

I/2012

74084

DIE

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung
19. Jahrgang € 13,90

Schluss!
Aus!

Vorbei ?

Abschiede.



WEITER AUF SENDUNG

Lieber Ekkehard Nuissl,

den besonderen Anlass möchte die Redaktionsgruppe nutzen und dieses Mal das Editorial verfassen. Für Sie, lieber Herr Nuissl, ist diese Ausgabe die letzte, die Sie herausgeben. Sie sind im Juni 2011 65 Jahre alt geworden und scheiden zum Jahresende aus Ihrer Funktion als wissenschaftlicher Direktor des DIE. Kaum vorstellbar, sind doch sowohl die Zeitschrift als auch das Institut mit Ihrem Namen aufs Engste verwoben. DIE, das war Ihre Sendung.

Aber wir wären nicht DIE Zeitschrift, wenn wir anlässlich dessen nicht manches anders machten, als man es erwarten würde. So ist dies keine Festausgabe – schließlich gibt es rein gar nichts zu feiern. Wir ersparen Ihnen und den Leser/innen umfangreiche Worte der Würdigung, die angesichts der großen Bedeutung Ihres Lebenswerkes vermutlich doch nur unangemessen blieben. Wir machen vielmehr den Anlass zum Themenschwerpunkt: Wer »Glück« und »Fußball« kann, schafft auch »Abschied«, haben wir uns gesagt. Deshalb werden wir über Abschied reden als Thema und Aufgabe der Erwachsenenbildung.

Weil Sie, lieber Herr Nuissl, mit dem Abschied aus dem regulären Erwerbsleben eine Wegmarke erreichen, die Ihnen aller Voraussicht nach viel abverlangen wird, wollen wir Ihnen mit diesem Heft persönlich relevanten Lesestoff an die Hand geben. Gerade in den Texten über die vielfältigen Optionen zeitgenössischen Ruhestands (Deller, Behrens) werden Sie vielleicht die eine oder andere viable Deutung der vor Ihnen liegenden Passage finden können. Zugleich öffnen wir – das sind wir dem Ernst des Themas schuldig – den Blick für Abschiede, die Ihnen zunächst nicht bevorstehen, aber an denen kein Weg vorbei führt: den Abschied vom Gewussten (Gasser) und den Abschied von der Ordnung des Lebens (Kruse).

Uns als Redaktion bleibt, Ihnen für die entspannte und immens produktive Zusammenarbeit zu danken. Es war Ihre Idee, dass es DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung geben muss; Sie haben den Grundstein gelegt und ein Erfolgsmodell auf die Schiene gesetzt. Keine andere Zeitschrift wird in der *scientific community* öfter gelesen. In den Redaktionssitzungen hat uns der Journalist in Ihnen immer wieder gezwungen, Position zu beziehen und Botschaften zu formulieren: Warum dieses Heft und warum jetzt? Zugleich haben Sie uns immer viel Freiheit in der Ausgestaltung gelassen und Vertrauen geschenkt. So konnte die Zeitschrift ihre kreative Seite weiterentwickeln. Nun ist es soweit: Am Ende des 18. Jahrgangs entlassen Sie DIE Zeitschrift in ihre Volljährigkeit. Bleiben Sie unser Leser!

Im November 2011:

*Heidi Behrens
Beate Beyer-Paulick
Peter Brandt
Astrid Gilles-Bacciu
Elisabeth M. Krekel
Steffi Rohling
Michael Schemmann
Richard Stang
Thomas Vollmer*

*(aktuelle und ehemalige Mitglieder
der Redaktionsgruppe DIE Zeitschrift)*

Sehr geehrte Leserin,
sehr geehrter Leser,

ab der Ausgabe 1/2012 kostet das Abonnement der DIE Zeitschrift 41,- €, das Abonnement für Studierende 35,- € (jeweils zzgl. Versandkosten). Mit der Preiserhöhung gibt der Verlag einen Teil der allgemeinen Kostensteigerung weiter.

Ab sofort erhalten Sie Ihre Zeitschrift im Rahmen des Abonnements zusätzlich auch als digitale Ausgabe innerhalb des neuen Portals **wbv-journals.de** (siehe Anzeige unten). Dort finden Sie künftig die digitale Ausgabe mit komfortablen Recherche- und Downloadmöglichkeiten und erhalten einen Zugang zum digitalen Archiv aller Ausgaben ab 2008.

Als Abonnentin/Abonnent des wbv profitieren Sie weiterhin davon, dass Sie auf die kostenpflichtigen Inhalte anderer wbv-Fachzeitschriften in wbv-journals.de exklusiv einen Preisvorteil in Höhe von bis zu 20% erhalten. wbv-journals.de startet mit zunächst 6 attraktiven Zeitschriften. Schon 2012 wird das Angebot auf wbv-journals.de erweitert, Sie profitieren von Anfang an davon. Seien Sie gespannt und freuen Sie sich auf 2012!

Mit einem freundlichen Gruß



Joachim Höper
Programmleitung Erwachsenenbildung (wbv)

PS: Wir freuen uns über Ihre Rückmeldung zu wbv-journals.de (service@wbv.de).



wbv-journals.de

Das neue wbv-Fachzeitschriften-Portal

Einfach recherchieren – bequem bestellen

Ihre Vorteile:

- Recherchieren Sie in den digitalen Ausgaben einer oder aller Fachzeitschriften gleichzeitig.
- Laden Sie einzelne Artikel oder ganze Hefte herunter.
- Finden Sie schnell die gesuchten Inhalte mithilfe der Autoren-, Stichwort- und Volltextsuche und lassen Sie sich beim Stöbern inspirieren.
- Special für Abonnenten: Die Artikel Ihrer Abo-Zeitschriften stehen Ihnen gratis zum Download zur Verfügung. Alle weiteren Artikel in wbv-journals erhalten Sie zum Vorzugspreis mit bis zu 20% Rabatt!
- Ihr persönlicher Downloadbereich enthält alle bisher gekauften Artikel. So können Sie bequem von Ihrem Schreibtisch im Büro, zu Hause oder auch von unterwegs auf Ihre Dateien zugreifen.
- Ihre Downloads bezahlen Sie einfach und bequem mit PayPal (auch ohne Anmeldung möglich).



wbv-journals.de

MAGAZIN

Szene	6
Service	15
DIE	18

Zum Themenschwerpunkt**»Abschiede«:**

Viele Menschen erfüllt Abschied mit Unbehagen: Menschlich, aber doch vorschnell führt uns die Assoziation zur »Endstation«, zum »Unwiederbringlichen«. Abschied nehmen fällt – ebenso wie »aller Anfang« – schwer. Gerade deshalb ist es aber keine Verharmlosung, wenn man im Abschied auch den Vorläufer des Neuanfangs erblickt. Für das erwachsenenpädagogische Handeln geht es um die »Gestaltung des Abschieds«, mithin um das »gute Ende« (»Ende gut, alles gut!«). Diesen Weg beschreiten die Beiträge des vorliegenden Hefts, indem sie den Abschied als zukunftsweisende Lern- und Bildungsgelegenheiten begreifen. So wird deutlich, dass dem Abschied ein bislang unterschätztes pädagogisches Potenzial innewohnt, welches für den Neu-Start genutzt werden kann.

FORUM

Der ProfilPASS in Unternehmen
Einführung von Kompetenzorientierung
in die Personalentwicklung
Brigitte Bosche / Beate Seusing

3 VORSÄTZE

THEMA22 Stichwort: **»Lerngelegenheit Abschied«**
Jost Reischmann24 **Quo vadis Erwachsenenbildungsforschung?**

Sabine Schmidt-Lauff und Ekkehard Nuissl im Gespräch über längst Verabschiedetes und über notwendige Renaissance

28 **»Wählerisch der Profession verbunden«**
(Bildungs-)Perspektiven nach dem Ende der Festanstellung
Heidi Behrens30 **Abschied Beruf – Neubeginn Berufung**
Arbeitsbezogene Tätigkeiten im Ruhestand
Jürgen Deller / Anne Marit Wöhrmann34 **Ende gut, alles gut**
Bildungsveranstaltungen beschließen
Ulrich Papenkort37 **Abschied vom Gewussten**
Die »Kunst des Vergessens« aus neuropsychologischer Sicht
Peter Gasser41 **Die Existenz bis in den Tod geöffnet halten**
Bildungsperspektiven des letzten Abschieds
Andreas Kruse

46

49 SUMMARIES

50 NACHWÖRTER



Zeitzeugen der Erwachsenenbildung im Gespräch: Die Sektion Erwachsenenbildung der DGfE schaut zurück auf die 40 Jahre ihres Bestehens und diskutiert sichtlich bewegt und lebhaft Lernen als Bewegung (S. 6–7).



Alpha und Omega als Anfang und Ende des griechischen Alphabets sind schon seit biblischen Zeiten eine Chiffre für Anfang und Ende, und damit auch für die Totalität des von ihnen umschlossenen. Die Blickpunkte geben der Logik der Abgeschlossenheit von A und O eine kreative Wendung. Ende gewährt Anfang, Neu-Anfang; Omega erlaubt Alpha. So mag sich der wohlgeleitete Leser auch den aus dem Pflaumenbaume hastig abgeflogenen Kuckuck in Rainer Maria Rilkes Gedicht »Abschied« vorstellen: als einen Startenden.

Lernen ist Bewegung

Jahrestagung der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung (Hamburg, 22.–24.9.)

Unter dem Titel »Erwachsenenbildung und Lernen« fand Ende September die Jahrestagung 2011 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) statt, ausgerichtet vom Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen der Universität Hamburg. Als Gastgeber empfing Peter Faulstich über 200 Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu der Tagung, die das Leitthema in Arbeitsgruppen, Vorträgen und einer Poster-Ausstellung befragte und Raum für kritische Auseinandersetzung bot.

zeige das große Interesse an Austausch und gemeinsamer Reflexion, aber auch die Präsenz und Divergenz des Themas in der Erwachsenenbildungsforschung. Trotz aller Vielfalt stehe eines jedoch stets im Mittelpunkt: Beim Lernen gehe es immer um Menschen, die lernen, und zwar in einer sozialen und dinglichen Welt, in der sie sich vermittels Lernen immer wieder (neu) verorten. Lernen sei damit immer auch Bewegung und ermögliche Bewegung: in der Welt, im Verhältnis zu ihr, in der eigenen Biographie und im Verhältnis zu sich selbst. Und, so machte Schmidt-Lauff abschließend deutlich, Freude am

Aussage- und Erklärungskraft nehmen würde. Als vielversprechende Quellen für eine angemessene Lerntheorie verwies Faulstich auf die Phänomenologie, wie sie z.B. von Käte Meyer-Drawe vertreten wird, und auf Arbeiten, die Klaus Holzkamps und John Deweys subjektorientierten bzw. pragmatistischen Zugang weiterentwickeln. Begriffliche Klarheit und Konsistenz, hinreichende Komplexität, ausdrückliche Bezogenheit auf menschliches Lernen und Offenheit für menschliche Freiheit, Anschlussfähigkeit an bildungstheoretische Überlegungen und ein angemessenes Konzept von Lehre seien Kategorien, die in einer solchen Theorie angelegt sein müssten. Am Donnerstag- und Freitagnachmittag trafen sich acht Arbeitsgruppen, die in

Fotos: Peter Brandt



Außerdem beging die Sektion Erwachsenenbildung ihren vierzigsten Jahrestag, was mit einer Ausstellung zur Historie, Vorträgen zu Entwicklung und aktueller Situation der Erwachsenenbildung und einem Gespräch mit Zeitzeugen der vergangenen 40 Jahre gewürdigt wurde (vgl. auch das hierzu geführte Interview auf S. 24ff. in diesem Heft, Anm. d. Red.).

Schon in der Begrüßung machte die Sprecherin der Sektion, Sabine Schmidt-Lauff, deutlich, wie breit gefächert das Thema Lernen in der Erwachsenenbildung ist. Diskurse des Lernens, Gestaltung und Orte, Ziel- und Teilnehmergruppen und komplexe Prozesse des Lernens seien zentrale Kategorien der Erwachsenenbildung, und die Anzahl der eingereichten Beiträge

und Sorge für das Lernen, d.h. emotionale Anteilnahme sei vonnöten, um sich angemessen mit diesem Herzstück der Erwachsenenbildung zu beschäftigen. Peter Faulstich verwies in seiner Einführung auf das Thema der Tagung nachdrücklich auf die Notwendigkeit einer angemessenen Lerntheorie, die sich absetzen müsse von den nach wie vor vorherrschenden naturwissenschaftlich orientierten Theorien, die Lernen letztlich als geschichtslos selbstverständlich beschrieben und untersuchten. Notwendig sei eine solche Theorie nicht, um die Vielfalt der vorhandenen Ansätze, das Lernen Erwachsener zu beschreiben und zu verstehen, zu beschneiden, vielmehr geht es darum, den Lernbegriff vor einer Beliebigkeit zu bewahren, die ihm

drei Phasen insgesamt fünf Stunden Zeit hatten, sich über aktuelle Fragen der Lernforschung in der Erwachsenenbildung auszutauschen: Diskurse des Lernens, Lernen in Lehr-/Lernkontexten, Lernen spezifischer Gruppen, Lernprozesse, Methoden der Analyse von Lernprozessen, Orte und Themen des Lernens, Lernen in Organisationen – in über 40 Referaten wurden verschiedenste Zugänge zum Thema der Tagung vorgestellt und diskutiert. Schon im Vorfeld hatten sich in einer außergewöhnlich großen Zahl eingereicherter Beiträge die Vielfalt des Themas »Lernen in der Erwachsenenbildung« und seine zunehmende Präsenz im Diskurs gezeigt.

Am Freitagnachmittag war zudem ein Zeitfenster für eine Poster-Präsentation

vorgesehen, in der sich 22 Projekte aus unterschiedlichen Bereichen des Lernens Erwachsener und der Lernforschung vorstellten. Das rege Interesse der Tagungsteilnehmer/innen an Kontakten zu anderen Forschungsprojekten spiegelt ein Bedürfnis nach Vernetzung und Kooperation wider, das sich auch in der großen Zahl der Teilnehmenden der Tagung insgesamt wiederfindet. Einen besonderen Platz hatte am Freitagvormittag die Würdigung des 40-jährigen Bestehens der Sektion. Sabine Schmidt-Lauff erinnerte in einem Vortrag an die Stationen der Entwicklung von einer Arbeitsgruppe über den Status einer Kommission zur Sektion, die sich 1971 gründete. Christine Zeuner befragte in einem Podiumsgespräch Erhard Schlutz und Horst Siebert als

Meyer-Drawe würdigte den Ansatz der kritischen Psychologie als einen, der in der Erwachsenenbildung eine besondere Stellung einnehme, indem er das intentionale Lernen und einen emphatischen Lernbegriff stark mache und sich gegen das sich verstärkt durchsetzende Lernen en passant im Regime des lebenslangen Lernens wende. Das expansive Lernen Holzkamps und das passionierte Lernen der Phänomenologie wendeten sich beide gegen einen Lernbegriff, der die Anfälligkeit des beiläufigen Lernens für die Macht der Gewohnheit aus den Augen verlöre, indem sie Lernen als Erfahrung der Erschütterung und Prozess der Grenzüberschreitung verstünden. Meyer-Drawe erschloss Bourdieus Verständnis vom »schweigenden« Wissen des

und nach den subjektiven Gründen des Subjekts frage, fordere die Phänomenologie dazu auf, zu den Sachen zurückzukehren, wie sie sich uns zeigten, indem Erfahrungen ernst genommen würden und so der Vernunfttraum erweitert, eine andere Vernunft möglich würde. Beide Ansätze verbindet der Versuch, die Wirklichkeit, hier: das Lernen, wieder komplizierter zu machen, als es in der traditionellen Psychologie bzw. in der idealistischen Reduktion gängiger Lerntheorien dargestellt und verstanden werde. Lernen, so Meyer-Drawe, könne auf diese Weise als ein Prozess verstanden werden, in dem das Subjekt an seine Grenzen stoße und so im wörtlichen Sinne »über sich hinaus wachse«. Lernen sei damit ein Prozess der Verunsicherung, eine Bewegung



Zeitzeugen der vergangenen 40 Jahre (vgl. *Fotostrecke*), und im Foyer des Tagungsgebäudes stellten Poster (Christiane Hof und Hannah Rosenberg) sowie eine Ausstellung, aufbereitet von Lisa-Marie Lorenz, anhand von Bildern und Texten die Geschichte der Sektion dar.

Den Hauptvortrag der Sektionstagung hielt Käte Meyer-Drawe, die eine Professorin für Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum innehat. Ihr Vortrag »Lernen aus Passion« verband einen Blick auf den Lernbegriff der Phänomenologie im Anschluss an Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty einerseits und die kritische Psychologie Klaus Holzkamps andererseits mit der Frage, inwiefern sich die beiden Ansätze fruchtbar verbinden lassen.

Körpers, der eine Welt bewohne und sie und sich in dieser Sicherheit nicht befrage, sondern voller Vorurteile sei. Ausgehend davon machte sie deutlich, wie dies gesellschaftlichen Vorgaben entspreche und gehorche, ohne dass diese Angepasstheit ohne weiteres der Reflexion zugänglich sei. Im Gegenteil: Die Verschwiegenheit des Leibes gaukele Einzigartigkeit vor. Als Basis und schwer zu überwindende Begrenzung sei dieses »Vorwissen« nicht zu unterschätzen.

Passioniertes und expansives Lernen seien gegen diese Art des Lernens in Sicherheit gerichtet, indem sie Irritation und Diskontinuität als Ausgangspunkte (und Ziele?) jeglichen Lernens setzten. Während Holzkamp von einer Beanstandung des »Außen« komme

jenseits der Sicherheiten des leiblichen (Vor-)Wissens, und könne als eine Hingabe an und Antwort auf die Ansprüche des Anderen und der Dinge verstanden werden. Offen bleibe bei dieser gemeinsamen Lesart des Lernbegriffs der kritischen Psychologie und der Phänomenologie unter anderem, wo der Anlass, das Movens des Lern-Begehrens zu finden sei: im Subjekt selbst (Holzkamp) oder in der »Entsagung«, im »Widerfahrnis« (Merleau-Ponty), das Grenzüberschreitungen möglich macht. Hier deuteten sich in der anschließenden Diskussion fruchtbare Momente der Weiterarbeit an.

Peter Faulstich / Susanne Umbach / Sabine Schmidt-Lauff

»Menschenrecht Bildung«

Fachtagung und Festakt zum 50-jährigen Bestehen der DEAE

Anlässlich des 50-jährigen Bestehens des Dachverbandes hatte die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE) ihre Mitglieder und Kooperationspartner Ende September nach Berlin eingeladen. Dem Festakt ging eine wissenschaftliche Fachtagung zum Thema »Menschenrecht Bildung« voraus. Vertreter aus Politik, Verbänden, Wissenschaft und Praxis würdigten die Leistung der DEAE vor dem Hintergrund des Themas Menschenrecht auf Bildung. Prof. Rudolf Tippelt (LMU München) charakterisierte Menschenrechte als mögliche Auslöser für die Gestaltung von Angeboten in der Erwachsenenbildung, und Prof. Wiltrud Gieseke (HU zu Berlin) ergänzte Ausführungen zur Zivilgesellschaft. Sie merkte an, dass die Leistungen der DEAE in Bezug auf das Lernen Erwachsener politisch anerkannt seien, denn die DEAE habe – neben anderen Trägern – durch die gesetzlichen Grundlagen den Auftrag, sich an der Bildung Erwachsener zu beteiligen. Sie mahnte in Richtung Politik, Erwachsenenbildung müsse institutionell gesichert und für viele Menschen leicht zugänglich sein. Denn es sei ein Missverständnis, dass es beim lebenslangen Lernen nur um Kompensation und Kompetenzen in beruflicher Hinsicht gehe. Vielmehr müssten Erwachsene dabei unterstützt werden, den Anschluss an sich verändernde Anforderungen auch in Alltag und Privatleben zu halten, um zunehmende Ansprüche an Eigenverantwortung und Selbstsorge erfüllen zu können. Dabei wiesen beide Redner darauf hin, dass lebenslanges Lernen für viele Erwachsene kein positiver Ausblick sei. Denn in vielen Studien wurde nachgewiesen, dass das Lernen aus der Schulzeit oft nicht mit guten Erinnerungen verbunden ist. Es bleibe daher eine wichtige Aufgabe der Praxis, die Freude am Lernen bei Erwachsenen zu fördern. Gieseke ermutigte die Ein-

richtungen der DEAE, ihre Gestaltungsspielräume zu nutzen; Tippelt hob den Professionalitätsanspruch der DEAE, ihre theoretische Fundierung und Wissenschaftszugewandtheit hervor. Dieser Hinweis kam auch von Dr. Aribert Rothe, Praxisvertreter der evangelischen Erwachsenenbildung, der die EEB-Situation in der ehemaligen DDR und den östlichen Bundesländern beleuchtete und auf die besonderen Lernräume der kirchlichen Erwachsenenbildung hinwies, bezogen zum einen auf die von der Kirche genutzten Räumlichkeiten, zum anderen auf den sozialen Raum einer kirchlichen Gemeinschaft.

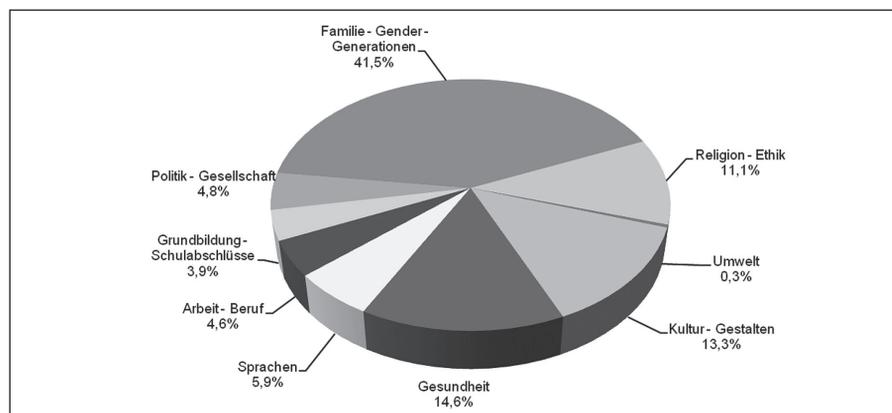
Bei den Grußworten zum Festakt betonte Dr. Bertram Blum, Vorsitzender der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, die Gemeinsamkeiten katholischer und evangelischer Erwachsenenbildung und hob das gemeinsame Bemühen um das Lernen Erwachsener hervor. Kooperation statt Konkurrenz – das war auch das Leitmotiv des Grußwortes von Dr. Ernst-Dieter Rossmann, Vorsitzender des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. Er unterstrich die Wichtigkeit eines pluralen Angebotes von DEAE, KBE

und Volkshochschulen, das es ermögliche, viele verschiedene Zielgruppen anzusprechen und ihren Bedürfnissen gerecht werden zu können. Für das DIE betonte Daniela Jung das gemeinsame Ziel, die Erwachsenenbildung in Deutschland voranzubringen und Politik und Öffentlichkeit von der Wichtigkeit des Lernens Erwachsener – jenseits der Perspektive von Humankapital – zu überzeugen.

Als Vorsitzender der KAW – Rat der Weiterbildung dankte Prof. Tippelt für die konstruktive Mitarbeit der DEAE und betonte die Wichtigkeit von strategischem Vorgehen. Satu Kantola, Präsidentin der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft der Erwachsenenbildung in Europa, wies abschließend darauf hin, dass weiterhin Kräfte gebündelt werden müssen, um im Rahmen europäischer Politik wirksam werden zu können. Im Bezug auf das Motto des Tages wurde deutlich, dass sich alle vertretenen Institutionen (aus teils unterschiedlichen Blickwinkeln) mit dem Menschenrecht auf Bildung auseinandersetzen und darin eine Basis für gemeinsame Aktivitäten finden.

Daniela Jung (DIE)

Abb.: Themenbereiche evangelischer Erwachsenenbildung nach Unterrichtsstunden



Die Abbildung zeigt die Verteilung der 1.128.326 Unterrichtsstunden, die im Zuständigkeitsbereich der DEAE im jüngsten Berichtsjahr 2009 in Kursen, Seminaren, Studienreisen etc. angefallen sind, verteilt auf Themenbereiche. Insgesamt haben sich in den letzten Jahren nicht nur die Unterrichtsstunden, sondern auch die Teilnahmefälle erhöht. Quelle: Verbundstatistik am DIE

Das Gestern ist vergangen, das Morgen noch nicht da ...

Fachtagung der DEAE und der EEB Nordrhein zum demografischen Wandel

Die Folgen des demografischen Wandels werden immer spürbarer: Schulen werden geschlossen; das Rentensystem gerät wegen der wachsenden Zahl von Rentenbeziehern unter Druck; ältere Beschäftigte werden nicht mehr in Altersteilzeit oder Vorruhestand geschickt, sondern gebraucht und gehalten. Auch auf den Weiterbildungsbereich kommen in diesem Zusammenhang neue Aufgaben zu, auf die es sich rechtzeitig einzustellen gilt. Vor diesem Hintergrund richteten die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und das Evangelische Erwachsenenbildungswerk Nordrhein (EEB) eine Fachtagung aus, bei der Expert/inn/en mit Praktiker/innen ins Gespräch kamen, um Klarheit über die künftigen Herausforderungen zu erhalten.

Zum Auftakt brannte PD Dr. Andreas Motel-Klingebiel vom Deutschen Zentrum für Altersfragen (Berlin) ein Feuerwerk an Entwicklungen und Strukturen ab. Deutlich wurde, dass Altern nicht schematisch und quasi naturwüchsig erfolgt, sondern eine individuelle Konstruktionsleistung ist, die aber auch durch gesellschaftliche Regeln mitbestimmt wird. So werde zum Beispiel heute der Erfolg der Ausdehnung der

Lebensspanne bei guter Versorgung zu einem sozialen Problem umgedeutet. Im Deutschen Alterssurvey, der als eine Art Seismograph für die Situation der älteren Generation gilt, wird bei der jüngsten Erhebung (2008) eine Stagnation der positiven Bewertung des Ruhestands registriert, nachdem in den Vorerhebungen regelmäßig Aufwüchse zu verzeichnen waren. Parallel dazu wachsen die Befürchtungen, der Lebensstandard könne sinken. Herausgearbeitet wird des Weiteren, dass das Engagementpotenzial der Älteren insgesamt steigt. Es ist besonders hoch bei Personen mit hoher Bildung, mit guter Gesundheit, mit Partner lebend und in Erwerbstätigkeit. Die Perspektive wechselte dann PD Dr. Waltraud Cornelißen vom Deutschen Jugendinstitut (München), die zu den Lebenslagen und -gefühlen Jugendlicher referierte. Das Verhältnis von jungen und alten Menschen wird in der Shell-Jugendstudie 2010 von 12- bis 25-jährigen Befragten im Vergleich zu 2006 deutlich weniger harmonisch eingeschätzt. Noch deutlicher ist die Diskrepanz, wenn nach dem zukünftigen Verhältnis der Generationen gefragt wird: 39 Prozent der Jugendlichen meinen, dass es sich in Zukunft verschlechtern wird

(2006: 27 %). Zu dieser eher kritischen Sicht passt allerdings nicht ein anderes Ergebnis der Shell-Jugendstudie: Befragt nach der Einschätzung der Verteilung des Wohlstandes zwischen Jung und Alt äußern 47 Prozent, dass der Wohlstand gerecht verteilt sei (2006: 43 %), 25 Prozent verlangen, dass Ältere zugunsten der Jüngeren zurückstecken sollten (2006: 34 %). Unter der plakativen Überschrift »Nicht ausgelernt und neugierig« lenkte Prof. Franz Kolland von der Universität Wien den Blick wieder auf die Älteren. Er vermittelte mit Rückgriff auf diverse Forschungsbefunde ein positives Bild von deren Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten und transformierte die »alternde Gesellschaft« in eine »Gesellschaft der Langlebigkeit«, die durchaus Chancen berge und nicht nur Probleme. Illustrativ sprach Kolland von der Langlebkeitsdividende, die sich in den Potenzialen der Älteren für Erwerbs-, Freiwilligen- und Pflegearbeit zeige, aber auch in einer »vita activa« über selbstbestimmte, kreative Tätigkeiten, in einer »späten Freiheit«, die Entwürfe für neue Lebensformen ermögliche. Ganz im Sinne dieses aktiven Alterns beendete die vor kurzem in den Ruhestand getretene Tagungsleiterin (neben Gerrit Heetdeerks) Petra Herre eine anregende, impulsgebende Tagung, die neben den vielen Sachinformationen auch von lyrischen Einsprengseln inspiriert wurde. *Dieter Gnahs (DIE)*

2012 Jahr des aktiven Alterns

EU-Kommission legt Schwerpunkt aufs Älterwerden

2012 wurde zum »Europäischen Jahr des aktiven Alterns und der Solidarität zwischen den Generationen« ausgerufen. Es soll die Chancen bewusst machen, die dadurch entstehen, dass die Europäer länger leben und länger gesund bleiben als je zuvor. Durch aktives Altern sollen die Generation der geburtenstarken Jahrgänge und die älteren Erwachsenen von morgen ermutigt werden, länger im

Erwerbsleben zu bleiben, ihre Erfahrungen weiterzugeben und sich weiter aktiv am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen. Mit dem Europäischen Jahr sollen innovative Lösungen für wirtschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen gefunden werden, denen sich die alternde europäische Bevölkerung stellen muss. Zur Zeit sind 40 europäische Organisationen Mitglied der Initiative.

Anlässlich des Europäischen Jahres haben der Ausschuss der Regionen, die Europäische Plattform für ältere Menschen (AGE) und die Europäische Kommission eine Broschüre herausgegeben, die EU-Finanzmittel für regionale und lokale Initiativen vorstellt, die das aktive Altern sowie die Solidarität zwischen den Generationen unterstützen. Die Broschüre enthält außerdem Beispielprojekte und umfasst Präsentationen der wichtigsten EU-Förderprogramme. *DIE/BP*

Hybride Verhältnisse und verschwimmende Grenzen

Jahrestagung der DGWF diskutiert über Grenzüberschreitungen der wissenschaftlichen Weiterbildung

Über 150 Gäste folgten der Einladung zur Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) im September 2011 an die Universität Bielefeld, um ganz im Sinne des Tagungsmottos die *Grenzen zu überschreiten* und um über Fragen der Interdisziplinarität, Chancen der Transnationalität und Möglichkeiten der Öffnung von Hochschulen zu sprechen.

Als gemeinsamen Einstieg bot Prof. Peter Fuchs inmitten der offenen Universitätshalle eine »Bridge« an, einen einführenden Vortrag, der eine Brücke zwischen der systemtheoretischen Ausrichtung der Instituts-Geschichte und dem Tagungsthema schlug. Die räumlich zentrale Ansiedelung der Tagung, sozusagen auf der Hauptader der Universität – zwischen Audimax, Mensa und Schwimmbad –, ermöglichte gleichermaßen den Teilnehmenden einen Einblick in das Bielefelder Universitätsgeschehen und Vorbeieilenden einen ebensolchen in die Tagungsthematik. Fuchs sprach über die hybriden Verhältnisse und verschwimmenden Grenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung und stellte u.a. die Frage in den Raum, ob die Funktion der wissenschaftlichen Weiterbildung in einer dynamischen, hochkomplexen Gesellschaft nicht die der Enttemporalisierung sein könne.

Prof. Hans G. Schuetze stellte am Beispiel der University of British Columbia in Vancouver die nordamerikanische Perspektive des Weiterbildungssektors als eine Verknüpfung zwischen wissenschaftlichen Themen und sozialem Engagement vor. Die kanadischen Hochschulen verstünden sich als Dienstleister, die mit ihrem Angebot z.B. auf Schulen und

Familien zuzugingen. Er regte mit seinem Beispiel ein Nachdenken über die soziale Verantwortung der Hochschulen für die Gesellschaft an.

Auf dem Podium diskutierten Prof. Rudolf Tippelt, Prof. Karl Weber, Prof. Karin Dollhausen und Dr. Walburga Freitag mit Dr. Markus Walber. Sie wagten einen Ausblick in das Jahr 2020 und fragten sich, ob »alles anders bleiben« würde. Tippelt zeigte auf, dass die wissenschaftliche Weiterbildung für die Teilnehmenden sowohl die Funktion der kulturellen Fortbildung als auch die der wissenschaftlichen Qualifizierung erfülle. Die Hochschule genieße in diesen Bereichen ein positives Image, sei aber zugleich großem wirtschaftlichen Druck ausgesetzt und müsse immense Lehr- und Prüfungsleistungen bewältigen. Weber führte auf die Frage nach der Annäherung von Funktion und Profession im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung aus, dass die Profession nur ausgebildet werden könne, wenn die Hochschulen mit den Berufsverbänden und anderen relevanten Akteuren im jeweiligen Berufsfeld kooperierten. Eine monoprofessionelle Arbeit werde demnach, laut Tippelt, abgelöst durch eine verstärkte Netzwerk- und Kooperationsarbeit. Freitag hob die Anerkennung von biographisch erworbenen Kompetenzen als eine wichtige Aufgabe für

die Hochschulen hervor, die zukünftig verstärkt angegangen werden müsse. Die Herausforderung für Anerkennungsmodelle bestünde darin, den Zugang für eine breitere Zielgruppe zu ermöglichen, indem die Prozedur erleichtert werde, ohne zugleich den direkten Bezug zwischen den konkreten Wissensinhalten und den je individuellen Kompetenzen zu vernachlässigen. Dollhausen betonte den Dienstleistungsauftrag der Hochschulen als eine ihrer wichtigen Anforderungen. Aus ihrer Sicht stünden die Hochschulen vor der Aufgabe, die institutionellen Voraussetzungen zu schaffen, um der Diversität der Teilnehmenden aus dem grundständigen und weiterbildenden Bereich gerecht werden zu können. Die skizzierten multiplen Herausforderungen an die wissenschaftliche Weiterbildung sind teilweise nicht neu und werden die Tagungsteilnehmenden auch in den kommenden Jahren in Forschung und Praxis beschäftigen.

In 15 moderierten Arbeitsgruppen wurden Fragen der Grenzüberschreitung in der wissenschaftlichen Weiterbildung unter vielfältigen Aspekten diskutiert, unter anderem unter einem didaktischen und einem räumlichen Blickwinkel und im Hinblick auf die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen.

Vor dem Ausblick auf die nächste DGWF-Jahrestagung in München mit dem Titel

»Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen« beleuchtete Andrea Waxenegger die Tagungsthematik aus einem europäischen Blickwinkel, weckte somit Interesse an der Arbeit der European Association for University Lifelong Learning (EUCEN) und ermutigte die Anwesenden, sich verstärkt um europäisch geförderte Projekte zu bewerben. *Franziska Zink (DIE)*



Prof. Rudolf Tippelt, Prof. Karin Dollhausen, Prof. Karl Weber und Dr. Walburga Freitag diskutieren mögliche Zukunftsperspektiven für eine grenzenlose wissenschaftliche Weiterbildung.

Neue Heimat der empirischen Bildungsforschung?

AEPF-Arbeitsgruppe schlägt Gründung einer interdisziplinären Gesellschaft vor

Die Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) wurde 1965 als Forum für empirisch arbeitende Erziehungswissenschaftler/innen gegründet und engagiert sich seither für eine starke empirische Forschung innerhalb der Pädagogik (vgl. <http://aepf-info.webnode.com>). Seit 1969 ist sie unter dem Dach der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und hat heute den Status einer Kommission innerhalb der Sektion Empirische Bildungsforschung.

Im Herbst 2010 wurde eine Arbeitsgruppe innerhalb der AEPF gebildet, die die Gründung einer interdisziplinären Gesellschaft mit einem Fokus auf empirischer Bildungsforschung diskutierte und einen entsprechenden Vorschlag ausarbeitete. Aus der Perspektive dieser Arbeitsgruppe entspricht die Verortung der Bildungsforschung in einer Fachgesellschaft, die einer spezifischen Disziplin zugeordnet ist – wie im Falle der AEPF der Erziehungswissenschaft –, nicht der genuin interdisziplinären Struktur dieses Forschungsfeldes. Bereits jetzt sind viele Akteure auf AEPF-Tagungen nicht in

der DGfE beheimatet, was von den Befürwortern einer neuen Gesellschaft als Hinweis auf die Notwendigkeit einer interdisziplinären Fachgesellschaft bewertet wird. Freilich ließe sich eben diese Tatsache, dass auch Nicht-DGfE-Mitglieder an den Fachtagungen der AEPF partizipieren, als Indiz dafür deuten, dass eine Sektion innerhalb der DGfE Wissenschaftler/innen anderer Disziplinen ansprechen kann. Jenseits dieser Argumentation dürften auch forschungspolitische Überlegungen bei der geplanten Neugründung eine Rolle spielen.

Letztlich scheinen die Weichen für eine neue interdisziplinäre Gesellschaft für Bildungsforschung (oder mit ähnlich lautendem Namen) gestellt, und die sich hierfür engagierenden Wissenschaftler/innen suchen weiter nach Unterstützung innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft und der AEPF. Mit der formalen Gründung ist noch 2011 zu rechnen.

Welche Konsequenzen hat dies für die Erziehungswissenschaft insgesamt und die Erwachsenenbildungsforschung im Besonderen? Es sind unterschiedliche

Zukunftsszenarien denkbar, was die Zukunft der empirischen Bildungsforschung und der AEPF in der DGfE angeht. Wahrscheinlich ist aber weder eine große Austrittswelle aus der DGfE noch eine Schwächung der sich durch alle Sektionen ziehenden empirischen Forschung innerhalb der DGfE. Viel wahrscheinlicher sind dagegen Doppelmitgliedschaften und eine Neuausrichtung der AEPF innerhalb der DGfE, wobei sich für letzteres Bestreben aktuell eine weitere Arbeitsgruppe formiert. Für die Erwachsenenbildungsforschung bedeutet dies auch die Chance, am Prozess einer Neuausrichtung der AEPF mitzuwirken. Die in den letzten Jahren immer deutlichere Dominanz einer quantitativ orientierten Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung innerhalb der AEPF könnte aufgebrochen werden, wenn sich Akteure aus der Erwachsenenbildungsforschung und aus anderen Sektionen der DGfE auch in der AEPF engagieren. Anknüpfungspunkte – methodisch wie inhaltlich – gibt es hierfür genug. Ob darüber hinaus auch eine neu gegründete Gesellschaft für Bildungsforschung für Kolleg/inn/en der Sektion Erwachsenenbildung attraktiv sein kann, bleibt abzuwarten. *Bernhard Schmidt-Hertha*

Meldungen

Erste Daten des NEPS

Das Nationale Bildungspanel (NEPS) stellt nur 12 Monate nach Beendigung der Feldphase erste Daten zur Verfügung. Es handelt sich um Daten der NEPS-Startkohorte 6 »Bildung im Erwachsenenalter und lebenslanges Lernen«, eine repräsentative Stichprobe der Geburtsjahrgänge 1944 bis 1986 in Deutschland. Es wurden Lebensverlaufsdaten über Bildungs- und Erwerbsverläufe sowie Daten über den Kompetenzerwerb erhoben. Der NEPS-Nutzerservice bietet Wissenschaftler/innen verschiedene Zugriffsmöglichkeiten auf die Daten.

 www.uni-bamberg.de/neps

Weiterbildungsdatenbank für Lehrende in Europa

Die Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission hat die neue »Comenius-Grundtvig Training Database« ins Leben gerufen. Sie richtet sich an Lehrende an Schulen bis hin zu Erwachsenenbildner/innen sowie an pädagogisch Tätige in der Lehrerbildung. Weiterbildungseinrichtungen können ihre Bildungsangebote einstellen, Bildungsinteressierte haben die Möglichkeit, europaweit zu recherchieren. Über die Aufnahme von Bildungseinrichtungen und -veranstaltungen entscheiden die jeweiligen Nationalen Agenturen.

 <http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase>

Bildungszyklopädie Eurypedia

EURYDICE (Information on Education Systems and Policies in Europe) bietet online eine neue Bildungszyklopädie. Eurypedia stellt unter dem Motto »Die Bildungssysteme in Europa verstehen« ausführliche Beschreibungen der Bildungssysteme von 38 europäischen Ländern und Regionen vor. Es werden alle Bereiche der allgemeinen Bildung abgedeckt; die Informationen stehen auf Englisch und in der jeweiligen Landessprache zur Verfügung. Die Navigation ermöglicht einen schnellen Vergleich einzelner Aspekte der Bildungspolitik.

 <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurypedia>

Zusammenstellung: DIE/BP

Innovationspreis: Neue Wege gehen

Konzepte zum grenzüberschreitenden und entgrenzten Lernen vom DIE prämiert

Das gesellschaftliche Phänomen der Entgrenzung, der Verschiebung und Überwindung von Grenzen, eröffnet die Möglichkeit, neue Wege zu gehen – sei es durch räumlich und zeitlich entgrenztes Lernen, durch gemeinsames Lernen unterschiedlicher Kulturen und Generationen, durch Lernen in virtuellen Welten oder sogar von verschiedenen Nationen. Doch wenn es um das gemeinsame Lernen von Menschen verschiedener Kulturen, Nationen, Sprachen oder verschiedenen Alters geht oder auch um das Lernen an verschiedenen Orten zu unterschiedlichen Zeiten, bringt die »Entgrenzung« sehr hohe didaktische Herausforderungen mit sich.

Welche didaktischen Konzepte können diese Herausforderungen zum grenzüberschreitenden und entgrenzten Lernen herausragend aufgreifen und lösen? Diese Frage stellte die Jury des »Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2011« und hat zum Thema »Grenzenlos lernen – Mit Grenzen und Entgrenzung didaktisch umgehen!« die innovativsten Projekte ermittelt. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) prämiert in diesem Jahr zum achten Mal Projekte professioneller Weiterbildungspraxis. Aus einer Bewerberzahl von fast 60 Projekten hat die international zusammengesetzte Expertenjury in einem dreistufigen Auswahlprozess die Preisträger ermittelt:

In der *Kategorie »Raum und Zeit«* standen Projekte im Vordergrund, die sich der Entwicklung von räumlich und/oder zeitlich neu strukturierten Angebotsformen z.B. durch die Einbindung neuer Lernorte und neuer Medien oder durch die Nutzung virtueller Welten für das Lernen widmen. Prämiert wurde das Projekt **»Die Lernlandschaft – didaktische Innovation in der V-EZ«** des GIZ - Akademie für Internationale Zusam-

menarbeit. Dort lernen Fachkräfte der internationalen Zusammenarbeit in den Themenfeldern »Interkulturelle Kompetenz und Landesanalysen«, »Entwicklungspolitik«, »Management und Beratung«, »Sprache und Kommunikation«. Nachhaltiges Lernen findet dort nicht rein kognitiv statt, sondern durch Erlebnisdimensionen und die Entwicklung von individueller Reflexion (z.B. im Hinblick auf Stereotype). Um ein solches »Haltungslernen« zu ermöglichen, initiiert das V-EZ eine Entgrenzung des Lernortes. Gelernt wird nicht in einem Trainingsraum, sondern in einer Lernlandschaft – einer Ermöglichungsstruktur für selbstgesteuerte Lernprozesse auf einer Fläche von 800 Quadratmetern. Damit ergibt sich eine Entgrenzung der Lernzeiten und der Didaktik.

In der *Kategorie »Arbeits- und Lebenswelt«* wurde das Projekt **»AlphaKU – Neue Beschäftigungsperspektiven für Geringqualifizierte durch Grundbildung und Alphabetisierung«** der bsw-Beratung, Service & Weiterbildung GmbH prämiert. Im Projekt wurde auf der Grundlage der bestehenden Regelungen in SGB II und III ein Bildungsangebot für Langzeitarbeitslose entwickelt, um zur langfristigen Integration in den Arbeitsmarkt beizutragen. Das Besondere an diesem Projekt ist, dass eine Verbindung zwischen Anforderungen der Arbeitswelt auf der einen Seite und subjektiv orientierten Bildungsinteressen von Langzeitarbeitslosen hergestellt wird. Der innovative Charakter liegt in der didaktisch entgrenzten Zielsetzung und der Methode zwischen persönlichen Bedürfnissen und dem System Wirtschaft und Arbeit im Kontext der Anforderungen der öffentlichen Verwaltung (ARGE). Realisiert wird dies über den Einsatz von Kompetenzbilanzierung und einen umfangreichen Beratungsprozess, aus dem heraus konkrete Lerninteressen, -pläne und -settings entwickelt werden.

In der *Kategorie »Nation und Generation«* stehen die Voraussetzungen im Mittelpunkt, die staats- und generationenübergreifendes Lernen von- und miteinander ermöglichen und angesichts von Heterogenität didaktische Lösungen realisieren. Das Projekt der Mannheimer Abendakademie und Volkshochschulen GmbH **»Migrantinnen lotsen Migrantinnen«** wurde hier wegen seines Beitrags zur Inklusion besonders gewürdigt. Ihm gelingt es in besonderer, partizipativ orientierter Weise, eine Multiplikatorenschulung von, mit und durch Migrantinnen zu realisieren. Dieses didaktische Konzept



Die Jury des Innovationspreises (v.l.n.r.): Prof. Arne Carlsen, Dr. Anne Strauch, Prof. Katarina Popovic, PD Dr. Monika Kil und Prof. Henning Pätzold.

ist in der Lage, weitreichende Lernprozesse sowohl bei den Teilnehmenden als auch bei den Lehrenden und der gesamten Organisation zu erzielen. Das Angebotsspektrum inkludierender Weiterbildung wird mit diesem Projekt vorbildhaft erweitert.

Monika Kil/Anne Strauch (DIE)

Weiterbildung schon ab 14 Jahren

Mecklenburg-Vorpommern novelliert Weiterbildungsgesetz

Mecklenburg-Vorpommern hat unter der Prämisse »Lernen als Lebensprinzip« das Weiterbildungsförderungs-gesetz des Bundeslandes reformiert. Der Begriff Weiterbildung wurde neu definiert, insbesondere wurde eine deutliche Absenkung und Festschreibung der Altersgrenze auf 14 Jahre festgelegt. Im Rahmen von Bildungsangeboten an Ganztags-schulen soll die Altersgrenze ganz entfallen, so dass Weiterbildungseinrichtungen ihre Bildungsangebote auch an Schüler/innen im Ganztage richten können. Als Ziel von Weiterbildung nennt das Gesetz neben allgemeiner Bildung: » ... auch die Fähigkeit zur verantwortungsbewussten Wahrnehmung

von Erziehungs- und anderen Familienaufgaben sowie zum verantwortlichen Umgang mit der Natur. Bedarfsgerechte Weiterbildungsangebote sollen Benachteiligungen entgegenwirken, zur Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit beitragen, Nachhaltigkeit befördern und der Bekämpfung rassistischer und anderer extremistischer Bestrebungen dienen«.

Es werden die drei Bereiche allgemeine, politische und berufliche Weiterbildung definiert, wobei die Landesregierung den Arbeitsschwerpunkt der Bildungsanbieter in der Vermittlung von Demokratie und Toleranz sieht. Sie sieht

deshalb eine so genannte »Extremismusklausel« vor, die Weiterbildungsanbieter zu einem schriftlichen Bekenntnis zur freiheitlich demokratischen Grundordnung verpflichtet.

Für die Einrichtungen wird das Verfahren der staatlichen Anerkennung vereinfacht, sofern sie über eines der anerkannten Qualitätsmanagement-Zertifikate verfügen. Die Volkshochschulen sollen die Grundversorgung mit Bildungsangeboten gewähren; Landkreise und Städte werden verpflichtet, ihren Bestand zu sichern, das Land behält den bisherigen Förderungsumfang bei.

DIE/BP



www.landesrecht-mv.de

Qualitätsentwicklung in der Bildungsberatung

Kooperation und Know-how-Transfer zwischen dem Land Berlin und Österreich

Bildungsberatung hat in den vergangenen Jahren auf nationaler und europäischer Ebene einen Bedeutungszuwachs erfahren; ihr wird bildungspolitisch im Kontext der europäischen Strategien zum lebenslangen Lernen eine noch steigende Bedeutung beigemessen. Deshalb haben die Berliner Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales und das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur einen fachlichen Austausch zur Qualität von Angeboten und Strukturen öffentlich geförderter Bildungsberatung vereinbart, der von der Berliner Koordinierungsstelle Qualität (k.o.s GmbH) und dem Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) koordiniert wird.

Bereits in der Vergangenheit gab es in Berlin und in Österreich Aktivitäten zum quantitativen und qualitativen Ausbau von Bildungsberatungsangeboten. Die Bereitstellung einer offenen, zugänglichen, beitragsfreien und unabhängigen Bildungsberatung ist seit längerem ein politisches und gesellschaft-

liches Ziel in beiden Ländern. Beide verfügen über ein breites Anwendungs- und Erfahrungswissen und über bereits entwickelte Strukturen und Angebotsprofile, u.a. im Hinblick auf Qualitätssicherung und Vernetzung, die wiederum für andere europäische Regionen und Länder beispielhaft sein können. In der Zukunft aber stellen die dynamischen Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft für eine öffentliche Beratungsinfrastruktur neue Herausforderungen dar. Dem Individuum wird eine höhere Selbstverantwortung für die Gestaltung der eigenen Bildungsprozesse und die Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit zugeschrieben, die durch eine zielgerichtete, transparente und trägerneutrale Bildungsberatung unterstützt und gefördert werden kann. Dies ist der Ausgangspunkt für die Kooperation der Regionen zur Weiterentwicklung und Verbesserung öffentlicher Angebote der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Dafür werden ein überregionaler Erfahrungsaustausch und gegenseitiges fachliches Review zu Strategien und Handlungskonzepten der Bildungsberatung ver-

einbart und gemeinsame Ressourcen eingesetzt.

Berlin und Österreich wollen voneinander und miteinander lernen, wie Strukturen und Konzepte der Bildungsberatung weiter verbessert werden können, um Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen grundlegend zu begleiten und zu fördern. Ziel und Auftrag der Kooperation sind eine gegenseitige Bestandsaufnahme und Bewertung zur Qualität von Angeboten und Strukturen der Bildungsberatung und gegenseitige Empfehlungen für Verbesserungsaktivitäten.

Das Vorhaben reiht sich in den offenen europäischen Dialog zur Verbesserung von Strukturen und Systemen der Bildungsberatung ein (vgl. EU-Ratsentschließung zur lebensbegleitenden Beratung 2008) und schließt an die Zielsetzung zur Verbesserung der europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung an (vgl. Allgemeine und berufliche Bildung 2020/ET 2020).

Frank Schröder (k.o.s. GmbH)

Trends der Management-Weiterbildung

managerSeminare legt »Weiterbildungsszene Deutschland 2011« und »Seminare 2011« vor

Die Struktur der Weiterbildung bringt es mit sich, dass es kaum eine verlässliche übergreifende Brancheninformation gibt. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat mit seiner alle zwei Jahre erscheinenden DIE-Trendanalyse hier zu einer deutlichen Verbesserung der Transparenz beigetragen. Anhand der Daten des Adult Education Survey ist die gesamte Breite des Lernens Erwachsener aus Teilnehmer-sicht einbezogen, und mit Daten des »wbmonitor« kann auf einen repräsentativen Querschnitt aus Anbietersicht zugegriffen werden. Allerdings sind hier die selbstständigen Trainer und Berater definitionsgemäß ausgeschlossen, da sie keine Weiterbildungseinrichtungen im Sinne des verwendeten Samples darstellen.

In diesem Branchensegment hat daher noch immer die Studie »Weiterbildungsszene Deutschland« von Jürgen Graf ihren festen Platz, die jährlich über managerSeminare publiziert wird. Sie gewährt Einblicke in die Branchenstimmung der wirtschaftsnahen Weiterbildung, indem sie Ergebnisse einer Befragung von über 800 Weiterbildungsanbietern und Personalverantwortlichen aus Unternehmen unterschiedlicher Größe vorstellt. Sie differenziert die aktuelle Stimmungslage nach Anbietergröße – vom Einzeltrainer bis zur großen Akademie. Im 15. Jahrgang 2011 bringt Graf einige beachtenswerte Ergebnisse zutage: Dem Thema Stressbewältigung/ Gesundheit wird für die nahe Zukunft großes Potenzial als wichtiges Weiterbildungsthema beigemessen. Das sagen sowohl Anbieter als auch Personalverantwortliche. Weitere Themen mit Wachstumspotenzial sind Coaching und Organisationsentwicklung. Mitarbeiterführung ist zwar noch immer das wichtigste Weiterbildungsthema, jedoch mit sinkendem Zukunftspotenzial, aus Sicht der Anbieter wie auch der nachfragenden Unternehmen.

43 Prozent der Anbieter haben eine gegenüber 2009 verbesserte Auftragslage, offenbar eine positive Folge der wirtschaftlichen Erholung. Zu einem nennenswerten Anstieg von Neueinstellungen hat dies jedoch ebenso wenig geführt wie zu einer Verbesserung der Honorarsituation. Rund 21 Prozent der Anbieter sahen sich 2010 gezwungen, ihre Honorarsätze weiter zu senken. Von einem Anstieg der öffentlichen Fördermittel der Bundesagentur profitierten i.W. große Anbieter. Der Trend zu immer kürzeren Weiterbildungsan-

ebenfalls aus dem Hause managerSeminare kommt unter dem Titel »Seminare 2011« die 22. Auflage des »Jahrbuchs der Management-Weiterbildung«. Als Trends werden hier näher beleuchtet: die Auflösung klassischer Lernformate durch das Internet, Führungskräfte-Entwicklung mit Curriculum, Lernen vom Kollegen, »Changekompetenz« und der reflexive Umgang beim Erwerb von Schlüsselkompetenzen. Angesichts dieser eher eklektischen Themenauswahl erfreut der solide Informationsteil, der auf 66 Seiten Verbände, Institutionen und Netzwerke, Informationsquellen sowie Auszeichnungen zur Weiterbildung vorstellt. Auf weiteren 150 Seiten wird eine nicht näher erläuterte Auswahl von 1.107 Weiterbildungsanbietern nach Postleitzahlen sortiert und alphabetisch vorgestellt. Dieses Verzeichnis kann eine wichtige (Adress-)Quelle sein für Marketingaktivitäten oder Branchenbefragungen.

DIE/PB



geboten kann auch 2010 wieder belegt werden.

Die Studie „Weiterbildungsszene Deutschland 2011“ kann sicher keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben – allein methodisch könnte dies kaum gelingen, wenn sowohl Auftraggeber (Personalverantwortliche in Unternehmen) als auch Auftragnehmer von Weiterbildung (Trainer) befragt werden, deren jeweilige Grundgesamtheit bzw. deren innere Strukturen unbekannt sind.

Jürgen Graf
Weiterbildungsszene Deutschland 2011
Studie über den deutschen Weiterbildungsmarkt
Bonn (managerSeminare) 2011
146 S., 99,90 €

Jürgen Graf (Hg.)
Seminare 2011. Das Jahrbuch der Management-Weiterbildung
22. Aufl. Bonn (managerSeminare) 2010,
480 S., 49,90 €

Abitur vor Ausbildung

KKM nimmt Stellung zum DQR

Die Kultusministerkonferenz der Bundesländer (KKM) hatte sich in ihrer Plenarsitzung Ende Oktober dafür ausgesprochen, das Abitur im achstufigen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) auf Stufe fünf einzuordnen. Eine abgeschlossene Berufsausbildung dagegen solle nur Stufe vier zugeordnet werden. Für die KKM entscheidend war, dass das Abitur im Gegensatz zur beruflichen Ausbildung zur Studienberechtigung führe. Zahlreiche Organisationen wie der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK), der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZdH) oder der Deutsche Gewerkschaftsbund haben dieses Vorhaben stark kritisiert und befürchten eine Abwertung der Dualen Berufsausbildung. Die überwiegende Zahl der an der Ausarbeitung des DQR beteiligten Akteure spricht sich dafür aus, beide Abschlüsse gleichwertig auf Stufe vier einzuordnen.

Im Test: Weiterbildungsdatenbanken

Die Stiftung Warentest hat 26 bundes-, landesweite und regionale Weiterbildungsdatenbanken untersucht. Hauptkriterium war, wie gut Nutzer/innen die Suche eingrenzen können, um schnell zum gewünschten Ergebnis zu gelangen. Geprüft wurde u.a. auch, ob Zusatzinformationen, beispielsweise über Förderprogramme oder Bildungsprämien, ausreichend berücksichtigt werden. Die meisten bundesweiten Portale werden privat betrieben, die landesweiten und regionalen sind überwiegend öffentlich finanziert. Testsieger wurden das Hamburger Kursportal Wisy und die Weiterbildungsdatenbank Rheinland-Pfalz, beide nutzen die gleiche, sehr geeignete Software. Insgesamt haben 12 der 13 regionalen und vier bundesweite Portale sehr gut oder gut abgeschnitten, sechs schnitten ausreichend oder mangelhaft ab.

 www.test.de

Veranstaltungstipps

»Lernen weltweit vernetzt«, unter diesem Slogan findet die **LEARNTEC 2012** vom **31. Januar bis 2. Februar** in der Messe Karlsruhe statt.

 www.learntec.de

Die »**Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung**« findet 2012 zum zehnten Mal statt. Am **28. und 29. Februar** treffen sich Nachwuchswissenschaftler/innen der *scientific community* zu diesem Forum, um insbesondere methodische und methodologische Fragen und Probleme aus aktuellen Qualifizierungs- und Forschungsarbeiten zu präsentieren und diskutieren. Die Werkstatt wird von einem neunköpfigen Team von Wissenschaftler/innen organisiert und findet mit Unterstützung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE und in Kooperation mit dem DIE statt. Anmeldungen über

 www.die-bonn.de

Verschiedene Netzwerke der **ESREA** (European Society for the Research of the Education of Adults) laden im ersten Halbjahr 2012 zu Konferenzen ein:

(1) Das ESREA »**Network on Policy Studies in Adult Education**« veranstaltet vom **10. bis 12. Februar** seine erste Netzwerk-Konferenz an der School of Education der University of Nottingham. Das Konferenzthema lautet: »Trans-nationalization of Educational Policy Making: Implications for Adult and Lifelong Learning«.

 www.nottingham.ac.uk/education/research/have/seminars/transnationalisation/index.aspx

(2) Das »**Life History and Biographic Research Network**« tagt vom **1. bis 4. März** an der University of Southern Denmark: »Perspectives from life history and auto-biographical narrative research«.

 www.sdu.dk/Om_SDU/Institutter_centre/lfrp/Konferencer/konferencer_2012/ESREA

(3) Am **19. und 20. April** veranstaltet das »**Migration, Racism and Xenophobia Research Network**« eine Konferenz an der Universität Graz zum Thema »Europe in crisis – migrations, racisms and belongings in the new economic order«.

 www.uni-graz.at/esrea-migration2012/

Die Jahrestagung 2012 der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (**DGWF**) findet vom **12. bis 14. September** an der LMU München statt. Geplantes Thema: »Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen«.

 www.dgwf.net/tagung.htm

Die 15. Konferenz der European Association for Learning and Instruction (**EARLI**) wird im Jahr 2013 an der School of Education der TU München stattfinden. Die Veranstaltung vom **27. bis 31. August 2013**, zu der ca. 1.500 Erziehungswissenschaftler erwartet werden, hat das Thema »Responsible teaching and sustainable learning«.

 martin.gartmeier@tum.de

Personalialia

Prof. Dr. Beatrice Rammstedt, GESIS-Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, hat einen Ruf der Universität Mannheim auf eine W3-Professur für Umfrageforschung angenommen und ist zur wissenschaftlichen Leiterin der Abteilung Survey Design and Methodology des GESIS-Leibniz-Instituts für Sozialwissenschaften bestellt worden.

Renate Richter, Gründerin des Dachverbandes der Weiterbildungsorganisationen e.V. (DVWVO) und dessen Präsidentin von 2002 bis 2008, wurde für ihr ehrenamtliches Engagement für die deutsche und europäische Weiterbildung von Bundespräsident Christian Wulff im Oktober das Bundesverdienstkreuz verliehen.

Zusammenstellung: DIE/BP

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Ein Service der DIE-Bibliothek

Arnold, Patricia u.a.

Handbuch E-Learning

Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Der Band erklärt E-Learning und führt durch die Entwicklung virtueller Lehr- und Lernkulturen. Die technische Gestaltung von Bildungsräumen, die didaktische Gestaltung der Bildungsressourcen, die Entwicklung der medialen Kompetenzen und die Prüfung der erreichten Lernerfolge sind dabei die Schwerpunkte. Ausführlich behandelt werden auch Evaluation, Qualitätsmanagement, Standardisierungen, Rechtsgrundlagen und Nachhaltigkeit von virtuellen Bildungsangeboten.

Arnold, Rolf/Pachner, Anita (Hg.)

Lernen im Lebenslauf

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2011

In dem Sammelband kommen Einschätzungen, Kommentare sowie weitere, perspektivische Vorschläge der Erwachsenenbildung zu den »Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf« (BMBF 2008) zur Sprache. Lernen im Lebenslauf wird unter den vier Hauptaspekten Lernen und Lernerfolg, biographische Kontexte lebenslangen Lernens, Lernen in entgrenzten Räumen und Kompetenzdiagnostik in der Erwachsenenbildung beleuchtet. Darüber hinaus wird das Thema »Lernen im Lebenslauf« im Hinblick auf Forschungsstand, Forschungslücken sowie weiterführende Forschungsfragen ausgelotet.

Bindl, Anne-Kristin/Schroeder, Joachim/Thelen, Marc

Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe wenig qualifizierter Menschen

Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011

Die Studie geht mit verschiedenen empirischen Zugängen den Lebenslagen, Bildungsverläufen und Erwerbskarrieren »funktionaler Analphabeten« nach. Mit detaillierten Arbeitsplatzana-

lysen werden die Anforderungen an Schriftsprachlichkeit in »Einfach-tätigkeiten« beschrieben. Es wird verdeutlicht, dass die an solchen Arbeitsplätzen abverlangten Literalitätskompetenzen in Fort- und Weiterbildungskonzepten bislang jedoch ebenso wenig berücksichtigt werden wie im schulischen und berufsvorbereitenden Unterricht.

Birkelbach, Klaus/Bolder, Axel/Düsseldorff, Karl (Hg.)

Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels.

Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2011

Die Autoren stellen den Wandel der beruflichen Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts dar. Die Annäherung erfolgt in drei thematischen Blöcken: in grundsätzlichen Betrachtungen des Bildungssystems und dabei insbesondere Struktur- und Governance-Problemen in der (vor-)beruflichen Bildung, in Analysen von Teilsystemen, z.B. Professionalitätsanforderungen, und in von Steuerungsfragen, z.B. Lernen vor Ort.

Ratcliff Daffron, Sandra/Wehby North, Mary

Successful Transfer of Learning

Malabar: Krieger 2011

Wie eine erfolgreiche Übertragung von Lernprozessen auf Arbeitsplatzumgebungen stattfinden kann, ist die leitende Fragestellung dieser Studie. Bearbeitet wird dies bezogen auf die Programmplanung, auf die Charakteristika der Lernenden und auf die Rolle der Organisation, die den Rahmen für die veränderte Praxis bildet. Anhand von 17 Fallstudien werden Variablen, Strukturen und Widerstände gegen diese Prozesse vorgestellt und systematisiert.

Domović, Vlatka u.a. (Hg.)

Europäische Bildung. Konzepte und Perspektiven aus fünf Ländern
Münster: Waxmann, 2011

Der Band ist aus dem interdisziplinären, mit Mitteln der EU finanzierten Projekt »Lernen für Europa« hervorgegangen. Autor/inn/en aus Deutschland, Kroatien, den Niederlanden, Bosnien und Herzegowina sowie Serbien setzen sich mit zentralen Fragen europäischer Bildung auseinander. Die besondere Aufmerksamkeit gilt der sprachpolitischen und -wissenschaftlichen Grundlegung europäischer Bildung sowie dem Verhältnis von europäischer Mehrsprachigkeit, interkultureller und allgemeiner Bildung.

Faulstich, Peter

Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung

Bielefeld: transcript, 2011

Das Verhältnis von Aufklärung, Bildung und Wissenschaft wird skizziert, und die Epochenprobleme der Aufklärung mit gegenwärtigen Debatten werden kontrastiert. Der Rückbezug zur Aufklärung wird verknüpft mit einer Strategie »Öffentlicher Wissenschaft« als Aufgabe der Bildung.

Gieseke, Wiltrud/Ludwig, Joachim (Hg.)

Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung.

Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin
Berlin: Humboldt-Univ., 2011

Der Tagungsband stellt das Werk von Hans Tietgens aus der heutigen Sicht durch die Brille der jeweiligen Autor/inn/en in den Mittelpunkt und zeigt Anschlussmöglichkeiten an seine theoretischen Reflexionen auf. Die einzelnen Beiträge beschäftigen sich jeweils mit einem selbst gewählten Tietgens-Text. Der Band gliedert sich nach den sechs Foren der Tagung.

Centre for Educational Research and Innovation (Ed.)

Innovative Workplaces

Paris: OECD, 2010

Der OECD-Bericht mit dem Untertitel »Making Better Use of Skills within Organisations« zeigt, wie Innovation am

Arbeitsplatz gefördert werden kann. Dabei wird unterstrichen, dass die Interaktion innerhalb der Organisationen, individuelles und organisationales Lernen sowie kontinuierliche Weiterbildung eine größere Rolle spielen.

Hedtke, Reinhold

Konzepte ökonomischer Bildung

Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2011

Der praxisorientierte Band stellt die typischen Konzepte für ökonomische Bildung in zugespitzter und verständlicher Form vor und bietet somit eine kritische Orientierung in diesem ebenso unübersichtlichen wie hoch politischen Kernbereich.

Lenz, Werner

Wertvolle Bildung

Wien: Löcker, 2011

Werner Lenz beschreibt Zusammenhänge zwischen Bildung und dem gesellschaftlichen Wandel der letzten Jahre. Themen sind u.a. das europäische Konzept des lebenslangen Lernens, Bildung und Lernen in der Lebensspanne in Zeiten der Globalisierung, die Rolle von Weiterbildung und die Bildungschancen Erwachsener.

Linderkamp, Rita

Kollegiale Beratungsformen

Bielefeld: W. Bertelsmann, 2011

Die Dissertation untersucht die verschiedenen Konzepte, Einsatzmöglichkeiten und Entwicklungslinien kollegialer Beratung und erläutert sie an Beispielen. Diese informelle und arbeitsplatznahe Lernform wird in die Debatte um Kompetenzentwicklung und die betriebliche Weiterbildung eingebunden. Zwei aufeinander aufbauende Untersuchungen bestätigen die Relevanz kollegialer Beratung für berufliches Handeln.

Pätzold, Henning

Learning and teaching in adult education

Leverkusen: Budrich, 2011

Henning Pätzold gibt einen Überblick über die wichtigsten Ansätze der Lern-

und Lehrtheorien und kombiniert sie zu einem personenorientierten Konzept von Lernen und Lehren. Im ersten Teil werden neuere Lerntheorien, insbesondere psychologische und neurowissenschaftliche Ansätze, dargestellt. Im zweiten Teil wird die Kunst des Lehrens im Hinblick auf eine Didaktiktheorie skizziert.

Radatz, Sonja

Wie Organisationen das Lernen lernen

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2011

In der Dissertation wird ein praktisch umsetzbares Modell der lernenden Organisation vorgestellt, das bei der Organisation und nicht bei den einzelnen Mitarbeitern ansetzt. Organisationen lernen demnach nicht, wenn nur der Einzelne lernt.

Reichwein, Adolf

Frühschriften zur Erwachsenenbildung 1920–1925, hg. u. bearb. von Ulrich Amlung,

Pädagogische Schriften, Band 1

Schriften zur Erwachsenen- und Arbeiterbildung 1925–1929, hg. u. bearb. von Ulrich Amlung, Pädagogische Schriften, Band 2

jew. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011
Die beiden Bände, Teile der fünfbändigen Gesamtausgabe, beinhalten vollständig und in chronologischer Reihenfolge Reichweins erwachsenenpädagogische Texte. Abgedruckt wurden dabei auch seine Dissertation sowie ökonomische und geografische Publikationen. Einen vertiefenden Zugang erlauben der umfangreiche Anmerkungsapparat und die Dokumentation der Reaktionen von Zeitgenossen auf seine Arbeit. In den beiden ausführlichen Editorials werden die Sekundärliteratur über Reichweins Tätigkeit in der Erwachsenenbildung einordnend berücksichtigt und seine erwachsenenpädagogischen Ansätze werksgeschichtlich systematisierend dargestellt.

Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter/Maurice, Jutta von (Hg.)

Education as a lifelong process

Wiesbaden: VS Verlag, 2011

Die Extraausgabe der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft stellt in 20 englischsprachigen Beiträgen das Konzept der »German National Educational Panel Study (NEPS)« vor. Dabei wird deutlich, wie sich das Projekt in die Forschungslandschaft einfügt, welche theoretischen Herausforderungen damit verknüpft sind und welche methodischen Aspekte und Datenschutzanforderungen besonders berücksichtigt werden.

Rothe, Daniela

Lebenslanges Lernen als Programm

Frankfurt a.M.: Campus, 2011

Die diskursanalytisch angelegte Dissertation untersucht, wie die bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurse, in denen lebenslanges Lernen verhandelt wird, verändern, was als Lernen anerkannt wird und was nicht. Lernen, so der Befund, wird zunehmend als selbstgesteuerte Anpassung an den gesellschaftlichen Wandel gesehen, und der Zugang zu Bildung gerät verstärkt in Abhängigkeit von Kosten-Nutzen-Kalkülen. Kritischer Abstand zum Programm Lebenslanges Lernen und die Entwicklung autonomer Konzepte zur Analyse von Lernen in der Lebensspanne werden als Gegenbewegungen vorgeschlagen.

Rubenson, Kjell (Ed.)

Adult learning and education

Amsterdam: Elsevier, 2011

45 international ausgerichtete Grundlagenbeiträge vermitteln zentrale historische Entwicklungslinien der Erwachsenenbildung, konzeptionelle Kontroversen, Perspektiven des Erwachsenenlernens, Ansätze der Programmplanung, die Beziehung der Erwachsenenbildung zu Wirtschaft und Gesellschaft und ihren Status als wissenschaftliches Forschungs- und Praxisfeld.

Bonn diskutiert über Inklusion

Veranstaltung des DIE mit Volkshochschule, Montag Stiftung und Bonner OB

Inklusion ist ein bedeutsames Thema für die Bildung, für das DIE und für Bonn. Da lag es nahe, dass sich die Repräsentanten des Instituts, der Stadt und der Volkshochschule als wichtiger Bildungseinrichtung im Oktober an einen Tisch setzten, um mit Bürger/innen über die Möglichkeiten zu diskutieren, wie man die Teilhabe von Behinderten an Bildung verbessern kann. Im Gespräch mit und über Behinderte stellten Bonns Oberbürgermeister Jürgen Nimptsch, der wissenschaftliche Direktor des DIE, Prof. Ekkehard Nuissl, und Dr. Karl-Heinz Imhäuser, Vorstand der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, fest, dass Inklusion als Thema und Aufgabe der Gesellschaft ins Bewusstsein gerückt sei. Allerdings

müsse Inklusion noch in die politische Diskussion implementiert werden, zumal die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung die vollständige Realisierung von Inklusion in allen Lebensbereichen verlangt. Für Bonn stellte Oberbürgermeister



Zu Gast im DIE: Bonns Oberbürgermeister Jürgen Nimptsch, begrüßt von Ekkehard Nuissl.

Nimptsch fest, dass die UN-Stadt in Bezug auf Inklusion gut aufgestellt sei. Dennoch stimmten alle Teilnehmer Dr. Ingrid Schöll zu. Die Direktorin der Volkshochschule Bonn, die die Podiumsdiskussion moderierte, erklärte zur Problematik der Teilhabe: »Wer hat, dem wird gegeben«. Noch immer seien Teile der Bevölkerung von Bildung und Weiterbildung ausgeschlossen. Einig waren sich die Diskussionsteilnehmer auch darin, dass der Inklusionsbegriff weiter gefasst werden müsse. Inklusion sei ein Lernprozess für die gesamte Stadt, nicht nur für diejenigen, die professionell mit den von Exklusion bedrohten Menschen zusammenarbeiten.

Marion Steinbach (DIE)

Nutzen von Weiterbildung

Neues EU-Projekt »BeLL« im DIE

Das von der Europäischen Union geförderte Projekt »Benefits of Lifelong Learning« (BeLL), für das das DIE seit November 2011 koordinierender Projektpartner ist, erfasst die Komplexität zwischen Lern- und Bildungsanstrengungen des Einzelnen und dem konkreten Nutzen für das Wohlergehen (well-being) von Individuen und Gesellschaften.

Dabei konzentriert sich die Wider-Benefit-Forschung nicht nur auf den wirtschaftlichen Nutzen des Lernens (z.B. verbesserte Einkünfte), sondern vor allem auf den sozialen Nutzen (z.B. verstärkter sozialer Zusammenhalt, funktionierende Netzwerke) und auf individuelle Erträge (z.B. verbessertes Selbstwertgefühl). Der Forschungsansatz stützt sich auf Studien aus Großbritannien und Finnland. Mit diesem Projekt werden zum ersten Mal vergleichend quantitative und qualitative Daten zu den empfundenen und nachweisbaren sozialen und individuellen »Benefits« erhoben, die sich nach der Teilnahme an (Weiter-)Bildungsmaß-

nahmen einstellen. Forschungsziel des Projekts ist es, das Konstrukt »Benefits« im europäischen Vergleich zu validieren und Ergebnisse im Hinblick auf deren Art, Breite und Zuordnung zu ermitteln. Die Ergebnisse sollen aber auch dazu dienen, politische Entscheidungsträger zu beraten und Investitionen in diesen politisch nicht an erster Stelle stehenden Bildungsbereich zu legitimieren.

Beteiligt an dem Projekt sind insgesamt zehn europäische Partner, darunter Universitäten aus Finnland, Großbritannien und Spanien, private und staatliche Forschungsinstitute aus Slowenien, Tschechien, Rumänien und der Schweiz, eine italienische Praxiseinrichtung sowie die EAEA (European Association for the Education of Adults) für die Veröffentlichung der Projektergebnisse. Das Projekt rangiert unter der wettbewerblich organisierten EU-Förderlinie »Studies and Comparative Research« (KA 1), deren Auswahlquote in diesem Jahr bei drei Prozent lag.

Bettina Thöne-Geyer/Monika Kil (DIE)

PIAAC-Begleitstudie

»Competencies in Later Life – CiLL«

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat das Projekt CiLL 2 bewilligt, das gemeinsam vom DIE und vom Institut für Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München (Prof. Rudolf Tippelt) durchgeführt wird. CiLL enthält die Begleitstudie zu dem OECD-Programm PIAAC, das die Alltagsfertigkeiten Erwachsener in 25 Ländern untersucht, und weitet das Forschungsprogramm auf die Altersgruppe der 66- bis 80-jährigen Menschen in Deutschland aus. Außerdem umfasst das Projekt qualitative Forschungen zur Kompetenz Älterer im Kontext ihrer spezifischen Lebenssituation. Mit dieser Förderung wird die Fortsetzung der erfolgreichen Arbeit aus CiLL 1 möglich, das u.a. die Eignung der Untersuchungsinstrumente für ältere Menschen belegt hat. Das Projekt trägt dem demografischen Wandel in Deutschland Rechnung und wird wichtige Forschungsergebnisse zu Bildung und Kompetenz im Alter liefern.

Jens Friebe (DIE)

Veränderungen im DIE-Verwaltungsrat

Der Verwaltungsrat ist neben Mitgliederversammlung und Vorstand eines der drei Gremien, die das DIE laut Satzung besitzt. Als Aufsichtsgremium überwacht der Verwaltungsrat die Rechtmäßigkeit, Zweckmäßigkeit und Wirtschaftlichkeit des Vereins. Vier neue Mitglieder werden diese Aufgaben zukünftig wahrnehmen:

Barbara Menke ist seit 2011 Bundesgeschäftsführerin von »Arbeit und Leben« und Vorstandsmitglied des Bundesausschusses für Politische Bildung. *Peter Munk* ist seit 1990 im Bundesministerium für Bildung und Forschung tätig und leitet seit Juli 2011 das Referat »Weiterbildung; Arbeitsmarkt«.

Thomas Sondermann war juristischer Mitarbeiter im Forschungszentrum Jülich, bevor er 1990 ins Bundesministerium für Bildung und Forschung wechselte, wo er seit 2011 Unterabteilungsleiter für »Berufliche Bildung« ist. *Prof. Dr. Steffi Robak* war von 1999 bis 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur für Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen sowie der Professur für Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit 2011 ist sie Professorin für Bildung im Erwachsenenalter/Interkulturelle Bildung an der Leibniz-Universität Hannover.

Marion Steinbach (DIE)

Das sagen die neuen Verwaltungsratsmitglieder über das DIE:



Fotos: privat

Barbara Menke: »Moderne Weiterbildungsarbeit bedarf der wissenschaftlichen Fundierung. Das DIE ist hier ein zentraler Partner der Weiterbildungslandschaft in Deutsch-

land. Im Verwaltungsrat des Instituts möchte ich mich dafür einsetzen, dass diese Partnerschaft wirksam und nachhaltig bleibt.«



Steffi Robak: »Das DIE hat eine Schlüsselfunktion inne, um wissenschaftsorientiert und -fundierte Wirkungen in die Praxis zu transferieren. Besondere Herausforderungen

liegen zukünftig in einer balancierten Mitgestaltung eines spezifischen Erwachsenen- und Weiterbildungssystems, das die europäische und internationale Perspektive einbindet und mitentwickelt und dabei erforderliche Professionalisierungsprozesse für die verschiedenen Institutionenformen des Lernens Erwachsener im Blick hat.«



Peter Munk und Thomas Sondermann: »Eine qualitativ hohe Ausbildung möglichst vieler Bürger/innen und ihre kontinuierliche Weiterbildung dienen der Bewältigung des Strukturwandels,

der Sicherung der Innovationsfähigkeit und der Befähigung aller Menschen, sich auf dem Arbeitsmarkt der Zukunft behaupten und die Gesellschaft mitgestalten zu können. Ein qualitativ hochwertiges Angebot in der Erwachsenenbildung trägt wesentlich zu dieser Zielstellung bei. Das DIE leistet dazu mit seinen forschungsbasierten Serviceleistungen, die



trägerunabhängig auf Wissenschaft, Praxis und Weiterbildungspolitik ausgerichtet sind, einen wichtigen Beitrag. Dieser Beitrag erstreckt sich bereits seit längerem nicht mehr nur auf Deutschland, sondern ist auch auf Europa gerichtet. Damit nimmt das DIE einen festen Platz in der Weiterbildungslandschaft in Deutschland und Europa ein, den es auch in Zukunft zu erhalten gilt.«

DIE positiv evaluiert

Die Arbeit des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung ist als »sehr positiv« zu beurteilen. Zu dieser Einschätzung gelangte die von der Leibniz-Gemeinschaft eingesetzte Evaluierungskommission im Rahmen einer Begehung am 17. und 18. Oktober 2011. Alle sieben Jahre unterzieht sich das DIE einer Evaluierung. Ziel ist es, die Wissenschaft und die Service-



Foto: DIE

leistungen des Instituts an den Exzellenzansprüchen außeruniversitärer Forschungs- und Infrastrukturförderung zu messen, die zu erfüllen es sich als Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft verpflichtet hat.

Der Kommission unter dem Vorsitz von Prof. Wilfried Bos, einem ausgewiesenen Experten der Bildungsforschung, gehörten Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen aus dem Bereich der Pädagogik und angrenzenden Disziplinen aus Deutschland, Dänemark, Österreich und der Schweiz an. Hinzu kamen Expert/inn/en aus anderen Fachbereichen sowie Vertreter/innen von Bund und Ländern. Zwei Tage lang ließen sie sich das Institut vorstellen, sprachen mit den Mitarbeiter/innen und erhielten auf diesem Wege einen Eindruck von den Leistungen und der Arbeit des DIE. Das offizielle Ergebnis wird im Frühjahr 2012 erwartet.

Marion Steinbach (DIE)

Erste Juniorprofessorin des DIE

Dr. Ines Langemeyer ist die erste Juniorprofessorin, die das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) in diesem Jahr zusammen mit einer Hochschule beruft. Im Wintersemester nimmt sie ihre Arbeit an der PH Ludwigsburg auf. Zuvor hat die 39-Jährige an der Universität Oslo, der Freien Universität Berlin, der Technischen Universität Cottbus und der Universität Erfurt gearbeitet. Der Forschungsschwerpunkt der studierten Psychologin liegt in der Lehr-/Lernforschung. Besonders intensiv befasst hat sie sich mit dem lebenslangen Lernen, mit neuen Lernverhältnissen und der Veränderung des Zusammenhangs von Arbeits- und Lebensweise. In ihren Arbeiten setzt sie sich kritisch mit Lerntheorien und der Kompetenzforschung auseinander und analysiert die Praxis neuer Lernformen wie beispielsweise das arbeitsprozessintegrierte Lernen in der Fachinformatik. Gegenwärtig untersucht sie die Ent-



Foto: privat

wicklung von Lernszenarien in einem Simulations-OP.

Im DIE ist die Juniorprofessur im Programm Professionalität im Forschungs- und Entwicklungszentrum angesiedelt. Mit Fragen der Lehre hat sich die Juniorprofessorin mehrfach auseinandergesetzt. Unter anderem analysiert sie die

Schwierigkeiten des Lehrens angesichts des Ziels, eigenverantwortliches Lernen zu fördern und ihm einen institutionellen Rahmen zu geben.

In den nächsten Monaten wird das DIE gemeinsam mit der TU Kaiserslautern und der Universität Potsdam zwei weitere Juniorprofessoren berufen. Die vom DIE und den Hochschulen berufenen

Juniorprofessoren leisten einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Weiterbildung und Professionalität. Außerdem tragen sie zur Verzahnung und Einbindung des Instituts in die *scientific community* bei.

Marion Steinbach (DIE)

Personalia intern

Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, wissenschaftlicher Direktor des DIE, war Mitglied der 26-köpfigen Fachjury des Deutschen Bürgerpreises, der 2011 zum Thema »Bildung! Gleiche Chancen für alle« am 29. November in Berlin verliehen wurde. Die Jury setzte sich zusammen aus Vertretern der Partner der Initiative »für mich. für uns. für alle.«, einem Bündnis aus engagierten Bundestagsabgeordneten, den Städten, Landkreisen und Gemeinden und den Sparkassen sowie prominenten Vertretern aus den Führungsspitzen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes,

des Deutschen Bibliotheksverbandes und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung.

Dr. Anne Strauch, Leiterin des Programms Professionalität im Forschungs- und Entwicklungszentrum, hat ihren Mutterschutz angetreten.

Julia Laschewski verstärkt seit 1. Oktober als wissenschaftliche Mitarbeiterin die Leibniz Graduate School.

Hildegard Espenhahn (Zentrale Dienste) ist seit dem 1. November in der Freistellungsphase der Altersteilzeit.

DIE-Neuerscheinungen

Rolf Arnold (Hg.)

Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung. Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Best.-Nr. 14/1115

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2012
233 Seiten, 24,90 €

ISBN 978-3-7639-4924-3 (Print)

ISBN 978-3-7639-4925-0 (E-Book)

Der Band stellt das Thema »Entgrenzung des Lernens« in den Mittelpunkt und verknüpft relevante Forschungserkenntnisse aus dem Ausland mit den Entwicklungslinien der deutschen Weiterbildungsforschung. Die vorgestellten Ergebnisse sind Resultate internationaler Forschungsnetzwerke zur Weiterbildung, zu deren Auf- und Ausbau der scheidende wissenschaftliche Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), Ekkehard Nuissl, maßgeblich beigetragen hat. Ihm ist dieses Buch gewidmet.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 4/2011

Thema: **Kooperative Bildungsarrangements**

Herausgeberin: Karin Dollhausen

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2012

Best.-Nr. 23/3404, 96 S., 14,90 €

ISBN 978-3-7639-4821-5 (Print)

ISBN 978-3-7639-4822-2 (E-Book)

DIE aktuell

Frauke Bilger/Thomas Vollmer (Bearb.)

Zur Situation der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland

Seit Mitte Oktober 2010 liegen die Daten des deutschen Adult Education Survey (AES) vor. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Projekt liefert Daten zur Weiterbildungsbeteiligung 2010 in Deutschland und im Trend seit 2007 bzw. 1979. Anlässlich der Veröffentlichung des Schlussberichts (Rosenblatt/Bilger 2011) traf sich DIE-aktuell-Redakteur Thomas Vollmer mit Frauke Bilger, Projektleiterin bei TNS-Infratest, zum Interview.



www.die-bonn.de/doks/2011-weiterbildungsbeteiligung-01.pdf

101 Ideen für den Ruhestand

Der beliebte Ratgeber in überarbeiteter Auflage

Das Buch bietet 101 Ideen für die neu gewonnene Freizeit.

Ob Ehrenamt, soziales Engagement oder Nebenjob: Die Autorin gibt wertvolle Tipps und ungewöhnliche Anregungen für die Zeit nach dem Job.

Der Ratgeber informiert umfassend über steuerrechtliche und finanzielle Fragen rund um das Thema Zusatzeinkommen zur Rente. Zahlreiche Adressen geben außerdem Impulse für neue Aktivitäten.

Das Buch stellt wunderbare Anregungen für den Umgang mit der Zeit nach der Erwerbstätigkeit vor.

WEITERBILDUNG

Dieses Buch bietet 101 Ideen, es macht neugierig und es beschreibt das Spektrum neuer Aufgaben vom Teilzeitjob bis zum Ehrenamt.

FUNDUS



Dagmar Giersberg

Und dann? 101 Ideen für den Ruhestand

2011, 192 S.,

14,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-4957-1

ISBN E-Book 978-3-7639-4958-8

Best.-Nr. 6001781a

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail service@wbv.de



»Wie für das ganze Menschengeschlecht die Welt eine Schule ist, vom Anbeginn der Zeit bis zu ihrem Ende, so ist auch für jeden einzelnen Menschen sein ganzes Leben eine Schule, von der Wiege bis zur Bahre ... Jedes Lebensalter ist zum Lernen bestimmt, und keinen anderen Sinn hat alles Menschenleben und Streben.«
(J. A. Comenius 1677)

Schluss! Aus! Vorbei?

STICHWORT: »LERNGELEGENHEIT ABSCHIED«

Jost Reischmann



Prof. Dr. Jost Reischmann lehrte Andragogik an der Universität Bamberg.
Kontakt: jost.reischmann@uni-bamberg.de

Literatur

Geißler, K.A. (2005): Schlußsituationen: Die Suche nach dem guten Ende. 4. Aufl. Weinheim u.a.

Knopf, D. (1999): Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand – Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bonn (BMBF)

Reischmann, J. (1995): Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung: Lernen »en passant« – die vergessene Dimension. In: GdWZ, H. 4, S. 200–204

Schuchard, E. (2003): Krisenmanagement und Integration. Bd. 2: Weiterbildung als Krisenverarbeitung. Bielefeld

»Abschied« ist – das zeigt dieses Stichwort – sowohl **Gegenstand** in Erwachsenenbildungsangeboten als auch Thema **didaktischer Überlegungen**. Es begegnet in der **Theoriediskussion** ebenso wie in der **Biographiediskussion**.

In der **praktischen Erwachsenenbildung**, vor allem in der kirchlichen, wird »Abschied« in zweifacher Hinsicht thematisiert: einerseits mit dem Themenkreis »Sterben – Trauer – Tod« (z.B. KAGEB Schweiz: »Loslassen und Abschiednehmen ist eine ständige Lebensaufgabe ...«), andererseits bei Trennung und Scheidung (z.B. Evangelische Erwachsenenbildung Darmstadt »Für Frauen und Männer, die sich von ihrem Partner oder ihrer Partnerin getrennt haben oder verlassen wurden ...«).

Abschied im Zusammenhang mit dem **Übergang in den Ruhestand** wurde »jenseits der tradierten Institutionen und auch in gewisser Distanz« (Knopf 1999, S. 5) zunächst von »Trägern wie Betrieben, Gewerkschaften, Selbstorganisationen Älterer und Universitäten« angeboten, um »die Selbstorganisation von Menschen anzuregen, die von Freisetzungprozessen im (frühen) sechsten Lebensjahrzehnt betroffen waren« (ebd.).

Didaktisch wurde »Abschiede gestalten« im Seminarzusammenhang vor allem thematisiert in Geißlers Longseller (seit 1992)

»Schlußsituationen«: »Es geht in **Schlußsituationen** ... nicht mehr um eine möglichst präzise Vermittlung von Erkenntnissen und Detailwissen, es geht um Erfahrungen und um Erlebnisse sowie die Entwicklung, die Verarbeitung und das Ausdrückenkönnen von Gefühlen und Stimmungen« (Geißler 2005, S. 67). Dort, wo Abschiedssituationen im biographischen Zusammenhang thematisiert wurden, wurden didaktisch-methodisch anstatt Belehrungsstrategien zunehmend **Beratungsstrategien** herangezogen.

Gerade beim Thema »Abschied als Lerngelegenheit« ist es spürbar zu eng, die Bildung im Erwachsenenleben lediglich aus der Perspektive der

(veranstalteten) Erwachsenenbildung zu betrachten. Wohl nicht einmal eine Erwachsenenbildungsinstitution käme auf die Idee, einem in den Ruhestand entschwindenden Chef das Seminar »Vorbereitung auf den Ruhestand« anzubieten. Solche »kritischen Ereignisse« werden weitgehend von den Betroffenen alleine und selbstgesteuert bewältigt. »Abschied als Lerngelegenheit« wird man überwiegend in diesem Bereich des **nicht-intentionalen Lernens** verorten: Das Leben, nicht die Bildungseinrichtung, auch nicht der Mensch, der mit Abschied konfrontiert ist, fordert neues Denken und Handeln. Eine Reihe von andragogischen **Theorieansätzen** (z.B. Deutungsmuster, Konstruktivismus, subjekttheoretischer Ansatz, Biographie- und Identitätsorientierung, Emotionstheorie, Lernen en passant) können zum Verständnis herangezogen werden für Lern-/Bildungsprozesse, die in der Breite des Lebens unbeabsichtigt geschehen – auch für solche, auf die man vielleicht lieber verzichtet hätte.

Die **Biographiediskussion** hat – insbesondere seit den 1990er Jahren mit ihrer Wertschätzung des »subjektiven Faktors«, der »Lebenswelt« bzw. des »Individuums in seiner Welt« – den Blick auf **Übergänge, Passagen** und **Abschiede** als Lerngelegenheiten und Herausforderung für die **Identitätsbildung** geschärft. Im Umgang (»Coping«) mit Lebenslauf-Krisen und kritischen Lebensereignissen (vgl. Schuchardt 2003) manifestiert sich die Gleichzeitigkeit von Bedrohung und Chance für **Neuanfänge**.

Abschiede haben eine **emotionale Seite** und werden oft als etwas **Trauriges** beschrieben: »Nehmt Abschied, Brüder, ungewiss ist alle Wiederkehr, die Zukunft liegt in Finsternis und macht das Herz uns schwer«. Doch gibt es auch die **Ambivalenz**: »Ein Abschied schmerzt immer, auch wenn man sich schon lange darauf freut« (Arthur Schnitzler). Manches lässt man gerne zurück, und manches/manchen ist man auch gerne los. Cumming/Henry haben bereits 1962 die **Disengagement-Theorie** entwickelt, die davon ausgeht, »daß es im Alter zu dem allgemeinen Wunsch kommt, sich von sozialen Rollenverpflichtungen und Aufgaben zurückzuziehen« (www.carelounge.de/altenarbeit/wissen/themen_integration.php).

Die andere Seite – Dinge hinter sich lassen können, neue und alte **Freiheiten** (wieder-)entdecken – ist die bildende Herausforderung von Abschieden. Abschiede sind die unausweichlichen Lektionen, die das Leben erteilt. Man lernt unausweichlich daraus, ob man will oder nicht. So oder so, »lebensdienlich« oder nicht. Und oft zeigt erst der spätere Rückblick, was hilfreich war und was nicht.

Erst wenn man die Abschiede hinter sich gebracht hat, weiß man, was sie einen gekostet und was sie gebracht haben. Auch wenn Andragogen manchmal zu wissen glauben, es vorher besser zu wissen.

Literatur zum Thema

Alheit, P. (1990): **Biographizität als Projekt**. Der »biographische Ansatz« in der Erwachsenenbildung. Bremen

Arbeitsstelle für Neues Spielen (Bremen) (1993): **Sag beim Abschied ...** Spiele, Materialien und Methoden für Schlussphasen in der Gruppenarbeit. Remscheid

Böhme, G./Brauerhoch, F.-O./Dabo-Cruz, S. (2010): **Lust an der Bildung**. Resultate eines gerontologischen Projekts zu Studienverläufen im dritten Lebensalter. Idstein

Costard, A. (2006): **Der Übergang in den Ruhestand als Bezugspunkt für Bildungsangebote**. URL: www.die-bonn.de/doks/costard0601.pdf (Stand: 25.10.2011)

Dabo-Cruz, S. (2000): **»Was alt sein heißt, weiß ich selbst am besten«**. Selbstgesteuertes Lernen im Kontext alternsbezogener Studienangebote. In: Malwitz-Schütte, M. (Hg.): **Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener**. Bielefeld, S. 94–111

Dehmel, A./Kremer, H.-H./Schaper, N./Sloane, P. (Hg.) (2009): **Bildungsperspektiven in alternden Gesellschaften**. Frankfurt a.M.

Deutscher Alterssurvey (DEAS): URL: www.dza.de/forschung/deas.html (Stand: 20.09.2011)

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2005): Themenschwerpunkt **Generationenwechsel** (H. 1)

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2007): Themenschwerpunkt **Übergänge** (H. 1)

Erwachsenenbildung und Behinderung (2001): Themenschwerpunkt **Abschied nehmen**. Sterben – Trauer – Tod (H. 1)

Kade, S. (2009): **Altern und Bildung**. Eine Einführung. 2. Aufl. Bielefeld

Klaßen, Th. F. (1995): **Der Abschied als Lebensprinzip und Lebensform bei Friedrich Wilhelm August Fröbel**. Friedrich Wilhelm August Fröbels Verabschiedungen im Lichte seiner Lebenseingungsidee. Anmerkungen zu einem pädagogischen Phänomen. Steinbach

Kruse, A.: (Hg.) (2007): **Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte**. Bielefeld

Raithelhuber, E. (2011): **Übergänge und Agency**. Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebenslaufkonzepts. Opladen

Reupold, A./Tippelt, R. (2006): **Übergänge in Bildungsphasen**. In: Nuissl, E. (Hg.): Regionale Bildungsnetze. Bielefeld, S. 89–110

Schnurr, S. (2011): **Singularisierung im Alter**. Altern im Kontext des demographischen Wandels. Münster

Sabine Schmidt-Lauff und Ekkehard Nussli im Gespräch
über längst Verabschiedetes und über notwendige Renaissance

QUO VADIS ERWACHSENENBILDUNGSFORSCHUNG?

DIE: Liebe Frau Schmidt-Lauff, haben Sie bei der Vorbereitung dieser Ausstellung etwas entdeckt, das im Leben der Sektion abhanden gekommen ist, etwas, von dem sich die Sektion im Zuge ihrer Geschichte verabschiedet hat?

S-L: Es sind ein paar Begriffe verschwunden, z.B. die erwachsenenpädagogische Fachdidaktik. Man ging früher offenbar davon aus, dass man für die Praxis der Erwachsenenbildung möglichst auch noch ein Fach studieren sollte, um so insgesamt zu einer »erwachsenenbildungsbezogenen Fachdidaktik« zu gelangen (siehe z.B. das Dokument »Neue Ordnung für die erziehungswissenschaftliche Diplomprüfung« vom 22. Februar 1973).

N (schmunzelt): Ja, wo ist die eigentlich geblieben? Das haben wir uns auch in der Redaktion der DIE Zeitschrift gefragt und genau deswegen die Nummer 4/2011 diesem Thema gewidmet. (Das Heft lag zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht vor.)

S-L: Wir verwenden bestimmte Begriffe heute auch mit weniger Tiefe als früher, man sieht das z.B. beim Zielgruppenbegriff. Der ist früher ganz kritisch ausgedeutet worden. Wie übergreifend ist er? Wie interpretativ ist er als Außenperspektive? Heute wird damit häufig unreflektierter bzw. utilitaristischer operiert.



Foto: DIE

Ein scheidender DIE-Direktor und eine junge Sektionsvorsitzende sprechen über die Situation der Erwachsenenbildungsforschung. Sie lassen sich dabei von Material inspirieren, das anlässlich der Tagung der Sektion Erwachsenenbildung in Hamburg zu deren 40-jährigem Jubiläum ausgestellt ist. Mit Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nussli von Rein (r.) und Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff (Mitte) sprach DIE-Redakteur Dr. Peter Brandt (DIE). (Anmerkungen der Redaktion sind kursiv gesetzt).

N: Das war in den 1970er Jahren ein »Suchbegriff«, bildungspolitisch, um vor allem benachteiligte Person in die Weiterbildung zu bekommen, pädagogisch, um lebensnahe innovative Angebote zu machen – Weiterbildung sollte umfassend und für alle da sein.

S-L: Generell ist mir bei der Ausstellungsverbereitung deutlich geworden, von welchem Reformoptimismus die Jahre damals geprägt waren. Diese Stimmung in der damals noch kleinen Sektion und die Einstellungen sind heute abhanden gekommen.

N: Die damalige Aufbruchstimmung basierte nicht nur auf den großen »Plä-

nen« (Bildungsgesamtplan, Strukturplan), sondern war vor allem ausgelöst durch die Weiterbildungsgesetze der Länder, durch den Ausbau der Volkshochschulen, durch die Besetzung von Hochschullehrerstellen für Erwachsenenbildung. Was die Sektion getragen hat, nämlich die Idee einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin, entstand auf der Basis der Idee der Weiterbildung als staatlich verantwortetem und finanziertem Bildungsbereich, als der »Vierten Säule«. Man macht sich heute ja gar kein Bild mehr, was

damals für Bücher veröffentlicht wurden, auch aus der Sektion heraus. Da war die Vorstellung leitend, der Staat finanziere Volkshochschulen flächendeckend wie Schulen. Auf dieser Basis hat im Grunde die Sektion diskutiert. Es gab keinen Grund, sich zu streiten, alle waren sicher, der Staat wird schon alles regeln.

S-L: Und mit den 1980er Jahren kam dann der Bruch. Da ist die Sektion gesellschaftlich politisiert worden. Das zeigen zumindest die Dokumente. In den 1970er Jahren hatte sie sich noch ganz stark um Selbstfindung gedreht und gefragt, wie sie sich in die neuen Studiengänge hinein institutionalisieren

und theoriwissenschaftlich definieren kann. Plötzlich kam man »in der Realität« an. Aus Sektionssicht hatte man sich an den Hochschulen halbwegs etabliert. Man hatte seine Studiengänge, seine Forschungsgebiete, aber nun fragte man sich, wie man Einfluss auf die Praxis nehmen könnte.

N: Anfang der 1980er Jahre brach das bildungspolitische Grundverständnis einer staatlich organisierten Weiterbildung weg. Mehr und mehr dominierten marktorientierte Positionen, in Baden-Württemberg gab es das erste Positionspapier, das forderte, die Weiterbildung dem Markt zu überlassen. Die Dominanz der politischen Bildung in der Diskussion ging zurück. Kürzungen der staatlichen Haushalte standen bevor, Ausgaben wurden schon »gedeckt«. Man fing in der Sektion an, Standpunkte politisch zu definieren.

DIE: Das klingt so, als hätte die Sektion bewusst die Rolle einer Interessenvertretung für das Feld übernommen, eine stützende und entwickelnde, letztlich auch politische Funktion.

S-L: Die Sektion hat sich damals immer als eine verstanden, die auf die Praxis Einfluss nehmen kann und soll – und die Profession ebenso entwickelt und stützt.

N: Das ergab sich ganz konkret auch durch die Art, wie in den 1970er Jahren die Lehrstühle besetzt worden waren. Hochschullehrerstellen wurden auch unter sektorenspezifischen Gesichtspunkten besetzt, Kirchen und Sozialpartner spielten eine wichtige Rolle. Das können wir hier auf einem Bild sehen: Pöggeler und Prokop stehen der katholischen, Dikau der gewerkschaftlichen und Schlutz der Erwachsenenbildung an Volkshochschulen nah.

DIE: Hat die Sektion noch immer diesen engen Bezug zum Feld?

S-L: Gute Frage. Es gibt noch immer Professorinnen und Professoren die dafür stehen, dass es unsere Aufgabe ist, durch Forschung eine Leistung für Praxis zu erbringen. Wissenschaftliche Erkenntnis stärkt das Wertebewusstsein und ist Praxis nicht lediglich funktional dienlich. Im Tietgens'schen Sinne will man das Professionsbewusstsein und das Selbstverständnis stärken, die Handlungsfähigkeit verbessern, die Reflexion des eigenen professionellen Handelns stützen. Aber ich glaube, wir haben in den Hochschulen auch Professor/inn/en, die die Wissenschaft selbst-

nationale Kongresse? Wie viel Feldkompetenz braucht der gute Erwachsenenbildungswissenschaftler?

N: Es ist eine Generationenfrage, ja: Früher gab es eine genuin andere Situation. Da kamen die Hochschullehrer aus anderen Disziplinen als »Quereinsteiger« oder eben aus der Praxis. Diese Leute haben eine wissenschaftliche Ausbildung erst aufgebaut. Was wir heute haben, sind junge Leute, die als Wissenschaftler disziplinar qualifiziert wurden und oft nicht persönlich erleben oder erlebt haben, was Praxis eigentlich heißt. Durch die Verwissenschaftlichung der Ausbildung ist die Beziehung zur Praxis schwieriger geworden.



Foto: Archiv Sektion

»Zur Situation der Erwachsenenbildung in den 1980er Jahren – wachsende Anforderungen und schrumpfende Haushalte« (Podiumsdiskussion der Kommission Erwachsenenbildung in Zusammenarbeit mit der VHS Regensburg, 1984). Aus der Sektion: E. Schlutz, J. Olbrich, F. Pöggeler (2.–4. v.l.), G. Doerry (Sprecher), J. Dikau, E. Prokop (6.–8. v.l.).

laufend betreiben. Man hat halt seine wissenschaftlichen Themenfelder, die man bearbeitet.

DIE: Ist das nicht auch ein Generationenthema? Haben die jüngeren Kolleginnen und Kollegen an den Hochschulen nicht ganz andere Referenzsysteme als praxisreferierte Zeitschriften, inter-

S-L: Wir generieren unseren wissenschaftlichen Nachwuchs aus unseren eigenen wissenschaftlichen Reihen. Früher konnte das ja niemand. Und das wird stärker. Vielleicht gibt es inzwischen eine neue Trennung zwischen Wissenschaft und Praxis, einfach deshalb, weil die jungen Leute heute sich

oft sehr bewusst und früh entscheiden, nicht »Pädagoge« oder »Pädagogin« zu werden, sondern Wissenschaftler/in – als eigenständiges Berufsfeld.

N: Die Kolleg/inn/en an den Hochschulen sehen sich heute als Wissenschaftler und nicht als Personen, die erwachsenepädagogische Ziele verfolgen. Das zeigt sich auch im Engagement der Sektion: Früher wollte man dort, dass sich das Lernen und die Bildung von Menschen verbessern, die Entwicklung der Wissenschaft war da Mittel zum Zweck. Man will heute wissenschaftlich professionell sein. Der Wandel der Generationen spiegelt sich auch in der Praxis: Wir haben in den Bildungseinrichtungen inzwischen vielfach Leute, die ein professionelles Verständnis von professionellem Handeln haben, denen aber das Sendungsbewusstsein des gesellschaftsverändernden Pädagogen fehlt. Die ethische Grundhaltung und der pädagogische Impetus sind zugunsten der Professionalität in den Hintergrund getreten.

»Das Sendungsbewusstsein fehlt.«

S-L: Das erzeugt aber doch ein schizophrones Selbstverhältnis, weil das Thema, das ich wissenschaftlich behandle, doch Praxis ist. Und ich nehme zugleich Distanz zu dem Gegenstand ein; das ist ein prekäres Spannungsfeld.

N: Das Problem wird auch dadurch verschärft, dass sich die Forschung von der Praxis weg entwickelt: Bis in die 1990er Jahre hatten wir eine empirische Forschung, die als »Handlungsforschung« mit den Leuten aus der Praxis unter einer gemeinsamen Perspektive gearbeitet hat. Heute ist das Verhältnis der Disziplin zu ihrem Gegenstand von einer Distanz geprägt, die wir aus anderen Disziplinen kennen, praxisferner, aber mit einer präziseren wissenschaftlichen Methode. Und deshalb fügen wir uns heute in die Large-Scale-Programme ein, die mit den Leuten nichts mehr zu tun haben. Das wäre in den

ersten zwanzig Jahren der Sektion nicht denkbar gewesen.

S-L: Die großen Leitstudien der Erwachsenenbildung [E. Schlutz identifiziert im »Wörterbuch Erwachsenenbildung« die Göttinger Studie »Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein« (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966), die Hannoveraner Studie »Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen« (Siebert/Gerl 1975) und das Bildungsurlaubprogramm BUVEP der Heidelberger Arbeitsgruppe (Kejcz/Nuissl u.a. 1979–1981)] haben sich an beidem orientiert; sie waren quantitativ empirisch, aber doch auch (qualitativ) zu den Menschen hin orientiert; sie haben trianguliert, ohne das so zu bezeichnen. Und wir treten heute hinter diesen Standard zurück, aber zumindest methodologisch, in den Verfahren selbst, sind wir präziser geworden.

N: Wir haben es bisher nicht geschafft, eine eigene erwachsenepädagogische Methode zu entwickeln, abgesehen vielleicht von der Programmanalyse. Handlungs- und Aktionsforschung hätten genuin erwachsenepädagogische Forschung werden können; das hat aber nicht überlebt.

S-L: Es gab aber doch den Ansatz der Perspektivverschränkung als »Methodenarrangement« (z.B. in Gieseke 1985 »Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen«), der eine methodologisch spezifische Bündelung für die Realanalyse erwachsenepädagogischer Praxis schafft.

N: Aber es ist nicht weitergeführt worden.

S-L: Das Bewusstsein dafür ist verloren gegangen, nicht zuletzt wegen der Ausdifferenzierung der Fachbereiche an den Hochschulen; die einen lehren, die anderen forschen.

N: Und das verschärft sich noch durch die Öffnung der Hochschulen. Dann muss ja noch mehr differenziert werden zwischen forschenden und lehrenden

Kollegen. Wir müssen doch die Verbindung aufrecht erhalten. Die Stimme in diese Richtung ist nicht stark genug. Bildungspolitisch ist das ein Problem. Natürlich darf die Hochschule kein Elfenbeinturm sein.

DIE: Hat die Sektion da eine forschungskoordinierende Rolle?

S-L: Forschungskoordination der Sektion ist nie als Methodenkoordination verstanden worden. Es sind nie Richtungen bestimmt worden. Aber man muss sehen, dass wir heute in alle Richtungen gleichzeitig gehen; und immer wieder dahin, wo es Gelder gibt. Wir wollen große Forschungslinien bedienen, wie sie sich in der Förderpolitik abzeichnen. Dann gibt es auch wieder eigene Richtungen, die gestärkt werden: Programmforschung im Alpha-Bereich etwa. Und zwischendurch taucht auch wieder die Frage auf: Wo fühlen wir uns der Praxis verantwortlich? Das ist momentan wirklich ein Spagat. Als Sektion wollen wir da aber keine Leitlinie ausgeben.

»Wir gehen heute in alle Richtungen gleichzeitig.«

N: Das würde auch nicht klappen. Wir haben objektiv das Problem, dass wir einen sehr heterogenen Gegenstand bearbeiten. Themenhopping und Modetrends verstärken das noch. Dabei als Disziplin nicht auseinanderzufallen, ist eine große Herausforderung. Wo immer man versucht, den Nukleus der Disziplin zu definieren, zerren die disparaten Entwicklungen des Gegenstandes an den Leuten und ihren Forschungen; im DIE kann man ein Lied davon singen.

S-L: Hinzu kommt, dass wir nach außen anschlussfähig sein wollen, bevor wir es nach innen sind. Nach außen sind wir dabei gut; wir nehmen ja durchaus große Disziplinstränge auf, z.B. die ganze Foucault'sche Richtung, aber mal im Ernst: Wo schließen wir nach innen an disziplinierte Studien an?

N: Völlig richtig, ein wesentliches Problem! Aussagen (und entsprechende Arbeiten) wie etwa »Ich baue auf der Zeit-Studie von Schmidt-Lauff auf« sind in unserer Disziplin vollkommen unüblich.

DIE: Wir haben bis hierhin zwei Problemanzeigen: Die eine heißt: Die Erwachsenenbildungsforschung schafft nach innen zu wenig Forschungskontinuität. Die andere heißt: Das System Wissenschaft hat sich von seinem Gegenstand Erwachsenenbildung gefährlich weit distanziert. Was können Sektion und DIE tun, um hier die richtigen Weichen zu stellen?

S-L: Ich fange mal mit der Forschungskontinuität an. Wir benötigen hierfür vielleicht nicht nur einen Mentalitätswandel, sondern auch Infrastrukturen wie die Forschungslandkarte und das Forschungsmemorandum. Früher gab es einmal die Idee eines »Forschungs-atlas für die Erwachsenenbildung« (s. *Sitzungsprotokoll 1980*, S. 2), den die Sektion erstellen sollte. Ein institutioneller Vorläufer war die »Arbeitsstelle zur Forschungsdokumentation und -koordination für Weiterbildung« an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg für nur zwei Jahre (s. *Sitzungsprotokoll 1976*, S. 2). Im Endeffekt sind aber nur die Ergebnisse dokumentiert worden. Man hat gesammelt, was wo gemacht worden ist.

DIE: Die Forschungslandkarte beim DIE ist also eine späte Renaissance dieses Atlas?

S-L: Ja, aber mit neuem Anspruch: Es wird nicht nur gesammelt, sondern auch systematisiert. Und deshalb benötigt diese kooperative Dienstleistung von Sektion und DIE ja auch das Forschungsmemorandum als Voraussetzung. Das Memorandum ist die Systematisierungsgrundlage für die Landkarte. Und hier die richtige Systematik zu finden, ist eine dauernde Herausforderung. In der Sektion gibt es wohl seit jeher ein ambivalentes Verhältnis

zum Memorandum. Es wird sehr viel Bezug darauf genommen, aber auch immer wieder gefragt, ob alles drin ist. Die Idee einer Überarbeitung ist vor zwei Jahren auf der Sektionssitzung vehement bekämpft worden, warum eigentlich?

N: Ich kann darüber nur spekulieren. Joachim Ludwig, der damalige Sektionsvorsitzende, und ich hatten angeregt, das Memorandum zu aktualisieren und die Struktur zu modifizieren. Letztlich fand sich niemand bereit, das anzugehen. Vielleicht, weil man Sorge vor dem Kassensturz hatte: Was ist jetzt zu den damals als relevant erachteten Fragen eigentlich wirklich geforscht worden? Hat uns die Struktur geholfen? Die Nachgeschichte war damals ja nicht so rühmlich: Viele Kolleg/inn/en beantragten unter Bezugnahme auf das Memorandum, aber leider ohne Absprache untereinander, Forschungsgelder im BMBF. Das Ministerium hatte dann recht schnell genug von diesem Papier. Ich halte es gleichwohl für wichtig, dass das Thema der Neusystematisierung angegangen wird. Mal abgesehen von Memorandum und Landkarte: Wir müssen im Alltag einfach wieder mehr Bezug nehmen auf die vorhandenen Arbeiten der Disziplin. DIE und Sektion sollten dabei mit gutem Beispiel vorgehen und stets darauf achten, die wissenschaftliche Vorgeschichte aktiv einzubeziehen.

DIE: Und das Problem der Praxisferne?

S-L: Die Professionalitätsentwicklung wäre eine Schnittstelle, wo sich DIE und Sektion begegnen. Wir haben da über unser Basiscurriculum eine gute Ausgangsbasis und Empfehlung. Es liegt nun an den Personen in den Universitäten, das umzusetzen. Aber darüber hinaus müssen wir die Akteure draußen wieder stärker in den Blick nehmen. Und da kann uns das DIE sicher eine ganz große Hilfe sein.

N: Ja, wahrscheinlich eine größere Hilfe, als es früher die PAS war (*die*

Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes ist die Vorläuferinstitution des DIE), die damals stärker die Interessen der Volkshochschulen zu vertreten hatte. Heute ist das DIE ein Ort, an dem z.B. Verbände unterschiedlicher Couleur zusammenkommen, um mit wissenschaftlicher Unterstützung Perspektiven der Professionalitätsentwicklung zu entwickeln. Dabei geht es auch um Fortbildungskonzepte. Aber genau das müssen wir zusammenbringen mit Ihren Plänen zur Entwicklung von Studiengängen. Hier sollten wir gemeinsame Konzepte ausarbeiten. Dieses gehört in weiterbildende Studiengänge, jenes in Angebote der Hochschulen; wenn wir dabei an einem Strang ziehen, wird es für beide Seiten leichter. Ich schlage vor, Vorstand der Sektion und DIE treffen sich zeitnah bei uns, um zu besprechen, wie wir hier gemeinsame Strategien zur Professionalitätsentwicklung voranbringen können – frei nach der Devise: Getrennt marschieren und vereint schlagen.

S-L: Wir haben interessante aktuelle Daten zu Studieninteressen und -motiven (*in einem demnächst von Schüssler/Egetenmeyer erscheinenden Sammelband*) wie auch zu kritischen Entwicklungen bei Studiengängen bzw. in den Hochschulen und könnten starten, gerne.

DIE: So ist aus der Eingangsfrage nach dem Verlorenen, dem längst verabschiedet Geglaubten, doch eine recht deutliche Zukunftsdynamik entstanden. Ich danke Ihnen für das Gespräch.

Die **Forschungslandkarte** und das **Forschungsmemorandum** finden Sie im Internetangebot des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung unter

 www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/default.aspx

 www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/arnold00_01.pdf

(Bildungs-)Perspektiven nach dem
Ende der Festanstellung

»WÄHLERISCH DER PROFESSION VERBUNDEN«

Heidi Behrens

Wie kann das dritte Lebensalter gelingen? Welche Bildungs- und Lernpotenziale hält der Eintritt ins Rentenalter bereit? Das haben wir Heidi Behrens gefragt, die über viele Jahre die Praxis ebenso wie die wissenschaftliche Diskussion um politische Erwachsenenbildung mitgestaltet hat und 2008 in einen Ruhestand verabschiedet wurde, der diesen Namen nicht verdient. Ihre Reflexionen eines Lebens nach der Festanstellung können all jenen Personen Perspektiven aufzeigen, die in der Erwachsenenbildung vor entsprechenden persönlichen Herausforderungen stehen.

»Älter werden – aktiv bleiben«, »Lernen im Alter« oder »Älter – doch dabei!« – so und ähnlich hießen in den 1980er Jahren einschlägige Publikationen. Sie begegneten mir im Zuge einer Dokumentationsaufgabe, veröffentlicht von der damaligen Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands (vgl. Behrens-Cobet 1984). Als einprägsame, häufig ironisch zitierte Titel begleiteten sie meinen Berufsweg ebenso mahnend wie herausfordernd. Seinerzeit suggerierten Vertreter der Altersbildung, dass nur ständiges Weiterlernen kognitive Deprivation verhindern und Zufriedenheit im Ruhestand herstelle. Stärker jedoch regten Interviews mit betagten Zeugen der deutschen Zeitgeschichte meine soziale und pädagogische Phantasie für jene weitgehend selbstbestimmten Jahre an, welche ein Viertel der Lebensspanne ausmachen können und im Allgemeinen das »dritte Lebensalter« genannt werden. Nicht zuletzt der biographische Ansatz bestätigte in Bildung und Forschung die Bedeutung des Erfahrungswissens und des produktiven Umlernens im Lebenszusammenhang, sogar die mit dem Alter zunehmende Selbstreflexivität.

Doch erst als das Ende der regulären Berufstätigkeit nahte, begannen Selbstbefragungen über Leben und Lernen »danach«. Gespräche mit Jüngeren und Älteren, Literatur und Medien vermittelten allerdings ein zunehmend unübersichtliches Spektrum an Möglichkeiten über die verbleibende Zukunft. Sieht man einmal vom Klischeebild des süßen Lebens ohne Anforderungen und Verpflichtungen ab, stellt sich der letzte Statuswechsel ebenso vielgestaltig dar wie der lange zurückliegende Einstieg in das Erwerbsleben. Allerdings tritt an die Stelle von Überlegungen zu Karriereplanung und Existenzsicherung nun die Suche nach berufsbiographischem Sinn, unter anderem in den Arenen der *freelancer*.

Mein Entschluss, der Profession verbunden zu bleiben, und zwar auf eine sozusagen wählerische Weise, ging mit der Beobachtung einher, dass der in Jahrzehnten erworbene Habitus einer Pädagogin mit Forschungsinteressen ohnehin nicht einfach abzustreifen war. Die Lust am Lesen, an der Aneignung von Stoffen, an der Recherche, am Schreiben, an Diskussionen mit anderen dominierte weiterhin und verwies Verlockungen wie Kunst, Kultur und

Geselligkeit auf den zweiten Rang. Förderlich für die freiberufliche Neuorientierung war schließlich auch, dass bestimmte Leitbilder der politischen Bildung im Großen und Ganzen ihre Gültigkeit behielten, waren sie doch an den (spannungsreichen) Referenzrahmen der Zunft gebunden, an Pluralität, politische Urteilsbildung, an eine demokratische Lernkultur und weniger an das Profil einer bestimmten Institution. Auf diesem Hintergrund konnte recht entspannt erprobt werden, wie sich die Summe beruflicher Erfahrungen und Kenntnisse »vermarkten« lässt. Nichtsdestoweniger scheint der Zustand erklärungsbedürftig, d.h. die Frage »Sind Sie noch immer berufstätig?« wird gelegentlich gestellt, und Erwiderungen nehmen manches Mal die Form einer Rechtfertigung an; das betrifft auch das Feld der politischen Erwachsenenbildung. Business im Alter wird nicht durchweg als Selbstverständlichkeit akzeptiert.

Die neue Situation bot manche Lerngelegenheit. Ich möchte hier die Zusammenarbeit mit einer jüngeren Kollegin hervorheben, ein Generationenwechsel mit diskursiven Effekten, was methodisch-didaktische Konzepte, thematische Zugriffe und Arbeitsstile betrifft. Das klassische Verhältnis, wonach Ältere ihr Wissen an die Jüngeren weitergeben, traf so nicht zu, war eher durch Wechselwirkungen charakterisiert und konnte zeitweilig sogar ein »umgekehrtes« Verhältnis sein, sofern es beispielsweise um Medienkompetenz und Zielgruppenansprache ging (vgl. zu veränderten Generationenverhältnissen die Kategorisierungen von Worf 2011, S. 48).

Verlernt werden musste die Gewohnheit, Neuigkeiten und Planungen der früheren Institution aus erster Hand erfahren und unmittelbar kommentieren zu wollen. Die Festanstellung dort hatte einen fortwährenden Informationsfluss garantiert im Hinblick auf Trends in der Bildungslandschaft, Neuerscheinungen, auch Personalien; an die Stelle eingespielter Routinen über Umläufe und einen Austausch

en passant im Leitungsteam treten in der freiberuflichen Phase individuelle Bemühungen, Entwicklungen in der Bildungs- und Förderpolitik, in den Trägerzusammenschlüssen, den Leitinstitutionen usw. zur Kenntnis zu nehmen; es braucht eine modifizierte Struktur über Mailingslists und andere Kanäle. Diese Konstellation ist eng verbunden mit der Frage, ob ältere Freiberufler auf mittlere Sicht einem Modernitätsanspruch, pädagogisch, thematisch und habituell verstanden, gerecht werden können und ob ihnen dieser nach dem 60. Lebensjahr auf dem Markt noch abgenommen wird. Verfallsdaten von Expertenschaft werden zweifellos im sozialen Feld »ausgehandelt« und sind von männlichen und weiblichen Altersbildern nicht zu trennen. Fest steht, die Zeitspanne, von der hier die Rede ist, kommt an ihre Grenze, sobald die Nachfrage aus den Beziehungsnetzen ausbleibt oder aber Schreib- und andere Verpflichtungen zu einer Last werden. Dann könnte eine konzentrierte Beschäftigung mit bis dahin »aufgesparten« Themen und Quellen am heimischen Schreibtisch folgen. Dieser dehnbare letzte Berufsabschnitt wäre weniger kommunikativ, er böte stattdessen eine luxuriöse Vertiefung mit noch einmal neuen Bildungsimpulsen und Aneignungsperspektiven. Ein gewisses ehrenamtliches Engagement in Vereinen und Initiativen wäre gleichwohl nicht ausgeschlossen.

»Wenn Nachfragen aus Beziehungsnetzen ausbleiben«

Damit das Allgemeine im Besonderen nicht zu kurz kommt: Das Agieren der Verfasserin kann als Teil eines Trends interpretiert werden. Denn Altersschemata lösen sich gegenwärtig zusehends auf, und trotz der schrittweise verlängerten Lebensarbeitszeit – inzwischen wird ein Renteneintritt von 70 Jahren nicht mehr ausgeschlossen – artikuliert sich bei vielen Interesse an Tätigkeiten jenseits der Erwerbsbiographie. Aus der Festanstellung Ausgeschiedene werden mit dem Phänomen der »ruhe-

losen Rentner/innen« identifiziert; sie seien in nie gekannter Zahl auf der Suche nach adäquaten Aufgaben und nichtalltäglichen Bildungserlebnissen (vgl. Kegel 2011). Seit kurzem erst bietet der Bundesfreiwilligendienst (die Ressource erkennend) neben Jugendlichen auch Erwachsenen Beschäftigungsperspektiven von sechs bis vierundzwanzig Monaten in sozialen und kulturellen Bereichen an und findet bei Über-60-Jährigen erhebliche Resonanz. Diese Altersgruppe, unter ihnen die gerade ins Rentenalter gewechselte Erfahrungsgeneration der »68er«, trägt hauptsächlich das bürgerschaftliche Engagement in der Bundesrepublik (vgl. Grümmer 2011). Sie gilt als überdurchschnittlich interessiert an öffentlichen Belangen, pflegt Fitness und Gesundheit und verfügt über mehr Einkommen als die Generationen zuvor. Die gerontologische Annahme eines sukzessiven Disengagements Älterer, eines quasi naturgegebenen Rückzugs aus den Sozialbeziehungen, wird, wenn nicht außer Kraft gesetzt, so doch verschoben auf die Phase des hohen, des »vierten« Alters, das definiert wird durch den Verlust von Autonomie (vgl. Kade 2009, S. 127).

Anders als soziale Einrichtungen oder Wirtschaftsbetriebe bietet der Weiterbildungssektor Älteren noch wenige Betätigungsfelder – ein »Senior Experten Service« (www.ses-bonn.de) käme hier wohl zu früh. Vorstellen ließen sich aber beispielsweise zeitlich begrenzte intergenerationale Kooperationen (im Übergang, wie oben beschrieben, oder danach), im Rahmen von Teamteaching oder Drittmittelprojekten, in der Öffentlichkeitsarbeit oder der Beratungspraxis, sei es als Ehrenamt, sei es honoriert. Zudem lässt die demografische Entwicklung eine weitere Präsenz der *best ager* in den Erwachsenenbildungseinrichtungen erwarten, darunter viele, die (noch) nicht an Veranstaltungen zur Gesundheitsbildung und niemals an Kaffeefahrten teilnehmen möchten. »Bildungseinrichtungen werden zukünftig verstärkt ältere Menschen als kompetente, mitverantwortlich handelnde

Bürgerinnen und Bürger ansprechen müssen«, so der Sechste Altenbericht (Deutscher Bundestag 2010, S. 81). Warum also nicht auch Pädagog/innen jenseits der eigentlichen Erwerbstätigkeit auf diese anspruchsvolle Zielgruppe vorbereiten? Der Generationenwechsel würde damit nicht grundsätzlich in Frage gestellt, vielmehr produktiv gestaltet. Es ist nicht auszuschließen, dass die freiberuflichen Akteure selbst früher oder später eine, so Paul B. Baltes, »Kultur der Arbeit im Alter« etablieren werden.

Literatur

- Behrens-Cobet, H./Völker, M. (1984): Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen. Eine themenorientierte Dokumentation. Frankfurt a.M.
- Deutscher Bundestag (Hg.) (2010): Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland – Altersbilder der Gesellschaft, Drucksache 17/3815 vom 17.11.2010
- Grümmer, J. (2011): Oma als Au-Pair. DeutschlandRadio, Journal am Vormittag vom 05.08.2011, URL: www.dradio.de/dlf/sendungen/lebenszeit/1519482/ (Stand: 19.10.2011)
- Kade, S. (2009): Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld
- Kegel, S. (2001): Globesitter. In: FAZ vom 17.7.2011, URL: www.faz.net/aktuell/feuilleton/feuilleton-glosse-globesitter-1712.html (Stand: 19.10.2011)
- Worf, M. (2011): Wissen und Erfahrung in intergenerationalen Lernkulturen. In: REPORT, H. 2, S. 45–53

Abstract

siehe Seite 49, rechte Spalte



Dr. Heidi Behrens ist Politische Bildnerin im Ruhestand.

Kontakt: heidi.behrens-essen@t-online.de

Arbeitsbezogene Tätigkeiten im Ruhestand

ABSCHIED BERUF – NEUBEGINN BERUFUNG

Jürgen Deller / Anne Marit Wöhrmann

Immer mehr Menschen gehen in den Ruhestand – viele von ihnen haben jedoch mitnichten die Absicht, sich tatsächlich »zur Ruhe zu setzen«. Das offizielle Ende des Erwerbslebens bedeutet für viele Rentner deshalb nicht das Ende ihres beruflichen oder anderweitigen Engagements. Jürgen Deller und Anne Marit Wöhrmann gehen der Frage nach, was Menschen nach dem Abschied aus dem Beruf motiviert, ihrer Berufung zu folgen. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass das Potenzial der so genannten »Silver Worker« für die moderne Gesellschaft noch bei weitem nicht ausgeschöpft ist.

Mit dem Renteneintritt beginnt ein neuer Lebensabschnitt, der dadurch gekennzeichnet ist, dass man nun nicht mehr einer geregelten Arbeit nachgeht. Doch dieser Abschied vom Beruf muss nicht zwangsläufig erfolgen und erst recht keine Endstation bedeuten. Denn es gibt eine Gruppe von Menschen, die auch im Ruhestand noch arbeitsbezogenen Tätigkeiten nachgeht – sei es in ihrem Beruf oder in einem anderen Bereich.

Bedeutung von Beruf und Berufung

Was bedeuten Beruf und Berufung in Bezug auf den Übergang in den Ruhestand? *Beruf* ist eine Bezeichnung für eine spezielle, erlernte Erwerbstätigkeit. Der Bundesagentur für Arbeit (2010, S. 7) zufolge zeichnet sich der *Beruf* durch ein Bündel von Tätigkeiten aus, wodurch der Begriff eine tätigkeits- und nicht-personenbezogene Bedeutung erhält. *Berufung* in Bezug auf aktuelle oder zukünftige Arbeitser-

fahrungen dagegen definieren Duffy, Allan und Dik (2011, S. 74f.) durch drei wichtige Merkmale:

- Anregung für die Tätigkeit durch eine externe oder überweltliche Quelle,
- Übereinstimmung des Sinns des Lebens mit dem Sinn der eigenen Arbeitsrolle,
- Fokus auf dem positiven Beitrag der eigenen Arbeit für die Gesellschaft.

Diese Merkmale betten Tätigkeiten nicht so sehr in einen materiellen, sondern eher in einen ideellen Kontext ein. Dies wird auch deutlich in der Unterscheidung zwischen Job, Karriere und Berufung (vgl. Wrzesniewski u.a. 1997, S. 21). Beim *Job*, der als nicht sehr positiver Teil des Lebens gesehen wird, liegt der Fokus auf der finanziellen Entlohnung sowie der Notwendigkeit und nicht auf Vergnügen und Erfüllung. Die *Karriere* hingegen ist gekennzeichnet durch Weiterentwicklung, während die Betonung bei der *Berufung* auf der Freude an erfüllender, sozial dienlicher Arbeit liegt. Der Unterschied zwischen Beruf und Berufung wird

auch in verschiedenen Auswirkungen deutlich. Menschen, die in ihrer Arbeit einer Berufung folgen, sind auch zufriedener mit ihrem Beruf, da sie sich mit ihm identifizieren (vgl. Duffy/Dik/Steger 2011, S. 210). Außerdem wird die Befriedigung durch Arbeit von Menschen, die einer Berufung folgen, höher eingeschätzt als diejenige durch Hobbys oder das Zeitverbringen mit Freunden (vgl. Wrzesniewski u.a. 1997, S. 29).

Große Tätigkeitspotenziale bei Rentnern

Das durch *Erwerbstätigkeit* erzielte Einkommen dient im Regelfall der Sicherung des materiellen Lebensunterhalts. Diese Bedeutung materieller Elemente kann sich jedoch mit dem Renteneintritt ändern. Ab diesem Zeitpunkt entfällt für die meisten Menschen in Deutschland die materielle Notwendigkeit zu arbeiten, da sie Renten beziehen, die zur Sicherung des Lebensunterhalts ausreichen. Gleichzeitig ist die individuelle Arbeitsfähigkeit, d.h. die geistige und körperliche Leistungsfähigkeit vieler älterer Menschen weiterhin hoch (vgl. Ilmarinen 2005, S. 136; Lehr/Kruse 2006, S. 241). Beim Eintritt in den Ruhestand ist demnach bei vielen Rentnern noch Potenzial für Aktivitäten vorhanden.

Dieses Phänomen spiegelt sich auch im Wandel der Theorien des Alterns wider. Reine Defizitmodelle des Alterns wurden abgelöst von Sichtweisen wie der Kontinuitätstheorie (vgl. Atchley 1989; Lehr/Kruse 2006, S. 241). In dieser Theorie wird angenommen, dass Menschen sich verändernden Umständen anpassen, indem sie Gewohnheiten wie ihren Lebensstil beibehalten (vgl. Atchley 1989, S. 183). Spielte Arbeit für Personen vor dem Eintritt in den Ruhestand eine wichtige Rolle, so gehen diese fallweise auch als Rentner weiterhin arbeitsbezogenen Tätigkeiten nach. Diese Aktivitäten können entgeltlich oder auch unentgeltlich sein, wie etwa

zivilgesellschaftliches Engagement. Rund ein Drittel aller Menschen in Deutschland im Rentenalter engagiert sich ehrenamtlich (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2010, S. 19). Mikrozensusdaten zeigen, dass in Deutschland im Jahr 2007 über eine halbe Million Menschen im Alter zwischen 65 und 75 Jahren Einkommen durch Erwerbsarbeit erzielt haben. Die größte Teilgruppe sind Selbstständige (vgl. Deller/Maxin 2009, S. 308).

Eine repräsentative Studie (vgl. Büsch u.a. 2010, S. 6) berichtet, dass sich derzeit fast die Hälfte (47,3 %) der in Deutschland abhängig Beschäftigten im Alter von 55 bis unter 65 Jahren vorstellen kann, im Ruhestand weiterhin erwerbstätig zu sein. Diese Bereitschaft ist abhängig von verschiedenen Faktoren wie z.B. Motivation und Leistungsfähigkeit (vgl. Büsch/Dittrich/Lieberum im Druck).

»Ruhestand als neue
Karrierestufe«

In Deutschland wurde für Ruheständler, die arbeitsbezogenen unentgeltlichen oder entgeltlichen Aktivitäten nachgehen, die Bezeichnung *Silver Worker* geprägt (vgl. Deller/Maxin 2008, S. 167). Inwiefern sich das Leben für den Einzelnen mit dem Eintritt in den Ruhestand ändert, veranschaulicht die Abbildung rechts. Anhand eines Prismas ist dargestellt, dass die recht ähnliche Gestaltung des Tagesablaufs und seiner Elemente während des Berufslebens mit dem Eintritt in die Rente vielfältiger wird. Immer wiederkehrende individuelle Strukturen, wie z.B. der allmorgendliche Arbeitsbeginn um acht Uhr, werden durch neue flexiblere Strukturelemente abgelöst. Viele Menschen haben ab dem Zeitpunkt des Eintritts in den Ruhestand die Möglichkeit, eigene Interessen zu realisieren, weshalb die Aktivitäten dieser Personengruppe eine große Bandbreite aufweisen. Für manche bedeutet dies zu reisen, Hobbys

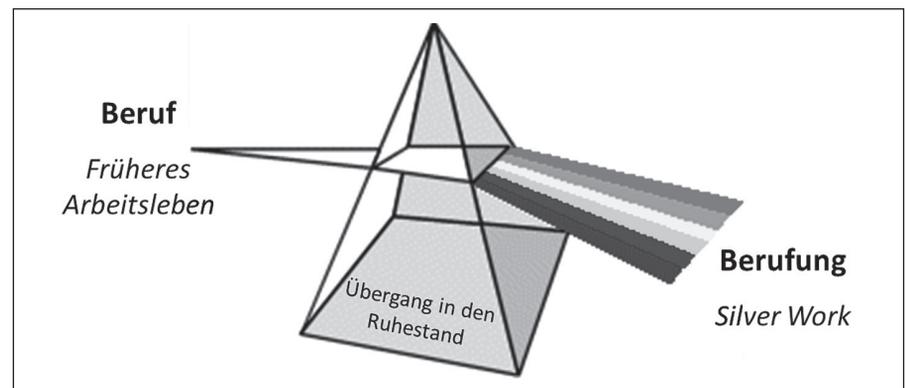
intensiver nachzugehen oder sich in Kursen, Workshops oder sogar an der Universität weiterzubilden. Andere Menschen nutzen ihren Renteneintritt dazu, ihrer Berufung im beruflichen Sinne zu folgen, und gehen bestimmten bezahlten oder unbezahlten Aktivitäten und Tätigkeiten als Silver Worker nach. Der Ruhestand kann damit als neue Karrierestufe gesehen werden (vgl. Wang/Shultz 2010, S. 179).

Um mehr über das Phänomen Silver Work und die Lebenswelt von aktiven Rentnern in Deutschland zu erfahren, haben wir in einer explorativen qualitativen Studie 146 aktive Rentner im Alter zwischen 60 und 85 Jahren zu ihrer derzeitigen ehrenamtlichen oder entgeltlichen Hauptarbeit befragt (vgl.

Wir sind unter anderem der Frage nachgegangen, inwiefern sich die Tätigkeit der Silver Worker von ihrem früheren Berufsleben unterscheidet. Die im Folgenden berichteten zusammengefassten Ergebnisse sind an anderer Stelle spezifischer dargestellt (vgl. Deller/Maxin 2008; Deller/Liedtke/Maxin 2009; Maxin/Deller im Druck).

Gemäß der Definition von Silver Work gingen die Befragten zum einen Teil zivilgesellschaftlichen unbezahlten Tätigkeiten und zum anderen Teil bezahlten Tätigkeiten nach. Die Arbeitgeber der Interviewten reichten von Wirtschaftsunternehmen über politische Organisationen und Bildungseinrichtungen bis hin zu Sportvereinen. Auch die Aufgabeninhalte, die die

Abb.: Vom Beruf zur Berufung – Übergang in den Ruhestand



Deller/Maxin 2008, S. 169). Das Bildungsniveau der Teilnehmer war hoch: 60 Prozent hatten einen akademischen Abschluss, und über ein Drittel der Befragten hatte im früheren Berufsleben eine Managementposition inne (vgl. ebd., S. 170).

Nach eigenen Angaben sahen die meisten Teilnehmer keine Notwendigkeit, im Ruhestand aus materiellen Gründen zu arbeiten. Daher konnten sie ihrer Berufung frei von materiellen Zwängen folgen. Daneben gibt es jedoch auch Rentner, die aus finanziellen Gründen arbeiten (müssen). In der Gruppe der hier Befragten sind diese kaum repräsentiert.

Silver Worker dort erfüllten, zeigten ein breites Spektrum. Im Durchschnitt arbeiteten die Silver Worker für vier verschiedene Arbeitgeber. Drei von zehn Silver Workern arbeiteten weiterhin für ihren früheren Arbeitgeber – über ein Drittel ausschließlich. Für den früheren Arbeitgeber hätte ein Drittel der Befragten jedoch unter keinen Umständen weiter gearbeitet.

Freie Zeiteinteilung entscheidend

In einer offenen Frage zu den Unterschieden zwischen der Silver-Work-Tätigkeit und der Tätigkeit vor dem Ein-

tritt in den Ruhestand wurden größere Freiheit und freie Zeiteinteilung am häufigsten genannt. In den Bereichen Flexibilität und Freiheit sahen die Silver Worker auch den größten Vorteil gegenüber der früheren Berufstätigkeit. Außerdem seien die Silver-Work-Aufgaben anders definiert und forderten andere Kompetenzen als die frühere berufliche Tätigkeit mit einer gleichzeitig verminderten Verantwortungsübernahme. So gaben die Befragten an, dass die geistigen und physischen Anforderungen bei Silver Work geringer seien als im früheren Berufsleben und auch etwas unter ihren gewünschten Anforderungen lägen. Verglichen mit der früheren Berufstätigkeit und deren idealen Bedingungen haben die Silver Worker weniger Kontakt zu Kollegen. Viele Befragte vermissen diesen Kontakt: Während über die Hälfte von ihnen im früheren Berufsleben regelmäßigen Kontakt zu Kollegen hatte, trifft dies auf weniger als ein Viertel der Silver Worker zu.

»Intrinsische Arbeitsmotivation«

Gegenüber der früheren Tätigkeit können die Silver Worker ihre Arbeitszeit freier einteilen. Sie arbeiten zwischen einer und 60 Stunden pro Woche, was durchschnittlich einem Drittel der früheren Arbeitszeit entspricht. Im Jahr gehen die Silver Worker gut elf Wochen keinen arbeitsbezogenen Tätigkeiten nach. Ein weiterer wichtiger Aspekt von Silver Work ist die Arbeitsmotivation, die grundsätzlich extrinsisch und intrinsisch sein kann. Gehalt und sonstige Leistungen als extrinsische Aspekte sind externe Motivatoren und spielen für die von uns interviewten Silver Worker eher eine geringe Rolle. Nach Hackman und Oldham (1975) sind es bestimmte Tätigkeitscharakteristika, die die intrinsische Arbeitsmotivation beeinflussen. Hierzu zählen die Faktoren Autonomie, Rückmeldung durch die Aufgabe, Ganzheitlichkeit der Aufgabe, Wichtigkeit der Aufgabe und Anforderungsvielfalt. Die Befragung ergab, dass

sich die Silver Worker mehr Rückmeldung durch die Aufgabe und eine ausgeprägte Ganzheitlichkeit der Aufgabe wünschen. Der Grad der Autonomie hingegen entspricht ihren Vorstellungen von einer idealen Arbeit. Gegenüber der früheren Tätigkeit vermissen die Silver Worker insbesondere die Wichtigkeit der Aufgabe und die Anforderungsvielfalt.

Gründe für Silver Work

Bleibt die Frage nach den Gründen für Silver Work. Am häufigsten wurden der Wunsch nach Beschäftigung und Spaß und Interesse an der Arbeit genannt. Gleichzeitig entfiel fast ein Viertel der Nennungen darauf, sich durch Silver Work weiterzubilden und mental und physisch fit zu bleiben. Weitere Gründe waren Wissensweitergabe, Wertschätzung erfahren und Kontakte zu anderen. Finanzielle Gründe wurden vergleichsweise selten genannt. Dies ist mit den Ergebnissen der repräsentativen Befragung durch Büsch u.a. (2010) vergleichbar, in der zudem die Verbundenheit mit dem Unternehmen, das Gefühl, jung genug zu sein und nicht ständig zu Hause sein zu wollen, als häufige Gründe identifiziert wurden. In unserer Silver-Worker-Studie war auch die persönliche Weiterentwicklung als Grund für die Tätigkeit im Ruhestand im Gegensatz zu finanziellen Gründen relativ wichtig, auch wenn andere Gründe wie aktiv bleiben und Kontakt als wichtiger eingestuft wurden. Etwa ein Drittel der Silver Worker schätzte persönliche Weiterentwicklung als sehr wichtig ein, und nur jeder sechste empfindet sie als überhaupt nicht wichtig.

Die Tätigkeit im Ruhestand geht auch damit einher, dass sich die Silver Worker am formalen Lernen beteiligen. Über zwei Drittel der befragten Silver Worker hatten seit dem Eintritt in den Ruhestand an Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen, und fast jeder Fünfte aus dieser Gruppe hatte sich sogar mehr mit Weiterbildungsaktivi-

täten beschäftigt als vor der Rente. Weiterbildung wurde als sehr wichtig eingeschätzt, und die knappe Hälfte der befragten Silver Worker empfindet sie als essentiell. Über 40 Prozent der Befragten würden sich gerne mehr weiterbilden.

Silver Worker als Zielgruppe der Erwachsenenbildung

Das Phänomen Silver Work wird somit auch für die Erwachsenenbildung an Bedeutung gewinnen. Die Befunde haben gezeigt, dass sich Aktivitätsinteressen nicht allein auf die in der Rente ausgeführte Tätigkeit beschränken, sondern dass es innerhalb dieser Gruppe von Menschen auch einen großen Bedarf gibt, sich formal weiterzubilden. So wie in Unternehmen langsam erkannt wird, dass auch ältere Mitarbeiter noch von Weiterbildungsmaßnahmen profitieren können, wird dies für Silver Worker genauso zutreffen. Silver Worker nehmen jedoch neben der Rolle als Lernende in der Erwachsenenbildung auch die Rolle der Lehrenden ein. Viele Silver Worker arbeiten als Lehrer oder Trainer und sind in Weiterbildungseinrichtungen beschäftigt. In den nächsten Jahren wird die Zahl der Rentner immer weiter ansteigen, da die geburtenstarken Jahrgänge der ausgehenden 1950er und beginnenden 1960er Jahre – die so genannten Babyboomer – demnächst das Ruhestandsalter erreichen. Es wird daher immer mehr Menschen geben, die auch im Ruhestand noch arbeitsbezogenen Tätigkeiten nachgehen könnten. Für die Erwachsenenbildung kann dies als Chance zur Gewinnung von Silver Workern genutzt werden. Es ist deshalb anzunehmen, dass die Gruppe der lernenden und lehrenden Silver Worker in Zukunft an Bedeutung gewinnen wird.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass man sich nicht unbedingt von seinem Beruf verabschieden muss, um seiner Berufung nachzugehen. Oft reicht es schon, die

Arbeitsbedingungen an die eigenen Bedürfnisse anzupassen oder den Beruf in einem neuen Kontext, z.B. bei einem anderen Arbeitgeber, auszuführen. Für viele liegt ihre Berufung in einem ganz anderen Bereich, weshalb sie sich eine völlig neue Tätigkeit suchen. Der Übergang vom Beruf zur Berufung kann somit durch die Nutzung von Freiräumen ermöglicht werden, die sich durch die veränderte Situation mit dem Renteneintritt bieten.

Wie oben dargestellt, bietet der Eintritt in den Ruhestand vielen Menschen, die nun nicht mehr aus finanziellen Gründen arbeiten müssen, die Gelegenheit, ihrer Berufung zu folgen und genau die Tätigkeit in der gewünschten Art und Weise und in dem gewünschten Umfang auszuführen, die ihrem Leben Sinn gibt und gleichzeitig einen Beitrag zur Gesellschaft leisten kann – eben eine erfüllende, oft auch sozial dienliche Arbeit.

Literatur

Atchley R. (1989): A continuity theory of normal aging. In: *The Gerontologist*, H. 29, S. 183–190

Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2010): *Methodenbericht – Klassifikation der Berufe 2010. Entwicklung und Ergebnis*. Nürnberg

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): *Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009*. München

Büsch, C./Dittrich, D.A.V./Lieberum, U. (im Druck): Determinanten der Motivation und Leistungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer und Auswirkungen auf den Weiterbeschäftigungswunsch. In: *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*

Büsch, V. u.a. (2010): *Weiterbeschäftigung im Rentenalter. Wünsche – Bedingungen – Möglichkeiten*. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft 129. Wiesbaden

Deller, J./Liedtke, P.M./Maxin, L.M. (2009): Old-age security and Silver Workers: An empirical investigation identifies challenges for companies, insurers, and society. In: *Geneva Papers on Risk and Insurance*, H. 34, S. 137–157

Deller, J./Maxin, L. (2008): „Silver Workers“ – Eine explorative Studie zu aktiven Rentnern in Deutschland. In: *Arbeit*, H. 17(3), S. 166–179

Deller, J./Maxin, L.M. (2009): Berufliche Aktivität von Ruheständlern. In: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, H. 42, S. 305–310

Duffy, R.D./Allan, B.A./Dik, B.J. (2011): The presence of a calling and academic satisfaction: Examining potential mediators. In: *Journal of Vocational Behavior*, H. 79, S. 74–80

Duffy, R.D./Dik, B.J./Steger, M.F. (2011): Calling and work-related outcomes: Career commitment as a mediator. In: *Journal of Vocational Behavior*, H. 78, S. 210–218

Hackman J.R./Oldham, G.R. (1975): Development of the Job Diagnostic Survey. In: *Journal of Applied Psychology*, H. 60, S. 159–170

Ilmarinen, J. (2005): *Towards a longer worklife!* Helsinki, Finland

Lehr, U./ Kruse, A. (2006): Verlängerung der Lebensarbeitszeit – eine realistische Perspektive? In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, H. 50, S. 240–247

Maxin, L./Deller, J. (im Druck). Beschäftigung statt Ruhestand: Individuelles Erleben von Silver Work. In: *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*

Wang, M./Shultz, K.S. (2010): Employee retirement: A review and recommendations for future investigation. In: *Journal of Management*, H. 36, S. 172–206

Wrzesniewski, A. u.a. (1997): Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. In: *Journal of Research in Personality*, H. 31, S. 21–33

Abstract

Der Beitrag gibt einen Einblick in die Lebenswelten aktiver Rentner, deren Abschied vom früheren Erwerbsleben den Beginn einer neuen Stufe der arbeitsbezogenen Entwicklung bedeutet hat. Hierzu werden Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit entgeltlich und unentgeltlich arbeitenden Rentnern vorgestellt. Dabei wird insbesondere auf die Unterschiede zwischen der früheren Berufstätigkeit und der arbeitsbezogenen Tätigkeit in der Rente sowie auf Weiterbildungsaspekte eingegangen.



Jürgen Deller ist Professor für Wirtschaftspsychologie, Sprecher des Instituts für Strategisches Personalmanagement der Leuphana Universität Lüneburg und Mitbegründer des Silver Workers Institute in Genf, Schweiz.

Kontakt: deller@leuphana.de

Anne Marit Wöhrmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Strategisches Personalmanagement der Leuphana Universität Lüneburg.

Kontakt: woehrmann@leuphana.de

Bildungsveranstaltungen beschließen

ENDE GUT, ALLES GUT

Ulrich Papenkort

Erwachsenenbildung ist, wie alles diesseits metaphysischer oder mathematischer Unendlichkeit, eine endliche Angelegenheit. Sie hat ein Ende – und damit auch einen Anfang. So banal diese Einsichten zunächst anmuten, so selten gerät in den Reflexionen der Erwachsenenbildung ihr zeitliches Ende in den Blick. Als interessant gilt für gewöhnlich nur, was in der Mitte zwischen Ende und Anfang passiert, gelegentlich noch der Anfang. Zu Unrecht! Warum wir »endlich« beginnen sollten, das Ende eines Lehr-/Lernprozesses zu beachten, zeigen die folgenden Ausführungen Ulrich Papenkorts.

Bildung braucht Zeit. Sie benötigt Zeit in quantitativer Hinsicht, d.h. einen Zeitraum, der zusätzlich durch Zeitpunkte am Anfang und Ende terminiert ist oder werden kann, bei organisiertem Lernen werden muss: kalendarisch durch ein Datum (Tag im Monat im Jahr), chronometrisch durch eine Uhrzeit (Minute in der Stunde am Tag). Zwischen den Terminen verläuft diese linear-quantitative Zeit kontinuierlich und im Takt, und zwar ohne menschliches Zutun.

»Bildung braucht Zeit«

Bildung erfordert obendrein, wenn auch nicht zwingend, Zeit in rhythmisch-qualitativer Perspektive. Diese muss, insbesondere beim organisierten Lernen, gestaltet, die Bildung »en gros« wie »en detail« angefangen und beendet, eröffnet und »richtig« beschlossen werden. Anfang und Ende korrespondieren: Bildung hat nicht nur ein Ende. Ihr Ende wird auch gesetzt. Die Zeiträume, in denen Erwachsenenbildung als organisiertes Lernen stattfindet, haben eine unterschiedliche Ausdehnung. Sie reichen von der einzelnen Veranstaltung über die aus Veranstaltungen zusam-

mengesetzte Weiterbildung bis hin zur aus Veranstaltungen und Weiterbildungen aufsummierten, lebenslangen Bildungslaufbahn.

Auf der Suche nach dem
guten Ende

Hier sollen die kürzeste Erstreckung und ihre rhythmische Gestaltung im Fokus stehen, und zwar auf das Ende bezogen: Bildungsveranstaltungen beschließen. Es geht um »Schlussituationen« und die »Suche nach dem guten Ende« (Geißler 2005). Abgesehen von der hier zitierten Studie Geißlers scheint das Thema »Ende« jedoch noch ein Forschungsdesiderat zu sein. Von der Schule lässt sich auf Veranstaltungsebene wenig, von der Hochschule noch weniger lernen. Die Schule verfügt reflektiert nur über ihre Erfahrungen mit dem Beschließen der ersten Phase der Bildungslaufbahn, die Hochschule mit dem Beschließen von Studiengängen. Mehr als ein paar cursorische Bemerkungen zum Beschließen von Bildungsveranstaltungen kann auch der Verfasser dieser Zeilen noch nicht bieten.

Die rhythmische Gestaltung der Veranstaltungszeit ist in der Didaktik als »Artikulation« bekannt und in der Schuldidaktik Bestandteil der Methodik. In der Hochschuldidaktik und der Didaktik der Erwachsenenbildung, sofern solche überhaupt entworfen werden, ist

Rhythmische Zeitgestaltung

sie nur selten ein Thema. In den hier genannten Bildungsbereichen dominiert die räumliche Betrachtung des Lehrens und Lernens, die Elemente und deren Relationen identifiziert. Die zeitliche Perspektive bleibt demgegenüber traditionell sekundär. Wird die Artikulation thematisiert, werden drei-, vier- oder fünfphasige Muster vorgeschlagen. Der Einfachheit halber greife ich hier, wo es um eine einzelne Phase und nicht das ganze Schema geht, zur besseren Verständigung auf eine eigene Einteilung, nämlich eine Vierteilung zurück.

Vierphasiger
Veranstaltungszyklus

Ein Veranstaltungszyklus besteht aus den vier Phasen »Einsteigen«, »Erarbeiten«, »Integrieren« und »Auswerten« (vgl. Alsheimer/Müller/Papenkort 1996; Papenkort 2001). Innerhalb solcher Artikulationsschemata konzentriert man sie in der Regel auf das eigentliche Lehr-/Lerngeschehen bzw. die zeitliche Mitte. Anfang und Ende des Prozesses sind nicht nur formal Randerscheinungen, sondern gelten auch inhaltlich als solche.

Gegen Ende einer Bildungsveranstaltung stehen die Teilnehmenden wie auf einer Schwelle. Sie schauen noch einmal auf das zurück, was sie mit den anderen Teilnehmenden gemacht und gelernt haben, und sie blicken nach vorn auf ihren privaten und beruflichen Alltag, möglicherweise die nächste Veranstaltung. Aus dieser Situation heraus ergeben sich die beiden Grundprinzipien der letzten Veranstaltungsphase,

des Auswertens: Rückblick und Ausblick. Diese Phase kann im Fall einer Einzelveranstaltung ganz oder in Teilen sehr kurz ausfallen und bei Intervall- und Blockveranstaltungen eine gewisse Zeit beanspruchen. Für das Auswerten sind verschiedene Hinweise zur Veranstaltungsleitung hilfreich.

Rückblicke

Das Beschließen der Bildungsveranstaltung, genauer des Bildungsprozesses, beginnt mit der Eröffnung des Rückblicks. Die Veranstaltungsleitung erklärt, dass das Lernen und Arbeiten in der Veranstaltung nun sein Ende findet und der Rest der Zeit dem Rückblick und dem Ausblick dient. Dieser deklarative Sprechakt kann sehr kurz ausfallen, hat als Anfang vom Ende aber ein deutliches Gewicht. Bei Intervall- und Blockveranstaltungen ist es sinnvoll, den Teilnehmenden dann die Möglichkeit zu geben, die gesamte Veranstaltung noch einmal im Geiste Revue passieren zu lassen. Dabei geht es nicht um ein tätiges Wiederholen, sondern um ein erinnerndes Wiederholen, nicht nur um die sachliche und kognitive, sondern auch um die soziale und emotionale Veranstaltungsdimension.

Ein weiterer Teil des Rückblicks besteht in der Kritik, als positiv oder negativ ausfallende Bewertung verstanden. Jetzt findet die Auswertung statt, die im Zentrum der letzten Veranstaltungsphase steht und ihr den Namen gibt. Für die entsprechende Veranstaltungsevaluation gibt es unterschiedliche, miteinander kombinierbare Möglichkeiten: Die Bewertung kann sich auf (a) den Prozess und/oder (b) die (Lern-) Ergebnisse der Veranstaltung beziehen und (c) eher persönlich-emotional und/oder (d) sachlich-kognitiv ausgerichtet sein. Kritiker können (e) die Teilnehmenden und/oder (f) der Veranstaltungsleiter sein. Welche Form der Beurteilung von Fall zu Fall angemessen ist, hängt von der Veranstaltungsform, den Zielen, den Rahmenbedingungen und

den beteiligten Personen ab. Die drei gebräuchlichsten der (achtzehn) möglichen Kombinationen sind:

- Seminar- bzw. Manöverkritik (a, c/d, e),
- Prüfung (b, d, f),
- Selbsteinschätzung (b, d, e).

Die Seminarkritik kann als formative, die beiden anderen Beispiele können als summative Evaluation verstanden werden.

Da die Teilnehmenden nach der Eröffnung des Veranstaltungsendes mental schon auf dem Heimweg sein können, ist es hilfreich, für die Kritik genügend Zeit zu reservieren und sie noch im Verlauf der letzten Veranstaltungsphase anzukündigen oder auch schon einmal, vielleicht sogar mehrmals während der Veranstaltung zu vollziehen.

Veranstaltung beschließen: der Ausblick

Nun gibt es noch einen Anfang vor dem Anfang und ein Ende nach dem Ende. Neben diesen Erstanfängen und letzten Enden einer Bildungsveranstaltung enthalten Veranstaltungen ab einer gewissen Länge auch noch zwischendurch Enden und Anfänge. Diese umranden die Pausen (vgl. Geißler 2010). Insofern gehören auch sie in den hier angesprochenen thematischen Kontext.

Das Ende nach dem Ende, das die Veranstaltung beschließt, folgt dem Prinzip des Ausblicks. Die drei vorgestellten Kritikvarianten hatten schon einen unterschiedlichen Bezug zur Zeit. Die Seminarkritik ist ein deutlicher Rückblick in die Vergangenheit, die Prüfung schon mehr ein Einblick in die Gegenwart und die Selbsteinschätzung fast schon ein Ausblick in die Zukunft.

Der Rückblick kann in den Ausblick münden. Die Teilnehmenden sollten im ersten Teil des Ausblicks die Gelegenheit erhalten, sich noch im geschützten Raum der Veranstaltung Zeiten nach

der Veranstaltung vergegenwärtigen zu können. Dabei geht es um zweierlei: eine inhaltliche und eine formale Frage. Einmal werden die erfahrenen, erarbeiteten und gelernten Inhalte auf die private und/oder berufliche (Ernst-)Situation der Teilnehmenden bezogen. Der entsprechende Transfer, der ansonsten erst nach der Veranstaltung und nur durch die Teilnehmenden erfolgen kann, wird geistig, anhand von gezielten Impulsen oder Fragen, vorweggenommen. Auf diese Weise wird noch in der Veranstaltung angestoßen und lanciert, dass ein erfolgreicher Transfer wahrscheinlicher wird und sich Gelerntes bewähren kann.

Berücksichtigung des informellen Lernens

Zum Ausblick gehört zweitens und formal die mentale Vorbereitung von Art, Umfang und Inhalt des Lernens nach der Veranstaltung, um diese in einen Bildungspfad und ein entsprechendes Bildungsportfolio einmünden lassen zu können. An dieser Stelle wäre neben dem formellen Lernen, ob formal mit oder non-formal ohne Zertifikate, auch das informelle Lernen zu berücksichtigen.

Wollen oder sollen sich die Teilnehmenden kurz-, mittel- oder langfristig in das behandelte Thema weiter vertiefen, ein neues Thema aufgreifen oder ein ganz neues Themenfeld sondieren? Formell und beruflich gesehen werden diese drei Optionen, gesetzlich formuliert, als »Anpassungsfortbildung«, »Aufstiegsfortbildung« und »Umschulung« bezeichnet. Sie können sich aber ebenfalls auf das informelle, in alltägliche Zusammenhänge eingelassene Lernen und auf private Kontexte beziehen.

Notwendigkeit des »aktiven Abschieds«

Der zweite Teil des Ausblicks ist die Verabschiedung der Teilnehmenden

und der Abschied unter ihnen. Die Verabschiedung korrespondiert mit der Begrüßung ganz zu Anfang der Veranstaltung. Sie ist wie die Eröffnung des Rückblicks ein Sprechakt im engen Sinne, nur diesmal kein deklarativer, sondern ein expressiver. Der Abschied, gepaart mit Worten des Dankes und der Hoffnung und besten Wünschen, beschließt offiziell die Veranstaltung.

Mit dem Schlusswort des Veranstaltungsleiters ist aber noch kein aktiver Abschied der Teilnehmenden erfolgt, besonders bei längeren und intensiven Veranstaltungen. Das braucht Zeit, die entweder für ein kollektives Schlussritual oder für ein individuelles und spontanes Abschiednehmen unter den Teilnehmenden reserviert wird. Ein Abschied ist, wie schon das Wort andeutet, eine Handlung, mit der man sich von jemand oder etwas trennt. In der Erwachsenenbildung werden Veranstaltungsleiter und Teilnehmende, die Teilnehmenden untereinander und alle vom Veranstaltungsort geschieden. Das geschieht selbstverständlich nicht zwangsläufig für immer, aber für den gegebenen Kontext mit aller Konsequenz.

Die Scheidung vom Thema erfolgte schon mit der Auswertung und im ersten Teil des Ausblicks. All diese Trennungen sind notwendig, um neue soziale und sachliche Bindungen eingehen oder bestehende nach angemessener Zeit wieder aufnehmen zu können. Der Abschied verdeutlicht sehr schön, dass und wie die rhythmische Veranstaltungszeit die lineare überlagert. Der Abschied ist zu gestalten, während das terminierte Ende der Veranstaltung auf die Akteure zuläuft. Er muss weiterhin nicht pünktlich auf die vorgesehene Uhrzeit fallen, sondern kann auch vorher oder kurz nachher erfolgen.

Ende gut, alles gut

Selbstverständlich sorgt nicht nur ein gutes Ende für die Qualität einer Veranstaltung. Aber gerade für eine »Non-Stop-Gesellschaft« ist zu betonen, dass das Anfangen und das Beenden für das Gelingen von Veranstaltungen von Bedeutung sind. Und in einer Zeit, in der das Anfangen gegenüber dem Beenden, das Eröffnen gegenüber dem Beschließen die höhere Attraktivität besitzt, ist an die Relevanz des Beschließens zu erinnern.

Literatur

Alsheimer, M./Müller, U./Papenkort, U. (1996): Spielend Kurse planen: die Methodenkartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung. München (2., überarb. Aufl. in Vorbereitung)

Geißler, K.A. (2005 [1992]): Schlußsituationen. Die Suche nach dem guten Ende. 4., neu ausgestattete Aufl. Weinheim/Basel

Geißler, K.A. (2010): Lob der Pause. Warum unproduktive Zeiten ein Gewinn sind. München

Papenkort, U. (2001): Lernphasen. In: Güttler, R./Peters, O./Urbach, D.: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (Loseblattsammlung). Neuwied, S. 1989ff.

Abstract

Jede Bildungsveranstaltung kommt zwangsläufig zu ihrem Ende. Jedoch wird – im Gegensatz zur Eröffnung – das »gute« Ende von Bildungsveranstaltungen häufig didaktisch nicht ausreichend reflektiert. Der Beitrag von Ulrich Papenkort lenkt den Blick auf dieses »Forschungsdesiderat«. Durch die Differenzierung in »Eröffnung«, »Rückblick«, »Kritik«, »Ausblick« und »Abschied« erschließen sich für Erwachsenenbildner/innen neue Gestaltungsmöglichkeiten für den gelingenden Abschluss von Lehr-/Lernprozessen.

Abb.: Gestaltung des Endes einer Bildungsveranstaltung

A. Rückblick			B. Ausblick	
1. Eröffnung	2. Rückblick	3. Kritik	4. Ausblick	5. Abschied



Dr. Ulrich Papenkort ist Professor am Fachbereich Soziale Arbeit an der Katholischen Fachhochschule Mainz.

Kontakt: Ulrich.Papenkort@kfh-mainz.de

Die »Kunst des Vergessens« aus neuropsychologischer Sicht

ABSCHIED VOM GEWUSSTEN

Peter Gasser

»Vergessen« ist eine durch und durch ärgerliche Angelegenheit: Der Schlüssel ist weg, die richtige Antwort in der Prüfung nicht parat. Daher mag es zunächst überraschen, wenn der Autor des vorliegenden Beitrags von der Notwendigkeit des Vergessens spricht: Schließlich dürften doch gerade Erwachsenenbildner daran interessiert sein, dass Lernende das Gelernte behalten und nicht vergessen. Warum also ist Vergessen trotzdem wichtig? Und warum spielt das Vergessen auch bei Lernprozessen eine große Rolle?

Vergessen kann man nur, was man vorher wusste: Vor der »Kunst des Vergessens« steht die »Kunst des Erinnerns«. Jedermann möchte sein Gedächtnis verbessern. Dazu gibt es eine wahre Flut von Ratgebern (vgl. Gasser 2010), aber auch eine beachtliche Tendenz, dem Gedächtnis mit Medikamenten (Ritalin, Modafinil) bzw. mit Neuro-Enhancement und Hirndoping auf die Sprünge zu helfen (vgl. Vaas 2008; Lieb 2010). Andererseits steht schon am Anfang neuropsychologischer Forschung der viel zitierte Patient H.M., der nach einer epilepsie-therapeutischen operativen Entfernung seiner beiden Hippocampi von 1953 bis zu seinem Tod (2008) an einer anterograden Amnesie litt: H.M. konnte nichts Neues einspeichern (mit Ausnahme einiger Prozeduren wie Spiegelschrift, Tennisspiel usw.) (vgl. Markowitsch 2009). Seither hat sich das Erkenntnisinteresse der Neurowissenschaften von den Formen des Vergessens und dem lästigen Verfolgtwerden von Gedanken über die posttraumatische Belastungsstörung bis zur Krankheit des Vergessens massiv erweitert (vgl. Bonhoeffer/Gruss 2011).

Von der »Amnesie zur Amnestie«

Diese Blickerweiterung von individuellen zu sozialen Erscheinungen, sozu-

sagen von der Amnesie zur Amnestie, bezeichnet einen modernen Trend: Das »Vergessen« wird nicht mehr nur als Übel, sondern als Bedingung der Möglichkeit, Frieden zu schließen und kulturelle Gräben zu überwinden betrachtet. Zugleich gilt »Vergessen« auch als Chance des Umgangs mit »schlimmer Vergangenheit« (Meier 2010). Angesichts der Tatsache, dass das Internet nichts vergisst, wird das »Vergessen« mittlerweile gar als »Tugend im digitalen Zeitalter« bezeichnet (Mayer-Schönberger 2010).

Aus der ganzen Breite der modernen Vergessensforschung (vgl. Dimbarth/Wehling 2011) greife ich eine Fragestellung heraus, welche das gesunde alternde Gehirn betrifft (vgl. Herschkowitz 2009): Im Folgenden geht es darum, das Vergessen neuropsychologisch zu betrachten und darauf aufbauend die vermutlich segensreiche »Kunst des Vergessens« als Abschied vom Wissen und als Hingabe an den Strom des Vergessens zu skizzieren (vgl. Weinrich 2005).

In der Neuropsychologie sind Behalten und Vergessen mindestens seit der dünnen Schrift »Über das Gedächtnis« (Ebbinghaus 1885) intensiv untersuchte Themen. So beschreibt schon vor 50 Jahren der russische

Neuropsychologe Alexander Luria einen Gedächtniskünstler, der nichts vergessen konnte, allerdings mit dem Nachteil, von den vielen Einzelheiten überschwemmt zu werden und kaum Wesentliches von Trivialem unterscheiden zu können (vgl. Kühnel/Markowitsch 2009). Ähnliches ist von einer Amerikanerin zu berichten, die sich bis ins Jahr 1974 praktisch an jeden Tag erinnern kann – und von lawinenartigen Erinnerungsketten belästigt wird.

Der Sinn der Vergessens

Nicht-Vergessen kann als sehr belastend empfunden werden, und Vergessen hat einen guten Sinn: Wir können von Unwichtigem absehen, uns Relevantes bewusst einprägen, Nebensächliches ignorieren oder gar Unangenehmes vergessen und »hinter uns lassen«. Das Vergessen ist mit dem Einprägen, Behalten und Abrufen stärker »verbunden«, als man gemeinhin annimmt (vgl. Gluck/Mercado/Meyers 2010). Wer sich etwas nachhaltig einprägen will, muss sich dem Lerninhalt aufmerksam und interessiert zuwenden. Inhalte erreichen zuerst das Arbeitsgedächtnis im Stirnhirn, das nach Baddeley aus vier interaktiven Instanzen besteht: Der zentrale Prozessor lenkt die Aufmerksamkeit und moderiert den räumlichen Notizblock, das verbale Nachklingen und den episodischen Zwischenspeicher sowie den Bezug zu erinnerbaren Inhalten im assoziativen Kortex des Temporal-, Parietal- und Okzipitallappens (vgl. Gruber 2011).

Lerninhalte werden primär durch Wiederholung und Elaboration, d.h. durch vielfältige Bearbeitung, nach und nach im Durchlauf durch den kapazitätsbeschränkten Hippocampus (auch nachts) langzeitpotenziert. Die Aufnahme und Verankerung des Wissens ist primär vom Vorwissen abhängig. In mikrobiologischer Sicht sind Leistungen des Kurzzeitgedächtnisses an den Aufbau von Synapsenstärke und elektrische Erregungsmuster gebunden, an Gedäch-

nisspuren (Engramme), die meistens schnell abgebaut werden – es sei denn, wir versuchen beispielsweise eine neue Telefonnummer oder einen Namen durch inneres Wiederholen (Rehearsal) vorübergehend zu festigen. Längerdauerndes Behalten beruht neurobiologisch auf der zunehmenden Vernetzung durch Synapsen- und Dendritenbildung sowie auf dem Aus- und Umbau neuronaler Netze, Karten und Areale. Manche Inhalte sind zwar vorhanden, aber momentan nicht abrufbar: Ein Name liegt uns auf der Zunge ... Mnemotechnisch bedeutet dies: Wir können die einzuprägenden Inhalte mit Abrufreizen »etikettieren« (Ich stelle mir Frau Blum mit einer »Blume im Haar« vor).

Die neuere Sicht des Gedächtnisses betont die Dynamik des Einprägens und Speicherns und fasst das Abrufen nicht als Reproduktion, sondern als Re-Konstruktion auf. Gegen das Vergessen sind allerdings die Gedächtnisformen im unterschiedlichen Ausmaße resistent (vgl. Gudehus/Eicheberg/Welzer 2010):

- Priming i.S. von Wiedererkennen baut im Alter nur geringfügig ab.
- Weitgehend vergessensresistent sind gut eingeübte Inhalte (Schwimmen, Radfahren, Tennisspielen ...) des prozeduralen Gedächtnisses.
- Neues, schnelles Erfassen, Einspeichern sowie Erinnern von Fakten, Daten, Namen, das heisst von Inhalten des deklarativen und semantischen Gedächtnisses, unterliegen mit zunehmendem Alter der Schwächung, es sei denn, sie seien schon früh und seriös verankert worden (wie beispielsweise Gedichte, auswendig gelernte Zitate, Sinnsprüche, Geschichtsdaten usw.).
- Ältere Menschen vergessen oft, was sie gestern oder heute Morgen erlebt haben, ihr autobiographisch-episodisches und prospektives Gedächtnis wird schwächer. Sie können hingegen von frühen und oft emotional stark besetzten Erlebnissen detailreich erzählen. Von derartigen »Reminiszenzen« wird später noch die Rede sein.

Kurz und gut: Die verschiedenen Gedächtnisformen und Inhalte sind für das Vergessen unterschiedlich anfällig. Zudem stagnieren die geschilderten Aufbauprozesse durch Passivität und durch Nicht-Gebrauch; Verbindungen zerfallen, Engramme werden schwach und schwächer: Wir vergessen.

Vergessen ist nicht im gleichen Sinne ein aktiver Vorgang wie das Erinnern, es geschieht meistens hinter unserem Rücken. Wir merken es nicht, wenn wir den Schlüssel im Auto vergessen haben ... – auch wenn wir uns mächtig darüber ärgern. Daneben gibt es eine ungeahnte Zahl vergessener Inhalte, von deren Vergessen wir nichts wissen: Das Vergessene ist zwar weg, aber wir vermissen es nicht – es ist das Vergessen, das sich im Verborgenen abspielt (vgl. Draaisma 2009).

Vergessen wird neuropsychologisch meistens als Wirkung von Interferenz verstanden: Neue und alte Wissensbestände können sich stören, ausschließen oder im Sinne der Ähnlichkeitshemmung behindern. Neben dieser Ansicht wird oft die Annahme vertreten, dass Erinnerungen schlicht verblassen – wie die Schrift auf einem sonnenbestrahlten Papier (Zerfalls-Hypothese). Eine differenzierte Sicht des Vergessens liefert der amerikanische Gedächtnisforscher Daniel Schacter (2007). Er unterscheidet verschiedene Vergessensformen und -ursachen: Gedächtnisinhalte unterliegen dem Verblassen, der Blockierung, Suggestibilität, Fehlzuschreibung, Verzerrung und der Geistesabwesenheit beim Einspeichern.

Maßnahmen gegen das Vergessen

Dagegen kann man etwas tun, wie die folgenden Empfehlungen zeigen: Mache eines nach dem andern, verzichte aufs Multitasking! Wende dich der Sache aktiv zu, nimm dir Zeit! Pflege Rituale und Gewohnheiten (Brille und Schlüssel immer in der gleichen Tasche)! Schreibe kleine Merkzettel! Verknüpfe mit einem Sachverhalte ein inneres Bild! Versu-

che, dein Wissen zu verdichten! Es gibt allerdings zwischen Erinnern und Vergessen, sozusagen zwischen dem perfekten Gedächtnis und dem Morbus Alzheimer, einen Graubereich. Dazu gehören einige auch im zunehmenden Alter interessante Phänomene.

Ältere Menschen werden bekanntlich oft etwas redselig, was schon Aristoteles in seiner Rhetorik anmerkt: »Sie reden nämlich von dem Vergangenen; denn indem sie sich erinnern, verschaffen sie sich Freude«. Die Frage ist nur: Wie ist es möglich, dass länger Zurückliegendes zunehmend verblasst, sich aber ein Reminiszenzeffekt zeigt, welcher sich in der Erinnerungskurve zwischen dem fünfzehnten und fünf- undzwanzigsten Lebensjahr in einem deutlichen Anstieg bzw. in einem »Reminiszenzhöcker« (Draaisma 2009) manifestiert? Der eine Begründungsstrang verweist auf die hohe Speicher- und Vernetzungsfähigkeit junger Gehirne. Eine andere Argumentation betont die Aufbruchstimmung von Adoleszenten und jungen Erwachsenen bzw. deren Empfänglichkeit für nachhaltige Lese-, Film-, Musik- und erste Liebes- und Berufserfahrungen. Wendepunkte sowie schönste und glücklichste Erfahrungen treten offenkundig in der Zeit des Reminiszenzhöckers auf und bleiben oft die wichtigsten Erinnerungen. So ganz unproblematisch sind diese Interpretationen nicht, gibt es doch bezüglich angenehmster und glücklichster Erfahrungen bei der Befragung von Achtzig- und Hundertjährigen leichte Unterschiede: Die unangenehmsten Erinnerungen sowie die dichtesten Erinnerungen Hundertjähriger verschieben sich um einige Jahre nach oben.

Die Reminiszenzfähigkeit kann nicht darüber hinweg täuschen, dass die Vergesslichkeit bei älteren Menschen zunimmt. Vergesslichkeit ist derzeit geradezu eine Marktlücke: Gegen Vergesslichkeit im Alter werden Gehirnjogging und Seniorenkurse für das Training von Exekutivfunktionen angeboten – meistens unter dem Mantra des »Use

it or lose it!« Was ist davon zu halten? Zunächst ist daran zu erinnern, dass – vor allem im Hippocampus – bis ins höhere Alter Neuronen entstehen und damit die Plastizität des Gehirns weiter reicht als bislang angenommen. Es trifft zu, dass die Erinnerungsfähigkeit nachlässt, wenn man das Gedächtnis weniger benutzt.

»Grenzen des Gedächtnistrainings«

Die zweite schlechte Nachricht lautet: Das Gedächtnis lässt sich nicht wie ein Muskel trainieren. Neuropsychologen vertreten relativ einhellig die Meinung, dass Sudoku und das Lösen von Kreuzworträtseln anregend sind, aber bereichsbeschränkt wirken. Hingegen helfen anspruchsvollere Aktivitäten wie Schachspiel, Fremdsprachen lernen, Reisen, Musizieren, Tanzen, vertiefende Lektüre und Fachdiskussionen usw., Vergessensprozesse hinauszuzögern. Mehrere universitäre Institute und die Lebensstilforschung weisen derzeit nach, dass die Kombination von geistiger Aktivität, sozialer Beziehungspflege, gesunder Ernährung sowie Kraft- und Bewegungstraining bzw. Gymnastik das beste Mittel gegen das Vergessen darstellt. Überdies zeigt sich, dass sich das fortlaufende Zielesetzen in einem aktiven Lebensstil als besonders hilfreich erweist und die »Reservekapazität des Gehirns« erweitert.

So beklagenswert das Vergessen ist, so wacklig ist die Erinnerung. Das beginnt schon bei der Wahrnehmung. Jedenfalls sind wir sehr erstaunt, wenn wir in einem Kurzfilm einen während neun Sekunden sichtbaren schwarzen Gorilla übersehen. Wir sehen offenkundig, was wir erwarten, und übersehen, was wir nicht erwarten. Die Forscher Chabris und Simons nennen dies »Unaufmerksamkeits-Blindheit« (Chabris/Simons 2011). Neben dieser Aufmerksamkeits-Illusion gibt es auch eine Gedächtnis-Illusion: Die Hälfte der Versuchspersonen kann sich beispielsweise an eine Ballonfahrt erinnern, die

sie als Kind gemacht haben, obschon die Quelle dieser »falschen Erinnerung« eine gezielt manipulierte Fotografie ist. Wir erinnern uns noch genau, wo wir bei Kennedys Ermordung, beim Mauerfall und bei 9/11 waren. Allerdings stellt sich bei präziser Nachforschung bei manchen heraus, dass die Erinnerung »falsch« ist, dass wir der Suggestion, einigen fantasierten Einschüben oder einer Konfabulierung erliegen. Kurz: Wir haben gute empirisch belegbare Gründe, der Erinnerung zu misstrauen. »Falsche Erinnerungen sind für uns genauso wirklich wie richtige. Wir können nicht sagen, welche unserer Erinnerungen falsch oder richtig sind« (Kühnel/Markowitsch 2009). Wahrscheinlich hat jeder älter werdende Mensch seelische Verletzungen, Enttäuschungen und persönliche Niederlagen erlebt, die ihn manchmal ein Leben lang »verfolgen«: Die Erinnerung kann zur Qual werden – und wir möchten das Unangenehme willentlich vergessen. Wie kann man mit dieser sogenannten »Persistenz« (Schacter 2007) umgehen?

Erinnern als Konstruktionsprozess

Glücklicherweise verblasst die Erinnerung an unangenehme Ereignisse und Emotionen in der Regel rascher als die an angenehme: Wir bekommen den Eindruck, früher sei alles besser, schöner, gemächlicher ... gewesen. Dies hat u.a. damit zu tun, dass unser Gedächtnis insofern regenerationsfähig ist, als neue, positive Erfahrungen die negativen sozusagen »überschreiben« und sich Erlebtes aus zeitlicher Distanz neu bewerten und interpretieren lässt. Das Gedächtnis arbeitet re-konstruktiv und nicht bloß reproduktiv.

Anstatt sich der Abwärtsspirale des Grübelns und der gedrückten Stimmung zu ergeben, helfen ablenkende Aktivitäten und Handlungen, die Freude machen (Wandern, Gespräche, Malen, Musizieren usw.), positive Stimmungslagen zu »triggern«, d.h. anzustossen.

Neuropsychologisch hat dies damit zu tun, dass die Dominanz der Amygdalafunktion durchbrochen und eine beruhigende Serotoninausschüttung ermöglicht wird. Allerdings sind diesen Selbstberuhigungsmöglichkeiten Grenzen gesetzt; manche persistente Belastungen erfordern eine entsprechende Therapie (vgl. Courtois/Ford 2011).

Nach diesen Einblicken in die Welt des Vergessens bleibt die Frage: Wie ist das Vergessen innerhalb der geistigen Verfassung des Menschen zu bewerten? Sind die Aussetzer und Sünden des Gedächtnisses Laster oder Tugend?

»Das Gehirn ist kein Computer«

Zunächst ist festzustellen, dass das Vergessen den Wissensaufbau mitkonstituiert: Wir vergessen beispielsweise das Aussehen einzelner Tomaten und verfügen dennoch über den Begriff »Tomate«. Manche Welterklärungen und Ursachenzuschreibungen sind schlicht falsch und müssen nicht nur in der Schule, sondern ein Leben lang »umgeschrieben«, vergessen und neu definiert werden. Insofern erweist sich die Computer-Metapher für Gehirn und Gedächtnis als unzureichend: Wir sind fähig, Erfahrungen und Wissen nicht nur zu inventarisieren, sondern zusammenzufassen und zu verdichten, Details zu ignorieren, Unwichtiges auszublenden und uns der Kerngehalte zu vergewissern. Soziale Beziehungen sind nicht bloß kumulativ, sondern der inneren Wandlung unterworfen, sowohl dem Vergessen und Verzeihen als auch der Umgestaltung und Erneuerung ausgesetzt. Dieser Prozess des Neuordnens, des Interpretierens und Umwertens geht bei Erwachsenen und im Alter weiter.

Normalerweise assoziiert man mit Alter nicht nur Altersgebrechen, sondern auch Altersweisheit. Mit Paul Baltes, dem ehemaligen Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, kann man Weisheit als »Expertentum

im Umgang mit schwierigen Lebensfragen« verstehen und vermuten, dass sich diese Läuterung sozusagen auf dem Rücken vieler Erfahrungen naturwüchsig einstellt. Abgesehen davon, dass im Gehirn kein »Weisheitszentrum« zu finden ist, sondern beim Einfühlen, beim kniffligen Entscheiden und bei Gefühlsregulierungen Areale des frontalen Kortex und des limbischen Systems interagieren, scheint sich die so genannte Altersweisheit schon im jungen Erwachsenenalter anzubahnen. Weisheit erweist sich dergestalt nicht als beiläufiger Altersertrag, sondern im Sinne neuronaler Plastizität als Ergebnis späten Lernens, in dem das Erlebte und oft auch Belastende eingeordnet, reflektiert und relativiert wird. Die Präsentation emotional negativer Bilder aktiviert beispielsweise bei jüngeren Erwachsenen die Amygdala stärker als bei älteren, die auf belastende Ereignisse gelassener zu reagieren gelernt haben.

»Arbeit am Sinn«

Um die »Kunst des Vergessens« zu erahnen, muss man den Modus des Verlusts, des Defizits und Defekts verlassen – und das Potenzial des Gehirns zur vertieften »Arbeit am Sinn« nutzen, die den Blick für das Ganze und das Wesentliche unter Weglassung mancher Details eröffnet. Dies schließt eine variable Erholung im Nichtstun ein, die neuronal als »default mode« bezeichnet wird und jene Gehirnprozesse mobilisiert, die Perspektivwechsel, Neubewertungen und Distanzierung ermöglichen. Meditation und spirituelle Vertiefung sind allerdings das pure Gegenteil von trendigem und manchmal vorherrschendem Alters-Aktivismus. Wendet man den Blick von der neurobiologischen Innenwelt zu sozialen Bedingungen, die ein Erinnern oder Vergessen erwarten lassen, überschreiten wir die Grenzen neuropsychologischer Zuständigkeit (vgl. Müller/Schmidt 2011). Von erfolgreichen Mediationsverfahren über nationale Feiern und

Erinnerungstage bis zum Sachverhalt der Verjährung oder zum Recht auf Vergessen nach der Löschung eines Strafregistereintrages gibt es viele Ereignisse, die das Erinnern und Vergessen als Leistung nicht nur des individuellen, sondern des sozialen und kulturellen Gedächtnisses im engeren Sinne als kulturelle Handlung ausweisen. Diese lässt sich allerdings nicht als Effekt bildgebender Verfahren festhalten: Für einen Friedensvertrag oder Schuldenschnitt gibt es kein neuronal eingrenzbare Korrelat. Die »Kunst des Vergessens« gerät hier in einen Interpretationsraum, der die Neuropsychologie überfordert, weil es um historische Relevanz, um gesellschaftliche Wirkungen und um philosophische Gehalte geht (vgl. Tretter/Grünhut 2010).

Literatur

Bonhoeffer T./Gruss O. (2011): Zukunft Gehirn. Neue Erkenntnisse, neue Herausforderungen. München

Chabris, Ch./Simons, D. (2011): Der unsichtbare Gorilla. Wie unser Gehirn sich täuschen lässt. München

Courtois, C.A./Ford, J.D. (2011): Komplexe traumatische Belastungsstörungen und ihre Behandlung. Paderborn

Cozolino, L. (2010): Ein gesundes alterndes Gehirn. Freiburg i.B.

Dimbarth, Ch./Wehling, P. (2011): Soziologie des Vergessens. Konstanz

Draaisma, D. (2009): Die Heimwehfabrik. Wie das Gedächtnis im Alter funktioniert. Berlin

Gasser, P. (2010): Gehirngerecht lernen. Bern

Gluck, M.A./Mercado, E./Meyers, C.E. (2010): Lernen und Gedächtnis. Vom Gehirn zum Verhalten. Heidelberg

Gruber, Th. (2011): Gedächtnis. Wiesbaden

Gudehus, Ch./Eicheberg, A./Welzer, H. (2010): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart

Herschkwitz, N./Herschkwitz, Ch. (2009): Graue Haare, kluger Kopf. Warum das Gehirn im Alter immer besser wird. Freiburg i.B.

Kühnel, S./Markowitsch, H.J. (2009): Falsche Erinnerungen. Die Sünden des Gedächtnisses. Heidelberg

Lieb, K. (2010), Hirndoping. Warum wir nicht alles schlucken sollten. Mannheim

Markowitsch, H.J. (2003): Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen. Darmstadt

Mayer-Schönberger, V. (2010): Delete. Die Tugend des Vergessens in digitalen Zeiten. Berlin

Meier, Ch. (2010): Das Gebot zu vergessen und die Unabweisbarkeit des Erinnerns. München

Müller, T./Schmidt, Th. (2011): Ich denke, also bin Ich? Das Selbst zwischen Neurobiologie, Philosophie und Religion. Göttingen

Schacter, D.L. (2007): Aussetzer. Wie wir vergessen und uns erinnern. Bergisch Gladbach

Tretter, F./Grünhut, Ch. (2010): Ist das Gehirn der Geist? Grundfragen der Neurophilosophie. Göttingen

Vaas, R. (2008): Schöne neue Neuro-Welt. Die Zukunft des Gehirns. Eingriffe, Erklärungen und Ethik. Stuttgart

Weinrich, H. (2005): Lethe. Kunst und Kritik des Vergessens. München

Abstract

Der Beitrag beschreibt Nutzen und Formen des Vergessens aus neuropsychologischer Sicht. Dabei macht Peter Gasser deutlich, dass Vergessen nicht nur ein Übel, sondern für die Lernfähigkeit des Menschen vielmehr konstitutiv ist. Erwachsenenbildner/innen finden im Beitrag entsprechend wertvolle Anregungen, wie sich Lernende gegen unerwünschte Formen des Vergessens, also gegen Vergesslichkeit, wappnen können.



Dr. phil. Peter Gasser war Dozent für Pädagogische Psychologie und Pädagogik in der Lehrer/innen-Bildung verschiedener Stufen und ist Autor zahlreicher neuropsychologischer Lehrbücher.

Kontakt: peter.o.gasser@bluewin.ch

Bildungsperspektiven des letzten Abschieds

DIE EXISTENZ BIS IN DEN TOD GEÖFFNET HALTEN

Andreas Kruse

*Es wird vielleicht auch noch die Todesstunde
uns neuen Räumen jung entgegen senden.
Des Lebens Ruf an uns wird niemals enden:
Wohlan denn, Herz, nimm Abschied und gesunde!*

Das von Hermann Hesse (1877–1962) verfasste Gedicht »Stufen« thematisiert in dreifacher Hinsicht die *abschiedliche Existenz* des Menschen: Erstens bilden die verschiedenen Stufen im Lebenslauf immer auch Abschiede, die das Potenzial des Neubeginns in sich schließen. Zweitens wird betont, dass sich die Abschiede wie auch die Neubeginne *gestalten* lassen, dass also die Stufen im Lebenslauf im Kern *Entwicklungspotenziale* beschreiben. Und schließlich, drittens, wird auch im letzten Abschied, im Prozess des Sterbens, die prinzipielle Möglichkeit gesehen, zu wachsen, Entwicklungspotenziale zu verwirklichen – dies bringt der letzte aufgeführte Vers zum Ausdruck. So steht das Hesse-Gedicht paradigmatisch für das Programm des vorliegenden Beitrags: durch Bildung Voraussetzungen zu schaffen, die Menschen befähigen, bis in den Tod hinein die eigene Existenz als gestaltbar zu begreifen.

Hesses Gedicht wird nicht selten als Ausdruck einer idealistischen Vorstellung des menschlichen Lebenslaufs, vor allem des Sterbens, gedeutet: Die Tatsache, dass in den Abschieden, und eben auch im letzten Abschied, ein Entwicklungspotenzial gesehen wird, gilt als entscheidender Grund für diese Deutung. Und doch kann die Altersforschung auf empirische Beiträge blicken, die auf das Potenzial zu seelisch-geistiger Entwicklung in der Auseinandersetzung mit Verlusten im hohen Alter, selbst im Prozess des Sterbens, hinweisen. Das hohe Alter erscheint dabei als Möglichkeit zum Werden zu sich selbst, als Möglichkeit also, in Grenzsituationen das eigene Leben in seiner Radikalität zu erkennen und zu gestalten (vgl. Rentsch

1995; Kruse/Schmitt 2011; Rosenmayr 2011). In diesem Lebensabschnitt stellt sich dem Menschen vermehrt die psychologisch anspruchsvolle Aufgabe, sich von lieb gewonnenen Menschen zu verabschieden, Ziele, Interessen und Aktivitäten endgültig aufzugeben. Eine tragfähige Lebensperspektive kann dabei nur aufrechterhalten, gegebenenfalls auch wieder gefunden werden, wenn es gelingt, trotz einer nicht mehr zu leugnenden Zunahme von Verlusten und eigener Verletzlichkeit das eigene Leben im Sinne einer im Werden begriffenen Totalität wahrzunehmen. Dieses kann vielleicht auch gerade wegen der Erfahrung von Endlichkeit, Vergänglichkeit und Endgültigkeit als wertvoll erkannt werden. Eine tragfähige Lebensperspektive kommt in der

Bindung an das Leben zum Ausdruck (vgl. Levinson 1986), die sich als positive Lebensbewertung, als Erwartung, auch die verbleibenden Jahre sinnvoll gestalten und nutzen zu können, sowie als Wunsch nach sozialer Teilhabe äußert. Empirische Untersuchungen zeigen, dass sich in dieser Bindung an das Leben unabhängig vom körperlichen und psychischen Zustand der betroffenen Menschen erhebliche Unterschiede finden (vgl. Rott 2010). Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich in der erhaltenen Bindung an das Leben die jeweils bestehenden Möglichkeiten fortgesetzter Teilhabe widerspiegeln. Wenn das eigene Leben im hohen Alter subjektiv als »nutzlos« empfunden wird, so kommen in dieser Haltung nicht lediglich die von einem Menschen für ein gutes Leben als nicht mehr gegeben erachteten Kriterien zum Ausdruck. Vielmehr verweist eine derartige Haltung gegenüber dem eigenen, durch Verluste und Verletzlichkeit geprägten Leben auch auf das Ausmaß an Demütigung und Missachtung, das einem Menschen gegenüber gezeigt wird.

Reflexion von Alters- und Körperbildern als Aufgabe unserer Kultur

Bei körperlich erkrankten älteren Menschen ergeben sich besondere Beziehungen zwischen Altersbild und Körperbild (vgl. de Beauvoir 1965): Gerade wenn die Erkrankten nach außen hin sichtbare funktionale Einbußen zeigen, besteht die Gefahr, dass sie den gesellschaftlich dominierenden Bildern eines intakten Körpers nicht entsprechen. Und gerade in diesen Situationen besteht die Tendenz, von der körperlichen Dimension auf andere Dimensionen der Person zu schließen: Einschränkungen körperlicher Unversehrtheit werden dann gleichgesetzt mit *generellen Defiziten* der Person. Die Herstellung dieser Beziehung ist nicht nur für das Alter charakteristisch, aber sie gewinnt im Alter zunehmend an Bedeutung, weil in diesem Lebensabschnitt körperliche Einbußen wie

auch das Angewiesensein auf Hilfe und Pflege häufiger werden. Schließlich sind Menschen mit schweren körperlichen Einbußen davon bedroht, dass die soziale Umwelt den Kontakt zu ihnen deutlich reduziert oder abbricht – vielfach aufgrund von Ängsten, die die Begegnung mit einem körperlich schwer versehrten Menschen hervorruft (vgl. Kruse 2010a; Wetzstein 2005). Angesichts der schweren körperlichen und psychischen Erkrankungen im hohen Alter wird die kritische Reflexion des in unserer Gesellschaft dominierenden Menschenbildes bzw. Personbegriffs als wichtige individuelle und gesellschaftlich-kulturelle Aufgabe betrachtet (vgl. Kruse 2010b). Diese Aufgabe stellt sich nicht alleine älteren Menschen. Sie ist genauso für jüngere Menschen bedeutsam, die in Beziehungen zu älteren Menschen stehen: Ohne diese – auch gesellschaftlich-kulturell unterstützte – Reflexion des Menschenbildes ist die Gestaltung und Aufrechterhaltung von Beziehungen und Begegnungen mit der älteren Generation deutlich erschwert. Hinzu kommt, dass auch die Antizipation eigener Grenzsituationen (soweit diese möglich ist) das Individuum vor die Aufgabe stellt, darüber zu reflektieren, von welchem Menschenbild es sich leiten lässt und inwiefern dieses möglicherweise unvollständig ist – schon die Abfassung eines Patiententestaments ist implizit oder explizit mit dieser Aufgabe verknüpft. Darüber hinaus berühren diese Aussagen das Berufsethos und die fachlich-ethische Kompetenz jener Personen, die unmittelbar oder mittelbar für eine qualitativ hochwertige Therapie, Pflege und Begleitung chronisch kranker Menschen verantwortlich sind. In erster Linie sind hier Angehörige der medizinischen und pflegerischen Berufe angesprochen, die vor die Aufgabe gestellt sind, im Angesicht eines schwerkranken Menschen ihr eigenes Menschenbild (und Altersbild) zu hinterfragen. Diese Aussage trifft aber auch auf Entscheidungsträger auf politischer und organisationaler Ebene zu, die sich ebenfalls vor die Aufgabe

gestellt sehen, kritisch zu reflektieren, inwieweit ihre Menschen- und Altersbilder ihre Überlegungen, Entscheidungen und Handlungen leiten oder zumindest beeinflussen.

Bildungsperspektiven im Kontext der Begleitung schwerkranker und sterbender Menschen

*Mein sind die Jahre nicht,
die mir die Zeit genommen,
mein sind die Jahre nicht,
die etwa möchten kommen;
der Augenblick ist mein –
und nehm ich den in Acht,
so ist der mein,
der Jahr und Ewigkeit gemacht.*

In diesen von Andreas Gryphius (1616–1664) vorgenommenen Betrachtungen zur Zeit steht die Erkenntnis im Vordergrund, dass Menschen in allen Lebenssituationen *schöpferisch* sein können – dies gilt auch für Situationen, in denen an den Menschen existenzielle Anforderungen gestellt sind. Dieses Schöpferische lässt sich sowohl im Sinne einer *Aktualgenese* verstehen, also der Ausbildung von neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten, als auch im Sinne der *Selbstaktualisierung*, das heißt, des unmittelbaren Ausdrucks der verschiedenen Qualitäten des Menschen (zu denen kognitive, emotionale, empfindungsbezogene, sozialkommunikative, ästhetische, alltagspraktische, körperliche Qualitäten zu rechnen sind). Entscheidend für die Ausbildung neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten oder den unmittelbaren Ausdruck der verschiedenen Qualitäten eines Menschen sind vor allem zwei Bedingungen: die *Offenheit* des Menschen für Möglichkeiten zur aktiven Gestaltung der Situation sowie die in der Situation gegebenen *Anregungen*, die diese aktive Gestaltung fördern. Die beiden Bedingungen sind auch für die Bewältigung von Grenzsituationen im Alter bedeutsam; sie gewinnen im Kontext des Bemühens, die verschiedenen Stadien einer zum Tode führenden Erkrankung wie

auch das Sterben selbst *zu leben*, hohe Aktualität.

Wie kann der Beitrag der Bildung zur Gestaltung von Abschieden in der schweren, zum Tode führenden Erkrankung sowie im Prozess des Sterbens aussehen? Welche Anforderungen stellen sich hier an die Bildung des schwerkranken oder sterbenden Menschen, seiner nächsten Angehörigen, der in der fachlichen Versorgung und ehrenamtlichen Begleitung engagierten Personen? Beginnen wir mit *dem schwerkranken, dem sterbenden Menschen*. Entscheidendes Gewicht hat hier zunächst die sensible, vom verantwortlichen Arzt vorgenommene Aufklärung des Patienten über die Krankheit und die Krankheitssymptome, über die Folgen einer eingeleiteten oder unterlassenen pharmakologischen und nicht-pharmakologischen Intervention (zu Letzterer sind die Heilmittelbehandlung wie auch die psychologische Begleitung zu rechnen). Entscheidendes Gewicht hat hier auch die von Pflegefachkräften vorgenommene Aufklärung über die Wirkung verschiedener (rehabilitativer) Pflorgetechniken. Doch dann tritt bereits ein Aspekt in das Zentrum der Begleitung, dem heute in der praktischen Versorgung körperlich und hirnorganisch erkrankter Menschen noch zu geringes Gewicht beigemessen wird: In künftige Krankheitsstadien antizipierenden Gesprächen ist ausführlich darzulegen, mit welchen Symptomen, mit welchen Verlusten die Krankheit in diesen Stadien konfrontiert, aber auch, über welche seelischen, geistigen, kommunikativen, alltagspraktischen und körperlichen Ressourcen die betreffende Person in diesen Krankheitsstadien (aller Voraussicht nach) verfügen wird. Aufbauend auf dieser Grundlage kann gemeinsam mit der erkrankten Person überlegt werden, wie diese die verschiedenen Krankheitsstadien gestalten will: Welche Musik, welche Kunst, welche Literatur, welche Naturbetrachtung präferiert sie, mit welchen Personen möchte sie zusammenkommen, wie möchte sie angesprochen, gepflegt, betreut, versorgt werden? Gespräche

zu diesen antizipierten Wünschen werden im Verlauf der Erkrankung und des Sterbens wiederholt geführt, um sicherzustellen, dass die erkrankte, sterbende Person die Situation in der Weise *gestalten* kann, wie sie sich dies wünscht. Im Kontext der Begleitung sterbender Menschen konnten solche Bildungsschritte bereits verwirklicht werden (vgl. Kruse 2007; Fuchs/Kruse/Schwarzkopf 2009). Derartige Gespräche sind dabei als Beitrag der Bildung zur Selbstverantwortung im Prozess schwerer Erkrankung oder des Sterbens zu verstehen.

Auch die *nächsten Angehörigen* müssen in die Aufklärung über die Krankheit, den weiteren Krankheitsprozess und die Krankheitssymptome eingebunden werden; zugleich sollen die Angehörigen aktiv in die begleitenden, bildungsorientierten Gespräche eingebunden werden, um Einblick in die Bedürfnisse der betroffenen Menschen wie in die Möglichkeiten zur Aktivierung in den verschiedenen Krankheitsphasen zu erhalten. Angehörige von Demenzkranken etwa können helfen anzugeben, welche Form der (kognitiven, ästhetischen, kommunikativen, alltagspraktischen und sensorischen) Aktivierung die Kranken in den verschiedenen Krankheitsstadien wünschen. Ein entsprechendes Projekt zur Vertiefung von Bildungsfragen im Kontext der Demenz ist in Kooperation mit der Ludwig-Maximilians-Universität in München in Vorbereitung. Mit Blick auf *Ärzte und Pflegefachkräfte* haben diese begleitenden, bildungsorientierten Gespräche die Aufgabe, die ästhetischen, kommunikativen und alltagspraktischen Bedürfnisse bei der Entwicklung und Umsetzung eines Gesamtkonzepts für die Versorgung des Patienten zu berücksichtigen. Zudem sind Aussagen der Ärzte und Pflegefachkräfte über den aktuellen und zukünftigen Krankheitsprozess wichtig, um eine angemessene – von den Ressourcen wie auch von den Verlusten des Patienten ausgehende – Aktivierung sicherzustellen. Schließlich werden Frauen und Männer,

die an der *ehrenamtlichen (bürger-schaftlichen) Begleitung* der Patienten und ihrer Angehörigen interessiert sind, in grundlegenden Techniken der Begleitung wie auch mit Blick auf ein besseres Verständnis der Krankheit und der Krankheitssymptome des Patienten geschult. Die bislang vorliegenden Erkenntnisse zur Mitarbeit von ehrenamtlich tätigen Frauen und Männern in »sorgenden, fürsorglichen Gemeinschaften« (*caring communities*) belegen, dass diese die Versorgung und Begleitung schwerkranker und sterbender Menschen in hohem Maße bereichern können (vgl. Ehret 2010). Derartige *caring communities*, in denen sich die Kernfamilie mit der »erweiterten Familie« der Nachbarn und Freunde mischt – unterstützt von professionellen Diensten –, werden von Patienten und Angehörigen vielfach als eine Bereicherung wahrgenommen; in solchen *caring communities* finden sich viele Möglichkeiten des Austauschs, der Anregung, der Entlastung. In ihnen spiegelt sich eine zukunftsorientierte Form der Begleitung von Menschen in Grenzsituationen wider, die auch gesellschaftlich und politisch gestützt werden sollte.

In welchen *institutionellen Kontexten* können die zuletzt dargestellten Bildungsaufgaben durchgeführt werden? Mit Blick auf den schwerkranken oder sterbenden Menschen ist hier der häusliche, der klinisch-stationäre oder der pflegerisch-stationäre Kontext angesprochen: Speziell in der ambulanten und stationären Hospizarbeit wurden Modelle entwickelt, die darauf zielten, Personen in das Betreuungsteam zu integrieren, die vor allem Gespräche mit den Patienten und Angehörigen zu aktuellen oder antizipierten *ästhetischen Bedürfnissen* führten. Als Beispiel lassen sich Gespräche über Musik oder Literatur nennen, die von schwerkranken oder sterbenden Menschen sowie von ihren Angehörigen besonders präferiert werden, die sie in den Stunden des Abschieds hören und vorgelesen bekommen möchten.

Diese Musik und Literatur zusammenzustellen und gegebenenfalls bereit zu stehen, gemeinsam Musik zu hören und literarische Texte vorzulesen: Dies ist eine bedeutende Aufgabe von *Bildung in palliativen Kontexten*. Der Autor hat schon in seinen ersten Arbeiten zur hausärztlichen Sterbebegleitung einen solchen Ansatz verwirklicht (vgl. Kruse 1988; 1991).

Wenn es um die Aufklärung über die Erkrankung und deren weiteren Verlauf geht, wenn Fragen der Behandlungsziele und Behandlungsmaßnahmen im Zentrum stehen, dann liegt die Verantwortung ganz in den Händen des Arztes. Und doch ist ein wichtiger Beitrag der Bildung in der Mitarbeit bei der *Entwicklung von Materialien* zu sehen, die hier dem Patienten wie auch seinen Angehörigen an die Hand gegeben werden können. Um solche Materialien wird von diesen häufig gebeten; sie bilden einen weiteren wichtigen Beitrag zur Erhaltung von Selbstverantwortung in gesundheitlichen Grenzsituationen. Für die Qualifizierung von ehrenamtlich tätigen Frauen und Männern bieten sich Einrichtungen der Erwachsenenbildung an; ja, es empfiehlt sich, dass diese derartige Qualifizierungsangebote in ihr Bildungsangebot aufnehmen. In diesem Kontext ist auch zu fragen, inwieweit Fachhochschulen und Universitäten in einzelnen Studiengängen spezielle Module für Frauen und Männer anbieten können, die sich für die Begleitung schwerkranker und sterbender Menschen sowie ihrer Angehörigen qualifizieren wollen. Das Institut für Gerontologie der Universität Heidelberg bereitet derzeit in Kooperation mit der Evangelischen Fachhochschule Freiburg (Prof. Dr. Thomas Klie) die Entwicklung eines solchen Modulsystems vor.

Theoretisch-konzeptionelle Rahmung: Die Ordnung des Lebens und des Todes verbinden

Als bedeutende Entwicklungsaufgabe im Lebenslauf eines Menschen ist die Integration zweier grundlegender Ord-

nungen zu verstehen: Der Ordnung des Lebens und der Ordnung des Todes (vgl. Kruse 2007). In den einzelnen Lebensaltern besitzen die beiden Ordnungen unterschiedliches Gewicht: In den frühen Lebensaltern steht eher die Ordnung des Lebens im Zentrum – ohne dass die Ordnung des Todes damit ganz »abgeschattet« werden könnte –, in den späten Lebensaltern tritt hingegen die Ordnung des Todes immer mehr in den Vordergrund, ohne dass dies bedeuten würde, dass die Ordnung des Lebens damit aufgehoben wäre. Doch dürfen auch bei der Konfrontation mit der Ordnung des Todes nicht die Ausdrucksformen der Ordnung des Lebens übersehen werden. Denn empirische Befunde zeigen, dass auch bei höchster Verletzlichkeit, dass auch bei Vorliegen ausgeprägter körperlicher und psychopathologischer Symptome vielfach ein differenzierter emotionaler Ausdruck zu beobachten ist, der im Kern auf die lebendige Affekt- und Emotionswelt und damit auf die Ordnung des Lebens verweist. Mit dem Begriff »Ordnung des Todes« soll zum Ausdruck gebracht werden, dass der Tod *nicht ein einzelnes Ereignis* darstellt, sondern vielmehr ein unser Leben strukturierendes Prinzip (vgl. von Weizsäcker 1986), das in den verschiedensten Situationen des Lebens sichtbar wird, zum Beispiel dann, wenn wir an einer schweren, lang andauernden Erkrankung leiden, die uns unsere Verletzlichkeit und Begrenztheit sehr deutlich vor Augen führt, oder dann, wenn wir eine nahestehende Person verlieren. Die Notwendigkeit, im Lebenslauf zu einer Verbindung der Ordnung des Lebens und der Ordnung des Todes zu gelangen, findet sich eindrucksvoll ausgedrückt in einer Aussage der Schriftstellerin Marie Luise Kaschnitz (1901–1974):

»Wenn einer sich vornähme, das Wort Tod nicht mehr zu benutzen, auch kein anderes, das mit dem Tod zusammenhängt, mit dem Menschentod oder dem Sterben der Natur. Ein ganzes Buch würde er schreiben, ein Buch ohne Tode, ohne Angst vor dem Sterben,

ohne Vermissen der Toten, die natürlich auch nicht vorkommen dürfen ebenso wenig wie Friedhöfe, sterbende Häuser, tödliche Waffen, Autounfälle, Mord. Er hätte es nicht leicht, dieser Schreibende, jeden Augenblick müsste er sich zur Ordnung rufen, etwas, das sich eingeschlichen hat, wieder austilgen, schon der Sonnenuntergang wäre gefährlich, schon ein Abschied, und das braune Blatt, das herabweht, erschrocken streicht er das braune Blatt. Nur wachsende Tage, nur Kinder und junge Leute, nur rasche Schritte, Hoffnung und Zukunft, ein schönes Buch, ein paradiesisches Buch« (Kaschnitz 1981, S. 21).

Wenden wir uns nun der Verbindung dieser beiden Ordnungen im hohen Alter zu. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Persönlichkeitsentwicklung im hohen Alter. In Beiträgen zur psychischen Entwicklung im hohen Alter wird betont, dass die zunehmende Erfahrung von Endlichkeit und Endgültigkeit zu einer *qualitativ neuen Selbst- und Weltsicht* beitragen kann, die mit Begriffen wie Generativität und Integrität umschrieben wird. Zu nennen sind hier vor allem die theoretischen Beiträge von Erik H. Erikson (1966) und von Dan P. McAdams (2009). Der Begriff *Generativität* bezieht sich auf das Bedürfnis, einen über die Begrenztheit des eigenen Lebens hinausgehenden Beitrag zu leisten, wobei generatives Verhalten im familiären wie auch im gesellschaftlichen Kontext verwirklicht werden kann. Generatives Verhalten resultiert dabei nicht allein aus dem Bedürfnis nach symbolischer Unsterblichkeit, sondern setzt auch Vertrauen in die Natur des Menschen und die jeweilige Gesellschaft voraus, das ein Engagement für andere Menschen als zumindest sinnvoll erscheinen lässt. Der Begriff *Integrität* bezieht sich explizit auf die Fähigkeit, gelebtes wie ungelebtes Leben zu akzeptieren, die eigene Entwicklung als stimmig, das eigene Leben als sinnvoll zu erleben. Die Entwicklung von Integrität wird dadurch gefördert, dass sich die Person von Nebensächlichkeiten löst oder diese zu transzendieren in der

Lage ist. Ähnlich wie die Entwicklung von Generativität verweist auch die Entwicklung von Integrität auf die in einer gegebenen Gesellschaft verfügbaren Möglichkeiten, eigenes Handeln an Sinnentwürfen zu orientieren und als sinnvoll zu erfahren.

Offenheit als ein biographischer »Vorläufer« der Akzeptanz endgültiger Abschiede

Kommen wir noch einmal zur Offenheit für den Anregungsgehalt einer Situation zurück. Diese Offenheit erwerben Menschen im Kern schon in früheren Abschnitten ihrer Biographie; mit der Ausbildung einer derartigen Einstellung schaffen sie die Voraussetzungen dafür, auch im hohen Alter Abschiede – und dabei auch den letzten Abschied – bewusst gestalten zu können. Der Psychologe Hans Thomae, einer der Begründer der Altersforschung weltweit, hebt hervor, dass die im Lebenslauf entwickelte und erhaltene Offenheit für neue Möglichkeiten und Anforderungen einer Situation grundlegend ist für die Entwicklungsfähigkeit im Alter und dabei auch für die gelingende Auseinandersetzung mit den Grenzsituationen des Lebens. Er charakterisiert 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 eingeschätzt 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 Umwelt-

bedingungen 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« (Thomae 1966, S. 145).

In dieser Aussage wird ausdrücklich von Offenheit gesprochen (»geöffnet blieb«) und zudem die Formulierung gewählt: »Anreiz zu neuer Entwicklung empfindet«. Für gelingendes Alter wird dabei vor allem das Maß, »in dem eine Existenz geöffnet«, »plastisch und beeindruckbar« blieb, verantwortlich gemacht. Diese Offenheit kann auch als Ergebnis einer gelungenen Bildungsbiographie interpretiert werden, in der Menschen ein tiefes Wissen um die Begrenztheit des Lebens, um die abschiedliche Existenz erworben haben.

Der Heidelberger Theologe Dietrich Ritschl akzentuiert in einer Arbeit zum »Leben in der Todeserwartung« das Bedürfnis des Menschen, das Lebensende in Würde zu erfahren, wenn er betont, dass die Zeit vor dem Eintreten des Todes eine sinnerfüllte Zeit sein kann.

»Der Tod als Ende und Zerstörung des Lebens ist selbst nicht mit Sinn behaftet; jeder Tod ist in sich selbst sinnlos. Nach Sinn kann nur gefragt werden im Hinblick auf die Zeit vor seinem Eintreten, auf das Leben in der Todeserwartung, auch der nahen Erwartung, und auf die Zeit danach, wenn Menschen sich fragen, welchen Sinn das Leben des Verstorbenen erfüllt habe und welcher Sinn jetzt für die Überlebenden zu finden sei« (Ritschl 1997, S. 123). »In vielen alten Kirchenliedern finden wir die Bitte, ich möge doch vor einem solch plötzlichen Tod bewahrt bleiben. Das ist sehr eigentümlich, gerade im Kontrast mit der heute so oft vernommenen Äußerung, der Tod möge doch bitte eilig und unbemerkt sein Werk an mir tun« (ebd., S. 132).

Damit wird auch der Bildungsaspekt – im Sinne der Gestaltung einer Skulptur, die ausdrücklich auch die Verletzlichkeit der Existenz, die Abschiedlichkeit des menschlichen Lebens berücksichtigt – betont: Denn die lebenslange Gestaltung einer Skulptur bedeutet lebenslange Bildung.

Literatur

- Beauvoir, S. de (1965): Ein sanfter Tod. Reinbek
- Ehret, S. (2010): Daseinsthemen und Daseinsthematische Begleitung bei Demenz. In: Kruse, A. (Hg.): Lebensqualität bei Demenz? Zum gesellschaftlichen und individuellen Umgang mit einer Grenzsituation im Alter. Heidelberg, S. 209–222
- Erikson, E.H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.
- Fuchs, T./Kruse, A./Schwarzkopf, G. (Hg.) (2009): Menschenwürde am Lebensende. Heidelberg
- Kaschnitz, M.L. (1981): Steht noch dahin. 6. Aufl. Frankfurt a.M.
- Kruse, A. (1988): Coping with chronic disease, dying and death: A contribution to competence in old age. In: Comprehensive Gerontology, H. 1, S. 1–11
- Kruse, A. (1991): Caregivers Coping with Chronic Disease, Dying and Death of an Aged Family Member. In: Reviews in Clinical Gerontology, H. 1, S. 411–415
- Kruse, A. (2007): Das letzte Lebensjahr. Die körperliche, psychische und soziale Situation des alten Menschen am Ende des Lebens. Stuttgart
- Kruse, A. (2010a): Menschenbild und Menschenwürde als grundlegende Kategorien der Lebensqualität demenzkranker Menschen. In: Kruse, A. (Hg.), a.a.O., S. 160–196
- Kruse, A. (Hg.) (2010b): Lebensqualität bei Demenz? Zum gesellschaftlichen und individuellen Umgang mit einer Grenzsituation im Alter. Heidelberg
- Kruse, A./Schmitt, E. (2011): Die Ausbildung und Verwirklichung kreativer Potenziale im Alter im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. In: Kruse, A. (Hg.): Kreativität im Alter. Heidelberg, S. 15–46
- Levinson, D. J. (1986): A conception of adult development. In: American Psychologist, Nr. 41, S. 3–13
- McAdams, D.P. (2009): The person: An introduction to the science of personality psychology. New York
- Rentsch, T. (1995): Altern als Werden zu sich selbst. Philosophische Ethik der späten

Lebenszeit. In: Borscheid, P. (Hg.): Alter und Gesellschaft. Stuttgart, S. 53–62

Ritschl, D. (1997): Leben in der Todeserwartung. In: Universität Heidelberg (Hg.): Sterben und Tod. Heidelberg, S. 123–137

Rosenmayr, L. (2010): Über Offenlegung und Geheimnis von Kreativität. In: Kruse, A. (Hg.): Kreativität im Alter. Heidelberg, S. 82–105

Rott, C. (2010): Das höchste Alter – psychologische Stärken als Antwort auf die körperliche Verletzlichkeit. In: Kruse, A. (Hg.): Leben im Alter – Eigen- und Mitverantwortlichkeit aus der Perspektive von Gesellschaft, Kultur und Politik. Heidelberg, S. 22–34

Thomae, H. (1966): Persönlichkeit – eine dynamische Interpretation. Bonn

Weizsäcker, V. von (1986): Der Gestaltkreis. Stuttgart

Wetzstein, V. (2005): Alzheimer-Demenz. Perspektiven einer integrativen Demenz-Ethik. In: Zeitschrift für medizinische Ethik, Jg. 51, S. 27–40

Abstract

Hochaltrige führen in besonderem Maße eine »abschiedliche Existenz«. Die »Ordnung des Todes« gewinnt in dieser Lebensphase gegenüber der »Ordnung des Lebens« zunehmend an Gewicht. Der Autor zeigt auf, wie durch Aktivierung und eine Ressourcenorientierung sogar im Umgang im Demenzkranken und Sterbenden Voraussetzungen geschaffen werden können, dass diese ihre Existenz als gestaltbar erleben. Hier ergeben sich bedeutende Bildungsperspektiven für die Qualifizierung des medizinischen Fachpersonals, der ehrenamtlichen Helfer wie auch der Angehörigen.



Prof. Dr. Dr. h.c. Andreas Kruse ist Direktor des Instituts für Gerontologie der Ruprechts-Karls-Universität Heidelberg.
Kontakt: andreas.kruse@gero.uni-heidelberg.de

Einführung von Kompetenzorientierung
in die Personalentwicklung

DER PROFILPASS IN UNTERNEHMEN

Brigitte Bosche / Beate Seusing

Unternehmen wünschen sich Mitarbeitende, die mit Eigenverantwortung an ihrer beruflichen Entwicklung mitwirken. Das gelingt umso besser, wenn die Mitarbeiter/innen selbst benennen können, welche Stärken und welche Entwicklungsziele sie einbringen möchten. Hierbei unterstützt sie der ProfilPASS. Die Autorinnen gehen der Frage nach, unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen der ProfilPASS im betrieblichen Kontext dazu beitragen kann, Mitarbeiterkompetenzen sichtbar zu machen, strategisch zu nutzen und weiterzuentwickeln.

Seit 2010 wird der ProfilPASS im Rahmen des Projekts »ProfilPASS in der Wirtschaft« in zehn Unternehmen mit verschiedenen Zielgruppen (Auszubildende, Praktikant/inn/en, Kernbelegschaft) und Motiven aufseiten des Unternehmens erprobt. Die Durchführung obliegt einem Konsortium aus Deutschem Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (ies). Teilnehmende Unternehmen waren u.a. die Deutsche Telekom AG, die Lloyd Shoes GmbH, die Postbank AG, die Hekatron Vertriebs GmbH und die BayWa AG. Die Beweggründe der Unternehmen, eine Kompetenzbilanzierung mit dem ProfilPASS durchzuführen, waren sehr unterschiedlich und können wie folgt zusammengefasst werden:

- Einführung einer kompetenzorientierten Nachwuchs- und Mitarbeiterentwicklung,
- Bestimmung von Lernzielen in der Ausbildung,
- Vorbereitung auf (interne) Bewerbungen im Anschluss an eine Ausbildung,
- passgenaue Besetzung von Arbeitsplätzen,

- effektive Gestaltung von Mitarbeitergesprächen.

Die Umsetzung des ProfilPASSes orientierte sich an diesen Zielen und wurde gemeinsam mit erfahrenen ProfilPASS-Berater/inne/n geplant und durchgeführt. Dabei konnten wir an Erfahrungen des ver.di-Forums Nord anknüpfen, das den ProfilPASS in verschiedenen Unternehmen im Vorfeld des Projektes eingesetzt hat. Das Projektkonsortium hatte die Aufgabe, die Funktionsweise des ProfilPASS-Systems vorzustellen, die Projektziele zu vermitteln und die Umsetzung wissenschaftlich zu begleiten.

Voraussetzungen der Kompetenzbilanzierung

Grundsätzlich ist die Durchführung des ProfilPASSes an einige Bedingungen geknüpft, die den beteiligten Unternehmen im Vorfeld vermittelt werden müssen:

- Die Freiwilligkeit der Bearbeitung des ProfilPASSes ist eine wesentliche Grundlage für den Selbstreflexionsprozess (vgl. Seidel 2010, S. 18).

- Der/die Nutzende hat die alleinige Verfügbarkeit über die erarbeiteten Inhalte, das heißt, nur er oder sie entscheidet, welche Kompetenzen aus dem Bilanzierungsprozess kommuniziert werden sollen. Entgegen unseren Erwartungen musste kein Unternehmensvertreter von dieser Philosophie überzeugt werden.
- Da die Feststellung von Kompetenzen mitbestimmungspflichtig ist, muss der Betriebs- oder Personalrat möglichst frühzeitig in die Entscheidungen mit einbezogen werden.

Um den Transfer der Ergebnisse der Kompetenzfeststellung zu ermöglichen, ist eine Kommunikationskultur »auf Augenhöhe« in der Personalentwicklung eine wichtige Voraussetzung: Dies ermöglicht den Dialog mit den Mitarbeitenden über ihre Kompetenzen und Ziele. Zusätzlich ist es hilfreich, wenn arbeitsplatzbezogene Kompetenzprofile bereits vorhanden sind, um zu einem Matching von festgestellten Kompetenzen und den Kompetenzbedarfen des Unternehmens zu kommen.

Umsetzungsempfehlungen

Für die Einführung des ProfilPASSes in Unternehmen empfiehlt sich folgende Vorgehensweise, die so oder in leicht abgewandelter Form in allen Unternehmen durchgeführt wurde:

Im Erstgespräch mit Geschäftsführung und Personalvertretung (und ggf. weiteren Personalverantwortlichen) standen Informationen über den ProfilPASS, die Erwartungen des Unternehmens und die Umsetzungsplanung im Fokus. Wenn es um die Sichtbarmachung von Mitarbeiterkompetenzen im betrieblichen Kontext geht, sollten Fragen nach den Zielen des Unternehmens und der Verwertung der Ergebnisse im Vorfeld klar und transparent geklärt und kommuniziert werden. Für die Klärung der Ziele (Was soll erreicht werden? Wie sollen die Ergebnisse genutzt werden?) bzw. des Auftrags (Wie soll das Ergeb-

nis erreicht werden? Welche Zielgruppe soll angesprochen werden?) waren z.T. mehrere Gespräche zwischen Konsortium, ProfilPASS-Berater/in und Unternehmensvertretung erforderlich.

Information

Die Interessenten erhielten im Rahmen einer kurzen Veranstaltung die Möglichkeit, sich über das Verfahren der Kompetenzfeststellung mit dem ProfilPASS zu informieren und ihr persönliches Interesse daran zu klären. Themen im Einzelnen waren die geplante Umsetzung, der individuelle Nutzen der ProfilPASS-Arbeit, die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die Zusicherung der Vertraulichkeit der Ergebnisse. Zusätzlich erhielten die Mitarbeitenden Informationen über die Ziele, die das Unternehmen mit der Kompetenzbilanzierung verbindet, und über die einzubringenden eigenen Ressourcen (z.B. Verteilung auf Arbeitszeit und Freizeit, Kostenübernahme).

Kompetenzfassung

Die Umsetzung der ProfilPASS-Beratung bildete den Kern der Einführung des ProfilPASSes in Unternehmen. Der Stundenumfang für die Arbeit mit dem ProfilPASS in der Gruppe betrug zwischen 8

und 16 Stunden. Die Beratung zur Kompetenzerfassung erfolgte in der Regel in mehreren Sitzungen, zwischen denen jeweils Zeit für Reflexionsprozesse und Eigenarbeit zur Verfügung stand.

Kompetenzbilanzierung und Zielformulierung

Um auf individuelle Fragen und Probleme der Teilnehmenden eingehen zu können, hat es sich bewährt, Einzelgespräche bzw. Elemente von Einzelcoaching in die Gruppenberatung einzubauen. Darüber hinaus sollten der Abschluss der Kompetenzbilanzierung und die Zielformulierung in Einzelgesprächen erfolgen, um die Vertraulichkeit der Ergebnisse zu sichern. In den Einzelgesprächen sollte die Beratung Überlegungen anregen, auf welche Weise die festgestellten Kompetenzen in das Unternehmen transferiert werden bzw. wie die individuellen Ziele mit den Zielen des Unternehmens verbunden werden können.

Transfer in die Personalentwicklung

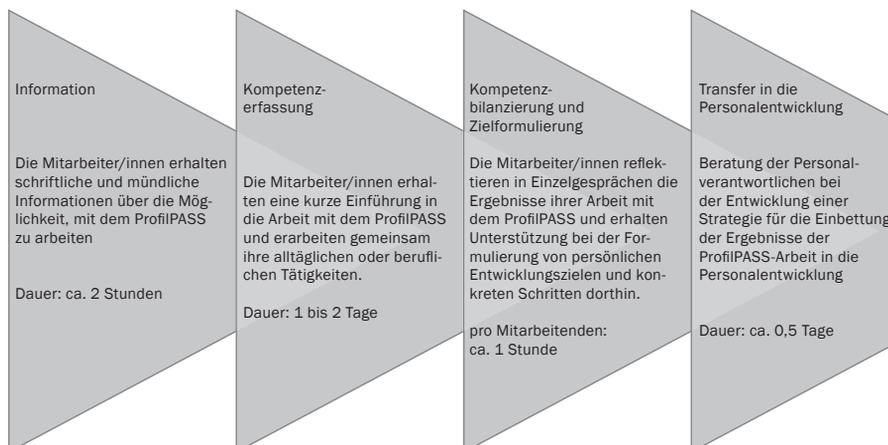
Der Workshop für Personalverantwortliche bereitete die an die Kompetenzfeststellung anschließenden

Personalgespräche vor. Diese Personalgespräche, die zeitnah durchgeführt werden sollten, profitieren von der gestärkten Motivation und Verantwortungsübernahme für die eigene Entwicklung im Unternehmen, die die Mitarbeitenden durch die ProfilPASS-Beratung erhalten. Um daran anknüpfen zu können, benötigen die Personalverantwortlichen Informationen über das Verfahren der Kompetenzbilanzierung mit dem ProfilPASS. Darüber hinaus kann eine Reflexion der Praxis der Personalgespräche angestoßen werden. Je nach Voraussetzungen der Teilnehmenden sollte der Zeitrahmen für einen solchen Workshop zwischen zwei und vier Stunden betragen.

Der Nutzen des ProfilPASSes – erste Zwischenergebnisse

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurden sowohl Mitarbeitende also auch Personalverantwortliche nach dem Nutzen des ProfilPASSes gefragt. Die Rückmeldungen der Mitarbeitenden, die an den ProfilPASS-Beratungen teilgenommen haben, lassen erkennen, dass sie mit diesem Verfahren Klarheit und Sicherheit hinsichtlich ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten gewonnen haben. Dieses hatte zwei Effekte: Zum einen kommunizierten sie nun zielgerichteter, zum anderen brachten sie ihre Kompetenzen selbstbewusster ein. »Wenn man die eigenen Stärken weiß, dann meldet man sich selbstbewusster zu Wort und sagt, das ist mein Ding, ich kann das machen« (Teilnehmergespräch). Eine andere Teilnehmerin betonte, ihr sei klar geworden, »dass das, was ich kann, etwas Besonderes ist, das nicht jeder kann.« Auch Verantwortliche, die im Anschluss an die Kompetenzbilanzierung mit dem ProfilPASS Personalgespräche geführt haben, stellten mehrheitlich fest, dass diese Gespräche zielgerichteter verliefen, ihre Mitarbeiter/innen ihre Kompetenzen realistischer einschätzten und eigene Ziele benannten, so dass konkrete Vereinbarungen hinsichtlich ihrer

Abb.: Standardumsetzungsprozess ProfilPASS im Unternehmen



weiteren Entwicklung im Unternehmen getroffen werden konnten.

Kommunikation auf Augenhöhe

Die Mitarbeiter/innen fühlten sich ernst genommen, arbeiteten aktiv an ihrer eigenen Entwicklung mit und verstanden sich als Bereicherung des Unternehmens. Dies stärkt die Kommunikation auf Augenhöhe. Sie waren bereit, Verantwortung sowohl für sich als auch für das Unternehmen zu übernehmen: »Es hat mir sehr viel gebracht. Hier ergab sich die Möglichkeit, mich zu besinnen. Wo liegen denn meine Stärken und wo möchte ich in Zukunft arbeiten? Nicht aus dem Alltag heraus zu sagen, hier ist eine Stelle frei und die nehme ich, sondern zu schauen, wo habe ich meine Erfahrungen, wo möchte ich mich hin entwickeln.«

Auch die Personalverantwortlichen sahen einen großen Nutzen darin, dass Mitarbeitende sich ihrer Kompetenzen bewusst geworden waren und dies durch konkrete Beispiele belegen konnten: »Es kam klar heraus, dass die Mitarbeiterin das auch aus der Beratung heraus gut begründen konnte, und nicht, weil sie sich lediglich für ein Mitarbeitergespräch vorbereitet hat.« Ein anderer fügt hinzu: »Der Vorteil beim ProfilPASS ist, dass der Mitarbeitende beschreiben muss, in welchem Kontext er seine Kompetenzen erworben hat. Wenn der Mitarbeiter z.B. sagt, ich kann ganz toll Feste organisieren, dann muss er auch ganz genau beschreiben, was für Feste er wie organisiert hat und wie sein konkreter Anteil dabei aussah.« Eine andere Führungskraft sah einen weiteren Vorteil des ProfilPASSes darin, die Fähigkeiten und Kompetenzen schriftlich zu fixieren, und formulierte es so: »Wenn man sich die Gedanken macht und die aufs Papier bringt, dann wird das Ganze transparenter und fassbarer für die Mitarbeiter. Dann sind sie auch eher in der Lage, eigene Vorstellungen zu entwickeln, die zu ihren Stärken passen und die nicht im Sinne

eines Wunschkonzertes formuliert werden.«

Diejenigen Unternehmen, die den ProfilPASS nach der Erprobung als Standardinstrument in ihre Personalentwicklung integrieren wollen, planen, die Ergebnisse der ProfilPASS-Kompetenzfeststellung z.T. mit Ergebnissen anderer, auch anforderungsorientierter Verfahren zur umfassenderen Einschätzung ihrer Mitarbeitenden zusammenzuführen. Eine große Aufgabe stellt nach wie vor die Formulierung von kompetenzorientierten Anforderungsprofilen für die Arbeitsplätze dar. In diesem Punkt stehen fast alle am Projekt beteiligten Unternehmen noch am Anfang. Die ProfilPASS-Arbeit sensibilisierte sie dafür, zukünftig solche Anforderungsprofile zu formulieren.

Die Ergebnisse der Erprobung des ProfilPASSes in ausgewählten Unternehmen machen deutlich, dass der ProfilPASS für den Einsatz in Unternehmen gut geeignet ist, insbesondere, weil die Mitarbeitenden motiviert werden, sich aktiv in die Gestaltung der betrieblichen Entwicklung einzubringen. Damit schafft der ProfilPASS gute Voraussetzungen für die Einführung einer kompetenzorientierten Personalentwicklung und leistet einen Beitrag zu einer strategisch ausgerichteten Personalentwicklung.

Literatur

Arnold, R./Bloch, E. (2009): Grundlagen der Personalentwicklung in lernenden Unternehmen. In: Arnold, R./Bloch, E. (Hg.): Personalentwicklung in lernenden Unternehmen. Baltmannsweiler, S. 5–40

DIE/DIPF/IES (2006): BLK-Verbundprojekt »Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens« (ProfilPASS). Endbericht der Erprobungs- und Evaluationsphase. Frankfurt a.M.

Seidel, S.: Das ProfilPASS-System. In: Harp, S. u.a. (2010): Praxisbuch ProfilPASS. Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung. Bielefeld

Abstract

Im Rahmen eines vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projektes »ProfilPASS in der Wirtschaft« wird das System zurzeit in zehn Unternehmen als Instrument der Personalentwicklung getestet. Die Autorinnen beschreiben Gelingensbedingungen, Umsetzungsprozesse und erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung.



Brigitte Bosche ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIE.

Kontakt: Bosche@die-bonn.de

Beate Seusing ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH an der Universität Hannover.

Kontakt: Seusing@ies.uni-hannover.de

English Summaries

Heidi Behrens: »**Bound to the profession by choice**«. (Educational) prospects following the end of fixed employment (pp. 28–29)

This article addresses learning, educational and activity-related prospects upon entering into retirement age and the search for meaning in one's career associated with this. The topic is explored at various levels: first of all autobiographically taking the example of a new, self-employed orientation. At the second level, the case example can be interpreted as part of a societal trend towards activities crossing the age border. Finally prospects for the topic in the context of adult education facilities are discussed.

Jürgen Deller/Anne Marit Wöhrmann: **Farewell work – hello vocation.** Work-related activities in retirement (pp. 30–33)

This article provides insight into the lives of active retirees whose departure from gainful working life has ushered in a new stage in their work-related development. The results of an explorative interview study with retirees working for pay or voluntarily are presented. The article in particular examines the differences between previous work and work-related activity in retirement as well as aspects relating to continuing education.

Ulrich Papenkort: **All's well that ends well.** Finishing educational events (pp. 34–36)

Every educational event inevitably comes to an end. A »good« ending to educational events is – in contrast to their opening – often not sufficiently reflected upon in didactical terms. Ulrich Papenkort's article focuses attention on this subject, which has received little attention from the field of research to date. By distinguishing between »opening«, »a retrospective look«, »criticism«, »look forward« and »farewell«, new possibilities for design-

ing a successful conclusion to teaching/learning processes can be discovered.

Peter Gasser: **Letting go of what you know.** The »art of forgetting« from a neuropsychological perspective (pp. 37–40)

This article describes the benefits and forms of forgetting from a neuropsychological perspective. By the same token, Peter Gasser shows that forgetting is not only something negative, but rather that it is even a constitutive factor in people's learning abilities. Adult education specialists will find valuable suggestions in the article on how learners can counteract undesirable forms of forgetting, i.e. forgetfulness.

Andreas Kruse: **Keeping alive till death.** Educational perspectives on the final farewell (pp. 41–45)

Very old people in particular live in a »mode of bidding farewell«. The »dictates of death« gains increasing importance in this phase of life compared to the »dictates of life«. The author shows how activation and a resource-oriented approach can even help persons suffering from dementia or dying persons to experience their existence as something that they can actively shape. This yields important educational insight in the training of medical specialists, voluntary workers and family members.

Brigitte Bosche/Beate Seusing: **The ProfilPASS at business enterprises.** The launch of a skills-oriented approach in human resource development (pp. 46–49)

A system helping individuals assess their own skills, the ProfilPASS is currently being tested as a human resource development tool at ten business enterprises. The authors describe conditions encouraging success, implementation processes and preliminary results in the scholarly support effort.

Deutsches Abstract zu

Heidi Behrens: »**Wählerisch der Profession verbunden**«. (Bildungs-)Perspektiven am Ende der Festanstellung (S. 28–29)

Thema des Beitrags sind Lern-, Bildungs- und Aktivitätsperspektiven des Übertritts in das Rentenalter und die damit verbundene Suche nach berufsbio-graphischem Sinn. Ausgeleuchtet wird das Thema auf verschiedenen Ebenen: zunächst autobiographisch am Beispiel einer freiberuflichen Neuorientierung. Auf einer zweiten Ebene kann das Fallbeispiel als Teil eines gesellschaftlichen Trends zu Tätigkeiten jenseits der Altersgrenze interpretiert werden. Schließlich werden Perspektiven des Themas für Erwachsenenbildungseinrichtungen bedacht.

Vier Fragen an Ekkehard Nuissl

Mit dem Jahr 2011 endet im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) die Ära Ekkehard Nuissl von Rein. Mit Erreichen des Rentenalters beginnt für ihn eine Phase variablen nachberuflichen Engagements. Im letzten Heft seiner 18-jährigen Herausgeberschaft für DIE Zeitschrift soll er an dieser Stelle das letzte Wort haben.

DIE: Was wünschen Sie sich für die weitere Entwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland?

Nuissl: Endlich weit oben auf der politischen Agenda zu stehen, wo sie hingehört, mit klaren Aufgaben wie Inklusion, Employability und politische Bildung. Die Erwachsenenbildung muss entsprechend gefördert und gefordert werden, unterstützt von einem starken DIE.

DIE: Wie sollte sich das DIE entwickeln, um diese Rolle wirksam spielen zu können?

Nuissl: Es muss sich noch weiter und tiefer im Feld verankern, wissenschaftsgestützte Politikberatung ausbauen und Infrastrukturleistungen noch mehr durch Forschung unterstützen. Und weiter mit engagierter und solidarischer Bündelung der Kräfte in der Weiterbildung fortschreiten.

DIE: Welche Farben hatte das erste Cover der DIE Zeitschrift im Jahre 1993?

Nuissl: Wir haben damals ein Zweifarbenlimit vorgegeben. Das Cover war blau mit grüner Schrift, wenn ich mich recht erinnere.

DIE: Gibt es etwas, das Sie der Zeitschrift mit auf den Weg geben wollen?

Nuissl: Weiter eine qualitätsvolle Balance zwischen Wissenschaft und Praxis halten und die aktuellen medientechnischen Anforderungen mit Augenmaß bewältigen! DIE Zeitschrift muss immer wieder prüfen, ob internationale Aspekte ausreichend berücksichtigt sind und ob sie im Zusammenhang von Institut, Redaktionsgruppe und Diskurs die richtigen Themen findet und diese richtig bearbeitet.

Unsere kommenden THEMENSCHWERPUNKTE:

Heft 2/2012 (erscheint April 2012): **Erwachsenenbildung inklusive**
2009 hat Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ratifiziert und sich dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten. Für die deutsche Erwachsenenbildung öffnet sich damit ein Handlungsfeld, das zuvor meist von der Heil- und Sozialpädagogik beachtet und von den Rehabilitationswissenschaften erforscht wurde. Zugleich stellt dies die Erwachsenenbildung vor große Herausforderungen: Auf den Ebenen Theorie, Organisation und Didaktik sollen die Anforderungen des Inklusionsgebotes für die deutsche Erwachsenenbildung dargestellt werden.

Heft 3/2012 (erscheint Juli 2012): **Architektur für Erwachsenenbildung**
Neue Lernformen haben noch längst nicht überall die adäquaten räumlichen Antworten der Bildungsanbieter gefunden. Anhand aktueller Neu- und Umbau-Vorhaben von Weiterbildungshäusern wird die Frage nach der adäquaten räumlichen Inszenierung von Lernen gestellt; hierzu sollen Bildungsexperten und Architekten an einen Tisch gebracht werden. Der bis dato zu selten stattfindende interdisziplinäre Austausch kann die räumlichen Voraussetzungen für gelingendes Lernen erheblich verbessern.

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Sie richtet sich an haupt- und nebenberuflich Beschäftigte und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Herausgeber:

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein (DIE/EN)

Redaktion:

Redaktionsleitung: Dr. Peter Brandt (DIE/PB); Mitarbeit: Dr. Thomas Vollmer (DIE/TV); Redaktionsassistent: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP). Externe Mitarbeit: Astrid Gilles-Bacciu (Referat Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln; DIE/GB); Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Titel: Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design)

Signet/Gesamtausführung/Satz: Horst Engels

Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 41,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 35,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Bestell-Nr. DIE. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 13,90 (zzgl. Versandkosten)

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20,
E-Mail roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. 0228 3294-208, Fax 0228 3294-4208
E-Mail: beyer-paulick@die-bonn.de
www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de
Best.-Nr.: 15/1073, ISSN 0945-3164
ISBN 978-3-7639-5003-4

© 2011 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung.

- Das DIE
- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
 - verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
 - entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
 - begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
 - analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
 - berät Forschung, Politik und Praxis
 - vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.
- Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 20 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.