

Andreas Kruse (Hrsg.)

Weiterbildung in der
zweiten Lebenshälfte

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich gezielt an die „scientific community“ der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE:

Dr. Peter Brandt

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienen (Auswahl):

Wolfgang Seitter
Geschichte der Erwachsenenbildung, 3. Aufl.
Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1946-8

Michael Schemmann
Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung
Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1941-3

Angela Venth
Gender-Porträt Erwachsenenbildung
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1934-1

Ekkehard Nüssli u. a. (Hrsg.)
Regionale Bildungsnetze
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1926-0

Manuela Pietrass
Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1906-2

Gertrud Wolf
Konstruktivistische Umweltbildung
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1919-2

Frank Berzbach
Die Ethikfälle
Bielefeld 2005, ISBN 978-3-7639-1905-5

Roswitha Peters
Erwachsenenbildungs-Professionalität
Bielefeld 2004, ISBN 978-3-7639-1898-10

Sigrid Nolda
Zerstreute Bildung
Bielefeld 2004, ISBN 978-3-7639-1887-4

Ute Holm
Medienerfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen
Bielefeld 2003, ISBN 978-3-7639-1880-5

Stefan Loibl
Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen
Bielefeld 2003, ISBN 978-3-7639-1863-8

Erika Schuchardt
Krisen-Management und Integration
8. überarbeitete und aktualisierte Auflage
Band 1: **Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie** (mit DVD)
Bielefeld 2003, ISBN 978-3-7639-1883-6
Band 2: **Weiterbildung als Krisenverarbeitung**
Bielefeld 2003, ISBN 978-3-7639-1884-3

Svenja Möller
Marketing in der Weiterbildung
Bielefeld 2002, ISBN 978-3-7639-1837-9

Dieter Nittel
Von der Mission zur Profession?
Bielefeld 2000, ISBN 978-3-7639-1801-0

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter
www.wbv.de

**Theorie und Praxis
der Erwachsenenbildung**

Andreas Kruse (Hrsg.)

Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte

**Multidisziplinäre Antworten
auf Herausforderungen des
demografischen Wandels**



die

Herausgebende Institution

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: Dr. Peter Brandt / Prof. Dr. Andreas Kruse / 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 **14/1101** 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@wbv.de

Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1101

© 2008 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-1947-5

Inhalt

Vorbemerkungen	7
<i>Andreas Kruse: Zusammenfassung und Einordnung der Beiträge</i>	9
<i>Andreas Kruse: Alter und Altern – konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde der Gerontologie</i>	21
<i>Eric Schmitt: Altersbilder und die Verwirklichung von Potenzialen des Alters</i>	49
<i>Carola Iller: Berufliche Weiterbildung im Lebenslauf – bildungswissenschaftliche Perspektiven auf Weiterbildungs- und Erwerbsbeteiligung Älterer</i>	67
<i>Christian Werner: Kompetenzen und Lernformpräferenzen älterer Beschäftigter – betriebliche Perspektiven auf den demografischen Wandel</i>	93
<i>Myriam Dellenbach/Daniel Zimprich/Mike Martin: Kognitiv stimulierende Aktivitäten im mittleren und höheren Lebensalter – ein gerontopsychologischer Beitrag zur Diskussion um informelles Lernen</i>	121
<i>Franz Kolland: Soziale Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung Älterer in Österreich</i>	161
<i>Urs Kalbermatten: Bildungsbedürfnisse und -interessen von Schweizern vor und nach der Pensionierung</i>	191

<i>Peter G. Coleman/Andrei Podolskij: Verlust und Wiederherstellung von Identität in Lebensgeschichten – Entwicklungspsychologische Deutungen von Interviews mit ehemaligen Kriegsteilnehmenden nach Auflösung der UdSSR.....</i>	211
<i>Rocio Fernández-Ballesteros: „Optimales Altern“ als Bildungsziel – Evaluation des spanischen Bildungs- und Trainingsprogramms „Vital Aging-M“</i>	227
Autorinnen und Autoren.....	247

Vorbemerkungen

Derzeit stellen Ältere, die nicht mehr erwerbstätig sind, bereits 30 Prozent der Gesamtbevölkerung, bis 2020 wird sich dieser Anteil auf 40 Prozent erhöht haben. Diese Gruppe wie auch die älteren Erwerbstätigen erfordern wachsende Aufmerksamkeit von Bildungsträgern und -forschern. Für Weiterbildungseinrichtungen heißt dies, dass sie künftig ältere Menschen als kompetente, mitverantwortlich handelnde Bürgerinnen und Bürger ansprechen werden. Das Bewusstsein, dass auch im Alter ein hohes Maß an Lern- und Veränderungskapazität besteht und dass sich auch Ältere auf wandelnde soziale Rollen einstellen müssen, ist aber auch heute im Altersbild von Bildungsinstitutionen noch nicht hinreichend präsent.

Das vorliegende Buch kann dazu beitragen, dass die Kreativität und Innovationsfähigkeit beispielsweise älterer Arbeitnehmer, die Beteiligungschancen im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements, die Chance hoch betagter Menschen durch Bildung und Training selbstständig und autonom handlungsfähig zu bleiben, auch als immer wichtiger werdende Herausforderungen für die Erwachsenen- und Weiterbildung erkannt werden. Es geht darum, die pädagogischen, gerontologischen und psychologischen Erkenntnisse aufzugreifen, um so einen notwendigen Mentalitätswandel in einer alternden Gesellschaft zu unterstützen.

Das Thema erhält zusätzlich Brisanz, wenn man sich vergegenwärtigt, dass derzeit quantitativ eher kleine Gruppen in die nachberufliche Lebensphase übergehen; die bevölkerungsstatistisch stärksten Gruppen sind heute erst zwischen 38 und 46 Jahre alt und damit mehr als doppelt so groß wie die heute 60- bis 68-Jährigen oder auch die jüngeren nachwachsenden Kohorten. So ist auch im Beschäftigungssystem dringend ein Umdenken gegenüber den älteren Beschäftigten notwendig. Konkret geht es darum, Unternehmen zu motivieren, von einer Strategie des „generational replacement“ Abstand zu nehmen und stattdessen die Qualifikation und Kompetenzförderung aller erwerbstätigen Altersgruppen zu fördern. Bedarfsanalysen werden in diesem Kontext wichtiger.

In diesem Buch wird Altern und das „active aging“ vor dem Hintergrund demografischer Veränderungen aus der Perspektive verschiedener Wissenschaftsdisziplinen und in einem internationalen Kontext bearbeitet. Es

zeigt: Die Fähigkeit, sich in neuartigen Problemsituationen zu orientieren sowie Neues zu lernen, ist im hohen und sehr hohen Alter zwar verringert, aber die Kompetenz zur Lösung vertrauter Probleme sowie zur Erweiterung bestehender Wissenssysteme bleibt bis in das hohe Alter hinein erhalten. Die stärkere Betonung der Potenziale des Alters in unserer Gesellschaft ist auch eine gesellschafts- und bildungspolitische Aufgabe, denn die sehr heterogene Gruppe der Älteren zeigt bereits heute ein erhebliches Weiterbildungsinteresse und hat auch einen Bedarf an kognitivem und motorischem „Training“. Das regelmäßige Training kognitiver Funktionen trägt dazu bei, dass die Plastizität der Intelligenz länger erhalten bleibt.

Die Fragestellungen des interessanten Buchs sind eingebunden in ein Konzept vom lebenslangen Lernen, das das Aufnehmen, Erschließen und Einordnen von Erfahrungen und Wissen in das je subjektive Handlungsrepertoire über die gesamte Lebensspanne thematisiert. Vor allem die Erkenntnis der Plastizität menschlicher Entwicklung auch im mittleren und im höheren Erwachsenenalter ist für lebenslanges Lernen konstitutiv. Es realisiert sich durch formales, non-formales und informelles Lernen und zielt auf die Selbstentfaltung der Persönlichkeit und die Behauptung der Selbstständigkeit bis in das hohe Alter.

Zwar ist belegt, dass das Lernen im Erwachsenenalter in besonderem Maße auf den Lernmotivationen und den Lernerfolgen in der grundlegenden Bildung beruht und dass starke Effekte und Wirkungen der zurückliegenden Sozialisation und der frühen Lernprozesse auf das mittlere und das spätere Erwachsenenalter bestehen, aber wichtig ist es, weitere noch nicht hinreichend realisierte Möglichkeiten zur Förderung von lebenslangem Lernen und intergenerativem Lernen zu erforschen. Das vorliegende Buch liefert hierzu einen ausgezeichneten Beitrag und enthält Anregungen, wie verschiedene Lernformen zusammenwirken.

Mit diesem Band zieht das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) wichtige multidisziplinäre und empirische Grundlagen in die erwachsenenpädagogische Diskussion ein, die so komprimiert an einem Ort bisher nicht zugänglich waren. Das DIE nimmt mit dieser Publikation in besonderer Weise seinen Service des vernetzenden und verdichtenden Wissenschaftssupports wahr.

*Rudolf Tippelt
Ludwig-Maximilians-Universität München*

Zusammenfassung und Einordnung der Beiträge

Bildung beschreibt zum einen den Prozess der Aneignung und Erweiterung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erfahrungen und Wissenssystemen in formellen und informellen Kontexten, zum anderen das Ergebnis dieses Prozesses. Bildung hat nicht lediglich die Vermittlung und Erweiterung von Wissenssystemen zum Gegenstand. Auch die Ausbildung einer Motivstruktur, die das Interesse an Bildungsinhalten weckt und die aktive Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten fördert, die Fähigkeit des Menschen, Möglichkeiten und Grenzen eigenen Handelns zu reflektieren, sowie die Antizipation zukünftiger Aufgaben und Herausforderungen sind zentrale Kriterien, die in Aussagen über die Bildung des Einzelnen und die Qualität von Bildungsangeboten zu berücksichtigen sind. Die für die Verwirklichung individueller Entwicklungspotenziale – bzw. allgemeiner für den Erfolg einer bestimmten Kultur – jeweils relevanten Bildungsinhalte spiegeln sowohl individuelle Reifungsprozesse und lebensaltersspezifische Entwicklungsaufgaben wider als auch sozialen Wandel und gesellschaftlichen Fortschritt. In dynamischen Gesellschaften können sich Bildungsaktivitäten weder auf einen bestimmten Lebensabschnitt konzentrieren noch beschränken. Die Partizipation an kulturellen, sozialen und technischen Innovationen setzt unabhängig vom Lebensalter die Fähigkeit und Bereitschaft voraus, Neues zu lernen.

In der Teilnahme an Bildungsangeboten spiegeln sich auch die in früheren Lebensphasen erworbenen *Bildungsgewohnheiten* wider. Grundlagen lebenslangen Lernens werden bereits in den frühen Bildungsphasen geschaffen. In der Teilnahme an allgemeiner Bildung und beruflicher Weiterbildung bestehen dabei erhebliche *soziale Ungleichheiten* nach Geschlecht, Nationalität, Bildungs- und Qualifikationsniveau, Erwerbstätigkeit, beruflichem Status, Alter. Folgt man Ergebnissen der PISA-Studien, so lässt sich folgern, dass die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich nur eine mittlere Stellung einnimmt; fachspezifische und allgemeine Kompetenzen werden in der Bundesrepublik Deutschland mit geringerem Erfolg vermittelt als zum

Beispiel in den nordeuropäischen Staaten. Im Vergleich mit anderen europäischen Staaten machen in Deutschland weniger Schüler/innen Abitur, wobei unter diesen der Anteil an Frauen und Männern aus Akademikerfamilien größer ist als in jedem anderen europäischen Land. Die langfristigen Auswirkungen eines Schulsystems, das gegenwärtig offensichtlich eher zu einer Verstetigung denn zu einer Nivellierung von schichtspezifischen Ungleichheiten beiträgt, werden deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass der Schulabschluss entscheidend für die bestehenden Arbeitsmarktchancen ist, dass gerade unter den gering qualifizierten Frauen und Männern eine niedrige Weiterbildungsbeteiligung besteht und dass die Beschäftigungsfähigkeit bei den gering Qualifizierten mit dem Alter deutlich zurückgeht. Da Frauen und Männer mit höherer Schul- und Berufsausbildung überproportional an Bildungsangeboten partizipieren, werden *Bildungsungleichheiten im Alter noch verstärkt*. Erforderlich ist aus diesem Grunde eine Verbesserung der Bildungschancen von Angehörigen unterprivilegierter Sozialschichten. Entsprechende Bemühungen sollten *schon auf der Ebene des Schulsystems* ansetzen, indem durch die möglichst weite Ausschöpfung gegebener Fördermöglichkeiten die Grundlage für Bildungsmotivation, für positive Bildungserfahrungen und für Qualifikationen in späteren Phasen des Lebenslaufs geschaffen wird.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes akzentuieren zum einen die große Bedeutung der *Bildungsbiographie* für Bildungsmotivation, Bildungsinteressen und Bildungsaktivitäten im höheren und hohen Erwachsenenalter. Zum anderen machen sie deutlich, dass die bereits in frühen Lebensaltern erkennbaren *Bildungsunterschiede* im Verlaufe der Biographie weiter zunehmen. Dabei spiegeln sich diese Unterschiede auch in der Verschiedenartigkeit der *Bildungsbegriffe* wider, die Frauen und Männer im höheren und hohen Erwachsenenalter zeigen und die – so wird gefordert – von Bildungsträgern vermehrt zu berücksichtigen sind. Es genügt nicht, nur das Ziel zu definieren, Menschen aus unteren Bildungsschichten vermehrt in berufliche und allgemeine Bildungsangebote einzubinden; vielmehr ist es auch notwendig, Bildungsangebote zu entwickeln, die an Bildungsgewohnheiten wie auch am Bildungsbegriff jener Frauen und Männer ansetzen, die unteren Bildungsschichten angehören. Nur auf der Basis einer so verstandenen *Teilnehmer- oder Lebensweltorientierung* ist es möglich, auch in späteren Lebensaltern das Interesse an formalen oder non-formalen Bildungsangeboten zu wecken.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes geben zudem zu erkennen, wie *umfassend* Angebote der beruflichen, vor allem aber der allgemeinen Weiterbildung *zu konzipieren* sind. In Bezug auf allgemeine Weiterbildungsangebote sind kognitive, körperliche und alltagspraktische Trainings genauso zu nennen wie themenspezifische Bildungsangebote, die die Möglichkeit eröffnen, im Alter an früher ausgeübten Interessensgebieten anzuknüpfen. Hinzu tritt die Vermittlung von Informationen über seelisch-geistige und körperliche Entwicklungsprozesse im Altern sowie über Möglichkeiten, diese Entwicklungsprozesse durch eigenes Handeln wie auch durch fachlich fundierte Interventionen gezielt zu beeinflussen. Im Kontext beruflicher Weiterbildung tritt das Training von Fertigkeiten hinzu, die in spezifischen Arbeitsabläufen benötigt werden. Speziell im Kontext allgemeiner Weiterbildung gewinnen zudem informelle Bildungsaktivitäten große Bedeutung; zu nennen sind kognitive, alltagspraktische, physische, ästhetische und sozialkommunikative Tätigkeiten, die das Individuum fordern und fördern und zugleich von diesem als sinnerfüllt erlebt werden. Dieses umfassende Verständnis von Bildung, welches die Erwachsenenbildung leitet und in den Beiträgen dieses Bandes zum Ausdruck kommt, lässt sich mit folgender Definition von *Kompetenz* charakterisieren: Diese beschreibt die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen zur Aufrechterhaltung oder zur Wiedererlangung eines selbstständigen, selbstverantwortlichen und mitverantwortlichen Lebens in einer stimulierenden, motivierenden und unterstützenden – räumlichen, sozialen, infrastrukturellen – Umwelt.

Mein eigener Beitrag (Alter und Altern – konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde der Gerontologie) expliziert zunächst ein umfassendes Verständnis von Alter und Altern, ehe auf zentrale Veränderungen des Alters eingegangen wird. Im Unterschied zu früheren Geburtsjahrgängen haben die heute älteren Menschen nicht nur eine höhere Lebenserwartung, sie verbringen auch einen größeren Anteil ihres Lebens in Aktivität und Gesundheit. Ein im Durchschnitt besserer Gesundheitszustand und höherer Bildungsstand tragen dazu bei, dass später geborene Generationen älterer Menschen deutlich stärker als früher geborene Generationen über Potenziale verfügen, die in weit stärkerem Maße gesellschaftlich beachtet und genutzt werden sollten. Ausgehend von Ergebnissen der Interventionsforschung wird deutlich, dass auch im höheren und hohen Alter noch erhebliche Veränderungspotenziale bestehen, die durch Bildungsangebote realisiert werden können. Gleichzeitig

ist allerdings festzustellen, dass im sehr hohen Alter Bemühungen um eine Verbesserung oder Erhaltung von Kompetenzen auch an Grenzen stoßen. Im abschließenden Teil des Beitrags werden Grenzsituationen des Alters behandelt. Hier wird deutlich, dass auch die Konfrontation mit Grenzen Wachstumsprozesse zur Folge haben kann, die Menschen in die Lage versetzen, eine selbst- und mitverantwortliche Lebensführung aufrechtzuerhalten und damit nicht zuletzt auch einen positiven Einfluss auf die Entwicklung anderer auszuüben.

Im Beitrag von Schmitt (Altersbilder und die Verwirklichung von Potenzialen des Alters) wird zunächst mit Bezug auf theoretische Konzeptionen und empirische Befunde der Alterssoziologie, Sozialpsychologie und Entwicklungspsychologie ein Verständnis von Altersbildern expliziert, das diese sowohl als Merkmal sozialer Differenzierung in ihrer Bedeutung für die gesellschaftliche Strukturierung von Spielräumen individuellen Lebens- und Verhaltens als auch als normatives Entwicklungswissen in ihrer Bedeutung für die Antizipation und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben betrachtet. Des Weiteren wird auf den Erwerb und die Veränderbarkeit von Altersbildern und deren Bedeutung für aktives Altern eingegangen. Auf dieser Grundlage wird die Entwicklung differenzierter Altersbilder als eine gesellschaftliche Aufgabe beschrieben, die sich zum einen in besonderer Weise mit Blick auf Angehörige unterprivilegierter Schichten stellt, zum anderen aber gerade hier an deutliche Grenzen stößt.

Der Beitrag von Iller (Berufliche Weiterbildung im Lebenslauf) fragt nach der Weiterbildungsbeteiligung älterer Beschäftigter im Hinblick auf eine altersgerechte Laufbahngestaltung. Bisher wird diese Gruppe kaum als Subjekt ihrer Lebens- und Arbeitssituation wahrgenommen. Zunächst liefert der Beitrag einen für dieses Buch wichtigen Überblick zum Forschungsstand zur Weiterbildungsbeteiligung Älterer. In einem zweiten Schritt entfaltet die Autorin ihren eigenen Forschungsbeitrag zum Thema, bei dem sie die entwicklungspsychologische Theorie der Lebensspanne konstruktiv auf den Laufbahnaspekt wendet und so beispielhaft in Konzepte der Erwachsenenbildung integriert. Untersucht wurden Berufs- und Erwerbsverläufe von Personen der Geburtsjahrgänge 1950–1952. Als Aktivitäten zur Laufbahngestaltung wurden in die Analyse einbezogen: gezielte Tätigkeitswechsel, Weiterbildungsteilnahme, berufliche Pläne zur Aufnahme und Aufrechterhaltung einer Erwerbstätigkeit und die Auseinandersetzung mit dem (nahenden) Ruhestand. Die entsprechenden Items

wurden mittels einer Clusteranalyse für drei Zeitabschnitte (Berufseinstieg, Erwerbsbiografie bis zum mittleren Erwachsenenalter und aktuelle Situation) untersucht. Die Annahme, dass einmal erworbene Muster der Laufbahngestaltung für die gesamte Erwerbsbiografie gelten, hat sich dabei nicht bestätigt. Tätigkeitswechsel in den Erwerbsbiografien der heute ca. 55-jährigen haben bereits eine große Rolle gespielt. Die Weiterbildungsbeteiligung ist erwartbar stark von der Einbindung in das Erwerbssystem abhängig, aber insgesamt auf einem hohen Niveau. Durch das zugrunde gelegte Längsschnittmodell entsteht ein qualifiziertes Bild von Weiterbildungsteilnahme im Lebenslauf.

Den Ausgangspunkt des Beitrags von Werner (Kompetenzen und Lernformpräferenzen älterer Beschäftigter) bilden der mit fortschreitendem demografischem Wandel zu erwartende Mangel an Fachkräften und die mit diesem einhergehende Notwendigkeit, die Leistungspotenziale älterer Mitarbeiter länger und besser zu nutzen. In einer in Zusammenarbeit mit dem Münchner Flughafen durchgeführten Studie wurden Selbsteinschätzungen von Fachkompetenz, Methodenkompetenz, sozialer Kompetenz und personaler Kompetenz bei älteren und jüngeren Mitarbeitern ebenso erhoben und für die Ableitung von Empfehlungen für die Praxis genutzt wie Einschätzungen unterschiedlicher Lernformen. Die Ergebnisse der Studie sprechen unter anderem dafür, dass sich ältere und jüngere Mitarbeiter in ihrer selbst eingeschätzten Leistungsfähigkeit nicht unterscheiden, ältere Arbeitnehmer aber eher glauben, von Angeboten zur Förderung von Fachkompetenz, Methodenkompetenz und sozialer Kompetenz profitieren zu können. Zwischen älteren und jüngeren Mitarbeitern zeigten sich keine Unterschiede in der Innovationsbereitschaft, die jüngeren Mitarbeitern waren aber – anders als ihre älteren Kollegen – der Meinung, dass die Lernfähigkeit mit dem Alter zurückgeht. Computergestütztes Lernen wurde von jüngeren Mitarbeitern stärker geschätzt als von ihren älteren Kollegen.

Im Zentrum des Beitrags von Dellenbach, Zimprich und Martin (Kognitiv stimulierende Aktivitäten im mittleren und höheren Lebensalter) steht das Konzept des lebenslangen Lernens, das – nicht zuletzt vor dem Hintergrund des demografischen Wandels – in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit erfahren hat. In diesem Zusammenhang rückte auch der Aspekt non-formalen und informellen Lernens zunehmend in den Blickpunkt theoretischer Überlegungen und empirischer Untersuchungen.

Informelle Lernaktivitäten werden als eine wichtige Ergänzung zu hoch strukturierten Lernangeboten gesehen, wie sie vor allem im Bereich der beruflichen und schulischen Ausbildung bestehen, über die gesamte Lebensspanne hinweg flexible, selbstbestimmte und den individuellen Lernbedürfnissen angepasste Lernmöglichkeiten indizieren. Dabei kann differenziert werden zwischen Erfahrungsaktivitäten, die um ihrer selbst willen ausgeführt werden, und Entwicklungsaktivitäten, die unternommen werden, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Auf der Grundlage ihrer Analyse von Daten der Interdisziplinären Langzeitstudie des Erwachsenenalters können die Autoren zeigen, dass informelle bzw. kognitiv stimulierende Aktivitäten mehr Einfluss auf die fluide und kristalline Intelligenz sowie exekutive Funktionen haben als organisierte (hier: non-formale) Weiterbildung. Des Weiteren deuten Altersunterschiede in der Varianzaufklärung für die Exekutivfunktionen Wortflüssigkeit darauf hin, dass informelle Lernaktivitäten insbesondere bei den älteren Personen kompensatorisches Potenzial entfalten.

Der Beitrag von Kolland (Soziale Determinanten der Weiterbildungsbe teiligung Älterer in Österreich) berichtet über zwei neuere Studien zum Bildungsinteresse und zur Nutzung von Bildungsangeboten. Die Ergebnisse der ersten Studie zeigen, dass ältere Menschen im Allgemeinen eine positive Einstellung zum Lernen haben. Ihr ausgeprägtes Bildungsinteresse spiegelt sich allerdings nicht in der Nutzung von Bildungsangeboten wider. Während 61 Prozent der befragten Über-60-Jährigen eine hochpositive Einstellung gegenüber dem Lernen im Alter haben, nehmen lediglich 17 Prozent an organisierten Lernveranstaltungen teil. Angehörige unterprivilegierter Schichten und Personen ohne höhere Bildungsabschlüsse nutzen im mittleren und höheren Erwachsenenalter nur selten Bildungsangebote. Der im höheren Alter allgemein zu beobachtende Rückgang im Besuch von Bildungsveranstaltungen fällt bei Personen mit einem schlechten Gesundheitszustand, einem kleineren sozialen Netzwerk und einem negativen Altersbild besonders stark aus. Informelles Lernen erwies sich im Vergleich zum Lernen in formalen Kontexten als deutlich häufiger. In der zweiten Studie wurden eine qualitative Expertenbefragung und eine standardisierte telefonische Befragung von Kursleitern durchgeführt. Die Ergebnisse machen deutlich, dass Bewegungsangebote und Gedächtnistraining gefolgt von technikbezogenen Angeboten (d. h. vorrangig Computerkurse), Tanzangeboten und Sprachkursen das größte Interesse bei älteren Menschen finden.

Der Beitrag von Kalbermatten (Bildungsbedürfnisse und -interessen von Schweizern vor und nach der Pensionierung) berichtet über – im eigenen Arbeitskreis durchgeführte – empirische Studien zur Bedeutung von Weiterbildungsangeboten für die Entwicklung von Identität im mittleren und höheren Erwachsenenalter. Aus diesen Studien geht hervor, dass Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsbeteiligung älterer Mitarbeiter in kleineren und mittleren Unternehmen im Allgemeinen eher begrüßt und gefördert werden, während sich in Großbetrieben eher rückläufige Teilnahmequoten und deutlich stärkere Frühverrentungstendenzen zeigen. Des Weiteren wurde in einer Befragung von über-50-jährigen Männern in einem Großbetrieb deutlich, dass kulturelle Angebote und die Pflege sozialer Beziehungen die persönliche Lebensführung deutlich stärker beeinflussen als Angebote beruflicher Weiterbildung. Die außerberufliche Weiterbildung gewinnt zwar kontinuierlich an Bedeutung, jedoch bemüht sich nur etwa ein Viertel der Befragten um eine Gestaltung des Übergangs in den Ruhestand. Fast die Hälfte der Befragten war der Ansicht, dass sich die berufliche Entwicklung gegen Ende des Erwerbslebens negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirkt, 80 Prozent maßen der Bildung große Bedeutung für die Nacherwerbsphase zu. Vor dem Hintergrund dieser Befunde erscheint die Ausgestaltung von Bildungscoaching und Bildungsberatung für ältere Arbeitnehmer als eine wichtige Zukunftsaufgabe.

Coleman und Podolskij (Verlust und Wiederherstellung von Identität in Lebensgeschichten) gehen in ihrer Arbeit der Frage nach, wie jene älteren Menschen den Zusammenbruch der Sowjetunion erlebt und verarbeitet haben, die an den militärischen Auseinandersetzungen im Zweiten Weltkrieg beteiligt waren. Aus der Perspektive der psychosozialen Entwicklungstheorie von Erikson wird die Bedeutung von intergenerationellen Beziehungen und einer stabilen, in sich geschlossenen Kultur für die Identitätsentwicklung – insbesondere für die Verwirklichung von Generativität – im Alter herausgearbeitet. Die Ergebnisse einer Befragung von älteren Menschen aus fünf Regionen der ehemaligen Sowjetunion zeigen, dass die gesellschaftlichen Veränderungen im Allgemeinen negativ bewertet und im Zusammenhang einer Verschlechterung der persönlichen Lebenssituation gesehen werden. Das stabilste Element im gesamten Lebenslauf der ehemaligen Kriegsteilnehmenden bildeten deren Familien. Alle Teilnehmenden, ohne Ausnahme, kamen im Verlauf des Interviews auf ihre Familie zu sprechen und hoben deren Bedeutung für ihre Vergangenheit

und Gegenwart, aber auch für ihre persönliche Zukunftsperspektive hervor. Dennoch scheint es den meisten der Befragten gelungen zu sein, sich an die Erfordernisse ihrer aktuellen Lebenssituation anzupassen, was als Hinweis auf eine hohe psychische Widerstandsfähigkeit gedeutet werden kann. Insgesamt stützen die Ergebnisse das von McAdams entwickelte theoretische Modell der Generativität: Unter den Untersuchungsteilnehmenden dominierte die Beschäftigung mit dem Lebensweg nachfolgender Generationen, vor allem jenem der Enkelkinder. Darüber hinaus waren einige Teilnehmende verantwortlich in Bildungsaktivitäten für jüngere Menschen tätig.

Den Ausgangspunkt des Beitrags von Fernández-Ballesteros („Optimales Altern“ als Bildungsziel) bildet ein umfassendes Verständnis von „optimalem Altern“, das sich nicht auf die Förderung von Gesundheit und die Vermeidung von funktionellen Einbußen und Abhängigkeit beschränkt. Auf der Grundlage theoretisch-konzeptioneller und empirischer Arbeiten zu Effekten der Intervention im Alter wurde in den Jahren von 1993 bis 2003 ein spanischsprachiges Programm „*Vivir con Vitalidad*“ entwickelt und umgesetzt, mit dem ein Beitrag zum „optimalen Altern“ geleistet werden sollte. Dieses Programm wurde als ein 70 Stunden umfassender Trainingskurs an der Autonomen Universität Madrid in acht aufeinander folgenden akademischen Jahren (1996 bis 2003) eingesetzt und evaluiert. Neben der generellen Zielsetzung, das Wohlbefinden und die Lebensqualität älterer Menschen in Europa zu fördern, wurden fünf Teilziele expliziert: Vermittlung von Wissen, wie Frauen und Männer aktiv und kompetent älter werden können; Training kognitiver Strategien zur Kompensation von Einbußen des Lernens, des Gedächtnisses und des Denkens; Training von Strategien zur Optimierung emotionaler, motivationaler und sozialer Kompetenz; Vermittlung von Wissen und von Strategien zur Förderung persönlicher Entwicklung und sozialer Teilhabe; Vermittlung von Wissen und von Strategien zur effektiven Nutzung technischer Hilfen. Die Ergebnisse der Evaluation sprechen sowohl für Veränderungen in der Einstellung zu Altern und Alter – diese Veränderungen weisen auch auf eine Differenzierung des Wissens hin – als auch für Veränderungen in gesundheitsbezogenen Verhaltensweisen sowie in verschiedenen Bereichen der Aktivität.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes geben uns zunächst Einblick in das breite Spektrum von Bildungszielen, Bildungskonzepten und Bil-

dungsformen in der Erwachsenenbildung. Die integrierende Aussage dieser Beiträge bildet die Erkenntnis der *Bildungsfähigkeit*, aber auch der *Bildungsnotwendigkeit* über den gesamten Lebenslauf. Erstere kann aufbauen auf den Befunden zur kognitiven und physischen Plastizität sowie zur Widerstandsfähigkeit (Resilienz) in den verschiedenen Lebensaltern – aus diesen Befunden lässt sich folgern, dass unter anregenden, fordernden und leistungsförderlichen Umweltbedingungen bis in das hohe Lebensalter die gegebene Leistungsfähigkeit nicht nur optimal ausgeschöpft, sondern noch weiter erhöht werden kann; zudem zeigen die Befunde, dass Menschen bis in das hohe Lebensalter auch unter psychisch belastenden Lebensbedingungen zu Neuorientierung und zu bejahender Lebenseinstellung finden können, worin sich besondere „psychologische Leistungen“ ausdrücken, die ihrerseits für Resilienz sprechen. Letztere kann an der Überlegung anknüpfen, wonach in einer Gesellschaft des sozialen und kulturellen Wandels *in allen Lebensaltern die Notwendigkeit von Bildung* besteht, wenn soziale und kulturelle Teilhabe – als Grundmotiv des Menschen – gewährleistet sein sollen.

Die Aussagen der Beiträge können auch mit dem Begriffspaar „*Recht auf Bildung*“ und „*Verpflichtung zur Bildung*“ umschrieben werden. Aus dem Recht auf Bildung erwachsen auch besondere Anforderungen an die verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen: Deren Aufgabe besteht darin, für Frauen und Männer *aller Bildungsschichten* und *aller Lebensalter* Bildungsangebote zu unterbreiten und damit bereits bestehende Bildungsaktivitäten eines Menschen zu unterstützen oder diesen zu neuen Bildungsaktivitäten anzuregen. Aus der Verpflichtung zur Bildung erwachsen besondere Anforderungen an das Individuum selbst: „Verantwortung vor sich selbst und für sich selbst“ beschreibt die grundlegende Bereitschaft zur Eigeninitiative auch im Hinblick auf Bildungsaktivitäten – seien es formale, non-formale oder informelle.

Die hier vorliegenden Beiträge zeigen hohe Übereinstimmung hinsichtlich ihrer Orientierung an den für die Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie der Lebensspanne zentralen theoretischen Positionen. Darüber hinaus korrespondieren sie in ihrem *Plädoyer für eine lebenslange Bildung*. Zugleich finden sich in den Beiträgen spezifische Akzentsetzungen, die in Teilen *kulturelle Unterschiede* zwischen den Ländern widerspiegeln, in denen die Autor/inn/en wissenschaftlich arbeiten.

- Der Schwerpunkt der von Fernández-Ballesteros verfassten Arbeit wurde auch deshalb auf die Entwicklung eines Multimedia-Kursprogramms gelegt, weil mit einem solchen Programm vor allem in jenen Ländern ein höchst bedeutsamer Beitrag zur Erwachsenenbildung geleistet wird, in denen Erkenntnisse der gerontologischen Forschung gesellschaftlich nur in geringem Maße verbreitet sind. Dass von einem solchen Multimedia-Kursprogramm auch andere Ländern profitieren, muss nicht eigens ausgeführt werden.
- Die Arbeit von Coleman und Podolskij konzentriert sich auf informelles Lernen: nämlich auf die Vermittlung subjektiv gewonnener historischer Erfahrungen, die in Zeiten des politischen Umbruchs und der damit verbundenen Auflösung der UdSSR gewonnen wurden. Die Autoren heben hervor, dass die Weitergabe solcher Erfahrungen an Angehörige nachfolgender Generationen im Sinne von *Generativität* gedeutet werden kann. Zudem wird durch diese Weitergabe die kulturelle Kontinuität in Phasen tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels gefördert. Es ist durchaus nachvollziehbar, dass ein aus dem heutigen Russland stammender Beitrag zur Erwachsenenbildung Möglichkeiten zur Förderung der Generativität älterer Menschen in das Zentrum der Analyse stellt. Denn älteren Menschen bietet sich dort keine Chance, die Folgen des politischen Umbruchs durch Produktivität in der Arbeitswelt zu bewältigen; sie müssen vielmehr nach anderen Formen gesellschaftlicher Produktivität suchen, die sie in der Weitergabe von historischen Erfahrungen finden können und vielfach ja auch finden. Entsprechende Kontexte zu schaffen, in der zu dieser Weitergabe angestoßen wird, ist als eine jener Aufgaben zu begreifen, die der Erwachsenenbildung in Russland derzeit gestellt sind.
- Die Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum konzentrieren sich bei der Darlegung ihres Verständnisses von Erwachsenenbildung vor allem auf die Konstrukte der Kompetenz und der Identität. Das *Kompetenzkonstrukt* hat in viele wissenschaftliche und anwendungsbezogene Beiträge zur beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung Eingang gefunden und bildet eines der Leitkonstrukte dieser Disziplin. Aus diesem Grunde erscheint es nur als folgerichtig, wenn eine Antwort auf die Frage gegeben wird, inwieweit dieses Konstrukt nicht nur für die berufliche

Fort- und Weiterbildung älterer Arbeitnehmer/innen fruchtbar gemacht werden kann, sondern auch für die *Intervention im „dritten“ und „vierten Lebensalter“*. Ganz ähnliches gilt für das Konstrukt der *Identität*. Die Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum ist mehr und mehr mit der Frage befasst, inwieweit die *Neuorientierung der Person* – wie auch die Anpassung ihrer Identität – in den späten Phasen des Berufs sowie im dritten und vierten Lebensalter durch spezifische Bildungsangebote gefördert werden kann. Bei der Beantwortung dieser Frage wird meist auf einen (klassischen) Bildungsbegriff zurückgegriffen, der Bildung nicht allein im Sinne des Erwerbs von Wissen und Fertigkeiten, sondern auch im Sinne der *Weiterentwicklung der Person* und hier vor allem ihrer Identität versteht.

Alter und Altern – konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde der Gerontologie

1. Das Verständnis von Alter und Altern

Die Tatsache, dass Menschen ab einem bestimmten Lebensalter als alt wahrgenommen werden, ist vor allem Folge gesellschaftlicher Konvention. Mit dem Eintritt in das Rentenalter muss der Mensch Rollen aufgeben, die in unserer Gesellschaft als zentral gewertet werden – die Zentralität dieser Rollen hat damit zu tun, dass der Beruf in unserer Gesellschaft das strukturierende Merkmal des Lebenslaufs darstellt. Mit anderen Worten: Alter ist primär eine gesellschaftliche Kategorie („soziales Alter“) (Backes 2004).

Das biologische und psychologische Verständnis von Alter lässt sich anhand des lateinisch-römischen Verständnisses der „Stufenleiter der Natur“ (*scala naturae*) veranschaulichen, das in der Aussage: „*Natura non facit saltum*“, übersetzt: die Natur kennt keine Sprünge, zum Ausdruck kommt. Auf das Verständnis von Alter angewendet, heißt dies: Die Abgrenzung eines eigenen Lebensabschnitts „Alter“ ist im Grunde nicht möglich. Vielmehr ist von Alternsprozessen auszugehen, die sich über weite Teile der Biografie erstrecken und die im Sinne von graduellen Veränderungen zu interpretieren sind (Kruse 2005). Ein der Biologie entnommenes Beispiel für dieses Verständnis von Altern ist die von Max Bürger (1947) vorgeschlagene Definition von Biomorphose: Danach ist „Altern jede gesetzmäßige, irreversible Veränderung der lebenden Substanz als Funktion der Zeit“. Als Beispiel aus der Psychologie soll eine von Hans Thomae (2002) vorgeschlagene Definition von Altern dienen, in der die graduelle Veränderung der *thematischen Strukturierung* eines Menschen in das Zentrum gerückt wird. Daseinsthemen beschreiben die Art und Weise, wie das Individuum Anforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten in seinem Leben deutet und auf diese antwortet. Dabei ist diese Deutung auch vom Zeithorizont des Menschen beeinflusst. Die im Lebenslauf stattfindenden Veränderungen in den subjektiv erlebten Anforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten wie auch im Zeithorizont

wirken sich auf die individuelle thematische Strukturierung aus (Filipp 1999). Bildungsangeboten wird dabei große Bedeutung sowohl für die gedanklich-emotionale Vorwegnahme („Antizipation“) von Anforderungen in den verschiedenen Lebensaltern als auch für die bewusste Reflexion eigener Handlungsmöglichkeiten in der kognitiv-emotionalen Auseinandersetzung mit aktuell auftretenden Entwicklungsanforderungen beigemessen (Freund/Baltes 2005; Kruse 2001; Staudinger 2002).

Die mit dem Alternsprozess auftretenden Veränderungen beschränken sich nicht allein auf Verluste – wie zum Beispiel der Anpassungsfähigkeit des Organismus oder der Abnahme der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit. Sie schließen im seelisch-geistigen Bereich auch potenzielle Gewinne ein – wie zum Beispiel die Entwicklung von hoch organisierten und damit leicht abrufbaren Wissenssystemen sowie von effektiven Handlungsstrategien (Baltes/Freund/Li 2005; Lindenberger 2002). Der Zuwachs an Wissen und Handlungskompetenz ist jedoch nur unter der Voraussetzung der im gesamten Lebenslauf bestehenden Offenheit des Menschen für neue Erfahrungen sowie der bewussten Auseinandersetzung mit neuen Problemsituationen möglich (Sternberg 1997). Die in diesen Wissenssystemen und Handlungsstrategien zum Ausdruck kommende bereichsspezifische Expertise ist zum Beispiel im beruflichen Bereich erkennbar: Ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sind als potenzielle Ressource für Betriebe und Unternehmen anzusehen (BMFSFJ 2006; Ilmarinen/Tempel 2003). Diese Expertise lässt sich auch mit Blick auf das bürgerschaftliche Engagement nachweisen, welches faktisches Wissen und Handlungswissen nicht nur im Hinblick auf spezifische Aufgabenbereiche erfordert, sondern auch im Hinblick auf die Lebensführung; hier sind Lebenswissen und Strategien zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben angesprochen (Staudinger/Baltes 1996; Staudinger/Kunzmann 2005).

Lehr (2007) zufolge ist der Nachweis der hohen interindividuellen Unterschiede im Alter einer der zentralen Befunde psychologischer, soziologischer und medizinischer Altersforschung. Doch trotz der hohen interindividuellen Unterschiede ist es vor dem Hintergrund bestehender Forschungsbefunde gerechtfertigt, zwischen einem „dritten“ und einem „vierten Lebensalter“ zu differenzieren (Baltes 1999), wobei diese Differenzierung allerdings nur als ein Ordnungsprinzip zu verstehen ist, das nicht über die ausgeprägten interindividuellen Unterschiede sowohl in

der körperlichen als auch in der seelisch-geistigen Dimension hinwegtäuschen soll.

Beim Großteil der im „dritten Lebensalter“ (definiert als Zeitspanne von 60 bis 80 Jahren) stehenden Menschen kann von „erfolgreichem Altern“ (Rowe/Kahn 1998) im Sinne der medizinischen, der psychologischen, der soziologischen und ökonomischen Definition ausgegangen werden. Auch wenn in diesem Alter die physiologische Leistungskapazität erkennbar zurückgeht und das Risiko chronischer Erkrankungen (zu nennen sind hier vor allem Herz-Kreislauf- und Stoffwechsel-Erkrankungen sowie Erkrankungen des Stütz- und Bewegungssystems) zunimmt, so ist doch festzustellen, dass der Großteil der „jungen Alten“ einen relativ guten oder zumindest einen zufriedenstellenden Gesundheitszustand aufweist und zudem unabhängig von Hilfe oder Pflege ist (vgl. Überblick in Kruse/Gaber/Heuft u. a. 2005). Auch die Analyse zentraler Indikatoren des psychischen Adaptationsniveaus (wie zum Beispiel Grad der Lebenszufriedenheit, Häufigkeit des Auftretens positiver vs. negativer Emotionen, Ausprägung depressiver Symptomatik) deutet beim Großteil der „jungen Alten“ auf ein – aus psychologischer Sicht – erfolgreiches Altern hin; nur in einer relativ kleinen Gruppe sind Hinweise auf geringe Lebenszufriedenheit, auf eine stärker ausgeprägte depressive Symptomatik und auf das Überwiegen negativer Emotionen erkennbar (Staudinger/Marsiske/Baltes 1995). Darüber hinaus besteht nur bei wenigen Menschen im „dritten Lebensalter“ Isolation, und es berichten auch nur wenige Menschen über Gefühle der Einsamkeit. Schließlich lässt sich die Feststellung treffen, dass die materiellen Ressourcen älterer Menschen in den vergangenen Jahrzehnten erkennbar gestiegen sind, so dass es sich bei den von Armut betroffenen oder von Armut bedrohten älteren Menschen um eine Minderheit handelt.

Wählt man die genannten Definitionen erfolgreichen Alterns als Grundlage für die Analyse der physischen, seelisch-geistigen, sozialen und materiellen Situation im „vierten Lebensalter“ (definiert als Zeitspanne ab 80 Jahren), so sind diese optimistischen Aussagen über das Alter zu relativieren (Baltes 1999). Die Verletzbarkeit des Organismus, das heißt, die Anfälligkeit für gesundheitliche Störungen und funktionelle Einbußen, nimmt im vierten Lebensalter erkennbar zu und damit das Risiko der chronischen körperlichen Erkrankungen, der Multimorbidität sowie der Hilfe- und Pflegebedürftigkeit. Auch das Zentral-Nerven-System ist von

dieser erhöhten Verletzbarkeit betroffen: Diese spiegelt sich zum einen in der verringerten Kapazität der Informationsverarbeitung wider (die auf die verringerte Plastizität neuronaler Netzwerke zurückzuführen ist), zum anderen in der deutlichen Zunahme an psychoorganischen Erkrankungen (hier ist vor allem die Demenz zu nennen). Im vierten Lebensalter nimmt die Wahrscheinlichkeit des Verlusts von nahestehenden Personen zu, wodurch sich das Einsamkeitsrisiko erhöht. Und schließlich ist zu berücksichtigen, dass trotz einer im Allgemeinen gegebenen materiellen Sicherung älterer Menschen alleinstehende Frauen im vierten Lebensalter vom Risiko der Armut bedroht sind. Mit anderen Worten: Während das dritte Lebensalter durchaus im Sinne der *späten Freiheit* charakterisiert werden kann, die aus dem Fortfallen externer Verpflichtungen in Beruf und Familie erwächst, ist das vierte Lebensalter eher im Sinne einer *Kumulation von Herausforderungen und Verlusten* zu charakterisieren; diese Aussage gilt vor allem für Frauen, bei denen der körperliche, psychische, soziale und sozioökonomische Funktionsstatus im Durchschnitt geringer ist als bei Männern.

2. Veränderungen des Alters – Zunahme der Jahre in Aktivität und Gesundheit

Die Verschiedenartigkeit der Alternsprozesse auf der körperlichen sowie auf der seelisch-geistigen Dimension ist durch empirische Befunde gerontologischer Forschung belegt: Während auf der körperlichen Dimension bereits ab dem vierten Lebensjahrzehnt – allerdings mit hoher Variabilität zwischen den einzelnen Organen – eine „natürliche“, „altersbedingte“ Verringerung der Leistungskapazität zu beobachten ist (Ding-Greiner/Lang 2004), lässt sich in Bezug auf Wissenssysteme, Handlungsstrategien und Anpassungsfähigkeit – somit in zentralen Merkmalen der seelisch-geistigen Dimension – keine oder nur eine vergleichsweise geringe Abnahme der Leistungskapazität feststellen (Krampe/Baltes 2003). Zudem ist der qualitative Wandel des Alters in nachfolgenden Kohorten bereits empirisch belegt, was an zwei Beispielen aufgezeigt werden soll. Das erste Beispiel: Die heute 70-Jährigen weisen einen Gesundheitszustand auf, der jenem der 65-Jährigen von vor drei Jahrzehnten entspricht. In den vergangenen 30 Jahren sind also fünf gesunde Jahre hinzugekommen (Kruse/Gaber/Heuft u. a. 2005). Das zweite Beispiel: Es konnte gezeigt werden, dass die steigende Lebenserwartung vor allem mit einem Gewinn an aktiven Jahren einhergeht. Mit dem Begriff „aktive Jahre“ wird dabei die

aktive, selbstverantwortliche Lebensführung beschrieben, wie sich diese in der selbstständigen Ausführung der Aktivitäten des täglichen Lebens widerspiegelt (Klein 2004). In einer Studie wurde gezeigt, dass die 1917 geborenen Männer im Alter von 67 bis 70 Jahren im Durchschnitt 73 Prozent ihrer Lebensjahre in Aktivität verbracht hatten, die 1917 geborenen Frauen 72,5 Prozent. Für die 1927 geborenen Männer lag der Anteil der aktiven Jahre mit 81,5 Prozent deutlich höher. Gleiches gilt für die 1927 geborenen Frauen, die im Alter von 67 bis 70 Jahren 77 Prozent ihrer Lebensjahre in Aktivität verbracht hatten (Klein/Unger 2002).

Wie lassen sich die gewonnenen Jahre in Aktivität charakterisieren? Die Beantwortung der Frage erfordert die Einführung eines erweiterten Gesundheitsbegriffs sowie theoretischer Konzepte, die an dem erweiterten Gesundheitsbegriff ansetzen.

2.1 Ein verändertes Verständnis von Gesundheit: Erhaltung persönlich sinnerfüllter Aktivität als zentrales Merkmal von Gesundheit

In einer von der Weltgesundheitsorganisation (1986) vorgeschlagenen Definition stellt Aktivität (*active state*) einen bedeutsamen Indikator für Gesundheit dar (Kruse 2002; Paulus 1992; Weltgesundheitsorganisation 1986). In Tabelle 1 sind das klassische und das neue Gesundheitsmodell einander gegenübergestellt.

Im Gegensatz zum klassischen Modell betont das neue Gesundheitsmodell bei der Auswahl von (lebenslaufbezogenen) Indikatoren von Gesundheit sehr viel stärker die Aktivität des Individuums, dessen Lebenszufriedenheit, dessen subjektiv wahrgenommene Gesundheit wie auch dessen gesundheitsbewusstes Verhalten. Hingegen orientieren sich die im klassischen Modell enthaltenen Indikatoren an einem Gesundheitsbegriff, der Störungen bzw. das Freisein von Störungen in den Mittelpunkt rückt. Das neue Modell akzentuiert persönlich sinnerfüllte Aktivitäten erkennbar, die zwar nicht losgelöst von Funktionen und Fähigkeiten betrachtet werden dürfen, die aber auch nicht allein durch Funktionen und Fähigkeiten erschöpfend erklärt werden können – vielmehr sind auch Antrieb und Motivlage des Menschen und der Anregungsgehalt der Situation zu berücksichtigen. Allerdings wird in dem Modell der Begriff der Aktivität nicht genauer definiert. Es soll hier folgende Definition von Aktivität vorgeschlagen werden: „Sie beschreibt die bewusste, gezielte,

Tabelle 1: Gegenüberstellung eines „klassischen“ und eines „neuen“ Modells von Gesundheit

Model	Health indicators	Health indicators within the life span
<i>CLASSICAL</i> (Medical model)	Mortality Longevity Morbidity Disease related health Disability Functional health (ADL)	Life expectancy Healthy life expectancy Disease specific free life expectancy Disability-free life expectancy (WHO classification: impairment, disability, handicap)
<i>NEW</i> (Interdisciplinar- ity, integrating Social sciences)	Active state Perceived health Life satisfaction Health behavior Healthy lifestyles Others	Active life expectancy Perceived health life expectancy „Lifestyle specific“ free life expectancy (i. e. tobacco/alcohol-free life expectancy)

Quelle: nach Weltgesundheitsorganisation 1986, S. 14

auf Erhaltung oder Herstellung eines Zustandes in der Person oder ihrer Umwelt gerichtete, in ihrer Ausführung kontinuierlich kontrollierte Handlung“ (Kruse 2002, S. 9).

Das neue Gesundheitsmodell gründet auf vier Konzepten, die nachfolgend kurz erläutert werden sollen: jenes der Kompression der Morbidität, jenes der aktiven Lebenserwartung, jenes der subjektiv wahrgenommenen Gesundheit, jenes des Humankapitals.

2.2 Kompression der Morbidität

Das Konzept der *Morbiditätskompression*, welches von Fries 1980 vorgestellt wurde, geht von der Erkenntnis aus, dass die meisten Erkrankungen chronischer Art sind und im späten Lebensalter auftreten. Fries postuliert, dass die Lebenszeitbelastung durch Erkrankung dann reduziert werden kann, wenn der Beginn der chronischen Erkrankungen hinausgezögert wird und wenn diese Verzögerung größer ist als der Anstieg in der Lebens-

erwartung (Fries 2003). Das Konzept der „Morbiditätskompression“ wurde in den 1980er Jahren als Gegenentwurf zu der von vielen Demografen und Sozialpolitikwissenschaftlern vertretenen Ansicht entwickelt, die durch den medizinischen Fortschritt gewonnenen Monate und Jahre würden in schlechterer Gesundheit verbracht, so dass der demografische Wandel entsprechend fatale Auswirkungen auf die Entwicklung der Kosten im Gesundheitssystem habe. Der damit angenommene Prozess wurde mit dem Begriff des „Failure of Success“, also des Scheiterns oder Versagens des Erfolgs belegt (siehe zum Beispiel Gruenberg 1977). Das Konzept der Morbiditätskompression stellt demgegenüber ein positives Konzept dar, indem es sich am Ideal eines langen Lebens mit einer relativ kurzen Krankheitsphase vor dem Tod orientiert. Dieses Ideal soll insbesondere durch einen Rückgang der chronischen Erkrankungen, wie zum Beispiel der kardiovaskulären Erkrankungen, erreicht werden. Dieses Konzept postuliert zudem, dass die aufgrund der steigenden Anzahl älterer Menschen zu erwartende Zunahme der Krankheitslast wenigstens in Teilen dadurch aufgehalten werden kann, dass auf individueller Ebene eine im Durchschnitt geringere Krankheitsbelastung gegeben ist – woraus sich positive Effekte für die Stabilität des Gesundheitssystems ergeben. Eine Kompression der Morbidität lässt sich für die beiden vergangenen Dekaden eindeutig nachweisen, und dies sogar mit einer hohen Geschwindigkeit. Wie aus den Berechnungen von Manton/Gu (2001) hervorgeht, sind die Fähigkeitseinbußen (Disability) in der über 65-jährigen Bevölkerung von 1982 bis 1999 von 26,2 Prozent auf 19,7 Prozent zurückgegangen; dies entspricht einer Abnahme um zwei Prozent im Jahr. Diese Abnahme ist deutlich größer als der Rückgang der Mortalität in dieser Periode mit einem Prozent im Jahr. Dabei ließ sich der Rückgang sowohl in den basalen wie auch in den komplexeren instrumentellen Aktivitäten des täglichen Lebens nachweisen. Die Gründe für den Rückgang in den Fähigkeitseinbußen scheinen dabei multifaktoriell zu sein; von einer einfachen Ursache kann nicht ausgegangen werden. Genannt werden als Gründe: Abnahme des Zigarettenkonsums, medizinische Fortschritte, zum Beispiel verbesserte Behandlung des Bluthochdrucks, des Diabetes, der koronaren Herzerkrankung sowie Entwicklung und Umsetzung präventiver Maßnahmen. Und schließlich wird als potenzieller Grund die Überzeugung der Selbstwirksamkeit angeführt: „It might be that rising expectations for healthier aging became self-fulfilling, perhaps through a mechanism of perceived self-efficacy. The association between level of education and health is strong, and self-efficacy might at least partly

explain this association; education levels in the elderly rose substantially over the past two decades“ (Fries 2003, S. 457).

2.3 Aktive Lebenserwartung

Dem Konzept der *aktiven Lebenserwartung* bzw. der *behinderungsfreien Lebenserwartung* liegt die Annahme zugrunde, dass Erkrankungen nicht zu Behinderungen führen müssen (Robine/Michel 2004). Weiterhin wird angenommen, dass sich Erfolge der Prävention, Therapie und Pflege nicht allein in der Kompression der Morbidität (Fries 2005), sondern auch im *späteren Auftreten von Behinderungen* widerspiegeln (Dinkel 1999; Manton/Stallard/Corder 1997). Eine Frage, die im Kontext dieses Konzepts gestellt wird, lautet: Wie viele Jahre leben ältere Menschen ohne Einschränkungen ihrer Funktionstüchtigkeit? Dabei wird von einem breiten Spektrum von Funktionen ausgegangen, die sensumotorische, kognitive, sozialkommunikative und emotionale Funktionen umfassen. Dieses Konzept ist für einen lebenslauforientierten Ansatz in zweifacher Hinsicht von Bedeutung. Erstens hebt es die Notwendigkeit hervor, bereits in früheren Lebensaltern physische, kognitive und alltagspraktische Kompetenzen aufzubauen und systematisch zu erweitern, die sich positiv auf die physische und kognitive Leistungskapazität sowie auf die Selbstständigkeit im Alter auswirken – zum einen dadurch, dass Menschen mit besseren Kompetenzprofilen in das Alter eintreten, zum anderen dadurch, dass ältere Menschen im Falle eingetretener Erkrankungen eine höhere Kompensationsfähigkeit und damit höhere Rehabilitationspotenziale aufweisen, die sie eher in die Lage versetzen, auch bei chronischer Erkrankung ihre Mobilität sowie ihre physische und kognitive Leistungsfähigkeit aufrechtzuerhalten (Kruse 2006). Zweitens betont es die Notwendigkeit, auch im hohen Alter Maßnahmen zur Förderung der physischen, der kognitiven und der alltagspraktischen Kompetenz anzuwenden, um auf diese Weise die Ausbildung von Hilfe- oder Pflegebedarf bei chronischen Erkrankungen zu vermeiden.

2.4 Subjektiv wahrgenommene Gesundheit

Das Konzept der *subjektiv wahrgenommenen Gesundheit*, welches ebenfalls Eingang in das von der Weltgesundheitsorganisation (1986) entwickelte Gesundheitsmodell gefunden hat, besitzt eine spezifische, gegenüber dem objektiven Gesundheitszustand eigenständige Bedeutung: Die subjektiv wahrgenommene Gesundheit ist nicht als eine Abbildung der objektiv gegebenen Gesundheit zu verstehen, sondern vielmehr

als eine Bewertung der Gesundheit aus subjektiver Sicht, wobei diese Bewertung sowohl von Personenmerkmalen (zum Beispiel Widerstandsfähigkeit, Kontrollüberzeugungen und Bewältigungstechniken) als auch von Umweltmerkmalen (zum Beispiel Ausmaß und Art der sozialen Unterstützung, Bewertung der Gesundheit durch andere Menschen) beeinflusst ist. Lehr (1997) berichtet über enge Zusammenhänge zwischen subjektivem Gesundheitszustand einerseits und Lebenszufriedenheit sowie Kontrollüberzeugungen andererseits; in der subjektiven Gesundheit spiegelt sich nicht nur die objektiv gegebene körperliche Situation wider, sondern auch die allgemeine Zufriedenheit des Menschen mit seiner Lebenssituation sowie dessen Überzeugung, die bestehende gesundheitliche Situation durch eigenes Handeln beeinflussen zu können. Staudinger/Marsiske/Baltes (1995) interpretieren eine vergleichsweise positive subjektive Gesundheit trotz eingetretener gesundheitlicher Belastungen als Ausdruck von psychologischer Widerstandsfähigkeit. Diese definieren sie als Fähigkeit, nach Eintritt von Einschränkungen und Verlusten das frühere Niveau psychologischer Funktionsfähigkeit aufrechtzuerhalten oder wiederherzustellen. Die eigenständige Bedeutung der subjektiven Gesundheit gegenüber der objektiven Gesundheit kommt in empirischen Befunden zum Ausdruck, die auf eine erhöhte Mortalität älterer Menschen bei schlechter subjektiver Gesundheit deuten: Eine negative subjektive Gesundheit ist ein Prädiktor für verringerte Lebenserwartung (Filipp 2002). Die subjektive Gesundheit ist Gegenstand präventiver Bildungsangebote: Deren Aufgabe liegt darin, neben der Informationsvermittlung (über gesundheitsförderndes Verhalten, Präventionspotenziale, bestehende gesundheitliche Dienstleistungen) kognitive, psychische und alltagspraktische Strategien zu verstärken, die auf die Erhaltung oder Wiedergewinnung von Kompetenz wie auch von Kontrolle über die weitere gesundheitliche Entwicklung gerichtet sind (Kruise/Schmitt 2001; Kruise/Schmitt 2006).

2.5 Humankapital

Die *Humankapitalhypothese* geht von dem grundlegenden, vielfach replizierten Befund aus, dass – unabhängig von weiteren objektiven Lebenslagemerkmale – ältere Menschen mit höherem Bildungsniveau ein geringeres Morbiditäts- und Mortalitätsrisiko aufweisen als jene mit niedrigerem Bildungsniveau (Christenson/Johnson 1995). Des Weiteren wurde gezeigt, dass ein niedrigeres Bildungsniveau mit schwereren körperlichen Erkrankungen und Behinderungen und mit stärker ausgeprägten

Belastungen infolge chronischer Krankheit verbunden ist. Schließlich lässt sich aus Ergebnissen empirischer Studien folgern, dass ein niedriger Bildungsstand einen Indikator für den Schweregrad bestimmter chronischer Erkrankungen bildet – zu nennen sind hier vor allem kardiovaskuläre Erkrankungen, Schlaganfall, Arthritis, Demenz und Parkinson (Amaducci/Maggi/Langlois u. a. 1998).

Die Tatsache, dass das Bildungsniveau sowohl mit der Mortalität als auch mit dem Ausmaß an körperlichen Einschränkungen und Behinderungen einen negativen Zusammenhang aufweist, kann nach Amaducci/Maggi/Langlois u. a. (1998) darauf zurückgeführt werden, dass Krankheiten bei Menschen mit geringerem Bildungsniveau früher auftreten oder dann, wenn sie diagnostiziert werden, bereits deutlich weiter fortgeschritten sind und damit einen höheren Schweregrad aufweisen. Anhand der Daten von 1.817 Männern und 1.643 Frauen, die an der Italian Longitudinal Study on Aging teilgenommen haben, wurde die Hypothese geprüft, dass Menschen mit geringerem Bildungsniveau ein höheres Risiko körperlicher Behinderung haben, der Bildungsstand aber kein bedeutsamer Prädiktor der Mortalität ist, sofern bestehende Behinderungen und chronische Krankheiten bereits berücksichtigt sind. Die in Tabelle 2 zusammenfassend dargestellten Ergebnisse sind als eindeutiger Beleg für den protektiven Effekt eines höheren Bildungsniveaus auf das Behinderungsrisiko zu werten: Je länger die Schule besucht wurde, desto größer der Anteil an Frauen und Männern, die keine körperliche Einschränkung aufweisen und desto geringer der Anteil von Frauen und

Tabelle 2: Bildungsniveau und Behinderungsrisiko bei 65-jährigen und älteren Menschen

Schulbildung – operationalisiert durch die Anzahl der Jahre in einer allgemeinbildenden Schule	Keine Einschränkungen / Behinderungen		Geringes Ausmaß an Einschränkungen / Behinderungen		Mittleres bis höheres Ausmaß an Einschränkungen / Behinderungen	
	Frauen (n = 1153)	Männer (n = 1308)	Frauen (n = 261)	Männer (n = 299)	Frauen (n = 130)	Männer (n = 125)
Max. 3 Jahre	62,4	60,9	25,8	26,7	11,8	12,4
4–5 Jahre	77,3	76,3	15,7	18,6	7,0	5,1
6–8 Jahre	87,8	77,5	5,2	15,1	7,0	7,4
> 8 Jahre	94,8	88,6	3,8	6,5	1,4	4,9

Quelle: aus Amaducci u. a. 1998, S.488

Männern mit einem geringeren oder mittleren bis höheren Ausmaß an körperlicher Einschränkung und Behinderung.

Mirowsky/Ross (1998) gehen bei ihrer empirischen Analyse von Zusammenhängen zwischen Bildung, Kontrollüberzeugungen, Lebensstil einerseits und Gesundheit andererseits von der – in der Literatur als Humankapitalhypothese bezeichneten – Annahme aus, dass Bildung zur Entwicklung von Gewohnheiten, Fertigkeiten, Ressourcen und Fähigkeiten beiträgt, die Menschen in die Lage versetzt, persönlich bedeutsame Ziele zu erreichen und ihr Leben in diesem Sinne effektiv zu gestalten. Unter der Voraussetzung, dass Menschen bereit sind, in die Erhaltung ihrer Gesundheit materiell wie immateriell zu investieren, würden durch Bildung die Mittel bereitgestellt, dieses Ziel durch einen gesundheitsförderlichen Lebensstil zu erreichen; die Autoren grenzen sich ausdrücklich gegenüber einer Perspektive ab, die Gesundheit lediglich als angenehme, aber nicht intendierte Folge eines mit höherer Bildung assoziierten relativen Wohlstandes betrachtet, und betonen, dass die Humankapitalhypothese einen vom sozioökonomischen Status unabhängigen Effekt des Bildungsstands auf die Gesundheit impliziert. Diese Hypothese ist für unsere Thematik von besonderer Bedeutung, als sie den großen Einfluss von Bildung – und zwar in allen Phasen des Lebenslaufs – auf Gesundheit postuliert. Folgen wir den Annahmen von Mirowsky/Ross, so kann Bildung sogar als die entscheidende Einflussgröße von Gesundheit angesehen werden.

Auf der Grundlage der Untersuchung *Aging, Status and the Sense of Control*, an der fast 2.600 Personen im Alter zwischen 18 und 95 Jahren teilgenommen haben (Mirowsky/Ross 1998), wurden drei Varianten der Humankapitalhypothese empirisch geprüft: (1.) Bildung ermöglicht es Menschen, gesundheitsförderliches Verhalten in einen kohärenten Lebensstil zu integrieren, (2.) Die Überzeugung, Entwicklungen im eigenen Lebenslauf kontrollieren zu können, motiviert zu einem gesundheitsförderlichen Lebensstil und erklärt deshalb einen erheblichen Teil der positiven Auswirkungen von Bildung auf die Gesundheit, (3.) Eltern mit höherem Bildungsniveau tragen dazu bei, dass ihre Kinder einen gesundheitsförderlichen Lebensstil entwickeln. Konsistent mit den drei geprüften Hypothesen zeigen die Ergebnisse, dass höhere Bildung – operationalisiert als Dauer formaler Bildung in Jahren – mit besserer Gesundheit – operationalisiert über den subjektiven Gesundheitszustand, motorische und senso-

rische Einschränkungen – assoziiert ist und diese Beziehung zum größten Teil auf einen vergleichsweise stärker gesundheitsförderlichen Lebensstil – operationalisiert über die Indikatoren Bewegung, sportliche Aktivität, Gewicht, Rauchen, Alkoholkonsum – zurückgeführt werden kann. In Übereinstimmung mit der zweiten Hypothese zeigte sich zum einen ein positiver Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand und internalen Kontrollüberzeugungen, zum anderen ein positiver Zusammenhang zwischen internalen Kontrollüberzeugungen und gesundheitsförderlichem Lebensstil. Die dritte Hypothese – ein positiver Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand der Eltern und dem gesundheitsförderlichen Lebensstil ihrer Kinder – konnte ebenfalls bestätigt werden. Des Weiteren zeigte sich, dass Menschen mit höherem Bildungsniveau im Durchschnitt über ein höheres Ausmaß an sozialer Unterstützung verfügen können, wobei dieser Unterschied ebenso wenig wie die anderen erwähnten Unterschiede zwischen Personen mit höherem und niedrigerem Bildungsniveau durch die Einkommenssituation erklärt werden kann. Auch dieser Befund stimmt mit der vorgeschlagenen Humankapitalhypothese überein.

Diese Befunde weisen – auch aus der Perspektive der Lebenslaufforschung – auf die große Bedeutung hin, die bereits der vorschulischen und schulischen Bildung für eine – aus gesellschaftlicher und individueller Sicht – gelingende Entwicklung beizumessen ist. Über diese grundsätzliche Aussage hinaus ist der große Einfluss der vorschulischen und schulischen Bildung auf das Gesundheitsverhalten hervorzuheben, wobei hier auch die langfristigen Effekte auf die Gesundheit im Lebensverlauf zu berücksichtigen sind. Aus diesem Grunde ist Bildung als zentrale Komponente der Gesundheitsförderung und Primärprävention anzusehen (Kruse 2002) – eine Aussage, die die Forderung nahelegt, Bildungsmaßnahmen im gesamten Lebenslauf bei der Ausarbeitung des Präventionsgesetzes stärker zu berücksichtigen.

3. Veränderungskapazität im Alter: Ergebnisse der Interventionsforschung

Nachfolgend seien einige Ergebnisse zur Interventionsforschung aufgeführt, die sich zum einen mit den positiven Effekten vor allem des körperlichen und kognitiven Trainings befassen und die zum anderen auf die große Bedeutung der primären Prävention für die Erhaltung von Leistungsfähigkeit und Gesundheit deuten. Zudem sprechen die Ergeb-

nisse für eine Verschränkung von körperlichen und geistigen Funktionsbereichen, mithin für die Notwendigkeit, in Interventionskonzepten beide Komponenten – das körperliche Training wie auch das kognitive Training – zu berücksichtigen.

Quer- und Längsschnittstudien machen gleichermaßen deutlich, dass der Zusammenhang zwischen sensumotorischen und kognitiven Fähigkeiten mit steigendem Alter zunimmt (Anstey/Smith 1999). Zudem zeigen höhere Altersgruppen im Vergleich zu jüngeren Altersgruppen stärkere Einbußen in kognitiven Leistungsmaßen, wenn gleichzeitig kognitive und sensumotorische Anforderungen bewältigt werden müssen (Baltes/Lindenberger 1997). Unter der Annahme, dass sich altersbedingte Veränderungen sensumotorischer und kognitiver Funktionen auf eine gemeinsame Ursache zurückführen lassen, liegt es nahe, dass sich Interventionsgewinne in einem der beiden Bereiche förderlich auf den jeweils anderen Bereich auswirken. Gerade in der neuesten Literatur liegen zahlreiche Hinweise auf eine verbesserte kognitive Leistungsfähigkeit infolge gesteigerter körperlicher Aktivität vor, die die präventiven Wirkungen dieser Maßnahmen belegen (Meusel 2004; Spirduso/Francis/MacRae 2005; Voelcker-Rehage/Godde/Staudinger 2006).

Einer Studie von Carmelli/Swan/La Rue (1997) zufolge ist der Einfluss der körperlichen Aktivität auf die kognitive Leistungsfähigkeit auch dann erkennbar, wenn der Einfluss der Variablen Alter, Schulbildung, Gesundheit kontrolliert wurde. Die Bedeutung der körperlichen Aktivität für die kognitive Leistungsfähigkeit kann mit Spirduso (1982) dadurch erklärt werden, dass Bewegung den Stoffwechsel und Kreislauf anregt und deshalb vor Schädigungen des neuronalen Gewebes schützt. Sogar einzelne Trainingseinheiten können positive Auswirkungen haben: Erhöhte körperliche Aktivität kann zu einer spontanen Verbesserung von Gedächtnisleistungen um 35 Prozent führen (Stones/Dawe 1993).

In einer im Kontext der Interdisziplinären Langzeit-Studie des Erwachsenenalters über die Bedingungen zufriedenen und gesunden Alterns (Martin/Ettrich/Lehr u. a. 2000) durchgeführten sportwissenschaftlichen Untersuchung wurde zwischen Sportlern und Nichtsportlern, regelmäßiger und unregelmäßiger Ausübung von Sport und Bewegung, Trainingsumfang in Stunden je Woche, unterschiedlichen Sportarten sowie nach

Höhe des Kalorienverbrauchs differenziert (zum ersten Messzeitpunkt wurden insgesamt 1.390 Personen der Kohorten 1930/32 und 1950/52 untersucht). Die Ergebnisse stützen die Annahme, dass sportlich aktive Personen Informationen effektiver verarbeiten können als sportlich nicht-aktive Personen: Insbesondere visuelle und motorische Reize wurden von sportlich aktiven Personen besser wahrgenommen, enkodiert und abgerufen. Auf der Grundlage von multiplen Regressionsanalysen konnte nachgewiesen werden, dass sportliche Aktivität neben Bildung und Gesundheit signifikant zur Vorhersage der geistigen Leistungsfähigkeit beiträgt. Der Einfluss von sportlicher Aktivität auf die geistige Leistungsfähigkeit ist zu einem guten Teil über den Gesundheitszustand vermittelt: Insbesondere durch Ausdauertraining kann arteriosklerotischen Veränderungen vorgebeugt, das Schlagvolumen erhöht und die Vitalkapazität gesteigert werden. Die Ergebnisse der Studie rechtfertigen die Annahme, dass die Förderung von sportlicher Aktivität als eine effektive Interventionsstrategie zur Steigerung der kognitiven Leistungsfähigkeit angesehen werden kann, dass sportliche Aktivität sowohl auf die körperliche und psychische Gesundheit als auch auf unterschiedliche Einstellungs- und Verhaltensmaße positive Auswirkungen hat. Damit wird nicht nur die Verschränkung körperlicher und kognitiver Funktionen deutlich, sondern auch die Verschränkung körperlicher und seelischer Gesundheit, woraus sich die Anforderung ergibt, in einem Interventionskonzept beide Komponenten zu berücksichtigen.

Colcombe/Kramer (2003) konnten in einer Metaanalyse von 18 zwischen 1996 und 2001 publizierten Interventionsstudien zeigen, dass sich ein aerobes Fitnesstraining insbesondere auf exekutive Kontrollprozesse und auf die Lösung von Aufgaben zum räumlichen Vorstellungsvermögen und einfache Tempoaufgaben positiv auswirkt. Menschen, die eine Kombination aus aerobem Fitnesstraining und Krafttraining absolvieren, profitieren in ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit im Allgemeinen stärker als Menschen, die lediglich ein aerobes Fitnesstraining absolvieren. Auch für vergleichsweise kurze Trainings (mit einer durchschnittlichen Dauer von zwei Monaten) sind positive Effekte nachgewiesen, die Programmen mittlerer Dauer durchaus vergleichbar sind, aber etwas unter den Effekten langfristiger Programme (mit einer Dauer von über 6 Monaten) liegen. Durch Trainingseinheiten mit einer Dauer von über 30 Minuten lassen sich größere Effekte erzielen als durch kürzere Trainingseinheiten. Des Weiteren zeigten sich in Gruppen, in denen der Frauenanteil jenen der

Männer überwog, und bei „jungen Alten“ (Teilnehmenden im siebten Lebensjahrzehnt) stärkere Effekte.

In einer Querschnittstudie von Colcombe/Erickson/Raz u. a. (2003) durchgeführte Analysen sprechen dafür, dass sich aerobe Fitness positiv auf die Dichte des Hirngewebes im frontalen, parietalen und temporalen Cortex auswirkt. Auch nach Kontrolle potenziell konfundierter Variablen wie dem Bildungsstand der Untersuchungsteilnehmenden zeigte sich bei Personen, die regelmäßig körperlich aktiv waren, ein deutlich geringerer Rückgang mit zunehmendem Alter. Dieser Effekt war für jene Hirnregionen am stärksten ausgeprägt, die am höchsten mit dem Lebensalter korrelieren. Jene Regionen, die sich im Kontext normalen Alterns am stärksten verändern, erwiesen sich also als durch aerobe Fitness am stärksten beeinflussbar. Ergebnisse von Colcombe/Kramer/McAulney u. a. (2004) sprechen zudem dafür, dass sich ein aerobes Fitnesstraining nicht nur positiv auf exekutive Kontrollprozesse auswirkt, sondern auch mit veränderten Aktivationsmustern des Cortex einhergeht.

Es sei an dieser Stelle hervorgehoben, dass sich der Einsatz von Trainings nicht auf die Zielsetzung der Förderung von Entwicklungsgewinnen durch Optimierung intakter und Erwerb neuer Fertigkeiten beschränkt (Kruse 2007). Je nachdem, welche spezifischen Fertigkeiten erhalten oder gefördert werden sollen, können Trainings in verschiedenen Kontexten der Gesundheitsförderung und Prävention eingesetzt werden. Trainingskonzepte tragen hier dem Umstand Rechnung, dass Problembewusstsein, Wissen und Motivation für die Veränderung bestimmter Risikoverhaltensweisen nicht notwendigerweise ausreichend sind, sondern dass es vielmehr der Einübung, des Lernens und Stabilisierens neuer Verhaltensweisen bedarf (Kruse/Schmitt 2001; Kruse/Schmitt 2006).

Im Kontext des geplanten Interventionsprojekts steht die Reflexion aktueller wie auch die Antizipation zukünftiger Entwicklungsaufgaben im Vordergrund. Damit ist eine zentrale Komponente des aktuellen und künftigen Lebensstils angesprochen. Es liegen empirische Untersuchungen vor, die auf die engen Zusammenhänge zwischen diesen beiden Bereichen deuten. In einer Studie von Wilson/Bennet/Beckett u. a. (1999) wurden 6.162 Personen im Alter von 65 Jahren und mehr darüber befragt, inwieweit sie kognitiven Aktivitäten (wie zum Beispiel Zeitung lesen, Radio hören und Museum oder Kino besuchen) nachgehen sowie hinsichtlich

ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit getestet. Zwischen dem über sieben verschiedene Aktivitäten gemittelten Ausmaß an kognitiver Aktivität und dem Lebensalter bestand nur ein schwacher Zusammenhang, stärkere Zusammenhänge bestanden dagegen zwischen dem Bildungsstand und dem Einkommen. Nach Kontrolle des Einflusses soziodemografischer Variablen zeigte sich eine statistisch bedeutsame Beziehung zwischen dem Ausmaß an kognitiver Aktivität und der kognitiven Leistungsfähigkeit. Dieser Befund wird durch weitere Untersuchungen gestützt. Befunde der MacArthur-Studie lassen die Folgerung zu, dass die Dominanz monotoner Tätigkeiten im Berufsleben dazu beitragen kann, dass die geistige Flexibilität zurückgeht, während Problemlösefähigkeiten von Menschen, die sich im Beruf kontinuierlich mit neuen Aufgaben und Herausforderungen auseinandersetzen mussten und die auch nach Austritt aus dem Beruf neue Aufgaben und Herausforderungen gesucht haben, im Alter keine wesentliche Veränderung zeigen. Rowe/Kahn (1998) fassen ihre Ergebnisse wie folgt zusammen: „Just as we must keep our physical selves active, so we must keep our minds busy in our later years if we want it to continue to function well. ... ‘Use it or lose it’, is a mental, not just a physical phenomenon.“

Lövdén/Ghisletta/Lindenberger (2005) sind in ihrer Analyse von Daten der Berliner Altersstudie der Frage nachgegangen, inwieweit der empirische Zusammenhang zwischen einem engagierten und aktiven Lebensstil im Alter und der kognitiven Leistungsfähigkeit darauf zurückgeht, dass sich ein entsprechender Lebensstil positiv auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten im Alter auswirkt oder aber primär darauf zurückzuführen ist, dass erhaltene kognitive Fähigkeiten die Aufrechterhaltung eines engagierten und aktiven Lebensstils ermöglichen. In dieser Studie wurde der Grad der sozialen Partizipation mit Hilfe der in einem Yesterday-Interview erhobenen Informationen über die für Freizeitaktivitäten, instrumentelle Aktivitäten, soziale Aktivitäten und Arbeit verwendete Zeit sowie über eine Liste von Aktivitäten, für die die Untersuchungsteilnehmer angeben sollten, inwieweit sie diesen in den letzten 12 Monaten nachgegangen waren, bestimmt. Als Maß für die kognitive Leistungsfähigkeit diente die mit Hilfe von zwei Untertests erfasste Geschwindigkeit der Wahrnehmung. In einem Dual Change Score Model, in dem das chronologische Alter und der soziale Status als Kovarianten berücksichtigt wurden, zeigte sich, dass sich Veränderungen in der Wahrnehmungsgeschwindigkeit durch die soziale Partizipation vorhersagen lassen während umgekehrt die

Wahrnehmungsgeschwindigkeit nicht zur Vorhersage der sozialen Partizipation beiträgt. Als mögliche Erklärung für die positiven Auswirkungen der sozialen Partizipation auf die Entwicklung kognitiver Funktionen im Alter verweisen die Autoren zum einen darauf, dass ein höheres Engagement mit verbesserten Kompensations- und Bewältigungsmöglichkeiten einhergehen kann, zum anderen darauf, dass ein engagierter Lebensstil mit Lebensstilfaktoren wie vermehrter körperlicher Aktivität und gesünderer Ernährung einhergehen kann. Damit könnte soziale Partizipation auch günstige Auswirkungen auf Hirnalterungsprozesse haben, die für eine verringerte kognitive Plastizität im Alter verantwortlich sind.

Die Trainierbarkeit von Aspekten der fluiden Intelligenz und des episodischen Gedächtnisses ist durch zahlreiche empirische Untersuchungen belegt (Überblick in Lindenberger 2000, 2002). Bei einer grundlegenden Interpretation vorliegender Studien ist das im Alter erkennbare latente kognitive Potenzial hervorzuheben. Dieses ist im Sinne eines Entwicklungspotenzials zu definieren, bei dessen Realisierung stabile Verbesserungen einer Funktion erzielt werden. Das latente kognitive Potenzial zeigt sich darin, dass nach kontinuierlich angebotenen funktionsspezifischem Training neue kognitive Strategien erworben und mit Erfolg eingesetzt werden können. Diese Trainingseffekte sind auch in Bereichen der Informationsverarbeitung erkennbar, die in hohem Maße von physiologischen Prozessen bestimmt sind und damit altersbezogene Verluste aufweisen. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die latenten kognitiven Potenziale im Alter geringer sind als in früheren Lebensaltern: Wenn die Schwierigkeit der Gedächtnisaufgabe durch Zeitbegrenzung erhöht wird, profitieren jüngere Erwachsene in stärkerem Maße als Ältere.

Rapp/Brenes/Marsh (2002) berichten über Ergebnisse einer Studie zu der Frage, inwieweit Menschen mit leichter kognitiver Beeinträchtigung von der Teilnahme an einem Training zur Verbesserung von Gedächtnisleistungen und zur Stärkung von gedächtnisbezogenen Überzeugungen profitieren. Bestandteil der Intervention waren Informations- und Diskussionsveranstaltungen über Einbußen des Gedächtnisses und deren Einflussfaktoren (Ermüdung, Angst, Motivation etc.), ein Entspannungstraining sowie die Vermittlung und Einübung von Gedächtnisstrategien. Das Training umfasste insgesamt sechs zweistündige Gruppensitzungen, die einmal pro Woche stattfanden. Des Weiteren wurden Informations- und Übungsmaterialien unter den Teilnehmenden verteilt. Sowohl nach

dem Ende des Trainingsprogramms als auch in einer sechs Monate später durchgeführten Nachuntersuchung zeigte sich in der Interventionsgruppe, nicht aber in der Kontrollgruppe, eine statistisch bedeutsam verbesserte Bewertung der eigenen Gedächtnisleistung. Jene Frauen und Männer, die an dem Trainingsprogramm teilgenommen hatten, schätzten ihre Gedächtnisfähigkeiten nicht nur als besser ein, sie erwarteten für die Zukunft auch mehr Verbesserungen und weniger Verschlechterungen als die zehn Mitglieder der Kontrollgruppe.

Unabhängig vom Lebensalter wird durch regelmäßige physische Aktivität eine Verbesserung der Gesundheit erreicht (McAuley/Rudolph 1995). Durch vermehrte körperliche Aktivität wird eine signifikante Blutdrucksenkung bei Hochdruckpatienten herbeigeführt (Ebrahim/Davy Smith 1996). Dabei konnten statistisch bedeutsame Zusammenhänge zwischen körperlicher Aktivität (anstrengende sportliche Übungen, regelmäßige Spaziergänge, Gartenarbeit) und einem verminderten Risiko für Krebskrankheiten nachgewiesen werden. So werden Sport- und Bewegungsangebote in Alten- und Pflegeheimen auch mit dem Ziel, die Entwicklung der kognitiven Leistungsfähigkeit positiv zu beeinflussen, unterbreitet. Des Weiteren hat körperliche Aktivität einen positiven Einfluss auf die funktionale Gesundheit, also auf die Fähigkeit, Aktivitäten des täglichen Lebens kompetent auszuführen. In einer Studie von Atchley/Scala (1998) wurde nachgewiesen, dass physische Aktivität in den nachfolgenden Messzeitpunkten mit einem höheren Maß an funktionaler Kapazität einhergeht. Körperliche Aktivität bestimmt die Funktionsfähigkeit im täglichen Leben mit. In diesem Zusammenhang ist auch hervorzuheben, dass durch die Stärkung der Muskulatur und die Förderung des Gleichgewichtssinns zu einer Prävention von Stürzen beigetragen wird, die nicht selten dauerhafte Funktionseinbußen nach sich ziehen. Körperliche Aktivität übt weiterhin positiven Einfluss auf das psychosoziale Wohlbefinden aus, indem sie das Körperimage und das Selbstbewusstsein fördert und eine bessere Selbsteinschätzung bewirkt. Darüber hinaus werden Stresserleben, Ärger, Angst und Depression durch körperliche Aktivität gemildert. Auch die Teilnahme an Sportgruppen wirkt sich nachgewiesenermaßen positiv auf das subjektive Wohlbefinden älterer Menschen aus. Dabei stellt die Häufigkeit, mit der ältere Menschen an Sportgruppen teilgenommen haben, einen signifikanten Vorhersagefaktor für das subjektive Wohlbefinden dar. Zudem erwiesen sich soziale Beziehungen unter den Teilnehmenden der eingerichteten Sportgruppen als signifikanter Vorhersagefaktor des

subjektiven Wohlbefindens. Aus diesem Grunde wird empfohlen, bei der Planung von Sportgruppen auch vermehrt Gewicht auf die Möglichkeit zu legen, andere Menschen kennenzulernen und gemeinsame Aktivitäten auszuführen (McAuley/Blissemer/Marquez u. a. 2000).

4. Wachstumsprozesse in Grenzsituationen des Alters – Möglichkeiten und Grenzen der Widerstandsfähigkeit

Staudinger/Marsiske/Baltes (1995) definieren Resilienz als spezielle Form von Plastizität. Während sich Plastizität allgemein auf das Potenzial für Veränderungen der Reservekapazität bezieht, insofern Zunahme, Aufrechterhaltung und Abnahme einschließt, bezieht sich der Begriff Resilienz spezieller auf das für die Aufrechterhaltung und Wiedererlangung eines Niveaus normaler Anpassung zur Verfügung stehende Potenzial. Auf das Vorliegen von Resilienz kann geschlossen werden, wenn Menschen, die in hohem Maße altersbedingten Risiken und Entwicklungsverlusten ausgesetzt sind, im Vergleich zu anderen, bei denen keine derartigen Risiken und Verluste vorliegen, ähnliche Werte psychologischer Anpassung erzielen. Resilienz wird dabei auch im Sinne eines „Beeinträchtigungs-Ressourcen-Systems“ interpretiert: Es wird zum einen nach objektiv gegebenen und subjektiv erlebten Verlusten und Belastungen (Beeinträchtigungen), zum anderen nach Mitteln (Ressourcen) gefragt, mit denen das Individuum die eingetretenen Beeinträchtigungen zu bewältigen versucht. Diese Mittel lassen sich dabei in psychologische (zu denen vor allem die Persönlichkeit, das Bewältigungsverhalten, Wissenssysteme, Erfahrungen sowie kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten gehören) und nicht-psychologische (zu denen vor allem Merkmale der sozialen, der infrastrukturellen und der räumlichen Umwelt gehören) unterteilen. Bei der Analyse des „Beeinträchtigungs-Ressourcen-Systems“ im hohen Alter ist zu berücksichtigen, dass gerade im vierten Lebensalter nicht nur die Einschränkungen, Verluste und Belastungen zunehmen, sondern gleichzeitig die psychologischen, zum Teil auch die nicht-psychologischen Ressourcen abnehmen.

In Untersuchungen konnten Hinweise auf die psychische Plastizität des Menschen bis in das hohe Alter ermittelt werden. Hochbetagte Menschen berichten zwar – im Vergleich zu den „jungen Alten“ – deutlich häufiger von Verlusten im sozialen und gesundheitlichen Bereich. Sie nennen aber zugleich auch deutlich häufiger Gewinne, die sich auf die gelingende

Bewältigung der Verluste und die für diese Bewältigung bedeutsame Neuorientierung beziehen. Zu nennen ist hier eine Untersuchung zu psychologischen Ressourcen des Alters, in der auch die Frage nach subjektiv erlebten Gewinnen und Verlusten gestellt wurde (Kruse 2001). In dieser Untersuchung, an der N = 450 Personen teilgenommen haben (Altersbereich: 60–100 Jahre), konnten in ausführlichen psychologischen

Tabelle 3: Subjektiv erfahrene Gewinne im Alter

Thema	Gesamt	60–69	70–79	80–100
Sich an Dingen freuen, denen man in früheren Lebensjahren geringere Bedeutung beigemessen hat	28 %	15 %	27 %	39 %
Veränderung des Anspruchsniveaus in Bezug auf jene Bedingungen, die für ein zufriedenstellendes Leben erfüllt sein müssen	27 %	14 %	28 %	33 %
Aufrechterhaltung einer positiven und bejahenden Lebenseinstellung trotz erfahrener Einbußen und Verluste	26 %	9 %	23 %	34 %
Geringeres Maß an Verpflichtungen in Familie und Beruf und höheres Maß an Freiheit in Bezug auf die Lebensgestaltung	25 %	42 %	25 %	6 %
Höheres Maß an Erfahrungen im Umgang mit Anforderungen des Lebens und darauf gründende Kompetenz im Umgang mit diesen Anforderungen	25 %	13 %	28 %	18 %
Realistischere Einschätzung der Grenzen eigenen Handelns, zunehmende Akzeptanz dieser Grenzen und Entdeckung neuer Handlungsmöglichkeiten	19 %	12 %	21 %	28 %
Zunehmende Fähigkeit, Pläne und Vorhaben an die begrenzte Zeit anzupassen und Unsicherheit in Bezug auf die persönliche Zukunft zu ertragen	17 %	5 %	11 %	32 %
Offenheit gegenüber der Zukunft trotz begrenzter Lebenszeit und der Unsicherheit in Bezug auf die persönliche Zukunft	15 %	3 %	13 %	26 %
Zunehmende Fähigkeit, die unerfüllt gebliebenen Wünsche und Erwartungen im Lebenslauf zu akzeptieren und Kompromisse zu schließen	12 %	2 %	11 %	29 %
Zunehmende Fähigkeit, frühere Ereignisse und Erlebnisse (vor allem Belastungen und Konflikte) neu zu bewerten	10 %	3 %	9 %	22 %

Angegeben ist für die einzelnen Altersgruppen der Anteil jener Personen, die im Interview den entsprechenden Gewinn genannt haben. Quelle: aus Kruse 2001, S. 570.

Interviews die in Tabelle 3 genannten subjektiv erlebten Gewinne ermittelt werden. Der Überblick über die in der Altersgruppe der 80- bis 100-Jährigen ermittelten Gewinne lässt sich dabei wie folgt interpretieren: Auch wenn im „vierten Lebensalter“ eine Zunahme an Anforderungen und Verlusten zu erkennen ist, so heißt das nicht, dass Menschen in dieser Lebensphase nicht über jenes Maß an Widerstandsfähigkeit verfügen würden, das notwendig ist, um diese Anforderungen und Verluste zu bewältigen und eine tragfähige Lebensperspektive aufrechtzuerhalten oder wiederherzustellen.

Das gleichzeitige Auftreten von negativen und positiven Veränderungen weist dabei auf die Komplexität der Entwicklung bis ins höchste Lebensalter hin. In der Berliner Altersstudie (Mayer/Baltes 1996), in der zahlreiche Facetten dieses Entwicklungsprozesses erfasst und differenziert beschrieben wurden, fanden sich Hinweise auf Verschränkung körperlicher und psychischer Prozesse, die sich wie folgt charakterisieren lassen:

„Personen, denen es psychologisch gut geht, weisen im Datensatz der Berliner Altersstudie eine etwa dreifach bessere Chance auf, sechs Jahre später noch am Leben zu sein. Selbst wenn die medizinische Information über den Krankheitszustand zuerst berücksichtigt wird, ist der psychologische Funktionsstatus bei der Vorhersage des Überlebens hoch bedeutsam. Auch dieses Beispiel demonstriert, wie sehr sich im Alter das Psychische als kompensatorisches Element ins Spiel bringt. Das Geistige bäumt sich auf, um dem Verfall des Körpers entgegenzuwirken“ (Baltes 1999, S. 445).

Die Feststellung, dass es vielen Menschen gelingt, Anforderungen und Verluste im hohen Alter zu bewältigen, darf nicht über die erhöhte Verletzlichkeit hinwegtäuschen, die mit den Grenzsituationen in diesem Lebensabschnitt verbunden ist. Erhöhte Verletzlichkeit bedeutet dabei nicht, dass in den Grenzsituationen psychische Symptome (als Ausdruck verringerter psychischer Widerstandsfähigkeit) auftreten *müssen*, denn gerade auch in Grenzsituationen sind mögliche psychische Wachstumsprozesse erkennbar (Rentsch/Birkenstock 2004).

Diese Wachstumsprozesse charakterisiert Karl Jaspers in seiner „Philosophie“ wie folgt: „Auf Grenzsituationen reagieren wir nicht sinnvoll durch Plan und Berechnung, um sie zu überwinden, sondern durch eine ganz

andere Aktivität, des Werdens der in uns möglichen Existenz; wir werden selbst, indem wir in die Grenzsituationen offenen Auges eintreten“ (Jaspers 1973, S. 204).

Die philosophische Auseinandersetzung mit dem Wesen der Grenzsituation weist auf ein Merkmal hin, das auch für ein grundlegendes Verständnis von Selbstverantwortung wichtig ist – nämlich das Merkmal der *Offenheit für den Anregungsgehalt einer Situation* – wie dies Hans Thomae (2002) ausdrückt –, das umschrieben werden kann mit der Bereitschaft des Menschen, sich gegenüber den Möglichkeiten und Anforderungen einer Situation zu öffnen und reflektiert auf diese zu antworten. Robert Peck hat in einer im Jahre 1956 erschienenen Arbeit die Bereitschaft zur Öffnung gegenüber neuen Möglichkeiten und Anforderungen im Lebenslauf mit dem Begriff der *kathektischen Flexibilität* umschrieben.

Der Gedanke, dass die Offenheit ein Merkmal selbstverantwortlichen Lebens sowie Grundlage eines glücklichen (guten, gelingenden) Lebens darstellt, wird prägnant von Montesquieu (2004) ausgedrückt, bei dem zu lesen ist: „Das Glück besteht mehr in einer allgemeinen Veranlagung des Geistes und des Herzens, das sich dem Glück, so wie es die Menschenatur besitzen kann, öffnet, als in einer Vielzahl bestimmter glücklicher Augenblicke während des Lebens. Es besteht nicht in der Freude, sondern in der leichten Fähigkeit, Freude zu empfangen, in der wohlbegründeten Hoffnung, sie zu finden, wann immer man will, in der Erfahrung, dass man keinen allgemeinen Überduss an den Dingen empfindet, die das Glück der anderen ausmachen. ... Ich habe den Kardinal Imperiali sagen hören: Es gibt niemanden, den das Glück nicht einmal in seinem Leben besucht. Aber wenn es ihn nicht zu seinem Empfang bereit findet, kommt er zur Türe herein und geht zum Fenster hinaus“ (S. 27 f.)

In Bezug auf das selbstverantwortliche Handeln im Alter hebt Hans Thomae in seiner Schrift *Persönlichkeit – eine dynamische Interpretation* (1966) hervor, dass dieses durch die im Lebenslauf entwickelte und bewahrte Offenheit für neue Möglichkeiten und Anforderungen einer Situation mitbegründet werde. So charakterisiert Thomae diesen Zusammenhang wie folgt:

„So könnte man etwa als Maßstab der Reife die Art nehmen, wie der Tod integriert oder desintegriert wird, wie das Dasein im ganzen einge-

schätzt und empfunden wird, als gerundetes oder unerfüllt und Fragment gebliebenes, wie Versagungen, Fehlschläge und Enttäuschungen, die sich auf einmal als endgültige abzeichnen, abgefangen oder ertragen werden, wie Lebenslügen, Hoffnungen, Ideale, Vorlieben, Gewohnheiten konserviert oder revidiert werden. Güte, Gefasstheit, Abgeklärtheit sind Endpunkte einer Entwicklung zur Reife hin, Verhärtung, Protest, ständig um sich greifende Abwertung solche eines anderen Verlaufs. ... Güte, Abgeklärtheit und Gefasstheit sind nämlich nicht einfach Gesinnungen oder Haltungen, die man diesen oder jenen Anlagen oder Umweltbedingungen zufolge erhält. Sie sind auch Anzeichen für das Maß, in dem eine Existenz geöffnet blieb, für das Maß also, in dem sie nicht zu Zielen, Absichten, Spuren von Erfolgen oder Misserfolgen gerann, sondern so plastisch und beeindruckbar blieb, dass sie selbst in der Bedrängnis und noch in der äußersten Düsternis des Daseins den Anreiz zu neuer Entwicklung empfindet“ (S. 145).

In einem Beitrag von Leopold Rosenmayr (2004) zur Philosophie des Alters wird dieser Gedanke wie folgt ausgedrückt: „Das Alter könnte ein Weg sein zum Einklang. Das bedeutet mehr als Selbstfindung oder Selbstübereinstimmung. Findungsprozesse oder gefundene Übereinstimmungen sind Voraussetzungen für den Einklang. Einklang ist kein Wissen. Weisheit, wenn es sie gäbe, schafft den Einklang nicht. Einklang vermag sich einzustellen durch das Sich-ergreifen-Lassen. Und aus solchem Ergriffen-Sein kann auch eigenes Ergreifen hervorgehen. Für das Paradigma des ergriffenen Ergreifens als einer grundlegenden Altershaltung lässt sich vorbringen, dass es das Sich-Hingeben und Gewähren (als Sich-ergreifen-Lassen) in einen inneren Zusammenhang mit der eigenen Handlungstätigkeit zu setzen vermag“ (S. 23 f.)

Literatur

- Amaducci, L./Maggi, S./Langlois, J. u. a. (1998): Education and the risk of physical disability and mortality among men and women aged 65 to 84: The Italian Longitudinal Study on Aging. In: *Journal of Gerontology: Medical Sciences*, H. 6, S. 484–490
- Anstey, K. J./Smith, G. A. (1999): Interrelationships among biological markers of aging, health, activity, acculturation, and cognitive performance in late adulthood. In: *Psychology and Aging*, H. 4, S. 605–618
- Atchley, R. C./Scala, M. A. (1998): Long-range antecedents of functional capability in later life. In: *Journal of Aging and Health*, Bd. 10, S. 3–19
- Backes, G. (2004): Alter und Altern im Kontext der Entwicklung von Gesellschaft. In: Kruse, A./Martin, M. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Gerontologie*. Bern, S. 82–96
- Baltes, P. B. (1999): Alter und Altern als unvollendete Architektur der Humanontogenese. In: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, H. 6, S. 443–448
- Baltes, P. B./Freund, A./Li, S. C. (2005): The psychological science of ageing. In: Johnson, M. L. (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Age and Ageing*. Cambridge, S. 47–71
- Baltes, P. B./Lindenberger, U. (1997): Emergence of a powerful connection between sensory and cognitive functions across the adult life span: A new window to the study of cognitive aging? In: *Psychology and Aging*, H. 1, S. 12–21
- Bauer, J./Sieber, C. (2006): Ernährung. In: Oswald, W. D./Lehr, U./Sieber, C. u. a. (Hrsg.): *Gerontologie*. Stuttgart, S. 165–170
- Bischkopf, J./Busse, A./Angermeyer, M. C. (2002): Mild cognitive impairment – a review of prevalence, incidence and outcome according to current approaches. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, H. 6, S. 403–414
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): Fünfter Altenbericht der Bundesregierung: Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft. Berlin
- Bürger, M. (1947): *Altern und Krankheit*. Leipzig
- Carmelli, D./Swan, G. E./La Rue, A. u. a. (1997): Correlates of change in cognitive function in survivors from the Western Collaborative Study. In: *Neuroepidemiology*, H. 6, S. 285–295
- Cavallini, E./Pagnin, A./Vecchi, T. (2003): Aging and everyday memory: the beneficial effect of memory training. In: *Archives of Gerontology and Geriatrics*, H. 3, S. 241–257
- Christenson, B. A./Johnson, N. E. (1995): Educational inequality in adult mortality: an assessment with death certificate from Michigan. *Demography*, H. 2, S. 215–229
- Colcombe, S. J./Erickson, K. I./Raz, N. u. a. (2003): Aerobic fitness reduces brain tissue loss in aging humans. In: *Journal of Gerontology* 58A, S. 176–180
- Colcombe, S. J./Kramer, A. F. (2003): Fitness effects on the cognitive function of older adults: A meta-analytic study. In: *Psychological Science*, H. 2, S. 125–130
- Colcombe, S. J./Kramer, A. F./McAuley, E. u. a. (2004): Neurocognitive aging and cardiovascular fitness: Recent findings and future directions. In: *Journal of Molecular Neuroscience*, H. 1, S. 9–14
- Ding-Greiner, Ch./Lang, E. E. (2004): Alternsprozesse und Krankheitsprozesse – Grundlagen. In: Kruse, A./Martin, M. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Gerontologie*. Bern, S. 182–206

- Dinkel, R. (1999): Demographische Entwicklung und Gesundheitszustand. Eine empirische Kalkulation der Healthy Life Expectancy für die Bundesrepublik Deutschland auf der Basis von Kohortendaten. In: Häfner, H. (Hrsg.): *Gesundheit – unser höchstes Gut?* Berlin, S. 182–206
- Ebrahim, S./Davy Smith, G. (1996): *Health promotion in older people for the prevention of coronary heart disease and stroke.* London
- Filipp, S.-H. (1999): Lebenserfahrung und Lebenssinn. In: Niederfranke, A./Naegel, G./Frahm, E. (Hrsg.): *Die vielen Gesichter des Alterns.* Opladen, S. 101–136
- Filipp, S.-H. (2002): Gesundheitsbezogene Lebensqualität hochbetagter Frauen und Männer. In: Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hrsg.): *Das hohe Alter – Konzepte, Forschungsfelder, Lebensqualität.* Hannover, S. 315–414
- Freund, A./Baltes, P. B. (2005): Entwicklungsaufgaben als Organisationsstrukturen von Entwicklung und Entwicklungsoptimierung. In: Philipp, S. H./Staudinger, U. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters.* Göttingen, S. 37–78
- Fries, J. F. (2003): Measuring and monitoring success in compressing morbidity. *Annals of Internal Medicine*, H. 5, Teil 2, S. 455–459
- Fries, J. F. (2005): The compression of morbidity. *The Milbank Quarterly*, H. 4, S. 801–823
- Geene, R./Gold, C. (Hrsg.) (2000): *Gesundheit für alle. Wie können arme Menschen von präventiver und kurativer Gesundheitsversorgung erreicht werden?* Berlin
- Gordon, N. F./Gulanick, M./Costa, F. (2004): Physical activity and exercise recommendations for stroke survivors. In: *Stroke* 35, S. 1230–1240
- Gruenberg, E. M. (1977): The failure of success. In: *Milbank Memorial Funds Quarterly Health Sociology*, H. 1, S. 3–24
- Gunning Schepers, L. J./Gepkens, A. (1996): Reviews of interventions to reduce social inequalities in health: Research and policy implications. In: *Health Education Journal*, H. 2, S. 226–238
- Hultsch, D. F./Hertzog, C./Small, B. J. u. a. (1999): Use it or lose it: Engaged lifestyle as a buffer of cognitive aging? In: *Psychology and Aging*, H. 2, S. 245–263
- Ilmarinen, J./Tempel, J. (2003): Erhaltung, Förderung und Entwicklung der Arbeitsfähigkeit – Konzepte und Forschungsergebnisse aus Finnland. In: Badura, B./Schellschmidt, H./Vetter, C. (Hrsg.): *Fehlzeiten-Report 2002 – Demographischer Wandel.* Heidelberg
- Jaspers, K. (1973): *Philosophie.* Berlin
- Jeschke, D./Zeilberger, K. (2004): Altern und körperliche Aktivität. In: *Deutsches Ärzteblatt*, H. 12, S. 789–798
- Klein, Th. (2004): Lebenserwartung – gesellschaftliche und gerontologische Bedeutung eines demografischen Konzepts. In Kruse, A./Martin, M. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Gerontologie.* Bern, S. 66–81
- Klein, T./Unger, R. (2002): Aktive Lebenserwartung in Deutschland und in den USA. Kohortenbezogene Analysen auf Basis des Sozio-ökonomischen Panel und der Panel Study of Income Dynamics. In: *Zeitschrift für Gerontologie & Geriatrie*, H. 6, S. 528–539
- Kliegl, R./Smith, J./Baltes, P. B. (1989): Testing the limits and the study of age differences in cognitive plasticity and mnemonic skill. In: *Developmental Psychology*, H. 2, S. 247–256

- Krampe, R. T./Baltes, P. B. (2003): Intelligence as adaptive resource development and resource allocation: a new look through the lenses of SOC and expertise. In: Sternberg, R. J./Griorenko, E. L. (Hrsg.): Perspectives on the psychology of abilities, competencies, and expertise. New York, S. 31–69
- Kruse, A. (2001): Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur Kompetenzentwicklung im Alter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2, S. 555–575
- Kruse, A. (2002): Gesund altern. Stand der Prävention und Entwicklung ergänzender Präventionsstrategien. Baden-Baden
- Kruse, A. (2005): Biografische Aspekte des Alter(n)s: Lebensgeschichte und Diachronizität. In: Staudinger, U./Filipp, S.-H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen, S. 1–38
- Kruse, A. (2006): Alterspolitik und Gesundheit. In: Bundesgesundheitsblatt, H. 6, S. 513–522
- Kruse, A. (2007): Veränderbarkeit geistiger und körperlicher Fähigkeiten im Alter. In: Brandstädter, J./Lindenberger, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Stuttgart, S. 264–285
- Kruse, A./Gaber, E./Heuft, G. u. a. (2005): Gesundheit im Alter. Gesundheitsbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Berlin
- Kruse, A./Schmitt, E. (2001): Adult education and training. Adult education and training: Cognitive aspects. In: Smelser, N. J./Baltes, P. B. (Hrsg.): International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Oxford, S. 139–142
- Kruse, A./Schmitt, E. (2006): Adult education. In: Birren, J. E. (Hrsg.): Encyclopedia of gerontology. Oxford, S. 312–332
- Lehr, U. (1997): Gesundheit und Lebensqualität im Alter. In: Zeitschrift für Gerontopsychologie und -psychiatrie 10, S. 277–287
- Lehr, U. (2007): Psychologie des Alterns. Wiebelsheim
- Lindenberger, U. (2000): Intellektuelle Entwicklung über die Lebensspanne: Überblick und ausgewählte Forschungsbrennpunkte. In: Psychologische Rundschau, H. 3, S. 135–145
- Lindenberger, U. (2002): Erwachsenenalter und Alter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, S. 350–392
- Lövdén, M./Ghisletta, P./Lindenberger, U. (2005): Social participation attenuates decline in perceptual speed in old and very old age. In: Psychology and Aging, H. 3, S. 423–434
- Manton, K. G./Gu, X. (2001): Changes in the prevalence of chronic disability in the United States black and nonblack population above age 65 from 1982 to 1999. In: Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA, H. 11, S. 6354–6359
- Manton, K. G./Stallard, E./Corder, L. S. (1997): Changes in the age dependence of mortality and disability: cohort and other determinants. In: Demography, H. 1, S. 135–157
- Martin, P./Ettrich, U./Lehr, U. u. a. (Hrsg.) (2000): Aspekte der Entwicklung im mittleren und höheren Lebensalter. Ergebnisse der Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters. Darmstadt
- Mayer, K. U./Baltes, P. B. (Hrsg.) (1996): Die Berliner Altersstudie. Berlin
- Mayer, K. U./Wagner, M. (1996): Lebenslagen und soziale Ungleichheit im Alter. In: Mayer, K. U./Baltes, P. B. (Hrsg.): a.a.O., S. 251–276
- McAuley, E./Blissemer, B./Marquez, G. X. u. a. (2000): Social relations, physical activity, and well-being in older adults. In: Preventive Medicine, H. 5, S. 608–617

- McAuley, E./Rudolph, D. (1995): Physical activity, aging and psychological well-being. In: *Journal of Aging and Physical Activity*, H. 1, S. 67–96
- Meusel, H. (1999). Sport für Ältere. Bewegung – Sportarten – Training. Stuttgart
- Meusel, H. (2004). Bewegung und Sport. In: Kruse, A./Martin, M. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Gerontologie*. Bern, S. 255–272
- Mirowsky, J./Ross, C. E. (1998): Education, personal control, lifestyle and health. In: *Research on Aging*, H. 4, S. 415–449
- Montesquieu, Ch. de (2004): Vom weisen und glücklichen Leben. Zürich
- Paulus, P. (1992): Ottawa-Charta der WHO zur Gesundheitsförderung. In: ders. (Hrsg.): *Prävention und Gesundheitsförderung*. Köln, S. 17–22
- Peck, R. (1956): Psychological development in the second half of life. In: Anderson, J. E. (Hrsg.): *Psychological Aspects of Aging*. Washington, D.C., S. 42–53
- Rapp, S./Brenes, G./Marsh, A. P. (2002): Memory enhancement training for older adults with mild cognitive impairment: a preliminary study. In: *Aging & Mental Health*, H. 7, S. 5–11
- Rentsch, Th./Birkenstock, E. (2004): Ethische Herausforderungen des Alters. In: Kruse, A./Martin, M. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Gerontologie*. Bern, S. 613–626
- Robine, J. M./Michel, J. P. (2004): Looking forward to a general theory on population aging. In: *Journal of Gerontology*, H. 6, S. 590–597
- Rosenmayr, L. (2004): Zur Philosophie des Alterns. In: Kruse, A./Martin, M. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Gerontologie*. Bern, S. 13–28
- Rowe, J. W./Kahn, R. L. (1998): *Successful aging*. New York
- Schönknecht, P./Pantel, J./Kruse, A. u. a. (2005): Prevalence and natural course of aging –associated in a population-based sample of “young-old” subjects. In: *American Journal of Psychiatry*, H. 11, S. 2071–2077
- Schroll, K./Carbajal, A./Decarli, B. u. a. (1996): Food patterns of elderly Europeans. In: *European Journal of Clinical Nutrition*, 50 (Supplement 2), S. 86–100
- Skelton, D. A. (2001): Effects of physical activity on postural stability. In: *Age and Ageing*, Bd. 30, S. 33–39
- Small, G. W./La Rue, A./Komo, S. u. a. (1997): Mnemonics usage and cognitive decline in age-associated memory impairment. In: *International Psychogeriatrics*, H. 1, S. 47–56
- Spirduso, W. W. (1982): Exercise and the aging brain. In: *Research Quarterly for Exercise and Sports*, H. 2, S. 208–218
- Spirduso, W. W./Francis, K. L./MacRae, P. G. (2005): *Physical dimensions of aging*. Champaign, IL
- Staudinger, U. (2002): Die Zukunft des Alterns und das Bildungssystem. In: Pohlmann, S. (Hrsg.): *Der demografische Imperativ*. Hannover, S. 82–100
- Staudinger, U./Baltes, P. B. (1996): Weisheit als Gegenstand psychologischer Forschung. In: *Psychologische Rundschau*, H. 2, S. 57–77
- Staudinger, U./Kunzmann, U. (2005): Positive adult personality development. Adjustment and/or growth. In: *European Psychologist* 10, S. 320–329
- Staudinger, U./Marsiske, M./Baltes, P. B. (1995): Resilience and reserve capacity in later adulthood: Potentials and limits of development across the life span. In: Cicchetti, D./

- Cohen, D. (Hrsg.): Developmental psychopathology, Bd. II: Risk, disorder and adaption. New York, S. 801–847
- Sternberg, R. J. (1997): The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. In: American Psychologist, H. 10, S. 1030–1037
- Stones, M. J./Dawe, D. (1993): Acute exercise facilitates semantically cued memory in nursing home residents. In: Journal of American Geriatric Society 41, S. 531–534
- Strawbridge, W. J./Cohen, R. D./Shema, S. u. a. (1996): Successful aging: predictors and associated activities. In: American Journal of Epidemiology, H. 2, S. 135–141
- Strube, H. (2006): Es ist nie zu spät – Ernährung im Alter. In: Bundesgesundheitsblatt, H. 6, S. 547–557
- Thomae, H. (1966): Persönlichkeit – eine dynamische Interpretation. Bonn
- Thomae, H. (2002): Psychologische Modelle und Theorien des Lebenslaufs. In: Jüttemann, G./Thomae, H. (Hrsg.): Persönlichkeit und Entwicklung. Weinheim, S. 12–45
- Voelcker-Rehage, C./Godde, B./Staudinger, U. (2006): Bewegung, körperliche und geistige Mobilität im Alter. In: Bundesgesundheitsblatt, H. 6, S. 558–566
- Volkert, D. (1997): Ernährung im Alter. Wiebelsheim
- Walter, U./Schneider, N./Bisson, S. (2006): Krankheitslast und Gesundheit im Alter. Herausforderungen für die Prävention und gesundheitliche Versorgung. Bundesgesundheitsblatt, H. 6, S. 537–546
- Weltgesundheitsorganisation (1986): Charta der Ersten Internationalen Konferenz zur Gesundheitsförderung in Ottawa. Genf
- Wilson, R. S./Bennett, D. A./Beckett, L. A. u. a. (1999): Cognitive activity in older persons from a geographically defined population. In: Journal of Gerontology, H. 3, S. 155–160

Altersbilder und die Verwirklichung von Potenzialen des Alters

1 Einführung

Unser Verhalten gegenüber anderen Menschen orientiert sich nicht nur an unserer Kenntnis von deren individuellen Eigenschaften, Stärken und Schwächen; aus der (mutmaßlichen) Zugehörigkeit eines Menschen zu spezifischen sozialen Kategorien oder Gruppen schließen wir auf das Vorhandensein spezifischer, charakteristischer Attribute, welche unsere weitere Wahrnehmung, Deutung und Beurteilung dieses Menschen ebenso beeinflussen wie unsere Auswahl von Interaktionszielen und unsere Planung und Gestaltung sozialer Interaktionen. Diese Erkenntnis bildet den Ausgangspunkt klassischer wie moderner sozialpsychologischer, soziologischer und gerontologischer Stereotypforschung (vgl. Kruse/Schmitt 2006). In der deutschsprachigen Altersforschung ist der Begriff „Altersbild“ gebräuchlicher als die Bezeichnung „Altersstereotyp“. Dieser Begriff bezieht sich – wie jener des Stereotyps – primär auf Meinungen und Überzeugungen gegenüber älteren Menschen und dem Alternsprozess, wird aber mitunter auch zur Kennzeichnung von Einstellungen – im Sinne positiver oder negativer Bewertungen – verwendet (Schmitt 2004a, 2006). Auch wenn spezifische Meinungen und Überzeugungen in vielen Fällen charakteristische evaluative Implikationen (und Verhaltenskonsequenzen) haben, ist dies nicht unproblematisch, da (1.) die für eine soziale Gruppe oder Kategorie als charakteristisch angenommenen Attribute im individuellen Fall sehr unterschiedlich bewertet werden können, (2.) Meinungen und Überzeugungen durch die Vermittlung neuer Evidenz prinzipiell veränderbar sein sollten, während Einstellungen durchaus auch dann beibehalten werden können, wenn sich Meinungen und Überzeugungen ändern (vgl. hierzu schon Schonfield 1982).

Nach Tajfel (1981) lassen sich auf der Grundlage der Erkenntnisse von Sozialpsychologie, Sozialgeschichte und Sozialanthropologie sowie unseres Alltagswissens drei soziale Funktionen von Stereotypen differenzieren: Stereotype gegenüber Fremdgruppen scheinen unter Bedingungen zu entstehen, die folgendes erforderlich machen: (1.) komplexe und

gewöhnlich unangenehme soziale Ereignisse in der Gesamtgesellschaft zu verstehen (soziale Kausalität), (2.) geplante oder bereits ausgeführte Handlungen gegenüber Fremdgruppen zu rechtfertigen (soziale Rechtfertigung), (3.) die eigene Gruppe gegenüber bestimmten Fremdgruppen positiv abzugrenzen, zu der eine Differenzierung als unsicher und in ihrer Existenz bedroht wahrgenommen wird oder zu der noch keine positive Differenzierung besteht, diese aber aufgrund einer gegebenen sozialen Situation aus der Sicht der Beteiligten herbeigeführt werden kann (soziale Differenzierung).

Das Alter ist in allen Gesellschaften ein zentrales Merkmal sozialer Differenzierung (Riley 1986). In ihrem Alternsprozess werden Menschen mit gesellschaftlichen Strukturen konfrontiert, die Spielräume individuellen Erlebens und Verhaltens vorgeben und deren Anregungen und Anforderungen die weitere körperliche, geistige und soziale Entwicklung nachhaltig beeinflussen. Dabei sind diese Strukturen nicht unabhängig von individuellen Alternsprozessen zu sehen, sie sind vielmehr auch als eine Reaktion der Gesellschaft auf die in *früheren* Geburtsjahrgängen typischerweise zu beobachtenden biologischen, psychologischen und sozialen Veränderungen zu interpretieren (Freund/Baltes 2005; Riley u. a. 1994). Da sich aber individuelle Alternsprozesse je nach Geburtsjahrgang sehr unterschiedlich gestalten – so zeichnen sich spätere Geburtsjahrgänge im Allgemeinen durch bessere Gesundheit und eine höhere aktive Lebenserwartung, zu einem guten Teil aber auch durch veränderte Ansprüche und Erwartungen an Gesellschaft und soziale Teilhabe aus –, können gesellschaftliche Strukturen in dynamischen Gesellschaften zeitweise in partiellem Widerspruch zu individuellen Potenzialen stehen. Ist dies der Fall, dann haben gesellschaftliche Altersbilder negative Auswirkungen auf die Möglichkeiten und Gelegenheiten einer an persönlichen Bedürfnissen, Wünschen und Präferenzen orientierten Lebensführung. Die potenziell negativen Auswirkungen gesellschaftlicher Altersbilder werden dadurch verstärkt, dass Menschen häufig dazu neigen, gesellschaftlich geteilte Meinungen und Überzeugungen auch dann zu übernehmen, wenn sie mit ihrem Selbstbild nicht übereinstimmen. Dies kann wiederum dazu führen, dass Potenziale und Kompetenzen nicht genutzt werden und auf Dauer verloren gehen.

Die am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführten Arbeiten zum „normativen Entwicklungswissen“ – d.h. zu Altersnormen

und Entwicklungssequenzen, die, zu Recht oder zu Unrecht, für normal gehalten werden (Heckhausen 1989) – belegen, dass junge, mittelalte und ältere Erwachsene Entwicklung im Erwachsenenalter als gleichzeitig durch positiv und negativ bewertete Veränderungen gekennzeichnet wahrnehmen. Die Mehrzahl der als veränderungssensitiv eingeschätzten Attribute bezog sich nicht auf die Erwartung von Entwicklungsverlusten, sondern vielmehr von möglichen Entwicklungsgewinnen, auch wenn das Verhältnis von Entwicklungsgewinnen zu Entwicklungsverlusten in späteren Lebensabschnitten nicht mehr so günstig erscheint. Trotz einer Abnahme von Entwicklungsgewinnen und einer Zunahme von Entwicklungsverlusten erscheint deshalb die Aussage gerechtfertigt, dass die Entwicklung im Erwachsenenalter insgesamt optimistisch beurteilt wird (vgl. Heckhausen 1989).

Ergebnisse einer für die 45–75-jährige Bevölkerung in Deutschland repräsentativen Studie (Kruse/Schmitt 2006) zeigen, dass die individuellen kognitiven Repräsentationen des Alter(n)s die Multidimensionalität und Multidirektionalität des Alternsprozesses widerspiegeln, sich mithin nicht auf einem eindimensionalen Kontinuum abbilden lassen, dessen Endpunkte für ein „positives“ bzw. „negatives Altersbild“ stehen könnten. Das ermittelte Ausmaß an Zustimmung vs. Ablehnung für jene Items, die die beiden Skalen „Entwicklungsgewinne und Chancen“ und „Entwicklungsverluste und Risiken“ konstituieren, spricht dafür, dass sich die beiden Skalen auf deutlich voneinander unterscheidbare Dimensionen von kognitiven Repräsentationen des Alter(n)s beziehen. Einerseits war etwa der überwiegende Anteil der Untersuchungsteilnehmer der Auffassung, im Alter sei die glücklichste Zeit des Lebens nicht vorüber, das Alter sei eine sehr schöne Lebensphase, ältere Menschen hätten mehr innere Ruhe als jüngere und würden viel aus ihrem Leben machen. Andererseits war die deutliche Mehrheit der Untersuchungsteilnehmer der Meinung, die meisten älteren Menschen fühlten sich einsam, ältere Menschen seien häufig deprimiert, viele ältere Menschen hätten den Anschluss an die heutige Zeit verloren und im hohen Alter seien viele Menschen geistig abgebaut. Für jene Untersuchungsteilnehmer, deren Werte für die Skala „Entwicklungsverluste und Risiken“ im oberen Quartil lagen, die also negative Aspekte des Alter(n)s besonders betonten, verteilten sich die Werte für die Skala „Entwicklungsgewinne und Chancen“ nahezu gleichmäßig über alle Quartile. Auch aus der Akzentuierung negativer Aspekte des Alter(n)s kann also nicht auf die fehlende Wahrnehmung

positiver Aspekte des Alter(n)s geschlossen werden (vgl. Schmitt 2004). Die Ergebnisse der Untersuchung von Kruse und Schmitt (2006) sprechen damit ebenso wie die Ergebnisse zum normativen Entwicklungswissen für eine differenzierte Wahrnehmung von Alter und Altern in unserer Gesellschaft.

Im Vergleich zu altersgebundenen Risiken und Verlusten werden mögliche Potenziale des Alters nicht nur in der öffentlichen Diskussion in geringerem Ausmaß thematisiert, sie erscheinen zudem auch in stärkerem Maße beeinflusst von den in früheren Lebensabschnitten ausgebildeten, geübten und erweiterten Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie von der Bereitschaft der sozialen Umwelt, auch nach Ausscheiden aus dem Erwerbsleben geeignete Möglichkeiten für die Nutzung vorhandener Kompetenzen zur Verfügung zu stellen. Das Alter allein garantiert weder eine besondere Expertise in beruflichen Fragen (Fachkompetenzen), noch eine Zunahme von Wissen und effizientere Strategien der Auseinandersetzung mit Aufgaben, Anforderungen und Fragen des Lebens (Daseinskompetenzen). Dagegen erscheint etwa das Auftreten von demenziellen Erkrankungen und dadurch bedingter Pflegebedürftigkeit im hohen Alter häufig als weniger beeinflussbar. Aus diesem Grunde gingen wir davon aus, dass die im Alternsprozess auftretenden Verluste und Risiken stärker Bestandteil sozial geteilter Wissenssysteme sind als mögliche Entwicklungsgewinne und Chancen. Entsprechend sollten sich die Werte auf der Skala „Entwicklungsgewinne und Chancen“ durch objektive und subjektiv perzipierte Lebensbedingungen besser vorhersagen lassen als die Werte auf der Skala „Entwicklungsverluste und Risiken“. Sowohl die Merkmale der objektiven als auch der subjektiv Lebenssituation klärten auf der Dimension „Entwicklungsgewinne und Chancen“ mehr Varianz auf als auf der Dimension „Entwicklungsverluste und Risiken“. Der deutlichste Unterschied zeigte sich in der Vorhersagekraft der berücksichtigten Merkmale der subjektiven Lebenssituation. Diese klärten in einer multiplen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Skala „Entwicklungsgewinne und Chancen“ 21,8 Prozent der Varianz auf, in einer multiplen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Skala „Entwicklungsverluste und Risiken“ dagegen nur 12,2 Prozent der Varianz (Kruse/Schmitt 2005a).

Altersbilder können nicht einfach als positive oder negative Bewertungen älterer Menschen verstanden werden. Auch wäre die Annahme zu einfach, in den Altersbildern jüngerer Menschen spiegele sich vor allem

die Tendenz wider, die eigene Person dadurch aufzuwerten, dass die Mitglieder von sozialen Kategorien oder Gruppen, denen man selbst angehört, positiver, die Mitglieder von sozialen Kategorien oder Gruppen, denen man selbst nicht angehört, dagegen negativer wahrgenommen und beurteilt werden. Die im Alternsprozess auftretenden biologisch-physiologischen, psychologischen und sozialen Veränderungen können in sehr unterschiedliche Richtungen weisen. Entwicklung ist über die gesamte Lebensspanne sowohl mit Gewinnen und Chancen als auch mit Verlusten und Risiken verbunden, wobei in allen Lebensaltern große Unterschiede in den individuellen Alternsprozessen beobachtbar sind. Aus diesem Grunde lassen sich unsere Vorstellungen von Alter und Altern nicht auf einige wenige Aussagen reduzieren, hinsichtlich derer wir weitestgehend übereinstimmen. Wir verfügen vielmehr über sehr unterschiedliche Altersbilder, die wir je nach Situation in unserer Wahrnehmung, unseren Urteilen und unserem Verhalten berücksichtigen, zurückstellen oder gänzlich ignorieren.

2. Erwerb und Veränderbarkeit von Altersbildern

Im Erwachsenenalter verfügen Menschen im Allgemeinen über ein hohes Maß an Wissen über Alter und Altern, das sowohl soziale Konstruktionen (im Sinne kollektiver Deutungsmuster, vgl. Berger/Luckmann 1966; Moscovici 1981) als auch faktische Alternsprozesse (im Sinne objektiv feststellbarer Veränderungen) widerspiegelt. Die innerhalb des Prototypenansatzes der Untersuchung von Altersstereotypen (Hummert 1990) ermittelten Befunde belegen, dass dieses Wissen für eine Differenzierung unterschiedlicher Prototypen älterer Menschen genutzt wird, welche wiederum in spezifischen Urteilsituationen aktualisiert werden können.

Wissen über Alter und Altern wird zum Teil im Kontext von Sozialisationsprozessen (zum Beispiel durch die Rezeption von Darstellungen des Alter(n)s in Kinder-, Schul- und Jugendbüchern oder den Massenmedien), zum Teil in direktem Kontakt mit älteren Menschen, zum Teil durch die Wahrnehmung des eigenen Alternsprozesses erworben. Eine Differenzierung zahlreicher unterschiedlicher Prototypen älterer Menschen hängt auch von persönlichen Kontakten mit älteren Menschen ab, die die Unangemessenheit einfacher Generalisierungen deutlich machen. Aus Untersuchungen zur *Theorie der illusorischen Korrelation* (Hamilton 1981) lässt sich folgern, dass Personen, die nur selten Kontakt mit älteren

Menschen haben, die relative Häufigkeit gravierender Abbauprozesse und Defizite im Alter im Sinne eines Distinktheitseffektes überschätzen sollten. Ähnlich könnte auf der Grundlage der *Kontakthypothese* (Miller/Brewer 1984) erwartet werden, dass Personen, die nur selten Kontakt mit älteren Menschen haben, eher zu negativen Altersstereotypen neigen, da Berichte über Probleme und Defizite im Alter mehr Aufmerksamkeit auf sich ziehen als Berichte über erhaltene Kompetenz. Angesichts des gegenwärtigen Bevölkerungsanteils älterer Menschen, der vorliegenden empirischen Studien, die auf ein hohes Maß an intergenerationeller Solidarität innerhalb der Familie verweisen, sowie der Befunde zu nachberuflichen und ehrenamtlichen Tätigkeiten im Alter (BMFSFJ 2006) erscheint der Versuch, negativ akzentuierte Altersstereotype durch einen vergleichsweise seltenen Kontakt mit älteren Menschen zu erklären, allerdings unrealistisch. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sozialstrukturelle Merkmale dazu beitragen, dass Menschen mit bestimmten Altersstilen (Thomae 1983) oder Formen des Alterns (Lehr/Thomae 1987) konfrontiert werden und diese als vergleichsweise dominant oder relativ unbedeutend wahrnehmen.

Soziokulturelle und lerntheoretische Ansätze betonen, dass die Entstehung und Veränderung von Wissenssystemen über Personen und Gruppen prinzipiell auf den gleichen Lernprinzipien und Lernprozessen beruht wie die Entstehung und Veränderung anderer Wissenssysteme (Fiedler/Walther 2004). Entsprechend können Altersbilder als spezifische Perspektiven gedeutet werden, von denen aus spezifische Aspekte besonders akzentuiert, andere „abgeschattet“ werden. Dies ist gleichbedeutend mit der Annahme, dass negative Aspekte akzentuierende Altersbilder eher als eine Überzeichnung der Realität zu deuten sind, denn als eine fiktive Realität. Gleichwohl ist aber zu bedenken, dass soziale Urteilsprozesse neben ihrer Übereinstimmung mit einer „objektiven Realität“ auch daran gemessen werden müssen, inwiefern sie es der Person erlauben, (a.) sich mit den Anforderungen ihrer sozialen Umwelt effektiv auseinanderzusetzen, (b.) die Integrität ihres Selbst zu wahren, (c.) ansonsten arbiträre soziale Kategorien mit Bedeutung zu füllen (Tajfel 1981). Die Betrachtung von Altersbildern muss also im Allgemeinen in einen umfassenderen Kontext gestellt werden.

Menschen orientieren sich in ihrem Verhalten gegenüber anderen Menschen, in ihren Entscheidungen und Urteilen, die andere Menschen

betreffen, sowie in ihren Lebensentwürfen an gesellschaftlich geteilten Altersbildern. Da sich Menschen in allen Lebensphasen – und im Alter vielleicht sogar in besonderem Maße – voneinander unterscheiden, stehen in diesem Zusammenhang grundsätzlich mehrere Alternativen zur Verfügung. Individuelle Altersbilder sind allerdings nicht einfach Abbild von Merkmalen gesellschaftlicher Strukturen oder diesen zu Grunde liegenden gesellschaftlichen Altersbildern. Sie sind *optional*, insofern die in gesellschaftlichen Altersbildern akzentuierten Merkmale vor dem Hintergrund persönlicher Erfahrungen und Einsichten reflektiert werden können. Aus der ausgeprägten Heterogenität von Alternsprozessen (Kruse/Schmitt 2004) folgt, dass Menschen im Kontext ihrer eigenen Alternsprozesse wie im Kontext der bei anderen beobachteten Alternsprozesse sehr unterschiedliche Erfahrungen machen können. Die Optionalität individueller Altersbilder hat allerdings ihre Grenzen, insofern (1.) die Art und Häufigkeit von auf das Alter bezogenen persönlichen Erfahrungen, (2.) die vermeintliche Relevanz dieser persönlichen Erfahrungen für ein angemessenes Verständnis von Alternsprozessen und (3.) die für die Deutung von persönlichen Erfahrungen entscheidenden Hypothesen und Ursachenzuschreibungen zu einem guten Teil durch gesellschaftliche Positionen und Lebenslagen bestimmt sind. Des Weiteren spiegeln individuelle Altersbilder (4.) auch durch andere Personen und Institutionen vermittelte Erfahrungen, Deutungsmuster und Wissenssysteme wider, wie sie etwa im Kontext der Darstellung des Alters in den Medien, aber auch im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildung vermittelt werden.

Individuelle Altersbilder sind nicht nur durch die Wahrnehmung und Deutung von Alternsprozessen bei *anderen Menschen*, sondern auch durch erlebte Veränderungen der *eigenen Person* beeinflusst. Da Menschen Alternsprozesse nicht nur beobachten, sondern auch selbst älter werden, stellen Urteile über mit dem Alternsprozess einhergehende charakteristische Veränderungen nicht nur das Resultat sozialer Vergleiche (Wie verändern sich andere Menschen? Wie werden diese Veränderungen von anderen beurteilt? Welche Vorstellung von Entwicklung findet sich bei anderen Personen?) dar. Der im Kontext des Prototypenansatzes ermittelte Befund, dass Menschen im höheren Erwachsenenalter im Vergleich zu Menschen im mittleren und jüngeren Erwachsenenalter mehr unterschiedliche Prototypen älterer Menschen unterscheiden, geht nach Ergebnissen von Hummert u. a. (1994) im Sinne der Entwicklungshypothese (Baltes 1987; Whitbourne 1985) auf die mit zunehmendem

Alter stärkere Nutzung ipsativer Vergleichsinformation (Wie hat sich die Person im Vergleich zu früheren Lebensabschnitten verändert? Inwieweit ist es der Person gelungen, Vorstellungen von ihrer eigenen weiteren Entwicklung zu realisieren? Welche Veränderungen antizipiert die Person für die kommenden Lebensabschnitte?) zurück – und nicht im Sinne der konkurrierenden Complexity-extremity-Hypothese (Linville 1982) auf eine Ingroup-Outgroup-Differenzierung.

Darstellungen in den Medien greifen nicht nur gesellschaftliche Altersbilder auf, sie sind auch in der Lage, diese zu modifizieren oder neue Altersbilder zu schaffen. Untersuchungen zur Darstellung des Alters in den Medien sprechen vor allem für eine gemessen am Altersaufbau der Gesellschaft äußerst geringe Repräsentanz älterer Menschen in den Medien. Des Weiteren wurden die Befunde dieser Untersuchungen regelmäßig als Hinweis darauf gedeutet, dass positive Aspekte des Alters zu wenig gesehen und – vor allem im Bereich der Werbung – Probleme des Alters vielfach in unzulässiger Weise instrumentalisiert würden. Die wenigen derzeit vorliegenden neueren Untersuchungen sprechen zum einen dafür, dass die Repräsentanz des Alters in den Medien nach wie vor vergleichsweise gering ist, zum anderen legen sie nahe, dass – insbesondere in der Darstellung von Männern – positiven Aspekten des Alters im Vergleich zu früher stärkere Aufmerksamkeit geschenkt wird (Kessler u. a. 2004). So ist für den Bereich der Werbung heute festzustellen, dass ältere Menschen zunehmend als eine bedeutsame Zielgruppe erkannt werden, die nicht nur als Abnehmer von Gesundheitsprodukten von Interesse ist (BMFSFJ 2006). Auch im Fernsehen treten ältere Menschen heute vermehrt in sozialen Rollen auf, die für ein neues, aktives Alter charakteristisch sind. So sehr es zu begrüßen ist, dass Möglichkeiten, Alternsprozesse zu beeinflussen, vermehrt dargestellt und beworben werden, so wenig ist es hilfreich, dies mit Bezug auf „Anti-Aging“ zu tun, da damit zugleich eine subtile Abwertung des Alters verbunden ist. Im Sinne eines verantwortungsvollen Umgangs wäre hier zu fordern, dass weniger der Aspekt der Vermeidung von Veränderungen, sondern stärker der Gestaltungsaspekt im Sinne eines „Pro-Aging“ hervorgehoben wird.

3. Altersbilder und aktives Altern

Alternsprozesse nehmen keinen schicksalhaften Verlauf, sie sind vielmehr durch präventives Handeln beeinflussbar. Die Ausbildung eines gesund-

heitsfördernden, durch ausreichende körperliche und geistige Aktivität, gesunde Ernährung und die Vermeidung von Risikofaktoren gekennzeichneten Lebensstils hat nachhaltige Auswirkungen auf die körperliche und geistige Gesundheit im Alter. Dabei ist die Effektivität präventiver Bemühungen umso größer, je früher diese einsetzen. Im Idealfall sollten sich Menschen bereits im frühen und mittleren Erwachsenenalter auf ihr Alter vorbereiten. Während die Möglichkeiten einer rechtzeitigen *Prävention für das Alter* in der Öffentlichkeit zunehmend zur Kenntnis genommen werden, werden die Möglichkeiten der *Prävention im Alter* nach wie vor unterschätzt (Kruse 2002). Die Ergebnisse gerontologischer Interventionsforschung belegen eindeutig, dass die Plastizität in körperlichen und geistigen Funktionen zwar mit dem Alter zurück geht, unabhängig davon aber bis ins höchste Alter Reservekapazitäten bestehen, die sich durch geeignete Trainings mit Gewinn aktivieren lassen. Des Weiteren konnte nachgewiesen werden, dass eine Umstellung von Ernährungsgewohnheiten ebenso wie eine Reduktion von Risikofaktoren bis ins sehr hohe Alter mit einer erhöhten aktiven Lebenserwartung einhergeht.

Wie in der Psychologie, so hat sich in der Gerontologie eine Sichtweise durchgesetzt, die Menschen nicht als passiv, biologisch-physiologischen Veränderungen oder Anforderungen und Erwartungen ihrer Umwelt ausgeliefert, sondern vielmehr als aktive Gestalter ihrer eigenen Entwicklung begreift (vgl. Kruse/Schmitt 2004). Ob sich Menschen spezifische Entwicklungsziele setzen, inwieweit sie diese (weiter-)verfolgen, zurückstellen oder gänzlich aufgeben, wird als von individuellen Überzeugungssystemen beeinflusst gesehen, wobei sich diese Überzeugungssysteme sowohl auf die Veränderung von Attributen und Kompetenzen im Alternsprozess als auch auf die Möglichkeiten, diese Veränderungen zu beeinflussen, beziehen. Die individuelle Umsetzung von Möglichkeiten der Prävention für das Alter wie der Prävention im Alter ist sowohl von den in unserer Gesellschaft dominanten Altersbildern als auch von individuellen Kontrollüberzeugungen beeinflusst, wobei davon ausgegangen werden kann, dass die in einer Gesellschaft dominanten Altersbilder nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von individuellen Kontrollüberzeugungen haben können (Chasteen 2000; Mirowsky/Ross 1998). Neuere Arbeiten sprechen dafür, dass Altersbilder vergleichsweise früh erworben werden, mit fortschreitendem Entwicklungsprozess in das Selbstbild integriert werden und über dieses zahlreiche Parameter erfolgreichen Alterns (bis hin zur Lebenserwartung; vgl. Levy 2003) beeinflussen.

Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Altersbildern und Verhalten sind bis heute nachhaltig durch die auf Butler (1969) zurück gehende Ageism-These geprägt und haben sich entsprechend weitgehend auf die Frage konzentriert, inwieweit Vorurteile gegenüber älteren Menschen, dem Alter und dem Alternsprozess zu sozialen Diskriminierungen älterer Menschen oder auch zu institutionellen und politischen Praktiken, die stereotype Überzeugungen (oft ohne dies zu beabsichtigen) bestätigen und aufrechterhalten, beitragen (Kruse/Schmitt 2005b). In diesem Kontext sind zum einen Arbeiten zum sog. Communication Predicament of Ageing-Modell (Ryan u. a. 1986) zu nennen, in denen aufgezeigt wird, dass das Kommunikationsverhalten jüngerer Menschen kompetentes Handeln älterer Menschen erschwert, was auf Dauer nicht nur negative Altersbilder jüngerer Menschen in Form einer „self-fulfilling prophecy“ stabilisiert, sondern auch negative Auswirkungen auf das Selbstbild älterer Menschen sowie möglicherweise auch auf deren Bemühungen, Kompetenzen zu verwirklichen, hat. Zum anderen sind hier Arbeiten zur Theorie der gelernten Abhängigkeit (Baltes 1995) zu nennen, aus denen hervorgeht, dass unselbständiges Verhalten älterer Menschen in stationären Einrichtungen nicht selten durch negative Erwartungen auf Seiten des Personals bedingt ist.

Auch wenn nach wie vor kontrovers diskutiert wird, ob negativ akzentuierte Sichtweisen von Alter und Altern direkte Auswirkungen auf soziales Verhalten haben (Bargh 1996), vor allem das Selbstbild älterer Menschen bedrohen und deshalb spezifische Anpassungsprozesse notwendig machen oder aber von älteren Menschen selbst auch zur Stützung des Selbstwertgefühls eingesetzt werden (Krueger u. a. 1995; Levy 2003), so besteht doch Einigkeit, dass das Aktivieren von negativen Stereotypen zumindest dann negative Auswirkungen auf Selbstbild und Leistungsfähigkeit älterer Menschen hat, wenn diese bei sich selbst Einbußen und Defizite befürchten, erwarten oder bereits wahrnehmen (im Sinne von „Stereotype Threat“, vgl. Hess u. a. 2003).

4. Die Entwicklung differenzierter Altersbilder als gesellschaftliche Aufgabe

Angesichts der ausgeprägten Heterogenität von Alternsprozessen und der Tatsache, dass Altersbilder Auswirkungen auf das Selbstbild, auf die Nutzung von Potenzialen und Kompetenzen, auf die individuelle Leben-

splanung, auf die Bemühungen um selbstverantwortliche Gestaltung des eigenen Alternsprozesses sowie auf Möglichkeiten und Gelegenheiten zur sozialer Teilhabe haben, ist eine altersfreundliche, durch Solidarität zwischen den Generationen gekennzeichnete Gesellschaft ohne differenzierte Altersbilder nicht denkbar.

Mit „differenziert“ sind an dieser Stelle drei Dinge gemeint: *Erstens* sollten Altersbilder die Unterschiedlichkeit in den körperlichen und geistigen Fähigkeiten ebenso berücksichtigen wie Unterschiede in sozialen, gesundheitlichen und materiellen Ressourcen sowie die Individualität von Lebensentwürfen, Anliegen und Interessen. *Zweitens* sollte erkannt werden, dass die genannten Merkmale der Lebenssituation im Alter Resultat sehr unterschiedlicher Entwicklungen sein können, die sich zum Teil individueller Einflussnahme entzogen haben, zum Teil auch Ergebnis früherer Entscheidungen und Unterlassungen sind. *Drittens* sollten Altersbilder in ihrer differenziellen Bedeutung für spezifische soziale und biografische Kontexte sowie für soziale Interaktionen mit verschiedenen Personen und Gruppen erkannt werden.

Stärken und Potenziale des Alters in unserer Gesellschaft werden gegenwärtig weder in ausreichendem Maße erkannt noch gefördert und genutzt (BMFSFJ 2006). Der demografische Wandel hat zwar zu einem verstärkten Interesse an möglichen Potenzialen beigetragen, dieses Interesse bezieht sich aber noch zu stark auf Personen im Erwerbsalter, auf wirtschaftliche Potenziale und auf die zukünftige Finanzierung sozialer Sicherungssysteme. Kreative und innovative Potenziale, Potenziale eines selbstbestimmten, selbstverantwortlichen und mitverantwortlichen Lebens, intergenerationelle Solidarität und Möglichkeiten der Sinnfindung im Alter werden in aller Regel nicht ausreichend gewürdigt. Dabei ergibt sich die Notwendigkeit einer Reflexion von Altersbildern natürlich nicht aus den Veränderungen im Altersaufbau der Gesellschaft, da die Ermöglichung von Selbstbestimmung, Teilhabe und Solidarität unabhängig von demografischen Entwicklungen als eine *grundlegende* gesellschaftliche Aufgabe anzusehen ist. Und auch mit Blick auf jene älteren Menschen, die an Erkrankungen leiden oder bei denen Behinderungen bestehen, werden Fragen der sozialen Teilhabe und der Menschenwürde häufig nicht angemessen thematisiert (vgl. Kruse 2005).

Angesichts des demografischen Wandels gibt es keine Alternative zu einer stärkeren Nutzung der Ressourcen älterer Menschen – auch zu deren eigenem Wohl, denn schließlich belegen Untersuchungen, dass das Gefühl, gebraucht zu werden, im Allgemeinen mit einer höheren Lebensqualität einhergeht (Lehr 2007). Ältere Menschen verfügen über kognitive, lebenspraktische und sozialkommunikative Kompetenzen, die sie befähigen, innerhalb unserer Gesellschaft ein mitverantwortliches Leben zu führen – zum Beispiel im Sinne des Engagements in Kommune, Verein, in der Nachbarschaft und Familie. Inwieweit ältere Menschen bereit sind, diese Potenziale für andere zu nutzen, hängt auch davon ab, ob die produktiven Leistungen, die ältere Menschen in vielen Bereichen für unsere Gesellschaft erbringen, angemessen gewürdigt werden und es gelingt, ältere Menschen in weit stärkerem Maße als heute als mitverantwortliche Bürger anzusprechen. Dies heißt auch: die gesellschaftlichen Altersbilder müssen sich in der Hinsicht wandeln, dass mit Alter in stärkerem Maße auch das Potenzial zu gesellschaftlicher Produktivität und Kreativität assoziiert wird. Eine andere Perspektive gelingenden Alters ist in einem selbstverantwortlichen Umgang mit Einschränkungen und Verlusten zu sehen. Dieser kann sich etwa darin zeigen, dass vorhandene Möglichkeiten zur Kompensation bestehender Einschränkungen genutzt werden, aber auch darin, dass unabänderbare Abhängigkeit bewusst angenommen wird (Kruse 2005). Für Altersbilder bedeutet dies, dass Würde und Wert eines Menschen unabhängig von körperlicher und geistiger Leistungsfähigkeit, Behinderung, Hilfe- oder Pflegebedarf anerkannt werden müssen. Die mit dem Versuch einer gestaltenden Einflussnahme auf gesellschaftliche und individuelle Altersbilder regelmäßig verbundene Intention, Visionen und Perspektiven eines gelingenden Alters zu vermitteln, darf nicht mit einer Bewertung von individuellen Lebenslagen und Lebensentwürfen verwechselt werden. Es geht hier lediglich darum, mögliche Orientierungen aufzuzeigen und deutlich zu machen, dass persönliche Sinnentwürfe auch in Situationen möglich sind, denen zahlreiche Menschen mit großen Ängsten entgegensehen.

Eine vorrangige Aufgabe bei der Entwicklung differenzierter Altersbilder ist auch darin zu sehen, dass die besondere Verletzlichkeit des sehr hohen Alters in einer Art und Weise wahrgenommen wird, die einer Integration und Partizipation jener Menschen, bei denen sich prägnante Einbußen und Defizite finden, nicht abträglich ist. Auch dann, wenn schwere körperliche Erkrankungen vorliegen, können Menschen ein selbst- und

mitverantwortliches Leben führen (Kruse 2006). Auch bei fortgeschrittener demenzieller Erkrankung sind Menschen noch in der Lage, an gemeinschaftlichen Aktivitäten teilzuhaben, Emotionen zu empfinden und anderen mitzuteilen. Durch eine angemessene Gestaltung der räumlichen Umwelt und durch angemessene Betreuungs- und Versorgungskonzepte kann zumindest in Teilen zu einer besseren räumlichen und zeitlichen Orientierung beigetragen werden. Demenzkranke müssen nicht unglücklich sein. All dies ist – wenn auch durch wissenschaftliche Befunde gut belegt – in der Öffentlichkeit viel zu wenig bekannt. Durch differenziertere Altersbilder könnten hier zum einen in der Bevölkerung weit verbreitete Ängste gelindert werden, zum anderen könnten die Möglichkeiten der Teilhabe schwerstkranker Menschen verbessert werden.

Die gesellschaftliche Wahrnehmung des Alters ist nicht zuletzt durch den politischen Diskurs über die Folgen des demografischen Wandels und die zukünftige Gestaltung sozialer Sicherungssysteme geprägt. Hier ist darauf zu achten, dass neben den Risiken des Alters auch die Leistungen, Stärken und Potenziale älterer Menschen angemessen gewürdigt werden. Ältere Menschen sind nicht lediglich eine finanzielle Belastung für unsere Gesellschaft, sie tragen durch familiäres und bürgerschaftliches Engagement erheblich zur Wertschöpfung bei (Tesch-Römer u. a. 2006). Sie sind nicht lediglich auf Unterstützung durch jüngere Menschen angewiesen, intergenerationelle Beziehungen sind vielmehr vor allem durch Gegenseitigkeit geprägt. Die Pflege älterer Menschen wird zu einem erheblichen Teil von älteren Menschen geleistet. Auch die ausgeprägte Heterogenität des Alters und die bis ins höchste Alter bestehenden Präventions- und Interventionsmöglichkeiten müssen stärker Gegenstand politischer Debatten werden. Des Weiteren ist darauf zu achten, dass Interessen der jüngeren und älteren Generation nicht gegeneinander ausgespielt und intergenerationelle Konfliktpotenziale akzentuiert werden, für die es nach wie vor keine empirischen Belege gibt (Schmitt 2004a). Stattdessen ist – im Sinne des im Fünften Altenbericht der Bundesregierung explizierten Leitbildes der Generationengerechtigkeit und Generationensolidarität (BMFSFJ 2006) – darauf zu achten, dass die Auswirkungen politischer Entscheidungen auf verschiedene Altersgruppen transparent gemacht, differenziert dargestellt und begründet werden.

In der bereits erwähnten Studie von Kruse und Schmitt (2006) wurde die objektive Lebenssituation durch sieben Merkmale abgebildet: das Leben

in einer städtischen vs. ländlichen Region, das Leben in einer Region mit hoher vs. niedriger Arbeitslosigkeit, den Erwerbstätigkeitsstatus, den Schulabschluss, die letzte berufliche Position, das Haushaltsnettoeinkommen, Ersparnisse, Wohneigentum, Haushaltsstruktur und Familienstand. Mit Ausnahme des Merkmals „städtische vs. ländliche Region“ fanden sich für alle Merkmale der objektiven Lebenssituation zumindest zu einzelnen der vier differenzierten Altersbilddimensionen bedeutsame Zusammenhänge. Die meisten und in quantitativer Hinsicht bedeutsamsten Zusammenhänge wurden für die Dimension „Gesellschaftliche Abwertung älterer Menschen“ ermittelt. Berufstätige nahmen die Einstellung der Gesellschaft gegenüber den Leistungen älterer Menschen positiver wahr als Arbeitslose und Vorruheständler, Arbeitslose gaben negativere Urteile ab als Rentner. Für Beamte wurden geringere Werte ermittelt als für Arbeiter und Angestellte, für geschiedene Untersuchungsteilnehmer höhere Werte als für ledige und verheiratete Untersuchungsteilnehmer. Weiterhin zeigten sich Zusammenhänge zwischen den Werten auf der Dimension „Gesellschaftliche Abwertung älterer Menschen“ und materiellen Ressourcen: Untersuchungsteilnehmer mit Ersparnissen, Wohneigentum oder einem höheren Haushaltsnettoeinkommen wiesen tendenziell niedrigere Werte auf. Weitere Zusammenhänge fanden sich mit dem Berufsprestige und der Haushaltgröße (je höher das Berufsprestige und je größer der Haushalt desto günstiger die Urteile der Untersuchungsteilnehmer). Schließlich lagen die Werte auf der Skala „Gesellschaftliche Abwertung älterer Menschen“ für die Untersuchungsteilnehmer aus den alten Bundesländern im Durchschnitt unter jenen für die Untersuchungsteilnehmer aus den neuen Bundesländern.

Insgesamt finden sich bei jenen Personen, die in unserer Gesellschaft in der Entwicklung und Verwirklichung von Potenzialen eines selbst- und mitverantwortlichen Lebens am stärksten benachteiligt sind und die zugleich durch Bildungsangebote wie durch Maßnahmen der Prävention und Gesundheitsförderung am wenigsten erreicht werden, auch die pessimistischsten Altersbilder. Des Weiteren zeigte sich, dass der Zusammenhang zwischen Dimensionen sozialer Ungleichheit (Einbußen der körperlichen Leistungsfähigkeit, soziale Isolation und Knappheit an materiellen Ressourcen) und dem subjektiven Erleben von Potenzialen und Barrieren einer mitverantwortlichen Lebensführung mit der Ausprägung von individuellen Altersbildern, insbesondere mit der Wahrnehmung von Entwicklungsgewinnen und Chancen sowie Entwicklungsverlusten und

Risiken, zum Teil erheblich variiert, Altersbilder also zu Resilienz- und Vulnerabilitätskonstellationen im Alter beitragen (Schmitt 2004b). Diese Ergebnisse legen nahe, dass die Tatsache, dass Angehörige unterprivilegierter Sozialschichten durch Angebote der Erwachsenenbildung im Vergleich zu Angehörigen höherer Sozialschichten deutlich schlechter erreicht werden, in vielen Fällen nicht nur ein Problem der Ansprache darstellt, das durch eine zielgruppengerechte Kommunikation der jeweiligen Bildungsangebote gelöst werden könnte. Wenn man davon ausgeht, dass pessimistische Altersbilder zur Folge haben, dass individuelle Potenziale nicht gesehen werden und auf die Verwirklichung dieser Potenziale gerichteten Bemühungen entsprechend unterbleiben, dann lässt sich der Zusammenhang zwischen objektiven Lebensbedingungen und Altersbildern auch als eine Grenze deuten, an die Bildungsangebote ebenso stoßen wie Angebote der Prävention und Gesundheitsförderung. Die Verwirklichung von Potenzialen einer selbst- und mitverantwortlichen Lebensführung wäre in diesem Fall stärker an Maßnahmen der Verhältnisprävention – im Sinne einer Beseitigung von sozialer Ungleichheit in unserer Gesellschaft (vgl. Kruse 2002) – gebunden als an neue Formen der Ansprache von Zielgruppen, die gegenwärtig nicht oder nur unzureichend erreicht werden.

Literatur

- Baltes, M.M. (1995): Verlust der Selbständigkeit im Alter: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. *Psychologische Rundschau* 46, S. 159–170
- Baltes, P.B. (1987): Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology* 23, S. 611–626
- Bargh, J.A./Chen, M./Burrows, L. (1996): Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology* 71, S. 230–244
- Berger, P./Luckmann, T. (1966): *The social construction of reality*. New York
- Butler, R.N. (1969): Ageism: Another form of bigotry. *Gerontologist* 9, S. 243–246
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): *Fünfter Altenbericht der Bundesregierung. Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft*. Berlin
- Chasteen, A.L. (2000): The role of age and age-related attitudes in perceptions of elderly individuals. *Basic and Applied Social Psychology* 22, S. 147–156
- Fiedler, K./Walther, E. (2004): Stereotyping as inductive hypothesis testing. Hove
- Freund, A.M./Baltes, P.B. (2005): Entwicklungsaufgaben als Organisationsstrukturen von Entwicklung und Entwicklungsoptimierung. In: Philipp, S.H./Staudinger, U.M. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters*. Göttingen, S. 37–79

- Hamilton, D.L. (1981): Illusory correlation and stereotyping. In: Ders. (Hrsg.): Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior. Hillsdale (NJ), S. 115–144
- Heckhausen, J. (1989): Normatives Entwicklungswissen als Bezugsrahmen zur (Re)Konstruktion der eigenen Biographie. In: Alheit, P./Hoerning, E. (Hrsg.): Biographisches Wissen: Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt, S. 202–282
- Heckhausen, J./Baltes, P.B. (1991): Perceived controllability of expected psychological change across adulthood and old age. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences* 46, S. 165–173
- Heckhausen, J./Dixon, R.A./Baltes, P.B. (1989): Gains and losses in development throughout adulthood as perceived by different adult age groups. *Developmental Psychology* 25, S. 109–121
- Hess, T.M./Auman, C./Colcombe, S.L./Rahhal, T.A. (2003): The impact of stereotype threat on age differences in memory performance. *Journal of Gerontology* 58, S. 3–11
- Hummert, M.L. (1990): Multiple stereotypes of elderly and young adults: A comparison of structure and evaluations. *Psychology and Aging* 5, S. 182–193
- Kessler, E.-M./Rakoczy, K./Staudinger, U.M. (2004): The portrayal of older people in prime time television series: the match with gerontological evidence. *Ageing and Society* 24, S. 531–552
- Krueger, J./Heckhausen, J./Hundertmark, J. (1995): Perceiving middle-aged adults: Effects of stereotype-congruent and incongruent information. *Journal of Gerontology* 50, S. 82–93
- Kruse, A. (2002): *Gesund altern. Stand der Prävention und Entwicklung ergänzender Präventionsstrategien*. Baden-Baden
- Kruse, A. (2005): Selbstständigkeit, Selbstverantwortung, bewusst angenommene Abhängigkeit und Mitverantwortung als Kategorien einer Ethik des Alters. *Zeitschrift für Gerontologie/Geriatrie* 38, S. 223–237
- Kruse, A. (2006): *Das letzte Lebensjahr*. Stuttgart
- Kruse, A./Schmitt, E. (2004): Differentielle Psychologie des Alterns. In: Pawlik, K. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie: Theorien und Anwendungsfelder der Differentiellen Psychologie*. Göttingen, S. 533–571
- Kruse, A./Schmitt, E. (2005a): Zur Veränderung des Altersbildes in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 49–50, S. 9–17
- Kruse, A./Schmitt, E. (2005b): Leben wir in einer altenfeindlichen Gesellschaft? – Ein empirischer Beitrag zum Ageism. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 34, Suppl. 1, S. 1–9
- Kruse, A./Schmitt, E. (2006): A multidimensional scale for the measurement of agreement with age stereotypes and the salience of age in social interaction. *Ageing & Society* 26, S. 393–411
- Lehr, U. (2007): *Psychologie des Alterns*. Wiebelsheim
- Lehr, U./Thomae, H. (Hrsg.) (1987): *Formen seelischen Alterns*. Stuttgart
- Miller, N.E./Brewer, M.B. (Hrsg.) (1984): *Groups in contact: The psychology of desegregation*. Orlando (FL)
- Levy, B.R. (2003): Mind matters: Cognitive and physical effects of aging self-stereotypes. *Journal of Gerontology* 58, S. 203–211

- Linville, P.W. (1982): The complexity-extremity effect and age-based stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology* 42, S. 193–211
- Mirowsky, J./Ross, C.E. (1998): Education, personal control, lifestyle and health. *Research on Aging* 20, S. 415–449
- Moscovici, S. (1981): On social representations. In: Forgas, J.P. (Hrsg.): *Social cognition: perspectives on everyday understanding*. London, S. 181–209
- Riley, M.W. (1986): Age strata in social systems. In: Binstock, E.H./Shanas, E. (Hrsg.): *Handbook of aging and the social sciences*, 2. Aufl. Princeton (NJ), S. 369–411
- Riley, M.W./Kahn, R.L./Foner, A. (Hrsg.) (1994): *Age and structural lag*. New York
- Ryan, E.B./Giles, H./Bartolucci, G./Henwood, K. (1986): Psycholinguistic and social psychological components of communication by and with the elderly. *Language and Communication* 6, S. 1–24
- Schmitt, E. (2004a): Altersbild - Begriff, Befunde und politische Implikationen. In: Kruse, A./Martin, M. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Gerontologie*. Bern, S. 135–148
- Schmitt, E. (2004b): Aktives Altern, Leistungseinbußen, soziale Ungleichheit und Altersbilder: Ein Beitrag zum Verständnis von Resilienz und Vulnerabilität im höheren Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 37, S. 280–292
- Schmitt, E. (2006): Altersbilder. In: Oswald, W.D./Lehr, U./Sieber, C./Kornhuber, J. (Hrsg.): *Gerontologie. Medizinische, psychologische und sozialwissenschaftliche Grundbegriffe*. Stuttgart, S. 43–47
- Schonfield, D. (1982): Who is stereotyping whom and why? *Gerontologist* 22, S. 267–272
- Tajfel, H. (1981): *Human groups and social categories*. Cambridge
- Tesch-Römer, C./Engstler, H./Wurm, S. (Hrsg.) (2006): *Sozialer Wandel und individuelle Entwicklung in der zweiten Lebenshälfte*. Wiesbaden
- Thomae, H. (1983): *Altersstile und Altersschicksale. Ein Beitrag zur Differentiellen Gerontologie*. Bern
- Whitbourne, S.K. (1985): The psychological construction of the life span. In: Birren, J.E./Schaie, K.W. (Hrsg.): *Handbook of the psychology of aging*. New York, S. 594–618

Berufliche Weiterbildung im Lebenslauf – bildungswissenschaftliche Perspektiven auf Weiterbildungs- und Erwerbsbeteiligung Älterer

1. Einleitung

Aus- und Weiterbildung wird häufig als ein wesentlicher Problemlöser zur Bewältigung der Herausforderungen des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels angesehen. Bildung soll die Individuen befähigen, an den Veränderungsprozessen teilzuhaben und diese aktiv mitzugestalten. In der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik der Europäischen Union z. B. soll Weiterbildung einen wesentlichen Beitrag zur „Erhöhung der Anpassungsfähigkeit“ und „qualitativen Steigerung des Humankapitals“ leisten und damit die übergeordneten Ziele wie Abbau der Jugendarbeitslosigkeit, Erhöhung der Erwerbsbeteiligung von Frauen, Vereinbarkeit von Familie und Privatleben und „aktives Altern“, also „den Verbleib im Erwerbsleben und die Verlängerung des Erwerbslebens“, unterstützen (Rat der Europäischen Union 2005). Der Weiterbildungsbeteiligung Älterer kommt deshalb eine hohe Bedeutung für die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten zu und zugleich wird sie als ein wesentlicher Einflussfaktor im soziodemografischen Wandel angesehen.

Aber wer sind die „Älteren“, die durch derartige politische Programme erreicht werden sollen? Feststellungen zum Alter lassen sich nur unzureichend am kalendarischen Alter festmachen, denn dies steht nicht immer in Einklang mit dem individuell wahrgenommenen Alter und gesellschaftlichen Altersnormen (vgl. Göckenjan 2000). Zudem ist das kalendarische Alter auch nicht gleichzusetzen mit dem biologischen Alter, denn es gehört zu den nahezu unstrittigen Ergebnissen der gerontologischen Forschung, dass Leistungsunterschiede bis ins höhere Alter mindestens ebenso häufig auf soziale Merkmale denn auf Altersunterschiede zurückzuführen sind, Leistungseinbußen also nur zum Teil durch das kalendarische Alter erklärt werden können und meist von berufs- oder schichtspezifischen Voraussetzungen überlagert werden (vgl. Lehr 2000).

Der Alternsprozess ist deshalb vor allem ein „human-made-aging“ (vgl. Hacker 2004). Weiterbildung für Ältere bedeutet deshalb nicht nur, Angebote an eine bestimmte Altersgruppe zu richten. Vielmehr muss Weiterbildung über den gesamten Lebenslauf stattfinden, wenn sie denn den Alternsprozess beeinflussen will.

Damit ist zugleich ein zentrales Anliegen der Weiterbildungswissenschaft berührt, nämlich die Teilhabemöglichkeiten an formalen wie informellen Lerngelegenheiten differenziert nach Lebensphasen und Lebenslagen wahrzunehmen und Lehr-Lernarrangements entsprechend zielgruppengerecht zu konzipieren. Eine wichtige und in Anbetracht der demografischen Prognosen gesellschaftspolitisch brisante Differenzierung ist dabei die Unterscheidung nach Altersgruppen. Wie zu zeigen sein wird, ist die ungleiche Weiterbildungsteilhabe zwischen den Altersgruppen durch eine Reihe anderer Faktoren überlagert, so dass eine sachliche Auseinandersetzung über die Möglichkeiten und Hemmnisse eines Lernens über die gesamte Lebenszeit nicht umhinkommt, sich mit den strukturellen und individuellen Voraussetzungen der Weiterbildungsbeteiligung zu befassen, insbesondere den Anforderungsstrukturen und Lernmöglichkeiten in der Erwerbsarbeit.

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welchen Beitrag berufliche Weiterbildung zum Erhalt der Arbeitsfähigkeit und zur Erhöhung der Erwerbsbeteiligung Älterer leisten kann. Die Weiterbildungsbeteiligung wird dabei im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse betrachtet, die gleichermaßen als individuelle und strukturelle Voraussetzungen im Alternsprozess zu berücksichtigen sind. Von besonderem Interesse ist dabei, zu klären, ob und inwieweit die Individuen auf den Alternsprozess Einfluss nehmen können, ihre Laufbahn also selbst mitgestalten können.

2. Forschungsstand zur Weiterbildung älterer Beschäftigter

In der Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung älterer Beschäftigter kommen zwei verschiedene Perspektiven auf den möglichen Beitrag von Weiterbildung zum aktiven Altern und zur Gestaltung des soziodemografischen Wandels zum Ausdruck. Zum einen kann Weiterbildung dazu beitragen, Qualifizierungsdefizite, die durch fehlende Bildungsmöglichkeiten in früheren Lebensphasen oder infolge technisch-organisatorischer

Veränderungen entstanden sind, abzumildern und damit die Arbeitsfähigkeit Älterer und die Verbleibsdauer im Erwerbssystem erhöhen. In dieser Perspektive wird vor allem danach gefragt, ob und in welchem Umfang Ältere an Weiterbildung teilhaben, ob spezielle Angebote für Ältere bestehen oder welche Faktoren eine entsprechende Teilhabe behindern. Die andere Forschungsperspektive betont stärker die Potenziale älterer Beschäftigter, die angesichts des demografischen Wandels besser genutzt und in entsprechende personalpolitische Strategien der Unternehmen einbezogen werden sollten. Ältere werden in dieser Perspektive deshalb nicht nur als Adressaten von Bildungsangeboten sondern auch als Akteure, zum Beispiel im intergenerativen Wissensaustausch oder bei betrieblichen Innovationsprozessen, angesprochen. Beiden Perspektiven gemeinsam liegt die Annahme zugrunde, dass die Notwendigkeit von Weiterbildung wie auch die Chancen zu deren Realisierung eng mit den Arbeitsplatzanforderungen und betrieblichen Sichtweisen auf die Kompetenzen älterer Beschäftigter zusammenhängen, die Konzepte deshalb die alters- und altersbezogenen Arbeitsbedingungen im umfassenden Sinne berücksichtigen müssen.

Dies zeigt sich bereits bei der Untersuchung der soziodemografischen Merkmale zur Weiterbildungsteilnahme bzw. Nichtteilnahme, in der altersbezogene Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung festzustellen sind. Dem Berichtssystem Weiterbildung zufolge haben im Jahr 2003 knapp ein Drittel der über 50-Jährigen an Weiterbildung teilgenommen, während es bei den 19- bis 34-Jährigen und den 35- bis 49-Jährigen jeweils ca. 46 Prozent der Altersgruppe waren (vgl. BMBF 2005).

Die im Berichtssystem Weiterbildung und einigen anderen Studien konstatierte geringere beruflich ausgerichtete Weiterbildungsbeteiligung Älterer ist jedoch insofern einzuschränken, als bei diesen Berechnungen häufig die Wohnbevölkerung im erwerbsfähigen Alter und somit Erwerbstätige und Nicht-(mehr)-Erwerbstätige die Stichprobe bilden. Dies ist problematisch, da nachweislich die Erwerbsbeteiligung in der fraglichen Altersgruppe (55- bis 65-Jährige) deutlich abnimmt (Koller/Plath 2000). Die geringere Erwerbsbeteiligung aufgrund von Frühverrentung u. Ä. könnte zumindest zum Teil erklären, warum berufliche Weiterbildung für diese Altersgruppe nicht mehr erstrebenswert ist. Außerdem beziehen sich die Angaben meist nur auf seminarförmige Weiterbildung. Bei informellen Lernformen unterscheidet sich die Weiterbildungsbeteiligung zwischen

den Altersgruppen hingegen kaum (vgl. ebd.). Zu diesem Ergebnis kommt auch das Berichtssystem Weiterbildung, in dem für 1997 eine Beteiligung an informellen Weiterbildungsformen in der Altersgruppe der 19- bis 34-Jährigen von 74 Prozent, in der Altersgruppe der 35- bis 49-Jährigen von 72 Prozent und in der Altersgruppe der 50- bis 64-Jährigen von 71 Prozent festgestellt wird (BMBF 2000). (Für die Jahre 2000 und 2003 wurden die Angaben zu Altersunterschieden bei der nicht-seminarförmigen Weiterbildung im BSW nicht ausgewiesen.)

Der Einfluss der Erwerbstätigkeit für die nach Altersgruppen unterschiedliche Beteiligung an beruflicher Weiterbildung wird auch von Schröder/Schiel/Aust (2004) hervorgehoben, die in ihrer Untersuchung zu Einflussfaktoren für die Nichtteilnahme an Weiterbildung *keine* signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Altersgruppen feststellen konnten. Der vermeintliche Widerspruch zu anderen Studien, insbesondere dem oben zitierten Berichtssystem Weiterbildung, erklärt sich nach Auffassung der Autoren aus der (Nicht-)Berücksichtigung der Erwerbstätigkeit in der Stichprobe:

„Tatsächlich weist das an dieser Stelle maßgeblich zitierte Berichtssystem Weiterbildung einen deutlichen Abfall älterer Altersgruppen bei der Beteiligung an beruflicher Weiterbildung aus. ... Betrachtet man (die Werte) nur für die Erwerbstätigen, so relativiert sich der vermeintliche Alterseffekt deutlich. Zwar fällt dem Berichtssystem zufolge die Teilnahmequote an Seminaren und Kursen der beruflichen Weiterbildung mit Anfang fünfzig von vorher über 40 Prozent auf rund 35 Prozent ab. Dieses Niveau hält sich aber bei den Erwerbstätigen bis Anfang 60. Selbst Mitte sechzig sind noch fast ein Drittel der Erwerbstätigen in die klassischen Weiterbildungsformen eingebunden“ (Schröder/Schiel/Aust 2004, S. 31 f.).

Trotz der geringen statistischen Unterschiede ist jedoch nach Auffassung der Autoren der – je nach Studiendesign und Stichprobe mehr oder weniger große – Einschnitt in der Weiterbildungsbeteiligung im mittleren Erwachsenenalter erklärungsbedürftig und sollte kritisch beobachtet werden (vgl. ebd.). Dass der nahende oder bereits erreichte Ruhestand das Interesse an beruflicher Weiterbildung beeinflusst, zeigen auch die Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung von Schröder/Gilberg (2005) zur Weiterbildungsbeteiligung von Personen im Alter ab 50 Jahren. Hier konnte festgestellt werden, dass anders als

in der Gesamtbevölkerung die Beteiligung an nicht-beruflicher Weiterbildung bei Männern und Frauen dieser Altersgruppe höher ist als die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Im Jahr der Befragung (1999) hatten 18 Prozent an nicht-beruflicher und 10 Prozent an beruflicher Weiterbildung teilgenommen, bei den Männern war der Unterschied allerdings nicht so stark ausgeprägt wie bei den Frauen (vgl. ebd.). Insgesamt nutzen Männer und Frauen über 50 häufig auch Medien zur eigenen Weiterbildung, wobei sich hier in einigen Bereichen deutliche Geschlechterunterschiede zeigen (vgl. ebd.) – so zum Beispiel in der Nutzung von Sachbüchern und Fachzeitschriften (48 Prozent der Männer, 28 Prozent der Frauen) sowie der Internetnutzung (sieben Prozent Männer und zwei Prozent Frauen). Letzteres ist vor allem auf die unterschiedliche Verfügbarkeit von Computern zurückzuführen: Während 46 Prozent der Männer angaben, Zugang zu einem Computer zu haben, traf dies nur bei 27 Prozent der Frauen zu. Interessant und für zukünftige Handlungsansätze relevant sind die Ergebnisse zu den Anreizen bzw. Barrieren für die Weiterbildungsteilnahme von Frauen und Männern im Alter ab 50 Jahren. Männer und Frauen wollen sich durch Weiterbildung geistig fit halten, Zusammenhänge verstehen und ihr Allgemeinwissen erweitern. Bei der Auswahl einer Veranstaltung und der Entscheidung über eine Teilnahme spielt dann jedoch häufig eine Rolle, wie hoch der Kostenaufwand ist (75 Prozent der Frauen, 62 Prozent der Männer), wie weit der Weg zum Veranstaltungsort ist (73 Prozent der Frauen, 53 Prozent der Männer) bzw. ob eine Fahr- oder Mitfahrgelegenheit besteht (61 Prozent der Frauen, 44 Prozent der Männer). Frauen gaben deshalb auch häufiger als Männer an, dass sie aus Kostengründen oder wegen der räumlichen Entfernung ihre Weiterbildungswünsche nicht realisieren konnten. Am häufigsten wurde die Nichtteilnahme von den befragten Frauen – auch in diesem Alter noch – auf familiäre Gründe zurückgeführt, während bei den Männern am häufigsten eine Teilnahme aus beruflichen Gründen nicht zustande kam.

Die Erwerbstätigkeit spielt allerdings nicht nur für den Zugang zu Weiterbildung eine Rolle. Die Bedingungen, unter denen die Erwerbstätigkeit ausgeübt wird, beeinflussen vielmehr in vielfältiger Weise die Möglichkeiten und Erwartungen an einen langfristigen Verbleib im Erwerbsleben. Nach wie vor bestehen allerdings in vielen Tätigkeitsfeldern vor-alternde Arbeitsbedingungen, also Voraussetzungen in der Arbeit, die zu vorzeitigen Beeinträchtigungen oder Verlusten der körperlichen

oder geistigen Funktionen führen (Petrenz 1999; Lehr 2000). Dass die Belastungen je nach Beruf unterschiedlich stark ausgeprägt sind und in unterschiedlichem Maße kompensiert werden können, lässt sich an den nach Berufen bestehenden Differenzen in den Zugängen zur Erwerbsunfähigkeitsrente ablesen. Die geringste Quote besteht bei Hochschullehrenden und Dozent/inn/en (8,1 Prozent bei den Rentenzugängen 1997), gefolgt von Ärzt/inn/en (8,3 Prozent) und Richter/inne/n (9,0 Prozent); die mit Abstand höchste Quote an Renten wegen verminderter Erwerbsfähigkeit besteht bei „Arbeitern im Bergbau unter Tage“ (96,6 Prozent der Rentenzugänge), gefolgt von Fliesenlegern (67,7 Prozent) und Glas- und Gebäudereinigern (65,6 Prozent) (vgl. Morschhäuser 1999). Zu den voralternden Arbeitsbedingungen sind auch Formen der Dequalifizierung zu zählen, zum Beispiel wenn Beschäftigte technisch-organisatorischen Veränderungen ausgesetzt sind, sie aber keine neuen, anforderungsreichen Aufgaben und deshalb auch keine Qualifizierungsmöglichkeiten erhalten (Wolff/Spieß/Mohr 2001). Dies tritt insbesondere dann ein, wenn das Qualifikationsprofil der Beschäftigten als „veraltet“ angesehen wird, also das formal erworbene Wissen (zum Beispiel aus der Berufsausbildung) nicht aktualisiert wurde und das Erfahrungswissen nicht mehr eingesetzt werden kann (Naegele 2004).

Um solchen voralternden Arbeitsbedingungen vorzubeugen und altersgerechte Einsatzmöglichkeiten zu schaffen, sind verschiedene Modelle und Strategien zur Förderung älterer Beschäftigter entwickelt worden (vgl. insbesondere das Programm Demografischer Wandel, siehe Buck/Schletz 2001; Bullinger 2001). Zu den vorgeschlagenen und zum Teil erfolgreich erprobten Gestaltungsansätzen einer altersgerechten Personalpolitik gehören demnach (vgl. Wolff 2000; Wolff/Spieß/Mohr 2001; Hacker 2004; Ilmarinen 2004; Kruse/Packebusch 2006; Naegele 2004):

- lernförderliche Arbeitsgestaltung, zumindest aber wechselnde Arbeitsaufgaben, auch im Rahmen von Projekt- oder Gruppenarbeit,
- altersgerechte Aufgabenverteilung, im Hinblick auf Stärken, aber auch hinsichtlich der Kompensationsmöglichkeiten von Schwächen bzw. Beeinträchtigungen,
- altersgemischte Teams, um den Wissens- und Erfahrungstransfer zwischen den Altersgruppen zu ermöglichen,
- Laufbahngestaltung, die vertikale, vor allem aber auch horizontale Entwicklungswege eröffnet,

- Einführung von Altersmanagement bzw. altersgerechter Personal- und Organisationsentwicklung in Unternehmen, insb. Weiterbildung und Lerngelegenheiten am Arbeitsplatz sowie Schulung von Führungskräften zum Altersmanagement,
- Reduzierung von psychischen und physischen Belastungen durch arbeitsmedizinische und ergonomische Maßnahmen (z. B. sportliche Übungen am Arbeitsplatz),
- Weiterentwicklung von Arbeitszeit- und Entlohnungssystemen (zum Beispiel Vertrauensarbeitszeit und Zielvereinbarungen).

Die Ergebnisse der Modellprojekte werden in einem breit angelegten Programm der Informations- und Öffentlichkeitsarbeit Personalverantwortlichen und „Intermediären“ der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik bekannt gemacht (vgl. www.demotrans.de). Außerdem bestehen eine Reihe von regionalen und überregionalen Förderprogrammen, die zur Unterstützung von Unternehmen, Bildungs- und Beratungseinrichtungen oder auch von Einzelpersonen in Anspruch genommen werden können (vgl. BDA 2002; Schiersmann/Iller 2007).

Trotz der Beispiele guter Praxis und der bestehenden Fördermöglichkeiten werden Konzepte der altersgerechten Laufbahngestaltung allerdings bislang nur in wenigen Unternehmen realisiert. Die Auswertung des IAB-Betriebspanels 2002 ergab, dass in insgesamt 80 Prozent der befragten Unternehmen keine personalpolitischen Maßnahmen für Ältere durchgeführt wurden (vgl. Bellmann/Kistler/Wahse 2003; Strotmann/Hess 2003). Unter den praktizierten Maßnahmen spielen eine nennenswerte Rolle die Altersteilzeit mit elf Prozent, altersgemischte Arbeitsgruppen mit sechs Prozent sowie die Einbeziehung in Weiterbildungsaktivitäten ebenfalls mit sechs Prozent.

Als Gründe für die geringe Verbreitung von Maßnahmen einer altersgerechten Arbeitsgestaltung wird häufig auf die Kosten verwiesen. Denn die zusätzlichen Maßnahmen sind kostenintensiv und greifen erst nach einiger Zeit. Die Unternehmen sehen die altersgerechte Arbeitsgestaltung insofern als eine finanzielle und auch zeitliche Belastung an und greifen deshalb auf kurzfristigere Strategien, wie Schonarbeitsplätze und frühzeitige Externalisierungsstrategien (vgl. Clemens 2003). Dieser Problemsicht ist jedoch entgegen gehalten, dass sich die Entscheidungen für oder gegen Maßnahmen der altersgerechten Arbeitsgestaltung nicht

einseitig auf Kostenerwägungen reduzieren lassen. Denn immerhin handelt es sich bei den Maßnahmen um Investitionen in das Personal, so dass nicht nur Kosten entstehen, sondern auch Erträge zu berücksichtigen sind. Ob personalpolitische Maßnahmen für ältere Beschäftigte als Investition angesehen werden, hängt jedoch stark von der Wahrnehmung der Leistungsfähigkeit und Kompetenzen älterer Beschäftigter ab.

In verschiedenen Untersuchungen wurden deshalb Unternehmensvertreter zu ihrer Wahrnehmung der Stärken und Potenziale älterer Beschäftigter befragt. Um die betrieblichen Sichtweisen auf Ältere besser einordnen zu können, wurden im IAB-Betriebspanel 2002 Aussagen zu Eigenschaften von älteren und jüngeren Beschäftigten mit Einschätzungen zur Wichtigkeit dieser Eigenschaften für das Unternehmen kontrastiert (vgl. Bellmann/Kistler/Wahse 2003; Strotmann/Hess 2003). Als wichtigste Eigenschaft sehen die Unternehmen demnach Arbeitsmoral und Arbeitsdisziplin mit 74 Prozent und Qualitätsbewusstsein mit 66 Prozent. Danach werden Flexibilität mit 56 Prozent und Erfahrungswissen mit 54 Prozent genannt. Dem folgen Loyalität, Lernbereitschaft und Lernfähigkeit, Teamfähigkeit, psychische Belastbarkeit, theoretisches Wissen sowie körperliche Belastbarkeit und Kreativität. Häufig wurden die als wichtig erachteten Eigenschaften den älteren Beschäftigten oder beiden Altersgruppen zugeschrieben. Ebenso konnte festgestellt werden, dass Betriebe mit einem höheren Anteil älterer Arbeitnehmer die Leistungsfähigkeit Älterer tendenziell besser einschätzen, als Betriebe, die keine oder nur wenige ältere Personen beschäftigen (Bellmann/Kistler/Wahse 2003; Boockmann/Zwack 2004; Strotmann/Hess 2003).

Ähnliche Untersuchungen wurden durch INIFES und SÖSTRA (Hilpert/Huber/Papies 2002) durchgeführt. Auch diese Befragungen von Betrieben kamen zu der Erkenntnis, dass zu den Stärken älterer Beschäftigter Loyalität, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Führungsfähigkeiten, Arbeitsmoral und Disziplin gerechnet werden, während man die Stärken der jungen Arbeitnehmer/innen in der Flexibilität, der körperlichen Belastbarkeit, der Lernfähigkeit und beim beruflichen Ehrgeiz sieht. Die Lernbereitschaft wurde tendenziell sowohl bei Jüngeren als auch bei Älteren als relativ gleich eingeschätzt.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die Einstellungen gegenüber älteren Beschäftigten in den Unternehmen neutral bis positiv

ausfallen, also kaum als Begründung dafür herangezogen werden können, dass Ältere nicht in Maßnahmen der Personalentwicklung und Weiterbildung einbezogen werden. Dies bestätigt auch eine Untersuchung von Bellmann/Stegmaier (2006), die auf Basis des IAB-Betriebspanels 2002 den Zusammenhang zwischen alterspositiven Einstellungen in Unternehmen und entsprechenden Weiterbildungsangeboten für Ältere analysierten. Sie stellten fest, dass ein solcher Zusammenhang nicht besteht: Unternehmen, die vorrangig Defizite bei älteren Beschäftigten sehen, bieten nicht mehr oder weniger Weiterbildung für diese Beschäftigtengruppe an als Unternehmen, die alterspositiv eingestellt sind und die Erfahrungen Älterer hervorheben (vgl. Bellmann/Stegmaier 2006). Unterschiede lassen sich jedoch zu den Unternehmen feststellen, die sich neutral zum Einsatz Älterer in ihrem Unternehmen äußerten.

Problematisch ist also nicht die Einstellung gegenüber Älteren in den Unternehmen, sondern die unterentwickelte Wahrnehmung von Älteren als Zielgruppe der Personalentwicklung und Weiterbildung. Dies ist auch ein Ergebnis unserer eigenen Befragungen in Unternehmen zum Thema altersngerechte Personalentwicklung. Dort zeigte sich, dass in den Unternehmen angesichts des demografischen Wandels zwar prinzipiell die Notwendigkeit einer veränderten Personalpolitik gesehen wird, die praktische Arbeit aber nach wie vor von den Anforderungen des Tagesgeschäfts bestimmt wird (vgl. Iller/Rathgeb 2006). Eine stärkere Förderung der Weiterbildung älterer Beschäftigter durch die Unternehmen ist unter diesen Bedingungen nicht zu erwarten.

3. Individuelle Laufbahngestaltung – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Bislang stand in der Forschung zu Weiterbildung und altersngerechter Personalentwicklung das betriebliche Handeln im Vordergrund. Allerdings sind die Handlungsmöglichkeiten damit noch nicht erschöpft. In Ergänzung zu betrieblichen Maßnahmen bestehen nämlich auch Ansatzpunkte für eine *individuelle* Laufbahngestaltung. Hierzu liegen jedoch bisher nur wenige konzeptionelle Vorschläge vor. Sie umfassen Beobachtung und Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten, kontinuierliche Kompetenzentwicklung, Selbstmanagement sowie bewusste Tätigkeits-, Betriebs- oder Berufswechsel (vgl. Wolff 2000). Grundsätzlich stellt sich jedoch die Frage, ob Individuen überhaupt auf den Altersprozess im

Verlauf ihrer Erwerbs- und Bildungsbiografie einwirken können und welchen Einfluss sie auf die Laufbahngestaltung im Rahmen der bestehenden betrieblichen und arbeitsmarktpolitischen Möglichkeiten nehmen können. Bisher werden ältere Beschäftigte in diesem Kontext kaum als Subjekte ihrer Lebens- und Arbeitssituation wahrgenommen. An dieser Forschungslücke setzt die im Folgenden dargestellte Untersuchung an. Denn wenn Weiterbildung und Laufbahngestaltung für ältere Beschäftigte immer wichtiger wird, stellt sich die Frage, wie sich individuelle Erwartungen, Erfahrungen und Ressourcen mit institutionellen Bedingungen treffen und unter welchen Voraussetzungen der Altersprozess individuell gestaltet werden kann.

3.1 Analysemodell und methodisches Vorgehen

Um Bedingungen und Muster einer individuellen Gestaltung altersgerechter Laufbahnen zu untersuchen, wurde ein Analysemodell in Anlehnung an das Modell zur Rekonstruktion berufsbiografischer Handlungen von Witzel (1998) entwickelt. Das Modell basiert auf grundlegenden Ergebnissen der lebenslauftheoretischen Forschung, indem es individuelles Handeln weder einseitig auf strukturelle Determination noch auf individuelle Entscheidung reduziert, sondern durch das Zusammenwirken beider Seiten erklärt. In dem Modell werden deshalb nicht nur Handlungen berücksichtigt, sondern auch die Erwartungen und Begründungen, mit denen diese Handlungen vollzogen werden. Damit sollen diejenigen handlungsleitenden Aspekte einbezogen werden, mit denen die Individuen Bezug nehmen auf die konkreten Realisierungsbedingungen ihrer Handlungen, also vor allem ihre Wahrnehmung der Umweltbedingungen und die strukturellen Gegebenheiten und Möglichkeiten, die den Rahmen für ihr Handeln abstecken.

Mit Bezug auf das Modell von Witzel werden deshalb Aspirationen als Handlungsmotive, Realisationen als Handlungsvollzüge und Bilanzierungen als Handlungsbegründungen unterschieden, so dass neben den tatsächlichen Aktivitäten jeweils die subjektive Deutung der objektiven Möglichkeiten berücksichtigt wird. Hierin besteht eine weitere Bezugnahme auf die – handlungstheoretisch argumentierende – Lebenslaufforschung: Für die Analyse ist es nicht entscheidend, ob die Realisierungsbedingungen vorhanden sind, sondern wie sie von den Handelnden wahrgenommen und in ihre Handlungsstrategien einbezogen werden. Je nach gewähltem Zeitausschnitt können aus den

Aspirationen, Realisationen und Bilanzierungen Gestaltungsmuster des Lebenslaufs für einen bestimmten Lebensabschnitt identifiziert werden. In Auswertung der Ergebnisse der Alterns- und Weiterbildungsforschung wurden als Aktivitäten zur alternsgerechten Laufbahngestaltung folgende Aspekte in die Analyse einbezogen: gezielte Tätigkeitswechsel, Weiterbildungsteilnahme, Aufnahme und Aktivitäten zur Aufrechterhaltung einer Erwerbstätigkeit und die Auseinandersetzung mit dem (nahenden) Ruhestand. Zu den entsprechenden Aktivitäten wurden Motive, Begründungen und Bewertungen aufgenommen, die Hinweise auf die Aspirationen und Bilanzierungen geben können. Die genannten Aspekte wurden im Längsschnitt analysiert, um Veränderungen in der Wahrnehmung oder auch Veränderungen in den Bedingungen berücksichtigen zu können.

Die empirische Basis der Analyse bilden qualitative und quantitative Daten zu den Berufs- und Erwerbsverläufen von Personen der Geburtsjahrgänge 1950–1952. Die Daten wurden im Rahmen der Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE) vom Deutschen Zentrum für Altersforschung (DZFA), Heidelberg, bei insgesamt 501 Personen zu zwei Messzeitpunkten in halbstandardisierten Interviews erhoben (vgl. Lehr/Thomae/Schmitt u. a. 2000; Schmitt/Martin 2003). Die befragten Männer und Frauen sind zwischen 1950 und 1952 geboren und lebten zum Zeitpunkt der beiden Erhebungen in einer großstädtischen Region West- bzw. Ostdeutschlands. Beide Geschlechter und beide Regionen sind zu gleichen Teilen in der Stichprobe repräsentiert (die regionale Zusammensetzung entspricht also nicht der tatsächlichen Bevölkerungsstruktur).

Die für die Fragestellung relevanten Daten zu sozialstrukturellen Merkmalen wurden korrelationsstatistisch analysiert, die Gestaltungsmuster wurden mittels Clusteranalyse erhoben, wobei zwischen drei Phasen unterschieden wurde: der Berufsfindungsphase, der Erwerbsbiografie bis zum mittleren Erwachsenenalter und der aktuellen Situation, d. h. dem Alter von ca. 50 Jahren. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Analyse vorgestellt (zur ausführlichen Erläuterung des Modells und der Ergebnisse siehe Iller 2005).

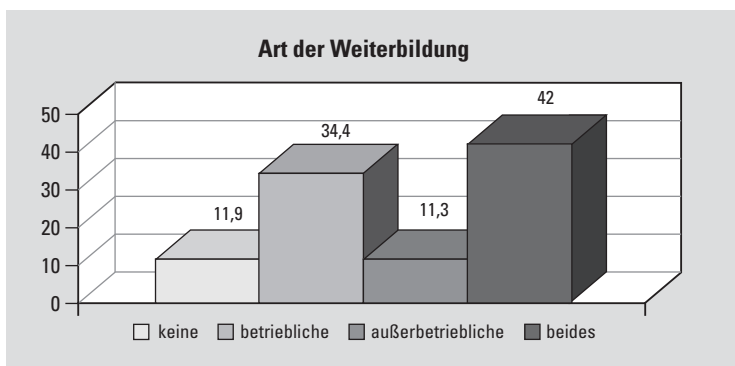
3.2 Ausgewählte empirische Ergebnisse

Die Auswertungen zu den erwerbsbiografischen Voraussetzungen der heute ca. 55-jährigen Befragten zeigen, dass der Umfang von Tätigkeits-

und Betriebswechseln – zumindest in dieser Kohorte und regionalen Zusammensetzung – erheblich ist. Nur vier Prozent der Befragten haben nie die Stelle gewechselt – 43 Prozent haben mehr als zehn Mal die Tätigkeit (das heißt, die hauptsächlich ausgeübte berufliche Aufgabe, den Beruf, die Abteilung oder den Betrieb) gewechselt. Überwiegend sind die Tätigkeitswechsel mit Betriebswechseln verbunden (80 Prozent der Fälle). Wechsel finden sowohl vertikal als auch horizontal statt, letzteres trifft vor allem auf Un- und Angelernte sowie Facharbeiter/innen zu, die häufig einen Tätigkeitswechsel auf dem gleichen Qualifikationsniveau vollziehen, während Fachschul- und Hochschulabsolvent/inn/en durch Tätigkeitswechsel auch in höhere Berufspositionen gelangen. Im Hinblick auf die oben erwähnte Anforderung von Tätigkeitswechseln als Form der alternsgerechten Laufbahngestaltung ist deshalb festzuhalten, dass zumindest in der hier untersuchten Stichprobe Tätigkeitswechsel in den Erwerbsbiografien der heute ca. 55-Jährigen bereits eine große Rolle gespielt haben und diese nicht nur in vertikaler sondern auch in horizontaler Richtung vollzogen wurden.

Ebenso ist die Beteiligung an Weiterbildung sehr hoch. Dabei spielt die betriebliche Weiterbildung im Vergleich zur außerbetrieblichen Weiterbildung eine außerordentlich große Rolle. Zumindest für die erwerbstätigen Befragungsteilnehmenden trifft dies über die gesamte Erwerbsbiografie bis zur gegenwärtigen beruflichen Situation hin zu.

Abbildung 1: Art der wahrgenommenen Weiterbildung in der gesamten Erwerbsbiografie, Angaben in Prozent (n = 501)



Quelle: Iller 2005, S. 239

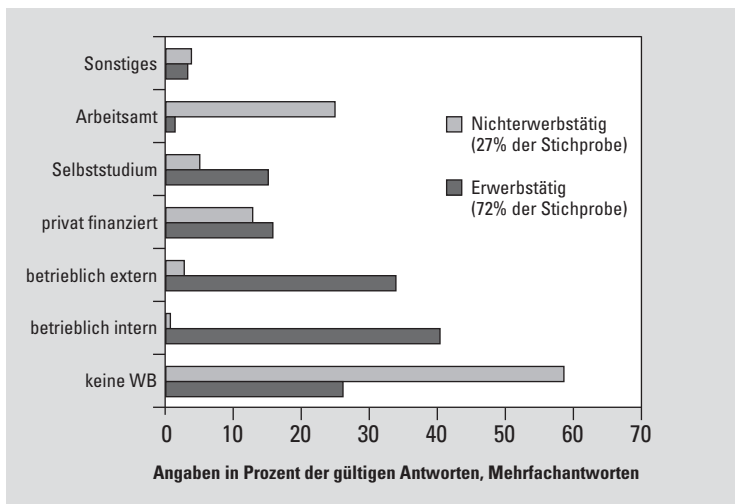
In Abbildung 1 ist die Weiterbildungsteilnahme während der gesamten Erwerbsbiografie zusammengefasst. Es zeigt sich, dass lediglich zwölf Prozent der Befragten im Verlauf ihrer Erwerbsbiografie *nie* an Weiterbildung teilgenommen haben. Auch wenn es sich dabei um einen Zeitraum von zum Teil mehr als zwei Jahrzehnten handelt, in dem unter Umständen nur einmalig eine Weiterbildungsteilnahme stattgefunden hat, so ist die insgesamt hohe Beteiligungsquote doch bemerkenswert. Auffällig ist der große Anteil der betrieblichen Weiterbildung: Etwas über 40 Prozent der Befragten haben an betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildung teilgenommen, ein weiteres Drittel hat ausschließlich betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen besucht und lediglich elf Prozent haben sich ausschließlich außerbetrieblich weitergebildet.

Auch im Zeitraum zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt, in dem die Befragten also zwischen 45 und 50 Jahren alt waren, haben sich knapp zwei Drittel der Befragten weitergebildet (vgl. Abb. 2). Von den im Erhebungszeitraum überwiegend Erwerbstätigen haben knapp drei Viertel an mindestens einer Weiterbildungsform teilgenommen. Den größten Anteil hat auch hier wieder die betriebliche Weiterbildung, für die in diesem Zeitraum zwischen interner und externer Durchführung unterschieden wurde. An innerbetrieblicher Weiterbildung nahmen 40 Prozent der Erwerbstätigen teil, an betrieblich veranlasster, aber extern durchgeführter Weiterbildung nahmen 34 Prozent der Erwerbstätigen teil. Jeweils knapp ein Siebtel der Befragten haben während der Erwerbstätigkeit privat finanzierte Weiterbildungsmaßnahmen genutzt oder sich im Selbststudium weitergebildet. Arbeitsamtsgeförderte Weiterbildungsmaßnahmen spielen bei dieser Gruppe dagegen kaum eine Rolle.

In Phasen der Nichterwerbstätigkeit fällt die Beteiligung an Weiterbildung deutlich geringer aus. Wenig überraschend ist, dass Nichterwerbstätige kaum an betrieblich geförderten internen oder externen Weiterbildungsmaßnahmen partizipieren. Offenbar sind sie aber auch in den anderen Organisationsformen – mit Ausnahme der arbeitsamtsgeförderten Weiterbildung – unterrepräsentiert.

Die Weiterbildungsbeteiligung ist also stark von der Einbindung in das Erwerbssystem abhängig. Darüber hinaus zeigt sich, dass je nach Eingangsqualifikation, Berufsstatus und Anzahl der Tätigkeitswechsel bei den Befragten Unterschiede in der Beteiligung an betrieblicher und

Abbildung 2: Weiterbildungsteilnahme zwischen 1. und 2. Messzeitpunkt nach Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen (n = 501)



Quelle: Iller 2005, S. 244

außerbetrieblicher Weiterbildung festzustellen sind. Dies konnte insbesondere bei Personen festgestellt werden, deren Tätigkeit eine Hochschul- ausbildung erfordert. Diese Beschäftigtengruppe nimmt im Vergleich zu anderen häufiger sowohl an betrieblicher als auch an außerbetrieblicher beruflicher Weiterbildung teil. Denkbar wäre deshalb, dass in dieser Qualifikationsgruppe betriebsspezifisches und betriebsübergreifendes, berufsfeldbezogenes Wissen erforderlich ist. Wie sich die verschiedenen institutionellen Kontexte in den individuellen Bildungsverläufen aufeinander beziehen, lässt sich mit den zugrunde liegenden Daten allerdings nicht klären.

Neben den Realisierungsbedingungen für alternsgerechte Laufbahn- gestaltung sind allerdings noch weitere Faktoren relevant. Um dieses Zusammenspiel von individuellen Aktivitäten und Realisierungsbedin- gungen genauer zu analysieren, wurden mit Hilfe des oben dargestellten Analysemodells Muster der individuellen Laufbahngestaltung untersucht. Als Aktivitäten zur alternsgerechten Laufbahngestaltung wurden folgende Aspekte in die Analyse einbezogen: gezielte Tätigkeitswechsel, Weiterbil-

derungsteilnahme, berufliche Pläne zur Aufnahme und Aufrechterhaltung einer Erwerbstätigkeit und die Auseinandersetzung mit dem (nahenden) Ruhestand. Die entsprechenden Items wurden mittels einer Clusteranalyse für drei Zeitabschnitte (Berufseinstieg, Erwerbsbiografie bis zum mittleren Erwachsenenalter und aktuelle Situation) untersucht.

Insgesamt ergab die Clusteranalyse der Variablen zu Aspirationen, Realisierung und Bilanzierung in allen drei untersuchten Zeitabschnitten zwei differente Muster (vgl. Tab. 1). Für die Berufseinstiegsphase lassen sich die Merkmalsbündel zu einem selbstbestimmten Berufseinstieg (Berufswahl aus eigenem Interesse, Wahrnehmung eines hohen Maßes an Wahlmöglichkeiten usw.) vs. einem fremdbestimmten Einstieg in den Beruf (Berufswahl aufgrund von Familientradition, schulischen Voraussetzungen, Wahrnehmung geringer Wahlmöglichkeiten etc.) zusammenfassen. Im zweiten und dritten Abschnitt der Erwerbsbiografie unterscheiden sich die Cluster dann im Wesentlichen aufgrund der Realisation bzw. der Realisierungsbedingungen erwerbsbiografischer Gestaltungshandlungen, nämlich dem Unterschied zwischen Kontinuität und beruflichen Wechseln (einschließlich Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit).

Tabelle 1: Übersicht über die Clusterzusammensetzung

1. Zeitabschnitt: Berufsfindungsphase	n = 454; zwei Cluster; markante Unterschiede zwischen den Clustern: selbstbestimmte bzw. fremdbestimmte Gründe für die Berufswahl; Übereinstimmung zwischen Berufswunsch und tatsächlicher Berufswahl; Zusammenhang zwischen Cluster und Geschlecht: Cramers V = 0.128, $p \leq 0.006$; Zusammenhang Cluster und Region: Cramers V = 0.110, $p \leq 0.019$
2. Zeitabschnitt: Erwerbsbiografie bis zum mittleren Erwachsenenalter	n = 333; zwei Cluster: markante Unterschiede zwischen den Clustern: häufige bzw. seltene Tätigkeitswechsel und Erwerbsunterbrechungen; Zusammenhang Cluster und Geschlecht: Cramers V = 0.400, $p \leq 0.000$; Zusammenhang Cluster und Region: Cramers V = 0.119, $p \leq 0.05$
3. Zeitabschnitt: aktuelle Situation	n = 316; zwei Cluster: markante Unterschiede zwischen den Clustern: häufige bzw. seltene oder keine Tätigkeitswechsel und Erwerbsunterbrechungen; Zusammenhang Cluster und Geschlecht: Cramers V = 0.046, nicht signifikant; Zusammenhang Cluster und Region: Cramers V = 0.076, nicht signifikant

Dieser Unterschied zwischen „häufig Wechselnden“ und „selten/nie Wechselnden“ kommt bei den Aspirationen zum Ausdruck (berufliche

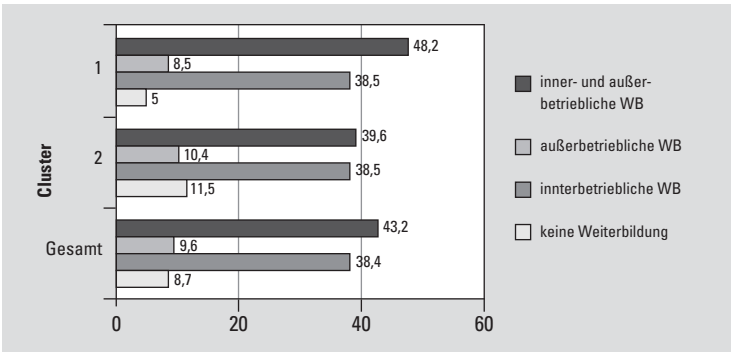
Wechsler streben Veränderung an, Nichtwechsler wollen das erreichte Niveau halten) wie auch bei der Bilanzierung. Dabei waren Unterbrechungen und Betriebswechsel in der Phase der Erwerbsbiografie vom Einstieg in die Erwerbstätigkeit bis zum ersten Messzeitpunkt häufiger – wenn auch nicht immer – persönlich motiviert. Da die beiden Cluster in diesem Zeitabschnitt auffällige Unterschiede in der Geschlechterzusammensetzung aufweisen, könnte man die beiden Muster auch im Hinblick auf geschlechterbezogene beruflich-private Aufgabenverteilung als weibliche und männliche Laufbahnmuster charakterisieren.

Im dritten Zeitabschnitt wurden die Wechsel hingegen durch äußere Bedingungen, wie Betriebsschließung oder andere Formen des Arbeitsplatzverlustes begründet. Die Wechsler/innen hatten deshalb Veränderungen geplant, um ungünstige Bedingungen zu verbessern, Arbeitslosigkeit zu beenden bzw. bessere Bedingungen zu erreichen – die Nichtwechsler/innen waren hingegen häufiger zufrieden mit ihren Arbeitsbedingungen und sahen deshalb auch seltener Anlass zu wechseln.

Davon relativ unberührt stellt sich die Weiterbildungsteilnahme dar, sie unterscheidet sich kaum in den skizzierten Clustern (vgl. Abb. 3). Allerdings wird die Teilnahme vom Vorhandensein entsprechender Angebote beeinflusst, was vor allem eine Einbindung in die Erwerbstätigkeit voraussetzt. Dagegen hängt die Teilnahme nicht mit veränderten Qualifikationsanforderungen in der Tätigkeit zusammen, wie dies von der Weiterbildungspolitik suggeriert und in der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung lange Zeit als Forschungshypothese aufrechterhalten wurde.

Außer den geringfügigen Unterschieden in der Art der genutzten Weiterbildung lässt sich im Übrigen kein erkennbarer Zusammenhang zwischen Weiterbildungsteilnahme und anderen Aktivitäten der Laufbahngestaltung feststellen. Die Weiterbildungsbeteiligung ist weder abhängig von der Häufigkeit der Tätigkeitswechsel, noch von Veränderungen der erforderlichen Formalqualifikation im Zuge der Tätigkeitswechsel. Möglicherweise ist sie mittlerweile als ein integraler Bestandteil der Arbeit und Selbstverständlichkeit in der Wahrnehmung der Teilnehmenden anzusehen. Interessant ist deshalb auch, dass die tatsächliche Weiterbildungsteilnahme nicht mit der Zufriedenheit mit dem eigenen Engagement und der Motivation zur Weiterbildungsteilnahme übereinstimmen. Die Befragten bewerten

Abbildung 3: Vergleich der Cluster hinsichtlich der Art der genutzten Weiterbildung in der gesamten Erwerbsbiografie



Quelle: Iller 2005, S. 274

ihr Weiterbildungsengagement nämlich niedriger als es die Daten zu der realisierten Weiterbildungsteilnahme vermuten lassen. Dies könnte so gedeutet werden, dass die Befragten über das bisher Realisierte hinaus gerne weitere Angebote in Anspruch nehmen wollten, aber aufgrund von qualitativen oder quantitativen Angebotsdefiziten oder auch aufgrund von organisatorischen Zugangsbarrieren nicht wahrnehmen konnten. Es wäre aber auch denkbar, dass das berufliche Lernen nicht als eigenständige Strategie des beruflichen Fortkommens wahrgenommen wird, weil es selbstverständlich und in den meisten Erwerbsarbeitsbereichen Normalität geworden ist. Berufliches Lernen ist deshalb nur in seiner engen Verkoppelung mit der konkreten Erwerbsarbeit als Aktivität zur Laufbahngestaltung geeignet. Ungeachtet des Lebensalters wird die Notwendigkeit zum Weiterlernen deshalb auch für ältere Beschäftigte bestehen bleiben, solange die Arbeitsanforderungen dies eben verlangen.

Ein zentrales Ergebnis der empirischen Analyse besteht in der Feststellung, dass die Gestaltungsmuster im Laufe der Erwerbsbiografie nicht konstant sind. Die Annahme, dass einmal erworbene Muster der Laufbahngestaltung für die gesamte Erwerbsbiografie gelten, hat sich nicht bestätigt. Ganze 13 Prozent der Stichprobe hatten sich ihren Beruf selbstbestimmt gewählt und waren zu beiden analysierten Zeitabschnitten kontinuierlich erwerbstätig. (Da es aus datentechnischen Gründen zu Ausfällen beim Vergleich der Clusterstichproben kam,

handelt es sich hier nur um eine Teilstichprobe, die ein etwas verzerrtes Bild wiedergeben könnte. In der Tendenz ist die Aussage jedoch sehr eindeutig.) Das genaue Gegenteil (fremdbestimmter Berufseinstieg und durchgehend diskontinuierliche Erwerbstätigkeit) trifft auf 14 Prozent der Stichprobe zu. Bei aller Vorsicht, was die Verallgemeinerung der Daten anbelangt, kann dies jedoch als Hinweis darauf interpretiert werden, dass sich keine durchgängigen erwerbsbiografischen Muster erkennen lassen. Die Einteilung von Personen in „Gestalter/innen“ oder „Opfer“ erwerbsbiografischer Rahmenbedingungen, wie sie zum Beispiel von Volkholz (2000) vertreten wird, lässt sich – zumindest auf Grundlage der ILSE-Daten – nicht belegen. Vielmehr legen die Ergebnisse den Schluss nahe, dass die Handlungsmuster im Lebensverlauf weiterentwickelt und den veränderten Anforderungen angepasst werden. Je nach Lebensphase ergeben sich nämlich neue Handlungskonstellationen, weil sich die Rahmenbedingungen verändern oder weil sich die darauf bezogenen Erwartungen vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus vorangegangenen Lebensphasen verändert haben. Für die Gestaltung des Alternsprozesses gibt es deshalb auch kein „Rezept“, das für alle Lebensphasen und alle Lebenslagen gilt, sondern lediglich die Möglichkeit, zu lernen, zur gegebenen Zeit unter den gegebenen Bedingungen die eigenen Pläne im Prozess des Alterns zu realisieren.

Die empirische Untersuchung bestätigt die Tauglichkeit des Analysemodells, denn erst durch die Zusammenschau von Aspirationen (Motiven etc.), Realisation (Handlungen etc.) und Bilanzierungen wird deutlich, dass ein und dieselbe Handlung (hier Tätigkeitswechsel und Weiterbildungsbeteiligung) ganz unterschiedlich motiviert sein kann. Durch die Unterscheidung konnten in der empirischen Analyse in Bezug auf die Weiterbildungsbeteiligung bemerkenswerte Widersprüche zwischen konkretem Handeln und darauf bezogenen Einschätzungen festgestellt werden. Eine Unterscheidung zwischen Merkmalen der Aspiration, Realisation und Bilanzierung ist deshalb sinnvoll, wenn auch bei den Gestaltungsmustern deutlich wurde, dass die Realisierungsbedingungen einen dominanten Einfluss haben. Trotzdem oder gerade deshalb ist es aber wichtig, Handlungen von Erwartungen oder auch Bewertungen abzugrenzen. Erst durch diese Differenzierung lassen sich nämlich die individuellen Voraussetzungen für die Laufbahngestaltung in ihrer Komplexität erfassen und adäquate Interventionen entwickeln.

4. Schlussfolgerungen für die Weiterbildungsforschung und -praxis

Ausgehend von den empirischen Ergebnissen zu individuellen Voraussetzungen für die altersngerechte Laufbahngestaltung sollen im Folgenden einige Interventionsmöglichkeiten und Konsequenzen für die Weiterbildung und Personalentwicklung skizziert werden.

Zunächst gilt es festzuhalten, dass es die Weiterbildung zunehmend mit weiterbildungserfahrenen Älteren zu tun haben wird. Bislang hatten ältere Arbeitnehmer/innen häufiger eine niedrigere Formalqualifikation als jüngere, was u. a. eine Erklärung dafür sein kann, dass sich Ältere seltener an Weiterbildung beteiligten als Jüngere. Denn es sind – so das übereinstimmende Ergebnis verschiedener Untersuchungen zur Teilnahme und Nichtteilnahme an Weiterbildung (vgl. insbesondere BMBF 2005; Schiersmann 2006; Schröder/Schiel/Aust 2004) – vor allem die Geringqualifizierten, die selten an Weiterbildung teilnehmen, weil sie auch seltener Tätigkeiten ausüben, für die eine Weiterbildung erforderlich ist. Höher qualifizierte Beschäftigte beteiligen sich hingegen häufiger an Weiterbildung und sie hören nicht aus Altersgründen einfach auf weiterzulernen (vgl. Gallenberger 2002). Wegen der geringeren Ausbildungsquoten in früheren Kohorten ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass ältere Beschäftigte zugleich auch eine niedrigere Formalqualifikation aufweisen.

Hier zeichnet sich allerdings eine Veränderung ab, die sich auch in einer Längsschnittbetrachtung der Ergebnisse des Berichtssystems Weiterbildung ablesen lässt: In den mittleren Altersgruppen sinkt die Weiterbildungsbeteiligung nicht mehr ab, sie liegt mittlerweile sogar höher als bei den jüngeren Altersgruppen (vgl. BMBF 2003). Die Kohorten, die während der Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren ihre Ausbildung absolviert haben, haben also nicht nur höhere Formalqualifikationen als die Kohorten vor ihnen, sie beteiligen sich auch häufiger an Weiterbildung. Wie in den oben dargestellten empirischen Ergebnissen zum Ausdruck kommt, verfügen die „zukünftigen Älteren“ dabei häufig über Weiterbildungserfahrungen in verschiedenen Kontexten. Auch wenn nach wie vor noch altersbezogene Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zu erkennen sind, so wird zumindest die Gleichsetzung von Alter und Bildungsferne in Zukunft erheblich relativiert werden müssen.

Größere Unterschiede in der Weiterbildungsbeteiligung sind jedoch weiterhin innerhalb der Altersgruppen zwischen Funktionsbereichen oder zwischen Berufsfeldern zu erwarten. In Zukunft wird es deshalb darauf ankommen, Altersgrenzen in der Weiterbildung und Personalentwicklung zu hinterfragen und „Ältere“ nicht als homogene Gruppe anzusehen, sondern differenziert im Hinblick auf ihre jeweilige Bildungsbiografie und persönlichen Entwicklungsziele in die Weiterbildung einzubeziehen.

Eine wichtige Differenz zeigt sich des Weiteren zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen. Denn Arbeitslose können deutlich weniger an Weiterbildung teilhaben, sie können das Erlernte nicht ohne Weiteres anwenden und die Chance, wieder einen Arbeitsplatz zu bekommen, kann nur sehr begrenzt durch Weiterbildung beeinflusst werden. Für ältere Arbeitslose sind deshalb besondere Anstrengungen erforderlich, die im Rahmen der bisher diskutierten betrieblichen oder arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen nicht adäquat zu lösen sind (vgl. Moraal/Schönfeld 2007).

Ein zentrales Problem stellt dabei die Struktur des Weiterbildungsmarktes in Deutschland dar. Sie ist geprägt von Aktivitäten der Betriebe, den individuellen beruflichen Weiterbildungsaktivitäten – unabhängig von Unternehmen – und der Weiterbildung für Arbeitslose als Bestandteil der Arbeitsmarktpolitik der Bundesagentur für Arbeit. Die drei Bereiche sind strukturell voneinander getrennt und folgen eigenen Logiken, so dass eine übergeordnete Steuerung kaum möglich ist. Insbesondere die betriebliche Weiterbildung, die einen maßgeblichen Anteil an der beruflichen Weiterbildung über den Erwerbsverlauf hat (s. o.), kann in ihrer derzeitigen Form nicht durch arbeitsmarktpolitische Programme beeinflusst werden. Anders als zum Beispiel in Dänemark oder den Niederlanden wird die Implementation einer altersorientierten Weiterbildungspolitik deshalb in Deutschland vor zusätzliche Probleme gestellt (vgl. ebd.).

Dass eine stärkere zwischenbetriebliche Vernetzung notwendig ist, darauf verweisen auch die oben ausgeführten Ergebnisse zu Tätigkeits- und Betriebswechseln in der Erwerbsbiografie. Entgegen der verbreiteten Vorstellung einer Normalbiografie, die sich von der Ausbildung bis zur Rente in einem Unternehmen vollzieht, waren Tätigkeitswechsel wie auch Betriebswechsel bereits in den vergangenen Jahrzehnten eher die

Regel als die Ausnahme (vgl. zur kritischen Diskussion der Normalbiografie auch die Beiträge in Behringer u. a. 2004). Bislang wird dies von der Weiterbildungs- und Personalentwicklungspraxis jedoch wenig berücksichtigt. Notwendig wären betriebsübergreifende Personalentwicklungskonzepte sowie eine Infrastruktur in Form von Beratungs- und Informationsangeboten, die Wechsel und Übergänge professionell begleiten (vgl. dazu auch Schiersmann 2000; Wittwer 2001).

Um Tätigkeitswechsel bei der Gestaltung der eigenen beruflichen Laufbahn von Anfang an einbeziehen zu können, sollte das Wissen über die Voraussetzungen gelingender Wechsel möglichst frühzeitig vermittelt werden. Sinnvoll wäre es, die Anforderungen einer Laufbahnplanung schon in der allgemeinbildenden Schule, spätestens aber in der Berufsausbildung zu vermitteln. Hier wären insbesondere Strategien der beruflichen Kompetenzentwicklung über den gesamten Lebenslauf, Überlegungen zur *work-life-balance* in unterschiedlichen Lebensphasen, rechtliche und politische Aspekte einer „lückenlosen“ Erwerbsbiografie zu thematisieren. Umgekehrt sollten Angebote der Berufsorientierung nicht nur auf die Zielgruppe der Jugendlichen ausgerichtet werden, denn die häufigen Tätigkeits- und Betriebswechsel deuten darauf hin, dass berufliche Neu- und Umorientierung nicht nur zum Berufseinstieg, sondern über den gesamten Erwerbsverlauf stattfinden (können). Solche und ähnliche Unterstützungsangebote könnten die individuellen Einflussmöglichkeiten bei der altersgerechten Laufbahngestaltung erhöhen und betriebliche Strategien der Personalentwicklung sinnvoll ergänzen. Weiterbildung und Personalentwicklung sind zwar wichtige Elemente, sie allein werden aber die Arbeitsfähigkeit und Erwerbstätigkeit Älterer nicht sicherstellen können. Vielmehr müssen sie eingebettet sein in eine Alternspolitik, die von Individuen, Betrieben und beschäftigungspolitischen Akteuren getragen wird. Innerbetrieblich wäre vor allem die Kommunikation über Altersbilder, die stärkere Berücksichtigung des informellen Lernens und die Beratung von Individuen und Organisationen notwendig. Eingebunden in ein umfassendes betriebliches Alternsmanagement und von bildungs- und beschäftigungspolitischen Strategien zur Gestaltung des demografischen Wandels begleitet – so das Fazit verschiedener Modellprojekte und empirischer Analysen – können alters- und altersgerechte Konzepte der beruflichen Weiterbildung ihre größte Wirkung zeigen (vgl. Iller/Kraus 2007).

Dass durch gemeinsame Aktivitäten der verschiedenen Akteursgruppen eine erfolgreiche arbeitsmarktbezogene Alternspolitik möglich ist, zeigen Beispiele entsprechender Aktionsprogramme in Finnland, Schweden, Norwegen und Österreich (vgl. Frerichs/Maier 2000). Der Erfolg der Programme liegt im Wesentlichen darin begründet, dass Interventionen auf verschiedenen Ebenen – Individuum, Organisation/Unternehmen und Gesellschaft – ansetzen, dabei aber nicht das Zusammenwirken übersehen wird (vgl. Ilmarinen 2004). Durch eine stärkere Vernetzung und internationalen Austausch sollten die Erfahrungen aus Skandinavien und Österreich für die Weiterentwicklung der bildungs- und beschäftigungspolitischen Programme in Deutschland stärker genutzt werden.

Literatur

- Beatty, P. T./Visser, R. M. S. (2005): Thriving on an aging workforce. Strategies for Organizational and Systemic Change. Malabar, Florida
- Behringer, F. u. a. (Hrsg.) (2004): Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Baltmannsweiler
- Bellmann, L./Kistler, E./Wahse, J. (2003): Betriebliche Sicht- und Verhaltensweisen gegenüber älteren Arbeitnehmern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament, B20/2003, 12.05.2003, S. 26–34
- Bellmann, L./Stegmaier, J. (2006): Betriebliche Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer/innen. Der Einfluss betrieblicher Sichtweisen und struktureller Bedingungen. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 29–40
- BMBF (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- BMBF (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Boockmann, B./Zwick, T. (2004): Betriebliche Determinanten der Beschäftigung älterer Arbeitnehmer. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, H. 1, S. 53–63
- Buck, H./Schletz, A. (Hrsg.) (2001): Wege aus dem demographischen Dilemma durch Sensibilisierung, Beratung und Gestaltung. Broschürenreihe: Demographie und Erwerbsarbeit. Stuttgart
- Bullinger, H.-J. (Hrsg.) (2001): Zukunft der Arbeit in einer alternden Gesellschaft. Broschürenreihe: Demographie und Erwerbsarbeit. Stuttgart
- Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände (BDA) (2002): Ältere Mitarbeiter im Betrieb – Ein Leitfaden für Unternehmer. Berlin
- Clemens, W. (2003): Modelle und Maßnahmen betrieblicher Anpassung älterer Arbeitnehmer. In: Herfurth, M./Kohli, M./Zimmermann, K. (Hrsg.): Arbeit in einer alternden Gesellschaft. Problemfelder und Entwicklungstendenzen der Erwerbsituation Älterer. Opladen, S. 93–129
- Frerichs, F./Maier, G. (2000): Alter und Erwerbsarbeit. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, H. 4, S. 247–250
- Gallenberger, W. (2002): Weiterbildungsabstinenz älterer Beschäftigter in einer alternden Erwerbsbevölkerung? Opladen
- Göckenjan, G. (2000): Das Alter würdigen. Altersbilder und Bedeutungswandel des Alters. Frankfurt a.M.
- Hacker, W. (2004): Leistungs- und Lernfähigkeit älterer Menschen. In: Cranach, M. v. u. a. (Hrsg.): Ältere Menschen im Unternehmen. Chancen, Risiken, Modelle. Bern, S. 163–172
- Hilpert, M./Huber, A./Papies, U. (2002): Alternde Betriebe im regionalen Vergleich. Betriebliche Sichtweisen in den Arbeitsamtbezirken Berlin Mitte, Schweinfurt und Suhl. In: Huber, A./Kistler, E./Papies, U. (Hrsg.): Arbeitslosigkeit Älterer und Arbeitsmarktpolitik im Angesicht des demographischen Wandels. Ergebnisse aus der Bundesrepublik Deutschland und dem Land Berlin. Stuttgart, S. 51–64. URL: <http://edocs.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2005/3027/> (Stand: 31.08.2007)

- Iller, C. (2005): Altern gestalten – berufliche Entwicklungsprozesse und Weiterbildung im Lebenslauf. Habilitationsschrift. Fakultät für Verhaltens- und Empirische Kulturwissenschaften der Universität Heidelberg. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/iller05_01.pdf (Stand: 04.09.2007)
- Iller, C./Kraus, K. (2007): Ältere Beschäftigte – Alternde Belegschaften: Wie reagiert die Berufspädagogik auf diese Herausforderung? – Einleitung zur Dokumentation des Workshops. In: Spöttl, G./Kaune, P./Rützel, J. (Hrsg.): Berufliche Bildung, Innovation und soziale Integration: Internationale Wettbewerbsfähigkeit – Entwicklung und Karriere – Mitgestaltung von Arbeit und Technik, Dokumentation der 14. Hochschultage für Berufliche Bildung (CD-ROM). Bielefeld
- Iller, C./Rathgeb, I. (2006): Gefahr gebannt? Flaute bei Personalentwicklung für ältere Mitarbeiter. In: Arbeit und Arbeitsrecht, H. 12, S. 732–734
- Ilmarinen, J. E. (2004): Älter werdende Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen. In: Cranach, M. v./Schneider, H.-D./Ulich, E. u. a. (Hrsg.): Ältere Menschen im Unternehmen. Chancen, Risiken, Modelle. Bern, S. 29–47
- Koller, B./Plath, H. E. (2000): Qualifikation und Qualifizierung älterer Arbeitnehmer. In: MittAB, H. 1, S. 112–125
- Kruse, A. (2000): Psychologische Beiträge zur Leistungsfähigkeit im mittleren und höheren Erwachsenenalter – eine ressourcenorientierte Perspektive. In: Rothkirch, C. (Hrsg.): Altern und Arbeit: Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft. Beiträge, Diskussionen und Ergebnisse eines Kongresses mit internationaler Beteiligung. Berlin, S. 72–87
- Kruse, A./Packebush, L. (2006): Alternsgerechte Arbeitsplatzgestaltung. In: Zimolong, B./Konradt, U. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie – Ingenieurpsychologie. Göttingen, S. 425–458
- Lehr, U. (2000): Psychologie des Alterns. Wiebelsheim
- Lehr, U./Thomae, H./Schmitt, M. u. a. (2000): Interdisziplinäre Längsschnittstudie des Erwachsenenalters: Geschichte, theoretische Begründung und Zusammenfassung der Ergebnisse des 1. Messzeitpunktes. In: Martin, P. u. a. (Hrsg.): Aspekte der Entwicklung im mittleren und höheren Lebensalter. Ergebnisse der Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE). Darmstadt, S. 1–16
- Moraal, D./Schönfeld, G. (2007): Paradigmenwechsel: Weiterbildung statt Frühverrentung? Weiterbildung für ältere Arbeitnehmerinnen, Arbeitnehmer und Arbeitslose im internationalen Vergleich. In: Spöttl, G./Kaune, P./Rützel, J. (Hrsg.): Berufliche Bildung, Innovation und soziale Integration: Internationale Wettbewerbsfähigkeit – Entwicklung und Karriere – Mitgestaltung von Arbeit und Technik, Dokumentation der 14. Hochschultage für Berufliche Bildung (CD-ROM). Bielefeld
- Morschhäuser, M. (1999): Grundzüge altersgerechter Arbeitsgestaltung. In: Gussone, M./Huber, A./Morschhäuser, M. u. a. (Hrsg.): Ältere Arbeitnehmer: Altern und Erwerbsarbeit in rechtlicher, arbeits- und sozialwissenschaftlicher Sicht. Frankfurt a.M., S. 101–185
- Naegele, G. (2004): Verrentungspolitik und Herausforderungen des demografischen Wandels in der Arbeitswelt. In: Cranach, M. v./Schneider, H.-D./Ulich, E. u. a. (Hrsg.): Ältere Menschen im Unternehmen. Chancen, Risiken, Modelle. Bern, S. 189–219

- Petrenz, J. (1999): Alter und berufliches Leistungsvermögen. In: Gussone, M./Huber, A./Morschhäuser, M. u. a. (Hrsg.): Ältere Arbeitnehmer: Altern und Erwerbsarbeit in rechtlicher, arbeits- und sozialwissenschaftlicher Sicht. Frankfurt a.M., S. 63–99
- Rat der Europäischen Union (2005): Entscheidung des Rates vom 12. Juli 2005 über Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen der Mitgliedstaaten (2005/600/EG). Amtsblatt der Europäischen Union Nr. 205 vom 06.08.2005. Brüssel, S. 21–27
- Schiersmann, C. (2000): Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 46, S. 18–32
- Schiersmann, C. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld
- Schiersmann, C./Iller, C. (2007): Zielgruppen. In: Nuissl, E./Krug, P. (Hrsg.): Praxishandbuch WeiterbildungsRecht. Loseblattwerk. Neuwied, Kapitel 4.0, S. 1–52
- Schmitt, M./Martin, M. (2003). Die Interdisziplinäre Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE) über die Bedingungen gesunden und zufriedenen Älterwerdens. In: Karl, F. (Hrsg.), Sozial- und verhaltenswissenschaftliche Gerontologie: Alter und Altern als gesellschaftliches Problem und individuelles Thema. Weinheim, S.205–224
- Schröder, H./Gilberg, R. (2005): Weiterbildung Älterer im demografischen Wandel. Empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Bielefeld
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Gründe, Hindernisse. Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens. Bielefeld
- Strotmann, H./Hess, W. (2003): Eigenschaften und Beschäftigungschancen älterer Arbeitnehmer sowie betriebliche Maßnahmen für ältere Arbeitnehmer in Baden-Württemberg. IAW-Kurzbericht, H. 7. URL: www.iaw.edu/pdf/iaw_kurzbericht_07_2003.pdf (Stand: 04.09.2007)
- Volkholz, V. (2000): Was bestimmt die Bildungslandschaft der Zukunft: die Normal-Biographie oder die Patchwork-Biographie? In: Rothkirch, C. v. (Hrsg.): Altern und Arbeit: Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft. Beiträge, Diskussionen und Ergebnisse eines Kongresses mit internationaler Beteiligung. Berlin, S. 384–394
- Wittwer, W. (2001): Biographieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 48, S. 109–127
- Witzel, A. (1998): Ein Modell zur Rekonstruktion berufsbiographischer Handlungen. In: Sfb-report, H. 7, S. 18–22
- Wolff, H. (2000): Der demographische Wandel – eine Herausforderung für alle Akteure am Arbeitsmarkt. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, H. 4, S. 251–255
- Wolff, H./Spieß, K./Mohr, H. (2001): Arbeit – Altern – Innovation. Wiesbaden

Kompetenzen und Lernformpräferenzen älterer Beschäftigter – betriebliche Perspektiven auf den demografischen Wandel

1. Die demografische Entwicklung und ihre Bedeutung für Unternehmen und ältere Mitarbeiter

Bei der Diskussion über die Konsequenzen des demografischen Wandels standen bisher zwei unterschiedliche Aspekte im Mittelpunkt der Diskussion (vgl. Hofmann/Werding 2002). Zunächst standen die sich abzeichnenden Schwierigkeiten bei der Finanzierung der staatlichen Alterssicherungssysteme im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Fenge, R. u. a. 2003 und Fasshauer 2001), was letztlich auch zur beschlossenen Erhöhung des Renteneintrittsalters führte. Neuerdings werden auch die Auswirkungen des demografischen Wandels auf Erwerbsbevölkerung und Arbeitsmärkte immer stärker betrachtet. Dabei stehen vor allem Befürchtungen einer zunehmenden Verknappung von Arbeitskräften, insbesondere von qualifizierten Fachkräften im Mittelpunkt (vgl. Bellmann/Leber 2002). Während die Finanzierung der Sozialsysteme ein vorwiegend politisches Thema ist, hat die Frage, ob der jährliche Nachwuchs ausreicht, um den Bedarf an qualifizierten Erwerbstätigen für unsere moderne, technologisch ausgerichtete Dienstleistungsgesellschaft zu decken, für die Unternehmen eine besondere Bedeutung. Und damit ist die Frage eng verknüpft, welche Rolle die älteren Arbeitskräfte in Zukunft spielen werden.

Derzeit gibt es zwei Tendenzen, die für Westeuropa und die gesamte moderne Welt gelten (vgl. United Nations 2003):

- Eine Bevölkerungsabnahme, die darauf zurückzuführen ist, dass die Zahl der Geburten unter die Zahl der Sterbefälle zurückgefallen ist (vgl. Geißler 2000).
- Eine Alterung der Bevölkerung, die an der steigenden Lebenserwartung in den höheren Altersstufen liegt (vgl. Gerlinger 2003).

Spätestens ab dem Jahr 2015 wird es zu einem starken Rückgang des Erwerbspersonen-Potenzials kommen. Bis zum Jahr 2040 wird ein Rückgang des Erwerbspersonen-Potenzials von etwa 41,6 Millionen im Jahr 1995 auf rund 32,6 Millionen prognostiziert. Eine weitere Ausweitung der Produktionsmöglichkeiten würde dann eine Steigerung der Arbeitsproduktivität oder die zusätzliche Ausschöpfung von weiterem Arbeitskräfte-Potenzial, z. B. durch das stärkere Einbeziehen von Frauen und älteren Mitarbeitern, erfordern. Bei beiden Gruppen gibt es derzeit noch Reserven (vgl. Munz/Ochel 2001, Schmid 2002). Eine Kompensation durch Zuwanderung scheidet dagegen vor allem wegen der Größe des Bedarfs aus (vgl. United Nations 2003).

Diese Entwicklung verändert aber auch die Proportionen zwischen den Altersgruppen nachhaltig. Beide Tendenzen bewirken eine allmähliche Gewichtsverlagerung zu den Jahrgängen, die in der zweiten Lebenshälfte stehen. Seit vielen Jahren ist das Phänomen des „demografischen Alterns“ bekannt (vgl. Fuchs/Renz 2001). Damit hat sich die zeitliche Einteilung der Lebensspanne grundlegend verändert. Heute folgt nach dem 60. Lebensjahr noch ein eigenständiger Lebensabschnitt. Dieses „dritte Alter“ dauert heute beinahe ebenso lange wie Jugend- und Erwerbsalter.

Der „Altenquotient“, also das Verhältnis von Erwerbstätigen zu Rentnern, zeigt die zu erwartenden Veränderungen besonders deutlich: Für das derzeitige tatsächliche durchschnittliche Rentenzugangsalter von 60 Jahren lag er 2001 bei 44. Das heißt 100 Menschen im Erwerbsalter (von 20 bis 59 Jahren) standen 44 Personen im Rentenalter (ab 60 Jahren) gegenüber. Nach der „mittleren Variante“ der 10. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung des statistischen Bundesamtes wird der Altenquotient bis 2050 auf 78 steigen (vgl. Statistisches Bundesamt 2003).

Durch die skizzierte Entwicklung in den Ländern der Europäischen Union, und das gilt besonders stark für die Bundesrepublik Deutschland, sinkt das Arbeitskräftepotenzial bei den jüngeren Mitarbeitern deutlich ab. Auf der anderen Seite nimmt das Potenzial bei den älteren Mitarbeitern tendenziell zu und bleibt weitgehend ungenutzt. Mit dem Gesetz zur Anpassung der Regelaltersgrenze (RVAGAnpG) vom April 2007 soll das Renteneinstiegsalter zwar bis zum Jahr 2031 auf 67 Jahre ansteigen,

noch aber prägen „Altersteilzeit“, „Vorruhestand“, „Frühpensionierung“, „betriebliche Ausstiegsmodelle“ und ähnliche Konzepte die betriebliche Praxis, und eine Trendwende ist – trotz der Gesetzesänderung – nicht in Sicht. Es ist damit zu rechnen, dass diese Werte auch bei erhöhtem Renteneintrittsalter nahezu konstant bleiben, da davon auszugehen ist, dass die älteren Berufstätigen (ohne Vorliegen weiterer Anreize im Arbeitsleben zu verbleiben) eher Renteneinbußen in Kauf nehmen als tatsächlich später in Rente zu gehen.

Bei der Nutzung des Potenzials der älteren Mitarbeiter muss man also den qualitativen Strukturwandel der Arbeitswelt mit einbeziehen. Heute werden bereits mehr als 50 Prozent der Arbeitsplätze durch IuK-Techniken geprägt (vgl. Rürup/Sesselmeier 2001). Dieser Anteil wird noch weiter zunehmen. Im Jahr 2010 werden bereits 55 Prozent der Beschäftigten im Informationssektor arbeiten (Rürup/Sesselmeier 2001, vgl. auch Soziologisches Forschungsinstitut, SOFI 2000). Diese Zunahme der IuK-Technologien verläuft synchron zu einer starken Zunahme der Bürotätigkeiten. Im Jahr 2000 war fast ein Drittel aller Erwerbstätigen im Büro tätig. Im Büro liegt der Anteil der computergestützten Arbeitsplätze mit 93 Prozent besonders hoch (vgl. Rürup/Sesselmeier 2001). Der intensive Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien führte dazu, dass insbesondere in diesem Bereich eine steigende Zahl von hoch qualifizierten Stellen zu verzeichnen ist.

Seit über zwei Jahrzehnten steigen zudem die Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems (Reinberg/Hummel 2003). „Wissen“ wird in Zukunft der wichtigste Produktionsfaktor sein. Die Träger des neuen wachstumsintensiven Wissens sind derzeit die 20 bis 35-Jährigen. „Bei zunehmendem Durchschnittsalter der Beschäftigten wächst die Gefahr einer Erosion der Wissensbasis und eines Verlustes an Innovationsfähigkeit“ (vgl. Schneider 2002, S. 1). Wenn eine Gesellschaft auch in Zukunft wettbewerbsfähig sein will, muss sie dafür sorgen, dass auch die Mitarbeiter über 35 zu den wertvollen Wissensträgern gehören. Neben dem Erfahrungswissen ist dabei vor allem das jeweils „neue“ Wissen gemeint, welches bisher vorwiegend durch den „Generationenersatz“ in die Betriebe getragen wurde. Ein Schlüssel dazu ist die Kompetenzentwicklung älterer Mitarbeiter.

2. Leistungsfähigkeit und Leistung älterer Mitarbeiter und ihre Bedeutung für die Unternehmen

Kompetenzentwicklung und Weiterbildung im Alter haben nur Sinn, wenn dafür ausreichende Potenziale bei der Lern- und Leistungsfähigkeit vorhanden sind. Gerade betriebliche Entscheidungen hängen sehr stark von Grundannahmen über die altersbezogene Leistungsfähigkeit und Produktivität der Mitarbeiter ab. Dabei spielt nicht die tatsächliche, sondern die angenommene Leistungsfähigkeit die entscheidende Rolle. Verschiedene Studien haben gezeigt, dass es sowohl positive als auch negative Stereotype über ältere Mitarbeiter gibt (vgl. Henkens 2003). Daraus ergeben sich auch positive und negative Konsequenzen für die Beschäftigung und Qualifizierung von älteren Mitarbeitern.

Befürchtungen, ältere Mitarbeiter seien weniger leistungs- und lernfähig, und eine ältere Belegschaft würde die Flexibilität und Innovationskraft der Betriebe beeinträchtigen, stützen sich in der Regel auf ein „Defizit-Modell“ des Alters. Dieses Modell hat seinen Ausgangspunkt in älteren psychologischen Forschungsarbeiten zur intellektuellen Leistungsfähigkeit im höheren Erwachsenenalter (vgl. Lehr 2000). Nach dem Defizitmodell sind ältere Arbeitnehmer außerdem weniger flexibel und nicht ausreichend auf die Anforderungen des technischen Wandels eingestellt (Frerichs 1998). Das Bild von der Leistungs- und Lernfähigkeit älterer Menschen hat sich in den Köpfen der Menschen festgesetzt und beeinflusst immer noch das Selbstbild der Älteren, ebenso wie das Verhalten von Personalverantwortlichen. Bis heute gibt es allerdings keine überzeugenden empirischen Belege für ein undifferenziertes Defizit-Modell. Nach den Forschungsergebnissen der Differenziellen Gerontologie gibt es weder ein generelles – das heißt alle Leistungsbereiche betreffendes – noch universelles – alle Personen betreffendes – Phänomen des Abbaus intellektueller Fähigkeit (vgl. Kruse 2000).

In der alterspsychologischen Forschung wurden bisher vor allem Konstanz und Veränderung der Intelligenz, des Gedächtnisses und der Persönlichkeit sowie die soziale Situation älterer Menschen im Beruf, in der Familie und der Gesellschaft untersucht. Dabei wurden neben den geistigen auch die körperlichen Fähigkeiten einbezogen. „Das Ergebnis dieser Forschungen stellt eine deutliche Korrektur ursprünglicher Annahmen eines altersbedingten starken Abbaus dar und verweist auf einen

hohen Grad der Konstanz von Funktionen und Reaktion im Übergang vom mittleren zum hohen Lebensalter“ (Lehr 2000, S. 75). Empirische Befunde zur praktischen Leistungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer zeigen deutlich, dass es keine nennenswerten altersbedingten Einbußen bei älteren Mitarbeitern gibt. Exemplarisch seien die drei Metaanalysen angeführt, die alle zu dem gleichen Ergebnis kommen: Eine Studie des Ministry of Manpower in Singapore hat eine Metaanalyse vorgenommen und kommt zu einer klaren Aussage: „In fact, the overall finding of more than 100 research investigations showed that there is no significant difference between the job performance of older and younger workers“ (ebenda 1999, S. 9). Zu dem gleichen Ergebnis kommt Lehr: „Empirische Untersuchungen zeigen [...] kein oder nur ein sehr geringes Absinken der Arbeitsproduktivität älterer Menschen. Außerdem können Schulungen, Fort- und Weiterbildungen „altersbedingte“ Produktivitätseffekte verhindern“ (Lehr 2000, S. 212).

Für schlechtere Leistungen von älteren Mitarbeitern sind nach Shepard in der Regel andere Gründe als das Alter ausschlaggebend. „Performance often reflects much more than the abilities, motivation, and experience of the individual employee. Output may be limited by absence or lack of cooperation from a key colleague, inefficient management, union restrictions, a lack of essential equipment or materials, failure to invest in automation, a poor overall quality of the working environment, seasonal factors, or a lack of consumer demand for a product“ (Shepard 2000, S. 540). Insgesamt lässt sich festhalten, dass es, abgesehen von wenigen sehr spezifischen Tätigkeiten, keine beruflichen Aufgaben gibt, die von älteren Mitarbeitern nicht gleichwertig erfüllt werden könnten. Dabei liegt die Obergrenze für die Festlegung der Gruppe der älteren Mitarbeiter deutlich über dem heutigen Regel-Renteneintrittsalter von 65 Jahren.

Wer bei der Untersuchung der Leistungspotenziale der Alten nur auf die Abbauprozesse schaut, übersieht zudem die besonderen Alterskompetenzen, die älteren Mitarbeitern Wettbewerbsvorteile verschaffen können (vgl. Staudinger/Dittmann-Kohli 1992, Rentsch 1992 und Schmitz-Scherzer u. a. 1993). Diese Alterspotenziale werden heute weder für die Gesellschaft noch für die Unternehmen ausgeschöpft. „Das latente Potential des Alters und des Alterns ist zu einem wesentlichen Teil noch unbekannt“ (Baltes/Baltes 1989, S. 2).

3. Eine Untersuchung bei Beschäftigten eines deutschen Großunternehmens

3.1 Begriffsklärungen: Kompetenz und Kompetenzentwicklung

Bei der hier vorgestellten empirischen Untersuchung aus dem Jahr 2004 (Werner 2004) folge ich dem Kompetenzbegriff von Erpenbeck/Heyse (1999). „Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen des Individuums. Was wird vom Individuum selbst organisiert? In der Regel Handlungen, deren Ergebnisse aufgrund der Komplexität des Individuums, der Situation und des Verlaufs (System, Systemumgebung, Systemdynamik) nicht oder nicht vollständig voraussagbar sind“ (ebenda, S. 157). Im Zentrum des Kompetenzbegriffs steht das selbstorganisierte Handeln, so dass sich Kompetenzen als Dispositionen (Anlagen, Fähigkeiten und Bereitschaft) zu selbst organisiertem Handeln kennzeichnen lassen, die das Subjekt in Auseinandersetzung mit der Welt entwickelt (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel 2003). Das zeigt sich besonders in der Kompetenzdefinition von Erpenbeck und Heyse (1999). Kompetenzen können also dabei im Rahmen eher formaler betrieblicher Weiterbildung aufgebaut werden, als auch durch informelles oder inzidenzielles Lernen (vgl. Achatz/Tippelt 2001, Tippelt 2002). Für seine berufliche Tätigkeit spielt keine Rolle, wie der Arbeitnehmer die Kompetenzen erworben hat. Im Gegensatz zur betrieblichen Weiterbildung kann bei der Kompetenzentwicklung das gesamte Spektrum der Lernmöglichkeiten einbezogen werden. Nach Heyse und Erpenbeck (1997) lässt sich berufliche Handlungskompetenz in die folgenden vier Kompetenzbereiche Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz unterteilen. Ein besonderes Interesse der Untersuchung lag darin, den Bedarf an Kompetenzentwicklung bei den älteren Mitarbeitern differenziert nach Kompetenzfeldern zu ermitteln. Dieses Interesse war stark mit dem Projektpartner verbunden, der mit einem sehr ähnlichen Kompetenzmodell arbeitet.

3.2 Zum Forschungsstand

Bei der beruflichen Kompetenzentwicklung älterer Mitarbeiter wurden bisher vor allem die Angebote und das Teilnahmeverhalten untersucht (vgl. Arbeitsstab Forum Bildung 2000). Daneben ist in den letzten Jahren eine ganze Reihe an wissenschaftlichen Publikationen entstanden, die sich mit dem Lernen im höheren Alter und in der nachberuflichen Phase

beschäftigen. Die Kompetenzentwicklung bei älteren Mitarbeitern („late career“) wurde dagegen bisher eher vernachlässigt. „Vocational researchers have emphasized the experiences of workers through mid-career, while gerontologists study the years spent in retirement“ (Adams 1999, S. 226).

Bei der nachfolgend beschriebenen Untersuchung der Kompetenzentwicklung älterer Mitarbeiter wurde der Berufslebenszyklus lediglich in zwei Phasen aufgeteilt. Und da in der Bundesrepublik Deutschland sowohl das Durchschnittsalter der Bevölkerung als auch das Durchschnittsalter der Erwerbstätigen bei etwa 40 Jahren liegt, wurden im Rahmen der Studie Arbeitnehmer, die das 39. Lebensjahr überschritten haben, als „Mitarbeiter in der zweiten Berufslebenshälfte“ betrachtet. Im weiteren Text wird diese Personengruppe sinngemäß auch als „ältere Mitarbeiter, ältere Arbeitnehmer“ etc. bezeichnet.

3.3 Design und Methodik der Untersuchung

Als Partner für die Durchführung der empirischen Untersuchung konnte die Flughafen München GmbH (FMG) gewonnen werden. Durch die Breite der abgedeckten Tätigkeiten, die Größe der möglichen Stichprobe und das bereits eingeführte Kompetenzmodell bot der Flughafen ideale Voraussetzungen für die Durchführung der Studie. Zudem ließ sich das Projekt mit dem eigenen Erkenntnisinteresse des Flughafens an einer Bildungsbedarfsanalyse sehr gut verbinden. Der Flughafen München betreibt seit einigen Jahren eine strategisch ausgerichtete Personalentwicklung. Ausgehend von einem Leitbild für das gesamte Unternehmen wurden die Zielsetzungen für die verschiedenen Bereiche der Gesellschaft operationalisiert. Schließlich wurde nach den Bedürfnissen des Flughafens ein eigenständiges Kompetenzmodell erarbeitet und implementiert und hauptsächlich als Grundlage für die jährlichen Personalentwicklungsgespräche verwendet.

Das Kompetenzmodell des Flughafens geht in Anlehnung an Erpenbeck und Heyse (1997) von vier Kompetenzarten aus: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz und personale Kompetenz. Um die Kompetenzarten zu operationalisieren wurden durch die Personalentwicklungsabteilung der FMG 26 Teilkompetenzen definiert, die jeder Mitarbeiter in unterschiedlich starker Ausprägung haben sollte. Die geforderte Ausprägung ist von der jeweiligen Stelle des Mitarbeiters abhängig.

Tab. 1: Zuordnung der Teilkompetenzen der Flughafen München GmbH zu den Kompetenzarten nach Erpenbeck/Heyse

		Sozialkompetenz	Personale Kompetenz	Fachkompetenz	Methodenkompetenz
1	Betriebswirtschaftliche Grundlagen			x	
2	Instrumente des FMG internen Rechnungswesens			x	
3	FMG Kundenorientierung	X			
4	Interne und externe Kunden sowie deren Bedürfnisse			x	
5	Entwicklungen des Fachgebietes			x	
6	Innovationsbereitschaft		X		
7	Strategie und Ziele der Abteilung			x	
8	Hauptprozesse der Abteilung sowie zugehöriger Schnittstellen			x	
9	Kenntnis des Marktes vor Ort			x	
10	Zeit- und Selbstmanagement				x
11	Projektmanagement				x
12	Kenntnis des übertragenen Aufgabengebietes, der Entscheidungsbefugnisse und der Kompetenzen			X	
13	Kenntnis von Entscheidungstechniken				x
14	Informations- und Wissensmanagement				x
15	Belastbarkeit in Normal- und Stresssituation		X		
16	Meetingmanagement				x
17	Selbst- und Eigenverantwortung der Mitarbeiter		X		
18	Team- und Integrationsfähigkeit	X			
19	Kommunikationstechniken	X			
20	Verhandlungstechniken	X			
21	Präsentationstechniken				x
22	Konfliktmanagement	X			
23	Führungsinstrumente				x
24	Arbeitsrechtliche- & betriebsverfassungsrechtliche Grundlagen			X	
25	Kenntnis der Stärken und Schwächen der Mitarbeiter	X			
26	Kenntnis von Entwicklungs- und Motivationsinstrumente				x

Um der Forderung nachgekommen, das bereits existente Kompetenzraster zur Ermittlung des Bildungsbedarfs zu verwenden, und letztlich trotzdem Aussagen über die globaleren Kompetenzarten machen zu können, wurde eine Zuordnung der 26 Teilkompetenzen zu den vier Kompetenzarten vorgenommen. Die Zuordnung erfolgte nach einem Abgleich der Beschreibungen der FMG-Teilkompetenzen mit den im verwendeten Kompetenzmodell beschriebenen Einzelkompetenzen. In den Fällen, in denen eine völlig eindeutige Zuordnung nicht möglich war, wurde die Teilkompetenz der Kompetenzart zugerechnet, die den stärksten Bezug hatte. Die nachfolgende Tabelle zeigt, welchen Kompetenzarten die jeweilige Teilkompetenz zugeordnet wurde.

Die Befragung von Mitarbeitern und Vorgesetzten wurde als Online-Befragung durchgeführt. Aus einer Grundgesamtheit von 2240 Personen beteiligten sich 590. Das entspricht einer Rücklaufquote von 26,3 %. Die Zusammensetzung der Stichprobe erfüllte die angelegten statischen Gütekriterien.

Zur Durchführung der Analyse wurde der Fragebogen zunächst in folgende Teile getrennt: Einstellung, Teilnahmeverhalten, Lernformen (Bevorzugung und Häufigkeit) und Kompetenzarten (Wichtigkeit und Bedarf). Mit SPSS wurden Häufigkeitsauswertungen, Mittelwert- und Varianzberechnungen, eine Faktorenanalyse, die Reliabilitätsanalyse, der Kolmogorov-Smirnov-Test, der Chi-Quadrat-Test, Einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) und die Mehr-Weg-Varianzanalyse (multivariate ANOVA) durchgeführt (vgl. Mayer 2002, Janssen/Laatz 2003). Alle nachfolgenden Aussagen sind statistisch abgesichert, beziehen sich aber selbstverständlich nur auf die untersuchte Grundgesamtheit.

Abschließend wurden die Ergebnisse gemeinsam mit den Experten des Flughafens München in einem Workshop diskutiert und interpretiert, um Besonderheiten der untersuchten Stichprobe angemessen zu berücksichtigen.

3.4 Ergebnis 1: Kontrollvariablen

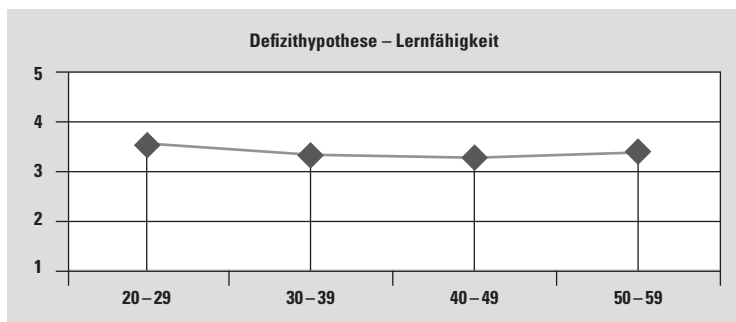
Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Studie vorgestellt. Dabei stehen der Bedarf nach Kompetenzarten und die bevorzugten Lernformen im Vordergrund. Interessante Ergebnisse ergaben sich darüber hinaus bei einigen Kontrollvariablen. Diese sollen kurz vorangestellt

werden. Die Skalen der nachfolgenden Abbildungen sind von „1 = Ablehnung einer Aussage“ bis hin zu „5 = volle Zustimmung zu einer Aussage“ zu lesen.

3.4.1 Glaube an die Defizit-Hypothese

Ältere Mitarbeiter glauben weniger an eine abnehmende Lernfähigkeit im Alter als ihre jüngeren Kollegen. Das heißt, je weiter die Befragten persönlich vom „Alter“ entfernt sind, desto kritischer bewerten Sie die Lernfähigkeit älterer Mitarbeiter.

Abb. 1: Defizithypothese – Glaube an eine abnehmende Lernfähigkeit im Alter (nach Altersgruppen, n = 590)



Das Diagramm lässt erkennen, dass die jüngeren Befragten (zwischen 20 und 29 Jahre) mit einem Mittelwert von 3,55 eher an eine abnehmende Lernfähigkeit glauben als die älteren (50 bis 59 Jahre) mit einem Mittelwert von 3,38. Den niedrigsten Mittelwert ($\mu = 3,25$) haben allerdings die Befragten im Alter von 40 bis 49 Jahren. Dass die 40 bis 49-Jährigen einen niedrigeren Mittelwert als die 50 bis 59-Jährigen haben, kann insbesondere daran liegen, dass die Teilnehmer in dieser Untersuchungsgruppe ein im Vergleich zu den 50 bis 59-Jährigen höheres Interesse an Weiterbildung haben. Auch die – im Vergleich zum vierten Alterssegment – stärkeren Aufstiegsmöglichkeiten und -erwartungen in dieser Altersgruppe könnten ein Grund dafür sein. Die 50 bis 59-Jährigen haben in der Regel ihre berufliche Endposition erreicht und sehen daher eine geringere Relevanz der Weiterbildung für sich selbst. Dies könnte im Vergleich zur Altersgruppe der 40-Jährigen, ebenfalls ein Grund für einen leicht ansteigenden Mittelwert sein. Ferner glauben diejenigen

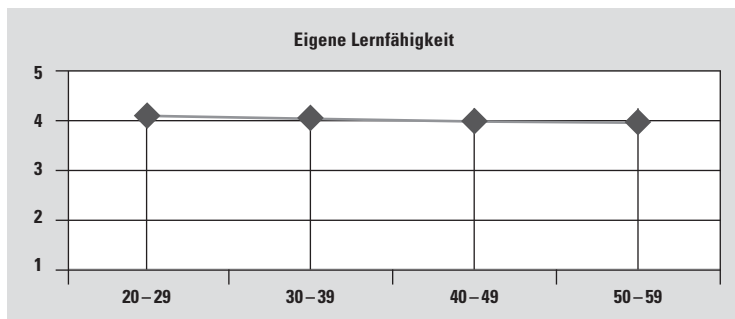
Mitarbeiter, die ihre eigene Lernfähigkeit höher einschätzen, weniger an die Defizithypothese. Die Mitarbeiter im vierten Alterssegment (50 bis 59 Jahre) haben eine positivere Selbsteinschätzung in Bezug auf die eigene Lernfähigkeit. Obwohl der Glaube an die Lernfähigkeit im Alter sich insgesamt auf einem sehr hohen Niveau bewegt kann festgestellt werden, dass immer noch ein beachtlicher Teil der Mitarbeiter mehr oder weniger stark an die Defizithypothese glaubt. Die Auswirkungen auf Fremd- und Selbstbild sind nicht zu unterschätzen.

Insgesamt weist das Ergebnis darauf hin, dass gezielte Aufklärungsarbeit die betriebliche Weiterbildung und Kompetenzentwicklung positiv beeinflussen könnte. Sie könnte zum einen zu einem anderen Teilnahmeverhalten führen. Zum anderen könnte sie die Lernprozesse selbst durch eine Verbesserung der Selbstwahrnehmung älterer Mitarbeiter positiv beeinflussen.

3.4.2 Einschätzung der eigenen Lernfähigkeit

Die eigene Lernfähigkeit wird von allen Altersgruppen annähernd gleich eingeschätzt. Das Mittelwertenniveau der Einschätzung eigener Lernfähigkeit liegt in etwa bei der Skalenausprägung vier.

Abb. 2: Mittelwerte des Faktors eigene Lernfähigkeit nach Alterssegmenten



Eine weitere Analyse zeigt, dass unabhängig von den Altersgruppen die Mitarbeiter, die ihre eigene Lernfähigkeit höher einschätzen, auch ein höheres Interesse an Weiterbildung zeigen. Des Weiteren kann eine Korrelation zwischen der eigenen Lernfähigkeit und der Weiterbildungsbereitschaft gezeigt werden: Je höher die Teilnehmer

ihre eigene Lernfähigkeit einschätzen, desto höher ist ihre Weiterbildungsbereitschaft.

3.4.3 Innovationsbereitschaft

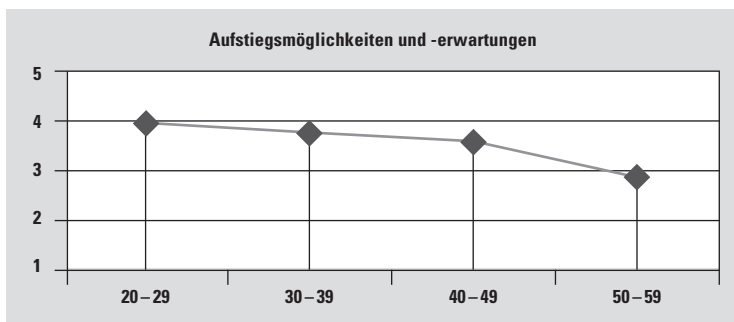
Eine positive Grundhaltung gegenüber Neuerungen beeinflusst auch das Interesse und die Bereitschaft zur Teilnahme an Weiterbildung. Unternehmen, die sich in besonders dynamischen Märkten bewegen, sollten daher innovationsbereite Mitarbeiter bevorzugen. Die erhöhte Bereitschaft zu lernen kann bei der Entwicklung hin zu einer Lernenden Organisation und beim Reagieren auf Veränderungen des Marktes erhebliche Vorteile mit sich bringen. Die Innovationsbereitschaft der Mitarbeiter ist beim Flughafen München nicht altersabhängig. Die Innovationsbereitschaft der Teilnehmer und deren Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem wurde von allen Altersgruppen auf hohem, annähernd gleichem Niveau eingeschätzt. Der Mittelwert liegt bei ca. vier.

Je mehr die einzelnen Personen Neuerungen gegenüber aufgeschlossen sind, desto mehr interessieren sie sich für Weiterbildung, haben auch eine signifikant höhere Weiterbildungsbereitschaft und haben häufiger an externen Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen. Aus diesem Grund sollten die älteren Mitarbeiter nicht aufgrund des Alters von innovativen Technologien und Produktionsweisen ausgeschlossen werden. Es scheint dagegen eher sinnvoll, ältere Mitarbeiter im Rahmen von altersgemischten Arbeitsgruppen einzusetzen und bewusst auf dem aktuellen technischen Stand zu halten. Eine innovationsfördernde Arbeitsumgebung kann darüber hinaus dazu beitragen, das Interesse der Mitarbeiter an Innovationen zu wecken.

3.4.4 Aufstiegserwartungen

Ältere Mitarbeiter haben geringere Aufstiegserwartungen. Dies führt zu einer niedrigeren Bereitschaft, sich an Bildungsmaßnahmen zu beteiligen. Offensichtlich wird Kompetenzentwicklung sehr stark mit einer beruflichen Verbesserung in Verbindung gebracht. Die Aufstiegserwartungen korrelieren aber auch signifikant mit dem Interesse an Neuerungen, der Einschätzung der eigenen Lernfähigkeit und dem tatsächlichen Teilnahmeverhalten bei externen Bildungsmaßnahmen.

Das Diagramm zeigt, dass die jüngeren Befragten (zwischen 20 und 29 Jahre) mit einem Mittelwert von 3,97 häufiger als die älteren (zwischen 50

Abb. 3: Aufstiegsmöglichkeiten und -erwartungen

und 59 Jahre) angaben, Aufstiegsmöglichkeiten und Aufstiegserwartungen zu haben. Bei den Älteren liegt der Mittelwert bei 2,85. Vergleicht man die Ergebnisse mit der Auswertung nach der „Stellung im Unternehmen“, wird deutlich, dass ein Zusammenhang der Aufstiegsmöglichkeiten und -erwartungen mit der bereits erreichten beruflichen Stellung besteht. Die Anzahl der Personen, die die Position eines Sachgebiets-, eines Gruppen- bzw. eines Abteilungsleiters innehaben, steigt mit zunehmendem Alter stetig an. Ferner kann festgestellt werden, dass unabhängig von den Altersgruppen ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Aufstiegsmöglichkeiten und -erwartungen und der Weiterbildungsbereitschaft besteht. Das heißt, je höher die diesbezüglichen Erwartungen, desto bereiter sind die Mitarbeiter zur Weiterbildung.

Das Personalmanagement eines Unternehmens beeinflusst also durch die Art und Weise wie Beförderungen vorgenommen werden auch das Interesse und die Bereitschaft an betrieblicher Weiterbildung und Kompetenzentwicklung. Unternehmen, deren Politik es ist, ältere Mitarbeiter nur noch bedingt zu befördern („40 and out“) oder in deren Unternehmenskultur fest verankert ist, dass man nach dem 45. Lebensjahr „nichts mehr werden kann“, müssen damit rechnen, dass die Lernpotenziale ihre älteren Mitarbeiter nicht ausgeschöpft werden. Eine realitätsnahe Personalpolitik, die nicht von einer theoretisch denkbaren weiteren Verweildauer im Unternehmen ausgeht, sondern von einer durchschnittlichen Verweildauer auf einer bestimmten Stelle, kann ältere Mitarbeiter ohnehin bis kurz vor der Pensionierung befördern und weiterentwickeln. Weiterentwicklung wird heute darüber hinaus vor allem mit dem hierarchischen Aufstieg verbunden.

Seit einigen Jahren gibt es immer wieder Diskussionen über so genannte Horizontalkarrieren. Dabei geht es um positive Entwicklungsschritte durch die Übernahme von neuen Aufgaben auf der gleichen hierarchischen Ebene. Wenn es auf diese Weise gelingen sollte, „Aufstiegserwartungen“ durch „Entwicklungserwartungen“ zu ersetzen, dann sind positive Auswirkungen auf das Bildungsverhalten der älteren Mitarbeiter zu erwarten.

3.5 Ergebnisse 2: Kompetenzarten

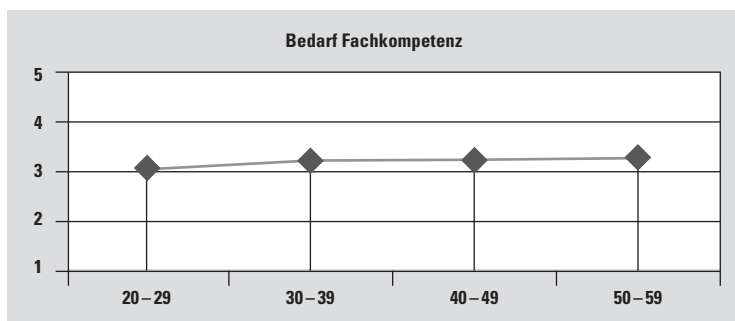
Ältere Befragungsteilnehmer sehen bei sich einen höheren Entwicklungsbedarf bei Fachkompetenz, Methodenkompetenz und sozialer Kompetenz. Lediglich bei der personalen Kompetenz wird der Entwicklungsbedarf über die Alterssegmente hinweg gleich hoch eingeschätzt. Gleichzeitig stufen die älteren Mitarbeiter die Wichtigkeit der betreffenden Kompetenzarten höher ein. Außerdem könnte der Zusammenhang zwischen dem Alter und der hierarchischen Position eine bedeutsame Rolle spielen, weil sich mit einem hierarchischen Aufstieg auch die Anforderungen an die Stelleninhaber verändern. Dieser Erklärungsansatz wurde von den Workshop-Teilnehmern eindeutig favorisiert. Möglicherweise nimmt aber auch die Sensibilität für die entsprechenden Kompetenzarten im Prozess des Alterns zu. Dies würde dann bedeuten, dass die Mitarbeiter erst durch die praktische Erfahrung den Stellenwert dieser Kompetenzarten richtig einschätzen können.

3.5.1 Bedarf Fachkompetenz

Häufig wird angenommen, dass die älteren Mitarbeiter „ihr Geschäft“ nach 20 und mehr Jahren sehr gut kennen und deshalb einen geringeren Bedarf für die Entwicklung ihrer Fachkompetenz haben. Die Ergebnisse zeigen jedoch für den Flughafen München ein ganz anderes Bild. Je älter die Mitarbeiter sind, desto höher schätzen sie den Bedarf an Entwicklung der Fachkompetenz ein.

Das Diagramm zeigt, dass die Befragten zwischen 50 und 59 Jahren mit einem Mittelwert von 3,28 für sich einen höheren Bedarf an Entwicklung der Fachkompetenz sehen als die Jüngeren zwischen 20 und 29 Jahren mit einem Mittelwert von 3,07. Das kann daran liegen, dass das Fachwissen, welches die Mitarbeiter aus der beruflichen Ausbildung mitbringen, noch aktueller ist und dass Mitarbeiter mit zunehmendem Alter einen erhöhten Bedarf an Ergänzung und Aktualisierung ihrer Fachkompetenz sehen.

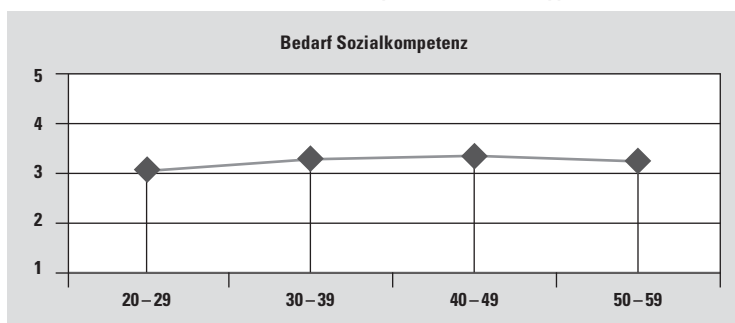
Abb. 4: Mittelwerte des Faktors Bedarf an Fachkompetenz nach Altersgruppen



3.5.2 Bedarf Sozialkompetenz

Bei der Untersuchung wurde zunächst davon ausgegangen, dass soziale Kompetenzen vor allem durch informelles Lernen erworben werden und dass ältere Mitarbeiter durch Lebenserfahrung und Reife entsprechende Vorteile und damit einen geringeren Bedarf haben. Es konnte ein Zusammenhang zwischen dem Bedarf an Entwicklung von Sozialkompetenz und Alter nachgewiesen werden. Allerdings ist der Zusammenhang anders als erwartet. Entgegen der Annahme nimmt nach der Selbsteinschätzung der Befragungsteilnehmer der Bedarf an Kompetenzentwicklung im Bereich der sozialen Kompetenzen zu.

Abb. 5: Mittelwerte des Faktors Bedarf Sozialkompetenz nach Altersgruppen



Das Diagramm zeigt, dass die Befragten zwischen 40 und 49 Jahren mit einem Mittelwert von 3,34 einen höheren Bedarf an Entwicklung der

Sozialkompetenz haben als die Jüngeren (zwischen 20 und 29 Jahren) mit einem Mittelwert von 3,12. Möglicher Grund für dieses Ergebnis kann eine zunehmende Sensibilisierung für die Sozialkompetenz der Mitarbeiter im Prozess des Alterns sein. Auch die Entwicklung in Führungspositionen und der damit verbundene erhöhte Bedarf an Sozialkompetenz könnte eine mögliche Erklärung dafür sein. Hier geben die Ergebnisse bei der Frage nach der Wichtigkeit der einzelnen Kompetenzen einen bedeutenden ergänzenden Hinweis: Sie zeigen signifikant, dass die „älteren“ Befragungsteilnehmer bei sich selbst eine höhere Wichtigkeit für die Kompetenzart Sozialkompetenz sehen als die jüngeren.

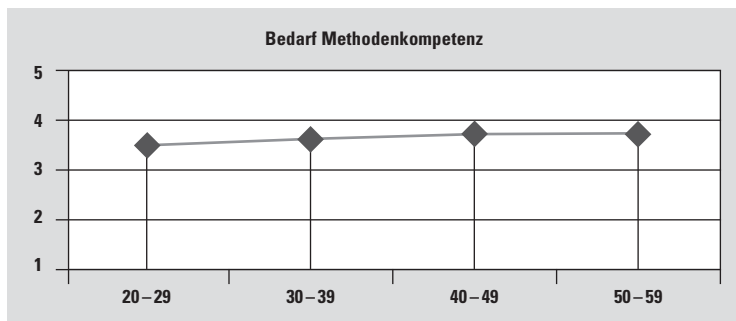
3.5.3 Bedarf Selbstkompetenz

Der Bedarf an Entwicklung von Selbstkompetenz bleibt nach Einschätzung der Befragungsteilnehmer bei zunehmendem Alter konstant. Zwischen der Variable „Bedarf Selbstkompetenz“ und Alter besteht kein signifikanter Zusammenhang.

3.5.4 Bedarf Methodenkompetenz

Der Bedarf an Entwicklung von Methodenkompetenz bleibt nach Selbsteinschätzung der Mitarbeiter bei zunehmendem Alter konstant.

Abb. 6: Mittelwerte des Faktors Bedarf Methodenkompetenz nach Altersgruppen



Mitarbeiter im Alter zwischen 50 und 59 Jahren sehen mit einem Mittelwert von 3,73 gegenüber den jüngeren Kollegen im Alter zwischen 20 und 29 Jahren und einem Mittelwert von 3,49 einen leicht erhöhten Bedarf für die Entwicklung der Methodenkompetenz. Diese leichte Zunahme ist statistisch jedoch nicht signifikant. Auch hier zeigt ein ergänzender Blick auf

die Einschätzung der Wichtigkeit dieser Kompetenzart ein interessantes Ergebnis: Je älter die Befragungsteilnehmer sind, desto höher schätzen sie die Wichtigkeit der Methodenkompetenz ein. Die Mittelwerte steigen von 3,52 bei den Jüngeren (zwischen 20 und 29 Jahren) auf einen Mittelwert von 3,81 bei den Älteren (zwischen 50 und 59 Jahren).

3.6 Ergebnisse 3: Lernformen

Welche Lernformen von den Mitarbeitern bevorzugt werden, hängt stark mit ihrem Alter zusammen. Dies gilt nicht nur für neue Formen, bei denen man annehmen könnte, dass ältere Mitarbeiter, die nicht mit diesen Technologien aufgewachsen sind, im Nachteil sind, sondern auch für die traditionellen Lernformen wie Seminare. Insgesamt liefert das Ergebnis der Untersuchung Hinweise, die von den Unternehmen genutzt werden können, um spezifische Angebote für ältere Mitarbeiter zu generieren oder um die Attraktivität der derzeitigen Angebote für ältere Mitarbeiter zu erhöhen. Wie die Angebote für ältere Mitarbeiter optimal gestaltet werden könnten, lässt sich aus den Ergebnissen nicht direkt ablesen. Hier sind Wissenschaft und Praxis gleichermaßen gefordert, sich schrittweise an das Optimum heran zu arbeiten. In Bezug auf die Lernformen wurde folgende grundlegende Forschungshypothese formuliert: In den verschiedenen Phasen des Berufslebenszyklus werden verschiedene Formen der beruflichen Weiterbildung (z. B. Seminare, CBT, Vorträge, informelle Weiterbildung) bevorzugt. Nachfolgend werden die Einschätzungen der Mitarbeiter zu ausgewählten Lernformen wiedergegeben. Die Ausprägungen zeigen, wie gerne und wie häufig durch bestimmte Lernformen gelernt wird und ob es altersspezifische Unterschiede gibt.

3.6.1 Lernform Selbststudium

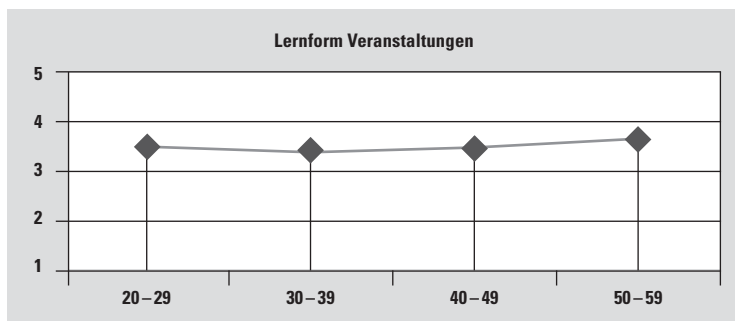
Alle Mitarbeiter schätzen die Lernform Selbststudium durch Bücher, Handbücher und Anleitungen sowie Fachzeitschriften gleichermaßen auf einem mittleren Niveau von etwas über drei ein. Die Ergebnisse bei diesem Faktor unterscheiden sich bezogen auf die verschiedenen Altersgruppen nicht signifikant. Alle Untersuchungsteilnehmer gaben außerdem an, annähernd gleich stark Gebrauch von der Lernform Selbstlernen zu machen. Auch hier gab es keine signifikanten altersspezifischen Unterschiede. Zwischen der Beliebtheit der Lernform und der Häufigkeit der Nutzung besteht jedoch erneut ein deutlicher Zusammenhang. Laut Aussage der Personalentwickler der Flughafen München GmbH gibt es am Flughafen überdurchschnittlich viele Tätigkeiten, die nicht durch

klassische Ausbildungsberufe vorbereitet werden. Dies könnte Einfluss auf ein relativ hohes Maß an Lernaktivitäten aus Handbüchern etc. haben. Auch das Ausprobieren am Arbeitsplatz hat einen entsprechend hohen Stellenwert, wobei die älteren Mitarbeiter weniger experimentieren und eher z. B. eine Hotline oder andere Experten in Anspruch nehmen.

3.6.2 Lernform Veranstaltungen (Messen, Kongresse und Vorträge)

Die Analyse der Mittelwerte dieses Faktors über die Alterssegmente hinweg zeigt, dass alle Mitarbeiter die Lernform Veranstaltungen, wie Messen, Kongresse und Vorträge, gleich bewerten, wobei die Gruppe der 50- bis 55-Jährigen leicht nach oben abweicht. Das Ergebnis ist jedoch nicht signifikant.

Abb. 7: Mittelwerte des Faktors Beliebtheit der Veranstaltungen nach Altersgruppen



Die jüngeren Befragten (zwischen 20 und 29 Jahren) mit einem Mittelwert von 2,41 machen etwas weniger Gebrauch von der Lernform Veranstaltungen als die älteren (zwischen 50 und 59 Jahren). Der Mittelwert dieser Altersgruppe beträgt 2,53. Die Befragten im Alter von 30 bis 39 Jahren benutzen die Lernform jedoch am wenigsten. Ein Grund für den höheren Gebrauch bei den Älteren im Vergleich zu den Jüngeren könnte eine bessere Teilnahmemöglichkeit dieser Altersgruppe an Veranstaltungen wie z. B. Kongressen und Messen sein. Wie in der Auswertung der demographischen Daten ersichtlich ist, sind nämlich die Befragten der relevanten Altersgruppe öfter in Führungspositionen. Die Informationen über derartige Veranstaltungen laufen in der betrieblichen Praxis häufig über Führungspositionen, so dass nicht nur die Entscheidung über die

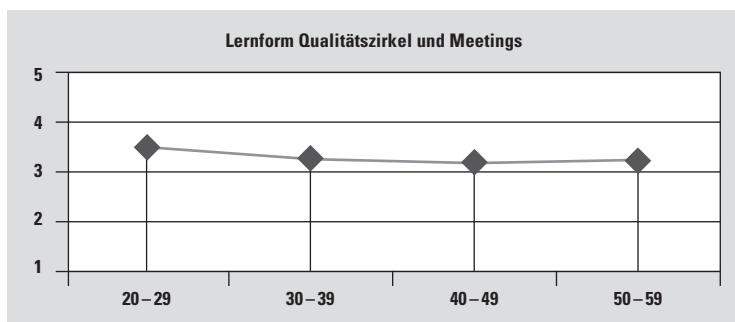
Teilnahme, sondern auch die Kenntnis über die Veranstaltung eine Rolle spielen könnte.

In der Gegenüberstellung der Faktoren Beliebtheit und Häufigkeit der Lernform Veranstaltungen fällt ein höheres Niveau bei der Beliebtheit im Vergleich zur Häufigkeit auf. Nicht zuletzt deutet dies darauf hin, dass Messen, Kongresse und Vorträge nicht so häufig angeboten werden, wie es von den Mitarbeitern gewünscht wäre, beziehungsweise dass die Teilnahmemöglichkeiten eingeschränkt sind. Die Diskussion der Ergebnisse mit der Flughafen München GmbH ergab, dass es zu Messen einen formal gesehen einfachen Zugang gibt, da Messebesuche nicht über das Bildungsbudget, sondern über die Reisekosten abgerechnet werden. Die Entscheidungen über die Teilnahmen werden jedoch von den Budgetverantwortlichen getroffen. Laut Aussage der Personalentwickler werden Messebesuche und Kongressbesuche als Statussymbol und als Möglichkeit, sich einen Wettbewerbsvorsprung zu verschaffen, gesehen und sehr restriktiv gehandelt.

3.6.3 Lernform Qualitätszirkel und Meetings

Die Auswertung der Beliebtheit des Faktors Qualitätszirkel und Meetings zeigt, dass die jüngeren Mitarbeiter die Lernform Qualitätszirkel und Meetings stärker bevorzugen als die älteren.

Abb. 8: Mittelwerte des Faktors Beliebtheit der Lernform Qualitätszirkel und Meetings nach Altersgruppen



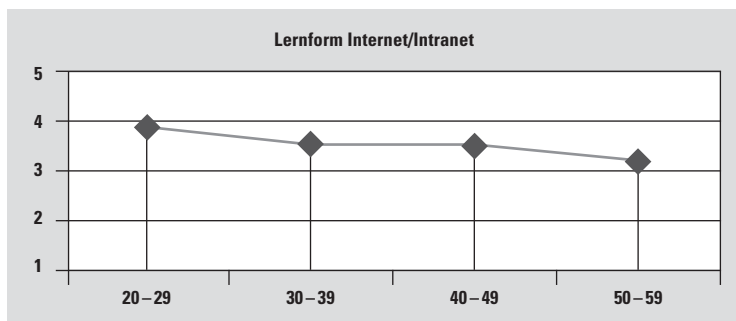
Die jüngeren Befragten (zwischen 20 und 29 Jahren) bewerten die Lernform Qualitätszirkel und Meetings mit einem Mittelwert von 3,51, die

älteren (zwischen 50 und 59 Jahren) mit einem Mittelwert von 3,22. Die Befragten im Alter von 40 bis 49 Jahren bevorzugten diese Lernform jedoch am wenigsten ($\mu=3,2$). Die Personalentwickler der Flughafen München GmbH gaben dazu folgende Hinweise für die Interpretation der Ergebnisse: An den Meetings mit sehr hohem Informationsgehalt dürfen vor allem Personen in gehobener hierarchischer Stellung teilnehmen. Daraus lässt sich eine Diskrepanz erklären, die sich bei der Analyse einzelner Items herausstellte: Die Jungen würden besonders gerne an diesen Veranstaltungen teilnehmen, haben aber de facto den schlechtesten Zugang. (Hier ergibt sich das klassische Bild einer Schere.)

3.6.4 Lernform Internet/Intranet

Das Diagramm zeigt, dass die älteren Befragten (zwischen 50 und 59 Jahren) die Lernform Internet/Intranet mit einem Mittelwert von 3,2 deutlich weniger bevorzugen als die jüngeren (zwischen 20 und 29 Jahren), bei einem Mittelwert von 3,89.

Abb. 9: Mittelwerte des Faktors Beliebtheit der Lernform Internet/ Intranet nach Altersgruppen



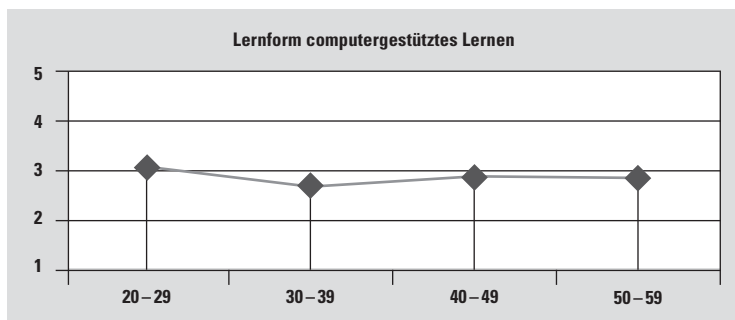
Zwischen der Beliebtheit der Lernform und der Häufigkeit, mit der in dieser Form gelernt wird, besteht wie erwartet ein starker direkter, signifikanter Zusammenhang: Je älter die Mitarbeiter sind, desto weniger Gebrauch machen sie von der Lernform Internet/Intranet.

3.6.5 Lernform computergestütztes Lernen

Die jüngeren Befragten (zwischen 20 und 29 Jahren) schätzen mit einem Mittelwert von 3,07 die Lernform computergestütztes Lernen mehr als die

älteren (zwischen 50 und 59 Jahren) – mit einem Mittelwert von 2,86. Die Befragten im Alter von 30 bis 39 Jahren lehnen das computerunterstützte Lernen mit einem Mittelwert von 2,68 am stärksten ab. Generell ist das Niveau der Beliebtheit über alle Altersgruppen hinweg als eher niedrig einzustufen.

Abb. 10: Mittelwerte des Faktors Beliebtheit der Lernform computergestütztes Lernen nach Altersgruppen



Es gibt also Lernformen, die altersspezifisch unterschiedlich geschätzt und genutzt werden. Daraus lässt sich jedoch nicht ableiten, dass die jeweilige Form auch optimal zur jeweiligen Altersgruppe passt. Außerdem sind Beliebtheit und Nutzung der Lernform das Ergebnis komplexer Wechselbeziehungen zwischen Beliebtheit, Vertrautheit, Verfügbarkeit, Zugänglichkeit und konkreten, aktiv gemachten Angeboten. In jedem Fall können die Ergebnisse zu einer bewussten Ausgestaltung der Weiterbildung, der Kompetenzentwicklung und der Umsetzung von Maßnahmen für Lernformen genutzt werden.

4. Empfehlungen für die Praxis

Wie die Ergebnisse dieser empirischen Untersuchung zeigen, sehen die älteren Mitarbeiter für sich bei drei der vier untersuchten Kompetenzarten sogar einen höheren Entwicklungsbedarf als ihre jüngeren Kollegen. Die Fakten für die Beteiligung der älteren Mitarbeiter an der betrieblichen Weiterbildung und Kompetenzentwicklung in der Praxis zeichnen dagegen ein anderes Bild: In die Weiterbildung wird vor allem in jungen Jahren investiert. Dabei greift die Betrachtung der

Investitionen, die sich in der Regel auf Schulungen, Seminare und formelle Weiterbildung bezieht, zu kurz. Gerade bei älteren Mitarbeitern sind diese Lernformen weniger gefragt. Die Lernformen, die den älteren Mitarbeitern besonders entgegenkommen, sind aber bis heute noch schwach entwickelt. Das Verständnis für implizites und informelles Lernen hat sich zwar im Rahmen der europäischen Kompetenzdebatte deutlich ausgeweitet. Bis heute fehlen jedoch geeignete Konzepte für die Umsetzung dieser Ansätze in der betrieblichen Praxis. Die besonderen Bedürfnisse und Erfahrungen der älteren Mitarbeiter bleiben deshalb weitgehend unberücksichtigt. So weit man das heute sagen kann, würden den Mitarbeitern in der zweiten Berufslebenshälfte kurze arbeitsplatzbezogene Lernmodule besonders entgegenkommen. Niedrige Kosten und ein schneller Transfer der Inhalte in die Praxis könnten ein wesentliches Hemmnis ohne Probleme beseitigen. Darüber hinaus würden lernfördernde Arbeitsumgebungen älteren und jüngeren Mitarbeitern gleichermaßen zugute kommen.

Die Kompetenzentwicklung der älteren Mitarbeiter kann sich daher langfristig nur dann ändern, wenn Altern nicht nur kalendarisch, sondern ganzheitlich verstanden wird. Nur wenn die Abbauerscheinungen in ihrem Ausmaß richtig eingeschätzt und die Aufbauprozesse als echte Gewinne verstanden werden, kann sich unser gesellschaftliches Bild von älteren Menschen und älteren Arbeitnehmern nachhaltig verändern. Dabei darf nicht vergessen werden, wie stark dieses gesellschaftliche Bild auch das Selbstbild der älteren Mitarbeiter beeinflusst. Unser heutiges Altenbild hält viele Mitarbeiter schon ab dem Beginn der zweiten Berufslebenshälfte davon ab, ihre Potenziale auszuschöpfen und sich bis ins hohe Alter weiter zu entwickeln.

4.1 Ansatzpunkte für Unternehmen

Ältere Mitarbeiter, das heißt Mitarbeiter in der zweiten Berufslebenshälfte, können in Zukunft für die Unternehmen zu echten Aktivposten werden, wenn es gelingt, ihre Leistungsfähigkeit durch geeignete Maßnahmen zu erhalten und ihre Entwicklungsfähigkeit für die Schaffung von Wettbewerbsvorteilen zu nutzen. Dazu ist es erforderlich, ältere Mitarbeiter aktiv in ein umfassendes Personalentwicklungskonzept einzubeziehen. Eine besondere Schonung dieser Mitarbeiter ist in der Regel eher kontraproduktiv und gibt ihnen das Gefühl, dass sie nicht mehr als vollwertige Arbeitskräfte gesehen werden. Es geht vielmehr darum, ältere Mitarbeiter

gezielt einzusetzen, um ihre Erfahrung und die spezifischen Alterspotenziale für das Unternehmen nutzbar zu machen.

Durch eine angemessene Ausgestaltung der Arbeitsplätze können Dysfunktionalitäten und damit verbundene Frustrationen vermieden werden. Viele Beschäftigungsprobleme entstehen schließlich nicht in erster Linie aus dem Leistungsvermögen der Mitarbeiter, sondern eher aus einer „dysfunktionalen“ Kombination von individuellen Fähigkeiten und den Anforderungen einer bestimmten Stelle (vgl. Frerichs 1998).

Betriebliche Maßnahmen zur Personalentwicklung sollten dabei neben betriebswirtschaftlichen Betrachtungsweisen immer auch psychologische, pädagogische und soziologische Aspekte mit einbeziehen und erfordern die gezielte Berücksichtigung älterer Mitarbeiter. Maßnahmen zur Weiterbildung und Kompetenzentwicklung dieser Mitarbeiter müssen frühzeitig eingeleitet werden, noch bevor ein akuter Veränderungsdruck besteht. Darüber hinaus bieten altersgemischte Arbeitsgruppen die Möglichkeit, die verschiedenen Kompetenzen von Jung und Alt zusammenzubringen. Gleichzeitig wird dadurch die Gefahr eingedämmt, dass ältere Mitarbeiter von Innovationen ausgeschlossen werden und nur die jüngeren Kollegen an der Arbeit mit neuen Produktionsverfahren beteiligt werden.

Wenn Unternehmen sich zu lernenden Organisationen entwickeln wollen, dann wird es entscheidend sein inwieweit es gelingt, die Erfahrungen und Kompetenzen der älteren Mitarbeiter für die betrieblichen Lernprozesse zu nutzen. Unternehmen, die im Rahmen der Entwicklung zu Lernenden Organisationen auf eine kontinuierliche Weiterentwicklung ihrer Mitarbeiter Wert legen, können dies durch die Festlegung von entsprechenden Standards tun. Wenn Weiterbildung und Kompetenzentwicklung die Regel sind, kann sich auch leichter eine positive Lernkultur entwickeln. Wenn es bei älteren Mitarbeitern Einschränkungen in der Leistungsfähigkeit gibt, dann liegt das sehr häufig an gesundheitlichen Einschränkungen. Deswegen sind Maßnahmen, die zur Vorbeugung und Erhaltung der Gesundheit beitragen, für Mitarbeiter in der zweiten Berufslebenshälfte besonders wichtig (vgl. Hilpert/Kistler/Wahse 2000 sowie Koller/Plath 2001).

Die Unternehmenspolitik gegenüber älteren Mitarbeitern lässt sich nicht zuletzt beim Ausscheiden dieser Personen erkennen. Es ist schwer nach-

zuvollziehen, wenn Unternehmen sich über den enormen Verlust an Expertise durch das Ausscheiden älterer Mitarbeiter beklagen, gleichzeitig aber nichts unternehmen, um diese Kompetenzen z. B. im Rahmen eines betrieblichen Wissensmanagements für das Unternehmen zu sichern.

4.2 Ansatzpunkte für ältere Mitarbeiter

Bei der beruflichen Weiterbildung ist in den letzten Jahren eine starke Tendenz zur Delegation der Verantwortlichkeit auf die Arbeitnehmer und deren Vorgesetzte zu verzeichnen. Gerade für ältere Arbeitnehmer ist es in diesem Zusammenhang besonders wichtig, die Verantwortung für die eigene Kompetenzentwicklung zu übernehmen. Sie sind schließlich auch die Nutznießer einer verbesserten Beschäftigungsfähigkeit bzw. eines gesteigerten Marktwertes. Das bewusste Reflektieren des eigenen Kompetenzprofils ist dabei eine wesentliche Voraussetzung. Sie macht den Abgleich mit den Anforderungen des Arbeitgebers bzw. des Arbeitsmarktes erst möglich. Darauf aufbauend kann dann eine individuelle Qualifizierungsstrategie entwickelt werden, bei der die individuellen Lernpräferenzen und -gewohnheiten, die vorhandenen Vorkenntnisse und das persönliche Lerntempo optimal berücksichtigt werden.

Zur Entwicklung eines solchen Programms werden ältere Mitarbeiter in Zukunft verstärkt auf Bildungsberatung zurückgreifen können. Derzeit sind die Angebote für eine solche Unterstützung jedoch sehr begrenzt. In einigen Unternehmen ist es schon heute möglich, das Gespräch mit Führungskräften und Personalentwicklern zu suchen. Eine bewusste und fundierte Bewertung der Ausgangslage unterstützt auch die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls. Dabei sollten aber nicht nur formale Qualifikationen in die persönliche Kompetenzbilanz einbezogen werden, sondern auch Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Mitarbeiter sich im Rahmen ihres Berufslebens erarbeitet haben oder die sie auch außerhalb der Berufstätigkeit entwickeln konnten. Dann werden sie in einem Bildungsdialog nicht nur die Nehmer, sondern auch Geber sein.

Gerade ältere Mitarbeiter können ihre Attraktivität für Arbeitgeber und Arbeitsmarkt durch eigenständige und zum Teil selbst finanzierte Weiterbildung und Kompetenzentwicklung deutlich steigern. Wer darüber hinaus auch seinen Kompetenzgewinn im informellen Bereich dokumentiert, kann zusätzliche Pluspunkte verbuchen. Neben den Kosten für die Qualifizierungsmaßnahmen spielt die aufgewendete Zeit eine

wesentliche Rolle. Auch hier haben ältere Mitarbeiter einen Ansatzpunkt, um einen eigenen Beitrag zu leisten, ohne eigene finanzielle Mittel zu investieren.

4.3 Ansatzpunkte auf gesellschaftlicher Ebene

Auch wenn das gesellschaftliche Bild von älteren Menschen keineswegs einheitlich ist, so ist doch eher von einem kritischen Altersbild auszugehen. Dieses Altersbild wirkt vor allem auch schon lange bevor ein Mensch zu den „Alten“ gehört. Insbesondere bei älteren Arbeitnehmern sind Auswirkungen ab der Mitte des Berufslebens zu erkennen. Gesellschaftliches „Image“ lässt sich nicht durch Anordnung verändern. Vielmehr ist es notwendig, behutsam und kontinuierlich an einer Veränderung der Rollenbilder und -erwartungen zu arbeiten. Gleichzeitig sind auf der politischen Ebene kommunikative Maßnahmen zu vermeiden, die das Bild von alten oder älteren Menschen verschlechtern, um damit politische Ziele zu erreichen. Ein verändertes Rollenbild, insbesondere von älteren Arbeitnehmern, kann für eine ganze Volkswirtschaft zu einem relevanten Wettbewerbsfaktor werden. Neben dieser sehr komplexen Aufgabenstellung, die keineswegs alleine der Politik oder den staatlichen Institutionen zugeordnet wird, sondern nur im Zusammenwirken der verschiedenen gesellschaftlichen Kräfte gelingen kann, gibt es eine ganze Reihe von Ansatzpunkten auf der operativen Ebene.

Da die Weichen für eine erfolgreiche Entwicklung der Menschen im Sinne eines lebenslangen Lernens (eben auch für ältere Menschen, vgl. Kohli/Kühnemund 2000) bereits in der Jugend gestellt werden, ist es wichtig, in der Schul- und Berufsausbildung die Schwerpunkte von der Vermittlung von Kenntnissen zumindest so weit zu verschieben, dass die gezielte Vermittlung von Lernmethoden und die Unterstützung bei der Entwicklung von persönlichen Lerntechniken einen höheren Stellenwert erhalten. Darüber hinaus wird es deutlich mehr als heute darauf ankommen, die Freude am Lernen aktiv zu entwickeln und nicht fahrlässig aufs Spiel zu setzen. Ganze Generationen mit kritischen Schulerfahrungen müssen in dieser Hinsicht nachdenklich stimmen.

Zumindest könnte sich im Bereich der Bildungsberatung ein neues Tätigkeitsfeld für den öffentlichen Sektor ergeben. Bildungsberatung könnte dabei einen wesentlichen Teil der heutigen Berufsberatung ersetzen und den verbleibenden Teil qualitativ aufwerten. Die heutige Berufsberatung

beschränkt sich weitgehend auf die Unterstützung bei der Wahl der ersten beruflichen Ausbildung. Sie entspricht damit einerseits nicht mehr den aktuellen Anforderungen aus diskontinuierlichen Berufsverläufen und kann andererseits ohne eine qualifizierte Bildungsberatung die gewünschte Wirkung nicht voll entfalten. Darüber hinaus sind in Zukunft auch Aspekte der informellen Kompetenzentwicklung einzubeziehen und geeignete Lernkulturen und Lernarrangements zu schaffen. Erst durch eine Vielzahl an Maßnahmen können die Potenziale älterer Mitarbeiter in Zukunft voll genutzt werden.

Literatur

- Achatz, M./Tippelt, R. (2001): Wandel von Erwerbsarbeit und Begründungen kompetenzorientierten Lernens im internationalen Kontext. In: Bolder, A./Heinz, W. G./Kutscha, G. (Hrsg.): *Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Jahrbuch Bildung und Arbeit*, Opladen, S. 111–127
- Adams, G. A. (1999): Career-related variables and planned retirement age: An extension of Beehr's model. In: *Journal of Vocational Behavior* 55, H. 2, S. 221–235
- Arbeitsstab Forum Bildung (2000): Förderung von Chancengleichheit. Einstiegsdiskussion des Forum Bildung am 20.04.2000. Arbeitspapier Nr. 4. Bonn
- Axhausen, S. u. a. (2002): Ältere Arbeitnehmer – eine Herausforderung für die berufliche Weiterbildung (Schriftenreihe des Berufsinstituts für Berufsbildung 112). Bonn
- Baltes, P. B./Baltes, M. M. (1989): Erfolgreiches Altern: Mehr Jahre und mehr Leben. In: Baltes, M. M./Kohli, M./Sames, K. (Hrsg.): *Erfolgreiches Alter. Bedingungen und Variationen*. Bern, S. 5–10
- Bellmann, L./Leber, U. (2002): Politische Studien: Sonderheft 2/2002. 53. Jahrgang, S. 87–105
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2003): *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1997): Der Sprung über die Kompetenzbarriere: Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen. Bielefeld
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): *Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster
- Eurostat (2000): Revised Long-Term National Population Scenarios for the European Union, Final report prepared by Statistics Netherlands. Luxemburg
- Fasshauer, S. (2001): Grundfragen der Finanzierung der Alterssicherung: Umlageverfahren versus Kapitaldeckungsverfahren. In: DRV-Heft 10-11. Frankfurt a. M.
- Fenge, R. u. a. (2003): Alterssicherungssysteme im internationalen Vergleich: Finanzierung, Leistungen, Besteuerung (ifo Beiträge zur Wirtschaftsforschung 10). München
- Frerichs, F. (1998): Älter werden im Betrieb, Beschäftigungschancen und -risiken im demografischen Wandel. Opladen

- Fuchs, G./Renz, C. (2001): Altern und Erwerbsarbeit: Workshopdokumentation (Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg Arbeitsbericht Nr. 201). Stuttgart
- Geißler, R. (2000): Bildungsexpansion und Bildungschancen (Informationen zur politischen Bildung 269). Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung), S. 39–44
- Gerlinger, J. (2003): Die demographische Alterung in der Bundesrepublik Deutschland und die Folgen für Wirtschaft und Gesellschaft. Universität Stuttgart, Institut für Geographie (Manuskript)
- Henkens, K. (2003): Stereotyping older workers and retirement: the managers point of view (Working Paper 85). O.O. (Netherlands Interdisciplinary Demographic Institute)
- Hilpert, M./Kistler, E./Wahse, J. (2000): Demografischer Wandel: Arbeitsmarkt und Weiterbildung. In: Arbeit und Beruf 51, S. 253–261
- Hofmann, H./Werdning, M. (2002): Demografische Wandel, Produktivität und Weiterbildung. In: Politische Studien. Sonderheft 2, S. 74–86
- Janssen, J./Laatz, W. (2003): Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. Berlin. u. a.
- Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen – Mögliche Bildungswelten: Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen
- Kohli, M./Künemund, H. (2000): Lernen und Weiterbildung in der nachberuflichen Lebensphase. In: Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.) (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 2-5. Opladen, S. 155–169
- Koller B./Plath, H. (2001): Qualifikation älterer Arbeitnehmer. In: Reinberg (Hrsg.): Arbeitsmarktrelevante Aspekte der Bildungspolitik (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 245). Nürnberg, S. 63–96
- Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld
- Kruse, A. (2000): Alter und Gesellschaft. Dritter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)
- Lehr, U. (2000): Psychologie des Alterns (9. Auflage): Wiebelsheim
- Mayer, H. O. (2002): Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München/Wien
- Ministry of Manpower (1999): Older Workers. Manpower Research and Statistics Department. Singapore
- Munz, S./Ochel, W. (2001): Fachkräftebedarf bei hoher Arbeitslosigkeit – Studie im Auftrag des Bundesministeriums des Inneren. Endbericht. München (Institut für Wirtschaftsforschung)
- Reinberg, A./Hummel M. (2003): Steuert Deutschland langfristig auf einen Fachkräftemangel zu? (Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 9). Nürnberg
- Rürup, B. (2000): Politische Konsequenzen der Bevölkerungsalterung. In: Hamburgisches Welt-Wirtschafts-Archiv (HWWA): Wirtschaftsdienst – Zeitschrift für Wirtschaftspolitik, H. 9, S. 526–530

- Rürup, B./Sesselmeier, W. (2001): Wirtschafts- und Arbeitswelt. In: Korte, K.-R./Weidenfeld, W. (Hrsg.): Deutschland Trendbuch: Fakten und Orientierung (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung Band 375). Bonn, S. 247–288
- Schmid, J. (2002): Die Enkel werden fluchen. In: Soth, H. (Hrsg.): Demographischer Wandel und seine Folgen
- Schmitz-Scherzer, R. u. a. (1993): Ressourcen älterer und alter Menschen. Expertise im Auftrag des BMFuS. Kassel
- Schneider, S. (Hrsg.) (2002): Die demografische Herausforderung – Demografie Spezial. Frankfurt a. M. (Deutsche Bank Research)
- Shephard, R. J. (2000): Aging and productivity: some physiological issues. In: International Journal of Industrial Ergonomics 25, Issue 5, S. 535–545
- Soziologisches Forschungsinstitut e. V. (SOFI) (2000): Informatisierung der Arbeitswelt. CD-ROM. Exponat für den Themenpark "Zukunft der Arbeit" der EXPO 2000 in Hannover
- Statistisches Bundesamt (2000): Bevölkerungsentwicklung Deutschlands bis zum Jahr 2050 – Ergebnisse der 9. Koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung
- Staudinger, U. M./Dittmann-Kohli, F. (1992) Lebenserfahrung und Lebenssinn. In: Baltes, P. B./Mittelstrass, J. (Hrsg.): Die Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung. Berlin, S. 408 ff.
- Tippelt, R. (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Institutionelle Kooperation und individueller Aufbau von Kompetenzen. In: Eckstein, K./Thonhauser, J. (Hrsg.): Einblicke in Prozesse der Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich. Innsbruck, 31–47
- United Nations (2003): World population in 2300. Department of Economic and Social Affairs. Population Division
- Werner, C. (2004): Kompetenzentwicklung und Weiterbildung bei Mitarbeitern in der zweiten Berufslebenshälfte. München (Diss). URL: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/archive/00003839/01/Werner_Christian.pdf (Stand: 07.10.2007)
- Wunderer, R./Bruch, H. (2000): Umsetzungskompetenz: Diagnose und Förderung in Theorie und Unternehmenspraxis. München

Kognitiv stimulierende Aktivitäten im mittleren und höheren Lebensalter – ein gerontopsychologischer Beitrag zur Diskussion um informelles Lernen¹

1. Einführung

In den meisten Ländern Europas nimmt bis zum Pensionsalter alterskorreliert die Beteiligung an formalen Weiterbildungsmaßnahmen deutlich ab (Funk/Klöß/Seyda u. a. 2003; Kuwan u. a. 2006), was dazu führt, dass ältere Arbeitnehmer/innen und ältere Menschen insgesamt von einer weiterführenden Qualifizierung ausgeschlossen sind bzw. nicht davon profitieren können (Behrend/Frerichs 2004). Tatsächlich weisen Daten verschiedener Längsschnittstudien zum Verlauf kognitiver Entwicklung vom mittleren bis ins hohe Alter darauf hin, dass bei Berücksichtigung der interindividuellen Entwicklungsunterschiede im mittleren Alter Personen mit günstigeren Entwicklungsverläufen kognitiver Fähigkeiten auch nach Ausscheiden aus dem Berufsleben günstigere Entwicklungsverläufe aufweisen (Willis/Schaie 2005). Zunehmend ins Blickfeld der Erwachsenenbildung rücken daher Gelegenheiten zum Erwerb neuen Wissens und neuer Fertigkeiten (Frieling/Bernard/Bigalk u. a. 2006; Kalbermatten 2004; Martin 2006) und Formen des non-formalen, informellen, individuellen und selbstständigen Lernens und dessen Auswirkungen über die Lebensspanne (Hultsch/Hertzog/Small u. a. 1999; Zimprich u. a. im Druck). Danach sollten nach formalen Bildungsabschlüssen ausgeführte non-formale und informelle Lernaktivitäten wesentlich zur Erhaltung von kognitiven Fähigkeiten im Alter beitragen, müssten sich in ihrer Bedeutung und Wirkung im Berufsalter und im nachberuflichen Alter jedoch unterscheiden, da diese Lebensphasen unterschiedliche Lern- und Bildungsgelegenheiten zur Verfügung stellen. Beispielhaft wird mit Daten der „Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters“ (ILSE; Martin/Grünendahl/Martin 2001) untersucht, welche Bedeutung

1 Diese Publikation basiert auf Daten der „Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters“ (ILSE), die aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wurde (AZ: 301-1720-295/2).

die non-formalen und informellen Formen des Lernens für die kognitive Leistungsfähigkeit von Personen im mittleren und höheren Erwachsenenalter haben. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass erhebliche individuelle Unterschiede in der Häufigkeit der ausgeübten Aktivitäten, bemerkenswerte Zusammenhänge zwischen den Aktivitäten und der kognitiven Leistung und erhebliche Unterschiede in der Bedeutung informeller Bildung im mittleren und höheren Alter bestehen. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf die mögliche Unterstützung und systematische Förderung individualisierter Lernaktivitäten diskutiert.

2. Die Bedeutung informellen Lernens

Die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne geht davon aus, dass Entwicklung ein lebenslanger Prozess ist, der im Verhalten und Erleben individuell unterschiedlich verläuft. Das Erkennen interindividueller und intraindividueller Unterschiede in der Entwicklung ist aus Sicht der Lebensspannenpsychologie grundlegende Voraussetzung, um Gemeinsamkeiten in und Ursachen von Entwicklungsverläufen zu verstehen (Baltes/Reese/Nesselrode 1988; Martin/Zimprich 2005; Zimprich u. a. im Druck). In vergleichbarer Weise beruht auch der Begriff des lebenslangen Lernens auf der Annahme, dass Lernen während des ganzen Lebens stattfindet und Personen zwar bis ins hohe Alter lernfähig bleiben (Lindenberger/Baltes 1995; Yang/Krampe/Baltes 2006), aber auch diesbezüglich zwischen Personen und innerhalb einer Person im Hinblick auf verschiedene kognitive Fähigkeiten ausgeprägte Unterschiede bestehen. Um lebenslanges Lernen gleichsam zu ermöglichen, erscheint es notwendig, dass Individuen bereits während ihrer obligatorischen Schulbildung dazu befähigt werden, selbstständig und selbstbestimmt über die Lebensspanne hinweg lernen zu können. In Übereinstimmung mit dieser Auffassung lebenslangen Lernens definiert die Europäische Union dasselbe als „... den Erwerb und die Auffrischung aller Arten von Fähigkeiten, Interessen, Wissen und Qualifikationen ... während des gesamten Lebens“ (Europäische Kommission 2001). Die Definition der Europäischen Union und der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zum Konzept des lebenslangen Lernens umfasst sämtliche Lernformen und versteht darunter alle Aktivitäten, die Interessierten die Möglichkeit bieten, im Laufe ihres Lebens ihr Wissen und ihre Kompetenzen zu erweitern (OECD 2001). Das Lernen Erwachsener lässt sich in drei verschiedene Lernformen gliedern, die

sich hinsichtlich ihrer Strukturiertheit, ihres Lernkontextes, ihrer Zielgerichtetheit und ihrer Intention unterscheiden: formales, non-formales und informelles Lernen.

- Als *formales Lernen* wird im Allgemeinen als das planmäßige und organisierte Lernen verstanden, das in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung strukturiert ist und zu einer Zertifizierung führt (z. B. Schullektionen, Berufsausbildung; Colardyn/Bjornavold 2005; Dohmen 2001; Europäische Kommission 2001).
- *Non-formales Lernen* bezeichnet dagegen Formen des Lernens, die nicht in formalisierten Ausbildungs- oder spezifischen Berufsausbildungseinrichtungen stattfinden und üblicherweise nicht zu einer Zertifizierung führen. Gleichwohl ist non-formales Lernen systematisch in Bezug auf Lernziele, Lerndauer, und Lernmittel (Europäische Kommission 2001).
- *Informelles Lernen* führt wie das non-formale Lernen üblicherweise nicht zu einer Zertifizierung. Im Unterschied zu non-formalem Lernen findet informelles Lernen nicht in organisierten „Lernsettings“, sondern unmittelbar im Alltag der Menschen statt (Dohmen 2001). Es ist ein aktives, konstruktives Verarbeiten von neuen Eindrücken oder Informationen zu jeweils relevantem Wissen (Bjornavold 2000). Somit beruht informelles Lernen auf unmittelbaren Umwelterfahrungen und nicht auf einer pädagogisch arrangierten und didaktisch präparierten Wissensvermittlung (Dohmen 2001).

Hier wie im Folgenden wird der Begriff des informellen Lernens gemäß der Definition der Europäischen Kommission (2001) verwendet, die informelles Lernen von der non-formalen Lernform abgrenzt.²

Im Rahmen der Arbeitskräfteerhebung der Europäischen Union wurde im Jahr 2003 die Beteiligung an Lernaktivitäten von Personen zwischen 25 und 64 Jahren erfasst (Eurostat; Kailis/Pilos 2005). Seit jenem Jahr werden

2 Von der Definition der Europäischen Kommission abweichend findet man Charakterisierungen informellen Lernens als ungeplantes, beiläufiges, implizites und oft auch unbewusstes Lernen über die Bezeichnung für alle von den Lernenden selbst ohne fremde Unterstützung entwickelten Lernaktivitäten bis zur Gleichsetzung mit dem non-formalen Lernen, d. h. der Bezeichnung für alles außerhalb des formalen Bildungssystems praktizierte Lernen (z. B. Borkowsky/Zuchuat 2006; Dohmen 2001).

bei der Datenerhebung neben der formalen Bildung auch non-formale und informelle Lernaktivitäten berücksichtigt. Insgesamt hatten in den 25 Mitgliedstaaten der EU 42 Prozent der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren während der vergangenen zwölf Monate an mindestens einer Lernaktivität (formal, non-formal oder informell) teilgenommen. Die Teilnahme variierte zwischen den Mitgliedsstaaten erheblich (12–89 %) und lag in Deutschland im europäischen Durchschnitt von 42 Prozent (zu jeweils aktuellen Daten zur Weiterbildung siehe Kuwan u. a. 2006). Während sich gesamteuropäisch vier Prozent an einer formalen Lernform (d. h. Bildung und Ausbildung im regulären Schul- und Hochschulsystem) beteiligten, 17 Prozent an non-formalen Lernaktivitäten (d. h. Unterricht, der nicht Teil eines formalen Lernprogramms war) teilnahmen, gab jeder Dritte an, eine Aktivität informellen Lernens ausgeübt zu haben (Kailis/Pilos 2005). Das bedeutet, dass dem informellen Lernen, relativ gesehen, die größte Bedeutung der Lernaktivitäten zukommt. Informelles Lernen wurde in der Arbeitskräfteerhebung definiert als Formen des selbstständigen Lernens wie Lernen aus Büchern, computergestützte Lernformen, Lernen in Lernzentren oder über Bildungssendungen. Aufgrund von Mehrfachnennungen ergab sich, dass ca. zehn Prozent der 25- bis 64-Jährigen an mehr als einer Form von Lernaktivität teilnahmen. Aus den Zahlen wird jedoch auch deutlich, dass 52 Prozent der Befragten laut eigener Angabe keiner Lernaktivität nachgingen.

Die Teilnahme an Lernaktivitäten ist in der Europäischen Union sowie in Deutschland stark alterskorreliert (vgl. auch Kuwan u. a. 2006). In allen drei Arten von Lernaktivitäten (formal, non-formal und informell) zeigte sich mit zunehmenden Alter eine geringere Beteiligung: Während 50 Prozent der 25- bis 34-Jährigen an allen drei Formen des Lernens teilnahmen, waren es bei den 55- bis 64-Jährigen nur 30 Prozent. In Bezug auf das informelle Lernen sank in Europa die Teilnahmequote von 38 Prozent (D: 42 %) bei den 25- bis 34-Jährigen auf 25 Prozent (D: 30 %) in der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen. Offen bleibt, wie der Verlauf des informellen Lernens sich nach der Pensionierung gestaltet, da die Erhebung auf das Alter der berufstätigen Personen beschränkt ist.

Das Ausüben von Lernaktivitäten ist zudem bildungsabhängig, denn während gesamteuropäisch 69 Prozent (D: 65 %) der Befragten mit hohem Bildungsniveau sich an Lernaktivitäten beteiligten, gaben ledig-

lich 23 Prozent (D: 19 %) der Befragten mit niedrigem Bildungsabschluss an, Lernaktivitäten nachzugehen. Auf das non-formale Lernen bezogen zeigt sich, dass gesamteuropäisch 31 Prozent (D: 25 %) der Personen mit höherem Bildungsniveau und 7 Prozent (D: 4 %) der Befragten mit tiefem Bildungsstatus sich an non-formalen Lernaktivitäten beteiligten. Beim informellen Lernen betrug die Beteiligung in der Europäischen Union bei den Personen mit hohem Bildungsniveau bei 55 Prozent (D: 60 %) und bei Personen mit niedrigem Bildungsniveau bei 18 Prozent (D: 36 %). Untergliedert man das informelle Lernen weiter, je nach verwendeten Lernmaterialien, so zeigt sich, dass die Befragten mit hohem Bildungsabschluss selbstständiges Lernen anhand von gedruckten Unterlagen bevorzugten und Lernen via Bildungssendungen in Radio oder Fernsehen oder offline am Computer am wenigsten befürworteten (ebd. 2005).

Für die Teilnahme an non-formalen Lernformen kann auch eine Unterteilung nach dem Erwerbsstatus vorgenommen werden. Gesamteuropäisch war die Situation von Erwerbstätigen und Erwerbslosen ausgeglichen: 21 Prozent (D: 16 %) der Erwerbstätigen berichteten, an non-formalen Lernaktivitäten teilzuhaben, während 20 Prozent (D: 16 %) der Erwerbslosen angaben, non-formale Lernaktivitäten zu verfolgen. Stellt man die Teilnahmekquoten und Stundenzahlen von Erwerbstätigen und Erwerbslosen an non-formalen Lernaktivitäten einander gegenüber, zeigt sich, dass Aktivitäten im Bereich des non-formalen Lernens überwiegend auf erwerbslose Personen zutrafen. Der zeitliche Umfang dieser Aktivitäten war dabei gesamteuropäisch sechsmal und in Deutschland achtmal höher als jener der Lernaktivitäten für Erwerbstätige.

In der Schweiz wurde entsprechend der Arbeitskräfteerhebung der Europäischen Union im Rahmen der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung (SAKE) die Teilnahme an der Erwachsenenbildung in einem Zeitraum von zwölf Monaten ausgewertet (Bernier/Lüthi/Quiquerez 2007; Borkowsky/Zuchuat 2006). Dazu liegen Angaben von Personen zwischen 20 und 74 Jahren vor, d. h. im Vergleich zur Europäischen Union spiegelt sich hier das Interesse der schweizerischen Bildungspolitik an Bildungsaktivitäten auch nach dem Pensionsalter. Die Definitionen der drei unterschiedlichen Lernformen entsprechen denjenigen, die auch in der EU-Studie verwendet wurden. 2006 wurde zu den informellen Lernaktivitäten zusätzlich das Abschauen und Ausprobieren, das Lernen

von Familienmitgliedern, Freunden oder Kollegen, Führungen in Museen oder anderen Sehenswürdigkeiten sowie das Mitmachen in Lerngruppen berücksichtigt. Damit wurde einer breiteren Definition von informellem Lernen Rechnung getragen.

Die Teilnahme an mindestens einer der drei Lernformen lag bei der Schweizer Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren bei 75 Prozent. Die Schweiz gehört somit in Bezug auf die Teilnehmendenquote an Lernaktivitäten insgesamt in der OECD und gegenüber der EU zum oberen Mittelfeld. Der Anteil von Personen, die sich gleichzeitig an mehreren Bildungs- und Lernformen beteiligt haben (formales, non-formales und informelles Lernen) war in der Schweiz (3,7 %) höher als in der Europäischen Union (0,6 %; Borkowsky/Zuchuat 2006). In der Schweiz nahmen bei den 25- bis 64-Jährigen 5,5 Prozent an formalen Weiterbildungen, 48 Prozent an non-formalen Lernaktivitäten und 50 Prozent an informellen Lernaktivitäten teil. Aufgrund von Mehrfachnennungen ergab sich daraus, dass ca. 36 Prozent der Befragten an mehreren Lernformen gleichzeitig teilgenommen hatten. In der Schweiz scheinen demnach eine höhere Überlappung zwischen den drei Lernformen und eine gleichzeitig geringere Teilnahme an informellen Lernaktivitäten als in der Europäischen Union zu bestehen.

Analog zur EU nimmt die Beteiligung an Lernaktivitäten in der Schweiz spätestens nach dem Alter von 60 Jahren ab. Nur 19 Prozent der 60- bis 74-Jährigen gegenüber 38 Prozent der Gesamtbevölkerung gingen im Jahr 2005 Lernaktivitäten nach. Die höchste Teilnahmequote wiesen Personen im Alter zwischen 30 und 49 Jahren aus. Aus den Daten wird deutlich, dass bei allen drei Lernformen bis zum Alter von 55 Jahren keine Altersklassenunterschiede bestehen (Bernier/Lüthi/Quiquerez 2007). Ab dem 55. bis zum 74. Lebensjahr nahmen die Teilnahmequoten allmählich ab: Bei non-formalen Lernaktivitäten von 41 Prozent auf 14 Prozent, beim informellen Lernen von 70 Prozent auf 50 Prozent.

Auch in der Schweiz beeinflusst das Bildungsniveau die Teilnahme an Lernaktivitäten. Während für das formale Lernen keine Angaben vorliegen, lässt sich feststellen, dass 55 Prozent der Personen mit einem tertiären Abschluss non-formale Lernaktivitäten ausübten, sich dagegen lediglich 17 Prozent der Personen mit einem niedrigen Bildungsniveau an non-formalen Lernformen beteiligten. Bei den informellen Lernaktivitäten

gaben 80 Prozent der Personen mit einem akademischen Abschluss an, sich an informellen Lernformen zu beteiligen, während von den befragten Personen mit einem niedrigen Bildungsniveau 49 Prozent teilnahmen. Personen mit einem akademischen Abschluss beteiligen sich demnach häufiger an Lernaktivitäten als solche ohne nachobligatorische Ausbildung (Borkowsky/Zuchuat 2006).

Die Erwerbstätigkeit der befragten Personen ist in der Schweiz ebenfalls ein Grund für bedeutende Unterschiede in der Ausübung von Lernaktivitäten. Insgesamt nahmen Erwerbstätige mehr als doppelt so häufig an allen drei Lernformen teil als Nichterwerbstätige – 2005 standen 45 Prozent nur 19 Prozent gegenüber. Die relative Teilnahmestabilität an informellem Lernen bis zum 55. Lebensjahr und der allmähliche Rückgang der Teilnahme an den verschiedenen Lernformen ab diesem Alter konnte auch bei den Erwerbstätigen beobachtet werden, allerdings mit leicht höheren Teilnahmequoten und mit weniger ausgeprägtem Rückgang. An non-formalen Lernformen nahmen von den 25- bis 74-Jährigen 51 Prozent der Erwerbstätigen, 38 Prozent der Erwerbslosen und 21 Prozent der Nichterwerbstätigen teil. Je stärker eine Person folglich in den Arbeitsmarkt eingebunden ist, desto wahrscheinlicher ist, dass sie an non-formalen Lernaktivitäten teilnimmt. An informellen Lernaktivitäten beteiligten sich in der Schweiz öfter erwerbstätige Personen als Erwerbslose oder Nichterwerbstätige. Von den befragten Personen zwischen 25 und 75 Jahren gingen 77 Prozent der Erwerbstätigen, 66 Prozent der Erwerbslosen und 57 Prozent der Nichterwerbstätigen informellen Lernformen nach (Bernier/Lüthi/Quiquerez 2007). So wurde das Lesen von Fachliteratur als individuelle Lernform häufiger von erwerbstätigen Personen genutzt (47 %) als von Erwerbslosen (32 %) oder Nichterwerbstätigen (27 %). Ebenfalls stärker von Erwerbstätigen verwendet wurden die Lernformen Abschauen und Ausprobieren (54 %). Der Anteil der Personen, die CD-ROM und Internet als Lernform einsetzten, war hingegen bei den Erwerbslosen mit einem Anteil von 27 Prozent deutlich höher als bei den Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen, wo die Anteile 21 Prozent und 15 Prozent betrugen. Während in der Schweiz Unterschiede an der Teilnahme an Lernaktivitäten aufgrund der Erwerbstätigkeit bestanden, konnten diese in der Europäischen Union nicht nachgewiesen werden. Ein Grund für die Unterschiede ist sicherlich, dass die schweizerische Erhebung Personen über 65 Jahren berücksichtigte, die bereits pensioniert und somit nicht mehr erwerbstätig waren.

Insgesamt zeigt sich, dass lebenslanges Lernen gesamteuropäisch in der Bevölkerung verankert ist, wenn auch die Teilnahmequote an den drei Lernformen nicht in allen Ländern gleich verteilt ist. Gemäß der Selbstauskunft der Befragten ist der Anteil an der Beteiligung informeller Lernaktivitäten in Relation zu den formalen und non-formalen Lernformen gesamteuropäisch gesehen sehr groß. Informelle Lernaktivitäten sind zwar wie die anderen beiden Lernformen von Alter, Bildung und Erwerbstätigkeit abhängig, aber weitaus weniger stark. Interessant sind dazu die Angaben aus dem Schweizer Survey zu jenen Personen, die über das Pensionsalter hinaus befragt worden sind: Das Ausüben informeller Lernaktivitäten lässt ab dem Pensionsalter zwar nach, aber weniger prägnant als non-formale Lernaktivitäten. Bei den informellen Lernaktivitäten wird der Einfluss des Bildungsniveaus etwas abgeschwächt, da die Beteiligung bei den Personen mit niedrigerem Bildungsniveau höher ausfällt als bei den anderen beiden Lernformen.

Das hohe Ausmaß an informellem Lernen hängt auch damit zusammen, dass informelle Lernaktivitäten in Abgrenzung zu den formalen und non-formalen Lernformen, die eine Anmeldung erfordern und deren Ausübung zeitgebunden ist, jederzeit durchführbar sind. Informelles Lernen stellt somit eine selbstbestimmte Lernform dar im Hinblick auf die Fragen wann, wo und in welchem Tempo gelernt wird. Allerdings gilt es zu berücksichtigen, dass trotz der Erfassung informellen Lernens in den dargestellten Surveys jeweils nur einige wenige, konkrete Lernaktivitäten abgefragt wurden, was der Definition informellen Lernens nur bedingt entspricht. Insbesondere all jene Aktivitäten, die ein eher beiläufiges und wenig strukturiertes Lernen beinhalten, wurden nicht erfasst. Insofern stellen die genannten Zahlen zum informellen Lernen vermutlich eine Unterschätzung der tatsächlichen Gegebenheiten dar.

Der Fokus unseres Beitrags liegt im Folgenden auf den Auswirkungen des informellen Lernens, da zu den formalen und non-formalen Lernformen bereits gut dokumentierte Erhebungen und Ergebnisse vorliegen (vgl. Bildungsbericht Schweiz 2006; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

3. Kognitiv stimulierende Aktivitäten als Bestandteil informeller Erwachsenenbildung

Wenn wir uns im Folgenden auf das informelle Lernen konzentrieren, verstehen wir darunter in Übereinstimmung mit der breit angelegten Definition der Europäischen Kommission all jene Aktivitäten, welche im Alltag und in der Freizeit Lerngelegenheiten schaffen. Aktivitäten können aufgrund ihrer zugrunde liegenden Sinnhaftigkeit bzw. Beweggründe in die Kategorien Erfahrungsaktivitäten und Entwicklungsaktivitäten unterteilt werden (Lawton 1993). Mit Erfahrungsaktivitäten sind Aktivitäten gemeint, die um ihrer selbst willen und ohne um ein bestimmtes Ziel zu erreichen ausgeführt werden. Dagegen handelt es sich bei Entwicklungsaktivitäten um Aktivitäten, die unternommen werden, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Solche Aktivitäten besitzen einen instrumentellen Charakter und sind wenig intrinsisch motiviert. So werden z. B. Kreuzworträtsel gelöst als intellektuelle Herausforderung oder es wird Sport getrieben, um gesund zu bleiben. Im Hinblick auf die Zielgerichtetheit bedeutet diese Unterscheidung von Aktivitäten, dass informelles Lernen sowohl bewusst oder intentional, d. h. über Entwicklungsaktivitäten, als auch unbewusst bzw. nicht-intentional über Erfahrungsaktivitäten erfolgen kann. Kompetenzen können folglich auch erworben werden, ohne dass sich die Lernenden vorher vorgenommen haben, eine bestimmte Handlung als Lernprozess zu vollziehen oder sich durch die Handlung eine bestimmte Kompetenz aneignen zu wollen (vgl. Livingstone 1999).³ Informelle Lernaktivitäten werden von uns deshalb vor allem als Indikatoren für Lerngelegenheiten verstanden, die in individuell unterschiedlichem Ausmaß zu tatsächlichen Lernprozessen führen können.

Aus Perspektive der Entwicklungspsychologie wurden Aktivitäten z. B. anhand von Tageslaufstudien untersucht (vgl. z. B. Horgas/Wilms/Baltes

3 Mit den Begriffen „leisure enrichment“ und „enrichment activities“ wird im englischen Sprachgebrauch ein den Erfahrungsaktivitäten ähnlicher Ansatz beschrieben, der Lernen ausserhalb formaler Lernsituationen ansiedelt. Eine bereichernde Umgebung respektive bereichernde Aktivitäten sind dabei außerschulische (weder formale noch non-formale) Lernaktivitäten, die zur Förderung sozialer Kompetenzen oder sogenannten Schlüsselkompetenzen wie Planen, Organisieren, Kooperieren, Eigeninitiative, Problemlösen, Teamarbeiten etc. führen. Diese Kompetenzen ermöglichen auf die zunehmende Flexibilisierung in der Gesellschaft und die Notwendigkeit, sich immer wieder auf andere Situationen und Tätigkeiten umzustellen, zu reagieren.

1998). Dabei richtete sich der Fokus primär auf die Gestaltung eines typischen Tagesablaufes und die darin integrierten Freizeitaktivitäten. Erfolgt die Kategorisierung der Aktivitäten aufgrund ihres inhaltlichen Bezuges, dann handelt es sich bei den drei meistgenannten Kategorien um soziale, körperliche und kognitiv stimulierende Aktivitäten (vgl. z. B. Agahi/Parker 2005). Soziale Aktivitäten umfassen die tatsächlichen Auseinandersetzungen mit anderen Personen, z. B. das Pflegen von Freundschaften und Aktivitäten zur Festigung des sozialen Status in der Gesellschaft (Lawton 1993). Mit den körperlichen Aktivitäten sind sportliche Tätigkeiten gemeint, z. B. die Teilnahme an Lauftrainings (Lalive d'Epinay/Maystre/Bickel 2001; Singh-Manoux/Hillsdon/Brunner u. a. 2005). Unter kognitiv stimulierenden Aktivitäten verstehen wir im Folgenden – dies in Übereinstimmung mit bestehender Forschungsliteratur – Aktivitäten, die explizit und direkt die kognitiven Funktionen beanspruchen, d. h. bei denen neben der Aufmerksamkeit und Wahrnehmung auch Prozesse des Denkens, des Problemlösens und der Informationsverarbeitung gefordert werden – Aktivitäten also, die kognitiv anspruchsvoll sind und somit kognitive Prozesse anregen und damit letztlich kognitive Fähigkeiten trainieren können (Ackerman 1996; 2000; Hultsch/Hertzog/Small u. a. 1999). Dazu gehören u. a. das Lesen von Tageszeitungen oder Büchern, das Lösen von Kreuzworträtseln oder das Spielen eines Musikinstruments (Agahi/Parker 2005; Verghese/Lipton/Katz u. a. 2003). Aufgrund dieser Auffassung kognitiv stimulierender Aktivitäten erscheint eine hochgradige Überlappung mit informellem Lernen wie es von der Europäischen Kommission (2001) definiert wird zu bestehen. Im Folgenden werden die Bezeichnungen „kognitiv stimulierende Aktivitäten“ und „informelles Lernen“ als äquivalent betrachtet und austauschbar verwendet.

Auf die Frage, weshalb kognitiv stimulierende Aktivitäten ausgeführt werden, geht die Umwelt-Komplexitätstheorie ein. Ein herausforderndes Umfeld bezieht sich dabei auf die Komplexität eines individuellen Umfelds, das definiert wird durch dessen stimulierenden und anspruchsvollen Charakter (Gribbin/Schaie/Parham 1980; Schooler 1987; Schooler/Mulatu 2001): Je mannigfaltiger die Anreize aus dem Umfeld, je größer die Anzahl an Entscheidungen, die das Umfeld abverlangt, je größer die Anzahl an Überlegungen, die für eine Entscheidung anfallen und je weniger definiert und je offensichtlich widersprechender die Reaktionsmöglichkeiten sind, desto komplexer ist das Umfeld (Schooler 1984). Positive Rückmeldungen aus dem Umfeld auf kognitive Anstrengung

können dazu beitragen, Individuen zu motivieren, ihre kognitiven Fähigkeiten weiterzuentwickeln und ihre so trainierten kognitiven Fähigkeiten auf andere Situationen zu übertragen. Welche Aktivitäten aufgenommen und langfristig verfolgt werden, hängt auch von sozialen Normen des Umfelds, von kulturellen Werten aber auch vom Angebot und Hemmschwellen, bestimmten Aktivitäten nachzugehen, ab (Lawton 1993). Ein Umfeld, das zum Lernen anregt und dabei Unterstützung bietet, kann somit kognitiv stimulierende Aktivitäten begünstigen. Ein anregendes Lernumfeld dürfte deshalb mit zunehmendem Alter bedeutsamer werden, da durch die Pensionierung eine mögliche Anregung durch das berufliche Umfeld für Lerngelegenheiten wegfällt. Einerseits führt ein anfänglich hoher Wert in intellektuellen Fähigkeiten zu Aktivitäten mit erhöhter Komplexität, welche wiederum die intellektuellen Fähigkeiten steigern. Individuen, die sich in Aktivitäten engagieren, welche ihre kognitive Fertigkeiten stark fordern, sollten gegenüber Personen, die einem weniger komplexen Umfeld mit weniger kognitiven Forderungen ausgesetzt sind, Stabilität oder sogar eine Verbesserung ihrer Fähigkeiten aufzeigen. Unterschiedliche Repertoires alltäglicher Aktivitäten sollten demnach mit verschiedenen Verläufen kognitiver Leistung einhergehen (Schooler 1987). Empirisch hat sich mehrfach gezeigt, dass sowohl im mittleren als auch im höheren Erwachsenenalter ein kognitiv herausforderndes Umfeld die Entwicklung und den Erhalt von kognitiven Fähigkeiten unterstützten und kognitiv aktive Personen dazu tendieren, sich kognitiv herausfordernden Kontexten zu stellen (Schooler/Mulatu 2001; Willis/Schaie 2005).

4. Kognitive Leistungsfähigkeit als Kriterium für Lernerfolg

Der Nachweis von Lernerfolg ist für Lernaktivitäten aus formalen und non-formalen Bildungsangeboten vergleichsweise einfach durchzuführen, da spezifische Lernziele und Lerninhalte vorgegeben sind und damit eindeutige Kriterien vorliegen. Beim informellen Lernen dagegen ergeben sich aufgrund der Unstrukturiertheit der informellen Lernaktivitäten beim Erfolgsnachweis zwei Probleme (Livingstone 1999): Erstens kann informelles Lernen, wenn es im Sinne von nicht-intentionalem Lernen verstanden wird, nur rückwirkend festgestellt werden, denn erst dann wäre eine Aktivität als Lernakt identifizierbar. Für die Feststellung eines Lernfortschritts wäre es aber notwendig, einen Zeitpunkt festzulegen, von dem

aus die vorangegangenen Prozesse betrachtet und der Abschluss eines informellen Lernprozesses ausgemacht werden können. Im Gegensatz zu formalen und non-formalen Lernprozessen lässt sich dieser Zeitpunkt beim informellen Lernen meist nicht ohne Weiteres benennen. Bei einer Aktivität wie z. B. dem regelmäßigen Lesen einer Tageszeitung, durch das über eine längere Zeit hinweg ein Thema verfolgt und das Wissen darüber vertieft wird, erscheint im Nachhinein unklar, welchen definierten Start- und Endzeitpunkt sie aufweist. Informelles Lernen entspricht daher eher einem Lernkontinuum als einem in sich geschlossenen Paket und einer genau abzugrenzenden Kategorie (ebd.). Als ein weiteres Problem der Betrachtung von Lernen aus der Perspektive der Lernergebnisse kann die individuelle Anerkennung der Lernresultate angesehen werden. Für Außenstehende ist es unter Umständen nur schwer möglich, die Lernergebnisse eines anderen zu beurteilen und zu entscheiden, ob die informellen Lernbemühungen überhaupt zu einem Lernzuwachs geführt haben, insbesondere wenn klare Kriterien hierfür fehlen. Zwar besteht die Möglichkeit, u. a. den Grad der Selbstbestimmtheit des Lernens, die Qualität oder das Ausmaß der erworbenen Fähigkeiten, die berufliche Nutzbarkeit des erworbenen Wissens, die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen oder auch das Wohlbefinden als Kriterien heranziehen, dabei handelt es sich jedoch um Kriterien, die mit dem Lerninhalt nur bedingt in Zusammenhang stehen. Wir schlagen deshalb vor, als Kriterium für informelles Lernen im Sinne von kognitiv stimulierenden Aktivitäten die kognitive Leistungsfähigkeit heranzuziehen.

Dies erscheint plausibel, da empirisch mehrfach nachgewiesen werden konnte, dass die Teilnahme an kognitiv stimulierenden Aktivitäten zum Erhalt oder zur Steigerung kognitiver Leistungen führt und die Nicht-Teilnahme kognitive Leistungen im Alter verringern kann (Arbuckle/Maag/ Pushkar u. a. 1998; Hultsch/Hammer/Small 1993; Hultsch/Hertzog/Small u. a. 1999; Newson/Kemps 2005; Singh-Manoux/Richards/Marmot 2003; Wilson/Bennett/Bienias u. a. 2003 b). Der Zusammenhang von kognitiv stimulierenden Aktivitäten und der kognitiven Leistungsfähigkeit wurde ausführlich mit der fluiden und kristallinen Intelligenz untersucht, basierend auf dem Zwei-Komponenten-Modell der Intelligenz. Die fluide oder mechanische Intelligenz (Baltes 1993; Horn/Cattell 1966) umfasst dabei die biologische Komponente der kognitiven Leistungsfähigkeit, die nur wenig durch die Umwelt beeinflusst werden kann. Die kristalline oder pragmatische Intelligenz bezieht sich auf die kulturelle Dimension der

intellektuellen Entwicklung und umfasst damit kognitive Fähigkeiten, die im Laufe des Lebens erlernt bzw. durch die Umwelt bestimmt werden. Durch den wiederholten Einsatz der fluiden Intelligenzkomponente manifestiert bzw. kristallisiert sich neu zu erlernendes Wissen in bekanntes Wissen. Typisch für die kristalline Intelligenz ist deshalb das erworbene Faktenwissen. In Übereinstimmung mit Cattells Investment-Hypothese (1987) wird die Intensität sowie die Richtung der über eine längere Zeit hinweg investierten fluiden Intelligenz durch Motivation, Interessen und Persönlichkeitseigenschaften bestimmt. Die Theorie der „Intelligenz als Prozess, als Persönlichkeit, als Interessen und als Wissen“ geht davon aus, dass sich aus der wechselseitigen Wirkung von Motivation, Interessen und Persönlichkeitseigenschaften typisches intellektuelles Engagement ergibt, abgekürzt: „TIE“ (Ackerman 1994; 1996; Ackerman/Heggstad 1997). TIE entspricht dem Ausmaß, zu welchem sich eine Person mit kognitiv stimulierenden Aktivitäten, wie Debattieren, Philosophieren oder Lesen auseinandersetzt (Ackerman 2000). Das heißt, Personen mit hohem typischem intellektuellem Engagement gehen besonders häufig kognitiv stimulierenden Aktivitäten nach. Daher ist anzunehmen, dass die sich aus TIE ergebenden kognitiv stimulierenden Aktivitäten die Intensität und Richtung der investierten fluiden Intelligenz bestimmen und zu individuellen Unterschieden in der Bandbreite und Tiefe von angeeignetem Wissen, d. h. der kristallinen Intelligenz führen (Ackerman/Beier 2003; Ackerman/Bowen/Beier u. a. 2001). Typischerweise liegen höhere Korrelationen zwischen den sich aus TIE ergebenden Aktivitäten und kristalliner Intelligenz vor als zwischen den Aktivitäten und der fluiden Intelligenz (Ackerman 2000; Ackerman/Bowen/Beier u. a. 2001; Ackerman/Heggstad 1997; Goff/Ackerman 1992; Wilhelm/Schulze/Schmiedek u. a. 2003). In einer aktuellen Studie konnten wir zeigen, dass nach Kontrolle von Alter, Geschlecht und Bildung TIE auch im höheren Erwachsenenalter stärker mit kristalliner als mit fluiden Intelligenz zusammenhängt (Dellenbach/Zimprich im Druck).

Von Interesse hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen kognitiv stimulierenden Aktivitäten und kognitiver Leistungsfähigkeit sind die Exekutivfunktionen, also die Fähigkeit zur kognitiven Flexibilität (Lezak 1995; Logan 1985). Exekutivfunktionen wurden vor allem im Zusammenhang mit kognitiven Abbauprozessen bei Demenz und den Aktivitäten des täglichen Lebens (Katz/Downs/Cash u. a. 1970) untersucht (vgl. z. B. Feldman/Van-Baelen/Kavanagh u. a. 2005), aber es liegen bisher keine

Ergebnisse spezifisch zu kognitiv stimulierenden Aktivitäten vor. Aufgrund der bisherigen Ergebnisse ist jedoch von einem positiven Zusammenhang zwischen Exekutivfunktionen und kognitiv stimulierenden Aktivitäten auszugehen.

Theoretisch kann der Zusammenhang zwischen kognitiv stimulierenden Aktivitäten und der kognitiven Leistungsfähigkeit dadurch erklärt werden, dass kognitive Aktivitäten über das Leben hinweg zu einer kognitiven Reserve führen können, die Personen ermöglicht, ihr kognitives Leistungsniveau länger aufrechtzuerhalten und gleichzeitig einem frühzeitigen Abbau kognitiver Leistungsfähigkeiten vorzubeugen (Scarmeas/Stern 2003; Stern 2002; Stern/Scarmeas/Habeck 2004). Die Reserve zeigt sich in Form hoher kognitiver Fertigkeiten, die durch den Lebensstil und damit verbundene Aktivitäten erworben werden können (Stern 2006). Verschiedentlich konnte nachgewiesen werden, dass der Lebensstil, der durch kognitiv stimulierende Aktivitäten charakterisiert ist, mit einer verzögerten Abnahme von kognitiven Fähigkeiten und einem verringerten Erkrankungsrisiko für Demenzerkrankungen verbunden ist (Scarmeas/Stern 2003). Der Zusammenhang zwischen kognitiv stimulierenden Aktivitäten und kognitiven Fähigkeiten lässt sich erklären mit der Annahme, dass für die Ausführung dieser Aktivitäten bestimmte kognitive Fähigkeiten benötigt werden, die damit erhalten oder weiterentwickelt werden (Gold/Andres/Etezadi u. a. 1995; Hultsch/Hammer/Small 1993). Es gilt allerdings zu berücksichtigen, dass die vorliegenden Daten keine strengen Rückschlüsse auf die Frage nach Ursache und Wirkung erlauben. Die bevorzugte Sichtweise der hier berichteten Befunde ist, dass Aktivitäten auf die kognitive Leistung einwirken (Hultsch/Hertzog/Small u. a. 1999). Aus empirischer Sicht ist aber auch die umgekehrte Wirkrichtung möglich, also dass kognitive Fähigkeiten zu bestimmten Aktivitäten prädisponieren (Aartsen/Smits/van Tilburg u. a. 2002).

Die bisherigen Ergebnisse deuten darauf hin, dass individuelle Unterschiede in der Art und Häufigkeit von kognitiv stimulierenden Aktivitäten für die kognitiven Fähigkeiten mit zunehmendem Alter eine wichtigere Rolle spielen, die Effekte der Aktivitäten aber bisher vor allem im Hinblick auf ihre Anforderungskomplexität und weniger auf Lerngelegenheiten untersucht wurden. Es ist anzunehmen, dass sich mit zunehmendem Alter die Effekte von umgebungsspezifischer Anregung häufen und miteinander interagieren und deshalb kontinuierlich ausgeführte Aktivitäten mit

zunehmendem Alter einen stärkeren Effekt haben. Aus entwicklungspsychologischer Sicht stellt sich deshalb die Frage, ob und wie sich diese Zusammenhänge über die Lebensspanne hinweg entwickeln. Wir gehen dabei davon aus, dass sich die durch die Lerngelegenheiten angeregten Lernprozesse auf die kognitive Leistungsfähigkeit übertragen können, daneben sind aber auch Wirkungen auf andere Lebensbereiche wie etwa das Wohlbefinden oder die Persönlichkeitsentwicklung denkbar. Mit dieser Betrachtungsweise geht zwar die Annahme einher, dass der direkte Einfluss von informellem Lernen auf die Leistungsfähigkeit gegenüber strukturierten Lernformen geringer ausfallen muss, es im Gegenzug aber je nach individueller Lebenssituation zeitlich und inhaltlich flexibel Möglichkeiten der Leistungs- und Wohlbefindensregulierung bietet und somit zumindest indirekte Effekte auf die Leistungsfähigkeit zu erwarten sind. Dies sollte insbesondere in komplexen Anforderungssituationen der Fall sein, in denen der selbstständige Erwerb neuer Fähigkeiten oder die Kompensation von Fähigkeiten, die sich bereits in einem Abbauprozess befinden, vorteilhaft sind.

5. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu kognitiv stimulierenden Aktivitäten im mittleren und höheren Erwachsenenalter

5.1 Forschungsdesign

Um das informelle Lernen anhand kognitiv stimulierender Aktivitäten zu untersuchen, haben wir Daten aus einer Teilstichprobe der „Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters“ (ILSE; Martin/Gründendahl/Martin 2001, vgl. den Beitrag von Iller in diesem Band), einer interdisziplinären Studie zur Entwicklung im mittleren und höheren Erwachsenenalter, genauer analysiert. Berücksichtigt wurden die Daten derjenigen Personen, welche zum ersten Messzeitpunkt 1994 teilgenommen haben. Insgesamt lagen Daten für $n = 1.264$ Personen (606 bzw. 47,9 % weiblich) vor. Im Folgenden wird von den 641 Personen (50,7 %) zwischen 42 und 46 Jahren ($M = 44,1$ Jahre, $SD = 0,89$ Jahre, 48 % weiblich) als der mittleren Altersgruppe und von den 623 Personen (49,3 %) zwischen 60 und 65 Jahren ($M = 62,9$ Jahre, $SD = 0,90$ Jahre, 48 % weiblich) als der älteren Altersgruppe gesprochen.

Bezüglich der Schulbildung unterschieden sich die beiden Altersgruppen ($\chi^2 = 132,77$; $df = 3$; $p < .05$; $w = 0,328$). In der mittleren Altersgruppe

besaßen neun Personen keinen Schulabschluss (1,4 %), 199 Personen hatten die Volks/Hauptschule (31,0 %) besucht, 242 Personen erreichten die mittlere Reife (37,8 %) und 191 Personen schlossen mit der Hochschulreife ab (29,8 %). Im Durchschnitt gaben die mittleren Personen an, 11,1 Jahre ($SD = 2,7$ Jahre) in die Schulausbildung investiert zu haben. In der älteren Altersgruppe hatten 41 Personen keinen Schulabschluss (6,5 %), 356 Personen absolvierten die Volks/Hauptschule (57,3 %), 107 Personen schlossen die mittlere Reife ab (17,2 %) und 119 erreichten die Hochschulreife (19 %). In der älteren Altersgruppe gaben die Personen durchschnittlich 10,2 Schuljahre ($SD = 2,8$ Jahre) an, ein im Vergleich zur mittleren Altersgruppe statistisch signifikant geringerer Wert ($t = 5,6$; $df = 1,262$; $p < .05$; $R^2 = 2,5$ %).

Die beiden Altersgruppen unterschieden sich voneinander hinsichtlich ihrer gegenwärtigen Erwerbstätigkeit ($\chi^2 = 554,84$; $df = 1$; $p < .05$). Während in der mittleren Altersgruppe 517 Personen (80,7 %) ganz oder teilweise erwerbstätig waren (davon 227 weiblich; 43,9 %), gaben in der älteren Altersgruppe 90 Personen (14,5 %) an, ganz oder noch teilweise erwerbstätig zu sein (davon 20 weiblich; 22,2 %), was in Übereinstimmung mit der Terminologie von Cohen (1988) einem großen Effekt gleichkommt ($w = 0,663$). Da die Personen in der älteren Altersgruppe durchschnittlich 63 Jahre alt waren, ist der geringe Anteil an Erwerbstätigen darauf zurückzuführen, dass die meisten Personen in diesem Alter bereits pensioniert waren. Der geringe Frauenanteil deutet darauf hin, dass Frauen dieser Generation weniger bis ins höhere Alter erwerbstätig blieben oder auch nach ihrer Grundausbildung aufgrund familiärer Verpflichtungen nicht weiter erwerbstätig waren.

In der vorliegenden Analyse wurde die kognitive Leistungsfähigkeit anhand jeweils eines Indikators für fluide und kristalline Intelligenz sowie einer Exekutivfunktion, namentlich der Wortflüssigkeit, erhoben. Die Exekutivfunktionen haben wir hinzugezogen, da sie die Fähigkeit zur Steuerung und Modulierung elementarer kognitiver Prozesse indizieren (Lezak 1995; Logan 1985), die insbesondere in komplexen Aufgabensituationen zu einem optimalen Management der vorhandenen Fähigkeiten dienen und mit zunehmendem Alter eine wachsende Bedeutung haben sollten. Aus dem Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Erwachsene (HAWIE-R; Tewes 1991) wurden die Untertests Mosaiktest zur Erfassung der fluiden Intelligenz, allgemeines Wissen

für die kristalline Intelligenz und Wörter finden für die Wortflüssigkeit verwendet.

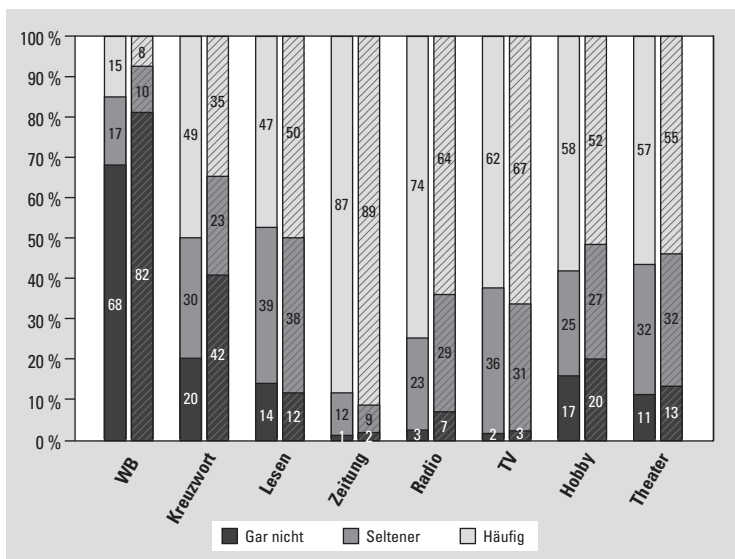
Kognitiv stimulierende Aktivitäten wurden anhand eines Interessesfragebogens erhoben. Daraus wurden diejenigen acht Items ausgewählt, die eindeutig zu den kognitiv stimulierenden Aktivitäten gezählt werden können (vgl. Wilson/Barnes/Bennett 2003 a). Dazu gehören Aktivitäten mit intellektuellen Inhalten, Aktivitäten, die einen hohen kognitiven Aufwand erfordern sowie kulturelle Aktivitäten. Die Teilnehmenden ILSE wurden gebeten, auf einer 3-stufigen Skala (1 = gar nicht, 2 = seltener, 3 = häufig) anzugeben, welche Aktivitäten sie in den letzten 4 Wochen unternommen hatten. Zu den kognitiv stimulierenden Aktivitäten zählen (1) Weiterbildung (z. B. Volkshochschule), (2) Kreuzworträtsel lösen, (3) Bücher lesen, (4) Zeitungen/Zeitschriften lesen, (5) Radiohören, (6) Fernsehen, (7) Hobbys (Malen, Musizieren, Basteln) und (8) Konzert- und Theaterbesuche. Nach der Definition non-formaler und informeller Lernformen gehört die Weiterbildung streng genommen zu den non-formalen Lernaktivitäten, da sie strukturierter und zielgerichteter ist als die anderen erhobenen typisch informellen bzw. kognitiv stimulierenden Aktivitäten. Die Aufnahme der non-formalen Weiterbildung in die Auswertung ermöglicht uns, Unterschiede zwischen non-formalen und informellen Lernaktivitäten im Hinblick auf Alter, Bildung und Erwerbstätigkeit aufzudecken.

5.2 Kognitiv stimulierende Aktivitäten nach Alter, Ausbildung und Erwerbstätigkeit

Abbildung 1 zeigt die kognitiv stimulierenden Aktivitäten getrennt nach den beiden Altersgruppen und veranschaulicht, dass die Weiterbildung als non-formale Lernaktivität von den Personen in beiden Altersgruppen im Vergleich zu den informellen Lernaktivitäten in den vergangenen Wochen sehr selten ausgeführt wurde. Lediglich 15 Prozent der Personen im mittleren Erwachsenenalter und acht Prozent der Personen im höheren Erwachsenenalter gaben an, in den letzten vier Wochen häufig an Weiterbildungen teilgenommen zu haben. Dieses Ergebnis kann auf drei Gründe zurückzuführen sein (Borkowsky/Zuchuat 2006). Erstens ist die erfragte Referenzperiode von vier Wochen für Weiterbildungen zu kurz. Die Referenzperiode entspricht nicht der normalerweise jährlich vorgenommenen Planung einer Weiterbildung. Zweitens können Weiterbildungen nicht unabhängig von der Organisationsform (Intensivmodule

von einigen Tagen oder Kurs verteilt auf ein ganzes Jahr) erfasst werden. Als dritter Punkt ist anzumerken, dass die Ergebnisse durch saisonale Faktoren und Ferienzeiten während der Erhebungsphase beeinflusst sein können. Personen der älteren Altersgruppe nahmen statistisch signifikant weniger häufig an einer Weiterbildung teil ($\chi^2 = 32,58$; $df = 2$; $p < .01$; $w = 0,16$), was einem Effekt kleiner bis mittlerer Stärke entspricht. Obwohl die entsprechende Frage zur Weiterbildung keine Differenzierung zwischen einer beruflich motivierten und einer nicht beruflich motivierten Teilnahme an einer Weiterbildung ermöglicht, ist anzunehmen, dass der Altersunterschied darauf zurückzuführen ist, dass die Personen im mittleren Erwachsenenalter stärker im Berufsleben eingebunden waren.

Abbildung 1: Aktivitäten im mittleren und höheren Erwachsenenalter getrennt nach Altersgruppe (n = 1264, unifarb: mittleres Alter, gestreift: höheres Alter)



Quelle: Interdisziplinäre Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE); eigene Auswertungen.

Hingegen waren informelle, kognitiv stimulierende Aktivitäten – insbesondere Lesen (Bücher, Zeitungen und Zeitschriften) sowie der Mediengebrauch (Radiohören und Fernsehen) – häufig ausgeführte Aktivitäten. Zugleich sind die Aktivitäten Lesen von Büchern, Zeitungen und Zeit-

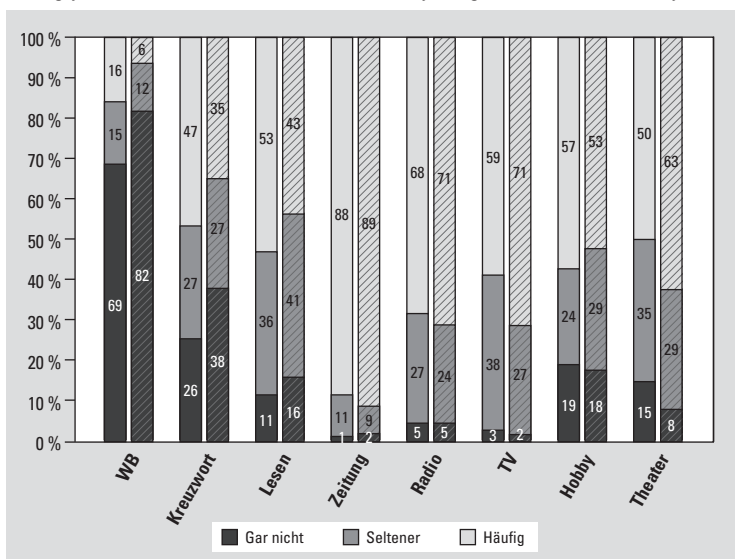
schriften sowie Fernsehen diejenigen Aktivitäten, die keine Altersunterschiede aufwiesen. Außer dem Lesen von Büchern zeigten diese Aktivitäten sehr wenig Varianz, da nahezu alle Befragten häufig diesen Aktivitäten nachgingen. Dazu konnte in einer Längsschnittstudie gezeigt werden, dass die am meisten verbreiteten Aktivitäten Lesen und Fernsehen diejenigen Aktivitäten sind, die bis ins hohe Alter weitergeführt werden (Strain/Grabusic/Searle u. a. 2002).

Statistisch signifikante Unterschiede zwischen den beiden Altersgruppen ergeben sich im Hinblick auf die beiden Aktivitäten Kreuzworträtsel lösen und Radiohören. Personen der älteren Altersgruppe lösten weniger häufig Kreuzworträtsel ($\chi^2 = 66,63$; $df = 2$; $p < .01$; $w = 0,21$) und hörten seltener Radio ($\chi^2 = 20,10$; $df = 2$; $p < .01$; $w = 0,04$). In Übereinstimmung mit den Zahlen über das lebenslange Lernen aus europäischen und schweizerischen Surveys (Bernier/Lüthi/Quiquerez 2007; Borkowsky/Zuchuat 2006; Kailis/Pilos 2005) zeigen die Ergebnisse mit zunehmendem Alter einen Rückgang bezüglich der Teilnahmequote an der non-formalen Weiterbildung. Allgemein konnte auch in Längsschnittstudien eine Abnahme an Aktivitäten mit zunehmendem Alter nachgewiesen werden (Agahi/Ahacic/Parker 2006; Verbrugge/Gruber-Baldini/Fozard 1996). Dies trifft jedoch nicht auf alle kognitiv stimulierenden Aktivitäten gleichermaßen zu. So zeigt sich bei unseren Ergebnissen, dass sich die Beteiligung an informellen Lernaktivitäten über die beiden Altersgruppen hinweg und je nach Inhalt unterschiedlich entwickeln. Da das Ausüben von Aktivitäten im mittleren Erwachsenenalter als Prädiktor für die Ausübung von Aktivitäten im höheren Erwachsenenalter gilt und kognitiv stimulierende Aktivitäten vermehrt zum heutigen Lebensstil gehören (Agahi/Ahacic/Parker 2006), ist zu vermuten, dass die Personen, welche heute im mittleren Erwachsenenalter sind, im höheren Alter aktiver sind als die älteren Personen von heute. Während die verminderte Teilnahme an non-formalen Weiterbildungen anhand der Erwerbstätigkeit erklärt werden kann, sind die Gründe für die altersbedingten Abnahmen beim Radiohören und Kreuzworträtsel lösen anderweitig zu suchen. Diese Altersunterschiede könnten beim Radiohören auf die in den letzten Jahrzehnten vorangegangene Entwicklung der Medien und des Mediengebrauchs zurückzuführen zu sein, und beim Kreuzworträtseln an der Formung neuer Arten liegen. Diese Erklärungen sind jedoch rein spekulativ und bedürfen einer gründlicheren Überprüfung. Insgesamt jedoch erklärte das Alter wenig Unterschiede in der Teilnahme an den

kognitiv stimulierenden Aktivitäten. In einem nächsten Schritt werden deshalb die Aktivitäten hinsichtlich der Schulbildung der befragten Personen aufgeschlüsselt.

Abbildung 2 ist zu entnehmen, wie sich die kognitiv stimulierenden Aktivitäten in Abhängigkeit der Anzahl der Ausbildungsjahre verteilen. Dabei wurden zwei Gruppen unterschieden: Einerseits wurden Personen mit bis zu zehn Ausbildungsjahren, andererseits Personen mit mehr als zehn Ausbildungsjahren zusammengefasst. Personen, die mehr Ausbildungsjahre aufwiesen, nahmen signifikant häufiger an non-formalen Weiterbildungen teil ($\chi^2 = 33,10$; $df = 2$; $p < .01$; $w = 0,14$). Während 16 Prozent der Personen mit einer längeren Ausbildung häufig Weiterbildungsveranstaltungen besuchten, sind dies nur 6 Prozent der Personen mit weniger als zehn Ausbildungsjahren. Wie auch bei der Unterteilung der Aktivitäten nach Altersgruppen zeigt sich getrennt nach Bildungsniveau, dass non-formale Weiterbildungskurse vergleichsweise wenig besucht werden.

Abbildung 2: Aktivitäten im mittleren und höheren Erwachsenenalter getrennt nach Anzahl Ausbildungsjahre (n = 1264, unifarbene: mehr als zehn Schuljahre, gestreifte: bis zu zehn Schuljahre)



Quelle: Interdisziplinäre Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE); eigene Auswertungen.

Im Hinblick auf die informellen Lernaktivitäten ergeben sich einige Unterschiede im Zusammenhang mit der Bildung. Personen, die länger in ihre Ausbildung investiert hatten, lösten häufiger Kreuzworträtsel ($\chi^2 = 24,71$; $df = 2$; $p < .01$; $w = 0,15$), lasen häufiger in Büchern ($\chi^2 = 13,30$; $df = 2$; $p < .01$; $w = 0,09$), schauten seltener fern ($\chi^2 = 17,39$; $df = 2$; $p < .01$; $w = 0,09$) und besuchten weniger oft Theatervorstellungen oder Konzerte ($\chi^2 = 23,01$; $df = 2$; $p < .01$; $w = 0,12$) als Personen mit einer kürzeren Ausbildung. Bei den Aktivitäten Zeitungen und Zeitschriften lesen, Radiohören und Hobbys ergeben sich keine statistisch signifikanten Unterschiede. Insgesamt ergibt sich hinsichtlich der Anzahl Ausbildungsjahre über die Summe aller Aktivitäten hinweg ein signifikanter, wenn auch schwacher Effekt ($w = 0,09$).

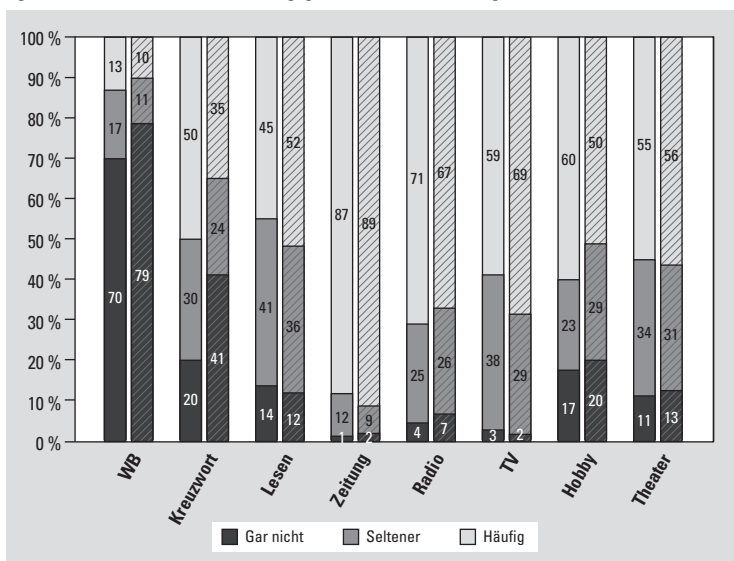
Ohne Unterscheidung non-formaler und informeller Lernaktivitäten konnte nachgewiesen werden, dass die Bildung die Anzahl sowie die Frequenz der Teilnahme an Aktivitäten beeinflusst (Agahi/Parker 2005). Aus dem europäischen (Eurostat; Kailis/Pilos 2005) als auch dem schweizerischen Survey (SAKE; Bernier/Lüthi/Quiquerez 2007; Borkowsky/Zuchuat 2006) ist zu entnehmen, dass die Beteiligung an Lernaktivitäten stark bildungsabhängig ist. Zumindest in Deutschland und in der Schweiz hat sich jedoch im Vergleich mit den anderen europäischen Staaten gezeigt, dass sich Personen mit geringerem Bildungsniveau häufiger an informellen Bildungsaktivitäten beteiligen als an formalen oder non-formalen Lernformen. Da es sich bei den ILSE-Daten um kognitiv stimulierende Aktivitäten handelt, scheint hier die informelle Lernform Bildungseffekte nicht ausgleichen zu können. Die Aktivitäten Fernsehen und Besuche von Theater oder Konzerten jedoch waren davon nicht betroffen und wurden vermehrt von weniger gut gebildeten Personen ausgeführt.

Aufgrund der Unterteilung der Aktivitäten nach der Anzahl der Ausbildungsjahre ergeben sich insgesamt mehr Unterschiede als bei der Unterteilung nach dem Alter. Es scheint demnach, dass das Ausüben von kognitiv stimulierenden Aktivitäten eher durch bildungskorrelierte Lebensstilvariablen erklärt werden kann. Inwieweit sich nun die Erwerbstätigkeit auf die Ausübung von Aktivitäten auswirkt wird in einem nächsten Schritt untersucht.

Die Verteilung der kognitiv stimulierenden Aktivitäten nach dem Status der Erwerbstätigkeit ist aus Abbildung 3 erkennbar. Personen, die erwerbs-

tätig waren, haben statistisch signifikant mehr an non-formalen Weiterbildungen teilgenommen ($\chi^2 = 16,53$; $df = 2$; $p < .01$; $w = 0,11$) als Personen, die nicht erwerbstätig waren. Auch in Bezug auf die Erwerbstätigkeit fällt auf, dass die non-formale Weiterbildung diejenige Aktivität ist, die im Vergleich zu den informellen Lernaktivitäten am wenigsten ausgeführt wurde. Der signifikante Unterschied zwischen den Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen scheint die Annahme zu erhärten, dass unter dieser Kategorie v. a. beruflich motivierte Weiterbildungen erfasst wurden.

Abbildung 3: Aktivitäten im mittleren und höheren Erwachsenenalter getrennt nach Erwerbstätigkeit (n = 1264, unifarben: berufstätig, gestreift: nicht berufstätig)



Quelle: Interdisziplinäre Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE); eigene Auswertungen.

Bei den informellen Lernaktivitäten ergeben sich im Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit gleich mehrere Unterschiede. Während Personen, die berufstätig waren, häufiger Bücher lasen ($\chi^2 = 6,15$; $df = 2$; $p < .05$; $w = 0,07$), häufiger Radio hörten ($\chi^2 = 6,48$; $df = 2$; $p < .05$; $w = 0,07$), häufiger fernsahen ($\chi^2 = 13,55$; $df = 2$; $p < .01$; $w = 0,07$), gingen sie seltener Hobbys nach ($\chi^2 = 12,95$; $df = 2$; $p < .01$; $w = 0,08$) und lösten weniger häufig Kreuzworträtsel ($\chi^2 = 63,97$; $df = 2$; $p < .01$;

$w = 0,21$). Es ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen bezüglich Zeitungen und Zeitschriften lesen und Theater- und Konzertbesuchen. Insgesamt betrug die durchschnittliche Effektstärke der Erwerbstätigkeit in Bezug auf die Summe aller Aktivitäten $w = 0,08$, d. h. wir sprechen hier von einem signifikanten, wenn auch schwachem Effekt.

Im Rahmen der Arbeitskräfteerhebung der Europäischen Union sowie der Schweiz (Bernier/Lüthi/Quiquerez 2007; Borkowsky/Zuchuat 2006; Kailis/Pilos 2005) wurden sowohl die non-formalen als auch die informellen Lernaktivitäten in Bezug auf die Erwerbstätigkeit untersucht. Gegenüber der Europäischen Union war in der Schweiz die Beteiligung an non-formalen Lernaktivitäten bei den Erwerbstätigen deutlich höher als bei den Nichterwerbstätigen. So entspricht unser Ergebnis eher den Schweizerischen Ergebnissen. Zwar konnte auch im Hinblick auf informelle Lernaktivitäten ein Einfluss der Erwerbstätigkeit ausgemacht werden (Bernier/Lüthi/Quiquerez 2007; Borkowsky/Zuchuat 2006), da aber die ILSE-Daten auf dem Niveau informeller Aktivitäten, die kognitiv stimulierend wirken, operieren, können wir dazu detailliertere Auskunft als die staatlichen Surveys geben. Es scheint, dass Erwerbstätige, die durch ihre Arbeitstätigkeit zeitlich eingeschränkt waren, weniger Zeit dafür aufbringen konnten oder mochten für Aktivitäten wie Malen, Musizieren, Basteln oder Kreuzworträtsel lösen. Dagegen gingen sie vermehrt Aktivitäten nach, die auch im Sinne von einer Erholung oder einem Abschalten von der Berufsalltag dienen können, namentlich Lesen, Radiohören und Fernsehen (für eine Übersicht s. Kelly 1993), aber dennoch nicht-intentional einen Beitrag zur Stimulierung der kognitiven Fertigkeiten leisten. Wie bei der Differenzierung nach der Schulbildung ergaben sich auch bei der Aufteilung nach Erwerbstätigkeit bzw. Nichterwerbstätigkeit mehr Unterschiede im Ausüben von Aktivitäten als aufgrund des Alters.

Zusammenfassend erbringt die detaillierte Betrachtung kognitiv stimulierender Aktivitäten getrennt nach den soziodemografischen Variablen Alter, Bildung und Erwerbstätigkeit den Nachweis, dass die Ausführung insbesondere von informellen Lernaktivitäten weniger vom Alter abhängig ist als vielmehr von Lebensstilvariablen wie Schulbildung und Erwerbstätigkeit. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass diese Erkenntnis das gängige Altersbild vom inaktiven älteren Menschen revidieren helfen

könnte. Es erstaunt jedoch weniger, wenn man bedenkt, dass die von uns erfassten Lernaktivitäten körperlich wenig anstrengend sind und die älteren Personen deshalb den Personen im mittleren Erwachsenenalter nicht in der Ausführung nachstehen, wie dies bei körperlichen Aktivitäten (z. B. Sport) eher der Fall ist (Singh-Manoux/Hillsdon/Brunner u. a. 2005). Des Weiteren veranschaulicht das Ergebnis die Wichtigkeit der Förderung einer guten Schulbildung und zeigt auf, dass sich diese auf den Lebensstil im weiteren Entwicklungsverlauf nach der formalen Ausbildungszeit auswirken kann. Im Hinblick auf die in der EU und in der Schweiz durchgeführten Surveys zeigt sich hier, dass je detaillierter die informellen Aktivitäten erfasst werden, desto weniger Altersunterschiede bestehen.

5.3 Regressionsanalysen nach Altersgruppen

Um die Zusammenhänge zwischen kognitiv stimulierenden Aktivitäten und kognitiven Fähigkeiten und deren Unterschieden im mittleren und höheren Erwachsenenalter besser zu verstehen, wurden in einem nächsten Schritt lineare Regressionsanalysen getrennt nach Altersgruppe durchgeführt. Als abhängige Variable galt die kognitive Leistungsfähigkeit, welche über je einen Indikator zur kristallinen Intelligenz, zur fluiden Intelligenz und zu einer Exekutivfunktion erfasst wurde. Als unabhängige Variablen wurden Geschlecht, Schulbildung sowie die Erwerbstätigkeit verwendet, die in dieser Reihenfolge in die Regressionsanalyse eingingen. Die acht Aktivitäten folgten in einem zweiten Schritt. Im Folgenden werden getrennt nach den kognitiven Leistungen die Ergebnisse zu den jeweiligen Altersgruppen berichtet. Die Ergebnisse sind zusammengefasst in Tabelle 1 dargestellt.

Allgemeines Wissen. In Bezug auf das Allgemeine Wissen betrug bei der mittleren Altersgruppe der erklärte Varianzanteil 25,3 Prozent. Davon trugen die demografischen Variablen 19,6 Prozent, die non-formale Weiterbildung 0,9 Prozent und die informellen Lernaktivitäten 4,8 Prozent zur erklärten Varianz bei. Von den demografischen Variablen waren sowohl das Geschlecht, die Anzahl der Ausbildungsjahre als auch die Erwerbstätigkeit statistisch signifikante Einflussgrößen. Die Männer wiesen höhere Werte in der kristallinen Intelligenz auf als die Frauen. Je gebildeter eine Person war, wenn sie erwerbstätig war und je mehr sie sich an einer non-formalen Lernform beteiligte, desto höher fielen ihre Werte im allgemeinen Wissen aus. Von den kognitiv stimulierenden Aktivitäten

Tabelle 1: Vorhersage kognitiver Leistungsfähigkeit durch soziodemografische Variablen, non-formale und informelle Lernaktivitäten, getrennt nach Altersgruppe (n = 1264)

	Allgemeines Wissen		Mosaiktest		Wörter finden	
	Mittelalte	Alte	Mittelalte	Alte	Mittelalte	Alte
Geschlecht	- 3,08*	- 3,89*	- 2,49*	- 2,18*	1,28*	1,41*
Bildung	0,29*	0,51*	0,63*	0,75*	0,44*	0,67*
Erwerbsstatus	1,36*	0,34*	2,47*	2,59*	1,79*	2,99*
WB	0,43*	0,35*	- 0,08*	- 0,59*	0,59*	1,89*
Kreuzwort	0,01*	0,81*	- 0,26*	0,57*	0,44*	2,12*
Bücher	0,99*	1,18*	- 1,19*	0,82*	- 0,01*	0,66*
Zeitung	1,25*	0,07*	1,09*	- 0,08*	0,39*	1,17*
Radio	- 0,48*	- 0,46*	- 1,71*	- 0,28*	- 0,96*	- 0,71*
Fernsehen	0,19*	- 0,08*	1,34*	- 0,58*	- 0,64*	- 0,34*
Hobby	- 0,07*	0,21*	1,41*	1,29*	- 0,02*	0,65*
Theater	- 0,02*	0,41*	- 0,19*	0,47*	1,34*	1,33*
R ² (in Prozent)	25,3*	31,9*	12,6*	13,9*	5,2*	17,7*

Anmerkungen: Die Werte entsprechen unstandardisierten Regressionsgewichten; * $p < .05$

hingen das Lesen von Büchern, Zeitschriften und Zeitungen sowie das Radiohören mit allgemeinem Wissen zusammen. Während das Lesen sich positiv auf die kognitive Leistung auswirkte, war der Einfluss des Radiohörens negativ. Das Lesen von Zeitschriften und Zeitungen trug den größten Anteil zur Erklärung bei.

Bei der älteren Altersgruppe machte der erklärte Varianzanteil 31,9 Prozent aus. Dieser Varianzanteil verteilt sich zu 24,6 Prozent auf die demografischen Variablen, zu 0,6 Prozent auf die non-formale Weiterbildung und zu 6,7 Prozent auf die kognitiv stimulierenden Aktivitäten. Im Gegensatz zur mittleren Altersgruppe ergaben sich bei den demografischen Variablen nur beim Geschlecht und bei der Anzahl der Ausbildungsjahre signifikante Ergebnisse. Je gebildeter die älteren Personen also waren, desto höher waren ihre Werte im allgemeinen Wissen. Auch in der älteren Altersgruppe zeigte sich, dass die Männer höhere Werte in der kristallinen Intelligenz aufwiesen als die Frauen. Die non-formale Weiterbildung zeigte bei der älteren Gruppe keinen statistisch signifikanten Zusammenhang mit der kristallinen Intelligenz. Dagegen hingen mehr informelle Aktivitäten als bei der mittleren Altersgruppe mit dem allgemeinen Wissen zusammen. D. h. während Kreuzworträtsel lösen,

Bücher lesen sowie Konzert- und Theaterbesuche zu höheren Werten im allgemeinen Wissen führten, wirkte sich das Radiohören negativ auf das allgemeine Wissen aus. Am stärksten trug von den informellen Lernaktivitäten das Lesen von Büchern zur erklärten Varianz in der älteren Altersgruppe bei.

Zusammenfassend ist zur kristallinen Intelligenz in den beiden Altersgruppen festzuhalten, dass die aufgeklärte Varianz bei den Erwachsenen höheren Alters größer ausfiel als bei der mittleren Altersgruppe. Dieser Unterschied bezieht sich insbesondere auf die demografischen Variablen und informellen Lernaktivitäten. Interessant ist bei den demografischen Variablen, dass die erklärte Varianz bei den älteren Personen höher ist, obwohl die Erwerbstätigkeit nur bei den Personen im mittleren Erwachsenenalter einen signifikanten Einfluss auf die kristalline Intelligenz aufwies. Nur in der jüngeren Altersgruppe zeigte die non-formale Weiterbildung einen signifikanten Einfluss, dagegen spielten im höheren Erwachsenenalter die informellen Lernaktivitäten eine größere Rolle.

Mosaiktest. Bei der Aufgabe Mosaiktest, mit der die fluide Intelligenz erfasst wurde, betrug der erklärte Varianzanteil bei der mittleren Altersgruppe 12,6 Prozent. Dieser Varianzanteil setzte sich zusammen aus 8,9 Prozent der demografischen Variablen, aus 0,1 Prozent der non-formalen Weiterbildung und aus 3,6 Prozent der informellen Lernaktivitäten. Sowohl das Geschlecht, die Anzahl der Ausbildungsjahre als auch die Erwerbstätigkeit erwiesen sich von den demografischen Variablen als Prädiktorvariablen. Je länger ihre Ausbildungszeit und je länger sie noch erwerbstätig waren, desto besser schlossen Personen mittleren Alters beim Mosaiktest ab. Die Männer wiesen in der fluiden Intelligenz höhere Werte auf als die Frauen. Von den Aktivitäten trugen die informellen Lernaktivitäten Bücherlesen, Radiohören, Fernsehen und Hobbys signifikant zu den Werten der fluiden Intelligenz bei. Je mehr die Personen Bücher lasen und Radio hörten, desto tiefer waren ihre Werte im Mosaiktest. Bei den informellen Lernaktivitäten Fernsehen und Hobbys war der Einfluss positiv gerichtet, d. h. je mehr sie fernsahen und malten, musizierten oder bastelten, desto besser waren ihre Werte im Mosaiktest. Von den informellen Lernaktivitäten erwies sich Radiohören als jene Aktivität, die den größten Zusammenhang mit der fluiden Intelligenz zeigte und zwar negativ.

Bei der älteren Altersgruppe betrug die erklärte Varianz 13,9 Prozent. Diese verteilte sich zu 10,2 Prozent auf die demografischen Variablen, zu 0,1 Prozent auf die non-formale Weiterbildung und zu 3,6 Prozent auf die informellen Lernaktivitäten. Wie bei der mittleren Altersgruppe war der Einfluss der demografischen Variablen Geschlecht, Bildung sowie Erwerbstätigkeit signifikant. Bei den informellen Lernaktivitäten ergab sich nur beim Bücherlesen und den Hobbys ein statistisch signifikanter Effekt. Bei beiden Aktivitäten war die Richtung des Einflusses auf die Leistung im Mosaiktest positiv, wobei die Hobbys den größeren Einfluss aufwiesen.

Zur fluiden Intelligenz ist festzuhalten, dass der Anteil der erklärten Varianz in beiden Altersgruppen in etwa gleich groß ist. Insgesamt ist die erklärte Varianz durch die informellen Lernaktivitäten besonders gering, was aufgrund der biologischen Determiniertheit der fluiden Intelligenz erklärt werden kann (Baltes 1993; Horn/Cattell 1966; Horn/Hofer 1992). Bei der mittleren Altersgruppe trugen jedoch etwas mehr Aktivitäten zur erklärten Varianz bei als bei den älteren Personen. Während das Bücherlesen sich bei den Personen im mittleren Erwachsenenalter negativ auf die fluide Intelligenz auswirkte, war es bei den älteren Personen positiv assoziiert. Dies könnte daran liegen, dass im höheren Erwachsenenalter die Bedeutung der Spezifikation von der Aktivität Bücherlesen eine andere Bedeutung bekommt: Das Bücherlesen wirkt sich im mittleren Erwachsenenalter negativ auf die fluide Intelligenz aus, dagegen hängt diese Aktivität im höheren Erwachsenenalter positiv mit der fluiden Intelligenz zusammen, da die Umwelt aufgrund wegfallender Erwerbstätigkeit vermutlich weniger anregend ist.

Wörter finden. Bei der Aufgabe „Wörter finden“, die Exekutivfunktionen indiziert, betrug der erklärte Varianzanteil bei den Erwachsenen mittleren Alters lediglich 5,2 Prozent. Davon trugen die demografischen Variablen 3,1 Prozent, die non-formale Weiterbildung 0,6 Prozent und die informellen Lernaktivitäten 1,5 Prozent zur erklärten Varianz bei. Während sich von den demografischen Variablen die Bildung und die Erwerbstätigkeit als Prädiktorvariablen für die Aufgabe „Wörter finden“ ergaben, trug von den Aktivitäten nur die informelle Aktivität Theaterbesuche positiv zu der kognitiven Leistung bei. Die Richtung dieser drei Variablen war positiv: Je gebildeter die Personen im mittleren Erwachsenenalter waren, je berufstätiger sie waren und je mehr sie Theatervorstellungen oder

Konzerte besuchten, desto höher fielen ihre Werte bei der Aufgabe „Wörter finden“ aus.

Personen der älteren Altersgruppe wiesen mit 17,7 Prozent einen sehr viel höheren Anteil der erklärten Varianz auf als die mittlere Altersgruppe. Dieser Varianzanteil setzte sich zusammen aus 7,7 Prozent der demografischen Variablen, aus 2,4 Prozent der non-formalen Weiterbildung und aus 7,6 Prozent der informellen Lernaktivitäten. Auch bei den älteren Personen trugen die demografischen Variablen positiv zur Erklärung der individuellen Unterschiede der kognitiven Leistung bei. Zusätzlich ergab sich beim Geschlecht ein signifikantes Ergebnis. Anders als beim allgemeinen Wissen und dem Mosaiktest zeigte sich, dass die Frauen höhere Werte in ihrer kognitiven Leistung aufwiesen. Neben den Konzert- und Theaterbesuchen erwiesen sich jedoch auch die non-formale Aktivität Weiterbildung und die informelle Aktivität Kreuzworträtsel als positive Prädiktorvariablen der Aufgabe „Wörter finden“, wobei das Lösen von Kreuzworträtseln die größte Wirkung zeigte.

Zusammenfassend können von der Aufgabe „Wörter finden“ über die Altersgruppen die folgenden Aussagen formuliert werden: Insgesamt ist der erklärte Varianzanteil bei der älteren Personengruppe sehr viel größer als bei der mittleren Altersgruppe. Dieser Unterschied ist sowohl auf die demografischen Variablen, die non-formale Weiterbildung als auch das Lösen von Kreuzworträtseln zurückzuführen. Unter Exekutivfunktionen wie der Wortflüssigkeit werden Funktionen subsumiert, welche einer Person erlauben, selbstständig, absichtlich und zielstrebig Aktivitäten und Handlungen auszuführen (Lezak 1995). Sie umfassen also diejenigen Verhaltenskomponenten, welche den Ausdruck, die Organisation, die Aufrechterhaltung, die Kontrolle und Modulation von Verhalten ermöglichen. Logan (1985) umschreibt sie als steuerndes und modulierendes Element der elementaren kognitiven Prozesse, die sowohl Planungs- als auch Handlungsaspekte beinhalten. Trotz abnehmendem Trend der Exekutivfunktionen mit zunehmendem Alter (Daniels/Toth/Jacoby 2006; Wecker/Kramer/Wisniewski u. a. 2000) zeigt sich im Hinblick auf die Aufgabe „Wörter finden“, dass diese im höheren Erwachsenenalter mit mehr Prädiktoren im Zusammenhang steht als im mittleren Erwachsenenalter. Kognitive Flexibilität scheint deshalb im höheren Erwachsenenalter durch die Teilnahme an Lernaktivitäten beeinflussbar zu sein, weitaus mehr als im mittleren Erwachsenenalter.

5.3 Vergleichende Einordnung der Ergebnisse

Die Ergebnisse aus den ILSE-Daten bezüglich der Zusammenhänge zwischen kognitiv stimulierenden Aktivitäten und kognitiven Leistungsfähigkeiten sind mit Ergebnissen anderer Studien vergleichbar (Arbuckle/Maag/Pushkar u. a. 1998; Christensen/Mackinnon 1993; Hultsch/Hammer/Small 1993; Hultsch/Hertzog/Small u. a. 1999; Wilson/Barnes/Bennett 2003 a; Wilson/Bennett/Bienias 2003 b). Bei diesen wurde jedoch weder zwischen non-formalen und informellen Lernaktivitäten unterschieden noch wurden Personen im mittleren und höheren Erwachsenenalter miteinander verglichen. Unsere Ergebnisse zeigen, dass informelle bzw. kognitiv stimulierende Aktivitäten mehr Einfluss auf die fluide und kristalline Intelligenz sowie auf eine Exekutivfunktion haben als die non-formale Weiterbildung, wenn auch zu beachten ist, dass die non-formale Lernform nur mit einer Variablen erhoben wurde und sich ein Vergleich zwischen den beiden Lernformen deshalb als schwierig erweist. Die non-formale Lernform wirkt sich lediglich bei der mittleren Altersgruppe auf das allgemeine Wissen aus und bei der älteren Personengruppe auf die Aufgabe „Wörter finden“. Da sich Unterschiede an der Teilnahme von informellen Lernaktivitäten jedoch nicht durch Alter sondern vielmehr durch die Bildung und die Erwerbstätigkeit erklären lassen, ist zu vermuten, dass im mittleren Erwachsenenalter Kurse der Erwachsenenbildung inhaltlich mehr auf Wissenszuwachs (kristalline Intelligenz) ausgerichtet sind und im höheren Erwachsenenalter im höheren Maße Kurse beinhalten, die sowohl der fluiden als auch kristallinen Intelligenz förderlich sind – oder die Personen verschiedenen Alters diese Kurse aufgrund des Inhaltes so wählen.

Betrachtet man die informellen Lernaktivitäten im Detail, zeigen sich unterschiedliche Ergebnisse bei den einzelnen Aktivitäten bezüglich der beiden Altersgruppen. Das Lösen von Kreuzworträtseln zeigte nur bei den älteren Personen einen positiven Zusammenhang mit der kristallinen Intelligenz und der Wortflüssigkeit. Das Bücherlesen wirkte sich in beiden Altersgruppen sowohl auf die kristalline Intelligenz als auch auf fluide Intelligenz aus. Bei beiden Intelligenzmassen war der Einfluss auf die älteren Personen größer; der Effekt bei der fluiden Intelligenz auf die Personen im mittleren Erwachsenenalter war sogar negativ. Mit dem Zeitunglesen ergab sich nur bei der mittleren Altersgruppe ein positiver Zusammenhang mit der kristallinen Intelligenz. Radiohören wirkte sich in beiden Altersgruppen negativ auf die kristalline Intelligenz und bei

der mittleren Altersgruppe zusätzlich noch auf die fluide Intelligenz aus. Fernsehen zeigt nur bei der mittleren Altersgruppe einen positiven Zusammenhang mit der fluiden Intelligenz. Die Hobbys wirkten sich bei beiden Altersgruppen positiv auf die fluide Intelligenz aus. Konzert- und Theaterbesuche wirkten sich in beiden Altersgruppen positiv auf die Wortflüssigkeitsaufgabe aus und bei der älteren Altersgruppe zusätzlich auf die kristalline Intelligenz. Aus den vorliegenden Ergebnissen ist festzuhalten, dass die unterschiedlichen kognitiv stimulierenden Aktivitäten sich unterschiedlich auf kognitive Leistungsfähigkeiten auswirken können.

Im Einklang mit früheren Befunden aus dem angelsächsischen Raum bestand zwischen der Bildung und den kognitiven Leistungen in beiden Altersgruppen über alle drei erfassten kognitiven Fähigkeiten ein signifikanter Zusammenhang (z. B. Anstey/Christensen 2000). Als interessant erweist sich die Tatsache, dass der Zusammenhang bei den älteren Personen immer höher war als bei der mittleren Altersgruppe. Dieses Ergebnis untermauert die Annahme, dass obwohl die Ausbildung für die älteren Personen weiter zurückliegt, diese keinen geringeren Einfluss ausübt. Eine Erklärung dafür kann sein, dass die Ausbildung sich im weiteren Lebensverlauf auf ein bestimmtes Verhalten (z. B. Lebensstil) auswirkt, welches über das Leben hinweg beibehalten oder verstärkt werden kann und somit einen größeren Einfluss der Bildung moderiert (Willis/Schaie 2005). Eine höhere Bildung kann zu einem komplexeren Beruf oder vermehrt zu kognitiv stimulierenden Aktivitäten führen, was wiederum zu einer größeren kognitiven Reserve führen kann (Kliegel/Zimprich/Rott 2004; Stern 2006).

6. Lebenslanges Lernen und Förderung kognitiv stimulierender Aktivitäten

Aufgrund der demografischen Entwicklung hat das Konzept des lebenslangen Lernens in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit erfahren. Dabei rückt zunehmend auch der Aspekt non-formalen und informellen Lernens in den Blickpunkt theoretischer Überlegungen und empirischer Untersuchungen. Insbesondere die informellen Lernaktivitäten können dabei in Ergänzung zu hoch strukturierten Lernangeboten, wie sie vor allem im Bereich der beruflichen und schulischen Ausbildung bestehen, über die gesamte Lebensspanne hinweg flexible, selbstbestimmte und den

individuellen Lernbedürfnissen angepasste Lernmöglichkeiten indizieren, die sowohl im Hinblick auf Ziele wie den Fertigkeitserwerb bzw. -erhalt einerseits wie auch dem Erreichen subjektiv hoch bewerteter Ziele wie Eigenständigkeit, Selbstregulation, Selbstwirksamkeit, Zufriedenheit oder Persönlichkeitsentwicklung andererseits dienen können. Damit können informelle Lernaktivitäten gleich mehreren Zwecken dienen: dem Ausgleich wie der Ergänzung beruflich nicht geförderter Kompetenzen, der Steigerung der Effizienz von aufgewendeter Lernzeit durch die selbst hergestellte optimale Passung von Lerninhalt und Lernbedürfnis sowie dem Erhalt von Kreativität und Selbstbestimmtheit durch nicht unmittelbar auf die berufliche Umsetzung fixierte Bildungsinhalte. Im Hinblick auf die Entwicklung im mittleren und höheren Alter kann vermutet werden, dass die Häufigkeit wie auch die Bedeutung informeller und non-formaler Lernaktivitäten Veränderungen unterworfen ist. Während in der Erwerbsphase durch die Ergänzung oder den Ausgleich beruflicher Fertigkeiten Aktivitäten angeregt werden können, werden mit wachsender berufsspezifischer Erfahrung sowie wachsender Bedeutung von Fragen der eigenen Lebensgestaltung über den Zeitpunkt der Pensionierung hinaus die informellen und non-formalen Lerngelegenheiten den großen interindividuellen Unterschieden in zeitlicher Verfügbarkeit und Lernbedürfnissen besser gerecht als formale Bildungsformen.

Ein Ziel der vorliegenden Arbeit war daher, ausgehend von einer breiten Definition informeller Bildung (vgl. Europäische Kommission 2001) die Häufigkeit von informellen und non-formalen Aktivitäten und den damit verbundenen Lerngelegenheiten im mittleren und höheren Alter genauer zu untersuchen. Dabei zeigte sich zunächst die Bedeutung der Trennung in non-formale und informelle Aktivitäten. Tatsächlich zeigte sich, dass die klassischen Formen der Erwachsenenbildung in beiden Altersgruppen eine verhältnismäßig kleine Rolle spielen, dagegen ein erhebliches Ausmaß informeller Aktivitäten besteht. Die Nutzung informeller Lerngelegenheiten spricht also dafür, dass es einem erheblichen Teil der untersuchten Personen gelingt, individuell maßgeschneiderte verantwortungsvolle, sinnvolle und gesellschaftlich nützliche Tätigkeiten auszuüben. Dabei deuten die Ergebnisse darauf hin, dass weniger das Alter der untersuchten Personen die Unterschiede in den ausgeübten Aktivitäten erklärt, sondern es im Wesentlichen die Bildung und die Erwerbstätigkeit sind, die einen definierten Umfang an Lerngelegenheiten zur Verfügung stellen (Frieling/Bernard/Bigalk u. a. 2006) und somit die

Wahl und das Ausüben kognitiv stimulierender Aktivitäten im mittleren und höheren Alter bestimmen.

Auch wenn diese Tätigkeiten nicht mit dem Ziel der Verbesserung der kognitiven Leistungsfähigkeit ausgeübt werden, können sie doch gleichzeitig komplexe Anforderungssituationen generieren, die sich positiv auf die Entwicklung kognitiver Leistungen auswirken müssten (Schooler 1987; Schooler/Mulatu 2001). Darüber hinaus kann vermutet werden, dass bestimmte Aktivitäten gerade die Fähigkeiten üben, die in komplexen Anforderungssituationen erforderlich sind. Die Wirkung müsste sich daher umso mehr zeigen, je seltener entsprechende Übungsgelegenheiten vorhanden sind, also mit zunehmendem Alter bzw. nach der Pensionierung. Daher haben wir in einem zweiten Schritt den Zusammenhang zwischen den ausgeübten Aktivitäten und der kognitiven Leistungsfähigkeit für beide Altersgruppen getrennt berechnet. Die Ergebnisse belegen, dass Aktivitäten tatsächlich Lerngelegenheiten darzustellen scheinen, denn es ergaben sich auch nach Berücksichtigung von demografischen Variablen, die ebenfalls mit der Wahl und dem Ausmaß von Aktivitäten zusammenhängen, signifikante Zusammenhänge zwischen kognitiv stimulierenden informellen Lernaktivitäten und den eingesetzten Indikatoren kognitiver Leistungsfähigkeit. Obwohl die berichteten Zusammenhänge zwischen kognitiv stimulierenden Aktivitäten und kognitiven Fähigkeiten im Verhältnis zu den demografischen Variablen klein ausfallen, sind sie gleichwohl mehrheitlich positiv, d. h. die kognitiven Leistungsfähigkeiten bleiben aufgrund der Ausführung solcher Aktivitäten zumindest erhalten. Die Ausführung alltäglicher Aktivitäten scheint über den Erhalt hinaus sogar die Verbesserung kognitiver Leistungsfähigkeiten zu erleichtern (Dellenbach/Zimprich 2007), analog zu kognitiven Trainings (Martin/Kayser 1998). Die Analysen der ILSE-Daten erlauben dazu differenzierte Aussagen. Erstens waren die Effekte der kognitiv stimulierenden Aktivitäten auf das kristalline Intelligenzmaß und die Exekutivfunktion deutlich höher als für das fluide Intelligenzmaß. Die geringeren Effekte kognitiv stimulierender Aktivitäten auf die fluiden Leistungen legen nahe, dass die durch informelle Aktivitäten bereitgestellten Lerngelegenheiten seltener oder in nicht ausreichendem Umfang fluide Leistungen trainieren. Dies erscheint folgerichtig, wenn der Vorteil informeller Lerngelegenheiten eben gerade im individualisierten, flexiblen und alltagsnahen Training von Fähigkeiten liegt, also gerade nicht an der Steigerung fluider Leistungen ausgerichtet ist, was dem Zwei-Komponenten-Modell der Intelligenz

entspricht (Baltes 1993; Horn/Cattell 1966). Schließlich deuten die altersunterschiedlichen Varianzaufklärungen für die Exekutivfunktionen darauf hin, dass informelle Lernaktivitäten insbesondere bei den älteren Personen kompensatorisches Potenzial entfalten. Da gerade die handlungssteuernden Funktionen für den effizienten Ressourceneinsatz von Individuen verantwortlich sind und diese Funktionen eher frühe Altersveränderungen aufweisen (Feldman/Van-Baelen/Kavanagh u. a. 2005), erscheint auch deren Training für den Erhalt von Selbstständigkeit, Selbstwirksamkeit und Leistungsfähigkeit im Alltag von besonderer Bedeutung. Dass gerade diese Fähigkeiten in der älteren Gruppe durch Aktivitäten beeinflusst zu werden scheinen, deutet also auf eine mögliche kompensatorische Wirkung individueller, informeller Lernaktivitäten hin.

Die Diskussion und die dargestellten Befunde weisen auf die Notwendigkeit weiterführender Untersuchungen zur lebenslangen Bedeutung informeller Lernaktivitäten hin. So ist im Hinblick auf deren Wirkung auf die kognitive Leistungsfähigkeit zu vermuten, dass durch die Messung kognitiver Leistung mithilfe standardisierter Leistungsindikatoren die Wirkung der Aktivitäten für spezifische alltagspraktische Fähigkeiten unterschätzt wird. Alltagsbezogene Leistungsmaße sollten in diesem Fall größere Wirkungen aufzeigen können. Darüber hinaus bleibt die Frage bestehen, wodurch der langfristige Vorteil auf die kognitive Leistung zustande kommt. Dies könnte durch interindividuelle Unterschiede in der Offenheit für neue Erfahrungen zustande kommen, die erklären könnten, weshalb überhaupt neue, vorher nie erprobte Aktivitäten erstmalig ausgeführt werden. Eine andere Möglichkeit liegt darin, dass eine explizite Selbstreflexion des durch eine mehrmals ausgeübte Aktivität erzielten Erkenntnis- bzw. Lerngewinns die Effekte und die Individualisierung der Aktivitäten erhöhen müsste. Das könnte in Zusammenhang mit individuell unterschiedlichen Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung von Leistungen stehen (Rast/Zimprich/van Boxtel u. a. 2007). Schließlich ist denkbar, dass eine explizite Anleitung zur regelmäßigen Selbstreflexion oder ein Maß, in welcher Häufigkeit diese Reflexion durchgeführt wird, den Zusammenhang zwischen den ausgeführten Aktivitäten und deren Wirkung auf die kognitive Leistung erklären und in Interventionen erhöhen könnte.

Im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung informeller Bildungsangebote basierend auf kognitiv stimulierenden Aktivitäten ist zu berücksichtigen,

dass die von uns ausgewerteten Aktivitäten 1994 erhoben worden sind. Es ist anzunehmen, dass die berichteten Teilnahmequoten an Aktivitäten sich bis heute verändert haben. Einerseits ist zu vermuten, dass sich das Ausmaß der Teilnahme verändert hat. Andererseits muss bedacht werden, dass sich neue Formen der kognitiv stimulierenden Aktivitäten herausgebildet haben, insbesondere die Verwendung von Computern sowie die Nutzung des Internets als Informationsquelle. So können sich aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen durchaus auch Veränderungen in den Zusammenhängen zwischen den Aktivitäten und den kognitiven Fähigkeiten ergeben.

Für die weiterführende Forschung erscheint ein wesentlicher Punkt, dass die Vorteile kognitiv stimulierender Aktivitäten für die Steigerung der kognitiven Leistung durch den geringen Grad der Strukturiertheit und des zeitlich flexiblen Ausübens nur einen Aspekt darstellen. Gerade die Frage, inwieweit Aktivitäten der Erreichung persönlich bedeutsamer Ziele dienen, zu denen durchaus eine hohe kognitive Leistungsfähigkeit gehören kann, aber eben auch ein hohes Maß an Selbstverantwortlichkeit, Selbstwirksamkeit, sozialer Integration oder Wohlbefinden zählen können, verdient unserer Meinung nach weitere Aufmerksamkeit. Wesentlich erscheint hier, weshalb langfristig informelle Lernaktivitäten Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben ist. Diese Fragestellung setzt Kreativität im Hinblick auf die Messung der Wirkung informeller Erwachsenenbildung im Alter voraus, denn hier müsste erfasst werden, inwieweit diese Aktivitäten tatsächlich zur Regulation individueller Zielkonstellationen beitragen und ob hier unterstützende Maßnahmen zur Schaffung von informellen Bildungsmöglichkeiten erforderlich sind. Die informellen Lernaktivitäten stehen vielleicht auch gerade deshalb in einem geringeren Zusammenhang mit der kognitiven Maximalleistung, weil sie eher Ausdruck für aus individueller Sicht zielorientierte Aktivitäten sind, nämlich zur Steigerung kognitiver Fähigkeiten, falls ein bestimmtes Leistungsniveau dies erforderlich macht, und die eingestellt werden können, wenn das definierte Zielniveau erreicht worden ist. Personen würden demzufolge Aktivitäten auswählen, die ihren spezifischen Bedürfnissen, ihrem kognitiven Leistungsniveau und ihrem Lernbedürfnis optimal entsprechen. Wenn wir auch nicht wissen, wie intensiv die Aktivitäten ausgeführt werden, können wir doch annehmen, dass die Aktivitäten mit zunehmendem Alter und sich verändernder kognitiver Leistungsfähigkeit angepasst werden können. Die gefundenen Alterseffekte im Hinblick auf

die handlungssteuernden Funktionen legen jedenfalls nahe, dass hier tatsächlich kompensatorische Potenziale gestützt werden können, die Personen im Alter zur Bewältigung komplexer Anforderungssituationen einsetzen können. Auch ohne eine kurzfristige Wirkung auf die im Labor gemessene, situationsübergreifende Leistungsfähigkeit von Personen kann somit gezielt den individuellen Bedürfnissen der Person entsprechend eine Verbesserung der Leistung im Alltag erreicht werden. Somit können informelle Lernaktivitäten mit relativ geringem Aufwand zu einer effizienten, selbstbestimmten und individuell optimierten Leistungssteigerung führen. In jedem Fall stellen informelle Lernaktivitäten trotz des geringen Strukturierungsgrades Lerngelegenheiten dar, die bei ausreichender Häufigkeit auch eine Verbesserung der Leistungsfähigkeit und eine Erweiterung des Verhaltensrepertoires nach sich ziehen sollten.

Literatur

- Aartsen, M. J./Smits, C. H. M./van Tilburg, T. u. a. (2002): Activity in older adults: Cause or consequence of cognitive functioning? A longitudinal study on everyday activities and cognitive performance in older adults. In: *Journal of Gerontology*, 57, H. 2, S. 153–162
- Ackerman, P. L. (1994): Intelligence, attention, and learning: Maximal and typical performance. In: Detterman, D. K. (Hrsg.): *Current topics in human intelligence. Theories of intelligence*, Bd. 4. Norwood, NJ, S. 1–27
- Ackerman, P. L. (1996): A theory of adult intellectual development: Process, personality, interests, and knowledge. In: *Intelligence*, H. 2, S. 227–257
- Ackerman, P. L. (2000): Domain-Specific knowledge as the „Dark Matter“ of adult intelligence: gf/ gc, personality and interest correlates. In: *Journal of Gerontology*, H. 2, S. 69–84
- Ackerman, P. L./Beier, M. E. (2003): Trait complexes, cognitive investment, and domain knowledge. In: Sternberg, R. J./Grigorenko, E. L. (Hrsg.): *The psychology of abilities, competencies and expertise*. Cambridge, S. 1–30
- Ackerman, P. L./Bowen, K. R./Beier, M. E. u. a. (2001): Determinants of individual differences and gender differences in knowledge. In: *Journal of Educational Psychology*, H. 4, S. 797–825
- Ackerman, P. L./Heggstad, E. D. (1997): Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. In: *Psychological Bulletin*, H. 2, S. 219–245
- Agahi, N./Parker, M. G. (2005): Are today's older people more active than their predecessors? Participation in leisure-time activities in Sweden in 1992 and 2002. In: *Ageing and Society*, H. 6, S. 925–941
- Agahi, N./Ahacic, K./Parker, M. G. (2006): Continuity of leisure participation from middle age to old age. In: *Journals of Gerontology, Series B: Biological Sciences and Medical Sciences*, H. 6, S. 340–346
- Anstey, K./Christensen, H. (2000): Education, activity, health, blood pressure and apolipoprotein E as predictors of cognitive change in old age: A review. In: *Gerontology*, H. 3, S. 163–177

- Arbuckle, T. Y./Maag, U./Pushkar, D. u. a. (1998): Individual differences in trajectory of intellectual development over 45 years of adulthood. In: *Psychology and Aging*, H. 4, S. 633–675
- Baltes, P. B. (1993): The aging mind: Potential and limits. In: *The Gerontologist*, H. 5, S. 580–594.
- Baltes, P. B./Reese, H. W./Nesselroade, J. R. (1988): *Life-span developmental psychology: Introduction to research methods*. Hillsdale, NJ
- Behrend, C./Frerichs, F. (2004): Arbeit und Alter. In: Kruse, A./Martin, M. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Gerontologie*. Bern, S. 97–109
- Bernier, G./Lüthi, D./Quiquerez, B. (2007): Teilnahme an Weiterbildung in der Schweiz. Erste Ergebnisse des Moduls „Weiterbildung“ der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung 2006. Neuchâtel
- Bildungsbericht Schweiz (2006): Aarau (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung)
- Bjornavold, J. (2000): Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Thessaloniki
- Borkowsky, A./Zuchuat, J. C. (2006): Lebenslanges Lernen und Weiterbildung. Bestandsaufnahme der internationalen Indikatoren und ausgewählte Resultate. Neuchâtel
- Cattell, R. B. (1987): *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston
- Christensen, H./Mackinnon, A. (1993): The association between mental, social and physical activity and cognitive performance in young and old subjects. In: *Age and Ageing*, H. 3, S. 175–182
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ
- Colardyn, D./Bjornavold, J. (2005): The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning: National policies and practices in validating non-formal and informal learning. In: *CEDEFOP Panorama Series*, 117, S. 1–175. URL: www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5164_en.pdf (Stand: 07.09.2007)
- Craik, F. I. M./Bialystok, E. (2006): Cognition through the lifespan: Mechanisms of change. In: *Trends in Cognitive Sciences*, H. 3, S. 131–138
- Daniels, K./Toth, J./Jacoby, L. (2006): The aging of executive functions. In: Bialystok, E./Craik, F. I. M. (Hrsg.): *Lifespan cognition: Mechanisms of change*. New York, S. 96–111
- Dellenbach, M./Zimprich, D. (im Druck): Typical intellectual engagement and cognition in old age. In: *Aging, Neuropsychology, and Cognition*.
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn, S. 197–214
- Dohmen, G. (2001): *Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn
- Europäische Kommission (2001): *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brüssel
- Feldman, H. H./Van-Baelen, B./Kavanagh, S. M. u. a. (2005): Cognition, function, and caregiving time patterns in patients with mild-to-moderate Alzheimer Disease: A 12-month analysis. In: *Alzheimer Disease and Associated Disorders*, H. 1, S. 29–36.

- Frieling, E./Bernard, H./Bigalk, D. u. a. (2006): Lernen durch Arbeit. Münster
- Funk, L./Klös, H. P./Seyda, S. u. a. (2003): Beschäftigungsschancen für ältere Arbeitnehmer: Internationaler Vergleich und Handlungsempfehlungen. Gütersloh
- Goff, M./Ackerman, P. L. (1992): Personality-intelligence relations: Assessment of Typical Intellectual Engagement. In: *Journal of Educational Psychology*, H. 4, S. 537–552
- Gold, D. P./Andres, D./Etezadi, J. u. a. (1995): Structural equation model of intellectual change and continuity and predictors of intelligence in older men. In: *Psychology and Aging*, H. 2, S. 294–303
- Gribbin, K./Schaie, K. W./Parham, I. A. (1980): Complexity of life style and maintenance of intellectual abilities. In: *Journal of Social Issues*, H. 2, S. 47–61
- Horgas, A. L./Wilms, H. U./Baltes, M. M. (1998): Daily life in very old age: Everyday activities as expression of successful living. In: *The Gerontologist*, H. 5, S. 556–568
- Horn, J. L./Cattell, R. B. (1966): Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. In: *Journal of Educational Psychology*, H. 5, S. 253–270
- Horn, J. L./Hofer, S. M. (1992): Major abilities and development in the adult period. In: Sternberg, R. J./Berg, C. A. (Hrsg.): *Intellectual development*. New York, S. 44–99
- Hultsch, D. F./Hammer, M./Small, B. (1993): Age differences in cognitive performance in later life: Relationships to self-reported health and activity life style. In: *Journals of Gerontology: Psychological Sciences*, H. 1, S. 1–11
- Hultsch, D. F./Hertzog, C./Small, B. J. u. a. (1999): Use it or lose it: Engaged lifestyle as a buffer of cognitive decline in aging? In: *Psychology and Aging*, H. 2, S. 245–263
- Kailis, E./Pilos, S. (2005): *Lebenslanges Lernen in Europa, Statistik kurz gefasst*. Luxemburg (Eurostat)
- Kalbermatten, U. (2004): Bildung im Alter. In: Kruse, A./Martin, M. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Gerontologie*. Bern, S. 110–124
- Katz, S./Downs, T. D./Cash, H. R. u. a. (1970): Progress in development of the index of ADL. In: *The Gerontologist*, H. 1, S. 20–30
- Kelly, J. R. (1993): *Activity and aging: staying involved in later life*. London
- Kliegel, M./Zimprich, D./Rott, C. (2004): Life-long intellectual activities mediate the predictive effect of early education on cognitive impairment in centenarians: a retrospective study. In: *Aging and Mental Health*, H. 5, S. 430–437
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld
- Kuwan, H./Bilger, F./Gnahn, D./Seidel, S. (2006): *Berichtssystem Weiterbildung IX: Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn/Berlin (BMBF)
- Lalive d'Épinay, C. J./Maystre, C./Bickel, J. F. (2001): Aging and cohort changes in sports and physical training from the golden decades onward: a cohort study in Switzerland. In: *Society and Leisure*, H. 2, S. 453–481

- Lawton, M. P. (1993): Meanings of activity. In: Kelly, J. R. (Hrsg.): *Activity and aging: Staying involved in later life*. Thousand Oaks, CA, S. 25–41
- Lezak, M. D. (1995): *Neuropsychological assessment*. New York
- Lindenberger, U./Baltes, P. B. (1995): Testing-the-limits and experimental simulation: Two methods to explicate the role of learning in development. In: *Human Development*, H. 6, S. 349–360
- Livingstone, D. W. (1999): Exploring the Icebergs of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices. In: *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, H. 2, S. 49–72
- Logan, G. D. (1985): Executive control of thought and action. In: *Acta Psychologica* 60, S. 193–210
- Martin, M. (2006): Lernpotenziale über die Lebensspanne: Lebenslanges Lernen aus gerontopsychologischer Sicht. Altersgerechtes Arbeiten in innovativen Regionen. In: *Tagungsband der Abschlusskonferenz*, S. 72–77
- Martin, M./Grünendahl, M./Martin, P. (2001): Age differences in stress, social resources, and well-being in middle and older age. In: *Journal of Gerontology*, H. 4, S. 214–222
- Martin, M./Kayser, N. (1998): Das modulare Gedächtnistraining für ältere Erwachsene: Konzeption und Erprobung. In: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, H. 2, S. 97–103
- Martin, M./Zimprich, D. (2005): Cognitive development in midlife. In: Willis, S. L./Martin, M. (Hrsg.): *Middle adulthood: A lifespan perspective*. Thousand Oaks, CA, S. 179–206
- Newson, R. S./Kemps, E. B. (2005): General lifestyle activities as a predictor of current cognition and cognitive change in older adults: a cross-sectional and longitudinal examination. In: *Journal of Gerontology*, 60B, H. 3, S. 113–121
- OECD (2001): *Bildungspolitische Analyse*. Paris
- Rast, P./Zimprich, D./van Boxtel, M. u. a. (2007): Factor structure and measurement invariance of the cognitive failures questionnaire across the adult life-span. In: *Multivariate Behavioral Research* (eingereichtes Manuskript)
- Scarmeas, N./Stern, Y. (2003): Cognitive reserve and lifestyle. In: *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, H. 5, S. 625–633
- Schooler, C. (1984): Psychological effects of complex environments during the life span: A review and theory. In: *Intelligence*, 8, S. 259–281
- Schooler, C. (1987): Psychological effects of complex environments during the life span: A review and theory. In: Schaie, K. W./Schooler, C. (Hrsg.): *Cognitive functioning and social structure over the life course*. Norwood, NJ, S. 24–49
- Schooler, C./Mulatu, M. S. (2001): The reciprocal effect of leisure time activities and intellectual functioning in older people: A longitudinal analysis. In: *Psychology and Aging*, H. 3, S. 466–482
- Singh-Manoux, A./Hillsdon, M./Brunner, E. u. a. (2005): Effects of Physical Activity on Cognitive Functioning in Middle Age: Evidence From the Whitehall II Prospective Cohort Study. In: *American Journal of Public Health*, H. 12, S. 2252–2258
- Singh-Manoux, A./Richards, M./Marmot, M. (2003): Leisure activities and cognitive function in middle age: Evidence from the Whitehall II study. In: *Journal of Epidemiology and Community Health*, H. 11, S. 907–913

- Stern, Y. (2002): What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. In: Journal of the International Neuropsychological Society, H. 3, S. 448–460
- Stern, Y. (2006): Cognitive Reserve and Alzheimer Disease. In: Alzheimer Disease and Associated Disorders, H. 2, S. 69–74
- Stern, Y./Scarmeas, N./Habeck, C. (2004): Imaging cognitive reserve. In: International Journal of Psychology, H. 1, S. 18–26
- Strain, L. A./Grabusic, C. C./Searle, M. S. u. a. (2002): Continuing and ceasing leisure activities in later life: A longitudinal study. In: The Gerontologist, H. 2, S. 217–223
- Tewes, U. (1991): Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene – Revision 1991 (HAWIE-R). Bern
- Verbrugge, L. M./Gruber-Baldini, A. L./Fozard, J. L. (1996): Age differences and age changes in activities: Baltimore Longitudinal Study of Aging. In: Journals of Gerontology, Series B: Biological Sciences and Medical Sciences, H. 1, S. 30–41
- Vergheze, J./Lipton, R. B./Katz, M. J. u. a. (2003): Leisure activities and the risk of dementia in the elderly. In: New England Journal of Medicine, H. 25, S. 2508–2516
- Wecker, N. S./Kramer, J. H./Wisniewski, A. u. a. (2000): Age effects on executive ability. In: Neuropsychology, H. 3, S. 409–414
- Wilhelm, O./Schulze, R./Schmiedek, F. (2003): Interindividuelle Unterschiede im typischen intellektuellen Engagement. In: Diagnostica, H. 2, S. 49–60
- Willis, S. L./Schaie, K. W. (2005): Cognitive trajectories in midlife and cognitive functioning in old age. In: Willis, S. L./Martin, M. (Hrsg.): *Middle adulthood: A lifespan perspective*. Thousand Oaks, CA, S. 243–276
- Wilson, R. S./Barnes, L. L./Bennett, D. A. (2003 a): Assessment of lifetime participation in cognitively stimulating activities. In: Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, H. 5, S. 634–642
- Wilson, R. S./Bennett, D. A./Bienias, J. L. (2003 b): Cognitive activity and cognitive decline in a biracial community population. In: Neurology, H. 6, S. 812–816
- Yang, L./Krampe, R. T./Baltes, P. B. (2006): Basic Forms of Cognitive Plasticity Extended Into the Oldest-Old: Retest Learning, Age, and Cognitive Functioning. In: Psychology and Aging, H. 2, S. 372–378
- Zimprich, D./Martin, M./Kliegel, M. u. a. (im Druck): Cognitive Abilities in Old Age: Results from the Zurich Longitudinal Study on Cognitive Aging. In: Swiss Journal of Psychology

Soziale Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung Älterer in Österreich

1. Einführung

Noch vor fünf oder sechs Jahrzehnten waren in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Begriffe wie „Altersbildung“ oder „Weiterbildung für die zweite Lebenshälfte“ ungeläufig. Man sah keinen Bedarf für Weiterbildung alter Menschen und hielt diese auch kaum für bildungsfähig. Heute haben wir es mit einem völlig veränderten Erscheinungsbild zu tun. Tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen seit dem Ende des 19. Jahrhunderts haben dazu beigetragen, dass Altern heute als Aufgabe gesehen wird, die sowohl vom Einzelnen als auch von der Gesellschaft bearbeitet werden muss. Der Wissensvorsprung alter Menschen in traditionellen Gesellschaften hat in den hoch technisierten Gesellschaften, die einem raschen Wandel unterworfen sind, an Bedeutung verloren. Lernen und Bildung werden zu wesentlichen Faktoren im sozialen Gefüge der Moderne. Daraus ist zu folgern: Lebenslanges Lernen ist in einer Gesellschaft rapiden Wandels zu einer Existenznotwendigkeit geworden. Die langen Bildungswege gelten als bedeutsamer Faktor für Entwicklungen in verschiedenen Lebensbereichen wie etwa in der Erwerbsarbeit oder in der alltäglichen Lebensführung, für die Teilnahme am politischen Leben oder in den Wertorientierungen. Je mehr die Teilhabechancen der Menschen an Gesellschaft und Wohlstand von ihrem Zugang zu Wissen und Lernangeboten abhängen, desto mehr gewinnt auch der Zugang älterer Menschen zu Angeboten des lebenslangen Lernens und der Bildung an Bedeutung.

Faktisch besitzen die heute älteren Menschen über durchschnittlich niedrigere Bildungsabschlüsse und daraus folgend ein geringeres Bildungsinteresse als jüngere Kohorten. Aus diesem Grund kann von einer Bildungsbenachteiligung im Alter gesprochen werden. Gerade weil permanentes Lernen immer stärker zur zentralen Bedingung für die gesellschaftliche Statuszuweisung bzw. den Statuserhalt wird, ergeben sich Gefahren ver-

stärkter sozialer Ausgrenzung. Von dieser sind insbesondere diejenigen betroffen, die nicht die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen und die für erfolgreiche Lernprozesse notwendigen Anforderungen erwerben konnten und individuell überfordert sind. Eine signifikante Gruppe älterer Menschen gehört zur Gruppe jener mit geringer Qualifikation. Entsprechend der Internationalen Standardklassifikation von Bildungsabschlüssen ISCED (International Standard Classification of Education) werden jene Personen mit einem Abschluss, der unter dem ISCED 3-Niveau liegt, als „gering qualifiziert“ bezeichnet (vgl. Solga 2005). Es handelt sich dabei um Personen, die über den Pflichtschulabschluss (Sekundarstufe I) hinaus keine weiteren Schulabschlüsse aufweisen. Diese Personengruppe nimmt in der gegenwärtigen Bildungsgesellschaft eine soziale Randstellung ein. Das Faktum der niedrigen Bildungsabschlüsse älterer Menschen und der damit verbundenen sozialen Benachteiligung ist nicht neu (vgl. Hörl 1978), ist aber in einer Gesellschaft, in der Bildung zu einem wesentlichen Statuszuweisungskriterium und Element soziokultureller Teilhabe geworden ist, von noch höherer Bedeutung.

Die Bildungsbenachteiligung älterer Menschen hinsichtlich ihrer Schulbildungsniveaus und die Notwendigkeit, aufgrund des raschen technischen und soziokulturellen Wandels sich ständig neues Wissen aneignen zu müssen sind Beweggründe, weshalb sich im 2002 in Madrid beschlossenen Internationalen Aktionsplan über das Altern (Zweite Weltversammlung 2002) das lebenslange Lernen als ein wesentlicher Schwerpunkt findet. In der Verpflichtung 6 der regionalen (europäischen) Umsetzungsstrategie des Weltaltenplans geht es um die Förderung des lebenslangen Lernens und die Angleichung der Bildungssysteme, um den sich ändernden wirtschaftlichen, sozialen und demografischen Verhältnissen gerecht zu werden. Die regionale Umsetzungsstrategie des Weltaltenplans geht davon aus, dass die Bildungsbedürfnisse der älteren Menschen spezifische Strategien sowie praktische Maßnahmen erfordern. Dabei geht es vor allem um ein Lernen, welches zu einer besseren Alltagsbewältigung führt, wobei auch entsprechende (neue) Lernmethoden zu entwickeln sind. Das Konzept, ja Postulat des lebenslangen Lernens betrifft nicht nur die Ausbildungs- und Berufsphase (Stichwort Employability); es wird nicht nur an die erwerbstätigen Generationen gedacht, sondern auch an die „Vergesellschaftungslücke“ im Alter. Bildung ist eine Bedingung und Möglichkeit, die Lebensphase Alter zu gestalten (vgl. Bubolz-Lutz 1979; Kade 2007).

2. Bildungsbeteiligung und Bildungskontexte im Alter

Die Aufwertung der Bildung (im Alter) beruht auf der heute stärker als in der Vergangenheit vorhandenen professionellen Beschäftigung mit Altern und Alter. Dazu gehört die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhende differenzielle Sicht des Alternsprozesses, worunter zu verstehen ist, dass es im Alternsprozess deutliche Unterschiede zwischen den Individuen gibt. In der Wissenschaft besteht inzwischen Einigkeit, dass von einer fortbestehenden Fähigkeit und Motivation zum Lernen im höheren Lebensalter ausgegangen werden kann. Bereits in den 1970er Jahren konnte gezeigt werden (vgl. Lehr 1977), dass sich die Lernfähigkeit nicht generell im Lebenslauf verschlechtert, sondern nur in Bezug auf bestimmte Faktoren und Inhalte.

In der Folge konnte eine Reihe von positiven Effekten der Bildungsteilnahme nachgewiesen werden. Aufgrund medizinischer Erkenntnisse lässt sich mittlerweile die positive Wirkung von kontinuierlicher mentaler Stimulation auf den Erhalt guter Gesundheit nachweisen (Khaw 1997). Neurologische Forschungen zeigen, dass mentales Training die intellektuellen Fähigkeiten positiv beeinflusst, indem etwa Gedächtnisverluste verringert bzw. rückgängig gemacht werden können (Kotulak 1997). Lernen führt jedenfalls zu einer Veränderung der Gehirnstruktur. Höhere Bildung, so Forschungsergebnisse, senkt das Mortalitätsrisiko (Huisman/Kunst/Andersen 2004). Darüber hinaus führt Weiterbildungsteilnahme zu sozialer Integration bzw. verstärkt ein positives gesellschaftliches Altersbild (Palmore 1970), steigert das physische und psychische Wohlbefinden (Schaie 1996), erhöht die Antizipation und Verarbeitung kritischer Lebensereignisse (Becker 1998) und wirkt sich positiv auf bürgerschaftliches Engagement bzw. Freiwilligenarbeit aus (Rosenmayr/Kolland 2002).

Trotz der nachgewiesenen positiven Effekte von Lernprozessen im Lebenslauf ist die tatsächliche Beteiligungsrate an Bildung in der nachberuflichen Lebensphase gering. Die nachfolgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Bildungsbeteiligung älterer Menschen in zehn europäischen Ländern. Dabei zeigt sich, dass die Teilnahme an Bildung im letzten Monat in der Bevölkerungsgruppe 50 plus zwischen einem Prozent in Italien und 17 Prozent in der Schweiz liegt.

Tabelle 1: Beteiligung an Bildungsveranstaltungen von Über-50-Jährigen im letzten Monat (Angaben in Prozent)

	Insgesamt	50–59	60–69	70–79	80+
Schweiz	16,6	27,0	14,0	7,7	2,0
Schweden	12,3	20,4	11,0	7,3	1,6
Dänemark	10,3	18,6	5,8	5,1	0,9
Niederlande	7,0	11,1	6,1	2,4	1,4
Deutschland	5,4	11,0	4,2	1,0	0,8
Österreich	4,0	7,9	2,2	1,7	0,5
Frankreich	3,8	7,4	2,8	0,7	0,0
Griechenland	3,6	5,1	4,4	1,1	1,8
Spanien	1,9	3,5	2,4	0,0	0,2
Italien	1,2	2,5	0,5	0,9	0,0

Quelle: Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe (SHARE) 2005, gewichtet, eigene Berechnungen (nach Künemund/Kolland 2007).

Nach übereinstimmenden Expertenschätzungen finden nur etwa 30 Prozent des Lernens in klassischen Bildungsinstitutionen statt. In einer EU-weiten Untersuchung des European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) sagten nur 17 Prozent der Befragten, dass sie in Einrichtungen wie Schulen, Volkshochschulen oder Universitäten in den letzten 12 Monaten etwas gelernt hätten, 18 Prozent erwähnten Trainingskurse am Arbeitsplatz bzw. im Unternehmen. Die am häufigsten genannten Lernkontexte waren „Being at home“ (69 %), „Getting together with other people“ (63 %) und „Leisure activities“ (51 %) (CEDEFOP 2003). In einer repräsentativen Befragung in Deutschland wurde ebenfalls die Bedeutung informeller Lernprozesse unterstrichen: 87 Prozent der Interviewten gaben an, in informellen Lernkontexten am meisten gelernt zu haben. Dazu gehörten das arbeitsbegleitende Lernen, das Lernen im privaten und gesellschaftlichen Umfeld sowie das Lernen mit traditionellen und neuen Medien (Schiersmann/Strauß 2003).

Aus solchen Ergebnissen wird abgeleitet: Ältere Menschen können und wollen lernen, aber sie lernen anders: Sie lernen selbstbestimmter, direkter. Ältere Menschen lernen nur das, was für sie jeweils wichtig ist, um neue Informationen, Erfahrungen, Anforderungen so zu verstehen

und zu deuten, dass sie diese in ihre bisher entwickelten Vorstellungen und Verhaltensdispositionen einbeziehen können (Fisher 2003). Um dieses Lernen erfassen zu können, kann auf das Konzept des informellen Lernens zurückgegriffen werden.

Unterschieden wird seit den 1970er Jahren zwischen „formal learning“, „non-formal learning“ und „informal learning“ (vgl. Coombs/Ahmed 1974). Dabei wird im Allgemeinen das planmäßig organisierte, gesellschaftlich anerkannte Lernen im Rahmen eines von der übrigen Umwelt abgegrenzten öffentlichen Bildungssystems als „formal learning“ bezeichnet. „Non-formal learning“ ist die Sammelbezeichnung für alle Formen des systematischen, organisierten Lernens außerhalb des formalisierten Bildungswesens. Und informelles Lernen bezieht sich auf den lebenslangen Prozess der Verarbeitung von Erfahrungen und die Aneignung von Fertigkeiten im Alltag, im Berufsleben, in der Freizeit. Informelles Lernen dient in seiner zielgerichteten Form der besseren Lösung von Situationsanforderungen. Es hängt dabei nicht nur von der Qualität der zugrunde liegenden Aktivität, Reflexion und Kreativität der Lernenden ab, sondern auch vom Anregungs- und Unterstützungspotenzial der Umwelt. Das heißt: so wie das formale Lernen auf einen anleitenden Lehrer/Tutor bezogen ist, so ist das informelle Lernen auf eine lernanregende und lernunterstützende Umwelt bezogen.

Das informelle Lernen wird oft als praktisches Lernen bezeichnet, für das charakteristisch ist, dass es nicht im Rahmen von institutionellen „Lernsettings“, sondern im Alltag stattfindet und zu pragmatischem Alltagswissen führt, welches den Lernenden ganz konkret hilft, in ihrem alltäglichen Leben besser zurechtzukommen. Dieses Alltagswissen ist im Vergleich zum schulisch vermittelten Fachwissen unmittelbar handlungswirksam. Alheit (1983) sieht es als Notwendigkeit, dieses durch praktische Lebenssituationen ausgelöste und auf diese bezogene Selbstlernen der Menschen im Arbeits-, Freizeit-, Familien-, Hobby- und Medienalltag bewusst zu machen, kritisch zu reflektieren und mit wissenschaftlich kontrolliertem Wissen zu konfrontieren. Die Auslöser für Alltagslernen sind alltägliche Erlebnisse oder Problemstellungen. Beim Ergebnis des Alltagslernens handelt es sich meist um eine Problemlösungskompetenz.

Informelles und non-formales Lernen sind nicht als zwei sich ausschließende bzw. gegensätzliche Systeme des lebenslangen Lernens zu

verstehen. Über die Vorstellung des informellen Lernens (als Teil des lebenslangen Lernens) wird ein Paradigmenwechsel sichtbar, und zwar von der Bildung als Angebot hin zum Lernen als selbst zu steuernde Aktivität. Dieser Paradigmenwechsel stellt die Erwachsenenbildung vor neue Aufgaben. Wesentlich für sie sind die Schnittstellen und Verknüpfungen. Lernen im Alltag ist zwar bedeutsam für die unmittelbare Lebensbewältigung, weist aber dort erhebliche Defizite auf, wo es sich in Routinen und redundanten Lernschleifen verfängt. Eine genauere Kenntnis der Strategien des informellen Lernens ermöglicht es, Anschlussstellen für formelles Lernen zu organisieren. Verbindlich geregelte Lehr-Lernprozesse in Bildungsinstitutionen sind deshalb notwendig, weil in solchen Prozessen auf Erfahrungen und Wissen anderer zurückgegriffen werden kann. Formalisiertes Lernen ist auch notwendig, um die geistigen Horizonte über die unmittelbaren Erfahrungskreise hinaus zu erweitern und um zur kritischen Reflexion über das in der Lebenspraxis Gelernte anzuregen. Lernen bedeutet immer auch die Infragestellung alltagsweltlicher Deutungs- und Handlungsmuster. Es bedeutet die Erschließung von Neuem, bisher Unbekanntem. Im Hinblick auf die Entwicklung von Lernarrangements bedeutet das, sich nicht nur auf die Praxis bzw. die Bedürfnisse und Wünsche der Lernenden zu beziehen, sondern auch Vorgaben zu machen im Sinne von Anregung und Konfrontation mit Neuem.

Vor dem Hintergrund der geringen Bildungsbeteiligung älterer Menschen an organisierten Bildungsprozessen und dem Wandel der Angebote und Lernbedürfnisse wurden zwei empirische Studien in Österreich durchgeführt, die sich mit den sozialen Determinanten der Bildungsbeteiligung befassen, und zwar sowohl im Zusammenhang mit nonformalem als auch mit informellem Lernen. Zuerst werden die Ergebnisse einer Befragung von 60-Jährigen und älteren dargestellt und danach eine Untersuchung der Bildungsangebote für die Zielgruppe alte Menschen.

3. Soziale Bedingungen der Bildungsbeteiligung älterer Menschen in Österreich – Ergebnisse einer empirischen Studie

Zwischen 27. September und 6. Oktober 2006 wurden 504 Personen im Alter von 60 und mehr Jahren anhand von computerunterstützten telefonischen Interviews befragt (Kolland/Ahmadi/Benda-Kahri/Kranzl 2007; für die Ermöglichung dieser Studien gilt der Dank dem Bun-

desministerium für Soziales und Konsumentenschutz). Auf Basis einer Zufallsauswahl von 1.000 Haushalten konnte eine Ausschöpfungsrate von 50 Prozent erreicht werden. Ältere Menschen mit höheren formalen Bildungsabschlüssen sind, wie das häufig bei telefonischen Befragungen der Fall ist, überrepräsentiert. In dieser Befragung wurde dieses Muster noch dadurch verstärkt, dass Bildung das Thema der Umfrage war. Als Gründe, nicht an der Befragung teilzunehmen, nannten die Interviewten: „Bildung interessiert mich nicht“, „bilde mich nicht weiter“, „bin schon zu alt dazu“ usw. Damit dieser Bildungsbias nicht die Ergebnisse verfälscht, wurden die Daten für die Auswertung so gewichtet, dass die Verteilung der wesentlichen Sozialmerkmale mit jenen des Mikrozensus 2004 übereinstimmen.

3.1 Bildungsbeteiligung

Die Beteiligung an non-formalen Bildungsangeboten ist bei den Befragten dieser Studie im Vergleich zu anderen Studien (siehe oben SHARE 2005) relativ hoch. Erklärbar ist der Unterschied zum Teil durch die Frageformulierung, indem nämlich die Befragten darauf hingewiesen wurden, auch an Veranstaltungen von kirchlichen Organisationen, Seniorenorganisationen und privaten Anbietern zu denken. Insgesamt haben 17 Prozent der Befragten innerhalb des letzten Jahres an Kursen, Lehrgängen, Schulungen teilgenommen (davon 7 % im letzten Monat, 5 % in den letzten sechs Monaten und weitere 5 % in den letzten 12 Monaten). In den letzten drei Jahren haben acht Prozent, in den letzten zehn Jahren 14 Prozent eine Bildungsveranstaltung besucht. Bei 61 Prozent der Befragten liegt der letzte Kursbesuch (noch) länger zurück. In Zukunft sind deutliche Veränderungen in der Bildungsnachfrage zu erwarten, denn Panel-Studien aus den USA und Großbritannien (Hamil-Luker/Uhlenberg 2002; Dench/Regan 2000) zeigen, dass die Bildungsbeteiligung der älteren Menschen zunimmt, und zwar sowohl aufgrund der höheren Schulbildungsabschlüsse nachfolgender Geburtskohorten als auch aufgrund eines besseren Gesundheitszustandes der zukünftig älteren Menschen.

Von den Weiterbildungsveranstaltungen, die von den Befragten im letzten Jahr besucht worden sind, waren 30 Prozent speziell für ältere Menschen ausgeschrieben. 70 Prozent der Befragten besuchen also Angebote, die nicht explizit für ältere Menschen ausgeschrieben sind.

Tabelle 2: Teilnahme an Kursen, Lehrgängen, Schulungen nach soziodemografischen Merkmalen und subjektivem Gesundheitsempfinden

Merkmale	Besuch von Bildungsveranstaltungen	
	in den letzten 12 Monaten	liegt länger zurück
<i>Geschlecht:</i>		
Frauen	17	83
Männer	17	83
<i>Altersgruppen:</i>		
60–64 Jahre	31	69
75–74 Jahre	16	84
75 Jahre und älter	[5]	95
<i>Abgeschlossene Schulbildung:</i>		
Volksschule	[9]	91
Hauptschule	17	83
Lehre/Mittlere Schule	15	85
Abitur/Hochschule	34	66
<i>Haushaltsform:</i>		
alleinlebend	10	90
zu zweit lebend	20	80
mit mehreren Personen lebend	18	82
<i>Gesundheitszustand:</i>		
gut	23	77
mittel	11	89
schlecht	[6]	94

n = 504; Angaben in Prozent; Zahlen mit [] absolute Fallzahlen unter 20. Die Tabelle liest sich wie folgt: Unter den Männern haben 17 Prozent im letzten Jahr einen Kurs besucht und bei 83 Prozent liegt das länger zurück usw.

Quelle: Kolland u.a. 2007

Vergleichbare Studien zur Bildungsbeteiligung im Alter (vgl. Sommer/Künemund/Kohli 2004; Schröder/Gilberg 2005; Dench/Regan 2000) weisen einen Zusammenhang zwischen dem aktuellen Bildungsverhalten und verschiedenen sozialstatistischen Merkmalen wie Geschlecht, Schulbildung, Einkommen nach. In der hier dargestellten Studie finden sich keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen in der Bildungsbeteiligung. Hinsichtlich des Alters bestehen Unterschiede, die auch unter Einbeziehung von Drittvariablen erhalten bleiben. Vor

allem Hochbetagte bleiben organisierten Bildungsprogrammen fern. Unter den Volksschulabsolvent/inn/en haben neun Prozent, unter den Hauptschulabsolvent/inn/en 17 Prozent und den Lehr- bzw. BMS-Absolvent/inn/en 15 Prozent in den letzten zwölf Monaten einen Kurs besucht. Bei Personen mit einem höheren Bildungsabschluss ist die Kursbesuchsquote deutlich höher, nämlich 34 Prozent. Ein weiterer Faktor, der sich auf die Weiterbildungsbeteiligung günstig auswirkt ist der Gesundheitszustand (vgl. Tab. 2). Nachgewiesen werden kann für die vorliegende Studie auch ein Zusammenhang zwischen Haushaltsform und Bildungsteilnahme, d. h. Personen, die allein leben, gehen seltener in Bildungsveranstaltungen.

3.2 Lern- und Bildungserfahrungen im Lebenslauf

Wenn man sich mit dem Lernengagement im Alter beschäftigt, ist es auch wichtig, dieses aus einer bildungsbiografischen Perspektive zu betrachten. Empirische Studien belegen einen Zusammenhang zwischen der eigenen Lerngeschichte und der im Alter vorhandenen oder nicht vorhandenen Lernbereitschaft (vgl. Becker/Rudolph 1994). Die genannten Studien beziehen sich dabei meist auf die höchste abgeschlossene Schulbildung und enthalten keine subjektiven Einschätzungen der Schul- und Bildungserfahrungen in Kindheit und Jugend. Untersucht wurde in der vorliegenden Studie, ob Personen mit positiven Schulerfahrungen im Alter eine höhere Lernbereitschaft aufweisen. Dazu wurden den Befragten vier Aussagen vorgelegt. Dabei zeigt sich, dass 72 Prozent der befragten Personen ziemlich „gern in die Schule gegangen sind“ und 28 Prozent eher ungern. 73 Prozent geben an, eher viel „in der Schule gelernt zu haben“, 24 Prozent „eher wenig“ und zwei Prozent „fast gar nichts“. In dieser Hinsicht haben also die Befragten eine mehrheitlich positive Erinnerung an die Schulzeit. Weniger gute Eindrücke verblieben von den Lehrenden und von der eigenen Schulleistung. 58 Prozent finden, dass sie wenig bis gar nicht „von ihren Lehrerinnen und Lehrern gefördert“ wurden. Fast zwei Drittel der Befragten haben das Gefühl, dass man sie schulisch hätte mehr fördern müssen. Diese Einstellung hängt wohl zum Teil auch noch mit dem Führungsstil in den Schulen zusammen, den die heute alten Menschen in ihrer Kindheit und Jugend erlebt haben. In Bezug auf die schulischen Leistungen finden 53 Prozent, dass sie zumindest gut waren, 42 Prozent, dass sie mittelmäßig und fünf Prozent, dass sie eher schlecht waren.

Von den Frauen sind 79 Prozent und von den Männern 62 Prozent ziemlich gern bis sehr gern in die Schule gegangen. Unter den Maturant/inn/en und Hochschulabsolvent/inn/en sind 79 Prozent gerne zur Schule gegangen, danach folgen die Volksschulabsolvent/inn/en (76 %). Unter den Älteren, die eine Lehre oder berufsbildende mittlere Schule abgeschlossen haben, gibt es die wenigsten, die gerne zur Schule gegangen sind, nämlich nur mehr 68 Prozent.

Wirken sich nun die Schulerfahrungen auf die gegenwärtige Bildungsbe- teiligung und das gegenwärtige Lernengagement aus? Die nachfolgende Tabelle 3 illustriert einen Zusammenhang zwischen Förderung durch die Lehrenden und aktueller Bildungsbe- teiligung und den Einfluss der seiner- zeitigen Schulleistungen auf das gegenwärtige Bildungsverhalten.

Tabelle 3: Besuch von Bildungsveranstaltungen nach Schulerfahrungen

	Besuch von Bildungsveranstaltungen		
	in den letzten 12 Monaten	liegt länger zurück	Signifikanz
In die Schule gegangen: sehr gern/gerne weniger/gar nicht gern	17 15	83 85	n. s.
In der Schule ... gelernt: viel gelernt wenig/überhaupt nichts	17 16	83 84	n. s.
Von den Lehrern gefördert: Sehr stark/stark Weniger/kaum	20 14	80 86	Sig. mit $p < .01$
Schulische Leistungen: Sehr gut/gut Mittelmäßig Weniger gut/schlecht	20 12 [8]	80 88 92	Sig. mit $p < .01$

n = 504; Angaben in Prozent; Quelle: Kolland u.a. 2007

Abgefragt wurde in der Studie nicht nur der Besuch von Kursen, Vorträgen, Schulungen, sondern ganz allgemein das Lernengagement. Dabei zeigt sich, dass Personen, die ihre Schulerfahrungen positiv bewerten auch ihre gegenwärtigen Lernaktivitäten als hoch einschätzen. Während Personen, die eine schlechte Erinnerung an die Schule haben, mehrheitlich (57 %)

eine geringe Lernaktivität angeben, sind es bei den Befragten mit sehr positiven Schulerinnerungen 21 Prozent.

3.3 Begünstigende und hemmende Faktoren der aktuellen Bildungsbeteiligung

Welche Faktoren begünstigen oder hemmen den Besuch von Bildungsveranstaltungen im Alter? Dazu findet sich in der empirischen Forschung eine Vielzahl von Motiven und Interessenlagen (vgl. Sommer/Künemund/Kohli 2004). In dieser Untersuchung wird unterschieden zwischen kognitiven (wissensorientierten), sozialen und praktischen Interessen. Dabei stellt sich heraus, dass die wissensorientierten Aussagen die größte Zustimmung finden. 93 Prozent nennen das Trainieren der geistigen Fähigkeiten und 88 Prozent die Vertiefung des eigenen Wissens als wesentlich für die Teilnahme an Kursen, Seminaren und ähnlichen Angeboten. Danach folgt mit einem deutlichen Abstand der Wunsch, mit anderen Menschen zusammenzukommen (70 Prozent) und der des Aneignens praktischer Fähigkeiten (64 Prozent). Rund die Hälfte der Befragten, die an einem Kurs innerhalb der letzten zwölf Monate teilgenommen hat, nennt (geringe) Kosten als Teilnahmemotiv. Der Grund, der die geringste Zustimmung findet, ist jener der sozialen Anerkennung. Soziale Anerkennung ist aber ein wichtiges „Sekundärmotiv“, das heißt, sie wird sehr häufig in Kombination mit Wissensmotiven genannt.

Welcher Zusammenhang besteht zwischen verschiedenen sozialen Merkmalen der Befragten und den Teilnahmemotiven? Aufgrund der geringen Größe dieser Teilstichprobe ($n = 84$) sind die Ergebnisse allerdings mit Vorsicht zu betrachten. Tabelle 4 zeigt, dass hinsichtlich der stärker kognitiven Elemente der Bildungsbeteiligung geringe Unterschiede zwischen den Altersgruppen gegeben sind. Die Gruppe der Hochaltrigen weist sogar ein größeres Interesse an geistigem Training und Wissensaneignung auf. Das hat wohl damit zu tun, dass es sich dabei um eine sehr selektive Gruppe handelt. In der Gruppe der Hochbetagten findet sich außerdem ein größeres Interesse an Kommunikation und sozialer Anerkennung, dagegen ist das Interesse an der Aneignung praktischer Fähigkeiten signifikant geringer als in der Altersgruppe der 60- bis 64-Jährigen. Zwischen Frauen und Männern bestehen eher geringe Unterschiede bei den Gründen für die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen. Einzig hinsichtlich der sozialen Anerkennung findet sich ein deutlich größeres Interesse bei den Frauen als bei den Männern.

Tabelle 4: Gründe für Teilnahme an Bildungsveranstaltungen nach Altersgruppen und Geschlecht (Angaben in Prozent)

Teilnahmegründe	Altersgruppen			Geschlecht	
	60–64	65–74	75 +	Frauen	Männer
Ich wollte meine geistigen Fähigkeiten trainieren.	86	97	99	90	84
Ich wollte mein Wissen vertiefen.	88	87	92	82	87
Ich wollte mit anderen Menschen zusammenkommen.	63	77	89	71	68
Ich wollte mir praktische Fähigkeiten aneignen.	70	61	37	67	60
Der Kurs war preisgünstig bzw. gratis.	51	52	55	50	54
Ich wollte Anerkennung von anderen bekommen.	28	19	33	33	14

n = 84; Antwortkategorie „trifft sehr zu“ und „trifft ziemlich zu“ zusammengefasst.

Quelle: Kolland u.a. 2007

Beeinflusst werden die Teilnahmeinteressen auch von der Schulbildung der Befragten. Je höher die Schulbildung, desto eher steht die Wissensorientierung im Vordergrund und desto weniger wird nach sozialer Anerkennung gesucht bzw. ist der Preis ein ausschlaggebender Faktor. Umgekehrt bedeutet dies, dass für wenig qualifizierte Personen (siehe zur Definition weiter oben) der Preis von Kursen, Kommunikation und soziale Anerkennung wesentliche Aspekte der Teilnahme bilden.

Wahrscheinlich interessanter als die Motive für die Teilnahme sind die Gründe für die NichtTeilnahme an Bildung. Personen, die im letzten Jahr keinen Kurs besucht haben, nennen am häufigsten „die fehlende Notwendigkeit“ als Grund. 59 Prozent der Befragten gaben an, sich zu einem Kursbesuch „... noch nicht aufgerafft zu haben“. Ansonsten nennen die Befragten als Hinderungsgründe unpassende Veranstaltungszeiten bzw. -orte, zu hohe Kurskosten und das Nichtvorhandensein einer Person, die mit ihnen einen Kurs hätte besuchen können. 13 Prozent sagen, dass sie unter anderem nicht an einem Kurs teilnahmen, weil sie nicht zu den anderen Kursteilnehmenden passten. Gründe für die Nicht-Teilnahme an Bildungsveranstaltungen sind also in erster Linie der fehlende Sinn für eine solche Tätigkeit und die (wohl damit verbundene) fehlende Motivation der älteren Menschen. Vermutlich sind Bildungsangebote zu sehr auf nutzenorientierte Verwendung in der Erwerbsarbeit ausgerichtet und haben daher einen geringen Signalwert für ältere Menschen.

Die folgende Tabelle 5 zeigt die Hinderungsgründe aufgelistet nach dem Grad der Zustimmung nach Altersgruppen und Geschlecht. In der Auswertung wurde auch die Schulbildung der Befragten berücksichtigt. Bei jenem Hemmnis, welches die meiste Zustimmung findet, nämlich „keine Notwendigkeit“, lassen sich keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen und zwischen den Altersgruppen feststellen, jedoch zwischen den weniger und höher Gebildeten. 71 Prozent der höher Gebildeten und 87 Prozent der weniger Gebildeten stimmen diesem Bildungshemmnis zu. Auch beim zweiten Hemmnis, nämlich dem „Sich-nicht-aufraffen-Können“ zeigt sich nur ein signifikanter Unterschied, nämlich der nach Schulbildung. 45 Prozent der höher und 62 Prozent der weniger Gebildeten geben diesen Grund für die Nichtteilnahme an. Man kann also festhalten, dass die Gruppe der Volksschul-, Hauptschul- und Lehr-Absolvent/inn/en generell weniger an Weiterbildungsangeboten interessiert und somit auch schwerer zu erreichen ist. Sie ist wohl auch deshalb schwerer zu erreichen, weil sie seltener an Weiterbildungsver-

Tabelle 5: Gründe für das Fernbleiben von Bildungsveranstaltungen nach Altersgruppen und Geschlecht (Angaben in Prozent)

Hemmnisse	Altersgruppen			Geschlecht	
	60–64	65–74	75 +	Frauen	Männer
Ich sehe derzeit keine Notwendigkeit, einen Kurs zu besuchen.	72	82	88	83	84
Ehrlich gesagt konnte ich mich nicht dazu aufraffen.	52	54	60	59	52
Kurse, die mich interessieren, finden zu unpassenden Zeiten statt.	21	22	34	30	22
Kurse, die mich interessieren, sind zu teuer.	20	18	19	25	20
In meiner Nähe gibt es keine Kursangebote, die Veranstaltungsorte sind zu weit weg.	14	27	36	28	25
Ich habe niemanden, der mit mir Kurse besucht, die mich interessieren.	15	20	24	28	11
In Weiterbildungsveranstaltungen kommen Leute zusammen, zu denen ich nicht dazupasse.	7	8	18	13	10

n = 345; Angaben in Prozent; Antwortkategorie „trifft sehr zu“ und „trifft ziemlich zu“ zusammengefasst; Quelle: Kolland u.a. 2007

anstaltungen während ihrer Erwerbstätigkeit teilgenommen hat. Das Hemmnis „unpassende Veranstaltungszeiten“ geben vor allem Ältere (75-Jährige und ältere 34 Prozent, 60- bis 64-Jährige 21 Prozent), Frauen und Personen mit Pflichtschulabschlüssen an. Dass die Kurse zu teuer sind und man deswegen diese nicht besucht, ist eher für Frauen und weniger Gebildete bedeutsam. Nach Altersgruppen gibt es hier keinen Unterschied. Befragte über 75 Jahren haben stärker den Eindruck, dass die Veranstaltungsorte zu weit weg sind. Diese Einstellung ist davon beeinflusst, dass hochaltrige Menschen aufgrund körperlicher Veränderungen weniger mobil sind.

Das Hemmnis, dass man keine Begleitperson für den Kurs hat, spielt für Frauen, Hochbetagte und weniger Gebildete eine größere Rolle als für Männer, 60- bis 64-Jährige und höher Gebildete. Das Bildungshemmnis „ich gehöre nicht dazu“ wird eher von Hochbetagten und weniger Gebildeten als von 60- bis 64-Jährigen und höher Gebildeten angegeben.

3.4 Gesellschaftliche Altersbilder und lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen wird nicht nur von Persönlichkeitsdispositionen, sozialer Herkunft und Milieuvariablen beeinflusst, sondern auch von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Gemeint sind damit die in der Gesellschaft vorhandenen Bilder und Einstellungen zum Lernen im Alter, die als relevant für die aktive Beteiligung an Lernprozessen gelten können (vgl. Kruse 2006). Wenn auch die Alternswissenschaften ständig dazu beitragen, Altersstereotype zu korrigieren, so ist die Erwachsenenbildung nichtsdestoweniger ständig mit defizitären Einstellungen zum Lernen im Alter konfrontiert. Dies hängt einerseits mit der starken produktivitätsorientierten Vorstellung von Lernen im Alter zusammen, welche wesentlich auf Beschäftigungsfähigkeit (Employability) ausgerichtet ist und demnach dem Lernen im Alter eine nachrangige Bedeutung zugesteht. Und es hängt andererseits auch damit zusammen, dass die älteren Menschen im Grunde noch keinen Platz in unserer Kultur haben“ (Rosenmayr 2007, S. 43). Das Altersbild, das differenziert und vielfältig sein müsste, wird von einem Jugendlichkeitsidol verschluckt.

Um ein differenzierteres Bild zu den Einstellungen zum Lernen im Alter zu bekommen, welche gleichzeitig auf allgemeine Einstellungen zum Älterwerden hinweisen, wurden den Befragten 16 Aussagen vorgelegt,

die sie auf einer 5-stufigen Antwortskala von „trifft sehr zu“ bis „trifft gar nicht zu“ beantworten konnten.

Vier Fünftel der Älteren finden, dass man „im Alter mehr Zeit braucht um etwas zu lernen“, dass man „im höheren Alter noch vieles lernen kann, um das alltägliche Leben zu verändern und zu verbessern“, dass „Lernen im Alter bedeutet, Fähigkeiten nicht zu verlieren“, die „Neugierde keine Altersgrenze kennt“, „lebenslanges Lernen gut für die eigene Gesundheit ist“, das „Geschlecht beim Lernen und in der Bildung keine Rolle spielt“ und man „im Alter auch Dinge lernen kann, die man nicht unmittelbar braucht“ (vgl. Tab. 6). Insgesamt findet sich also eine positive Einstellung zum Lernen im Alter, wenn dieses auch langsamer vonstatten geht.

Die positive Grundhaltung wird begleitet von der Einstellung, dass die „Fähigkeit neues Wissen aufzunehmen mit dem Alter generell abnimmt“. Diese Einstellung wird von 73 Prozent der Befragten geteilt. Dazu gehört auch, dass 40 Prozent der Befragten das kalendarische Alter als wesentlich für Lernen im Alter ansehen. In dieser Hinsicht kann also von einer gewissen Ambivalenz gegenüber der Altersbildung gesprochen werden. Für das eigene Altern nennen 60 Prozent der Befragten die eigenen Eltern als bedeutsame Erfahrungsquelle. Intergenerationelles Lernen erfährt von etwa der Hälfte der Befragten Zustimmung, indem sie der Ansicht sind, dass es Themen gibt, die junge und alte Menschen gleichzeitig interessieren und ansprechen. Gedächtnisprobleme nennen 22 Prozent der Befragten und das Alter an sich 15 Prozent der Befragten als Hinderungsgründe für Lernen. Vier Fünftel der Befragten sind der Ansicht, dass sich Investitionen in Altersbildung gesellschaftlich lohnen. Und schließlich tritt ein Zehntel der Befragten für eine Lernverpflichtung im Alter ein.

Kursbesucher/innen unterscheiden sich von Befragten, die im letzten Jahr keine organisierten Bildungsveranstaltungen besucht haben dadurch, dass sie signifikant häufiger die Lernfähigkeit und den Lernnutzen im höheren Alter herausstreichen, dem chronologischen Alter eine wesentlich geringere Bedeutung für die Lernbeteiligung zumessen und das gemeinsame Lernen von Jung und Alt eher befürworten. Zwischen den Altersgruppen finden sich Unterschiede dahingehend, dass die jungen Alten weniger den Zeitfaktor als bedeutsam für Lernprozesse herausstellen, sich mehr Alltags- und gesundheitliche Veränderungen durch Lernprozesse erwarten und dem chronologischen Alter eine deutlich geringere Bedeutung geben als

Tabelle 6: Einstellungen zu Altern und Lernen nach Bildungsbeteiligung und Altersgruppen

Einstellung	Gesamt	Kursbesucher		Altersgruppen		
		ja	nein	60–64	65–74	75 +
Wenn man im Alter etwas lernen möchte, dann braucht man dafür mehr Zeit.	87	83	87	79	91	88
Man kann auch im höheren Alter noch vieles lernen, um das alltägliche Leben zu verändern und zu verbessern.	82	93	79	93	81	73
Im Alter bedeutet Lernen, Fähigkeiten nicht zu verlieren.	86	89	85	89	85	85
Neugierde kennt keine Altersgrenze.	87	99	84	83	87	83
Lebenslanges Lernen ist gut für die eigene Gesundheit.	85	95	83	91	86	78
Das Geschlecht spielt für Lernen und Bildung im Alter keine Rolle.	84	84	83	84	84	83
Wenn man älter wird, dann kann man auch Dinge lernen, die man nicht unmittelbar braucht.	80	90	77	85	80	75
Die Fähigkeit, neues Wissen aufzunehmen, nimmt generell mit dem Alter ab.	73	64	74	61	78	75
Für das eigene Alter kann man viel von den eigenen Eltern lernen.	60	64	60	59	56	66
Das Alter am Kalender ist für die Teilnahme an Weiterbildung unbedeutend.	60	73	58	71	60	51
Wer im Alter nicht lernt, verliert soziales Ansehen.	54	59	53	64	52	49
Es gibt wenige Themen, die junge und alte Menschen gleichzeitig interessieren und ansprechen können.	47	38	49	30	43	67
Da man sich im Alter weniger leicht etwas merkt, macht Lernen wenig Sinn.	22	4	25	7	23	32
Finanzielle Investitionen für die Bildung älterer Menschen lohnen sich gesellschaftlich nicht.	19	10	21	13	20	22
Im Alter gibt es keinen Grund mehr, etwas zu lernen.	15	17	4	7	15	22
Ich bin dafür, dass ältere Menschen verpflichtet werden zu lernen.	9	13	8	8	10	7

Angaben in Prozent; Kategorie „trifft sehr zu“ und „trifft ziemlich zu“ zusammengefasst;
Quelle: Kolland u.a. 2007

die 75-Jährigen und älteren. In der Altersgruppe der Hochbetagten ist eher eine Skepsis gegenüber Lernen gegeben, werden Gedächtnisprobleme als Lernhemmnis genannt (32 %) und besteht eher die Einstellung, dass es wenige Themen gibt, die junge und alte Menschen gleichzeitig interessieren und ansprechen.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich eine Reihe von Schlussfolgerungen ableiten. Zum einen sind sich die Älteren bewusst, dass ihre Gedächtnisfähigkeit abnimmt, sie deswegen mehr Zeit brauchen, um etwas zu lernen, aber sie finden zum anderen, dass man auch im Alter noch vieles lernen kann. Außerdem vertreten sie die Einstellung, dass Lernen im Alter eben nicht nur das Lernen neuer Dinge bedeutet, sondern auch das Beibehalten bereits erworbener Fähigkeiten. Vor allem im hohen Alter wäre Erwachsenenbildung stärker in Richtung Kompetenzerhalt als Kompetenzerweiterung zu orientieren. Weiters finden die Älteren, dass das Ausmaß ihrer Gesundheit von ihnen und ihrer Lebensführung abhängt und dass das Lernen im Alter auch zu einem Beibehalten des Gesundheitszustands führen kann. Sie erkennen also, dass sie aktiv etwas für sich tun müssen und dass das Lernen dabei eine positive Wirkung hat. In Bezug auf die auf ältere Menschen ausgerichteten Bildungsangebote kann man schlussfolgern, dass sie sich keine Geschlechtertrennung wünschen, die jungen Alten eher generationenübergreifend lernen wollen und auch gerne Dinge lernen möchten, die sie nicht unmittelbar brauchen.

3.5 Informelles Lernen – Alltagsaktivitäten und deren Lernpotenzial

Nach der Darstellung der Bildungsbeteiligung im Zusammenhang mit dem non-formalen Lernen werden nachfolgend das Interesse und die Beteiligung am informellen Lernen dargestellt. Als schwierig stellt sich die Operationalisierung des Konstrukts „informelles Lernen“ heraus, weil dafür noch keine entsprechenden Vorgaben vorhanden sind. Auf Basis von Tagesverlaufsprotokollen und biografischen Interviews wurden zwölf Aktivitäten als relevant für informelles, d. h. Alltagslernen ausgewählt. Unterschieden wurde dabei zwischen Aktivitäten, die innerhalb der letzten zwei Tage durchgeführt worden sind und solchen, die innerhalb der letzten vier Wochen ausgeübt worden sind (vgl. Abb. 1). Zur ersteren Gruppe gehören Fernsehen, Radiohören, Zeitunglesen, Lesen eines Buchs (von Fach- bis Unterhaltungsliteratur), Nutzung eines PC/des Internets,

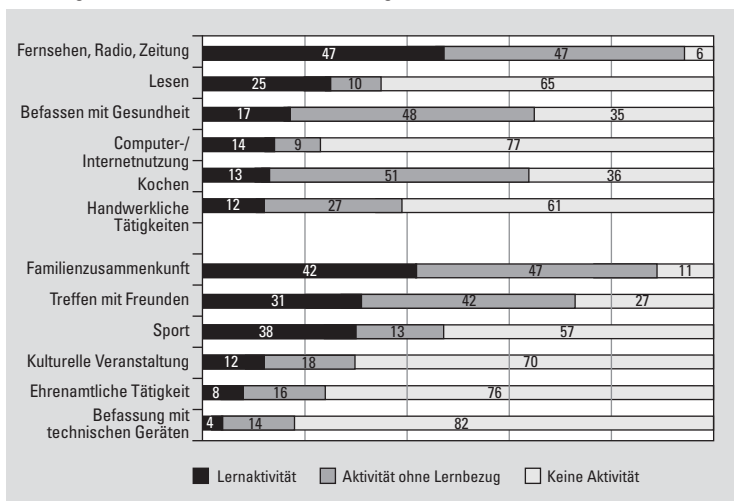
Kochen, handwerkliche Tätigkeiten (z. B. Basteln, Reparaturarbeiten, Handarbeiten) und aktives Befassen mit dem eigenen Gesundheitszustand. Zu den Aktivitäten, bei denen gefragt wurde, ob sie innerhalb der letzten vier Wochen durchgeführt worden sind, gehören Treffen und Austausch mit Familienangehörigen bzw. mit Freunden, bürgerschaftliches Engagement, Besuch von kulturellen Veranstaltungen, Befassen mit einem neuen technischen Gerät und Ausübung einer sportlichen Aktivität. Gefragt wurde bei jeder Aktivität, inwiefern diese in der genannten Zeitperiode ausgeübt und inwieweit dabei gelernt worden ist.

Zu den Aktivitäten, die von nahezu allen (94 %) Befragten in den letzten zwei Tagen ausgeübt worden sind, gehören Fernsehen, Radiohören und Zeitunglesen. Danach folgen das Befassen mit dem eigenen Gesundheitszustand und das Kochen, welche jeweils ungefähr zwei Drittel der Älteren angegeben haben. Die drei weiteren „Tages-Aktivitäten“ wurden von etwa der Hälfte der Befragten ausgeübt. Von den abgefragten Aktivitäten in den letzten vier Wochen wurde am häufigsten der Austausch im Familien- und Freundeskreis genannt, dann folgten Sportaktivitäten, die Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen und ehrenamtliche Tätigkeiten.

Aktivitäten, die von mehr Personen ausgeübt werden, haben entsprechend auch höhere Anteile an Lernenden. Dazu gehören insbesondere Fernsehen, Radiohören und der Austausch in privaten sozialen Netzwerken. Werden nur die „Aktiven“ in den jeweiligen Tätigkeiten untersucht, dann ergibt sich ein etwas anderes Bild.

Die Aktivität, bei der am meisten gelernt wird – werden nur die „Aktiven“ untersucht –, ist das Lesen. Hier sagen 71 Prozent, dass sie dabei gelernt hätten. Danach folgt die Nutzung des PC/Internets, bei der zwei Drittel angeben, etwas gelernt zu haben. An dritter Stelle folgen Fernsehen, Radiohören, Zeitunglesen. Von jenen älteren Menschen, die sich handwerklich betätigt haben, haben 30 Prozent dabei etwas gelernt und jene, die sich mit ihrer Gesundheit auseinandergesetzt haben zu 26 Prozent. Gemeint ist damit etwa die Auseinandersetzung mit einem neuen Medikament. Die Aktivität, bei der die wenigsten finden, gelernt zu haben, ist das Kochen. Nur 19 Prozent der Befragten, die diese Aktivität ausgeübt haben, haben dabei auch gelernt. Das höchste Lernpotenzial weisen also Lesen und Computernutzung auf.

Abbildung 1: (Lern-)Aktivitäten der letzten zwei Tage bzw. vier Wochen



n = 504; Angaben in Prozent. – Die Abbildung liest sich wie folgt: Sechs Prozent der Befragten haben in den letzten zwei Tagen nicht ferngesehen, Radio gehört oder Zeitung gelesen, 47 Prozent haben diese Aktivität(en) durchgeführt, dabei aber nichts gelernt und 47 Prozent haben die Aktivität(en) durchgeführt und dabei gelernt usw. Quelle: Kolland u.a. 2007

Welches Lernpotenzial haben die abgefragten Alltagsaktivitäten insgesamt? 30 Prozent der Befragten haben bei keiner Aktivität etwas gelernt. Abgeleitet werden kann daraus, dass Alltagsaktivitäten für etwa zwei Drittel der älteren Menschen mit Lernprozessen verbunden sind, ihre Bedeutung aber auch nicht überschätzt werden darf. Je stärker es sich um Routineaktivitäten handelt, desto weniger wird angegeben, dass dabei gelernt worden ist.

Wie sieht es nun hinsichtlich des Lernens bei jenen Aktivitäten aus, die in den letzten vier Wochen ausgeübt worden sind. Wie viel wurde nun bei den jeweiligen Aktivitäten gelernt? Die Tätigkeit, bei der die meisten, die sie ausgeübt haben, angeben, dass sie etwas gelernt haben, ist das „Befassen mit einem neuen technischen Gerät“ (78 Prozent). Danach folgen das bürgerschaftliche Engagement und der Besuch kultureller Veranstaltungen. Hier lernen jeweils 61 Prozent etwas. In Bezug auf die geselligen Aktivitäten ergibt sich ein ähnliches Lernpotenzial. 57 Prozent finden, dass sie beim Treffen mit Freunden und 53 Prozent beim Treffen

mit der Familie etwas gelernt haben. Sportaktivitäten weisen das geringste Lernpotenzial auf.

Fassen wir die Ergebnisse der Studie zusammen: Allgemein haben ältere Menschen eine positive Einstellung zum Lernen. Ihr Lernverständnis ist sehr breit angelegt. Auffällig ist in der Datenanalyse die Diskrepanz zwischen Interesse/Einstellung gegenüber Bildung und realisierter Lernaktivität in organisierter Form. Während 61 Prozent der befragten Über-60-Jährigen eine hochpositive Einstellung gegenüber dem Lernen im Alter haben, nehmen lediglich 17 Prozent an organisierten Lernveranstaltungen teil. Auffällig ist, dass es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt, jedoch deutliche nach Altersgruppenzugehörigkeit und Schulbildungsabschluss. Bildungsstand und Bildungsbeteiligung im Alter sind stark von der sozialen Herkunft bestimmt. Wer nur über einen Pflichtschulabschluss verfügt, geht deutlich seltener im mittleren und späten Leben in Bildungsveranstaltungen. Zum Teil sind es strukturelle Faktoren, die zu einer frühzeitigen Beendigung der Schullaufbahn geführt haben (Einkommen, geschlechtsspezifische Stereotypen), zum Teil sind es „Entmutigungsprozesse“, die frühzeitig zu einer „Abkühlung“ der Lernmotivation geführt haben.

Generell wird das gegenwärtige Lernengagement niedriger eingeschätzt als das in der mittleren Lebensphase. Es sind dies insbesondere Hochbetagte, Personen mit einem schlechten Gesundheitszustand, einem dünnen sozialen Netzwerk und einem negativen Altersbild, die ihr Lernengagement mit zunehmendem Älterwerden herabsetzen.

Personen, die in den letzten zwölf Monaten einen Kurs besucht haben, zeigen eine positive Lerngeschichte, d. h. sie sind gerne in die Schule gegangen, sind von ihren Lehrern unterstützt worden und geben auch eher an, gute Schulleistungen gehabt zu haben. Wer schon lange keinen Kurs mehr besucht hat, hat auch keine gute Erinnerung an die eigene Schulzeit.

Welches Lernpotenzial steckt in Alltagsaktivitäten? Die Studie zeigt, dass ältere Menschen – sofern sie nicht gesundheitlich stark eingeschränkt sind – sehr aktiv sind. Doch bedeutet ein hohes Aktivitätsniveau auch gleichzeitig Lernen und damit Veränderung? Gerade vor dem Hintergrund der geringen Beteiligung an organisierten Kursen stellt sich die Frage,

welches Lernpotenzial Alltagsaktivitäten aufweisen und in welchem Maße sogenanntes informelles Lernen anzutreffen ist.

Die Daten belegen, dass 70 Prozent der älteren Menschen informell lernen. Bei rund 40 Prozent der Befragten kann sogar von einer intensiveren Lernaktivität ausgegangen werden, d. h. sie haben in den letzten Tagen bei mehr als einer abgefragten Alltagsaktivität etwas gelernt. Ein vergleichsweise hohes Lernpotenzial weisen die beiden Aktivitäten Lesen und Computernutzung auf. Diese Aktivitäten haben, wenn sie ausgeübt werden, für die Mehrheit auch einen Lerncharakter. Beim Fernsehen gibt die Hälfte der Nutzer/innen an, auch etwas gelernt zu haben. Vergleichsweise geringer ist das Lernpotenzial bei den Aktivitäten Kochen, handwerkliche Tätigkeiten und Befassen mit der eigenen Gesundheit. Diese Aktivitäten kommen zwar häufig im Alltag der alten Menschen vor, doch ihr Lernpotenzial ist geringer. Die verschiedenen Aktivitäten haben nicht nur ein unterschiedliches Lernpotenzial, sie fördern und fordern auch unterschiedliche Lerninhalte. Während beim Lesen und Fernsehen eher Wissensaneignung erfolgt, kommt es bei handwerklichen Tätigkeiten eher zur Verbesserung praktischer Fertigkeiten. Auffällig ist hinsichtlich des informellen Lernens, dass dieses häufiger von Männern angegeben wird, eher von Jüngeren und eher von höher Gebildeten.

Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und geringer Beteiligung an Bildung gilt weniger stark für Lernen in informellen Lernumwelten. Personen, die kaum oder gar nicht an organisierten Bildungsprozessen teilnehmen, suchen ihr Wissen und Verhalten in alltäglichen Lernprozessen anzupassen. Sie nutzen dabei als Ressource ihre sozialen Netzwerke, seien das Verwandte, Freunde oder Bekannte. Bei der Hälfte der älteren Menschen mit Kindern kommt es zu Lernen innerhalb der Familie, wobei in technischen Angelegenheiten vorwiegend die Älteren von den Kindern lernen und in alltäglichen Lebensfragen ein gegenseitiges Lernen stattfindet. Als problematisch ist die Situation von jenen älteren Menschen mit niedrigen Schulbildungsabschlüssen einzuschätzen, die über keine entsprechenden sozialen Netzwerke verfügen. Mangelnde soziale Integration bedingt eine doppelte soziale Exklusion, sie führt zu Gefühlen der Einsamkeit und sie reduziert soziale Teilhabe, weil entsprechende Kompetenzen durch fehlende Lernaufforderungen und Lernmöglichkeiten verloren gehen.

4. Bildungsangebote für ältere Menschen – Ergebnisse einer zweiten empirischen Studie

Die zweite Studie, die hier auszugsweise vorgestellt wird, bezieht sich auf eine Untersuchung von Bildungsangeboten für ältere Menschen in Österreich, die in den Jahren 2003 und 2004 durchgeführt worden ist (vgl. Kolland 2005). Die Ergebnisse beruhen einerseits auf einer qualitativen Befragung von 27 Expert/inn/en, aus Bildungs-, Senioren- und Sozialorganisationen, andererseits auf einer standardisierten telefonischen Befragung von Kursleitenden. Die Auswahl der Expert/inn/en erfolgte nach dem Schneeballverfahren, die Befragung der Kursleitenden auf Basis einer selbst erstellten Datenbank.

Zielpopulation für die telefonische Befragung waren Leitende von Kursen, deren Teilnehmende mehrheitlich über 50 Jahre alt waren. Die Eingrenzung der Untersuchung auf die Über-50-Jährigen bedeutet nicht, dass diese Gruppe generell als „alt“ eingestuft wird. Sie beruht darauf, dass diese „Altersgrenze“ seit Anfang der 1990er Jahre in der Konsum- und Freizeitforschung sehr verbreitet ist. Entscheidender ist aber, dass ein erheblicher Anteil von Menschen jenseits der 50 sich bereits entweder in Pension oder in einer altersbedingten prekären Erwerbssituation befindet.

Die telefonische Befragung wurde im Oktober 2003 durchgeführt und konnte mit 84,5 Prozent der kontaktierten Kursleitenden eine sehr hohe Ausschöpfung, d. h. eine hohe Antwortbereitschaft der Befragten erreichen. Dies liegt daran, dass die Adressen in einem Zeitraum von über einem halben Jahr in unmittelbarem Kontakt mit den Anbieterorganisationen recherchiert worden waren.

4.1 Der Bildungsbegriff der Expertinnen und Experten

Die Befragung der 27 Expert/inn/en verschiedener Erwachsenenbildungs- und Seniorenorganisationen zeigt, dass weder ein festgeschriebener Begriff von Bildung vorhanden ist, da sich dieser entsprechend den gesellschaftlichen Anforderungen verändert, noch ein einziges Konzept, da meist mehrere Konzepte das Bildungsangebot leiten.

Ein erster Bildungsbegriff lässt sich mit Allgemeinbildung/Wissensvermittlung charakterisieren. Diesem Begriff entsprechend werden unter Bildung

Kurse und Lernformen verstanden, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken. Bildung wird verstanden als Vermittlung von (Allgemein-) Wissen in Gruppen mit überschaubarer Größe (diesen Bildungsbegriff vertreten etwa die befragten Expert/inn/en aus dem Verband Wiener Volksbildung und der Evangelischen Akademie).

Zweitens findet sich ein Begriff, der zwar ebenfalls wissensbasiert ist, aber primär auf Qualifizierung bzw. berufliche Weiterbildung zielt (diesen Bildungsbegriff teilen etwa die Expert/inn/en der Wirtschaftsförderungsinstitute, der Berufsförderungsinstitute oder der Landwirtschaftlichen Fortbildungsinstitute). Das Ziel von Bildung ist hier, möglichst rasch und möglichst exakt Wissen für die jeweils erwünschte Qualifikation zu vermitteln. Das Kursangebot soll den Anforderungen der Unternehmen entsprechen. Innerhalb dieses Konzepts ist Kompetenz eine zentrale Komponente, wobei diese in Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz unterteilt werden kann.

Ein dritter Bildungsbegriff im Sinn eines etwas erweiterten Begriffs von Kompetenz als Alltagskompetenz leitet die befragten Expert/inn/en aus den Seniorenorganisationen, Hilfsorganisationen und in der kommunalen Altenarbeit. Ein wesentlicher Teil zielgruppenspezifischer Altersbildung ist in diesem Überschneidungsbereich von Bildung und Alltagskompetenz angesiedelt. Unter Alltagskompetenz ist die effektive Gestaltung und Bewältigung von Anforderungen des alltäglichen Lebens zu verstehen. Das Ziel von Angeboten ist nach Einschätzung der Expert/inn/en die Aufrechterhaltung von Autonomie im Alter bzw. durch entsprechende Bewegungsangebote die Förderung von Gesundheit und Fitness.

Viertens findet sich ein Begriff von Bildung, der weder auf kursbasierter Vermittlung von Kompetenz noch auf längerfristigem Wissenszugewinn aufbaut (wie beim ersten Bildungsbegriff), sondern bei dem es primär um das Vermitteln von (punktuellem) Information geht. Bildung wird hier verstanden als Informieren, und zwar hauptsächlich über Vorträge und Veranstaltungen, die auf einen Termin beschränkt sind.

Schließlich gibt es ein fünftes handlungsleitendes Konzept, welches Bildung nicht als Kursangebot bzw. Vermittlung von Wissen versteht, sondern als selbstgesteuertes Lernen begreift, wofür entsprechende Lernhilfen/Lernplattformen angeboten werden (wie etwa Büchereien).

Teilweise findet ein solches selbstgesteuertes Lernen auch über Internet-Angebote privater Unternehmen statt.

Wir finden also ein weites, differenziertes und im Wandel begriffenes Verständnis von Lernen und Bildung, in dem vor allem die Unabgeschlossenheit und der Entwicklungscharakter sichtbar werden. Dieser ständige Prozess der Kompetenzerweiterung durch lebenslanges Lernen vollzieht sich in verschiedenen Feldern, nämlich der (nach-)beruflichen Sozialisation (Stichwort: Qualifizierung für (nach-)berufliche Tätigkeitsfelder), der persönlichen Entwicklung (Stichwort: Bastelbiografie, womit gemeint ist, dass Biografien durch Unterbrechungen und Veränderungen, Neuorientierungen und Umstellungen gekennzeichnet sind), der Meisterung alltäglicher Anforderungen und Herausforderungen (Stichwort: Alltagskompetenz für Problembewältigung) und der sozialen Partizipation (Stichwort: bürgerschaftliches Engagement).

4.2 Themenangebote und Formen der Bildungsveranstaltungen: Einheit in der Vielfalt

Eine zentrale Frage der Untersuchung befasst sich mit den Themen und Veranstaltungsformen, die die aktuelle Praxis der verschiedenen Anbieter von Bildung für Ältere prägen. Auf Basis einer entsprechenden Angebotsanalyse konnten die einzelnen Angebote inhaltlich kategorisiert werden.

Aus den in der Befragung der Kursleitenden erhobenen Kurstiteln, die im Herbst 2002 und im Frühling 2003 angeboten wurden, lässt sich eine große Bandbreite des Angebots herauslesen (vgl. Tab. 7). Den 826 Kursen entsprechen etwa 500 unterschiedliche Kurstitel. So werden etwa mit „EDV“ im Titel mehr als zwanzig verschiedene Kurse angeboten. Diese reichen von „EDV für Junggebliebene“ über „EDV für Heimanwender“ bis zu „EDV – Keine Angst vor dem PC“ und dem „EDV-Trainer“. Eine ähnliche Vielfalt findet sich bei Kursen zu Englisch, die von „Englisch für Anfänger im Alter“ über „Englisch mit gemäßigtem Lerntempo“ bis zu „Englisch 13“ reichen.

Nach Kategorien zusammengefasst wird deutlich, dass die Rangliste von Kursen zu Bewegung und Gedächtnistraining angeführt wird. Beim Gedächtnistraining reicht die Vielfalt vom „Heiteren Gedächtnistraining für Senioren“ über „Gedächtnis spielend trainieren“ bis zu „Gedächtnis-

training und Bewegung“: Danach folgen technikbezogene Angebote (d. h. vorrangig Computerkurse), Tanzangebote und Sprachkurse.

Tabelle 7: Verteilung der Themenangebote im Bereich der Altenbildung (Nennungen absolut und Anteile in Prozent)

Thematik	absolut	in Prozent
Gedächtnistraining (+ Bewegung)	161	20
Bewegung	150	18
Technik, Computer	100	12
Lebenssinn/ Religion	94	11
Tanz (Seniorentanz)	70	9
Sprachen	69	8
Geselliges/ Diskussion/ Reisen	55	7
Aus- und Weiterbildung Soziales	44	5
Kunst(-handwerk)/ Kultur	33	4
Gesundheit	15	2
Sonstiges	35	4
Gesamt	826	100

Befragung von Kursleitenden verschiedener Organisationen, Oktober 2003;

Quelle: Kolland 2005, S. 70

Dass das Gedächtnistraining unter den Kursthemen für ältere Menschen am häufigsten anzutreffen ist, lässt sich mit der Organisiertheit dieses Themenfeldes erklären. Mehrere Organisationen veranstalten seit einigen Jahren entsprechende Ausbildungskurse für Gedächtnistrainer/innen und sind für die Kursleitenden Ansprech- und Vermittlungsstelle. Der Bereich Gesundheit ist in den Kursangeboten vergleichsweise wenig vertreten. Dies ist umso überraschender, als in Deutschland Gesundheit an erster Stelle steht, und zwar sowohl angebots- als auch nachfrageseitig (Schröder/Gilberg 2005). Allerdings ist die geringe Präsenz von Kursangeboten zu Gesundheit auch darauf zurückzuführen, dass Gedächtnistraining im Rahmen dieser Studie als eigene Thematik erhoben wurde, Angebote zur Gesundheit oft als Einzelvorträge organisiert waren bzw. sind und deswegen die Vortragenden nicht in die Kursleitendendatenbank aufgenommen wurden. Interessant ist das starke Tanzangebot, das nicht nur mit einer entsprechend großen Zahl von ausgebildeten Kursleitenden

zusammenhängt, sondern auch damit, dass diese Gruppe von Leitenden gut in einem Dachverband organisiert ist und mit entsprechenden Materialien und Informationen bzw. weiterführenden Schulungen versorgt wird.

Insgesamt findet sich also ein sehr breites Inhaltsangebot für Menschen über 50 Jahre und entspricht damit auch dem weiten Bildungsverständnis, welches in den Organisationen anzutreffen ist, die Lernangebote für ältere Menschen anbieten.

5. Ausblick: Bildung im Alter als individuelle und gesellschaftliche Aufgabe

Mit dem Hinweis auf lebenslanges Lernen, welches vom Individuum zu erbringen ist, sind allgemeine politische Zielformeln verknüpft, die da lauten: Aktivierung, Verantwortlichkeit, Vermeidung von Abhängigkeit. Eine ähnliche Debatte findet sich auch in der sozialgerontologischen Literatur, in der auf die Verantwortung der Älteren hingewiesen wird (Tews 1995). Demgemäß besteht in wechselseitiger Beeinflussung von Wissenschaft und Alltagswissen die Grundidee vieler Aktivierungsmaßnahmen vor allem darin, eine Veränderung des Individuums herzustellen und nicht eine Veränderung gesellschaftlicher Strukturen (vgl. Solga 2005). Es geht um eine Erweiterung von Dispositionsspielräumen.

Es wäre aber ein Missverständnis, lebenslanges Lernen im definierten Sinne nur als eine individuelle Bringschuld zu verstehen. Was als Anforderung an die Individuen beschrieben ist, markiert zugleich und unabdingbar eine Verpflichtung für Gesellschaft und Politik, den institutionellen Rahmen und die sozialen Verhältnisse so zu gestalten, dass die Individuen die Anforderungen bewältigen und die dafür notwendigen Kompetenzen ausbilden und weiterentwickeln können. Die geringe Bildungsbeteiligung älterer Menschen an organisierten Lernformen wird zu einem sozialen bzw. sozialpolitischen Problem, wenn sich daraus negative Konsequenzen für alte Menschen hinsichtlich ihrer sozialen Teilhabechancen ergeben. So zeigt die Befragung älterer Menschen, die nicht an organisierter Bildung teilnehmen, dass sie weniger sozial integriert sind, ein eher negatives Altersbild haben und weniger zuversichtlich ihrem eigenen Altern entgegensehen.

Es braucht also neue und vielfältige Lernherausforderungen und Lernsettings, die der Differenzierung des Alters gerecht werden. Die starke Subjektivierung des Konzepts lebenslangen Lernens entlässt die Institutionen der Weiterbildungssteuerung und die Organisationen der Erwerbsarbeit nicht aus ihrer Verantwortung für die Bereitstellung von Ressourcen und Angeboten. Allerdings wird das Verhältnis von Individuum und Organisation neu zu definieren sein. Für eine neue Lernkultur werden auf Basis der Forschungsergebnisse drei Punkte als essentiell gesehen. Erstens sind Angebote nicht nur hinsichtlich ihrer Aktivierungsmöglichkeit zu sehen (Stichwort „Aktives Altern“ der Weltgesundheitsorganisation), sondern auch in ihrem sinnstiftenden Charakter, wozu eine biografieorientierte Bildungsarbeit notwendig ist. Teilgruppen von älteren Menschen erleben nämlich trotz eines hohen Aktivitätsniveaus eine Sinnleere. Zweitens ist es notwendig, dass sich die Teilnehmenden mit ihren Bedürfnissen aktiv am Lerngeschehen beteiligen, wobei diese Beteiligung nicht nur eine Aufgabe der Erwachsenenbildung ist, sondern auch die Älteren selbst einschließt. Die Teilhabe Älterer am Lerngeschehen schließt auch ein, dass diese auf Basis ihres Erfahrungswissens selbst Lehrende sind. Und drittens ist wieder intensiver die soziale Ausgrenzung bildungsferner Gruppen in den Blick zu nehmen. Dazu braucht es Bildungsangebote, die sich mit den alltäglichen Herausforderungen älterer Menschen befassen (z. B. Technisierung des Alltags).

Lebenslanges Lernen muss sich mit den Informationsdefiziten bildungsferner Milieus auseinandersetzen. Diese Defizite resultieren aus sozial homogenen Lebenslagen. Gemeint ist damit, dass sie (die Älteren) in ihrer Lebenswelt über keine ausreichenden sozialen Verbindungen (Sozialkapital) verfügen, die ihnen als Brücken dienen könnten. Die empirischen Studien in Österreich zeigen, dass bildungsferne Schichten zwar über informelles Lernen gewisse Defizite aus fehlender Schulbildung kompensieren, nichtsdestoweniger aber Lücken bleiben. Es sind vor allem Lücken hinsichtlich der Reaktion, der (Lern-)Strategien, die in alltäglichen Problemsituationen angewandt werden. Es sind aber auch Lücken hinsichtlich der Reflexionsfähigkeit, die den eigentlichen Kern von (Erwachsenen-)Bildung ausmacht und für zivilgesellschaftliches Handeln wesentlich ist.

Es ist für eine neue Lernkultur jedenfalls eine weitere Visibilisierung milieuspezifischer Alltagspraktiken notwendig. Zu beschreiben und

analysieren wären nicht nur die Lernfähigkeit und Lerneffekte im Alter, sondern auch milieuspezifisches Bildungswissen, Bildungsanlässe und Bildungsstrategien. Es geht darum, jene Lebens- und Erfahrungswelten zu untersuchen, in denen sich ältere Menschen das Wissen und die Fähigkeiten aneignen, die sie für die alltägliche Lebensführung brauchen. Dabei lassen sich erfahrungsweltliche Bildungsprozesse nicht ohne Rückgriff auf den sozialen Kontext, d. h. die Lebenszusammenhänge in Nachbarschaft und Freundeskreisen beschreiben.

Selbsterfüllung und Selbstbestimmung als Ziele des Lernens im Alter ergeben sich nicht aus der Reproduktion des Bestehenden, aus defensivem Lernen. Sie resultieren eher aus einem Lernen, welches sich auf die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten des Individuums bezieht. Über produktives Lernen wachsen die Erkenntnisse der Selbst- und Weltsicht und kann sich eine subjektive Lebensqualität fortentwickeln (vgl. Köster 2005). Auf Veränderung ausgerichteteres Lernen beruht nicht auf Selbstgewissheit, Selbstverständlichkeit und Selbstgenügsamkeit, sondern auf selbstreflexiver Sensibilität für Fremdheit. Sie bedarf daher einer Lernkultur externer Anstöße, Herausforderungen, Provokationen und kontrastiver Zuwendung. Hierin liegt auch die Aufgabe der Erwachsenenbildung. Irritation erwächst nur selten aus engeren lebensweltlichen Erfahrungszusammenhängen heraus, sondern bedarf institutionalisierter und professioneller Bildungsangebote, mit denen über Kontrastierung zum Gewohnten Irritation als Lernanlass genutzt werden kann.

Literatur

- Alheit, P. (1983): Alltagslernen. Zur Bedeutung eines gesellschaftlichen Restphänomens. Frankfurt a.M.
- Becker, R. (1998): Bildung und Lebenserwartung in Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 2, S. 133–150
- Becker, S./Rudolph, W. (1994): Handlungsorientierte Seniorenbildung. Opladen
- Bubolz-Lutz, E. (1979): Lernen im Alter – Überlegungen zu einem humanistischen Lernbegriff in der Altenbildung. In: Zeitschrift für Humanistische Psychologie, H. 3–4, S. 64–72
- CEDEFOP (2003): Lifelong learning: citizens' views. Luxembourg. URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_185_en.pdf (Stand: 02.05.2007)
- Coombs, P. A./Ahmed, M. (1974): Attacking rural poverty: How nonformal education can help. Baltimore
- Dench, S./Regan, J. (2000): Learning in Later Life: Motivation and Impact. DfEE Research Report RR 183. Nottingham
- Fisher, M. (2003): Informal Learning of Seniors in Canadian Society. Ontario
- Hamil-Luker, J./Uhlenberg, P. (2002): Later Life Education in the 1990s: Increasing Involvement and Continuing Disparity. In: Journal of Gerontology, H. 6, S. 324–331
- Huisman, M./Kunst, A. E./Andersen, O. (2004): Socioeconomic inequalities in mortality among elderly people in 11 European populations. In: Journal of Epidemiology and Community Health, H. 6, S. 468–475
- Hörl, J. (1978): Strukturdaten zur gesellschaftlichen Entwicklung des Altersproblems. In: Rosenmayr, L./Rosenmayr, H. (Hrsg.): Der alte Mensch in der Gesellschaft. Reinbek, S. 335–376
- Kade, S. (2007): Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld
- Khaw, K. (1997): Healthy aging. In: British Medical Journal, Bd. 315, S. 1090–1096
- Köster, D. (2005): Bildung im Alter ... die Sicht der kritischen Sozialwissenschaften. In: Klie, T./Buhl, A./Entzian, H. u. a. (Hrsg.): Die Zukunft der gesundheitlichen, sozialen und pflegerischen Versorgung älterer Menschen. Frankfurt a.M., S. 95–109
- Kolland, F. (2005): Bildungschancen für ältere Menschen. Münster
- Kolland, F./Ahmadi, P./Benda-Kahri, S./Kranzl, V. (2007): Lernbedürfnisse und Lernarrangements von älteren Menschen. Wien: Bundesministerium für Soziales und Konsumentenschutz (Forschungsbericht)
- Kotulak, R. (1997): Inside the brain: Revolutionary discoveries of how the mind works. Kansas City
- Kruse, A. (2006): Der Beitrag der Prävention zur Gesundheit im Alter – Perspektiven für die Erwachsenenbildung. Bildungsforschung, Bd. 3, URL: www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/gesundheit/ (Zugriff: 02.05.2007)
- Künemund, H./Kolland, F. (2007): Work and retirement. In: Bond, J./Peace, S./Dittmann-Kohli, F. u. a. (Hrsg.): Ageing in Society. London, S. 167–185
- Lehr, U. (1977): Psychologie des Alterns. Heidelberg
- Palmore, E. (1970): Normal aging: Reports from the Duke Longitudinal Study. Durham
- Rosenmayr, L. (1990): Die Kräfte des Alters. Wien

- Rosenmayr, L. (2007): Schöpferisch altern. Münster
- Rosenmayr, L./Kolland, F. (2002): Altern in der Großstadt. In: Backes, G. M./Clemens, W. (Hrsg.): Zukunft der Soziologie des Alter(n)s. Opladen, S. 251–278
- Schaie, K. W. (1996): Entwicklung im Alter. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): USA: Alterung und Modernisierung. Bonn, S. 69–85
- Schiersmann, C./Strauß, H. C. (2003): Informelles Lernen – der Königsweg zum lebenslangen Lernen? In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. München, S. 145–167
- Schröder, H./Gilberg, R. (2005): Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel. Bielefeld
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Opladen
- Sommer, C./Künemund, H./Kohli, M. (2004): Zwischen Selbstorganisation und Seniorenakademie. Die Vielfalt der Altersbildung in Deutschland. Berlin
- Statistik Austria (2004): Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus 2003. Wien
- Tews, H.-P. (1995): Alter zwischen Entpflichtung, Belastung und Verpflichtung. In: Evers, A./Leichsenring, K./Marin, B. (Hrsg.): Die Zukunft des Alterns. Wien (Bundesministerium für Arbeit und Soziales), S. 155–165
- WHO (2002): Aktiv Altern. Rahmenbedingungen und Vorschläge für politisches Handeln. Wien (Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz)
- Zweite Weltversammlung über das Altern (2002): Internationaler Aktionsplan von Madrid über das Altern (2002). URL: www.un.org/Depts/german/conf/altern/ac197-9.pdf (Zugriff: 28.10.2007)

Bildungsbedürfnisse und -interessen von Schweizern vor und nach der Pensionierung

Jeder Mensch hat ein Recht auf Bildung. Folglich müsste Bildung in jeder Lebensphase und für alle Generationen einen hohen Stellenwert einnehmen. Die bisherige Verteilung der Bildung im Lebenslauf weist aber eine stark ungleichmäßige Gewichtung auf. In der Kindheit und bis zum Berufsabschluss wird dem Menschen am meisten Bildung angeboten. In den letzten Jahrzehnten wurde die berufliche Weiterbildung stark gefördert. Nach der Pensionierung jedoch besucht nur ein kleiner Teil (in der Schweiz 15–20 %) der Bevölkerung regelmäßige Bildungsveranstaltungen.¹ Diese Entwicklung ist nicht durch organische Alternsprozesse bedingt, sondern liegt an unserer Bildungspolitik und der starken Ausrichtung der Bildung auf Arbeit und Leistung. Diese Annahme belegt die betriebliche Weiterbildungsstatistik, die zeigt, dass bereits ab 55 die Partizipation an Bildungsveranstaltungen massiv zurückgeht. Ein wesentlicher Grund ist dabei der Gedanke, dass die Bildung kaum mehr Nutzen für den Beruf bringt. Ein anderer Grund liegt darin, dass in einem Teil der Unternehmen Mitarbeitende ab 50 nicht mehr in gleichem Maße durch Bildung gefördert werden bzw. nicht mehr zugelassen werden. Diese Entwicklung führt also bereits vor der Pensionierung zu einem Rückzug aus der Bildung und macht es folglich schwer, die älteren Menschen nach der Pensionierung für einen Wiedereinstieg zu gewinnen. Da im Alter der berufliche Zweck der Bildung entfällt, müsste bereits vorher eine ganzheitlichere Bildung eingeleitet werden. Im empirischen Teil dieses Textes wird mit zwei Untersuchungen und einem vorgestellten Bildungsprojekt auf dieses Spannungsgefüge der Bildung im Alter vor und nach der Pensionierung eingegangen.

Bildung im Alter hat verschiedene Funktionen: Integration und Partizipation in der Gesellschaft, Auseinandersetzung mit verschiedenen Neuerungen in der Gesellschaft, individuelle Lebensgestaltung u. a. Eine

1 Vgl. zur Weiterbildung in der Schweiz insgesamt: Schläfli/Sgier 2008.

demokratische Gesellschaft muss darauf achten, dass auch ihre ältere Bevölkerung auf dem aktuellen Stand des Wissens ist und politische Entscheidungen mittragen kann. Wie wird der Gedanke der Bildung ohne Altersgrenzen in der Bundesverfassung 2000 der Schweiz entfaltet? Im Kapitel „Sozialziele“ (Art. 41) steht: „Bund und Kantone setzen sich in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative dafür ein, dass: Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter sich nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können.“ Die ältere Generation, also Menschen ohne Bezug zum Berufsleben, soll nach der Bundesverfassung in ihrem Bildungsbestreben bewusst nicht im Rahmen der Sozialziele gefördert werden. Der Staat muss folglich auch keine Gelder und Infrastrukturen für die Bildung im Alter bereitstellen. Es wird nicht einmal darauf hingewiesen, dass die Gesellschaft Bildung im Alter als notwendig und sinnvoll erachtet. Bildung im Alter müsste von staatlicher Seite als unabdingbare Lebensaufgabe gekennzeichnet und gefördert werden. Menschen als geistige Wesen können sich nicht zwanzig Jahre und mehr ohne Bildungsziele weiterentwickeln. Wir sind heute sehr weit davon entfernt, dass auch nur die Hälfte der älteren Bevölkerung regelmäßig Bildungsangebote nutzen wollte; aber wir hätten auch nicht die erforderliche Infrastruktur, wenn sich plötzlich 30 bis 40 Prozent der älteren Menschen für Bildungsangebote interessierten.

1. Handlungstheoretisches Bildungsverständnis

Die Bildungslandschaft ist heute maßgeblich von einem angelsächsischen Lern- und Bildungsverständnis geprägt. Da Begriffe nicht beliebig sind, wollen wir unsere Position in diesem Kontext einleitend darstellen. Unter „Bildung“ verstehen wir den bewussten, zielgerichteten Erwerb von neuen Erkenntnissen oder neuen Fertigkeiten. Unter diesen Bildungsbegriff fallen unterschiedliche Handlungen, wie Kursbesuche, Lesen, Beschaffung von verschiedenem Material oder soziale Kontakte, die auf ein Bildungsziel oder Lebensprojekt hin organisiert werden. Diese handlungstheoretische Konzeption von Bildung (vgl. Valach/Stevens 2007) stellt also eine sinnhafte, zielgerichtete Organisationsform des Lebens dar.

Bildung bedingt zwei spezifisch menschliche Fähigkeiten: Selbstreflexion und Selbststeuerung. Mit dem Begriff „bewusst“ beziehen wir uns auf die Selbstreflexion und mit „zielgerichtet“ auf die Fähigkeit des Menschen, sich selber Steuergößen und Sollwerte zu setzen. Dies bedingt

ein anderes Menschenbild als jenes, bei dem der Mensch allein als reagierendes, sich anpassendes oder kompensierendes System betrachtet wird. Innerhalb eines Bildungsprozesses lernt der Mensch kontinuierlich, d. h. das Gelernte steht in Beziehung zum Bildungsziel. Bei Bildung geht man von einem selbstaktiven Individuum aus, einem Subjekt, das sich bildet und sein Leben bewusst gestaltet. Wir denken, dass wir mit einem Bildungsbegriff die älteren Menschen besser gewinnen können und weniger Abwehr erzeugen als z. B. mit dem Lernbegriff, der im Bereich des Bildungsmarketings verwendet wird und mit seiner Fokussierung auf schulische Elemente und den Lernvorgang („lehren, das Lernen zu lernen; lebenslanges Lernen“) einen recht großen Teil der älteren Menschen von Bildung abschrecken dürfte.

Der hier explizierte, handlungstheoretisch orientierte Bildungsbegriff hat eine gewisse Nähe zum Denken von Goethe und Humboldt. So schrieb Goethe in „Maximen und Reflexionen“ über das Alter: „Älterwerden heißt ein neues Geschäft antreten: Alle Verhältnisse ändern sich. Und man muss entweder zu handeln ganz aufhören, oder mit Willen und Bewusstsein das neue Rollenfach übernehmen.“ Hier wird Handeln und Bewusstsein, die sich auf etwas Neues ausrichten, wie in obiger Bildungsdefinition in den Vordergrund gerückt. Auf Goethes Hinweis, dass sich alle Verhältnisse wandeln, wird im nächsten Kapitel beim Thema Identität eingegangen.

Bildung ist mit ihrer finalen Komponente zukunftsgerichtet. Nach Goethe bedingt sie ein „Wollen“. Welche Gestalt will ich meinem Leben verleihen? Damit wird die Vergangenheit nicht ausgeschlossen, da diese bei einem selbstreflexiven Prozess einbezogen wird. Bildung heisst aber zusätzlich weiterzugehen und sich auf Neues einzulassen. An einer systematischen Inhaltsanalyse der Kursangebote für ältere Menschen verschiedener Anbieter in den letzten zehn Jahren zeigt sich klar, dass explizite Kurse, die sich mit Neuorientierung, Lebensplanung und Visionen für das Leben im Alter auseinandersetzen, sehr selten vorkommen. Dagegen sind vergangenheitsorientierte Angebote, wie Biografie- und Erinnerungsarbeit sehr häufige Themen. Eine ebensolche Zukunftsvergessenheit prägt die Altenpflege, wie entsprechende Dokumentationen belegen: Biografische Daten, Erfahrungen, Interessen und Vorlieben werden erfasst, doch kaum wird notiert, welche Ziele die Bewohner von Heimen für die Zukunft haben. Die Konfrontation mit dem eigenen

Leben ist schwierig. Im Alter erwartet auch niemand etwas Neues oder eine bewusste Lebensplanung. Ältere Menschen werden auch weniger auf ihre Sehnsüchte, Träume und Wünsche angesprochen. Auch ist die zukunftsgerichtete Altersarbeit selten ein Thema in gerontologischer Literatur und Forschung. Bildungsarbeit heisst in diesem Kontext, ältere Menschen anzuspornen, bewusster aktiv ihr Leben zu steuern und organisieren. Eine der zentralen Aufgaben des Alters ist es, sich selbst als älteren Menschen anzunehmen und zu akzeptieren. Erst dieser Schritt erlaubt es, die Herausforderungen des Alters, zu denen auch Abbauprozesse, Krankheit und Sterben gehören, anzupacken. Vergangenheitsorientierung und Jugendorientierung lassen einen vermeiden, sich neue Rollen und Lebensaufgaben aufzubauen. Alter ist anspruchsvoller geworden und neue Visionen sind gefragt. Hier müsste auch die Wissenschaft neue theoretische Konzeptionen für Lebensentwürfe liefern. Menschen haben ein Recht auf Beteiligung und Gemeinschaft. Folglich dürfte Alter nicht länger als Ruhestand und „retirement“ wissenschaftlich benannt werden. Diese Begriffe liefern keine Grundlage, um Bildung im Sinne einer Selbstorganisation des Lebens anzustreben. Bildung sollte Verantwortung für die eigene Person, die Gesellschaft und die Umwelt fördern. Im Alter ist man nicht in den Ruhestand entlassen. Bildung steht so in Funktion zur Mitverantwortung in allen Lebensbereichen.

Nach Foucault (2007) wird der oben beschriebene Ansatz der Bildung als Lebensgestaltung auch als „Selbsttechnik“, „Selbststilisierung“ und „Selbstformung“ beschrieben. Bildung ist nicht ein durch externe Kräfte bewirkter Prozess, sondern eine Subjektwerdung. Bildung könnte das sein, was Foucault (2007, S. 328) als „Arbeit des Selbst an sich“ bezeichnet. Diese untersucht die „Verfahren zur Beherrschung oder Erkenntnis seiner selbst, mit denen der Einzelne seine Identität festlegen, aufrechterhalten oder im Blick auf bestimmte Ziele verändern kann oder soll“ (ebd.). Selbstreflexion macht uns nicht nur zum historischen Wesen mit Biografie, sondern in ihr wird eigene Sinnggebung für zukünftiges Handeln geboren.

Auch Humboldt (zit. nach Liessmann 2006, S. 55) definiert Bildung handlungsbezogen: „Der Mensch ist ein aktives Wesen, und da alles Handeln und Denken einen Gegenstand haben muss, versucht der Mensch, soviel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.“ Humanistische Bildung ist nicht so sehr als Voraussetzung

für ökonomischen Erfolg denn als ein Wert an sich zu sehen. Wenn man Bildung nicht nur funktional für den Beruf sieht, sondern sie selbst zum Ziel wird, zum existentiellen Bedürfnis nach Sinnsuche und dem Streben nach eigenen Zielen, dann erfährt Bildung im Alter einen anderen Stellenwert.

Abschließend zu diesem Kapitel sei darauf hingewiesen, dass der von uns definierte Bildungsbegriff nicht wertend ist. Er lässt also eine Einteilung in Gebildete und Ungebildete oder Begriffe wie Unbildung (vgl. Liessmann 2006) oder Halbbildung nicht zu. Bildung verstehen wir als individuellen Begriff. Je nach subjektiver Einsicht machen andere Bildungsziele und danach ausgerichtete Handlungen Sinn. Diese sind nicht nach einem normativen Verständnis in Bildung und Unbildung zu klassifizieren. Maßgebend für unseren Bildungsbegriff ist, dass eine Person selbstreflexiv und selbstgesteuert auf neue Bildungsziele hin ihr Handeln organisiert. Bildung stellt somit auch verantwortungsvolles Handeln dar, das sich nach individueller Sinngebung und Erkenntnismöglichkeit ausrichtet. In diesem Sinne grenzen wir Bildung auch von Lernen als Speicher- und Wiedergabeprozess einer Wahrnehmung oder eines Verhalten ab.

2. Alter und Identität

Identität und Selbstkonzept werden nach Mummendey (2006) gegenwärtig nicht so sehr als Eigenschaften des Menschen gesehen, sondern als Konzepte, die sich aus der geistigen Verarbeitung des Handelns entwickeln. Folglich trägt Bildung, wie wir sie oben handlungstheoretisch definiert haben, zur Identitätsbildung bei. Sie kann als ein konstruktiver, selbstreflexiver Prozess der Lebensgestaltung verstanden werden. Identität enthält verschiedene Facetten und integriert unterschiedliche Handlungen, Rollen und Aspekte eines Menschen. In unserer Gesellschaft wird Identität oft mit Erwerbsarbeit und Beruf in Verbindung gebracht. Man ist jemand geworden über seinen Beruf und über ihn werden oft Status und Rollen abgeleitet. Übergänge und Wendepunkte im Leben, wie Pensionierung, Heimeintritt oder Krankheit, stellen Momente dar, in denen Menschen sich mit der Frage konfrontieren: Wer bin ich jetzt?

Im Alter wandelt sich die Identität und diversifiziert sich. Alter als solches reicht allein nicht zu einer spezifischen Identitätsbildung. Im Alter ist es vielfach schwieriger, sich neu im Leben zu positionieren. Die Gesellschaft

liefert in anderen Lebensphasen durch Ausbildung, Beruf, Heirat und Familienphase klare Vorgaben für identitätsstiftende Tätigkeiten. Das Alter ist gesellschaftlich unterdeterminiert, d. h. es sind wenig explizite Erwartungen, Aufgaben oder Visionen für die älteren Menschen ausformuliert worden. Daher erfährt im Alter die individuelle Sinnfindung einen höheren Herausforderungscharakter. Eine facettenreiche Identität kann als Stützsystem betrachtet werden.

Für die Identität im Alter kann es deshalb wichtig sein, dass man bereits vor der Pensionierung Lebensbereiche neben der Arbeit findet, über die man sich auch definiert. Menschen, die ungewollt aus dem Berufsleben ausscheiden oder in Pension gehen, merken oft erst dann, wie einseitig sie sich über ihren Beruf definiert haben. Seine Person über verschiedene Interessenfelder aufzubauen, lässt einen ein Stützsystem erstellen, dass einem erlaubt, beim Wegfall eines wichtigen Identitätsfaktors, z. B. der Arbeit, sein Selbstbild über andere, wertvolle Tätigkeiten zu entfalten. Identität kann im Verlauf des Lebens mit verschiedenen Facetten angereichert werden. Je breiter dabei die Verschiedenartigkeit an Tätigkeitsfeldern ist, desto mehr Sicherheit besteht beim Wegfall einer zentralen Dimension des Selbstbildes. Dieser Aspekt wird auch wichtig, wenn bei körperlichen Abbauprozessen im Alter auf geistige, spirituelle oder soziale Ressourcen zurückgegriffen werden kann.

Identitätsbildung ist ein konstruktiver und integrierender Prozess der Selbstreflexion. In Abgrenzung zur Entwicklungstheorie von Erikson (1979) und dem pluralistischen Ansatz von Keupp/Höfer (1997) gehen wir von einer Konzeption von Identität im Rahmen der Lebensgestaltung aus, die als ständig sich wandelnder Prozess zu verstehen ist. Dabei geht Identität einher mit jenen Konstrukten, die man als Gestalten in sein Leben einfügt. Die Identität enthält einen „Ich-Kern“, der als der Gleiche (Identität stammt vom lateinischen Wort „idem“) über die Zeit gesehen wird, der trotz stetem Wandel das Erleben einer einheitlichen Person erlaubt und daneben stets neue Elemente und Diversifikation als Facetten der Identität einbezieht. Aus jeder Rolle oder Handlung kann eine Facette der Identität entstehen. Identität verstehen wir als Prozess der Stiftung einer integrierenden Einheit der Persönlichkeit.

Neben diesen individuellen ist jedoch auch die zwischenmenschliche Komponente wichtig. Menschen definieren sich nicht nur für sich selbst.

Als soziale Wesen benötigen sie auch Kategorien, um sich anderen vorzustellen. Bei der Identitätsbildung taucht auch die Frage auf: Wie wirke ich damit auf andere Menschen? Wer neue Tätigkeiten in seinen Lebensstil einbauen will, sondiert oft, wie er damit bei einer ihm zentralen Bezugsperson ankommt. Ihre Rückmeldung kann entscheidend sein, ob man Freude an einem neuen Hobby oder einem sozialen Engagement entwickeln kann. In der sozialen Interaktion können wir Verstärkung oder Ablehnung für unser Handeln erhalten. Gerade älteren Menschen, denen vermehrt das soziale Netz gelichtet wird, fehlen Personen, die ihnen Rückmeldungen über ihr Handeln liefern. Neue Interessen oder Lebensprojekte werden oft mit Mitmenschen beraten, oder man teilt anderen Menschen mit, was einen gerade begeistert. Zustimmung und Ermunterung können dann die Energie liefern, etwas intensiver zu betreiben und sich letztlich auch neu zu definieren. Die sozial geteilte Ansicht, dass etwas Sinn ergibt und auch passend ist, kann ein wesentlicher Schritt bei der Gestaltung neuer Identitäten im Alter bedeuten.

In diesem Zusammenhang kann von professioneller Seite eine Unterstützung des Selbstwertgefühls eingebracht werden. Max Frisch hat sich in verschiedenen Romanen und Theaterstücken vertieft mit der Thematik der Identität auseinandergesetzt. Die soziale Komponente zeigt sich im Werk „Stiller“. Der Roman beginnt mit der Aussage: „Ich bin nicht Stiller.“ Ein Mann, den alle als Stiller identifizieren, beharrt darauf, diese Person und die ihr zugeschriebenen Rollen nicht zu sein. Während im „Stiller“ die Hauptperson die Identität, die ihm das soziale Umfeld zuschreibt, nicht akzeptiert, werden im Werk „Mein Name sei Gantenbein“ den Bezugspersonen verschiedene Varianten der Identität angeboten. Dies wird bereits im Titel mit dem Wort „sei“ ausgedrückt. Er fragt andere Menschen: Was meint ihr, wenn ich diese oder jene Rolle oder Beruf übernehme? Passt der Beruf des Reiseführers zu mir als Blindem? Er würde dann die Touristen fragen, was sie sehen, in welchem Architekturstil die Gebäude sind und sie anleiten zum Beobachten. Mit dieser Parabel wären wir an einer Definition von Bildung angelangt, wie wir sie bei Sokrates als Mäieutik kennen: Bildung als Hebammentechnik, nämlich aus den Menschen das herausholen, was in ihnen steckt. Für die Bildung im Alter könnte dies besonders heißen, Anregungen zum Handeln zu liefern, Handlungsspielräume zu eröffnen und Beispiele zu liefern, was im Alter alles möglich ist, um seine Potenziale zu entfalten.

3. Weiterbildung „50 plus“

Eine Befassung mit der Weiterbildung Älterer setzt aus folgenden Gründen sinnvollerweise bereits bei der Altersgrenze von 50 Jahren an:

- Wir möchten dem Einbruch in der Bildungsbeteiligung bereits im Arbeitsleben entgegenwirken. Zudem erschwert er einen Wiedereinstieg nach der Pensionierung.
- Es könnte eine Neuorientierung im Sinne der Vorbereitung auf die Pensionierung eingeleitet werden.
- Im Sinne des Aufbaus neuer Facetten der Identität könnte ein Stützsystem aufgebaut werden, das nicht nur rein auf Arbeit basiert und gleichzeitig auch eine Absicherung bei Arbeitsverlust bietet.
- Arbeitnehmer/innen sollten sich bis zur Pensionierung mit neuesten Erkenntnissen und Technologien ihres Arbeitsfeldes auseinandersetzen.

Aus diesen Gründen befürworten wir, sich bereits vor der Pensionierung mit nicht-arbeitsorientierten Themen in der Bildung zu befassen. Zusätzlich sehen wir eine bereichernde Wechselwirkung zur Arbeit, wenn Kurse zur außerberuflichen Persönlichkeitsentwicklung besucht werden:

- Nicht-berufliche Themen fördern Kreativität und geistige Beweglichkeit, was sich positiv auf den Arbeitsprozess, die Motivation und die Arbeitsfähigkeit auswirken kann.
- Gesundheit, Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden werden erhöht.
- Das Interesse an außerberuflichen Themen gibt Sicherheit, sich nicht einseitig über den Beruf zu definieren.
- Ganzheitliche Bildung fördert die geistige Entwicklung.
- Die Bereitschaft, sich auf Neues auch im Betrieb einzulassen, wird erhöht.

4. „Ältere Mitarbeitende als Lebensunternehmer“ – eine Studie über Weiterbildung Älterer in Großbetrieben

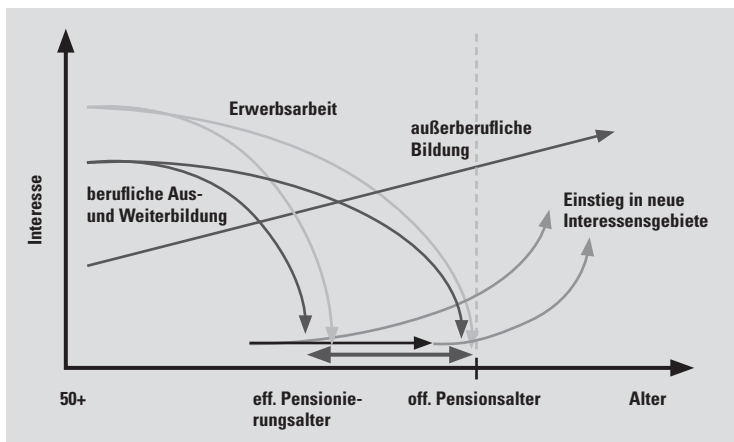
Eine noch unveröffentlichte Umfrage des Schreibenden bei 1.714 kleineren und mittleren Unternehmen (KMU) zeigt, dass diese eine sehr positive Haltung gegenüber ihren Mitarbeitenden und ihrer Einsatzfähigkeit zeigen. 83,3 Prozent der Betriebe unterstützen die Weiterbildungs-

maßnahmen ihrer Mitarbeitenden über 50. In Großbetrieben kommt es viel mehr zu einem Rückgang der Teilnahme an Weiterbildung und zu frühzeitigen Pensionierungen.

Im Gegensatz dazu steht die Studie von Durrer (2007), in der gezielt ältere Männer über 50 aus einem Großbetrieb ausgewählt wurden. Durrer untersuchte die Bedeutung von ganzheitlicher Weiterbildung für die Entwicklung des Lebenskonzepts von 30 Mitarbeitenden aus dem mittleren Kader mit dem Durchschnittsalter 58. Ihn interessierte weiter, ob mit breiteren Bildungskonzepten und mit Bildungscoaching dem Trend des frühzeitigen Ausstiegs aus dem Berufsleben entgegengewirkt werden kann. Durrer (2007) stellte 24 offene und geschlossene Fragen zu vier Themenbereichen: (1) Entwicklung des Lebenskonzepts, (2) Persönlichkeitsentwicklung, (3) Entwicklung der Arbeitswelt sowie (4) Unternehmen und Bildung. Ausgewählte Ergebnisse, gegliedert in drei Bereiche, werden im Folgenden vorgestellt.

Individuelle Lebensgestaltung: Kulturelle Angebote und die Pflege sozialer Beziehungen beeinflussen am stärksten die Planung des zukünftigen Lebens. Berufliche Weiterbildung und Umschulung haben einen niedrigen Stellenwert für die Gestaltung eines persönlichen Lebenskonzepts.

Abbildung 1: Tendenzen in der Interessensentwicklung älterer Mitarbeitender



Quelle: nach Durrer 2007

Dagegen wird starkes Interesse für außerberufliche Weiterbildung gezeigt. Jedoch wollen sich 77 Prozent der Befragten erst nach der Pensionierung auf neue Aktivitäten und Interessengebiete einlassen. Der Übergang in die Pension wird nur von 23 Prozent geplant und gestaltet, indem sie sich im Vorfeld der Pensionierung in neue Handlungsfelder hineinbewegen. In Abbildung 1 wird dargestellt, dass das Interesse an beruflicher Weiterbildung vor der effektiven Pensionierung zurückgeht, dagegen vermehrt Interesse für außerberufliche Bildung entsteht. Der Einstieg in neue Interessengebiete wird mehrheitlich erst nach dem offiziellen Pensionsalter geplant.

Persönlichkeitsgestaltung: 43 Prozent der Befragten bewerten den Einfluss der erlebten Veränderungen im beruflichen Umfeld negativ für ihre Persönlichkeitsentwicklung. Als Gründe hierfür werden mangelnde Wertschätzung und Aufmerksamkeit sowie erlebte Diskriminierung genannt. Auf die Frage des Einflusses von Bildung auf die Persönlichkeitsgestaltung gewichten 80 Prozent die außerberufliche Bildung sehr hoch. Der beruflichen Weiterbildung wird jedoch eine abnehmende Bedeutung zugeschrieben. Die Ergebnisse zeigen, dass Arbeitszufriedenheit, Arbeitsfähigkeit, Arbeitsmotivation und das Erreichen höherer Karriereziele dadurch kaum verbessert werden.

Bildungsinteressen: 80 Prozent der Befragten vertreten die Meinung, dass für sie Bildung über die Phase des Erwerbslebens hinaus an Bedeutung gewinnen wird. Trotz dieser positiven Einstellung zur Bildung im Alter planen jedoch nur 33 Prozent bereits vor der Pensionierung eine konkrete Weiterbildung für die Phase nach der Pensionierung. Für 66 Prozent ist Bildung ein integrierter Teil ihres Lebens. Hingegen haben die Themen Lernkompetenz und Lernverhalten geringe Bedeutung für ihr Bildungsinteresse. Diese möchten sie an Bildungsveranstaltungen nicht explizit thematisiert wissen, da sie ihre eigene Lernfähigkeit vorwiegend positiv erfahren. Auch Lernen als reine Wissensaneignung wird abgelehnt. Die Befragten beschreiben ihre Bildungsbedürfnisse wie folgt: Orientierung auf Sinnhaftes, Begreifen statt Auswendiglernen, Interesse an Zusammenhängen, vernetztes Denken, Prioritätenbildung nach persönlich Wichtigem und Nützlichem sowie handlungsorientiertes Lernen. Der größte Teil der Befragten äußert sich mit unterschiedlichsten Argumenten sehr positiv zu ganzheitlichen Bildungskonzepten. In den Erwartungen an den Arbeitgeber werden dann allerdings auch die immer größere Belas-

tung im Beruf als Hindernis für ein stärkeres Engagement in der Bildung aufgeführt, und es wird der Bedarf nach Bildungszeit und Freiräumen angemeldet. Auch ein Bildungscoaching wird von vielen begrüßt: 21 Personen finden es wichtig. Neun finden es überflüssig bzw. räumen ihm geringe Bedeutung zu.

Ein Bildungscoaching oder eine Bildungsberatung „50 plus“ im Detail auszugestalten, ist eine Zukunftsaufgabe. Sie müsste vor der Pensionierung einsetzen und nachher fortgesetzt werden. Sie könnte sowohl innerbetrieblich wie auch von öffentlichen Stellen angeboten werden. Grundsätzlich kann eine Anlaufstelle für persönliche Beratung für Lebensgestaltung sehr hilfreich sein. Menschen über 50 stehen vor einer Transition analog jungen Menschen, die ins Berufsleben einsteigen. So wie nur ein Teil der jungen Menschen ein solches Angebot nutzt, ist dies nur bei einem Teil der älteren Menschen ein Bedürfnis. Das Angebot sollte sich nicht nur auf berufliche Weiterbildung konzentrieren, sondern auf Bildung für die Lebensorganisation.

5. Eine praktische Antwort auf die Herausforderungen: Das SOVAZ-Bildungsprojekt für ältere Erwerbslose

In einem aktuellen Projekt von SOVAZ (Sozial Video Atelier Zürich) fließen unsere theoretischen Annahmen und der Gedanke von Lebensprojekten im Alter (Kalbermatten u. a. 2000) ein. Das Programm zur vorübergehenden Beschäftigung für Stellensuchende ab 50 sei hier skizziert.

Ausgangslage: Ältere Erwerbslose haben trotz des wirtschaftlichen Aufschwungs sehr große Schwierigkeiten, eine neue Stelle zu finden, und ihre Situation erfordert ein spezifisches Unterstützungsmanagement. Verschiedene Statistiken belegen, dass ältere Arbeitnehmer/innen auch bei anhaltendem Wirtschaftsaufschwung in der Schweiz auf der Strecke bleiben. Nach Bass (2007) sind ältere Menschen zwar nicht häufiger von Erwerbslosigkeit betroffen als jüngere, aber wenn sie einmal erwerbslos sind, erweist sich ihre Integration in den Arbeitsmarkt als deutlich schwieriger als bei jüngeren. Das Risiko für ältere Arbeitslose, langzeitarbeitslos zu werden, ist im Durchschnitt doppelt so hoch wie für Erwerbslose im Alter zwischen 24 und 29 Jahren. (Die Quoten der Aussteuerung betrugen in der Schweiz im Juni 2007: 15- bis 24-Jährige: 7,4 %, 25- bis 49-Jährige: 17,9 %, Gruppe „50 plus“: 34,6 %.)

Die Partizipation der älteren Erwerbstätigen am Arbeitsmarkt wird mittelfristig, bedingt durch die demografische Veränderung der Altersstruktur, immer wichtiger. Es sind Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen notwendig, um die Arbeitsmarktchancen älterer Arbeitskräfte zu verbessern. Hier wird nur auf den Bereich Bildung eingegangen. Ferner ist es unerlässlich, die Wiedereingliederung Arbeitsloser verstärkt auf die Gruppe „50 plus“ auszurichten. Wir benötigen gezielte Förderprogramme, die verhindern, dass diese Menschen langzeitarbeitslos und nachfolgend ausgesteuert oder frühzeitig in Pension geschickt werden.

Das Bildungsprogramm hat zwei Teile. Der erste Teil ist arbeitsorientiert und befasst sich mit Projektarbeit, beruflicher Orientierung und Stellensuche. Der zweite, persönlichkeitsbildende Teil beinhaltet Kompetenzbilanzierung, Gesundheit und Lebensgestaltung mit Neuorientierung. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf diesen zweiten Teil, weil er nicht dem bisherigen Vorgehen entspricht.

Der rein betrieblich-berufliche Nutzen von Weiterbildung wird ab 50 geringer eingeschätzt. Sie ist aber wichtig für den Erhalt der Lernfähigkeit, der Bildungsbereitschaft, für die Vorbereitung für die persönliche Neuorientierung und die nachberufliche Lebensgestaltung. Weiter eröffnet sie den Zugang zu sinnstiftenden neuen Perspektiven, Interessengebieten und Tätigkeitsfeldern. Wenn der berufliche Zweck einer Weiterbildung nicht einsichtig ist, wirkt dies für Stellensuchende über 50 erschwerend, Neues zu lernen und sich mit Neuem auseinanderzusetzen.

Bewusst zielt das Programm darauf ab, dass die Teilnehmenden Erfahrungen sammeln in neuen Tätigkeiten: Aufbau neuer beruflicher Perspektiven unter Berücksichtigung einer ganzheitlichen Lebensgestaltung, Förderung der Lernbereitschaft, Entwicklung neuer Stellensuchstrategien, Planung und Durchführung eines neuen, außerberuflichen Projekts. Diese persönlichen Projekte beinhalten einerseits zu lernen, wie man ein Videoprojekt durchführt sowie der unbeschwerte Umgang mit neuen Medien erlebt werden kann und andererseits wird ein eigenes Lebensprojekt durchgeführt, das neben dem Inhalt kreativ und gestalterisch neue Erfahrungen bringt. Bewusst wird eine Wechselbeziehung zwischen Privatleben und Arbeitsleben ermöglicht. Dieses Lebensprojekt kann als der Aufbau eines zusätzlichen Stützpfeilers der Identität gesehen werden, wie wir es weiter oben in diesem Text behandelt haben. Um sich aus

alten, hindernden Ansichten und Mustern lösen und neue Perspektiven entwickeln zu können, bietet sich als eine wirkungsvolle Maßnahme eine aktive, ganzheitliche Lebensgestaltung an, bei der Bildung eine zentrale Rolle spielt. Bildung legt hier den Akzent darauf, sich für Neues zu öffnen, Unbekanntes zu entdecken und sich neue Interessengebiete zu erschließen. Eine aktive Lebensplanung wird in diesem Angebot als Ausgangspunkt und Orientierungsplanke in den Vordergrund gesetzt. Die Teilnehmenden werden zum eigenen Lebensunternehmer. Dabei liefert die Bildung und deren Inhalt zugleich Orientierungsfindung und Prozessbegleitung, wie sie auch Lieferant von Zielen, Bildern und Themen auf dem Weg zu einem beruflichen Wiedereinstieg ist.

Die Teilnehmenden erarbeiten, was für sie persönlich verantwortungsvolle, sinnvolle, interessante und gesellschaftlich nützliche Tätigkeiten sind und entwerfen daraus eigene Lebensprojekte. Bildung bedeutet, sich diesen Überlegungen zu stellen, eigene Barrieren zu überwinden und einen neuen Lebensabschnitt bewusst zu gestalten. Diese aktive, zielgerichtete Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgestaltung soll das kreative Denken fördern, das Weltbild erweitern, das Leben strukturieren, Selbstverantwortung fördern und neue Perspektiven eröffnen, sowohl berufliche als auch persönliche. Ein weiteres Ziel des Programms liegt darin, dass sich die Arbeitslosen über mehr Lebensbereiche definieren als nur über die Arbeit. Dies kann förderlich in der Phase der Stellensuche sein, gleichzeitig stellt es eine Vorbereitung für die Phase nach der Pensionierung dar, und bei erfolgloser Stellensuche haben sie ein neues Element in ihr Leben eingefügt, das ihr Selbstwertgefühl fördert. SOVAZ besitzt zehn Jahre Erfahrung mit diesem Konzept von Bildungsprojekten mit Videoproduktionen. Doch bisher wurde nicht das eigene Leben der Teilnehmenden an den Programmen zum Thema erhoben.

6. Bildungsbedürfnisse älterer Menschen – eine Studie im Rahmen von Pro Senectute

Die in diesem Kapitel vorgestellte Studie wurde im Rahmen von Pro Senectute Schweiz durchgeführt, dem grössten Bildungsanbieter für Senior/inn/en in der Schweiz. Im Jahre 2006 besuchten dort etwa 10 Prozent der älteren Menschen (60 Jahre und älter) der Schweiz Bildungsangebote, und zwar besuchten

- 33.917 Personen Bildungsangebote als Kurse,
- 56.937 Personen Veranstaltungen, Anlässe und kulturelle Aktivitäten,
- 78.543 Personen Angebote von Sport und Bewegung.

Bildungsanbieter müssen sich angesichts des demografischen Wandels auf veränderte Teilnehmerinteressen einstellen und im Vorfeld den Markt analysieren. Eine der Hauptfragestellungen lautet: Wie kommen wir an jene, die unsere Kurse nicht kennen bzw. im Alter keine Weiterbildungsangebote besuchen? Welche Inhalte, Formen und Strukturen wünscht die Zielgruppe Älterer? In einer Untersuchung sind wir diesen Fragen nachgegangen. Das Besondere und für die Bildungsforschung Interessante der Studie ist, dass sie Personen befragt, die keine Bildungskurse besuchen.

6.1 Anlage der Untersuchung

Dabei stellt sich die zentrale Frage: Wie machen wir sie ausfindig? Dazu setzten wir ehrenamtliche Mitglieder von Pro Senectute als Forscher ein (vgl. Stadelhofer 2006). Pro Senectute hat in verschiedenen Kantonen ehrenamtliche Ortsvertretungen. Diese erhalten als Gegenleistung unentgeltlich Weiterbildung. Für die vorliegende Untersuchung wurden in drei Kantonen Ortsvertreter/innen für unser Forschungsvorhaben gewonnen. Sie verteilten in ihren Wohnorten unsere Fragebögen an ältere Menschen, die aktuell keine Kurse in Bildung und Sport besuchten.

Die Ortsvertreter/innen lieferten uns ausgefüllte Fragebogen von 111 Personen ab. Davon waren 74 Frauen und 37 Männer. 20 Personen waren zwischen 50 und 59 Jahre alt („50+“), 64 waren 60 bis 69 Jahre alt („60+“) und 27 älter als 70 („70+“). Hartmann (2007) hat im Rahmen einer Master Thesis in Gerontologie die Ausarbeitung des Fragebogens und die Auswertung der Daten vorgenommen. Der Fragebogen enthält folgende Themenbereiche, die in einem ersten Teil als offene Fragen gestellt wurden; in einem zweiten Teil wurden Listen und Antwortskalen vorgegeben:

- Ausgestaltung neuer Angebote in den Bereichen Bewegung/Sport und Bildung in der zweiten Lebenshälfte (offene Fragen) – Angebotsinhalte in Listenform mit den Fragebereichen: Bewegung und Sport, Entspannung, Ernährung, Gestaltung, Kunst und Kultur, Geistes- und Naturwissenschaften, Informatik, Medien, Sprachen und Persönlichkeitsentwicklung,

- Anforderungen an Formen der Bildung,
- Wunsch nach Kombination von Bewegung und Bildung,
- Anforderungen an strukturelle Bedingungen (Zeitpunkt, Häufigkeit, Kosten, Ort),
- gewünschte Gruppenzusammensetzung,
- Hindernisse für den Besuch von Bildungsveranstaltungen.

Wir präsentieren im folgenden ausgewählte Ergebnisse.

6.2 Angebotsinhalte

Im Bereich Bewegung und Sport zeigen sich klare Geschlechtsunterschiede. Während Männer eher zu leistungsorientierten Angeboten wie Krafttraining oder Langlauf tendieren, bevorzugen Frauen weichere Formen wie Gymnastik und Wandern. Von zehn vorgeschlagenen Formen der Entspannung und moderaten Bewegungsangeboten (z. B. Feldenkrais) zeigen die Männer außer bei Stretching (56 %) wenig Interesse, während die Frauen für alle Formen zu über 50 Prozent Interesse zeigen. Frauen stellen bei Pro Senectute den weitaus größeren Teil der Teilnehmenden dar. In diesem Kontext stellen wir die Frage: Sind unsere Angebote wegen dieser Erfahrung nicht mit den Jahren immer mehr auf die Frauen ausgerichtet worden? Finden Männer bei uns weniger von ihnen favorisierte Angebote? Anhand der Resultate von Hartmann (2007) können wir einen Vergleich mit den Statistiken des Angebots von Pro Senectute machen. Daraus können wir Schlüsse ziehen, bei welchen Angeboten wir vermehrt auf Männerwünsche eingehen müssen, damit diese öfter unsere Kurse besuchen. Die Daten sind jedoch nicht nur so zu interpretieren, dass wir rein geschlechtsspezifisch die älteren Menschen fördern sollten oder nur noch das anbieten, was in hohem Ausmaß erwünscht ist. Gerade bei Kursen, die wir für alle älteren Menschen als sinnvoll einstufen, die jedoch von Männern (z. B. Ernährung) oder von Frauen (Krafttraining) als uninteressant bewertet werden, könnte dennoch ein Handlungsbedarf abgeleitet werden. Für diese Kurse müsste mehr Informations- und Motivationsarbeit geleistet werden.

Angebote im Zusammenhang mit Ernährung finden insgesamt eine hohe bis sehr hohe Akzeptanz. Bei den Männern meldet die Gruppe der Jüngeren das größte Interesse an. Ein Teil von ihnen könnte für solche Angebote sicher animiert werden und könnte dadurch den Einstieg in weitere Kurse finden. Kurse für Gestalten (z. B. Zeichnen, Bildhauerei) finden wenig

Interessenten. Bei den Männern zeigt sich ein hohes Interesse für digitale Fotografie (73 %) und digitale Bildbearbeitung (77 %).

Im Bereich Kunst, Kultur und Wissenschaft werden Kurse bevorzugt, bei denen man persönlich nicht selbst künstlerisch tätig sein muss. Kurse in Zusammenhang mit Umwelt gehören zu den Favoriten: Pflanzenkunde (67 %), Tierkunde (56 %) und naturkundliche Streifzüge (75 %). Entsprechende Kurse werden jedoch bisher selten angeboten. Seit einigen Jahren bieten wir für Kursleitende Weiterbildungen an, damit Sportangebote verbunden werden mit Naturerleben.

Die Personengruppe 50+ unterscheidet sich in ihrem Interesse für Persönlichkeitsentwicklung deutlich von den andern Altersgruppen. Beispielsweise für den Kurs Neuorientierung haben bei der Gruppe 50+ 74 Prozent Interesse, bei der Gruppe 60+ sind es 33 Prozent und bei 70+ 48 Prozent. Ähnlich sieht es beim Angebot zur Nutzung der eigenen Ressourcen aus: 90 Prozent bei der Gruppe 50+, 62 Prozent bei den Gruppen 60+ und 70+.

6.3 Strukturelle Bedürfnisse

Bei der Frage nach der Kurshäufigkeit findet ein wöchentliches Angebot die höchste Akzeptanz (59 %), gefolgt von zweimal pro Woche (44 %) und am wenigsten einmal pro Monat (18 %). Neu ist der Wunsch von 38 Prozent der Befragten nach zwei bis drei Tage dauernden Seminaren, da diese bisher selten Senior/inn/en angeboten wurden. Bei diesen strukturellen Bedürfnissen finden wir nur sehr geringe Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den drei Altersgruppen.

Für die Zusammensetzung von Kursgruppen werden gemischte Gruppen von Frauen und Männern zu 84 Prozent und eine Altersdurchmischung zu 62 Prozent gewünscht. Die Erreichbarkeit mit dem öffentlichen Verkehr spielt sowohl für Befragte vom Land (81 %) als auch aus der Stadt (78 %) eine wichtige Rolle.

6.4 Neue Formen und Projekte

74 Prozent der Befragten stimmten der Aussage zu: „Ich würde gerne etwas aktiv mitgestalten, von dem ich überzeugt bin, dass ich damit auch anderen Menschen Hilfe leiste.“ Fast so viele (75 %) stimmten der Aussage zu: „Ich möchte eine Tätigkeit ausüben, bei welcher ich als

Person gebraucht werde.“ Die Bereitschaft, sich für andere Menschen aktiv zu engagieren und als Person gebraucht zu werden, ist bei der Altersgruppe 60+ deutlich weniger stark ausgeprägt als bei den Gruppen der 50+ und 70+.

88 Prozent wollen neue Bildungserfahrungen machen. Dieser Befund ermutigt die Bildungsbeauftragten von Pro Senectute, weiterhin eine breite Auswahlmöglichkeit an Kursen anzubieten, bei der für viele Personen die Möglichkeit besteht, sich mit neuen Themen auseinanderzusetzen. Außerdem sollte gerade ein Kursprogramm für ältere Menschen eine Orientierung darüber bieten, welche Neuerungen in Gesellschaft, Kultur, Technologie und Wissen entstanden sind. Bildung bietet älteren Menschen einen Ort der Auseinandersetzung mit solchen Neuerungen. Interessant ist, dass der Wunsch nach neuen Erfahrungen mit dem Alter zunimmt, nämlich von 83 Prozent bei den 60- bis 69-Jährigen zu 91 Prozent bei der Gruppe 70+. Bei unserer Definition von Bildung und an verschiedenen Stellen dieses Artikels haben wir auf das Element des Neuen in der Bildung hingewiesen. Die Daten von Hartmann (2007) bestärken uns in dieser Annahme in einem nicht erahnten Ausmaß. Sie leiten uns an, in Zukunft dieses Element vermehrt in den Kursen zu berücksichtigen, es in unsere Bildungsprojekte einzubauen und auch spezifische Kurse zum Thema Neuorientierung im Alter (vgl. Kalbermatten 1998) anzubieten.

Die Daten weisen auch auf die hohe Bereitschaft der Befragten nach sozialem Engagement hin. Auf dieses Thema wird hier aber nicht näher eingegangen, da bei Pro Senectute Schweiz an die 20.000 Personen als Freiwillige und Ehrenamtliche mitarbeiten und dies nicht speziell gefördert werden muss, da es zu unseren Basisaufgaben gehört. Besonders sei im Kontext von Bildung und Sportangeboten darauf hingewiesen, dass der Großteil unserer Kursleitenden pensionierte Personen sind.

6.5 Bildungsberatung

Wie bei der Untersuchung von Durrer (2007) finden auch bei der Studie von Hartmann (2007) 90 Prozent der Befragten in Bildungs- und Bewegungsangeboten ein wertvolles Mittel zur Lebensorganisation im späteren Erwachsenenalter. Besonders interessierte die Stellungnahme zu folgenden zwei Aussagen: „Eine Anlaufstelle für persönliche Beratung wäre für mich sehr hilfreich“ und „Ich würde an einer Beratung (per-

sönliche Bedürfnisse und Ziele herausfinden) teilnehmen“. Die unten stehende Zusammenstellung (Tab. 1) der Antworten zeigt, dass auf beide Fragen gleich geantwortet wurde. Die Befürworter wären auch bereit, das Angebot zu nutzen. Das Interesse liegt im Durchschnitt bei einem Drittel der Befragten, wobei es mit zunehmendem Alter abnimmt.

Tabelle 1: Einschätzungen zur Bildungsberatung nach Altersgruppen

Alter	Befürwortung einer Beratungsstelle	Befürwortung einer Teilnahme
50+	42 %	42 %
60+	31 %	31 %
70+	24 %	21 %
Gesamt	32 %	31 %

Obwohl nur ein Drittel eine Beratungsstelle befürwortet, genügt das, um eine entsprechende Anlaufstelle für Bildungs- und Lebensberatung im Alter zu schaffen. Diese Stelle sollte jedoch nicht nur von Fachpersonen von Bildung und Sport besetzt werden, sondern Themen der Sozialberatung sowie der Freiwilligen- und Gemeinwesenarbeit müssten auch behandelt werden können. Letztlich könnte eine ganzheitliche Beratungsstelle für Lebensgestaltung im Alter geschaffen werden.

7. Zusammenfassung

Aus handlungstheoretischer Perspektive stellt Bildung eine sinnhafte, zielgerichtete Organisationsform des Lebens dar, die ausgerichtet ist auf den bewussten Erwerb von neuen Erkenntnissen oder neuen Fertigkeiten. Bildung trägt wesentlich zum Wandel der Identität im Alter und der Auseinandersetzung mit Aufgaben und Herausforderungen der Lebensphase Alter bei. In einer angewandten Studie und einem Bildungsprojekt werden die Bildungsbedürfnisse in der Phase vor der Pensionierung analysiert und die Auswirkungen einer ganzheitlichen Bildung auf die berufliche Tätigkeit und die Einleitung der Phase nach der Pensionierung behandelt. Eine zweite Untersuchung geht der Frage nach, für welche Bildungsinhalte, Formen und Strukturen bildungsferne ältere Menschen Interessen haben. Aus beiden Untersuchungen zeigt sich die Bereitschaft, sich im Alter mit Neuerungen auseinanderzusetzen und für Lebensgestaltung und Bildung das Angebot einer Beratungsstelle sowie eines Bildungscoachings zu nutzen.

Literatur

- Bass (Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien) (2007): Wirkungsvolle Massnahmen für Erwerbslose über 50. Bern
- Durrer, P. (2007): Ältere Mitarbeitende als Lebensunternehmer. Die Bedeutung ganzheitlicher Bildung. Bern
- Erikson, E. (1979): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.
- Foucault, M. (2007): Ästhetik der Existenz. Frankfurt a.M.
- Hartmann, J. (2007): Gesundheitsfördernde Lebensgestaltung im späteren Erwachsenenalter durch Bildung und Bewegung. Bern
- Kalbermatten, U. (1998): Bildung und neue Akzente im Alter. Alter – Perspektiven einer aktiven Lebensgestaltung, H. 3
- Kalbermatten, U. u. a. (2000): Erwachsenenbildung mit älteren Menschen. Handlungsanleitung. Bern
- Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg) (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a.M.
- Liessmann, K. P. (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien
- Mummendey, H. D. (2006): Psychologie des ‚Selbst‘. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen
- Schläfli, A./Sgier, I. (2008): Porträt Weiterbildung Schweiz. Bielefeld
- Stadelhofer, C. (Hrsg.) (2006): Forschendes Lernen als Beitrag zu einer neuen Lernkultur im Seniorenstudium. Ulm
- Valach, L./Stevens, A. (2007): Understanding and analysis of teaching in joint actions, projects and careers. An action theoretical conceptualization of teaching processes. In: Columbus, F. (Hrsg.): Focus on Teaching and Teacher Issues. New York

Verlust und Wiederherstellung von Identität in Lebensgeschichten – Entwicklungspsychologische Deutungen von Interviews mit ehemaligen Kriegsteilnehmenden nach Auflösung der UdSSR

1. Einführung

Die nachfolgende Arbeit stellt sich die Aufgabe, die Frage zu beantworten, wie jene älteren Menschen den Zusammenbruch der Sowjetunion erlebt und verarbeitet haben, die an den militärischen Auseinandersetzungen im Zweiten Weltkrieg beteiligt waren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass dieser Zusammenbruch mit zu den bedeutendsten gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen gehörte, die im 20. Jahrhundert nicht nur in Europa, sondern in der ganzen Welt stattgefunden haben. Jene älteren Menschen, die im Zweiten Weltkrieg in der sowjetischen Armee gekämpft hatten, sind deswegen von besonderem gesellschaftlichen und psychologischen Interesse, da der Zweite Weltkrieg mit enormen Opfern verbunden war – jüngste Schätzungen gehen davon aus, dass die Sowjetunion etwa 28 Millionen Menschen verloren hat – und da der Charakter der gesellschaftlichen und politischen Veränderungen Ende des vergangenen Jahrhunderts vor allem jene Menschen tief berühren und bewegen musste, die im Namen des Kommunismus in den Krieg gezogen waren. Es könnte somit erwartet werden, dass die ehemaligen Kriegsteilnehmenden ein stark ausgeprägtes Interesse an der Kontinuität des kommunistischen Systems haben, da eben die Verteidigung dieses Systems – einer über Jahrzehnte hinweg bestehenden Ideologie zufolge – zu einer der entscheidenden Aufgaben dieses Krieges gehört hatte. Es kommt hinzu, und dieser Aspekt hat uns bei der Auswahl des Themas ebenfalls geleitet, dass die nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion einsetzenden kapitalistischen und marktwirtschaftlichen Entwicklungen für viele ältere Menschen in Russland, in der Ukraine wie auch in anderen Ländern der früheren Sowjetunion mit negativen ökonomischen Folgen

verbunden waren – auch wenn diese Entwicklungen von der westlichen Welt begrüßt wurden und auch heute positiv bewertet werden. Viele ältere Menschen haben nicht nur ihre finanzielle und soziale Sicherheit eingebüßt, sondern sie litten und leiden auch an dem Verlust der nationalen und der individuellen Selbstachtung.

Nach der Auflösung der Sowjetunion im Jahre 1991 war ein allgemeiner Zusammenbruch der öffentlichen Dienste wie auch der Einkommenssicherung für ältere Menschen erkennbar (ausführlich Tchernina/Tchernin 2002). Die Aufhebung der Preisbindung im Kontext der Liberalisierung der Märkte führte in Russland und in der Ukraine zu Inflationsraten von über 2.500 Prozent. Durch diese Preissteigerungen wurden die Ersparnisse älterer Menschen rasch aufgezehrt, wobei diese Ersparnisse ursprünglich beträchtlich gewesen waren, hatte es damals doch kaum Waren gegeben (vgl. dazu Round 2006). Der Wert der Pensionen fiel mit der Inflation rapide ab, in vielen Fällen wurden die Pensionen grundsätzlich zu spät oder gar nicht mehr ausgezahlt. Das gesundheitliche Versorgungssystem ebenso wie die sozialen Dienstleistungen, auf die sich ältere Menschen früher verlassen hatten, büßten erheblich an Effektivität ein oder verschwanden völlig. Vor dem Hintergrund solcher Entwicklungen ist nachvollziehbar, dass speziell die ältere Generation dazu tendiert, den Kommunismus zu verklären – ist doch diese Generation am stärksten von den Folgen des gesellschaftlichen und politischen Wandels betroffen. Der Einfluss dieses Wandels auf das Leben älterer Menschen wurde von der Regierung zu spät erkannt. Diese hat zwar Schritte zur Verbesserung des Rentensystems unternommen, doch gleichzeitig wurden zahlreiche Vergünstigungen bei der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel wie auch bei der Inanspruchnahme von medizinischen Leistungen aufgehoben, von denen ältere Menschen in besonderem Maße profitiert hatten. Für unsere Überlegungen und empirischen Analysen bedeutsam ist die Tatsache, dass die jährlich stattfindenden Maifeierlichkeiten zur Erinnerung an den militärischen Sieg über das Nationalsozialistische Deutschland wieder aufgenommen wurden. Dabei ist zu bedenken, dass gerade die ehemaligen Kriegsteilnehmer im Kontext dieser Feierlichkeiten eine zentrale Funktion eingenommen hatten, wodurch noch einmal ihre historische Identität als „Helden“ der Sowjetunion verstärkt wurde. Präsident Putin ist sogar so weit gegangen, öffentlich das Trauma anzuerkennen, das das russische Volk mit der Auflösung der Sowjetunion erfahren habe, indem er diese

als „die größte geopolitische Katastrophe des 20. Jahrhunderts“ (vgl. *The Economist*, 03.12.2005, S. 3) einstuft. Die Erfahrung des Leids und des Triumphs im Zweiten Weltkrieg wie auch des Erfolgs und des Scheiterns der Sowjetunion in den Nachkriegsjahren sichert den ehemaligen Kriegsteilnehmenden eine hervorgehobene Rolle in der aktuell geführten öffentlichen Debatte über die künftigen Entwicklungen Russlands und seiner Nachbarn (siehe auch Billington 2004).

2. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung: Identität und Generativität

Die Autoren der vorliegenden Arbeit sind Mitglieder einer Arbeitsgruppe, die psychologische Theorien auf Fragen der Versöhnung zwischen europäischen Staaten anzuwenden versucht. Seit Ende der 1990er Jahre trifft sich diese Arbeitsgruppe regelmäßig zu Workshops, die von der *Swedish School of Social Sciences* in Helsinki ebenso wie von der Leverhulme Trust in London gefördert werden. Das aktuelle Interesse der Arbeitsgruppe konzentriert sich auf die Frage, inwieweit das Erzählen von Kriegererlebnissen Einfluss auf produktives Altern ausübt, und dies insbesondere in dem Bereich intergenerationeller und internationaler Beziehungen. Als Teil dieser Forschung haben die beiden Autoren eine erste Studie durchgeführt, an der sowohl ehemalige sowjetische Kriegsteilnehmende als auch deren Kinder und Enkelkinder teilgenommen haben; diese Studie diente dabei auch der Beantwortung der Frage, inwieweit überhaupt eine intergenerationelle Datengewinnung möglich ist (siehe dazu auch Podolskij/Coleman 2003). In der vorliegenden Arbeit soll über empirische Daten berichtet werden, die die Autoren in Interviews mit den ehemaligen Kriegsteilnehmenden gewonnen haben und auf deren Grundlage Aussagen über deren Anpassung an den gesellschaftlichen Wandel in der früheren Sowjetunion möglich sind. Wir gingen dabei von der Annahme aus, dass sie mit besonderen Problemen konfrontiert sein würden und waren daran interessiert, wie es ihnen gelingen würde, diese Probleme psychisch zu bewältigen. In früheren Arbeiten, die wir in den 1960er und 1970er Jahren in England zur psychologischen Anpassung älterer Menschen an den gesellschaftlichen Wandel durchgeführt haben, konnten wir verschiedenartige Formen der Bewältigungsversuche identifizieren, die von intensiven sittlich-moralischen Gedanken bis zu besorgter Infragestellung der beobachteten Entwicklungen reichten (ausführlich dazu Coleman/McCulloch 1990). Die nachfolgend berich-

tete Studie konzentriert sich in ihrer theoretischen Konzeption auf die psychosoziale Entwicklungstheorie von Erik H. Erikson (z. B. Erikson 1963), in der das Konstrukt der Identität im Zentrum der postulierten Einflussfaktoren einer psychisch gesunden Persönlichkeitsentwicklung im Erwachsenenalter steht. Seine Theorie legt dabei großes Gewicht auf harmonische Beziehungen zwischen den Generationen im gesamten Lebenslauf. Auch wenn das theoretische Konzept von Erikson primär der Persönlichkeitsentwicklung in Kindheit, Jugend und frühem Erwachsenenalter galt, so maß er doch der Reziprozität in den Beziehungen zwischen den Generationen auf jeder Stufe des persönlichen Wachstums große Bedeutung bei. Andere Wissenschaftler, die ihm hier folgten, wie zum Beispiel Gutman (1987), haben die Vorteile einer stabilen, in sich geschlossenen Kultur, in der sich die aufeinanderfolgenden Kohorten auch in den Entwicklungsaufgaben der jeweils anderen Kohorte wiedererkennen, für ein „gutes Altern“ akzentuiert. Hier ist nun zu bedenken, dass in einer Gesellschaft des raschen kulturellen Wandels die Möglichkeiten für ältere Menschen, ihr Wissen und ihre Werte an jüngere Generationen weiterzugeben, begrenzt sind. Die daraus hervorgehende subjektive Deutung, letztlich nicht in der Lage zu sein, Einfluss auf die Entwicklung jüngerer Menschen ausüben zu können, hat Einfluss auf das Erleben und die Verwirklichung von *Generativität* – womit in der Theorie von Erikson die Übernahme von Verantwortung für die nachfolgende Generation gemeint ist, die dieser Theorie zufolge eine zentrale psychosoziale Aufgabe des mittleren Erwachsenenalters darstellt, deren Bewältigung als Voraussetzung eines erfolgreichen Übergangs zur letzten Lebensphase der Integrität anzusehen ist. McAdams (1990) hat in einer Neuformulierung der Theorie überzeugend dargestellt, dass Generativität nicht als eigene psychosoziale Aufgabe interpretiert werden sollte, sondern vielmehr als weitere Stufe der Identitätsentwicklung. Zu wissen, wer man ist, erfordert die Artikulation und Rechtfertigung der einmal getroffenen Lebensentscheidungen – wobei die Konsequenzen dieser Entscheidungen über den eigenen Lebenslauf hinausgehen und somit auch vor anderen Menschen, vor allem vor Angehörigen nachfolgender Generationen, vertreten werden müssen. McAdams hat einen integrativen Ansatz, der geeignet ist, Forschung zur Generativität zu systematisieren und er hat dabei ein Modell entwickelt, welches geeignet ist, die in verschiedenen Arbeitsgruppen geleisteten Operationalisierungen des Konstrukts „Generativität“ zu ordnen (ausführlich McAdams/de St. Aubin 1992). Sein Modell akzentuiert sieben Merkmale von Generativität:

- kulturelle Anforderungen,
- inneres Verlangen,
- Beschäftigung mit der nächsten Generation,
- Vertrauen in die Spezies Mensch,
- Bindung an Ziele,
- kreative und bewahrende Handlungen,
- narrativer Ausdruck im Erzählen der eigenen Lebensgeschichte.

McAdams verwendet das Konzept des Generativitätsskripts, um den von einem erwachsenen, psychologisch reifen Menschen versuchten Zukunftsentwurf zu beschreiben, der im Kontext jener Überzeugungen und Werte steht, die sich im individuellen Lebenslauf ausgebildet haben und die Bezüge zu spezifischen Ereignissen in diesem Lebenslauf aufweisen. In der Vermittlung dieses Generativitätsskripts, so argumentiert McAdams weiter, wird personale Identität zum einen verstärkt, zum anderen in die Zukunft projiziert. Wenn, aus welchen Gründen auch immer, der entwickelte Zukunftsentwurf an Glaubwürdigkeit verliert, so ist damit auch die eigene Identität bedroht. Das Individuum muss in diesem Falle Wege finden, um seine – nun neu zu entwickelnde – Zukunftsperspektive in eine stimmige Beziehung zur eigenen Gegenwart und Vergangenheit zu bringen.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Konzeption gingen wir der Frage nach, inwieweit die erlebte Kontinuität eigener Identität bei ehemaligen sowjetischen Kriegsteilnehmenden durch den jüngsten gesellschaftlichen Wandel in Russland und in der Ukraine beeinflusst ist. Vor allem versuchten wir jene psychischen Prozesse zu erfassen und begrifflich differenziert abzubilden, durch die personale Identität – und hier vor allem das Gefühl der Generativität – erhalten oder aber verloren und möglicherweise wiedergefunden wird.

3. Stichprobe und Methoden

Die Stichprobe setzt sich aus 11 Frauen und 39 Männern (durchschnittliches Alter: 79,7 Jahre, Altersbereich: 73–91 Jahre) zusammen, die im Zweiten Weltkrieg gegen die deutsche Wehrmacht gekämpft oder Kämpfe miterlebt hatten. Die Frauen und Männer stammten aus fünf verschiedenen Regionen der früheren Sowjetunion: 13 aus Moskau, sieben aus

Obninsk in der Region Kaluga, acht aus Cheliabinsk im Ural, sieben aus Petrozavodsk in Karelien, 15 aus Cherkassy in der südlichen Ukraine. Der Kontakt wurde über Organisationen und Verbände ehemaliger Kriegsteilnehmender hergestellt; die Interviews fanden im Jahre 2000 statt. Vor Beginn der Interviews wurden die Inhalte des Interviews und dabei auch der Einschluss von persönlichen und möglicherweise belastenden Fragen erörtert. Die definitive Zustimmung zur Teilnahme an der Befragung sollte erst nach dieser Erörterung erfolgen. Darüber hinaus war die Aufnahme in die Studie an die Zusage eines Kindes und eines Enkelkindes gebunden, einen Fragebogen zum subjektiven Wohlbefinden und zur Einstellung gegenüber dem Krieg auszufüllen. Zuerst kontaktierten wir ehemalige Kriegsteilnehmende; 20 Prozent der von uns angesprochenen Personen lehnten eine Teilnahme an der Befragung ab. Nach Zusage durch die ehemaligen Kriegsteilnehmenden wurde von keiner ihrer Familien unsere Bitte um Beteiligung an der Fragebogenerhebung abgelehnt.

Die Interviews wurden von ausgebildeten und erfahrenen Psychologen durchgeführt; die in der Studie eingesetzten Methoden waren vorher von der Ethikkommission der *Moscow State University* genehmigt worden. Wir kümmerten uns dann auch weiter um einen Teilnehmer, wenn dieser während des Interviews Stresssymptome zeigte; in diesem Falle gaben wir den Angehörigen, Freunden, Sozialarbeitern oder Ärzten zu verstehen, dass der betreffende Teilnehmer möglicherweise auf emotionale Unterstützung angewiesen sei. Jene Teilnehmende, die Interesse äußerten, auch nach Abschluss des Interviews über ihr Leben zu sprechen, erhielten regelmäßig Besuch durch Studierende der Fakultät für Psychologie. Die meisten Teilnehmenden interpretierten ihre Beteiligung an der Studie als Ausdruck ihres kontinuierlich bestehenden Motivs, einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten; die von ihnen vorgenommenen Umschreibungen dieses Motivs wiesen hohe Ähnlichkeit mit dem bereits erläuterten Konzept der *Generativität* (Erikson 1963; McAdams 1990) wie auch mit dem Konzept des *mitverantwortlichen Lebens* (Kruse 2007) auf. Manche Teilnehmende gingen mit hoher emotionaler Beteiligung auf die Möglichkeit ein, mit den Interviews einen gesellschaftlich und kulturell bedeutsamen Beitrag zu leisten. Andere wiederum antworteten auf die Fragen in einer eher niedergedrückten oder niedergeschlagenen Art und Weise; zum Teil drückten sie damit aus, dass sie nur geringes Verständnis für ihre spezifische psychische Situation erwarteten.

Der größte Teil der Stichprobe, nämlich 45 Teilnehmende (90 Prozent), stand im jungen Erwachsenenalter (18 bis 24 Jahre), als die Einberufung erfolgte. Die genaue Analyse ihrer Kriegsgeschichte ergab, dass sich ihre Erlebnisse vor allem auf die späteren Phasen des Krieges konzentrierten: 30 Teilnehmende waren an der Rückeroberung besetzter Gebiete innerhalb der Sowjetunion, 26 an der Befreiung anderer osteuropäischer Länder beteiligt. Trotzdem hatten einige auch die früheren Phasen des Zweiten Weltkriegs miterlebt: 13 den Winterkrieg mit Finnland 1939 und 1940 sowie die Fortsetzung des Krieges an der Nordwestfront, neun die Invasion Deutschlands in die Ukraine, neun die Verteidigung von Moskau, acht die Belagerung von Leningrad, acht die Schlacht um Stalingrad. Sechs waren an der letzten Phase des Krieges mit Japan beteiligt. Andere setzten nach Ende des Krieges ihren Dienst beim Militär fort. Einer war Freigattenskapitän während der Kubakrise im Jahre 1962.

Die Interviews mit den ehemaligen Kriegsteilnehmenden wurden in zwei Abschnitte untergliedert. In dem ersten Abschnitt wurden die Teilnehmenden um eine kurze Beschreibung ihrer Gesundheit und Lebensbedingungen gebeten; danach sollten sie über ihr Leben als ganzes sprechen und dabei Bezüge zwischen der Gegenwart und der Vergangenheit herstellen sowie auf subjektiv bedeutsame, prägende Erfahrungen eingehen und schließlich Lebensthemen und zentrale Werte schildern. Unseren Interviewleitfaden haben wir dabei in Anlehnung an vorliegende theoretisch-konzeptionelle und empirische Beiträge zu subjektiv erlebten Quellen der Kontinuität und Diskontinuität von Identität wie auch zu Beziehungen zwischen jüngst gemachten Lebenserfahrungen und der Biografie entworfen (vgl. Coleman/Ivani-Chalian/Robinson 1998). Zentrale Grundlage bildete dabei das von McAdams (1993) entwickelte Modell der Identität als Lebensgeschichte. Die Teilnehmenden der Studie wurden also darum gebeten, die subjektiv erlebten Quellen von Kontinuität und Diskontinuität in ihrem Leben sowie ihre Reaktionen auf subjektiv bedeutsame Ereignisse, die sie erlebt hatten, zu beschreiben. Dabei wurden allerdings die leitenden Fragestellungen der Untersuchung – also jene, die sich auf den Zusammenbruch der Sowjetunion bezogen – nicht angesprochen. In dem zweiten Abschnitt des Interviews baten die Interviewer darum, Fragebögen zum subjektiven Wohlbefinden und zur psychologischen Anpassung auszufüllen. Diese Fragebögen schlossen eine Selbstwertskala (Coleman/Ivani-Chalian/Robinson 1993) sowie eine Lebenszufriedenheitsskala (Diener/Emmons/Larson u. a. 1985)

ein. Zudem setzten wir die Loyola Generativity Scale (McAdams/de St. Aubin/Logan 1993) ein, um Entwicklungsprozesse in Anlehnung an die Theorie von Erikson abzubilden. Darüber hinaus gelangten eine Skala zur Erfassung von Kriegserlebnissen (Hunt/Robbins 2001) sowie die Impact of Events Scale (Horowitz/Wilner/Alvarez 1979) zur Anwendung – letztere, um eine empirisch fundierte Aussage darüber treffen zu können, inwieweit Traumatisierungen bis in die Gegenwart hinein fortwirken. Alle Skalen wurden ins Russische übersetzt und in einem zweiten Schritt wieder ins Englische rückübersetzt. Schließlich wurde ein russischsprachiger Fragebogen entwickelt, der Wissen über den Zweiten Weltkrieg erfassen und Einstellungen zum Krieg allgemein abbilden sollte (Podolskij/Coleman 2003). Dieser Fragebogen, ebenso wie jener über Lebenszufriedenheit und Generativität, wurde den Mitgliedern aller drei Generationen vorgelegt.

Die Interviews dauerten zwischen einer und zwei Stunden, sie wurden aufgenommen und transkribiert. Im Prozess der qualitativen Datenanalyse wurden die Interviewtranskripte mit dem Ziel durchgegangen, Material zu Werten und gesellschaftlichen Veränderungen sowie zu deren Einfluss auf persönliche Identität und Generativität zu identifizieren. Wir gruppierten kognitive, affektive und praktische Bewältigungsformen als Antworten auf gesellschaftliche Veränderungen; zudem erstellten wir eine Liste zentraler und weniger zentraler Themen. Wir prüften Validität und Wert dieser Kategorisierung auf der Grundlage des Vergleichs von unabhängig voneinander vorgenommenen Neuauswertungen der transkribierten Interviews.

4. Ergebnisse

4.1 Indikatoren von Gesundheit und Wohlbefinden

Fast die Hälfte der Teilnehmenden (46 Prozent) schätzte die Gesundheit als „schlecht“, der gleiche Anteil als „einigermaßen“ und nur acht Prozent als „gut“ ein. Bei der Hälfte aller Teilnehmenden lagen Seheinbußen vor; etwa gleich groß war der Anteil jener Personen, bei denen Höreinbußen bestanden und die aus diesem Grunde auf Hörhilfen angewiesen waren. Alle berichteten von chronischen Erkrankungen, meist von kardiovaskulären Erkrankungen. Ein Fünftel waren als Invaliden registriert. Auf der Impact of Events Scale erreichten zwölf Teilnehmende (24 Prozent) Werte, die über dem Kriterium von 30 lagen

und damit als Anzeichen für hohe psychische Belastungen zu werten waren. Dieser Prozentsatz stimmt überein mit Befunden, die in anderen Kollektiven von ehemaligen Kriegsteilnehmenden gewonnen wurden (vgl. z. B. Hunt/Robbins 2001). Mehr als zwei Drittel der Stichprobe (72 Prozent) betonten, dass sie oft, täglich oder in zunehmendem Maße an die Erlebnisse in ihrer Biografie zurückdächten. Dabei dominierten die Erinnerungen an den Zweiten Weltkrieg. Zahlreiche Teilnehmende berichteten detailliert von spezifischen Erinnerungsinhalten. Nur 14 Prozent der Teilnehmenden gaben an, dass sie zu vermeiden versuchten, an biografische Erlebnisse zurückzudenken. Als Grund gaben sie vor allem Kriegserlebnisse, und hier speziell den schmerzhaften Verlust von Angehörigen, an. Die überwiegende Anzahl der Teilnehmenden zeigte hohes Wohlbefinden. Sogar jene Personen, die von stark belastenden Erinnerungen berichteten, zeigten Stolz darüber, dass sie dazu beigetragen hatten, den Zweiten Weltkrieg zu gewinnen. Die Werte für Selbstwertgefühle lagen in dieser Stichprobe ebenfalls im hohen Bereich: 95 Prozent der Teilnehmenden zeigten mittlere bis hohe Werte, verglichen mit 80 Prozent einer ähnlichen englischen Stichprobe (vgl. dazu Coleman/Ivani-Chalian/Robinson 1993). Die Teilnehmenden zeigten im Vergleich zu ihren Kindern eine im Durchschnitt höhere Lebenszufriedenheit. Die Werte für Generativität waren besonders hoch, im Durchschnitt höher als in der Gruppe der Kinder und Enkelkinder (siehe dazu auch Podolskij/Coleman 1993). Dieses Muster unterscheidet sich von jenem, das in den USA gefunden wurde: Dort erzielte die mittlere Generation die höchsten Generativitätswerte (vgl. McAdams/de St. Aubin/Logan 1993); zudem übersteigt dieses die Normwerte, die für die USA wie auch für Großbritannien ermittelt wurden.

Die hohen Generativitätswerte der Großeltern spiegelten sich auch in dem Interviewmaterial wider, vor allem in der Schilderung von Einladungen in den Schulunterricht, obwohl einzelne Frauen und Männer hervorhoben, seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion sei das Interesse an den Berichten der ehemaligen Kriegsteilnehmenden erkennbar zurückgegangen. So stellte ein Mann aus Cherkassy im Interview fest:

„Ich versuche, meine Erfahrungen an die Jugend weiterzugeben. Aus diesem Grunde besuche ich Schulen und technische Kollegs, wo ich mit Studierenden sprechen und diesen Hinweise darauf geben kann, wie man eine gute, harmonische Gesellschaft aufbauen kann. Ich würde gerne Memoiren für die nächste Generation schreiben, doch in unserem Land ist nun keiner mehr an diesen interessiert.“

4.2 Der Einfluss des Zusammenbruchs der Sowjetunion auf die Gesellschaft und das Selbst

Die große Mehrheit der Teilnehmenden bewertete die Veränderungen in der russischen und ukrainischen Gesellschaft seit dem Zusammenbruch der Sowjetunion extrem negativ. Lediglich jene Frauen und Männer, die in der Sowjetunion Repressalien ausgesetzt gewesen waren oder deren Familien Repressalien erlebt haben, berichteten von der Notwendigkeit gesellschaftlicher und politischer Veränderung. Sogar jene Teilnehmenden, die positive Aussagen zu einzelnen Vorteilen trafen, die mit dem gesellschaftlichen Wandel verbunden waren, tendierten zu einer generellen negativen Bewertung dieses Wandels und zur Übertragung der negativen Bewertung auf alle Bereiche ihres Lebens. Ein Beispiel eines in Moskau lebenden Mannes zeigt diese Tendenz sehr deutlich:

„Ich habe es abgelehnt, dass man damals nicht offen sagen konnte, was einem nicht gefiel. Auch das einzelne Individuum wurde von unserer Regierung nicht wirklich geachtet, respektiert. Aber es gab damals weniger Kriminelle. Ich bin nicht glücklich darüber, dass es die alte UdSSR nicht mehr gibt. Damals bestand größere Solidarität.“

Der Verlust des gesellschaftlichen Zusammenhalts war die am häufigsten genannte Folge des Zusammenbruchs der Sowjetunion. Wenn die Teilnehmenden nach den am höchsten bewerteten Qualitäten ihres persönlichen Lebens gefragt wurden, so legten sie besonderen Wert auf die Schilderung von Tugenden (Wahrnehmung der Pflichten, Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit) und Harmonie in den sozialen Beziehungen (gute Beziehungen und Freundschaften pflegen, den anderen Menschen gegenüber höflich und zuvorkommend sein). Fast alle Teilnehmenden gaben an, dass sich diese Tugenden seit der Auflösung der Sowjetunion zurückgebildet hätten. Die meisten waren stolz auf ihre Arbeit und die Leistungen, die sie während und nach dem Krieg erbracht hatten, und sie stellten Zusammenhänge her zwischen den Opfern, die der Krieg von ihnen gefordert hatte, und dem Wiederaufbau des Landes – dies sei, wie übereinstimmend hervorgehoben wurde, im Kern nur auf der Grundlage des Geistes gegenseitiger Freundschaft möglich gewesen. Gerade diese Qualitäten hätten sich in der gegenwärtigen russischen und ukrainischen Gesellschaft zurückgebildet. Auch aus diesem Grunde wurde die Auflösung der Sowjetunion als eine persönliche wie auch als eine soziale Krise erlebt, die nicht nur mit Einbußen in der finanziellen und sozialen Sicherheit einherging, sondern die darüber hinaus auch das Verständnis des eigenen Lebens tiefgreifend verändert hat. Sie betonten,

dass sie ihre Erwartungen an die Gesellschaft sowie die gesellschaftlichen Zukunftsvisionen, die sie in früheren Lebensjahren ausgebildet hatten, aufgeben müssten, da die heutige Gesellschaft in keiner Weise diesen Erwartungen und Visionen entspreche. Besonders stark war diese Einstellung unter den Teilnehmenden aus der Ukraine verbreitet, die ihre vormals enge Beziehung zu Russland als Folge dieser Veränderungen aufgegeben hat.

Einige Teilnehmende waren in hohem Maße besorgt über die Lebenssituation junger Menschen, die in der Gegenwart geringere Leistungen durch den Staat erhalten als in der Vergangenheit. Die Kontinuität zwischen den Generationen, so wurde hervorgehoben, sei zerbrochen, und die ältere Generation werde mit ihren Sorgen über die Zukunft der Kinder und Enkelkinder allein gelassen.

4.3 Wiederherstellung des Selbst: Erneute Bekräftigung, Anfragen, aus Erfahrungen Lehren ziehen

Trotz der tiefen Ablehnung des erlebten gesellschaftlichen Wandels, trotz seiner negativen Folgen für die eigene psychische und soziale Situation ist es den meisten Personen gelungen, sich an die neue Situation anzupassen – Ausdruck einer hohen Widerstandsfähigkeit des Psychischen. Dabei wurde diese Anpassung auf unterschiedliche Art und Weise erreicht. Viele Frauen und Männer haben ihre sowjetische Identität erfolgreich aufrechterhalten oder wiedergefunden und – ganz ähnlich wie die Untersuchungsteilnehmenden aus Großbritannien in den 1970er und 1980er Jahren – diese in Form einer intensiv geführten, sittlich-moralischen Auseinandersetzung kommuniziert (vgl. dazu Coleman/McCulloch 1990). Ein Mann aus Cherkassy stellt diesen Prozess der erneuten Bekräftigung seiner eigenen Identität wie folgt dar:

„Mein Leben hat eigentlich zwei Teile, einen vor und einen nach dem Zusammenbruch der UdSSR. Es gibt nur eine Verbindung. Ich bin immer noch Mitglied der Kommunistischen Partei. Meine Ideen haben sich nicht verändert.“

Ein Mann aus Obninsk stellt fest:

„Das wichtigste Ziel für mich ist, dass unser klares soziales System wiederhergestellt wird. Dann werden wir wieder die glückliche Gesellschaft sehen, die wir seit 1917 aufgebaut hatten. Ich schaue hoffnungsvoll nach vorne.“

Andere schienen hingegen in einem kontinuierlichen dialektischen Prozess zu stehen, und dies in der Hinsicht, dass sie einerseits die Richtung anzweifeln, in die sich die Gesellschaft derzeit bewegt, dass sie aber zugleich die Annahmen in Frage stellten, die ihr früheres Leben geleitet hatten. Unter jenen Menschen, die diese Einstellungen äußerten, fand sich keiner mit einem einfachen Denkmuster. Einige stellten immer noch den Sinn ihres Lebens in Frage, andere hatten eine ganz neue Sicht auf die Vergangenheit und die Zukunft entdeckt, wieder andere waren der Überzeugung, dass es schwer sei, Vergleiche zwischen heute und früher zu ziehen – auf persönlicher wie auf gesellschaftlicher Ebene.

Im Prozess des Lebensrückblicks äußerte ein Mann aus Moskau:

„Ich habe viel für meine Familie und für unsere Gesellschaft getan. Der Krieg war ein sehr bedeutender Teil meines Lebens. Ich habe unser Mutterland verteidigt. Ich habe den Kindern eine gute Erziehung gegeben. Ich wurde von der Gesellschaft gebraucht. Nun aber hat sich mein sozialer Stand verändert. Und trotzdem: Es gibt heute auch viele gute Dinge. Meine Enkelkinder zum Beispiel. Ich möchte keine Vergleiche anstellen. Das darf man nicht tun.“

Manche haben auch Lehren aus der Auflösung der Sowjetunion gezogen, wie das folgende Zitat einer Frau aus Moskau zeigt:

„Das Wissen über die Welt hat sich verändert. Wir haben viel mehr Informationen, denen wir trauen können. Früher hatten wir eben keine Alternativen. Heute kann ich meinen Blick auf ein Problem von vielen Perspektiven aus vornehmen, heute kann ich mir meine eigene Meinung bilden, auch wenn diese im Gegensatz zu der allgemeinen Meinung steht. Was ich sagen kann, ist Folgendes: Das Leben in der UdSSR war interessant. Junge Leute denken, dass das Leben in der Sowjetunion dumm und grau gewesen sei. War es aber nicht. Unser Leben war hell, voller Interessen, vielleicht sogar ein bisschen besser als heute. Wir hatten gewisses Vertrauen in die Zukunft. Wir wollten menschliches Glück schaffen, auch hatten wir einen gewissen Enthusiasmus, wenn wir in die Zukunft schauten. Nun bin ich alt geworden. Ich kann nicht sagen, dass es heute schlechter wäre. Es ist anders.“

4.4 Die bleibende Bedeutung des familiären Lebens

Das stabilste Element im gesamten Lebenslauf der ehemaligen Kriegsteilnehmenden bildeten deren Familien. Alle Teilnehmenden, ohne Ausnahme, kamen im Verlauf des Interviews auf ihre Familie zu sprechen und hoben deren Bedeutung für ihre Vergangenheit und Gegenwart, aber auch für ihre persönliche Zukunftsperspektive, hervor. Der Tod des Ehepartners oder der Ehepartnerin bildete einen zentralen Einflussfaktor

verminderten Wohlbefindens, doch er konnte in Teilen kompensiert werden durch enge Beziehungen zu den Kindern. Besonders die Enkelkinder vermittelten das Gefühl der Hoffnung und des Lebenssinns.

Die kritischen Bemerkungen über den gesellschaftlichen Wandel hatten vielfach auch damit zu tun, dass dieser im Erleben der ehemaligen Kriegsteilnehmenden nicht selten mit einem Verlust des familiären Zusammenhalts verbunden war. Gerade dieser Verlust wurde und wird bis heute als eine zentrale Einbuße an Lebensqualität gedeutet.

5. Diskussion

Die vorliegenden Daten weisen zum einen darauf hin, dass der größte Teil der interviewten ehemaligen Kriegsteilnehmenden fähig war, die Kriegererlebnisse in ihre Lebensgeschichte zu integrieren. Das Gefühl, Teil der Geschichte zu sein, war dabei für diese Menschen von großer Bedeutung und hat geholfen, die hohen psychischen Belastungen und Unterbrechungen des Lebens, wie auch die entgangenen Chancen zur Verwirklichung persönlich bedeutsamer Ziele (wie zum Beispiel der Besuch einer höheren Schule) in Teilen zu kompensieren. Die Wiederherstellung kollektiver Erinnerungskulturen – vor allem die wieder jährlich stattfinden Maifeierlichkeiten – dürfen in ihrer Bedeutung für die Stärkung des Selbstwertgefühls der ehemaligen Kriegsteilnehmenden nicht unterschätzt werden. Zudem können sie psychische Verletzungen lindern, die mit dem früheren Statusverlust und der Abnahme von Rentenleistungen verbunden waren. Wie aus unserer Forschung zur Situation ehemaliger finnischer Kriegsteilnehmender hervorgeht, sind kollektive Erinnerungskulturen wie auch greifbare Entschädigungen für die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden dieser Menschen von großer Bedeutung (siehe dazu Hautamaki/Coleman 2001).

Unsere Daten stützen das von McAdams entwickelte theoretische Modell der Generativität (McAdams/de St. Aubin 1992). In der Stichprobe dominierte die Beschäftigung mit dem Lebensweg nachfolgender Generationen, vor allem jenem der Enkelkinder. Darüber hinaus waren einige Teilnehmende verantwortlich in Bildungsaktivitäten für jüngere Menschen tätig – dabei erfolgte diese Tätigkeit in der Überzeugung, eigene Erfahrungen an nachfolgende Generationen vermitteln zu müssen, um diese für die Mitverantwortung zu sensibilisieren, die der Einzelne für

das Gemeinwohl und die Gesellschaft besitzt. Hier erweist sich auch die von Kruse/Schmitt (1999) in einer großen Gruppe von Überlebenden des Holocaust beobachtete „mitverantwortliche Lebensführung“ als hilfreich für das Verständnis einer derartigen Einstellung.

In besonderer Weise zeigte sich die Generativität in dem Glauben, dass die Menschheit im Kern „gut“ und „gerecht“ sei, sowie in der Hoffnung, dass die nachfolgenden Generationen diesen Glauben an die Menschheit erfüllen würden – solche Aussagen erfolgten trotz der Traumata, die viele Frauen und Männer im Krieg erlebt hatten, und trotz großer finanzieller Probleme, mit denen sie aktuell fertig zu werden hatten. Auch hier erkennen wir Parallelen zu der von Kruse/Schmitt (1999) beschriebenen „mitverantwortlichen Lebensführung“, in der die Hoffnung auf ein gutes Leben in den nachfolgenden Generationen sowie der Versuch, durch eigenes Handeln zu diesem guten Leben beizutragen, Konstituenten dieser Einstellung sind. Die Generativitätsskripte, die von vielen Teilnehmenden entwickelt und kommuniziert wurden, sprechen zum einen für die Fähigkeit zur Identifikation mit dem Lebensweg anderer Menschen, zum anderen für die Notwendigkeit, die Beziehungen zwischen den Generationen auch außerhalb der Familie zu stärken – eine bedeutende Aufgabe, die sich zum Beispiel Bildungseinrichtungen stellt.

In den vergangenen 15 Jahren hat Russland das erlebt, was Billington (2004), ein Experte auf dem Gebiet der russischen Geschichte und Kultur, beschrieben hat als „one of the most wide-ranging discussions of a nation's identity in modern history“ (S. 48). Die Furcht vor dem kontinuierlichen Verlust einer zentralen Autorität macht die Suche nach einer neuen, Einheit stiftenden Identität zu einer zentralen kulturellen und persönlichen Aufgabe. Hier sind viele Ideen entwickelt worden. Zu diesen gehört zunächst der fortdauernde Glaube an eine spezifische „russische Idee“, wobei dieser Glaube vor allem in der östlichen orthodoxen Tradition wurzelt, zugleich aber als eine Mission interpretiert wird, die in besonderer Weise Russland anvertraut ist. Zu diesen Ideen gehört weiterhin die Vorstellung einer radikalen Abwendung Russlands von eurozentrischen, ja sogar von christlichen Perspektiven und eine forthin deutlich stärkere Akzentuierung des eurasischen Charakters: Russland solle sich nicht mehr länger als ein Land verstehen, welches den Rand der westlichen Welt bildet, sondern es solle sich vielmehr als ein Bindeglied der westlichen und der östlichen Welt begreifen – wobei die

östliche Welt ein intensiveres Gefühl von Verbundenheit (Familiarität) vermitteln könne. Diese Ideen werden nicht nur in Russland, sondern auch in der Ukraine kollektiv thematisiert; allerdings ist in der Ukraine eine deutlich stärkere Tendenz erkennbar, die Beziehungen zu den westlichen Ländern zu stärken.

Der öffentlich geführte Diskurs über die Zukunft Russlands (wie auch der Ukraine) zeigt, wie verschiedenartig geistige Kontexte sind, die das Denken und die Wertbildung der Menschen beeinflusst haben und auch weiterhin beeinflussen. Dieser öffentlich geführte Diskurs ist das Ergebnis einer größeren Offenheit und Freiheit der Rede nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion, er ist aber auch Ausdruck der in der früheren Sowjetunion stark ausgeprägten Tendenz, eine für alle Menschen verfügbare Grundbildung zu schaffen, die sich auf einem relativ hohen Niveau bewegt. Das Motiv, die Fortentwicklung der Gesellschaft und der Kultur zu verstehen und durch eigenes Handeln mit zu beeinflussen, ist in allen Generationen erkennbar – es bildet für die ehemaligen Kriegsteilnehmenden sogar ein zentrales Motiv, welches seinerseits Einfluss auf die intergenerationellen Beziehungen in der Familie ausübt.

Eine zentrale Aufgabe der kulturellen Angebote ist darin zu sehen, einen Beitrag zu diesem Diskurs zu leisten und Angehörige aller Generationen dabei zu unterstützen, für sich selbst die Frage zu beantworten, inwiefern durch eigenes Handeln die weitere gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung beeinflusst werden kann. Speziell für Bildungsträger ergeben sich hier höchst bedeutsame Perspektiven.

Literatur

- Billington, J. H. (2004): *Russia in search of itself*. Baltimore (MD)
- Coleman, P. G./Ivani-Chalian, C./Robinson, M. (1993): Self-esteem and its sources: Stability and change in later life. In: *Ageing and Society* 13, S. 171–192
- Coleman, P. G./Ivani-Chalian, C./Robinson, M. (1998): The story continues: Persistence of life themes in old age. In: *Ageing and Society* 18, S. 389–419
- Coleman, P. G./McCulloch, A. W. (1990): Societal change, values, and social support: Exploratory studies into adjustment in late life. *Journal of Aging Studies*, H. 4, S. 321–332
- Diener, E./Emmons, R./Larsen, R. u. a. (1985): The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, H. 1, S. 71–75
- Erikson, E. H. (1963): *Childhood and society*. New York

- Gutmann, D. L. (1987): Reclaimed powers: Towards a new psychology of men and women in later life. New York
- Hautamaki, A./Coleman, P. G. (2001): Explanation for low prevalence of PTSD among older Finnish war veterans: Social solidarity and continued significance given to wartime sufferings. In: *Aging and Mental Health*, H. 2, S. 165–174
- Horowitz, M./Wilner, N./Alvarez, W. (1979): Impact of Event Scale: A measure of subjective stress. *Psychosomatic Medicine*, H. 3, S. 209–218
- Hunt, N./Robbins, I. (2001): The long-term consequences of war: The experience of World War II. In: *Aging and Mental Health*, H. 2, S. 183–190
- Kruse, A. (2007): Ältere Menschen im „öffentlichen“ Raum: Perspektiven altersfreundlicher Kultur. In: Wahl, H. W./Mollenkopf, H. (Hrsg.): *Altersforschung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Wiesbaden, S. 320–339
- Kruse, A./Schmitt, E. (1999): Reminiscence of traumatic experiences in (former) Jewish emigrants and extermination camp survivors. In: Maercker, A./Schützwohl, M./Solomon, Z. (Hrsg.): *Post-traumatic stress disorder. A lifespan developmental perspective*. Toronto, S. 155–176
- Kruse, A./Schmitt, E. (2000): Wir haben uns als Deutsche gefühlt. Lebensrückblick und Lebenssituation ehemaliger jüdischer Lagerhäftlinge und Emigranten. Darmstadt
- McAdams, D. P. (1990): Unity and purpose in human lives: The emergence of identity as a life story. In: Rabin, A. I./Zucker, R./Emmons, R. A. u. a. (Hrsg.): *Studying persons and lives*. New York, S. 148–200
- McAdams, D. P. (1993): *Stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York
- McAdams, D. P./St. Aubin, E. de (1992): A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, H. 6, S. 1003–1015
- McAdams, D. P./St. Aubin, E. de/Logan, R. L. (1993). Generativity among young, midlife, and older adults. In: *Psychology and Aging*, H. 2, S. 221–230
- Podolskij, A. I./Coleman, P. G. (2003): Older people's perceptions of ageing and contribution to a productive society in times of rapid societal and political changes. In: Pohlmann, S. (Hrsg.): *Facing an ageing world – Recommendations and perspectives*. Regensburg, S. 135–144
- Round, J. (2006): Responses to marginalization amongst senior citizens in post-Soviet Russia and Ukraine. In: *Generations Review* H. 3, S. 30–32
- Tchernina, N. V./Tchernin, E. A. (2002): Older people in Russia's transitional society: multiple deprivations and coping responses. *Ageing and Society*, H. 5, S. 543–562
- The Economist (2005): Awkward Russia. 03.12.2005, S. 3

„Optimales Altern“ als Bildungsziel – Evaluation des spanischen Bildungs- und Trainingsprogramms „Vital Aging-M“¹

1. Konzeptionelle Überlegungen: Förderung „optimalen Alterns“

Europa hat sich zum Kontinent mit dem höchsten Durchschnittsalter der Bevölkerung entwickelt: Im Europa der 15 Staaten (EU 15) war im Jahre 2000 einer von fünf Bürgern älter als 65 Jahre, ein Anteil, der sich in den weiteren Jahrzehnten kontinuierlich erhöhen wird (Eurostat 2000). Obwohl eine alternde Bevölkerung grundsätzlich als ein positives Phänomen betrachtet werden sollte – kommen in ihr doch soziale, bildungsbezogene und medizinische Entwicklungen zum Ausdruck –, stellt diese gleichzeitig eine Herausforderung für Wissenschaft und Gesellschaft dar: Da Alter mit erhöhtem Krankheitsrisiko, Krankheit mit erhöhtem Risiko funktioneller Einschränkungen verbunden ist, führt eine wachsende Anzahl älterer Menschen – und hier vor allem der hochbetagten Menschen – zu einer Zunahme gesundheitsbezogener Kosten. Im Durchschnitt betragen in den 15 Staaten der alten Europäischen Union die sozialen und gesundheitsbezogenen Kosten für die 65-jährigen und älteren Menschen 10,5 Prozent des gesamten Bruttosozialprodukts und die Hälfte aller gesundheitsbezogenen Kosten für die Gesamtbevölkerung (Eurostat 2001). Altern der Bevölkerung heißt also nicht nur, dass Menschen länger leben, sondern dass möglicherweise eine wachsende Anzahl älterer Menschen länger mit Einschränkungen lebt. Aufbauend auf der Prävalenz von Erkrankungen und Einschränkungen wie auch auf der durchschnittlichen Lebenserwartung, lässt sich die „Lebenserwartung in Gesundheit“ („healthy life expectancy“) bestimmen. Diese gibt die durchschnittliche Anzahl der Jahre an, die Neugeborene „in Gesundheit“ leben, das heißt, frei von schweren Erkrankungen und funktionellen Einbußen. (In der angloamerikanischen Fachliteratur wird der Begriff der

1 Die Verfasserin dankt Herrn Kollegen Andreas Kruse für die Übersetzung des Manuskripts.

„disability-adjusted life expectancy – DALE“ verwendet.). Der Vergleich der durchschnittlichen Lebenserwartung mit jener in Gesundheit zum Zeitpunkt der Geburt für die Staaten der alten Europäischen Union (EU 15) zeigte, dass die durchschnittliche Lebenserwartung im Jahre 2000 zwischen 79,6 Jahren (für Schweden) und 75,8 Jahren (für Portugal) streute, die durchschnittliche Lebenserwartung in Gesundheit hingegen zwischen 73,1 Jahren (für Frankreich) und 69,3 Jahren (für Portugal) (WHO 2000).

Wenn man berücksichtigt, dass die durchschnittliche Lebenserwartung allen Szenarien zufolge in den kommenden Jahrzehnten weiter steigen wird, so ist zunächst von einer zunehmenden Anzahl von Lebensjahren mit schweren Erkrankungen und funktionellen Einbußen auszugehen. Die gesellschaftlichen Herausforderungen liegen dann weniger in dem Altern der Bevölkerung, sondern vielmehr in der zunehmenden Anzahl von Menschen mit Einschränkungen und in den dadurch verursachten Kostensteigerungen. Auf der anderen Seite würde eine zunehmende Lebenserwartung ohne funktionelle Einschränkungen mit einer Abnahme der Sozialkosten einhergehen und zudem ein höheres Maß an Wohlbefinden wie auch an Lebensqualität älterer Menschen bedingen.

Aber ist eine derartige Perspektive realistisch? Finden sich Hinweise darauf, dass der Anteil von Menschen mit Einschränkungen verringert und damit die Lebenserwartung in Gesundheit gesteigert werden kann? Empirisch begründete Antworten auf diese Frage kommen von zwei Datentypen: (a) aus Längsschnittstudien, in denen der Anteil an Menschen mit Einschränkungen über einen Zeitraum von ein bis zwei Jahrzehnten abgebildet wird sowie (b) aus Studien, in denen nach Bedingungen erfolgreichen, aktiven oder optimalen Alterns gefragt wird.

Ad (a): Längsschnittstudien zeigen für die vergangenen Jahrzehnte eine kontinuierliche Abnahme funktioneller Einbußen innerhalb der Gruppe älterer Menschen – und dies im Gegensatz zu den ursprünglich vorgenommenen Erwartungen (Cutler 2001; Manton/Gu 2001; Manton/Stallard/Corder 1997). Zum Beispiel hat die Federal Interagency Aging Related Statistik im Jahre 1982 einen Anteil von Menschen mit funktionellen Einbußen von 7,5 Prozent für das Jahr 1984, von 8,3 Prozent für das Jahr 1989 und von 8,7 Prozent für das Jahr 1994 vorhergesagt, tatsächlich beliefen sich die jeweiligen Anteile auf 7, 7,1 und 7,3 Prozent. Eine

Post-hoc-Erklärung für diesen epidemiologischen Befund ist der Weltgesundheitsorganisation (2002) zufolge darin zu sehen, dass Fortschritte in der Prävention von Erkrankungen, in der Kompression der Morbidität und in der Gesundheitsförderung zu einer Abnahme in dem Anteil älterer Menschen geführt haben, bei denen Einschränkungen vorliegen. Fries hat schon in den 1980er Jahren festgestellt, dass theoretische und experimentelle Beobachtungen aus Physiologie, Medizin, Psychologie, Soziologie und anderen Disziplinen die Annahme stützen, wonach nicht nur die Lebenserwartung, sondern auch die behinderungsfreie Lebenserwartung angestiegen ist (Fries 1989).

Ad (b): Die zweite Quelle empirischer Evidenz stammt aus Studien, die sich auf die Frage konzentrieren, wie Menschen altern, oder – anders ausgedrückt – welche Veränderungen in der gesamten Lebensspanne bzw. in einzelnen Lebensaltern (und hier vor allem in der zweiten Lebenshälfte) auftreten. Diese Studien legen die Aussage nahe, dass sich der individuelle Alternsprozess im Kern durch eine Kombination von Wachstum, Stabilität und Verlust charakterisieren lässt. Die empirischen Studien verweisen auf vier zentrale Merkmale des Alternsprozesses (vgl. z. B. Baltes/Freund/Li 2005):

- Das Lebensalter ist nicht per se eine Determinante biologischen Alterns, sondern interagiert vielmehr mit sozialhistorischen, sozialen und personalen Bedingungen.
- Über den gesamten Lebenslauf lassen sich ausgeprägte interindividuelle Unterschiede in den Mustern des Wachstums, der Stabilität und des Verlusts sowohl in den bio-medizinischen als auch in den psychologischen und sozialen Merkmalen beobachten. Die Veränderungsmuster variieren von Person zu Person, so dass Menschen desselben Lebensalters Einschränkungen oder aber gute Gesundheit und hohe Aktivität zeigen können.
- Menschen sind als „Gestalter“ ihres Alternsprozesses in Interaktion mit der Gesellschaft zu verstehen, die ihrerseits spezifische Formen der Gestaltung des Alterns fördert und unterstützt.
- Die neuropsychologische und psychologische Plastizitätsforschung deutet auf ein breites Spektrum von Veränderbarkeit und Modifizierbarkeit im hohen Alter. Ältere Menschen können neue Verhaltensweisen und Kompetenzen erlernen, sie können ihr motorisches, kognitives, emotionales und motivationales Repertoire optimieren oder kompensieren.

In den letzten drei Jahrzehnten hat sich – vor allem vor dem Hintergrund der Erkenntnisse zur Gestaltbarkeit und Veränderbarkeit des Alternsprozesses – ein neues Paradigma entwickelt, welches umschrieben wurde mit Begriffen wie „gutes Altern“ (z. B. Fries 1989), „gesundes Altern“ (z. B. WHO 1990), „erfolgreiches Altern“ (z. B. Baltes/Baltes 1990; Rowe/Kahn 1998), „kompetentes Altern“ (z. B. Fernández-Ballesteros/Kruse/Zamarrón u. a. 2007; Kruse 2002 a), „produktives Altern“ (z. B. Kruse 2002 b) und „aktives Altern“ (z. B. Walker 2002). Diese Begriffe werden in den folgenden Ausführungen unter dem Begriff des „optimalen Alterns“ subsumiert.

Dieses neue Paradigma des Alterns tritt an die Stelle einer traditionell negativen Sicht des Alterns. Wie Baltes/Baltes (1990) hervorheben, geht dieses neue Paradigma mit der Suche nach Faktoren und Bedingungen einher, die uns helfen, das Potenzial des Alterns zu verstehen und Wege zu identifizieren, um die Natur menschlichen Alterns, wie diese heute existiert, zu modifizieren. Dabei entwickeln sie eine grundlegende Strategie erfolgreichen Alterns – die „selektive Optimierung mit Kompensation“.

Es finden sich in der Literatur zahlreiche Definitionen „optimalen Alterns“, von denen die Mehrzahl auf folgenden Faktoren gründet (vgl. z. B. Baltes/Carstensen 1996; Fernández-Ballesteros/Zamarrón/Rudinger u. a. 2004; Rowe/Kahn 1997):

- gute Gesundheit und hohe funktionelle Kompetenz,
- hohe kognitive und emotionale Kompetenz,
- hohe physische Kompetenz,
- hohes Engagement.

Die WHO (2002) hebt hervor, dass aktives Altern sowohl durch physische Umweltfaktoren, ökonomische und soziale Bedingungen, verfügbare Gesundheits- und Sozialdienste als auch durch verhaltensbezogene und psychologische Faktoren beeinflusst wird. Dies heißt, dass sich die Einflussfaktoren des Alterns in zwei große Gruppen differenzieren lassen – in eine Gruppe kontextueller Faktoren (sozioökonomisch, kulturell, umweltbezogen, dienstleistungsbezogen) und in eine Gruppe personaler Faktoren (Persönlichkeit, Motivlage, Selbstkonzept, Kognitionen, Handlungsstrategien). Das Modell der Weltgesundheitsorganisation akzentuiert dabei nicht nur die Verantwortung des Individuums, sondern

auch – und in besonderer Weise – die Verantwortung der Gesellschaft für die Herstellung von Bedingungen, durch die zu aktivem Altern beigetragen werden kann. Die notwendigen politischen, ökonomischen und umweltbezogenen Veränderungen für ein aktives Altern fallen in den Verantwortungsbereich politischer Entscheidungsträger und Regierungen. In der Bundesrepublik Deutschland – um ein Beispiel zu nennen – bilden die Altenberichte der Bundesregierung ein bedeutsames Forum zur Skizzierung möglicher Verantwortungs- und Handlungsbereiche von Politik und Gesellschaft mit dem Ziel der Förderung von aktivem Altern (s. dazu BMFSFJ 2006; Kruse 2006).

Doch betont das Modell der Weltgesundheitsorganisation auch verhaltensbezogene (also den Lebensstil) und personale (also biologische und psychologische) Einflussfaktoren des aktiven Alterns. Es finden sich zahlreiche chronische Erkrankungen, die eine hohe Prävalenz im hohen Alter zeigen und die durch Gesundheitsförderung wie auch durch Prävention entweder ganz vermieden, zeitlich deutlich verzögert oder in ihrem Verlauf erkennbar abgemildert werden können. Eine wichtige Versorgungsaufgabe ist darin zu sehen, jene Handlungsbereiche zu identifizieren, durch die zur Erhaltung von Gesundheit und Selbstständigkeit und damit zu optimalem Altern beigetragen werden kann. Fries (1989, 2005) hat – aus biomedizinischer Perspektive – als einer der ersten das Konzept des „guten Alterns“ theoretisch-konzeptionell und empirisch fundiert. Den Ausgangspunkt seiner Analyse bildet die Darstellung modifizierbarer und nicht modifizierbarer biomedizinischer Faktoren und Bedingungen, die sich im Alternsprozess identifizieren lassen. Vor diesem Hintergrund analysiert er die Effektivität präventiver Strategien sowohl im Hinblick auf die Zunahme der durchschnittlichen Lebenserwartung als auch im Hinblick auf die Kompression der Morbidität und damit der Zunahme der durchschnittlichen Lebenserwartung in Gesundheit. Besonderes Gewicht legt Fries auf die Frage, inwieweit es gelingt, durch verhaltensbezogene protektive Faktoren (physische Aktivität, gesundheitsbewusste Ernährung, Vermeiden von Tabakkonsum, verantwortlicher Umgang mit Alkohol, Nutzung von Vorsorgemaßnahmen, Umsetzung ärztlicher Empfehlungen, Sensibilität für die eigene körperliche und psychische Gesundheit) Gesundheit bis in das hohe Alter hinein zu erhalten.

Allerdings darf sich unser Verständnis von „optimalem Altern“ nicht allein auf die Förderung von Gesundheit wie auch auf die Vermeidung

von funktionellen Einbußen und Abhängigkeit beschränken. Es gibt weitere physische, kognitive, emotionale und psychosoziale Bedingungen des optimalen Alterns. Auf einige dieser Bedingungen soll nachfolgend eingegangen werden.

Verluste in den intellektuellen Funktionen lassen sich zu einem nicht geringen Teil kompensieren. Intellektuelle Aktivität im Alltag bildet einen gewissen Schutz gegen Demenz. Einbußen im Arbeitsgedächtnis und episodischen Gedächtnis können durch hohe Motivation in Teilen kompensiert oder verringert werden.

Einige Merkmale der Persönlichkeit, der Emotionalität sowie der Motivlage spielen eine bedeutende Rolle für das optimale Altern. Empirische Befunde stützen die Annahme, dass vor allem die Selbstwirksamkeit – definiert als die Überzeugung des Menschen, die Fähigkeit zur Meisterung einer Situation zu besitzen – einen bedeutenden Einflussfaktor optimalen Alterns darstellt (Baltes/Baltes 1990; Rowe/Kahn 1998). Optimismus und positives Denken sind eng mit Lebenszufriedenheit im hohen Alter verknüpft (Caprara/Caprara/Steca 2003; Staudinger/Kunzmann 2005), ebenso wie mit körperlicher Gesundheit (Carver/Scheier 2002) und Langlebigkeit (Seligman 1998). Es wurden weiterhin Studien veröffentlicht, in denen Strategien zur Förderung der Bewältigung von Belastungen sowie zur Vermeidung psychopathologischer Symptome dargestellt beschrieben werden (García-Huete 2002; Klein/Bloom 1997). Zudem wurden Trainingsprogramme mit dem Ziel einer Verbesserung der emotionalen Befindlichkeit und der Vermeidung von depressiven Störungen, von Einsamkeit und von Niedergeschlagenheit veröffentlicht (Fernández-Ballesteros/López-Bravo 2002). Schließlich wurde gezeigt, dass soziale Beziehungen wie auch psychologische Faktoren, die mit sozialer Kompetenz, prosozialen Verhaltensmustern, Teilhabe und Produktivität verbunden sind, einen bedeutsamen Beitrag zum optimalen Altern leisten. Aus dieser Forschung konnten Trainingsprogramme entwickelt werden, durch die die Erhaltung bestehender sozialer Netzwerke, die Aufrechterhaltung sozialer Teilhabe wie auch die Aufrechterhaltung sozialer Bindungen gefördert wird (Argyle 2001; Myers 1999).

Die Weltgesundheitsorganisation hat im Jahre 2002 Handlungsempfehlungen für die Förderung aktiven Alterns entwickelt, die sich vor allem

auf jene psychologischen und verhaltensbezogenen Merkmale beziehen, die ihrerseits Determinanten aktiven Alterns bilden. Diese Handlungsempfehlungen sind in nachfolgender Übersicht 1 dargestellt.

Übersicht 1: Handlungsempfehlungen der Weltgesundheitsorganisation (2002) in Bezug auf psychologische und verhaltensbezogene Faktoren zur Förderung aktiven Alterns

1. Reduziere Risikofaktoren der Haupterkrankungen und fördere Faktoren, die Gesundheit über den gesamten Lebenslauf schützen, durch gesundheitsförderliches Verhalten und durch körperliche Fitness

- Sicherstellung gesunder Ernährung über den gesamten Lebenslauf
- Vermeidung von Tabak
- Verantwortungsvoller Umgang mit Alkohol
- Regelmäßige Gesundheitskontrollen
- Kontrolle der Medikation und der medizinischen Behandlungen
- Förderung physischer Aktivität über den gesamten Alternsprozess

2. Fördere schützende Faktoren der kognitiven Leistungsfähigkeit

- Förderung von Bildungs- und Lernprogrammen im gesamten Lebenslauf
- Förderung von kognitivem Training im Alternsprozess
- Förderung des Gebrauchs von Expertise
- Förderung des Umgangs mit kognitiv anspruchsvollen Aufgaben
- Training von sozialer Kommunikation und verbalen Fertigkeiten

3. Fördere die emotionale Befindlichkeit und das Bewältigungsverhalten (Coping)

- Förderung subjektiv positiver Ereignisse
- Förderung aktiver und kompetenter Bewältigung von Stress, Angst, Konflikt
- Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
- Förderung positiven Denkens und der Kontrollüberzeugungen

4. Fördere psychosoziale Funktionen und Teilhabe

- Verstärkung von Eigeninitiative und Kontrolle im hohen Alter
- Befähigung zur Entwicklung kollektiver Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
- Förderung pro-sozialen Verhaltens
- Förderung sozialer Teilhabe

Quelle: WHO 2002

Wie Fernández-Ballesteros (2004) darlegt, lassen sich aus dieser psychosozialen Perspektive vier grundlegende Bereiche ableiten, in denen eine Förderung mit Blick auf ein optimales Altern erfolgen sollte:

- Förderung gesundheitsbewusster Lebensstile,
- Optimierung kognitiver Funktionen, Kompensation kognitiver Verluste,
- Förderung von emotionaler Befindlichkeit, Coping, Kontrolle,
- Erhaltung psychosozialer Kompetenz und sozialer Teilhabe.

2. „Vital Aging-M“ – ein psychosozialer Multimedia-Kurs

Auf der Grundlage theoretisch-konzeptioneller und empirischer Arbeiten zu Effekten der Intervention im Alter wurde in den Jahren von 1993 bis 2003 ein spanischsprachiges Programm „Vivir con Vitalidad“ entwickelt und umgesetzt, mit dem ein Beitrag zum „optimalen Altern“ geleistet werden sollte. Dieses Programm wurde als ein 70 Stunden umfassender Trainingskurs an der Autonomen Universität Madrid in acht aufeinander folgenden akademischen Jahren (1996 bis 2003) eingesetzt und evaluiert (Fernández-Ballesteros 2002). „Vivir con Vitalidad“ bildete die Basis für „Vital Aging-M“, einen Multimedia-Kurs, der aus Mitteln des EU-Sokrates-Minerva-Programms gefördert wurde. Dieser Multimedia-Kurs liegt in spanischer, italienischer und englischer Sprache vor. Die hier berichteten Befunde beschränken sich auf die Auswertungen der spanischen Version.

„Vital Aging-M“ verfolgt das generelle Ziel, das Wohlbefinden und die Lebensqualität älterer Menschen in Europa zu fördern; dabei lässt sich dieses generelle Ziel in folgende spezifische Teilziele untergliedern:

- Vermittlung von Wissen, wie Frauen und Männer aktiv und kompetent älter werden können;
- Training kognitiver Strategien zur Kompensation von Einbußen des Lernens, des Gedächtnisses und des Denkens;
- Training von Strategien zur Optimierung emotionaler, motivationaler und sozialer Kompetenz;
- Vermittlung von Wissen und von Strategien zur Förderung persönlicher Entwicklung und sozialer Teilhabe;
- Vermittlung von Wissen und von Strategien zur effektiven Nutzung technischer Hilfen.

„Vital Aging“ (oder „Vivere con Vitalita“ in italienisch oder „Vivir con Vitalidad“ in spanisch) ist ein 50-stündiger Videokurs, der durch Materialien aus dem Internet ergänzt werden kann. Dieser Kurs wurde von Experten auf dem Gebiet der Gerontologie entwickelt, die aus Deutschland, England, Italien und Spanien stammten. Die in Abschnitt 1 genannten grundlegenden Bereiche, in denen eine Förderung mit Blick auf optimales Altern erfolgen sollte, lagen dem Programm „Vital Aging“ zugrunde. Nachfolgend wird dargestellt, welche Programminhalte (Unterrichtseinheiten) diesen vier Bereichen subsumiert wurden:

Ad: Förderung gesundheitsbewusster Lebensstile

- Selbstkontrolle der eigenen Lebensführung,
- Ernährung und Gesundheit,
- Umgang mit dem eigenen Körper, Pflege des Körpers,
- Regelmäßiges körperliches Training,
- Selbstverantwortung und Selbstständigkeit.

Ad: Optimierung kognitiver Funktionen, Kompensation kognitiver Verluste

- Training des Gehirns: Wie die Alterung des Gehirns vermieden werden kann,
- Verbesserung des Gedächtnisses,
- zu einem Experten eigener Gedächtnisprobleme werden,
- Weisheit: Ausdruck lebenslangen Lernens,
- kreatives Altern.

Ad: Förderung von emotionaler Befindlichkeit, Coping, Kontrolle

- Überzeugung der Selbstwirksamkeit,
- positiv denken,
- Ausübung persönlich erfüllender Aktivitäten und Wohlbefinden,
- Bewältigung von Stress,
- Sterben als Teil des Lebens.

Ad: Erhaltung psychosozialer Kompetenz und sozialer Teilhabe

- Sexualität: jenseits der Genitalität,
- wie Beziehungen zur Familie und zu Freunden gefördert werden können,
- andere brauchen mich
- eine neue Form der Kommunikation: das Internet.

Dabei haben alle Unterrichtseinheiten eine vergleichbare Struktur:

- Die Trainer beginnen mit einer allgemeinen Präsentation; sie führen empirische Evidenz für jeden Bereich an.
- Im Vortest werden spezifische psychologische oder verhaltensbezogene Merkmale (Beispiel: gesundheitsbewusste Ernährung, körperliches Training, Selbstwirksamkeit, Ausübung persönlich erfüllender Aktivitäten) erfasst.
- Strategien werden systematisch trainiert; die Trainer schlagen Übungen vor.
- Im Nachtest werden die spezifischen psychologischen oder verhaltensbezogenen Merkmale erneut erfasst.
- Die Trainer geben abschließende Kommentare.

Die Teilnehmenden an „Vital Aging-M“ waren Freiwillige, die auf einen Aufruf antworteten, der in Bildungseinrichtungen, in Seniorenverbänden oder in stationären Einrichtungen der Altenhilfe veröffentlicht wurde. Jede Gruppe umfasste ungefähr 20 Personen. Dabei wurde jede Gruppe von einem Tutor betreut, der für das Einlegen der Videokassetten, für die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien, für die Verteilung und die Einsammlung der Testblätter verantwortlich war. Die Sitzungen dauerten zwei bis drei Stunden mit einer Pause von 15 Minuten. Pro Sitzung wurde ein Thema bearbeitet; wenn eines der oben genannten Themen von seiner Konzeption her mehr als drei Stunden in Anspruch nahm, so wurde dieses auf zwei Sitzungen verteilt. Der gesamte Kurs erstreckte sich über einen Zeitraum von drei Monaten. In den Sitzungen wurde schriftliches Material verteilt, die Teilnehmenden schauten gemeinsam die Videopräsentationen, sie füllten die Testblätter aus. Bislang wurde „Vital Aging-M“ nur in spanischer Sprache veröffentlicht. Die Materialien sind veröffentlicht unter www.uninettuno.it/Vitalagell/frameset.htm.

3. Evaluation des „Vital Aging-M“-Kurses

3.1 Methoden und Stichproben

Über einen Zeitraum von drei Jahren wurden zwei Formen der Evaluation des „Vital Aging-M“-Kurses vorgenommen: eine summative und eine formative Evaluation.

Die summative Evaluation prüft die Effekte des Programms durch einen systematischen Vergleich der in der Interventionsgruppe erzielten Werte

mit jenen in der Kontrollgruppe. In der hier berichteten Interventionsstudie fanden im Kontext der summativen Evaluation zwei Analyseschritte statt – einer unmittelbar nach Abschluss der Intervention, ein weiterer sechs Monate später. Die Follow-up-Studie sollte der Beantwortung der Frage dienen, inwieweit sich die erzielten Effekte durch Nachhaltigkeit auszeichnen. Die Ergebnisse der summativen Evaluation gründen zum einen auf dem Vergleich der im Vor- und Nachtest gewonnenen Daten zu den psychologischen und verhaltensbezogenen Merkmalen (s. dazu die in Abschnitt 2 getroffenen Aussagen), zum anderen auf einem Vergleich der im Vor- und Nachtest ermittelten Antworten auf Fragen, die den Teilnehmenden vorgelegt wurden – diese Fragen lassen sich dabei folgenden Themenbereichen zuordnen und wurden mit folgender, in Klammern angegebener Zielsetzung gestellt (s. dazu auch Fernández-Ballesteros/Zamarrón/Rudinger u. a. 2004):

- Einstellungen zu Altern und Alter (Analyse von Veränderungen in Altersstereotypen und in der subjektiven Wahrnehmung jener Merkmale des Alterns, die Beziehungen zur Selbstwirksamkeit und zur Kontrolle aufweisen);
- berichtete Aktivitäten (Analyse von Veränderungen im Ausprägungsgrad einzelner Aktivitäten wie auch in den Aktivitätsformen);
- körperliches Training und Ernährung (Analyse von Veränderungen in individuellen Lebensstilen);
- soziale Beziehungen (Analyse von Veränderungen in der Häufigkeit wie auch in der subjektiv erlebten Qualität von Beziehungen);
- Lebenszufriedenheit (Analyse von Veränderungen in der Lebenszufriedenheit);
- subjektiv erlebte Gesundheit (Analyse von Veränderungen im Gesundheitserleben).

Die formative Evaluation akzentuiert hingegen die von den Teilnehmenden vorgenommene Bewertung des Programms sowie seiner Rahmenbedingungen (z. B.: Wird das Programm als eine Bereicherung empfunden? Welche Programminhalte werden als besonders effektiv, welche als weniger effektiv wahrgenommen? Wie wird die didaktische Qualität beurteilt?). Hier wurden Fragen zu folgenden Themenbereichen vorgelegt:

- subjektiv erlebte Leistungsanforderungen in dem Kurs,
- subjektive Bewertung der einzelnen Kurseinheiten (hier wurden zahlreiche Merkmale erfasst),
- Zufriedenheit mit den einzelnen Kursinhalten,
- subjektiv erlebte Veränderungen durch die Teilnahme an dem Kurs.

In einer ersten Studie wurde ein Vergleich zwischen drei Gruppen durchgeführt: Die erste Gruppe setzte sich aus 13 Teilnehmenden (Mittelwert Alter: 79,3 Jahre) zusammen, die in einer Einrichtung der stationären Altenhilfe lebten, die zweite Gruppe aus 44 Teilnehmenden (Mittelwert Alter: 69,9 Jahre), die einem Seniorenclub angehörten; die dritte Gruppe – Kontrollgruppe – setzte sich aus 31 Frauen und Männern (Mittelwert Alter: 74,2 Jahre) zusammen, die ebenfalls Mitglieder eines Seniorenclubs waren und einer anderen Aktivität nachgingen. Nach sechs Monaten wurde eine Follow-up-Studie bei jenen Personen durchgeführt, die Mitglied eines Seniorenclubs waren. Zudem wurde der Multimedia-Kurs mit dem ursprünglichen „Vivir con Vitalidad“-Programm (das nicht videobasiert war, sondern auf unmittelbarer Vermittlung durch Lehrpersonen gründete) verglichen. Dieser Vergleichsgruppe gehörten 31 Teilnehmende an (Mittelwert Alter: 67,8 Jahre) (s. dazu Fernández-Ballesteros/Caprara/García u. a. 2005).

In einer zweiten Studie wurden die beiden Programmformen – nämlich „Vital Aging-M“ (n = 25; Mittelwert Alter: 68,1 Jahre) und „Vivir con Vitalidad“ (n = 28; Mittelwert Alter: 65,3 Jahre) – unter ähnlichen Bedingungen wie in der ersten Studie mit einer Kontrollgruppe (n = 37; Mittelwert Alter: 70,7 Jahre) verglichen. Alle Teilnehmenden an dieser zweiten Studie waren Freiwillige, die einem öffentlichen Aufruf gefolgt waren. Die Mitglieder der Kontrollgruppe wurden aus einem Seniorenclub rekrutiert, in dem sie verschiedenen Aktivitäten nachgingen (s. dazu Caprara 2005).

3.2. Zusammenfassende Ergebnisdarstellung

Mehr als zwei Drittel der Teilnehmenden an „Vital Aging-M“ gaben an, dass sie den Kurs sehr interessant gefunden hätten; keiner der Teilnehmenden bewertete das eigene Interesse als gering. Über 90 Prozent berichteten, dass sie den gesamten Kurs besucht hätten. Der Kurs erfüllte ziemlich oder vollständig die Erwartungen von 98,8 Prozent der Teil-

nehmenden 96,7 Prozent gaben an, dass das vermittelte Wissen bereits heute oder aber in Zukunft nützlich sei. Der Schwierigkeitsgrad des Kurses wurde von 45,1 Prozent als gering eingestuft; 82,9 Prozent gaben an, mit einzelnen Inhalten des Kurses bereits vertraut gewesen zu sein; 79,3 Prozent berichteten, sie hätten in diesem Kurs sehr viel gelernt. Das allgemeine Zufriedenheitsniveau war hoch: 78,8 Prozent gaben hohe oder sehr hohe Zufriedenheitswerte an; es fand sich keine Person mit geringem Zufriedenheitswert.

Negativ zu bewerten war die Tatsache, dass die Teilnehmenden nur selten auf Materialien zurückgegriffen hatten, die auf der Homepage verfügbar waren, dass sie den Tutor nur selten oder gar nicht in individuellen Fragen konsultiert hatten (78,5 Prozent nahmen diese Konsultationsmöglichkeit nicht in Anspruch), dass 89,9 Prozent das Internet so gut wie gar nicht genutzt hatten.

Fasst man die Ergebnisse beider Evaluationsstudien – und hier des Vergleichs zwischen den Interventions- und Kontrollgruppen hinsichtlich der in den Vor- und Nachtests erzielten Werte – zusammen, so lassen sich neun wichtige Befunde anführen:

1. Im Vortest unterschieden sich Interventions- und Kontrollgruppen nicht statistisch signifikant in den untersuchten abhängigen Variablen.
2. Jene Personen, die an dem Kurs teilnahmen, zeigten nach dem Kurs eine signifikant positivere Einstellung zum Altern als vor dem Kurs; zudem ordneten sie sich nach dem Kurs eine höhere Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Bewältigung des Alterns zu als vor dem Kurs.
3. Nach dem Kurs zeigten die Teilnehmenden eine signifikant höhere kulturelle, intellektuelle, emotionale und soziale Aktivität als vor dem Kurs.
4. Jene Teilnehmenden, die in einem Privathaushalt lebten und eine Bildungseinrichtung besuchten, gingen nach dem Kurs in signifikant höherem Maße körperlichen Trainingsmaßnahmen nach und zeigten zudem in statistisch höherem Maße ein gesundheitsbewusstes Ernährungsverhalten. Diese Effekte wurden jedoch nicht bei den Bewohnerinnen und Bewohnern stationärer Einrichtungen gefunden.

5. Nur bei jenen Teilnehmenden, die in Kursen eingeschrieben waren, die auf unmittelbarer Vermittlung durch Lehrpersonen aufbauten, war nach Kursabschluss ein signifikant höheres Engagement in sozialen Beziehungen erkennbar.
6. Jene Teilnehmenden, die in Privathaushalten lebten und eine Bildungseinrichtung besuchten, zeigten im Vergleich mit den Bewohnerinnen und Bewohnern stationärer Einrichtungen nach Abschluss des Kurses eine statistisch höhere Lebenszufriedenheit. Diese galt für beide Programmformen.
7. Die berichteten Unterschiede blieben auch nach Kontrolle der Altersvariable statistisch signifikant.
8. In den Nachtests ergaben sich zwischen Experimental- und Kontrollgruppen statistisch signifikante Unterschiede (und zwar in der erwarteten Richtung) in den Merkmalen: Einstellung zum Altern, Ausprägungsgrad der Aktivitäten, körperliches Training, gesundheitsbewusstes Verhalten, Lebenszufriedenheit.
9. In der Follow-up-Studie nach sechs Monaten (s. Fortsetzung der Studie 1) blieben die Unterschiede zwischen Vor- und Nachtest in der Experimentalgruppe erhalten.

Das Programm konnte somit als erfolgreich bewertet werden: In jener Gruppe, deren Mitglieder in einem Privathaushalt lebten und eine Bildungseinrichtung besuchten, hatte sich die Einstellung zum eigenen Altern verbessert, hatte sich der Ausprägungsgrad der Aktivitäten erhöht, waren Verbesserungen mit Blick auf die gesundheitsbewusste Ernährung erkennbar, ließen sich ein höheres Maß an körperlichem Training wie auch eine höhere Lebenszufriedenheit feststellen. In jener Gruppe, deren Mitglieder in einer stationären Einrichtung der Altenhilfe lebten, fielen diese Veränderungen nicht so prägnant aus. Es wurden keine Unterschiede zwischen den beiden vorgesehenen Programmformen mit Blick auf die untersuchten Merkmale gefunden – mit einer Ausnahme, nämlich dem Engagement in sozialen Beziehungen.

4. Schlussfolgerungen

Bedenkt man, dass der „Vital Aging-M“-Kurs sowohl der Vermittlung von Wissen als auch dem Training von Kompetenzen diene, so scheinen die Teilnehmenden in der Tat den Kurs mit Gewinn besucht zu haben. Denn nach Abschluss der Intervention fanden wir, wie bereits berichtet, sowohl

Veränderungen in der Einstellung zu Altern und Alter – und diese Veränderungen weisen auch auf eine Differenzierung des Wissens hin – als auch Veränderungen in gesundheitsbezogenen Verhaltensweisen sowie in den verschiedenen Bereichen der Aktivität – diese Veränderungen lassen sich auch als Ergebnis erweiterter Kompetenzen interpretieren.

Die Teilnehmenden bewerteten das hier beschriebene Programm als eine Hilfe zur produktiven Veränderung im Alter – und zwar im Sinne der Verwirklichung von individuellen Potenzialen im Alter, zu deren differenzierter Wahrnehmung wie auch zu deren Umsetzung dieses Programm beigetragen habe. Zu jenen Lebensbereichen, in denen die größten Veränderungen wahrgenommen wurden, gehörten:

- Lebensfreude empfinden,
- positiv denken,
- Gedächtnis verbessern,
- Selbstwirksamkeit wahrnehmen,
- durch sinnerfüllte Ereignisse das Wohlbefinden steigern.

Jene Lebensbereiche, in denen die geringsten Veränderungen erkennbar waren, umfassten:

- den Gebrauch des Internets,
- die Sexualität.

„Vital Aging-M“ scheint jedoch auch Verhaltensänderungen anzustoßen. Diese Entwicklung scheint durch ein neues Verständnis von Altern – und zwar im Sinne des „erfolgreichen Alterns“ – wie auch durch die veränderte Wahrnehmung eigener Handlungsmöglichkeiten zur Verwirklichung erfolgreichen Alterns positiv beeinflusst zu werden. Zu den wichtigsten Verhaltensänderungen, die sich nach der Abschluss der Intervention beobachten ließen, gehörten zum einen Wandlungen des gesundheitsbezogenen Lebensstils – und zwar in Richtung auf vermehrtes körperliches Training und verantwortungsvolle Ernährung –, zum anderen Wandlungen in der Alltagsgestaltung – und zwar in Richtung auf ein breiteres Spektrum von Aktivitäten. Der Befund, wonach das Programm im Hinblick auf mögliche Veränderungen in der Häufigkeit wie auch in der erlebten Qualität sozialer Beziehungen nur geringe Effekte zeigte, lässt sich vor allem darauf zurückzuführen, dass die Teilnehmenden bereits zu Beginn der Intervention eine relativ hohe soziale Aktivität zeigten.

Die Tatsache, dass „Vital Aging-M“ deutlich größere Effekte bei selbstständig lebenden Frauen und Männern im Vergleich zu Heimbewohnerinnen und Heimbewohnern hatte, ist nur zum Teil damit zu erklären, dass Möglichkeiten der selbstbestimmten Tagesgestaltung im Heim nicht in dem Maße gegeben sind wie in einem Privathaushalt. Ein sehr viel größeres Gewicht besitzt hingegen das in der Stichprobe der Heimbewohnerinnen und Heimbewohner deutlich höhere Durchschnittsalter (79,9 Jahre vs. 69,3 Jahre).

Die subjektiv erlebte Gesundheit verbesserte sich nicht unmittelbar nach Abschluss des Kurses. Hingegen fanden sich statistisch signifikante Veränderungen sechs Monate später. Dieser Befund korrespondiert mit Ergebnissen der Gesundheitsforschung, die zeigen, dass Veränderungen im Lebensstil keine unmittelbaren Effekte haben. Unsere Ergebnisse stimmen mit den Befunden von Krug (2004) überein, der eine Follow-up-Studie bei den Teilnehmenden der Interventionsstudie „Vivir con Vitalidad“ drei bis vier Jahre nach Abschluss des Programms durchgeführt hat. Er fand nicht nur eine signifikante Verbesserung der subjektiv erlebten Gesundheit, sondern auch der objektiven – also durch Ärzte eingeschätzten – Gesundheit sowie der funktionalen Kompetenz (Selbstständigkeit) in der Interventionsgruppe.

Schließlich ist hervorzuheben, dass sich zwischen dem Multimedia-Programm und den von Lehrkräften geleiteten Kursen nur geringfügige Unterschiede zeigten. Dieser Befund ist insofern wichtig, als das Multimedia-Programm mit deutlich geringeren Kosten verbunden ist und auch aus diesem Grunde als eine bedeutende Alternative interpretiert werden kann. Es ist zu vermuten, dass gerade Multimedia-Programme – aufgrund höherer Technik-Akzeptanz und höherer Technik-Kompetenz in den kommenden älteren Generationen – auf wachsendes Interesse der Zielgruppe stoßen werden.

Nach einer genauen Analyse der theoretisch-konzeptionellen Grundlagen, der Methoden und der empirischen Befunde gelangt Almeida (2005) zu folgender Bewertung des Programms:

„In summary Vital Aging-M provides some encouraging – albeit preliminary – results for elderly Europeans. Of course, a major question is who is able to take part in the program. One distinct advantage to the program

over the in classroom program is increased access to more individuals. Still, only the most active and healthy individuals may participate or take advantage of the program. It is very important to point out this program promotes psychosocial factors to increase well-being. There are important contextual factors such as economic resources and access to health care and social services that may be necessary for optimal aging. These factors most likely provide a foundation for individuals to be active in their aging (Almeida 2005, S. 158).

Kruse (2005) hebt in seiner Bewertung zwei Aspekte des Programms hervor.

- Erstens: „Die Konzeption des Vital Aging-M geht von der Tatsache aus, dass das umfassende Verständnis von Gesundheit – das Forschungsergebnisse zur körperlichen und seelischen Gesundheit, zu alltagspraktischen Fertigkeiten, zum psychologischen Wohlbefinden integriert – zu den grundlegenden Forderungen gehört, die in der internationalen Literatur zur Prävention im Alter erhoben werden. Das globale Ziel wie auch die spezifischen Lehreinheiten des Programms wurden aus dem multidimensionalen Verständnis von Alter abgeleitet, welches Fernández-Ballesteros ihrer Definition von ‚optimalem Altern‘ zugrunde legt. Darüber hinaus folgt die Autorin damit den Empfehlungen der Weltgesundheitsorganisation zur Förderung der psychologischen und verhaltensbezogenen Merkmale aktiven Alterns. Vital Aging-M trägt nicht nur zu Gesundheitsförderung und Prävention von Krankheiten bei, sondern fördert im weiteren Sinne auch die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung von Lebenskompetenzen. Mit dem Begriff der Lebenskompetenzen sind reflektierte Erfahrungen, Handlungsstrategien und Wissenssysteme angesprochen, die Menschen in früheren Lebensjahren aufgebaut haben“ (Kruse 2005, S. 159).
- Zweitens: „Vital Aging-M ist ein innovatives psychosoziales Programm aus mehreren Gründen: 1. Es geht von einem umfassenden Verständnis des Alternsprozesses aus; 2. es führt Indikatoren einer erfolgreichen Intervention auf; 3. es handelt sich um multimediales Programm; 4. es bindet Expertinnen und Experten aus zahlreichen Ländern ein; 5. es wendet sich an ältere Menschen in den verschiedensten Ländern“ (ebd.).

Literatur

- Almeida, D. (2005): Commentaries on „Evaluation of „Vital Aging-M““ by Rocio Fernández-Ballesteros. In: *European Psychologist*, H. 2, S. 157–159
- Argyle, M. (2001): *The psychology of happiness*. New York
- Baltes, M. M./Carstensen, L. (1996): The process of successful aging. In: *Ageing and Society* 16, S. 397–422
- Baltes, P. B./Baltes, M. M. (1990): *Successful aging*. New York
- Baltes, P. B./Freund, A./Li, S. C. (2005): The psychological science of ageing. In: Johnson, M. L. (Hrsg.): *The Cambridge handbook of age and ageing*. Cambridge, S. 47–71
- BMFSFJ (2006): *Fünfter Altenbericht der Bundesregierung. Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft*. Berlin
- Caprara, M. G. (2005): *Successful aging: Evaluation of a program*. Dissertation. Autonome Universität Madrid
- Caprara, G. V./Caprara, M. G., Steca, P. (2003). Personality's correlates of adult development and aging. In: *European Psychologist*, H. 3, 131–147
- Carver, C. E./Scheier, M. F. (2002): Optimism. In: Snyder, C. R./Lopez, J. L. (Hrsg.): *Handbook of positive psychology*. New York, S. 231–243
- Cutler, D. (2001): Declining disability among the elderly. In: *Health Affairs*, H. 6, S. 11–27
- Eurostat (2000): *Eurostat yearbook. A statistical eye on Europe*. Brüssel
- Eurostat (2001): *Labor force survey principal results 2000. Statistics in focus, population, and social conditions. Theme 3-10/2001*. Brüssel
- Fernández-Ballesteros, R. (Hrsg.) (2002): *Vivir con vitalidad (Living with vitality)*. 5 Bde. Madrid
- Fernández-Ballesteros, R. (2004): A psychosocial perspective: Promoting active ageing. In: Cabo, J. R./Cano, A./Salvador, L. (Hrsg.): *Longevidad: Un tratado integral sobre promoción de la salud en la mitad de la vida (Longevity: Handbook on health promotion in the middle of life)*. Madrid, S. 34–39
- Fernández-Ballesteros, R. (2005): Evaluation of “Vital Aging-M”: A psychosocial program for promoting optimal aging. In: *European Psychologist*, H. 2, S. 146–156
- Fernández-Ballesteros, R./Caprara, M. G./García, L. F. u. a. (2005): Promoting active aging: Effects of the „Living with Vitality“ program. In: *Revista Española de Geriátría y Gerontología* 40, S. 67–134
- Fernández-Ballesteros, R./Lopez-Bravo, M. (2002): Leisure time. In: Fernández-Ballesteros, R. (Hrsg.): *Vivir con vitalidad (Living with vitality)*, Bd. 4. Madrid, S. 111–151
- Fernández-Ballesteros, R./Krusse, A./Zamarrón, M. D. u. a. (2007): Quality of life, life satisfaction, and positive aging. In: Fernández-Ballesteros, R. (Hrsg.): *Geropsychology – European perspectives for an aging world*. Cambridge MA, S. 197–223
- Fernández-Ballesteros, R./Zamarrón, M./Rudinger, G. u. a. (2004): Assessing competence: The European Survey on aging Protocol (ESAP). In: *Gerontology*, H. 5, S. 330–347
- Fries, J. F. (1989): *Aging well*. New York
- Fries, J. F. (2005): The compression of morbidity. In: *The Milbank Quarterly*, H. 4, 801–823

- García-Huete, E. (2002): Controle su vida: Me cuido y disfruto (Control your life: I enjoy taking care of myself). In: Fernández-Ballesteros, R. (Hrsg.): *Vivir con vitalidad (Living with vitality)*, Bd. 1. Madrid, S. 63–100
- Klein, C. W./Bloom, M. (1997): *Successful aging: Strategies for healthy living*. New York
- Krug, E. (2004): *Quality of life of „living with vitality“ students*. Master thesis. Autonome Universität Madrid
- Kruse, A. (2002 a): *Gesund altern*. Baden-Baden
- Kruse, A. (2002 b): Productivity and modes of human activity. In: Pohlmann, S. (Hrsg.): *Facing an aging world. Recommendations and perspectives*. Regensburg, S. 107–112
- Kruse, A. (2004): Psychological issues of aging independently. In: Schaie, K. W./Wahl, H. W./Mollenkopf, H. u. a. (Hrsg.): *Aging independently. Living arrangements and mobility*. New York, S. 46–61
- Kruse, A. (2005): Commentaries on „Evaluation of „Vital Aging-M““ by Rocio Fernández-Ballesteros. In: *European Psychologist*, H. 2, S. 157–159
- Kruse, A. (2006): Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft. Der Fünfte Altenbericht der Bundesregierung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Supplement 6, S. 109–128
- Manton, K. G./Gu, X. (2001): Changes in the prevalence of chronic disability in the United States' black und nonblack population above age 65 from 1982. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences* 22, S. 6354–6359
- Manton, K. G./Stallard, E./Corder, L. S. (1997): Changes in the age dependence of mortality and disability: cohort and other determinants. In: *Demography*, H. 1, S. 135–157
- Myers, D. G. (1999): Close relationships and quality of life. In: Kahneman, D./Diener, R./Schwarz, N. (Hrsg.): *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York, S. 374–391
- Rowe, J. W./Kahn, R. L. (1997): *Successful aging*. In: *The Gerontologist*, H. 4, S. 433–440
- Rowe, J. W./Kahn, R. L. (1998): *Successful aging*. New York
- Seligman, M. E. P. (1998): *Learned optimism: How to change our mind and your life*. New York
- Staudinger, U. M./Kunzmann, U. (2005): Positive adult personality development. Adjustment and/or growth. In: *European Psychologist*, H. 4, S. 320–329
- Walker, A. (2002): The principles and potential of active ageing. In: Pohlmann, S. (Hrsg.): *Facing an ageing world – recommendations and perspectives*. Regensburg, S. 113–118
- WHO (1990): *Healthy aging*. Kopenhagen
- WHO (2002): *Active aging*. Genf (WHO)

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Peter G. Coleman, Professor an der Faculty of Medicine, Health and Life Sciences der Universität von Southampton, England.

Kontakt: P.G.Coleman@soton.ac.uk

Myriam Dellenbach, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Gerontopsychologie der Universität Zürich.

Kontakt: m.dellenbach@psychologie.uzh.ch

Prof. Dr. Rocio Fernández-Ballesteros, Professorin an der Facultad de Psicología U.A.M. der Autonomen Universität Madrid, Spanien.

Kontakt: r.fallesteros@uam.es

PD Dr. Carola Iller, Akademische Rätin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg.

Kontakt: iller@ibw.uni-heidelberg.de

Prof. Dr. Urs Kalbermatten, Leiter des Kompetenzzentrums Gerontologie und des Masters of Advanced Studies in Gerontologie „Altern: Lebensgestaltung 50+“ der Fachhochschule Bern, Mitarbeiter von Pro Senectute Schweiz für Forschung und Weiterbildung in Zürich.

Kontakt: kalbermatten.eu@bluewin.ch

Prof. Dr. Franz Kolland, Professor am Institut für Soziologie der Universität Wien.

Kontakt: franz.kolland@univie.ac.at

Prof. Dr. Andreas Kruse, Professor am Lehrstuhl für Gerontologie und Direktor des Instituts für Gerontologie der Universität Heidelberg, Vorsitzender der Altenberichtskommission der Bundesregierung.

Kontakt: andreas.kruse@urz.uni-heidelberg.de

Prof. Dr. Mike Martin, Professor am Lehrstuhl für Gerontopsychologie der Universität Zürich.

Kontakt: m.martin@psychologie.uzh.ch

Prof. Dr. Andrei Podolskij, Professor am Department of Developmental Psychology der Moscow State University, Russland.
Kontakt: apodolskij@smtp.ru

PD Dr. Eric Schmitt, Akademischer Oberrat am Institut für Gerontologie der Universität Heidelberg.
Kontakt: eric.schmitt@gero.uni-heidelberg.de

Prof. Dr. Dr. Christian Werner, Rektor der U:M Privaten Wirtschaftsuniversität in Seekirchen sowie Präsident der Fachhochschule für angewandtes Management in Erding und der H:G Hochschule für Gesundheit und Sport in Berlin.
Kontakt: christian.werner@myfham.de

Dr. Daniel Zimprich, Oberassistent am Lehrstuhl für Gerontopsychologie der Universität Zürich.
Kontakt: d.zimprich@psychologie.uzh.ch