

die

ALTER!

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung
24. Jahrgang € 14,90

IV/2017

74084



Nachfolge in Weiterbildungsorganisationen

Der Praxisband vermittelt Grundlagen und Handlungskonzepte zur Gestaltung des Generationswechsels auf Leitungsebene. Schwerpunkte sind: Erfahrungswissen sichern, Beförderungsmangement, Personalrekrutierung, Übergabe und Einarbeitung.



Matthias Alke

Nachfolge in Weiterbildungsorganisationen

Den Leitungswechsel strategisch planen und gestalten

Perspektive Praxis
2017, 143 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5908-2
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR
W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Peter Brandt
(Redaktionsleiter)

GRENZGANG

Ganz gleich, ob wir an die Autorenlesung im ehemaligen Zementwerk denken oder an das begleitende Bildungsangebot zur aktuellen Mittelalter-Ausstellung: Die pensionierten Studienräte sind immer schon da. Die Generation Silberlocke bildet die bildungsbürgerliche Stammklientel, ohne die die durchführende Einrichtung kaum auf tragfähige Teilnehmerzahlen käme, deren Anwesenheit aber stets den Wunsch nach einer stärker generationellen Durchmischung der Angebote aufkommen lässt. Die lokale Marketing-Analyse der VHS Bergisch-Gladbach (S. 6) bestätigt die Sehnsucht: Ach kämen doch mal mehr Jüngere! In diese Situation hinein bringt die *DIE Zeitschrift* eine Nummer zum Thema »Teilhabe im Alter«. Alter! Geht's noch?

Ja, denn Teilhabe ist in einer zunehmend unübersichtlicher werdenden Gesellschaft ein brennendes Thema. Denen, die einen Beruf ausüben, verschafft er ein Gefühl der Zugehörigkeit und lässt sie Anschluss halten an die Veränderungen moderner Gesellschaften. Was, wenn kein Beruf da ist und auch sonst kein anregungsreiches Umfeld? Das Risiko, abgehängt zu werden, steigt, je komplexer die Umwelt wird und je dynamischer sich der technische Wandel vollzieht. Davon betroffen sind heute viele, besonders Ältere. Und der demografische Wandel macht das Problem noch größer.

Es ist kaum originell, aber deswegen nicht weniger klug, sich in dieser Lage die Potenziale von Bildung und Lernen in Erinnerung zu rufen. Bildung ist der Versuch, vor der Komplexität der Welt nicht zu kapitulieren, sondern sich ihr zu stellen und Möglichkeiten zur Veränderung zu identifizieren. Wollen, brauchen alte Menschen das? Wenn es um ihr unmittelbares Wohnumfeld oder die Integration von Flüchtlingen im Stadtteil geht, zuweilen ja. Das kann manche Ohnmacht lösen und aus Wutbürgern Weltverbesserer machen.

Etwas näherliegend ist der Erwerb von Kulturtechniken – etwa im Umgang mit Kommunikationsmedien. Er kann Teilhabe in sozialen Umwelten herstellen und wertvolle, aber fragil gewordene Beziehungen beleben. Davon erzählt zum Beispiel die ehemalige Bundesfamilienministerin Lehr im Interview (S. 22–24).

Und wenn alle diese Zwecke unerreicht blieben? Dann wäre auch der Weg ein Ziel: Denn schon die Lerngruppe, der Kurs an sich stellt ein Umfeld dar, in dem soziale Kontakte gedeihen und Teilhabe erlebt wird. Nicht umsonst finden wir die eingangs erwähnten *Silver Ager* in immer denselben Settings wieder. Sie treffen dort einander.

Diesen Nutzen gilt es zusätzlich jenen Älteren und Alten zu vermitteln, die sich im bildungsaktiven Umfeld unwohl fühlen. Denn am stärksten von Isolation bedroht sind diejenigen, die über eine geringe Schulbildung verfügen und auch im Erwerbsleben wenig Berührungspunkte mit Weiterbildung hatten (s. das »Stichwort«). Und die fehlen oft noch da, wo Ältere an Erwachsenenbildung teilnehmen.

Das Versprechen von mehr Teilhabe Älterer durch Bildung kann nur dann ernst genommen werden, wenn auch die Vorstellungen von Teilhabe altersgerecht sind. Das würde bedeuten, die Möglichkeiten zur Teilhabe als sich wandelnd wahrzunehmen. Schlussendlich kann das bedeutendste Thema der drohende vollständige Verlust an Teilhabe sein, der mit dem Tod auf alle wartet (wenn wir einmal religiös geprägte Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod ausklammern). Dass und wie auch das ein Bildungsthema sein kann, erschließt Gertrud Wolf in ihrem Beitrag (S. 43–45).

Wir muten Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, somit einen Grenzgang zu. Er ist dies umso mehr, als Sie die *DIE Zeitschrift* in der vorliegenden Form so zum letzten Mal erhalten. Rundherum erneuert werden Sie sie 2018 wiederfinden. Wir hoffen auf Ihre rege Teilhabe als Leserinnen und Abonnenten!



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Politische Bildung

Sara Alfia Greco, Dirk Lange (Hg.)

Emanzipation

Zum Konzept der Mündigkeit in
der Politischen Bildung

Politische Bildung möchte Menschen zu (politischer) Mündigkeit befähigen. Doch wie spiegeln sich die gesellschaftlichen Diskurse in den didaktischen Lernzielen wider? Welche Konzepte mündiger BürgerInnenenschaft werden verhandelt und welche Herausforderungen ergeben sich im Kontext von Unmündigkeit und kritischer Subjektbildung?

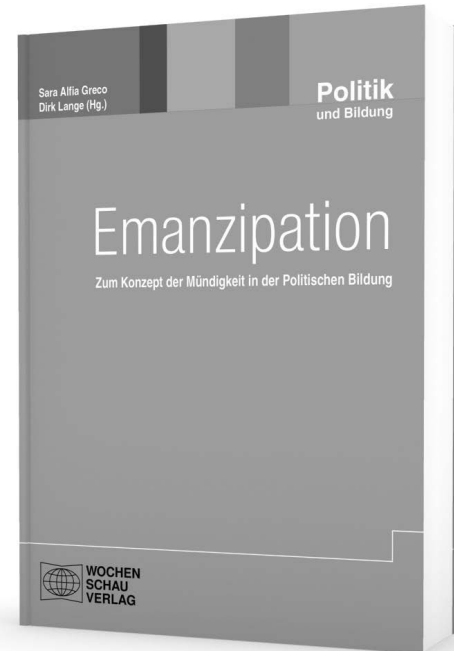
In der Publikation wird das Verhältnis von Emanzipation und politischen Bildungsprozessen diskutiert und sich aus verschiedenen Teilbereichen und Disziplinen (u.a. demokratietheoretisch, sozioökonomisch, lebensweltlich, exklusionskritisch, bildungspraktisch) mit didaktischen Konzepten um Mündigkeit und Aufklärung auseinandergesetzt.

Das Handbuch vereint Beiträge aus Wissenschaft, Hochschullehre und Unterrichtspraxis und richtet sich an Lehrkräfte, MultiplikatorInnen und DozentInnen der schulischen und außerschulischen politischen Bildung sowie der LehrerInnenbildung.

ISBN 978-3-7344-0511-2, 296 S., € 34,90

Subskription bis zum 31.12.2017: € 27,90

E-Book: ISBN 978-3-7344-0512-9 (PDF), € 27,99



Autorinnen und Autoren

Norah Barongo-Muweke, Andreas Eis, Tim Engartner, Oliver Flügel-Martinsen, Werner Friedrichs, Tilmann Grammes, Sara Alfia Greco, Reinhold Hedtke, Gerhard Himmelmann, Klaus-Peter Hufer, Malte Kleinschmidt, Klaus Koopmann, Dirk Lange, Judith Lehner, Jürgen Menthe, Tono Oeftering, Fritz Reheis, Sibylle Reinhardt, David Salomon, Axel Schulte, Helmut Vietze, Alexander Wohnig, Bettina Zurstrassen

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



@wochenschau-ver

MAGAZIN

Szene	6
Service	13
DIE	16

Zum Themenschwerpunkt**»Teilhabe im Alter«**

Selbstbestimmung und Teilhabe sind Voraussetzungen und zugleich grundlegende Bestandteile menschlichen Daseins. Doch gerade im Alter wird Teilhabe schwieriger zu erreichen. Welche Formen kann Teilhabe im Alter annehmen? Welche Rolle kann Bildung – und hier vor allem: Erwachsenenbildung – bei der Aufrechterhaltung von Teilhabe im Alter spielen?

Diesen Fragen spürt das vorliegende Heft nach.

FORUM

Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote systematisieren

Vorschlag zur Transparenz der Formate und Qualifikationsniveaus aus baden-württembergischer Perspektive
Johannes Klenk/Kerstin Armbrorst-Weihs/
Ulrich Eggert/Gabriele Schaub/
Ulrich Wacker

3 VORSÄTZE

6

13

16

THEMA

20

Stichwort **»Teilhabe im Alter«**
Ralf Lottmann

22

»Langlebigkeit ist der schönere Begriff«
Im Gespräch mit Altersforscherin und
Bundesministerin a.D. Ursula Lehr

25

**Zur Notwendigkeit eines neuen
gesellschaftlichen Entwurfs des Alters**
Selbst- und Weltgestaltung in ihrer Bedeutung
für Teilhabe im Alter: der Beitrag der Bildung
Andreas Kruse

30

Non-formal selbstbestimmt
Selbstbestimmtes Lernen im Alter
am Beispiel des »Denk-Raum 50 plus«
Elisabeth Bubolz-Lutz

33

»Im Geiste jugendlich«
Potenziale des Generationendialogs im
Kontext der »Schule von Jung und Alt«
Sonja Ehret

37

Steigendes Alter, sinkendes Engagement?
Zum Zusammenhang von Alter und ehrenamt-
lichem Engagement in Deutschland
Ina E. Rüber/Andreas Martin

41

Partizipation Älterer in der digitalen Welt
Teilhablesicherung durch digitale Gemeinschaften?
Nicola Röhricht

43

Ich sterbe, also bin ich!
Warum der Tod ein Thema für die
Erwachsenenbildung sein sollte
Gertrud Wolf

46

»Ich habe viele andere Verpflichtungen und Interessen«
Was Senioren davon abhält, an wissen-
schaftlicher Weiterbildung teilzunehmen
Florian Bödecker

49

Praxisumschau

50

53

SUMMARIES

54

NACHWÖRTER



Alphabetisierung und Grundbildung sind Voraussetzungen von Teilhabe. Welche Rolle der Arbeitsplatz für den Aufbau von Grundkompetenzen spielt, untersucht das neue Projekt ABAG². Mehr Informationen auf S. 10



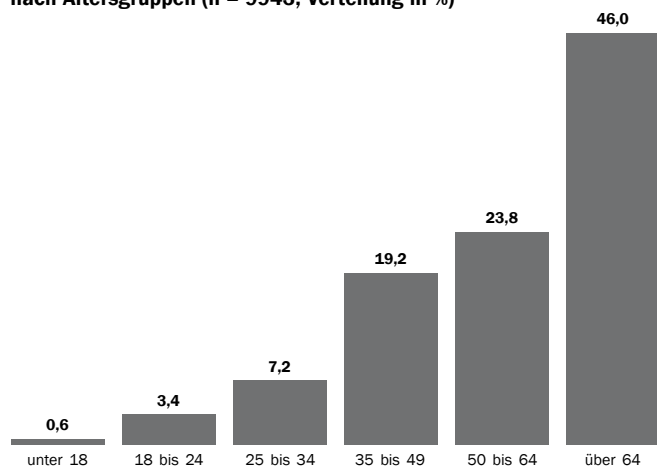
Wie bereite ich mich auf die letzte Lebensphase vor? Gelingt Teilhabe auch bei abnehmenden körperlichen und geistigen Fähigkeiten? Anregungen in Wort und Bild in den »Blickpunkten«.

VHS neu denken – Bildungsmarketing für eine etablierte Institution

Werkstattbericht der VHS Bergisch-Gladbach

In der VHS Bergisch Gladbach verändern sich seit einigen Jahren die Kundenstruktur und die Nachfrage nach Angeboten. Deshalb war es vorrangigstes Ziel eines Einstiegs in das Bildungsmarketing, die Teilnehmerstruktur zu erfassen, Teilnehmerzahlen stabil zu halten, bewährte Angebote neu zu interpretieren und neue Angebote zu etablieren. Das VHS-Team wurde in Neuromarketing, Werbetechniken und Bildungsmarketing für spezifische Milieugruppen fortgebildet. Um das Bildungsmarketing erfolgreich umzusetzen, wurden im Zeitraum von 2010 bis 2015 mehrere Umfragen durchgeführt und auf deren Grundlage ab 2013 Marketingmaßnahmen entwi-

Abbildung 1: Teilnehmende der VHS Bergisch-Gladbach im Jahr 2015 nach Altersgruppen (n = 9943, Verteilung in %)



ckelt und eingesetzt. Zunächst wurde eine Online-Umfrage durchgeführt, die zwar einen geringen Rücklauf, dennoch aber interessante Ergebnisse erbrachte. So gab der überwiegende Anteil der Befragten (n = 52) an, über das Programmheft (36%) und das Internet (27%) auf VHS-Angebote aufmerksam wurden. Sie nutzten diese zur Freizeitgestaltung (n = 20) und buchten Angebote, weil das Thema interessierte (n = 46). Bei der Entscheidung für die VHS sind regionale Bekanntheit (n = 36) und Seriosität (n = 43) der VHS ausschlaggebend.

Die Auswertung der soziodemografischen und milieuspezifischen Daten bestätigte die Grundannahme, dass der überwiegende Teil der Befragten aus der bürgerlichen Mitte und dem konservativen Milieu stammt. Ein Leitfadenterview mit 247 Personen an ausgewählten Orten zu unterschiedlichen Zeiten in der Stadt ergab ein ähnliches Bild. Eine zusätzliche statistische Auswertung der Altersstruktur im Jahr 2015 ergab, dass die Altersgruppe unter 34 Jahren das Angebot kaum nutzt (siehe Abb. 1).

Was erwies sich nach dem Einstieg in das Bildungsmarketing als erfolgreich? Junge Frauen und Mütter im Alter

um die 30 Jahre sollten besonders angesprochen werden. Dafür wurde ein Magazinheft unter dem Titel »AHA – Das VHS-Magazin« entwickelt. In je einer Ausgabe pro Semester werden VHS-Geschichten erzählt, Kursinhalte aufbereitet und Dozentinnen und Dozenten vorgestellt. Es gibt einen Rezept-

teil und Bastelanleitungen. Sprache, Bilder und Layout sind dem Milieu der bürgerlichen Mitte angepasst. In Redaktionsrunden wurden problematische Programmangebote analysiert, textlich umgearbeitet und der Zielgruppe angepasst. Diese Intervention war besonders erfolgreich. Neu- und Stammkunden wurden nach Interessen, Inhalt, Zeitpunkt und Ort für neue Angebote befragt. Daraus ergaben sich z.B. Bildungsurlaube oder interdisziplinäre Kursangebote, die sehr gut angenommen wurden. Statistische Auswertungen zeigten,

dass viele Neukunden vor allem das VHS-Angebot im Sommer nutzen. Aus diesem Grunde wurde das Sommerprogramm milieuspezifisch mit neuen Angeboten ausgeweitet.

Sonderveranstaltungen wie z.B. Lesungen, Podiumsdiskussionen oder politisches Kabarett erhielten mehr Zuspruch, wenn eine intensive Werbung per E-Mail-Verteiler, Facebook oder Pressemitteilungen erfolgte. Dabei wurde mit viel Bildmaterial und einer Vorstellung der Vortragenden gearbeitet sowie Textformulierungen je nach Medium angepasst. Flyer wurden individuell, je nach vermutetem Aufenthalt der Zielgruppe ausgelegt (Einkaufszentrum, Biomarkt, Stadtbücherei, Kinderarzt, Elternsprechstunden in Schulen usw.). Mit Veröffentlichung des Programmheftes ging das Team der VHS in beliebte Supermärkte der Stadt. Dort wurden über tausend Programmhefte und Broschüren verteilt und sehr aufschlussreiche Gespräche mit den Bürgern und Bürgerinnen geführt.

Die Idee, innerhalb von Kursen mit anderen Angeboten zu werben, zeigte kein eindeutiges Ergebnis. Ebenso verhielt es sich mit E-Mail-Verteilern, Flyern in Unterrichtsräumen und spezifischer Werbung über Facebook. Ein VHS-Fest, das zeitgleich mit einem benachbarten Straßenfest und kostenlosen Schnupperangeboten mit Essen und Getränken durchgeführt wurde, hat lediglich einzelne Personen angesprochen, die das VHS-Angebot bereits nutzten. Kursangebote, die auf Lernportalen (Moodle) mit Präsenzzeiten basieren, und Angebote für die Junge VHS wurden nicht angenommen. Mit den umgesetzten Maßnahmen konnte der kontinuierliche Teilnehmerrückgang seit 2010 gestoppt werden. Im Jahr 2016 stabilisierte sich die Teilnehmerzahl bei über 12.600.

*Birgitt Killersreiter
(Leitung VHS Bergisch Gladbach)*

»Subjektiven Tatsachen« auf der Spur

Selbstreflexion von Lehrenden als Beitrag zur Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung

Professionalität und Reflexion werden in der Erwachsenenbildung – insbesondere im Bereich des Lehrens und Lernens – im gleichen Atemzug erwähnt. Das gilt für wissenschaftliche Veröffentlichungen zur Professionalitätsentwicklung wie für Kursleitende, die über ihre Lehrtätigkeit nachdenken.

Im Rahmen einer Forschungsarbeit, die auf Interviews mit Kursleiterinnen und Kursleitern basierte (David, 2017), wurde deutlich, dass und wie sogenannte »subjektive Tatsachen« (*»teaching beliefs«*) das Lehrhandeln selbst sowie das Nachdenken über die eigene Lehre beeinflussen. Unter subjektiven Tatsachen sind z. B. die eigenen Vorstellungen von gelingendem Lehren und Lernen sowie das Rollenverständnis als Lehrperson und andere scheinbare Gewissheiten zu verstehen. Es besteht somit ein Filter, in dem Entscheidungen getroffen werden. Der Filter bzw. die darin enthaltenen impliziten und expliziten Elemente einer subjektiven Lehr-Lernphilosophie selbst müssen demnach immer wieder reflektiert werden.

Reflexionsfähigkeit von Lehrenden dient dem professionellen Handeln, um Begründungen für didaktische Entscheidungen zu formulieren und gradlinige *»Whatever-Works«*-Praktiken zu vermeiden. Zusätzlich geht es um ein durch Reflexion erweitertes Handlungsrepertoire – nicht zuletzt um Handeln über die eigenen Gewohnheiten hinaus zu ermöglichen und Gewissheiten aufweichen zu können. Es entstehen für die einzelnen Lehrenden neue Sichtweisen und Perspektiven auf ihre Handlungsmöglichkeiten. So kann z. B. der Grad an Einwirkung auf die Lernprozesse von erwachsenen Lernenden immer wieder selbst evaluiert werden. Für die Erwachsenenbildung bedeutet Reflexionskompetenz von Lehrenden einen weiteren Schritt in Richtung Professionalitätsentwicklung, nicht zuletzt weil der Umgang mit Menschen in der Erwachsenenbildung stets auch mit

einer hohen Verantwortung verknüpft ist, da sie in Lebensläufe bzw. Biographien interveniert.

Mit Reflexion soll in diesem Kontext das Nachdenken über die eigene Handlungspraxis in Abgleich mit wissenschaftlichen Ergebnissen gemeint sein, unter Einbezug der jeweiligen Kontexte und strukturellen Bedingungen. Eine weitere Reflexionsebene ergibt sich aus den genannten verschiedenen impliziten, aber auch expliziten subjektiven Tatsachen, die das Nachdenken über die eigene Lehrtätigkeit beeinflussen. Interviews mit Kursleiterinnen und Kursleitern verdeutlichen, dass gerade diese zweite Reflexionsebene kaum bedacht wird. Eine mögliche Begründung könnte im Verständnis vom eigenen »erfolgreichen« Handeln liegen. Die Interviewten haben berichtet, dass sie ihre Tätigkeit als Kursleitende in hohem Maße als erfolgreich einstufen. Dementsprechend sehen sie weniger Bedarf an didaktischer Reflexion, die über die Aussagen in Abschlussrunden und Evaluationsbögen hinausgehen.

Die Studie ergab zudem, dass die Reflexion über das eigene didaktische Handeln dazu dient, das eigene Handlungsrepertoire zu erweitern. Zusätzlich soll das Nachdenken über die didaktische Vorgehensweise den Umgang mit Paradoxien erleichtern, wie zum Beispiel über den Umgang mit der für das Lehren und Lernen förderliche Nähe und die gleichzeitig notwendige professionelle Distanz zu den Teilnehmenden einer Erwachsenenbildungsveranstaltung. Ein weiterer Aspekt besteht darin, dass Lehrende die eigene Person bzw. Persönlichkeit nicht unbedingt als Einflussgröße anerkennen. Die Biographie, die Lebenswelt und die daraus entstehenden subjektiven Tatsachen über Lehren und Lernen werden somit selten zu Inhalten der Selbstreflexion.


Im Rahmen dieser Ausgangslage und mittels unterschiedlichen Professionalisierungskonzepte werden dementsprechend Kurse und Workshops


angeboten, die eine didaktische Selbstreflexion in einem formalen Rahmen ermöglichen können. Dabei werden Möglichkeiten der Reflexion des eigenen didaktischen Handelns gemeinsam erarbeitet und diskutiert. Ein wichtiger Schwerpunkt besteht dann darin, die eigene Lehr-Lernphilosophie zu Beginn in Worte zu fassen, um sie dann mit dem eigenen Lehrhandeln in Bezug zu setzen. So werden scheinbare Gewissheiten und Geprägtheiten deutlich und können auf eine subjektive Gültigkeit überprüft werden. Es gibt dabei keine eindeutig »richtigen« oder »falschen« Denkmuster. Kurse, die sich mit dem Thema Selbstreflexion befassen, sind bisher an verschiedenen Orten durchgeführt worden (Angebote s. u.). Im Hinblick auf die Professionalitätsentwicklung der Lehrenden ist solchen Angeboten eine hohe Aufmerksamkeit zu wünschen.

Lisa David

 www.lisadavid.eu

Aktuelle und künftige Angebote zum Thema Selbstreflexion von Lehrenden:

 www.profil.uni-muenchen.de/veranstaltungen/profilehre/dez2017/reflexion_evaluation/index.html

 www.bifeb.at/programm/termin/calendar/2017/01/23/event/tx_cal_phpicalendar/nachdenken_ueber_das_lehren
(neue Termine werden noch bekannt gegeben)

Literatur

David, Lisa (2017). *Gedanken über das Lehren. Abschied von Rezepten in der Erwachsenenbildung*. Wiesbaden: VS Springer Verlag.

Digitalisierung der Bildung im Ausnahmezustand – neues Urheberrecht

Global Learning Summit, Berlin, 29.–30. Juni 2017

Einmal mehr haben in Berlin namhafte Organisationen den digitalen Wandel in der Bildung beschworen. Während draußen eine 24-stündige Sintflut niederging, wegen der die Senatsverwaltung den Ausnahmezustand verhängte, herrschte drinnen Business as Usual. Befürworter und Vordenker der digitalen Bildung befürworteten bekannte Notwendigkeiten des anstehenden Wandels und dachten Themen und Strategien vor. Technik, Moderation und Rahmenprogramm entsprachen den Erwartungen an einen *Global Learning Summit*, der von einem *Global Learning Council* verantwortet wird. Hinter diesem Netzwerk stehen namhafte Persönlichkeiten aus Wissenschaftsorganisationen in aller Welt, u. a. sind hier auch Microsoft Research, die Gates-Stiftung und die Leibniz-Gemeinschaft vertreten. Inhaltlich war es so, wie es oft ist, wenn sich Fachleute, Entscheider und Vertreter der politischen Administration auf einem Level austauschen, der global und bildungsbereichsübergreifend ist: Die ganz großen Fragen werden gestellt, doch eine dieser Tragweite angemessene Antwort mag sich nicht recht einstellen. Stattdessen sind es die einzelnen vorgestellten Projekte, die ein Bild davon vermitteln, wohin die

Digitalisierung führen kann, wenn kluge Menschen sie gestalten. Das kann die Hochschulbildung in Flüchtlingscamps in Nordafrika sein, die inZone organisiert, oder die Agora-Schule in Roermond, die



Foto: Peter Brandt

vollständig ohne Lehrpläne auskommt. Bundesbildungsministerin Wanka wurde von den Veranstaltern ein »Berlin Consensus« überreicht, der sie an zentrale Aufgaben beim digitalen Wandel erinnert (s. Bild). *Technology enhanced Learning* erfordert einen Einstellungswandel bei

allen Akteuren, der Kreativität, Agilität und die Bereitschaft zum Neu-Lernen enthalte. Der Konsens hebt auf die Möglichkeiten der Skalierbarkeit von Bildung ab, die so auch bezahlbare Lösungen für globale Probleme in Aussicht stellt. Während die Verfasser hinsichtlich der Möglichkeiten einer *Global Citizenship* im Consensus-Text vielleicht etwas überoptimistisch sind, treffen sie mit ihren Forderungen nach einem gut ausbalancierten Zugang zu Lern- und Wissensressourcen exakt den Nerv der Zeit: Denn während in Berlin der Summit ins Final Forum ging, brachte der Bundestag wenige hundert Meter entfernt die Urheberrechtsreform über die Bühne. Sie gibt Informationseinrichtungen endlich mehr Rechtssicherheit bei der Aufgabe, Inhalte über digitale Kanäle gebührenfrei zu verbreiten. Davon profitieren natürlich vor allem Lernende. Damit ist der digitale Wandel an diesem 30. Juni in Berlin tatsächlich einen wichtigen Schritt nach vorne gekommen. Insofern war der Ausnahmezustand wohl zu Recht verhängt.

DIE/PB

 www.globallearningcouncil.org

Schnittstelle Forschungsmuseum – Bildungsforschungsinstitut

»Museen meet Bildungsforschung« der Leibniz-Gemeinschaft


Am 20. und 21. Juli 2017 traf sich nun schon zum dritten Mal die Arbeitsgruppe »Museen meet Bildungsforschung« der Leibniz-Gemeinschaft. Ziel dieser Gruppe ist es, die thematischen Schnittstellen zwischen Forschungsmuseen und Bildungsforschungsinstituten zu nutzen und so einen Mehrwert zu generieren, der zur Profilierung der Sektion A, in der die Leibniz-Institutionen aus Geisteswissenschaft und Bildungsforschung organisiert sind, beiträgt. In den ersten beiden Treffen wurden vier Handlungsfelder identifiziert, die dem aktuellen Treffen als Diskussionsgrundlagen dienen:

- 1) Ziele und Potenziale von Bildungsprozessen an informellen/non-formalen Bildungsorten,
- 2) Zusammenspiel von schulischen und musealen Angeboten,
- 3) Profile und Verhalten von Besucherinnen und Besuchern,
- 4) Nachhaltigkeit von Museumsbesuchen.

Anhand dieser Handlungsfelder wurden Ziele und Ideen für einen mehrjährigen gemeinsamen Forschungsplan entwickelt sowie Wege produktiver Kooperation ermittelt. Zusätzlichen Input lieferten der Besuch und das Ambiente von »MONREPOS«, dem Archäologischen Forschungszentrum und Museum für menschliche Verhaltensvo-

lution des Römisch-Germanischen Zentralmuseums, Leibniz-Forschungsinstitut für Archäologie in Neuwied. Das nächste Treffen wird im Frühjahr 2018 am DIE in Abstimmung mit dem Museum König stattfinden. Neben der Konkretisierung des Forschungsplans wird es dann auch um eine internationale Tagung gehen, die im kommenden Jahr Input für die Agenda der Arbeitsgruppe liefern und den Forschungsplan zur Diskussion stellen soll.

Inga Specht (DIE)

 <https://www.leibniz-gemeinschaft.de/ueber-uns/organisation/sektionen>

Gute Chancen für 2018

Ein Blick aus Sicht der Erwachsenenbildung auf die Antragsrunde 2017 im Europäischen Bildungsprogramm Erasmus+

Im Jahr 2017 feiern die Europäischen Bildungsprogramme ihren 30. Geburtstag. Die Europäische Kommission brachte in diesen 30 Jahren zum Beispiel »Lingua«, »Sokrates«, »Grundtvig« und zuletzt »Erasmus+« auf den Weg. Mit den Namensgebungen haben sich nicht nur die rechtlichen Rahmenbedingungen, Inhalte und Erwartungen verändert – viele sagen, sie seien

Bürgersinn, interkulturelle und intergenerationelle Bildung, Integration von Flüchtlingen sowie Inklusion und Chancengleichheit. Formal ist besonders die Förderquote mit 78 Prozent erwähnenswert: Im Jahr 2017 konnte die Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in der Förderlinie »Mobilität des Erwachsenenbildungspersonals« erstmals allen Anträgen eine Förderung

Abb.1: Kennzahlen zu vorherigen Antragsrunden in Erasmus+

	2014	2015	2016
Anzahl der Projekte beantragt	90	71	66
Anzahl der Projekte bewilligt	41	25	27
Anzahl der Teilnehmenden beantragt	2.063	1.524	1.862
Anzahl der Teilnehmenden bewilligt	1.100	722	941
Budget beantragt in Euro	3.639.028	2.771.699	3.320.193
Budget bewilligt in Euro	1.842.866	1.376.633	1.696.461

Quelle: Jahresbericht 2016 der Nationalen Agentur »Bildung für Europa« beim Bundesinstitut für Berufsbildung. Die im Text genannten Zahlen aus dem Jahr 2017 sind noch nicht berücksichtigt.

anspruchsvoller geworden –, sondern auch die Fördersummen sind angewachsen und werden im nächsten Jahr weiter steigen. Sowohl in der Erwachsenenbildung als auch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung¹ bestehen bei formell gültigen Anträgen entsprechend gute Chancen, in die Förderung zu kommen.

Der Blick auf die diesjährige Antragsrunde in der Erwachsenenbildung im Bereich »Mobilität von Bildungspersonal« zeigt zunächst eine starke Präsenz der Volkshochschulen und anderer gemeinwesenorientierter Anbieter. Die großen inhaltlichen Schlagworte im Bereich Mobilität lauten: aktiver

bewilligen, die die Mindestpunktzahl erreichten. Ein Budget von 2,13 Millionen Euro ermöglicht 38 Zuschussempfängern bzw. 1.163 Erwachsenenbilderinnen und -bildnern eine Teilnahme an Weiterbildungskursen, Hospitationen oder *job shadowings* im Ausland. Neue Entwicklungen gibt es in den Strategischen Partnerschaften in der Erwachsenenbildung: In den so genannten Partnerschaften zum Austausch guter Praxis, die darauf zielen, vor allem die Praxis der Partnerorganisationen und -länder in Workshops zu erkunden, wurden 22 von 26 Anträgen mit einem Budget von 1.865.480 Euro bewilligt. Ebenso positiv: Kleine Bildungsinitiativen kamen über diese Art der Förderung wieder zurück in das Programm, nachdem sie in den letzten Jahren wenig Präsenz zeigten. In den Strategischen Partnerschaften zur Förderung von Innovationen, die nicht nur auf Austausch, sondern auf


die Entwicklung innovativer Produkte zielen, sind Universitäten auf dem Vormarsch. In den 22 bewilligten Projekten (von 66 beantragten, Fördersumme insgesamt 6.462.252 Euro) sind die klassischen europäischen Schlagwörter der Bildungspolitik zu finden: Validierung informell erworbener Kompetenzen, soziale Inklusion und Migration. Sowohl in den Austauschpartnerschaften als auch in Innovationspartnerschaften sind wenig klassische Anbieter von Erwachsenenbildung wie Volkshochschulen, konfessionelle oder gewerkschaftliche Anbieter vertreten.

Angesichts der aktuellen Ausschöpfungsquoten und der ansteigenden Budgets 2018 sind die Chancen in Erasmus+ recht gut. Während seit der Einführung von Erasmus+ die Anzahl kleiner Bildungsträger in der Erwachsenenbildung sank, konnte mit der Wiedereinführung der Austauschpartnerschaften ein neuer Zugang zu europäischen Dimensionen von Erwachsenenbildung geschaffen werden.

Entsprechend sieht die Nationale Agentur im Jahr 2018 die Möglichkeit, die europäische engagierte Erwachsenenbildungscommunity weiter auszubauen, und freut sich auf Kontakt in angebotenen Informationsveranstaltungen, telefonisch oder bei so genannten Kontaktseminaren.

Die nächste Antragsfrist liegt voraussichtlich Anfang Februar 2018 für die Mobilitätsprojekte und Ende März 2018 für die Strategischen Partnerschaften.

*Christian Bernhard,
Anke Dreesbach, Sibilla Drews
(Nationale Agentur Bildung für Europa
beim Bundesinstitut für Berufsbildung)*

 www.na-bibb.de

 www.erasmusplus.de

¹ Die vorliegende Darstellung bezieht sich auf die Unterscheidung zwischen Erwachsenenbildung und Berufsbildung entsprechend dem Programmleitfaden für Erasmus+. Dort gilt: Berufsbildung umfasst berufliche Aus- und Weiterbildung, Erwachsenenbildung ist nicht berufsbezogen.

Arbeitsorientierte Grundbildung erforschen

Neues Projekt ABAG²

Alphabetisierung und Grundbildung sind Voraussetzungen für die berufliche und gesellschaftliche Teilhabe sowie für ein selbstbestimmtes Leben. Die Rolle des Arbeitsplatzes für den Aufbau von Grundkompetenzen rückt in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus der Diskussion. Auch im Rahmen der Alpha-Dekade wird diese Perspektive mit

men? Welches sind die zu erwartenden Effekte auf Seiten der Lernenden? Mit welchem Wissen und Können tragen die Trainierenden zu einer erfolgreichen Umsetzung bei?

Hierzu werden leitfadengestützte Interviews auf den verschiedenen Akteurs-ebenen innerhalb der beteiligten Unternehmen sowie mit den Trainer-



Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erforscht. ABAG² ist ein solches BMBF-Projekt, das von der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln (UzK) gemeinsam mit Lernende-Region – Netzwerk Köln e.V. (LRNK) durchgeführt wird. Mit einem besonderen Blick auf die Arbeitsorientierte Grundbildung (AoG) widmet sich ABAG² den unmittelbar in den Unternehmen realisierten Angeboten. Hier rücken neben geringqualifizierten Beschäftigten, Umschülern und Umschülerinnen, Auszubildenden sowie Leiharbeiterinnen und Leiharbeitnehmern als Lernende gleichermaßen die für die Personalentwicklung verantwortlichen Akteure in den Unternehmen in den Fokus, auch die Trainerinnen und Trainer der AoG-Angebote. Fragestellungen sind: Welche Möglichkeiten der Institutionalisierung von AoG-Angeboten gibt es in den Unterneh-

innen und Trainern der AoG-Angebote geführt. Dabei sollen unter anderem die zugrunde liegenden Bedarfe, Motive und Interessen der für die Institutionalisierung von AoG-Angeboten relevanten Akteure aufgeschlüsselt werden. Eine zielgruppenspezifische und mehrperspektivische Längsschnitterhebung unter den Lernenden schließt sich an. Um anschlussfähig an das »Wider Benefits of Learning«-Modell zu sein, differenziert das Evaluationsinstrument in Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz und zielt gleichermaßen auf berufliche und gesellschaftliche Kompetenzen. Auch die Zufriedenheit mit den verschiedenen Aspekten des Arbeitskontextes der Lernenden fließt in die Auswertung mit ein. Erste Befunde deuten die spezifische Wirksamkeit der AoG-Angebote an und geben in Verbindung mit den leitfadengestützten Interviews Hinweise auf die relevanten Akteure und Vorausset-

zungen einer erfolgreichen Institutionalisierung von AoG-Angeboten in den Unternehmen. Durch den arbeitsorientierten Ansatz scheinen insbesondere Zugangsmöglichkeiten zu Bildung für bislang schlecht erreichbare Zielgruppen erschlossen zu werden.

Neben dem Anspruch der zielgruppenspezifischen und evidenzbasierten Projektumsetzung tragen beide Projektpartner zur Sensibilisierung und Professionalisierung relevanter Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bei. Im Zuge der Sensibilisierung und Professionalisierung sollen auch Studierende der Erwachsenenbildung in zwei konsekutiven Bachelor- und Masterseminaren an der UzK das Thema Grundbildung für Erwachsene als ein potenzielles Beschäftigungsfeld und die relevanten Akteure kennenlernen.


Die unten angegebenen Projektansprechpartner planen im Rahmen von ABAG² für Anfang 2018 ein wissenschaftliches Symposium zur eingehenderen Erörterung der Befunde und für Anfang 2019 einen Transferkongress für die Fachöffentlichkeit. Das Projekt wird für die Dauer von insgesamt drei Jahren bis April 2019 gefördert.

*Dennis Klinkhammer (UzK),
Sabine Schwarz (LRNK)*

Weitere Informationen:

 abag2.uni-koeln.de

 www.hf.uni-koeln.de

 www.bildung.koeln.de

DIE gratuliert dem DISC zum 25-jährigen Bestehen

Das »Distance and Independent Studies Center« (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern, einer der führenden Anbieter der wissenschaftlichen Weiterbildung, hat Geburtstag gefeiert. Mit einer Fachtagung und anschließendem Festakt wurde dies am 20. Juni gebührend begangen.

In Grußworten und Laudationes aus Politik und Wissenschaft wurde die Geschichte des DISC nachgezeichnet, das aus dem »Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung« (ZFUW) hervorgegangen ist, welches 1992 an der Universität Kaiserslautern gegründet worden war. Seit

jeher gehören Studiengänge im Bereich der Erwachsenenbildung zum Kern des Angebots. Das DISC kann auf einige Erfolge verweisen. So ist es neben der Fernuniversität Hagen einer der führenden Anbieter

postgradualer Fernstudiengänge in Deutschland. 2017 ist das DISC von FernstudiumCheck zum beliebtesten Fernstudienanbieter gekürt worden. Weitere Zahlen präsentierte DISC-Geschäftsführer Dr. Lermen in einer puristischen Präsentation (siehe Bild): Aktuell sind 4.182 Personen in 21 Studiengängen eingeschrieben, die sich über 241 Module erstrecken. Insgesamt haben bisher knapp 14.000 Personen Studiengänge des DISC absolviert und sind dabei 852 Dozentinnen und Autoren begegnet. 72 Mitarbeitende gestalten auf 807 Quadratmetern neben dem Studienbetrieb auch die dafür relevanten Kooperationen, 35 an der Zahl, darunter auch die mit dem DIE. Selbiges ist dem DISC seit vielen Jahren eng verbunden und wünscht dem Team an der TU Kaiserslautern weiterhin so viel Erfolg wie bisher!



Markus Lermen präsentiert Zahlen zum DISC

DIE/PB

»Hau rein!« Bergbau im Ruhrgebiet

Alltag. Wissen. Wandel.

Rund um das Thema »Ruhrgebietsbergbau« dreht sich der 7. Geschichtswettbewerb des Forums Geschichtskultur an Ruhr und Emscher e.V. Das Forum rückt anlässlich der Einstellung der deutschen Steinkohleförderung im Jahr 2018 Geschichte, Hinterlassenschaften, Werte und Traditionen des Bergbaus ins Rampenlicht. Der Pott im Wandel der Zeit ist emotionsgetragen. Nachdem die letzten Hochöfen vor Jahrzehnten erloschen, nimmt die Revierbevölkerung Abschied vom Montanzeitalter. Technik, Stadtentwicklung, Architektur, Bildung, Geschlechterverhältnis, Sozialpartnerschaft, Umwelt, Kultur und vieles mehr prägen die individuellen und kollektiven Erinnerungen an den Bergbau im Ruhrgebiet.

Teilnehmende sind aufgefordert, die Vielzahl von Perspektiven in den Blick zu nehmen, sowohl von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wie auch von historisch interessierten Menschen in der Region. Historisch-kritisch reflektierte Beiträge wie auch persönliche Erinnerungen können bis zum **31.12.2017** eingereicht werden. Es gibt keine Altersgrenzen für Einreicher. Der Wettbewerb könnte auch von Akteuren der Erwachsenenbildung wahrgenommen werden. Herausragende Beiträge werden im April 2018 nach einem zweistufigen Juryverfahren mit einer Summe von 50.000 Euro honoriert. Alle Beiträge werden dokumentiert, und ausgewählte Einreichungen mit dem Thema »HAU REIN!« werden auszugswise 2018 in

einem Buch veröffentlicht. Die Beiträge können in allen möglichen Formaten eingereicht werden: Bücher, persönliche Aufzeichnungen, Aufsätze, Ausstellungen, Fotostrecken, Podcasts, Videos, Soundscapes, Projektdokumentationen. Der Geschichtswettbewerb findet statt unter dem Dach von »Glückauf Zukunft!«, einem Programm, das die RAG-Stiftung 2016 gemeinsam mit der RAG-Aktiengesellschaft und der Evonik Industries AG sowie im Schulterschluss mit dem Sozialpartner IG BCE initiiert hat.

Susanne Witt (DIE)

Alle Informationen hierzu finden Sie unter:

 www.geschichtskultur-ruhr.de

Das etwas andere Magazin

Über den andauernden Neustart des Magazins ELM

Zwei Jahre nach dem Launch der neu gegründeten Zeitschrift ELM erfindet sie sich permanent neu und ringt noch immer um Identität, Profil und Leser. Was die Redaktion bewegt und was sie bewegen will, davon berichtet dieser Beitrag.

Elm. Schon einmal gehört? Gelesen? Wer kann auf Anhieb sagen, was sich hinter diesen drei Buchstaben verbirgt? Ein Akronym? Ein Neologismus? Ein Ort, der Name einer Landschaft? Oder eine Programmiersprache? Oder der englische Name für den Baum Ulme? Die gängigen Suchmaschinen leiten den Neugierigen zunächst einmal auf ein Männermagazin mit einem deutlich höheren Ranking im Netz.

Als vor zwei Jahren das *European Info-Net Adult Education* und die Redaktion der Zeitschrift *Lifelong Learning in Europe – Lline* eine Kooperation eingegangen, um ein neues Forum für den journalistischen Austausch über Erfahrungen und Entwicklungen in der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung in Europa zu etablieren und diesem mithilfe eines Joint Ventures von Partnern aus Finnland, Deutschland, Dänemark und Belgien eine stabile finanzielle Grundlage zu geben, da wurde auch ein neuer Name für die Zeitschrift gesucht. »Europa«, »Lebenslanges Lernen« und »Magazin« sollten Bestandteile eines möglichst selbstklingenden Namens sein. ELM war das Resultat eines langen Aushandlungsprozesses. ELM steht seit dem ersten Erscheinen im Sommer 2015 für *European Lifelong Learning Magazine*.

Der Charakter des Magazins spiegelt sich – im Kontrast zu anderen Zeitschriften im Feld – in der zum einen von großzügigem Bildmaterial begleiteten und zum anderen auf Kürze, Lesbarkeit sowie Praxis- und Lebensnähe fokussierenden journalistischen Praxis. Der Inhalt des Magazins basiert auf der Idee journalistischer Berichterstattung über aktuelle Entwicklungen im Feld.

Realisiert wird diese Idee in der Zusammenarbeit eines international besetzten Herausgeber- sowie eines Redaktionssprengels, das unter Einbeziehung eines europaweiten Netzwerks von Korrespondenten Informationen, Interviews und Ideen für Artikel recherchiert und diese entlang einer Agenda von Themen in jährlich vier Ausgaben zusammenstellt. Darüber hinaus werden im zweiwöchigen Rhythmus Nachrichten und kurze Features veröffentlicht. Das Medium der Wahl ist in digitalen Zeiten, aber auch mit Blick auf die internationale Rezeption, das Internet. Eine Druckausgabe und die Option des Downloads von PDFs sind in der Entwicklung. Alle Inhalte sind für den Leser kostenlos verfügbar. Die Publikationssprache in der internationalen Zeitschrift ist selbstredend Englisch. Abstracts und Übersetzungen von Kurzfassungen in andere Sprachen sind angedacht, aber noch nicht realisiert. Neben klassischen Text-Bild-Beiträgen präsentiert ELM auch Video-Beiträge. Unter dem Titel »Live & Learn – Stories of Adult Learning« berichten Erwachsenenbildner aus ganz Europa in kurzweiligen Interviews von ihrer täglichen Arbeit.

Seit 2017 öffnet sich das Magazin auch für den wissenschaftlichen Nachwuchs und bietet ihm ein Forum für die Publikation von Forschungsergebnissen an. Erste eingereichte Beiträge haben allerdings das Peer Review nicht bestanden. Über dem Projekt schwebt jedoch das Damoklesschwert wegbrechender öffentlicher Finanzierung. Zusagen von den Projektpartnern werden nur von Jahr zu Jahr verlängert. Ein Mäzen ist nicht in Sicht, auch wenn Weiterbildung in aller Munde ist. Dennoch war es der Redaktion möglich, aus dem laufenden Haushalt sowie mit ehrenamtlichem Engagement den Webauftritt einem Relaunch zu unterziehen. Ein neues Logo zierte die Website. Sie ist an aktuelle Design-Trends angepasst und wirkt frisch und aufgeräumt.

Mit dem Relaunch ging im Sommer 2017 auch eine Ablösung im Redaktionsoffizium in Helsinki einher. Redakteur Markus Palmén, der schon die Zeitschrift *Lline* herausgab, hat den Staffelnstab an Webredakteurin und Fotografin Karoliina Knuuti übergeben. Sie wird unterstützt von Redakteuren in Kopenhagen, Bonn und Brüssel sowie dem Korrespondentennetzwerk. Das DIE wirkt im Herausgebergremium in der strategischen Weiterentwicklung mit und steuert den Peer-Review-Prozess für die wissenschaftlichen Beiträge. Freilich steht ELM in Konkurrenz zu anderen Informationsangeboten. Neben den etablierten Fachzeitschriften für die Wissenschaft, die im Open Access oder im klassisch gedruckten Segment verfügbar sind, gibt es für die Praktiker die Plattform EPALE. So ist die Aufmerksamkeit der Leser heißumstritten. Da sind 2.000 Follower in den sozialen Netzwerken und durchschnittlich 4.000 Leser je Monat im zweiten Jahr von ELM sicherlich als Erfolgsgeschichte zu lesen. Mit Blick auf eine potenzielle Leserschaft in ganz Europa jedoch könnten noch ein oder zwei Nullen an diese Zahl angefügt werden. Die Community der Leser und Autoren wird über die Zukunft entscheiden.

Thomas Jung (DIE)

Personalia

Der neue Leiter des gemeinsamen Europabüros katholischer Träger der Jugendarbeit und Erwachsenenbildung in Brüssel ist seit dem 1. September 2017 **Florian Sanden**. Als Leiter des Büros wird er die Anliegen von kirchlichen Trägern der Erwachsenen- wie auch der Jugendbildung vertreten. Zuvor war Sanden Assistent des Leiters in der Brüsseler EU-Vertretung der Bundesgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW e.V.).

Prof. Dr. Rolf Arnold wurde die Ehrendoktorwürde der Universitatea de Vest in Temeswar verliehen. Der Rektor der Universität in Temeswar lobte Arnolds »herausragende Verdienste bezüglich seiner Forschung vor allem im Hinblick auf die von ihm entworfenen modernen Theorien auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens«.



Foto: Arnold

Zum 1. Oktober 2017 trat **Dr. Jürgen Wittpoth**, Professor für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Ruhr-Universität Bochum, in den Ruhestand. In einem Fakultätskolloquium hielt er am 26. Juli 2017 vor zahlreich erschienenen Kolleginnen und Kollegen sowie Studierenden seine Abschiedsvorlesung zum Thema »Empirie, Theorie, Kritik. Anmerkungen zu gegenwärtiger Bildungswissenschaft«. Dem DIE war, ist und bleibt Jürgen Wittpoth u.a. durch seine geschätzte Unterstützung als Beirat für die Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW) eng verbunden.

Veranstungstipps

ESREA – Netzwerk für Gender und Erwachsenenbildung

Die Europäische Gesellschaft für die Erforschung der Erwachsenenbildung (ESREA) lädt vom **12. bis 14. Oktober 2017** zu einer Konferenz mit dem Titel »Gender – Diversity – Intersektionalität. (Neue) Theorien und Politik in der Erwachsenenbildung« ein. Die Veranstaltung wird am Institut für Psychologie an der Universität Koblenz-Landau in Koblenz stattfinden.

www.esrea.org/gender_network?!=en

Katholischer Medienkongress 2017

»Die digitale Revolution ist vorbei«, erklärte Nicholas Negroponte schon 1998. Sind wir so an die Digitalisierung mit den ständig weiterentwickelten Technologien und Produkten gewöhnt, dass sie heute für uns kaum Überraschungen bereithält? Der Katholische Medienkongress vom **16. bis zum 17. Oktober 2017** in Bonn widmet sich den gesellschaftlichen Herausforderungen in der digitalen Welt im Zusammenhang mit der Freiheit der Menschen.

www.katholischesmedienhaus.de/medienkongress

Intersektional forschen, Diversität (er)fassen. Spannungsfelder der Bildungsforschung

Die Fachtagung »Intersektional forschen, Diversität (er)fassen« thematisiert das Spannungsverhältnis von Diversität und Intersektionalität in der Bildungsforschung. Sie findet am **10. November 2017** an der Universität Hildesheim statt.

<http://zbi-uni-hildesheim.de/>

Bundesfachkonferenz Politik – Gesellschaft – Umwelt

Das Motto »Solidarität lernen?!« steht im Mittelpunkt der Bundesfachkonferenz »Politik – Gesellschaft – Umwelt«, die vom **13. bis 14. November 2017** in Osnabrück stattfindet. Die Veranstalter, die VHS Osnabrück, der Verband der Niedersächsischen Volkshochschulen und der Bundesarbeitskreis Politik – Gesellschaft – Umwelt im DVV, wollen sich den aktuellen politischen Herausforderungen und den damit verbundenen und notwendigen Neuerungen in der politischen Bildung stellen.

https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/6_Themenfelder/Politische_Bildung/Einladung_BFK_Politik_OS.pdf

LLLWeek 2017: Bildung in einer digitalen Welt

Die 7. Lebenslange Lernwoche »LLL-Week« 2017 findet vom **20. bis zum 24. November** in Brüssel statt. Die LLLWeek will das Bewusstsein für die Fähigkeit des lebenslangen Lernens stärken, um die Herausforderungen moderner Gesellschaften zu beantworten.

<http://lllplatform.eu/events/lll-week/>

#Weiterbildung digital: Forschungsperspektiven

Wie verändert die Digitalisierung die Arbeitswelt und die Gesellschaft, und setzt sie dadurch neue Themen und Kontexte für die Weiterbildung? Mit dieser Frage und fokussiert auf die Wissenschaft hinter der Weiterbildung beschäftigt sich die Kooperationsveranstaltung von SVEB, PHZH und FHNW »#Weiterbildung digital: Forschungsperspektiven«, die am **25. Januar 2018** an der Pädagogischen Hochschule Zürich stattfindet.

<https://alice.ch/de/>

Neue Bücher aus der DIE-Bibliothek

Arnold, Rolf/Nuissl, Ekkehard/Rohs, Matthias

Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2017

Die Einführung geht aus von dem 1988 erstmals erschienenen Text von Rolf Arnold, ist aber eine eigenständige und grundlegend neue Publikation. Sie rückt stärker die selbstorganisierten Formen des lebensbegleitenden bzw. lebenslangen Lernens in den Mittelpunkt. Korrespondierend damit wurden zudem Aspekte der Beratung und Lernbegleitung sowie des informellen Lernens und des Lernens mit digitalen Medien ausgeweitet. Neben den geschichtlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen der Erwachsenenbildung werden auch ihre rechtlichen, institutionellen und finanziellen Rahmenbedingungen beleuchtet und die Didaktik, die Professionalisierung und die berufliche Weiterbildung behandelt.

Arnold, Rolf/Lermen, Markus/Haberer, Monika (Hrsg.)

Selbstlernangebote und Studienunterstützung

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2017

Der Sammelband gibt einen Einblick in aktuelle Konzeptions- und Umsetzungsbeispiele zur Unterstützung des Studienverlaufs und der überfachlichen Kompetenzentwicklung. Die hier im Fokus stehenden Maßnahmen und Lehr-Lern-Formate repräsentieren unterschiedliche Modelle der Angebotsintegration in den hochschulischen Lehrbetrieb (curriculare Verankerung, fachliche Situierung, überfachliche Verortung) und berücksichtigen die Förderung von Selbststeuerungsprozessen in der Angebotsgestaltung. Gleichzeitig wird in konzeptionellen Überlegungen und Anwendungsbeispielen die Bedeutung der Unterstützung von wissenschaftlicher Kompetenz in der Lehre thematisiert.

Bélanger, Paul

Self-construction and social transformation. Lifelong, lifewide and life-deep learning

Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016

Der Autor analysiert Voraussetzungen und aktuelle Rahmenbedingungen, mit denen Transformationsprozesse erwachsener Lernender gelingen können. Er untersucht dabei insbesondere den Zusammenhang notwendiger Autonomiebestrebungen mit förderlichen sozialen Zusammenhängen und verortet die Überlegungen in unterschiedlichen Bildungsdiskursen.

Benz-Gydat, Melanie

Einstieg in erwachsenenpädagogische Berufe. Studie zum Übergang von der Hochschule in die berufliche Praxis

Bielefeld: Bertelsmann, 2017

Die Dissertation basiert auf der berufsbiografischen Rekonstruktion von Wirklichkeit. Mit problemzentrierten Interviews wurden Berufseinsteigende zu ihrer Beziehung zum Studium und zur Berufsfindungsphase sowie zu ihrer persönlichen Professionalisierung befragt. Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, dass der Berufseinstieg von drei Aspekten bestimmt wird: Organisationsrahmen, Interaktionsrahmen und Subjekt-rahmen.

Bernsen, Daniel/Kerber, Ulf (Hrsg.)

Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter

Opladen: Budrich, 2017

Der Band bietet eine transdisziplinäre Einführung in die theoretische Diskussion zu vorhandenen Praxisansätzen und einen aktuellen Überblick über historisches Lernen mit digitalen Medien in und außerhalb der Schule. Die Grundlage dafür bildet die Definition einer historischen Medienbildung mit eigenen kompetenzorientierten Aufgaben- und Handlungsbereichen.

Dittler, Ullrich (Hrsg.)

E-Learning 4.0

Mobile Learning, Lernen mit Smart Devices und Lernen in sozialen Netzwerken

Berlin [u. a.]: de Gruyter Oldenbourg, 2017

Anhand zahlreicher Beispiele, sowohl aus der betrieblichen Praxis weltweit operierender Unternehmen als auch aus der Hochschullehre, zeigt dieser Band grundsätzliche Einsatzszenarien und Erfolgsfaktoren des Lernens mit Mobile Devices sowie des Lernens in Sozialen Netzwerken auf. Dieses Buch richtet sich an alle, die an Fragen der Konzeption, Realisierung und Implementierung von zeitgemäßen E-Learning-Formen interessiert sind.

Feld, Timm C./Seitter, Wolfgang

Organisieren

Stuttgart: Kohlhammer, 2017

Der Band rekonstruiert das Organisieren als eine basale pädagogische Operation und klärt darüber hinaus, in welcher Weise das Organisieren in einer pädagogischen Modalität spezifiziert werden kann. Dies erfolgt – neben Rückbezügen zum Forschungs- und Diskussionsstand unterschiedlicher Fachdisziplinen – insbesondere anhand einer Analyse der Praxis des Organisierens in vier pädagogischen Handlungsfeldern: Gemeinwesenarbeit, Programmplanung, Klassenmanagement und Selbststudium.

Gerdiken, Ulrike

Zwischen Emanzipation und Optimierung. Kulturelle Bildung in der Personalentwicklung

München: kopaed, 2017

Was motiviert Unternehmen, Kultur nicht nur finanziell zu fördern, sondern mit den eigenen Mitarbeitern kulturpädagogisch zu arbeiten? Wie positioniert sich die kulturelle Bildung zu dieser kulturpädagogischen Personalentwicklung? Diese Fragestellungen stehen im Zentrum der Studie. Die Ergebnisse bieten einen vertiefenden Einblick in Überlegungen zur Personalentwicklung von Unternehmen und

verdeutlichen das ambivalente Verhältnis zwischen kultureller Bildung und Wirtschaft.

Graf, Jürgen

Weiterbildungsszene Deutschland

2017. Erfolgreiche Methoden und Modelle in Training, Beratung, Coaching
Bonn: ManagerSeminare-Verlag, 2017
Die aktuelle Studie von managerSeminare liefert Einblicke in den Methoden-koffer und Antworten auf die Frage, mit welchem Know-how Trainer und Coachs erfolgreich im Wettbewerb bestehen. Die Studie ist Teil der Research-Reihe »Weiterbildungsszene Deutschland« und liefert Marktdaten über Trainer, Berater und Coachs.

Hanemann, Ulrike/Scarpino, Cassandra (Hrsg.)

Literacy in multilingual and multicultural contexts. Effective approaches to adult learning and education

Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016
Der Sammelband dokumentiert 21 Fallstudien erfolgreicher Literacy-Programme für Jugendliche und Erwachsene, die bi- bzw. multilingual durchgeführt werden und mit denen die kulturelle Identität der Teilnehmenden in sprachlich und kulturell vielfältigen lokalen Gemeinwesen gestärkt werden soll.

Happel, Birgit

Geld und Lebensgeschichte. Eine biografieanalytische Untersuchung
Frankfurt am Main [u. a.]: Campus Verlag, 2017

Die Autorin dieser Dissertation untersucht die Themen Geld und Lebensgeschichte aus einer biografieanalytischen Perspektive. Sie zeichnet ein differenziertes Bild übergeordneter Werte des täglichen ökonomischen Handelns und begreift den Umgang mit Geld als ein relevantes Kriterium biografischer Weichenstellungen. Die Untersuchung stellt zudem Divergenzen zwischen monetären Anforderungs- und Möglichkeitsstrukturen auf den Prüfstand, die in besonderer Weise von Armut gefährdete Gruppen treffen.

Holzer, Daniela

Weiterbildungswiderstand. Eine kritische Theorie der Verweigerung
Bielefeld: transcript, 2017

Die Autorin entwickelt eine kritische Theorie vom Weiterbildungswiderstand und leistet damit einen Beitrag zu einem erst ansatzweise bearbeiteten Forschungs- und Handlungsfeld. Sie erschließt die negative Dialektik als denkeitendes Prinzip für die Theorieentwicklung. In einer solchen – an Adorno angelehnten – Lesart werden Widerstandsforschungen aus unterschiedlichen Fachgebieten zu einer negativ-dialektischen, gesellschaftskritischen Theorie vom Weiterbildungswiderstand verwoben.

Justus, Xenia

Selbstregulation im virtuellen Studium. Volitionale Regulation, Lernzeit und Lernstrategien in Online-Seminaren

Münster: Waxmann, 2017
Die empirische Studie befasst sich mit den Lernprozessen in virtuellen Lernumgebungen aus der Perspektive der Selbstregulation. Im Zentrum stehen die Rolle der volitionalen Kompetenzen und deren Einfluss auf das Auftreten von subjektiven Handlungsregulationsproblemen, die Lernzeit sowie die Nutzung von kognitiven Lernstrategien. Die Ergebnisse zeigen, dass volitionale Kompetenzen zum günstigen Lernverhalten in webbasierten Umgebungen statistisch signifikant beitragen.

Korflesch, Harald von/Lehmann, Burkhard

Online-/Distance-Education. Entwicklungslinien und Trends des Fernstudiums

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2017
Die Autoren stellen dar, welche Dynamiken die auch im Fernstudium dominant gewordenen digitalen Bildungsmedien – Manuel Castells spricht von dem Wandel der »Gutenberg- zur Internetgalaxis« – ausgelöst haben, und gehen aktuellen Trends und Entwicklungslinien dieses Bildungsformats nach.

Rendant, Marie-Louise (Hrsg.)

Grundbildung. Bildung mit Mehrwert
Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, 2016
Der Band führt ein in die Abgrenzung der Grundbildung zur Allgemeinbildung, in Rahmencurricula und methodische Ansätze. Außerdem werden Arbeits-hilfen für die wirksame Bewerbung von arbeitsorientierter Grundbildung vorgestellt.

Schäfer, Erich

Lebenslanges Lernen. Erkenntnisse und Mythen über das Lernen im Erwachsenenalter

Berlin: Springer, 2017
Diese Publikation hilft einen Überblick über den Markt der Weiterbildungsangebote zu gewinnen und gibt Maßstäbe an, anhand welcher Kriterien deren Qualität beurteilt werden kann. Der Autor beschreibt Wege zum In-Beziehung-Treten zu sich selbst sowie zum Lerngegenstand und seinem Kontext, und er vermittelt Wissenswertes über Lernsettings und Lernarrangements.

UNESCO Institute for Lifelong Learning (Hrsg.)

Building sustainable learning cities. 2nd international conference on learning cities, 28–30 September 2015, Mexico City. Conference report
Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016

Dokumentiert werden Beiträge und Ergebnisse der 2. Internationalen Konferenz zu Lernenden Städten mit mehr als 600 Teilnehmenden aus 95 Staaten. Der Report informiert darüber, wie Nachhaltigkeit hergestellt, Partnerschaften und Netzwerke gestärkt und die Implementationsprozesse gesteuert werden können. Dabei werden insbesondere die Aspekte Globalisierung, Umweltschutz und inklusives Wirtschaftswachstum einbezogen.

Klaus Heuer (DIE)

Neue Abteilungsleitungen im DIE

»System und Politik« Dr. Sarah Widany

Dr. Sarah Widany ist seit August neue Leiterin der Abteilung »System und Politik«. Widany hat ihr Diplomstudium Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung abgeschlossen. Im Anschluss daran arbeitete und promovierte sie dort als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Stipendiatin im Arbeitsbereich »Weiterbildung und Bildungsmanagement«. Ihre Promotion wurde mit dem Wolfgang-Schulenberg-Preis ausgezeichnet. Aus der PostDoc-Phase an der FU wechselte sie 2016/17 an die FernUniversität Hagen, um die Professur »Empirische Bildungsforschung« für zwei Semester zu vertreten.

In ihrer mit Preisen ausgezeichneten Forschung beschäftigt sich Widany auf der Grundlage von Sekundäranalysen mit Fragen der Bildungsbeteiligung Erwachsener. Sie greift auf ein breites Spektrum von repräsentativen Erhebungen zur Weiterbildungsbeteiligung zurück und untersucht die Bedingungen der Teilnahme Erwachsener am lebenslangen Lernen. In den Blick rücken dabei Selektionsprozesse bei der Teilnahme an verschiedenen Weiterbildungssegmenten in Abhängigkeit von spezifischen Gelegenheitsstrukturen, wie Erwerbstätigkeit oder



Foto: Bernd Müller/
FernUniversität Hagen.

Ruhestand, und die Wirkung von Weiterbildungsteilnahme im Lebensverlauf. In diesem Zusammenhang setzt sie sich auch mit Fragen der Datenqualität

auseinander. Ihre Expertise zur Datenlandschaft der Weiterbildung bringt sie im Rahmen des Bildungsmonitorings und in der Politikberatung ein. »Ich freue mich darauf, meine Forschungsarbeiten am DIE fortzusetzen und weiterzuentwickeln«, so Widany,

»dabei werden mir die in der Abteilung System und Politik bereits erhobenen Daten eine wunderbare Grundlage sein.«

»Forschungsinfrastrukturen« PD Dr. Markus Huff

PD Dr. Markus Huff leitet ab sofort die im Januar neu gegründete DIE-Abteilung »Forschungsinfrastrukturen«. Huff studierte an der Universität Tübingen Psychologie, Mathematik und Informatik. Nach seinem Diplom in Psychologie promovierte er am Leibniz-Institut für Wissensmedien (IWM) in Tübingen und schloss 2007 »summa cum laude« ab. Für die Promotion wurde er mit dem Nachwuchspreis der Leibniz-Gemeinschaft ausgezeichnet. Seine PostDoc-Zeit verbrachte er an der Universität Tübingen (Lehrstuhl für Angewandte Kognitionspsychologie und Medienpsychologie, Prof. Friedrich Hesse) und an der Washington University in St. Louis, USA. Von 2010 bis 2017 hatte er eine Juniorprofessur für Allgemeine Psychologie an der Universität Tübingen inne. Zusätzlich habilitierte er im Jahr 2014 in Psychologie. In seiner Forschung beschäftigt er sich damit, wie Menschen komplexe dynamische Informationen wahrnehmen und kognitiv verarbeiten. Dynamische Informationen sind zum Beispiel Fußball-



Foto: Kleinfeildt/ Huff

spiele, Hollywoodfilme oder Hörspiele. Aber auch Comics und Animationen, wie sie in vielen Lehr-/Lernsituationen vorkommen, verwendet er in seinen Experimenten.

Dabei ist eine zentrale Frage, wie sich die Fähigkeiten und die Expertise von Personen auf grundlegende wahrnehmungs- und kognitionspsychologische Prozesse auswirken. Beispielsweise konnte er in einer vielbeachteten Studie zeigen, dass sich FIFA-Schiedsrichter

nicht von Fußballnovizen unterscheiden, wenn es darum geht, sich an Fußballszenen zu erinnern.

Als Sprecher der Fachgruppe Medienpsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) von 2013 bis 2017 beschäftigte er sich mit der Notwendigkeit von Transparenz in der Forschung und der Notwendigkeit einer zuverlässigen Forschungsinfrastruktur.

Beate Beyer-Paulick (DIE)

Herzlich willkommen!

Redaktionsgruppe der DIE Zeitschrift hat zwei neue Mitglieder

Sechs Jahre lang hat Astrid Gilles-Bacciu (Bildungswerk des Erzbistums Köln) als Praxisvertreterin in der ehrenamtlich tätigen Redaktionsgruppe der DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung mitgewirkt. Das Medium verdankt ihr vielfältige Anregungen, Diskussionsbeiträge und Impulse zur Weiterentwicklung und Praxisnähe. Nach ihrem Ausscheiden wird die Stimme der Praxis in der Redaktionsarbeit nicht verstummen – im Gegenteil: Es konnten im Sommer 2017 zwei neue Mitglieder gewonnen werden, die Praxisperspektiven einbringen: Walter Würfel und Marie Batzel. Würfel ist seit 2015 Geschäftsführer des Bundesverbandes der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband BBB) und verfügt über lang-



Foto: DIE/Wirth



Foto: Stadt Meerbusch

jährige Erfahrungen in diesem Sektor. Dr. Batzel leitet die Volkshochschule Meerbusch am Niederrhein und ist Mitglied im Verein Erweiterte Lernwelten, der die Digitalisierung der Volkshochschularbeit voranbringt.

Personalien intern

Das DIE verabschiedet sich von einer Reihe von Mitarbeitenden, denen die *DIE Zeitschrift* zu großem Dank verpflichtet ist: **Dr. Klaus Heuer**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Bibliothek, Archive, historische Bildungsforschung, ist im September in Altersteilzeit gegangen. Für die Zeitschrift hat er über 15 Jahre hinweg Literaturempfehlungen zu Neuerscheinungen und zum Themenschwerpunkt zusammengestellt.

Theresa Jung, Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Publikationen, war von 2013 bis 2016 als Redakteurin der *DIE Zeitschrift* aktiv und zuletzt in Elternzeit. Sie wechselt im Oktober zu einem anderen Fachmedium. Schließlich trat im September mit **Kornelia Vogt-Fömpe**, Vorstandsassistentin des wissenschaftlichen Direktors, eine weitere Kollegin in die Freizeitphase der Altersteilzeit, die über viele Jahre mit der Zeitschrift im engen Austausch stand.

Galina Burdukova evaluiert in einem sechsmonatigen Projekt für das Land Niedersachsen Programme des Zweiten Bildungswegs und Grundbildungsmaßnahmen.

Seit September ist **Sandra Frahn** Verwaltungsangestellte in der Abteilung Forschungsinfrastrukturen im Team Statistik und **Theresa Geppert** verstärkt als wissenschaftliche Mitarbeiterin das Projekt KANSAS.

Daniel Hägele, wissenschaftlicher Assistent im Projekt GRETA, hat das DIE im Juli verlassen. Für die restliche Projektlaufzeit wurde **Diana Trevino-Eberhard** als wissenschaftliche Mitarbeiterin gewonnen.

Ab Oktober unterstützt **Anne-Cathrin Suske** in der Elternzeit von Isabelle López als Redaktionsassistentin die Abteilung Wissenstransfer.

Giedre Valanciute begann zum August ihre Ausbildung zur Fachangestellten für Medien- und Informationsdienste.


Bildungsdienstleistungen managen – Integration fördern

Neues DIE-Projekt wendet sich an pädagogische Fachkräfte

Das Ziel der Integration von Menschen mit Migrationserfahrungen scheint nur dann erfolgreich umsetzbar zu sein, wenn sich auch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung als Ganzes verändern und sich interkulturell öffnen, indem die verschiedenen (kulturellen) Hintergründe und Zugangswege in Planungs- und Umsetzungsprozessen auf allen Ebenen der Einrichtungen einbezogen werden. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für drei Jahre geförderte und der Abteilung »Organisation und Management« des DIE angegliederte Kooperationsprojekt mit dem Kürzel »Manage2Integrate« knüpft an dieser Stelle an und widmet sich Fragen des Managements von Bildungsdienstleistungen, die zur Förderung der sprachlichen, sozialen, kulturellen

und arbeitsmarktbezogenen Integration von Migrantinnen und Migranten beitragen. Zum einen betrifft dies den Aus- und Aufbau von Integrations- und Sprachkursen sowie weiteren zielgruppenspezifischen (inter-)kulturellen und politischen Lernangeboten. Zudem gewinnen allgemeine und berufsbezogene Kompetenzdiagnosen und zielgruppenspezifische Bildungsberatungen an Bedeutung. Das Ziel des Projektes besteht in der Etablierung eines transferfähigen beruflichen Fortbildungsmoduls und Online-Lernangebots, das sich an pädagogische Fachkräfte mit Leitungsfunktion in Weiterbildungseinrichtungen richtet.

Jana Richter (DIE)

 www.die-bonn.de/id/35628

DIE-Neuerscheinungen

Heike Horn, Thomas Lux & Ingrid Ambos
Weiterbildungsstatistik im Verbund 2015 – Kompakt

texte.online

www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildungsstatistik-01.pdf

Die Anbieterstatistiken des DIE bilden eine wichtige Quelle zur Einschätzung der Leistungsfähigkeit von Institutionen der öffentlich geförderten Weiterbildung. Jährlich werden die Daten von vier großen Verbänden der allgemeinen und politischen Weiterbildung in einer gemeinsamen Darstellung veröffentlicht. Grundlage ist ein von allen Verbänden gleich erhobener Katalog von Merkmalen zu Personal, Finanzen und Veranstaltungen.

Sigrid Nolda

Fremdsprachenlernen Erwachsener. Qualitative Zugänge

Reihe: Theorie und Praxis
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2017, 240 Seiten, 34,90 Euro,

ISBN 978-3-7639-5920-4

ISBN E-Book 978-3-7639-5921-1

Nolda plädiert u. a. mittels Forschungen, Statistiken, Lehr-Lernmethoden und Falbeispielen für eine verstärkte erwachsenenbildungswissenschaftliche Erforschung des Praxisfeldes Fremdsprachenlernen Erwachsener.

Wolf-Peter Szepansky

Souverän Seminare leiten

Reihe: Perspektive Praxis
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2017, 3. Auflage

152 Seiten, 19,90 Euro

ISBN 978-3-7639-5861-0

ISBN E-Book 978-3-7639-5862-7

Der Band nimmt Situationen in den Blick, die Lehrende besonders herausfordern. Durch Praxisbeispiele werden dem Leser Hilfen zum souveränen Handeln gegeben. Die 3., überarbeitete und erweiterte Auflage enthält ein zusätzliches Kapitel zu wirksamen Gesprächstechniken.

»Einmischen, positionieren, verständigen«

»Erwachsenenbildung und Öffentlichkeit« als Thema des DIE-Forums 2017

Das diesjährige »DIE-Forum Weiterbildung« findet am 12. Dezember im Katholisch-Sozialen Institut auf dem Michaelsberg in Siegburg statt. Unter dem Motto »Einmischen, positionieren, verständigen« thematisiert das Forum das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Öffentlichkeit.

Konstruktives Streiten ist eine notwendige Grundlage demokratischen Zusammenlebens und gleichzeitig eine ständige Herausforderung für die öffentliche Debattenkultur. Zudem verursacht die Digitalisierung einen gesellschaftlichen Wandel, der sowohl unser Verständnis von Öffentlichkeit als auch die Art und Weise, wie im öffentlichen Raum debattiert wird, verändert. Diese Entwicklungen betreffen auch die organisierte Erwachsenenbildung, und zwar in zweifacher Weise: Einerseits sind die Einrichtungen selbst Orte der Begegnung und bieten Raum für öffentlichen Diskurs. Andererseits

prägen Politik, Einrichtungen, Trägerorganisationen und Verbände sowie Wissenschaft der Erwachsenenbildung öffentliche Diskurse und nehmen als Akteure selbst teil an gesellschafts- und bildungspolitischen Debatten.



Dabei ist die organisierte Erwachsenenbildung immer wieder mit den Fragen konfrontiert,

- ob und wie sie politische Kontroversen in ihren Angeboten aufgreift, sich zu ihnen positioniert und dadurch Öffentlichkeit aktiv mitgestaltet,
- welche Rolle sie für die öffentliche Meinungsbildung spielen kann und soll,

- welche Konsequenzen die zunehmend digitale Öffentlichkeit für die Erwachsenenbildung hat und
- wie sie ihre Bildungsaufgabe wahrnimmt, Aufklärung und politische Teilhabe zu fördern.

Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Praxis und Politik diskutieren diese und andere Fragen zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Öffentlichkeit im diesjährigen DIE-Forum.

Eröffnet wird die Veranstaltung mit einer Keynote von Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung. Anmeldung ab sofort über:

 www.die-forum.de

Beate Beyer-Paulick (DIE)

60 Jahre Expertise für Erwachsenenbildung

Das DIE feiert Jubiläum

Im Jahr 2017 blickt das DIE auf sechs Jahrzehnte Forschungsarbeit auf dem Gebiet des Lehrens und Lernens



Erwachsener zurück. Wir feiern dieses Jubiläum mit einem Festakt im Dezember im Katholisch-Sozialen Institut in Siegburg – mit allen gegenwärtigen und ehemaligen Mitarbeitenden, mit Gästen aus Wissenschaft und Politik und einem Festvortrag von Prof. Dr. Rudolf Tippelt.

Seit 60 Jahren erforschen, sammeln und teilen wir Wissen über die Erwachsenen- und Weiterbildung. Das Institut betreibt anwendungsrelevante und grundlagenbasierte Forschung, leistet Wissenstransfer und hält Infrastrukturen bereit, entwickelt innovative Konzepte für die Praxis und berät Akteure in der Weiterbildungspolitik. Über den Weg des 1957 als »Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes« (PAS) gegründeten Instituts hin zur zentralen Einrichtung für Wissenschaft, Praxis und Politik und Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft informiert in Kürze unsere Institutsgeschichte unter:

 www.die-bonn.de/institut/wir-ueber-uns/geschichte

Beate Beyer-Paulick (DIE)

Neue Imagebroschüre

Was macht das DIE?

Eine neue Imagebroschüre informiert kurz und prägnant über die Arbeit des Instituts.



Sie können sie in deutscher und englischer Sprache über die DIE-Homepage abrufen oder ein Exemplar über info@die-bonn.de bestellen.

 www.die-bonn.de/imagebroschuere

Beate Beyer-Paulick (DIE)

Archivalien des Schulenberg-Instituts jetzt im DIE

Die historischen Archive im DIE sind um einige Bestände reicher: Am 15. August überbrachte ein Spediteur 22 Regalmeter Archivalien aus dem Oldenburger Wolfgang-Schulenberg-Institut ins DIE. Es handelt sich um Bestände mit einem Schwerpunkt auf niedersächsischer Erwachsenenbildung, zu der es im DIE bereits einige Nachlässe gibt.



Foto: DIE/Brandt

Nach kurzer Zwischenlagerung im DIE-Treppenhaus sind die Archivalien inzwischen ins Archiv verbracht.

Gute Verbindungen zur Geschichte des DIE ergeben sich über den Nachlass von Willy Strzelewicz, der gut die Hälfte des gelieferten Materials umfasst. Strzelewicz war erster Leiter der Vorgängerinstitution des DIE, der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, bevor er Professor in Hannover wurde.

Die weiteren neu übernommenen Bestände stammen aus den Händen bedeutender niedersächsischer Erwachsenenbildner und Organisationen. So konnte das DIE den bereits teilweise vorhandenen Nachlass von Heiner Lotze vervollständigen, mit Archivalien des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens den Vorlass des ehemaligen Verbandsdirektors Heino Kebschull ergänzen und mit dem Nachlass Kreikemeier und des Niedersächsischen

Bundes für freie Erwachsenenbildung eine weitere für die Geschichte der niedersächsischen Erwachsenenbildung von 1945 bis ca. 1975 bedeutsame Phase abdecken.

Die Archivalien sind für die historische Erwachsenenbildungsforschung von großem Interesse und können im DIE beforscht werden. Die Erschließung über Findbücher und Datenbanken ist eine andauernde Aufgabe des DIE, die durch Digitalisierung ergänzt werden könnte. Bisher bereitgestellte Findbücher finden sich unter

<https://www.die-bonn.de/weiterbildung/archive/nachlaesse/default.aspx>

Die Bestände des Schulenberg-Instituts sind im Rahmen einer Schenkung an das DIE übergegangen, die notwendig wurde, weil das Oldenburger Institut das Archiv aus Gründen unzureichender finanzieller Absicherung nicht weiterführen kann.

DIE/PB

ScienceLit: Scientific Literacy for all!

Vom 13. bis 14. Juli 2017 fand am DIE das zweite transnationale Treffen des ScienceLit-Projektes statt, welches sich mit dem Transfer von wissenschaftlichem Wissen zu benachteiligten und geringqualifizierten Erwachsenen beschäftigt. Um wissenschaftliches Wissen für alle zugänglich und verwendbar zu machen, wählen die Expertinnen und Experten die Methode des so genannten *Scientific Dialogic Gathering*, ein non-formales Bildungsangebot. Aktuell entsteht am DIE ein *Interactive Guide*, der in Zukunft anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen, Dozentinnen und Dozenten sowie Interessierten helfen soll, selber Scientific Dialogic Gatherings durchzuführen. Der Guide wird voraussichtlich Ende dieses Jahres online gehen. Er wird neben theoretischen und methodologischen Grundlagen auch Elemente wie Videos und ein Wissensspiel enthalten.

In Bonn hatten die internationalen Partner (AGORA und FACEPA, Spanien; RIC Novo mesto, Slowenien; KMPO, Griechenland) zudem die Möglichkeit, die Volkshochschule und die Erwachsenenbildung in Deutschland kennenzulernen.

Inga Specht (DIE)

Weitere Informationen zum Projekt finden Sie unter:



<https://www.die-bonn.de/id/34408/about/html>

www.sciencelit.eu



Foto: DIE/Wirth

Teilhabe im ALTER!

Stichwort:

»Teilhabe im Alter«

Ralf Lottmann

Foto: Alexander Rentsch



Dr. Ralf Lottmann ist Marie-Sklodowska-Curie-Fellow am Centre for Research on Ageing and Gender (CRAG) der University of Surrey, Großbritannien.

Kontakt: r.lottmann@surrey.ac.uk

Literatur

Kolland, F. & Ahmadi, P. (2010). *Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kommission (2006). *Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft. Der Beitrag älterer Menschen zum Zusammenhalt der Generationen*. Berlin: Deutscher Bundestag (BT-Drucksache 16/2190).

Kommission (2016). *Siebter Altenbericht der Bundesregierung: Sorge und Mitverantwortung in der Kommune – Aufbau und Sicherung zukunftsfähiger Gemeinschaften*. Berlin: Deutscher Bundestag (BT-Drucksache 18/10210).

Kuwan, H., Tippelt, R. & Schmidt, B. (2009). Weiterbildungserwartungen, Bildungsbarrieren und Informationsbedarf. In R. Tippelt, B. Schmidt, S. Schnurr, S. Sinner & C. Theisen. *Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel* (S. 156–171). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Laslett, P. (1995). *Das Dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns*. Weinheim: Juventa.

Weitere zitierte Literatur in der Liste rechts.

Teilhabe (oder auch Partizipation) meint die **Einbeziehung von Menschen in Gesellschaft**. Soziologisch-politikwissenschaftlich betrachtet, ist damit ein Einbeziehen von Individuen in **Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse** gemeint. Teilhabe bedeutet aber auch das Beteiligen, das **Mitgestalten** und das Mitbestimmen an und in der Gesellschaft – in Betrieben, an der Kunst, an Entscheidungsprozessen des sozialen Zusammenlebens oder eben: an Bildungsprozessen. Für Menschen im **dritten Lebensalter** (»junges Alter«) und insbesondere solchen im **vierten Lebensalter** (ab 80 Jahre), das verstärkt durch gesundheitliche Einschränkungen geprägt ist (Laslett, 1995), kann sich Teilhabe aufgrund **abnehmender kognitiver und körperlicher Fähigkeiten** schwierig gestalten. Deshalb fokussieren manche Konzepte die Teilhabe älterer Menschen »auf ein eher passives ›Dabei sein‹ und ›Teilnehmen‹«, was jedoch »einem **emanzipatorischen Altersbild** nicht entspricht« (Kommission, 2016, S. 75). Der Teilhabe an Bildung kommt deshalb eine hohe Bedeutung zu, weil Bildung eine wichtige **Voraussetzung** für und ein wichtiges **Mittel** der Teilhabe an Gesellschaft ist. Ob und in welcher Form ältere Menschen an Bildung partizipieren, hängt stark von der **Bildungsbiografie**, der jeweiligen **Lebenssituation** des Einzelnen und den **Lernzielen** ab. So setzt z. B. die individuelle gesundheitliche Situation möglichen »neuen Freiheiten« nach dem Ruhestand häufig unmittelbar enge Grenzen. Die Frage nach der Teilhabe an Bildung beinhaltet auch die Frage nach der Partizipation am **Nutzen von Altenbildung** und der Verantwortung des Wohlfahrtsstaates. Denn es geht bei der nachberuflichen Bildung um zahlreiche **positive Effekte von Lernprozessen**, z. B. für ein selbstständiges Leben im Alter, für soziale Beziehungen, ehrenamtliches Engagement, für den Umgang mit und die Teilhabe an den neuen Medien, für eine bessere Gesundheit (Kolland & Ahmadi, 2010, S. 101–118; Kommission, 2016, S. 59–68).

Die wenigen Studien über die Bildungspartizipation in der nachberuflichen Phase belegen eine ausgesprochen **selektive Beteiligung an Bildung** und zudem erhebliche soziale Ungleichheiten. So zeigt die EdAge-Studie zum Bildungsverhalten älterer Menschen (Tippelt et al., 2009), wie der schulische Einfluss, aber auch personale und soziale Faktoren sowie familien- und berufsbiografische Ereignisse die Bildungsteilnahme beeinflussen. Grundsätzlich haben Menschen, die bereits an beruflichen Weiter-

bildungsangeboten teilgenommen haben, eine höhere Neigung, auch in der nachberuflichen Phase an Bildungsangeboten zu partizipieren. Aber auch Altersbilder oder die Verfügbarkeit von und der Zugang zu Bildungsangeboten (z. B. Uhrzeit oder Ort des Angebots) haben **Einfluss auf die Bildungspartizipation Älterer** (Kuwan et al., 2009, S. 156–171).

Eine Analyse mit Daten des Mikrozensus des Jahres 2007 verdeutlicht Einflussfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit einer Bildungsteilnahme von Menschen im Alter von 54 Jahren und älter. **Der stärkste Prädiktor ist der Bildungshintergrund:** je höher der Bildungsabschluss der Befragten, desto wahrscheinlicher ihre Bildungsteilnahme. Weiterhin zeigte sich: je niedriger das Einkommen, je älter die Befragten, je kleiner die Gemeinde, in der sie leben, desto geringer die Teilhabe an Bildungsaktivitäten im Alter (Lottmann, 2013). Im besonderen Maße von **geringerer Bildungspartizipation** betroffene Gruppen waren ferner hochaltrige Menschen (75+), Verwitwete, ältere Menschen, die niemals bzw. kaum erwerbstätig waren, sowie ältere Migrantinnen und Migranten. Die Befunde machen deutlich: Ausgerechnet die Bevölkerungsgruppen, die im Sinne einer **verbesserten Lebensqualität und Teilhabe** am gesellschaftlichen Leben am stärksten von den Angeboten und positiven Effekten von Lernprozessen der Altenbildung profitieren könnten, werden unzureichend erreicht (Kommission, 2006, S. 147–161). Lebenslanges Lernen bedeutet in der Praxis zu oft, dass sich bei bildungsgewohnten älteren Menschen ein kumuliertes Bildungsinteresse zeigt, diese die nachberufliche Bildung in Deutschland dominieren und sich **soziale Ungleichheit** darin verfestigt (Tippelt et al., 2009, S. 72).

Im Sinne einer Demokratisierung von Bildung (John Dewey) sind eine gute Infrastruktur mit niedrigschwelligen Zugängen, lebensweltorientierte Angebote und kreative Wege für eine bessere Teilhabe bislang nicht erreichter Bevölkerungsgruppen innerhalb der älteren Generation daher wünschenswert (Lauder et al., 2006, S. 100). Kolland und Ahmadi (2010, S. 94–100) weisen in ihrer Studie darauf hin, dass insbesondere für (bisher) bildungsinactive Bevölkerungsgruppen Signale vonnöten sind, die zum **Lernen im Alter ermutigen** können. Selbstbestimmung, Lebenswelt- und Alltagsbezug sind wichtige Leitlinien für eine Altenbildung, die die ältere Generation stärker als bisher in deren Organisation einbezieht (Maier, 2009, S. 689; Schäffter, 2006). Denn die Teilnahme an Bildungsprozessen in der Lebensphase Alter kann einen maßgeblichen Beitrag für eine **verbesserte Partizipation an Gesellschaft** leisten, die ein Mitmischen und Mitmachen am sozialen Zusammenleben und/oder an Entscheidungs- und Willensbildungsprozessen beinhaltet. Die Teilhabe an Bildungsprozessen aller Menschen, gerade aber auch der Älteren, muss deshalb immer wieder in den Blick genommen und das Einbeziehen bildungs»ferner« Gruppen (neu) versucht werden – am besten aktiv *mit* ihnen gemeinsam.

Literatur zum Thema

- Alheit, P. & Dausien, B. (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 565–585). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Friebe, J. (2010). Exklusion und Inklusion älterer Menschen in Weiterbildung und Gesellschaft. In M. Kronauer (Hrsg.), *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 141–184). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Friebe, J., Schmidt-Hertha, B. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der Studie »Competencies in Later Life« (CiLL)*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Görres, S. & Martin, S. (2004). Prävention und Rehabilitation. In A. Kruse & M. Martin (Hrsg.), *Enzyklopädie der Gerontologie* (S. 462–476). Bern: Huber.
- Kade, S. (2007). *Altern und Bildung. Eine Einführung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J.-A. & Halsey, A.H. (2006). *Education, Globalization & Social Change*. Oxford: University Press.
- Lottmann, R. (2013). *Bildung im Alter – für alle? Altersbilder, Ziele und Strukturen in der nachberuflichen Bildung in Deutschland und den USA*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Maier, G. (2009). Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (2. Aufl.) (S. 677–691). Wiesbaden: Springer VS.
- Naegele, G., Olbermann, E. & Kuhlmann, A. (Hrsg.) (2016). *Teilhabe im Alter gestalten. Aktuelle Themen der Sozialen Gerontologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schäffter, O. (2006). Lernen in der Zivilgesellschaft – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. In H. Voessgen (Hrsg.), *Brückenschläge* (S. 21–33). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schmidt-Hertha, B. (2014). *Kompetenzerwerb und Lernen im Alter*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schramek, R. (2016). Bildung im Alter: eine relationale Sicht. *forum EB. Evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf* 49(4), 52–54.
- Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S. & Theisen, C. (2009). *Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Veelken, L. (2011). Bildungsarbeit mit Hochaltrigen. In H. Petzold, E. Horn & L. Müller (Hrsg.), *Hochaltrigkeit. Herausforderungen für persönliche Lebensführung und biopsychosoziale Arbeit* (233–258). Wiesbaden: Springer VS.

Im Gespräch mit Altersforscherin und Bundesministerin a.D. Ursula Lehr

»LANGLEBIGKEIT IST DER SCHÖNERE BEGRIFF«

DIE: Frau Ministerin a. D., vor einigen Tagen sind Sie 87 Jahre alt geworden; was bedeutet für Sie »Lernen im Alter«?

Lehr: Lassen Sie mich das mit einer Anekdote beantworten. Als ich 1988 Ministerin wurde, habe ich im Haus alle im Einsatz befindlichen Schreibmaschinen durch Computer ersetzen lassen. Daraufhin gab es eine Personalratsversammlung und 200 Unterschriften mit der Botschaft: »Über-50-Jährigen darf nicht mehr zugemutet werden, sich auf den Computer umzustellen!«

DIE: Das heißt, mit 50 war man alt, und Lernen wurde als Zumutung verstanden?

Lehr: Ja! Das hat sich verschoben. Sagen Sie heute mal einem 60-Jährigen, er gehört zu den Senioren! Der sagt Tschüss. Das Alter beginnt heute in der allgemeinen Vorstellung mit 80 oder 85. Das wird dadurch begünstigt, dass man die Begriffe der Hochaltrigkeit und des 4. Lebensalters eingeführt hat.

DIE: Helfen diese Begriffe, ein genaueres Verständnis und eine größere Akzeptanz von Alter zu bekommen?

Lehr: Ich weiß nicht. Warum unterscheidet man zwischen »älteren« und »alten« Menschen? Alter und seine Auswirkungen sind hochindividuell. Warum muss man noch zwischen Alten und Hochaltrigen unterscheiden? Schlimm finde ich den Begriff des 4. Lebensalters, weil er der Diskussion um Pflege entstammt und so mit einem »Pflegealter« zusammengebracht wird.

DIE: Welche Begriffe würden Sie denn bevorzugen?



Foto: BAGSO

Prof. Dr. Dr. h.c. Ursula Lehr, Jg. 1930, ist stellvertretende Vorsitzende der Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen (BAGSO). Sie gehört zu den Wegbereitern der modernen Gerontologie in Deutschland und war unter Helmut Kohl Bundesministerin für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit. Für die DIE-Redaktion sprachen **Dr. Peter Brandt** und **Jan Rohwerder** mit ihr über Altersbilder und über Teilhabe und Bildung als Rezepte gegen Exklusion.

Lehr: Wir haben alle ein Krabbelalter, ein Zahnalter und ein Schulalter. Wir haben vielleicht noch alle ein Rentenalter, aber wir haben sicher nicht alle ein Pflegealter. Früher haben wir Studien gemacht zu »Langlebigkeit«, das klingt doch viel netter. Aber um nochmal auf mein Eingangsbeispiel zurückzukommen: Nicht nur die Altersbilder haben sich verändert, man mutet den Alten heute mehr zu – mit Recht!

DIE: Die Zumutung, mit über 50 Jahren Computer-Kompetenzen zu erwerben, sichert für die Betroffenen natürlich

auch so etwas wie Teilhabe. Was bedeutet »Teilhabe« für Sie?

Lehr: Da würde ich erstmal ganz einfach sprechen von Teilhabe am alltäglichen Leben. Mitverfolgen, was in der Politik geschieht, was auf dem kulturellen Gebiet passiert. Informiert sein und orientiert sein über das Zeitgeschehen ist alles. Zeitung lesen – und nicht nur Todesanzeigen; wenn man das nicht mehr kann, dann Fernsehen schauen oder Radio hören.

DIE: Das gilt aber doch nicht nur für ältere Menschen ...

Lehr: ... das stimmt. Man kann älteren Menschen auch raten, neugierig zu bleiben, aufgeschlossen zu sein für alles Neue und nicht gleich alles abzulehnen, nur weil es neu ist – aber auch das ist nicht nur eine Frage des Alters.

DIE: Ist Teilhabe im Alter schwieriger?

Lehr: Teilhabe kann im Alter schwieriger werden, wenn die Mobilität eingeschränkt ist, wenn man schlechter sehen oder hören kann.

Wenn man darüber nachdenkt, was Teilhabe erschwert, ist es aber wichtig, nicht nur körperliche Schwierigkeiten in den Blick zu nehmen, sondern auch die Rahmenbedingungen. Nehmen Sie die Mobilität, da kann die Einschränkung auch daher kommen, dass die Infrastruktur fehlt – wenn keine öffentlichen Verkehrsmittel vorhanden sind oder keine Parkplätze am Zielort, bin ich in meiner Mobilität schon eingeschränkt. Man könnte dann zwar auf ein Taxi ausweichen, aber das muss man sich leisten können. Es können aber auch Kleinigkeiten in der Umgebung sein, die mich daran hindern, aus dem Haus zu

gehen – lose Gehwegplatten beispielsweise können schon ausreichen, dass manche Ältere sich nicht mehr sicher fühlen und lieber zuhause bleiben. Das wird auch bei der Vorsorge zu wenig beachtet.

DIE: Wie meinen Sie das?

Lehr: In der Wissenschaft sprechen wir nicht nur von Prävention in Hinblick auf Hygiene oder Ernährung, sondern auch in Hinblick auf eine »präventive Umweltgestaltung« oder »umweltbezogene Prävention«. Das heißt, die Umwelt muss so gestaltet sein, dass sie einerseits Barrieren erkennt und ausräumt, andererseits aber auch zu Aktivitäten motiviert. Aktivierend wäre beispielsweise, wenn in Museen die

wichtiger. Da spielt der Wunsch nach Kontakten, nach Begegnungen eine sehr große Rolle. Und hier kommen Bildungsangebote ins Spiel, denn über gemeinsames Lernen, gemeinsames Sich-Bilden, gemeinsame Interessen kann man gut Kontakte knüpfen. Auch wenn Seniorennachmittage mit Kaffee und Kuchen und einem kleinen Programmangebot oft etwas geringgeschätzt werden, so ermöglichen sie den meist alleinlebenden alten Menschen ein Stück Teilhabe, für viele sehr zurückgezogen lebende und oft finanzschwache Seniorinnen und Senioren sind sie der Höhepunkt der Woche. Dass sich die Ansprüche der Angebote an der Zielgruppe und deren Voraussetzungen orientieren

müssen, wissen wir in der BAGSO, deren Vorsitzende ich lange Jahre war. In den BAGSO-Verbänden haben wir ein sehr breites Spektrum: von den niedrigschwelligen Seniorenclub-Angeboten in den Kirchen-

gemeinden und denen der Wohlfahrtsverbände bis zu Qualifikationen im Bereich der Seniorenarbeit: *SeniorTrainer*, Ausbildungen zu Gedächtnistrainern oder zu Seniorentanzleitern. Alle haben ihre Berechtigung.

DIE: Sollten entsprechende Angebote für ältere Menschen den Lern- und Bildungscharakter explizit machen?

Lehr: Bildung und Lernen sind für bildungsgewohnte ältere Menschen Begriffe, die oft negativ besetzt sind, die Erinnerungen an Schule und Versagensängste, an Sich-Blamieren hervorrufen. Wichtig ist, dass bei den Bildungsangeboten der Nutzen deutlich wird, z. B. beim Gedächtnistraining, bei dem es ja nicht nur um die Verbesse-

rung der Merkfähigkeit geht. Zu merken, dass es mir gut tut, meine kleinen grauen Zellen in Schwung zu bringen, mich wieder einmal anzustrengen, zu erleben, dass ich durchaus etwas gegen Konzentrationsschwäche und für die Verbesserung der sog. Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit tun kann – das hat oft auch Auswirkungen auf andere Bereiche. Ich erlebe, dass ich durch mein Handeln etwas bewirken und verändern kann, eine für viele ältere Menschen wichtige Erkenntnis. Außerdem bewirken Kurse wie diese, dass ich mich wieder einmal – allein und mit anderen – mit »Gott und der Welt« beschäftige. Was nicht zu unterschätzen ist: Die Übungen machen Spaß und es wird viel gelacht, was von den Teilnehmenden sehr geschätzt wird.

DIE: Es käme also darauf an, bei der Ansprache zwischen bildungsgewohnten und bildungsgewohnten Menschen zu unterscheiden?

Lehr: Ja. Insgesamt müssen sich die Themen an der Lebenswirklichkeit der Menschen orientieren, die Gruppen sollten nicht zu groß sein, so dass auch Menschen, die es nicht gewohnt sind, sich in einer Gruppe zu äußern, den Mut entwickeln, dies zu tun. Meiner Erfahrung nach sollten Kursangebote für Menschen, die lange nicht gelernt haben, für Anfänger, eher homogen sein. Später dann, wenn sie sich sicherer fühlen, gehen viele auch gern in Kurse, die altersgemischt sind. Auch der *Lernort* spielt für bildungsgewohnte Menschen eine Rolle. Viele würden nie einen Kurs in der VHS belegen, wird dieser aber in einer ihnen vertrauten Umgebung angeboten, z. B. der Seniorenbegegnungsstätte, die sie besuchen, sinkt die Hemmschwelle deutlich. Bildungsgewohnte ältere Menschen sind in der Regel auch an Teilhabe interessiert, und zwar sowohl in Bezug auf Teilhabe im »egoistischen« Sinn – also in Form von Freizeitgestaltung, als Genießen von Kultur und Reisen – als auch im Sinn der Teilhabe durch freiwilliges Engagement.



Foto: DIE

Angaben zu den Exponaten – wie heißt der Künstler, wann hat er das Bild gemalt, wie hat er es genannt – nicht in Visitenkartengröße in der Nähe des Bodens angebracht sind. Warum kann man die nicht im DIN-A5-Format direkt neben das Bild hängen? Dann könnte man im Vorbeigehen viel mehr lernen, viel mehr mitnehmen – auch das sichert Teilhabe!

DIE: Welche präventiven Maßnahmen sichern Teilhabe jenseits der physischen Faktoren?

Lehr: Funktionen, die nicht geübt werden, verkümmern. Das gilt für körperliche Funktionen, aber auch für geistige oder soziale Funktionen. Gerade Letztere werden im Alter immer

DIE: Davon, dass sich viele ältere Menschen ehrenamtlich engagieren, profitiert auch die Gesellschaft. Manchmal, so scheint es uns, werden gesellschaftliche Erwartungen schon zur Zumutung, wenn Ältere beruflich oder ehrenamtlich aktiv bleiben, die eigene Gesundheit im Blick haben und noch im Alter »beitragen« sollen. Müssen sich Ältere für den wohlverdienten Ruhestand schon rechtfertigen?

Lehr: Teilhabe darf nie erzwungen werden. Wichtig sind Angebote, die Teilhabe reizvoll machen. Außerdem sollte Teilhabe nicht nur im Sinne des Sich-Engagierens verstanden werden. Teilhabe heißt auch, dass ich mir in der nachberuflichen Phase zugestehe, endlich einmal »nur« etwas für mich zu tun, vielleicht mit anderen Men-



Foto: DIE

schen zusammen reisen, ins Theater gehen, lesen, einen Kochkurs für gesunde Ernährung buchen, wandern, schwimmen und saunieren ... Es darf keine Verpflichtung zum Engagement geben, wohl aber Angebote zur Aktivität auch im gemeinnützigen Sinn, wobei sich diese auch z. B. auf kleine Räume wie Nachbarschaften beschränken kann.

DIE: Wodurch ist Teilhabe im Alter gefährdet? Welche Exklusionsrisiken sehen Sie?

Lehr: Die zunehmende Digitalisierung fast aller Lebensbereiche stellt sicherlich eine große Gefahr dar insofern, als ältere Menschen, die nicht mit den neuen Medien vertraut sind, immer stärker ausgegrenzt werden. Deshalb bemühen wir uns in der BAGSO, auch das den Menschen nahe zu bringen – auch wenn wir sicherlich nicht alle erreichen. Aber die Möglichkeit, am Computer zu sitzen und zu googeln, ist für viele Ältere das moderne Lernen. Mal eben nachgucken, wo denn Kambodscha liegt – eingetippt, zack, da hat man's!

DIE: Also ist die Digitalisierung zwar ein Exklusionsrisiko, aber sie bietet auch neue Chancen?

Lehr: Ja, auf jeden Fall! Vor einigen Jahren habe ich ein Seniorenheim besucht und eine 94-jährige Frau kennengelernt, die sich gerade ihren ersten Computer gekauft hatte. Warum? Nun, sie hatte dem zwölfjährigen Sohn der Heimleiterin erzählt, dass sie es so schade findet, dass sie so wenig am Leben ihres eigenen Sohnes teilhaben kann, der nach Australien ausgewandert war. Ihr Kontakt war auf ein Telefonat pro Monat reduziert. Da hat der Zwölfjährige über seine Mutter Kontakt mit dem Sohn der alten Frau aufgenommen, ist ein paar Tage später mit seinem Laptop zu ihr gegangen, und dann haben die beiden mit Australien geskypet. Die Frau war so begeistert und glücklich, dass sie ihren Sohn sehen und mit ihm – zumindest virtuell – durch sein Haus gehen konnte! Kurz danach hat sie sich selbst einen Computer gekauft und innerhalb von zwei Wochen gelernt, mit dem Laptop umzugehen – E-Mail, skypen, googeln. Wie sie selbst sagte: von Brockhaus zu Wikipedia!

DIE: Also wurde die Teilhabe am alten familiären Leben durch die neuen digitalen Möglichkeiten wieder ein Stück reak-

tiviert. Kann Ihrer Ansicht nach Erwachsenenbildung allgemein dabei helfen, Menschen auf eine Spur zu bringen, zufrieden und gelassen auf ihr Leben zu blicken?



Foto: DIE

Lehr: ... vielleicht zufriedener und gelassener. Dies können nach meiner Erfahrung insbesondere Veranstaltungsformen bewirken, die Raum lassen bzw. bewusst geben für persönliche Gespräche, für Reflexionen des Lebens bzw. bestimmter Lebensphasen. In der Regel sind dies Veranstaltungen, die sehr interaktiv angelegt sind. Ein Beispiel für biografisch-orientierte Bildung ist die Übung »Wenn ich an mein Leben denke wie an einen Baum«:

Die Wurzeln: Woraus habe ich in meinem Leben Kraft geschöpft?

Die Blüten: Wovon träume ich noch? Diese Frage ist eine wichtige bei der Vorbereitung auf den »Ruhestand«.

Die Früchte: Was habe ich geschafft, was habe ich geleistet, was ist mir gelungen? Durch diese fast spielerische Übung kann in der Gruppe, im Gespräch eine neue Sichtweise entstehen, die mir z. B. das Erziehen von Kindern als eine große Leistung vor Augen führt, eine – so weiß ich aus vielen Seminaren – für manche Teilnehmerin völlig neue »Erkenntnis«, die auch zu einer größeren Zufriedenheit führen kann oder zu mehr Gelassenheit, in dem Sinne, dass ich mich daran erinnere, wie hart es oft war, welche Probleme es gab und dass ich sie überwunden habe. Daraus kann ich auch Zuversicht entwickeln für die Zukunft und die auf mich zukommenden Belastungen.

DIE: Wir danken Ihnen für das interessante Gespräch!

Selbst- und Weltgestaltung in ihrer Bedeutung für
Teilhabe im Alter: der Beitrag der Bildung

ZUR NOTWENDIGKEIT EINES NEUEN GESELLSCHAFTLICHEN ENTWURFS DES ALTERS

Andreas Kruse

Zu häufig wird Alter noch immer als Phase des Verlusts gesehen – von geistigen und körperlichen Fähigkeiten, aber auch von sozialen Beziehungen und Einbindung in die Gesellschaft. Dies ist nicht nur auf individueller Ebene problematisch, sondern auch auf gesellschaftlicher: Die Potenziale älterer Menschen für die Gesellschaft werden nicht genutzt. Wie können diese Sicht verändert und Potenziale genutzt werden? Welche Rolle können Bildungsangebote dabei spielen?

*Und dieses Einst, wovon wir träumen,
es ist noch nirgends, als in unserm Geist –
wir sind dies Einst, uns selbst vorausgereist
im Geist, und winken uns von seinen Säumen,
wie wer sich selber winkt*

Aus: Christian Morgenstern (1871–1914)
»Stufen«

In diesem von Christian Morgenstern (1986, S. 252) verfassten Epigramm drückt sich eine auch für unsere Gesellschaft, für unsere Kultur bedeutsame Aufgabe aus: nämlich eine veränderte Sicht des Alters zu entwickeln, die auch auf die seelisch-geistigen Kräfte in dieser Lebensphase Bezug nimmt und darstellt, in welcher Weise unsere Gesellschaft von der Nutzung dieser Kräfte profitieren könnte. Bislang stehen eher die verlustbezogenen Bilder des Alters im Vordergrund öffentlicher Diskurse: Alter wird primär mit Verlust an Kreativität, Neugierde, Offenheit und Produktivität gleichgesetzt (Kommission, 2010). Dieses einseitige Bild des Alters engt nicht nur die Zukunftsperspektiven älterer Menschen ein, es trägt auch dazu bei, dass die potenziellen Kräfte des Alters gesellschaftlich nicht wirklich genutzt werden (Zimmermann

et al., 2016). – Zu dieser veränderten Sicht des Alters, die durch Bildungsangebote – sowohl in der schulischen und beruflichen Bildung als auch und vor allem in der Erwachsenenbildung – gefördert werden kann, gehört ein differenziertes Menschenbild, ein umfassendes Verständnis der Person (siehe dazu das Gesamtkonzept des von Tippelt & v. Hippel 2017 herausgegebenen Handbuchs Erwachsenenbildung/Weiterbildung). Damit ist zum einen gemeint, dass der Alternsprozess nicht auf das körperliche Altern reduziert werden darf, sondern dass ausdrücklich auch dessen seelisch-geistige Dimension wahrgenommen und geachtet wird, wobei sich in dieser Dimension Entwicklungsmöglichkeiten bis in das hohe Alter ergeben. Damit ist zum anderen gemeint, dass die Verletzlichkeit und Endlichkeit des Lebens größere Akzeptanz in unserer Gesellschaft finden und überzeugende Formen des kulturellen Umgangs mit den (letzten) Grenzen des Lebens entwickelt werden. Wenn auf der einen Seite die seelisch-geistigen Kräfte des Alters vernachlässigt, auf der anderen Seite die Grenzen

im Alter ausgeblendet werden, dann erscheint diese Lebensphase in den kollektiven Deutungen als undifferenziert, mithin als ein Abschnitt der Biografie, in dem die Psyche keinen nennenswerten Aufgaben und Anforderungen ausgesetzt ist, in dem aber auch keine Entwicklungsmöglichkeiten mehr bestehen würden, deren Verwirklichung mit seelisch-geistigem Wachstum einhergeht. Es wird mit dieser einseitigen Sicht aber auch die Annahme kolportiert, dass Menschen im Alter nicht mehr schöpferisch sind und nicht mitverantwortlich für andere Menschen (zum Beispiel der jungen Generationen) handeln können und wollen. Diese Sicht ist nicht nur falsch, nein, sie erschwert auch die Entwicklung einer mitverantwortlichen Perspektive im Alter, die ihrerseits ein zentrales Merkmal von Generativität (Übernahme von Verantwortung für nachfolgende Generationen), von symbolischer Immortalität (Weiterleben in der Welt und in den nachfolgenden Generationen auch nach dem Tod), von Gero-transzendenz (Einordnung der eigenen Existenz in umfassendere Bezüge) darstellt (Kruse, 2017). Damit ist ein wichtiger Aspekt von Teilhabe wie auch von Bildung angedeutet: Kollektive Deutungen fördern oder erschweren Teilhabe; somit ist bei der Schaffung teilhabeförderlicher Strukturen auch an diesen kollektiven Deutungen anzusetzen. Intergenerative Bildungsangebote, die sich ausdrücklich auch an ältere Menschen richten, tragen das Potenzial einer Stärkung der Selbstgestaltung von Entwicklung wie auch der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in sich. In dem Maße, in dem es gelingt, individuelle Entwicklungspotenziale zu verwirklichen und individuelle Einstellungen zu Altern und Alter positiv zu beeinflussen, kann langfristig auch von positiven kollektiven Einflüssen ausgegangen werden (Scheunpflug & Franz, 2014). Wie können diese Entwicklungspotenziale verwirklicht, Teilhabe im Alter gewährleistet und sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche Wahrnehmung von Alter verändert

werden? Um diese Fragen zu beantworten, ist der Blick auf individuelle Voraussetzungen von Teilhabe, auf die Einbindung Älterer in politisch-gesellschaftliche Entscheidungsprozesse, auf die Gestaltung sozialer Beziehungen im Alter und auf die Schaffung von Sorgestrukturen vor allem im kommunalen Raum zu lenken. Dabei wird immer auch die Rolle beachtet, die Bildungsangebote bei der Erreichung der jeweils formulierten Ziele einnehmen können.

Plastizität als personale Grundlage von Teilhabe

»Doch werde ich alt nicht, ohne dass ich ständig vieles lerne« (*gerasko d'aei polla didaskomenos*) (Plutarch, 1914, S. 497): Diese Aussage des griechischen Staatsmannes Solon (640-560 v. Chr.) deutet die Erkenntnis an, dass im Alternprozess Veränderungspotenziale im Hinblick auf Lernen und Denken gegeben sind, die Grundlage für die Fähigkeit zur Lösung neuartiger Aufgaben und Anforderungen bilden. Auch wenn die Geschwindigkeit, mit der neue Aufgaben und Anforderungen gelöst werden, im Alter zurückgeht, auch wenn die Veränderungspotenziale im Alter nicht jenes Ausmaß erreichen wie in jüngeren Lebensaltern, so darf daraus nicht geschlossen werden, dass diese Potenziale nicht mehr gegeben wären, dass die für jede Veränderung notwendige neuronale Plastizität im Alter nicht mehr existierte (Lindenberger, 2014). Neben diesen Veränderungspotenzialen sind auch Selbstgestaltungspotenziale zu nennen, die ihrerseits Grundlage für die Fähigkeit des Individuums bilden, das Leben an selbstdefinierten Zielen und Leitbildern sowie an subjektiv bedeutsamen Werten und Normen auszurichten. Angesichts der Tatsache, dass im hohen Alter vielfach soziale Rollen fortfallen, die die Lebenssituation des Individuums in früheren Lebensabschnitten geprägt haben, gewinnt der Aspekt der Selbstgestaltung nun noch einmal zusätzlich an Bedeutung: Dem Individuum ist nun die Aufgabe gestellt,

in noch stärkerem Maße als früher subjektiv bedeutsame Ziele zu definieren, deren Verwirklichung das Erleben von Stimmigkeit wie auch die Erfahrung von Sinn zu vermitteln vermag (Brandtstädter, 2014). Die Bedeutung von Bildungsangeboten für die Förderung und Erhaltung von kognitiver Leistungsfähigkeit wie auch für die Unterstützung bei der Zukunftsplanung und der Verarbeitung von Belastungen und Konflikten ist als hoch einzuschätzen. Zum einen geht es um die Vermittlung und Übung von kognitiven Strategien, zum anderen um die Unterstützung bei der Antizipation persönlich bedeutsamer Ziele, Aufgaben und Herausforderungen, die in ihrer Gesamtheit den individuellen Zukunftshorizont bilden (Tippelt et al., 2009). Damit ist ein wichtiger Beitrag zur Teilhabe genannt: Die Förderung und Erhaltung von individuellen Kompetenzen mit dem Ziel, zu einem selbstständigen und selbstverantwortlichen Leben wie auch zur sozialen Integration beizutragen, kann in seiner Bedeutung für Teilhabe nicht hoch genug gewertet werden. Die Förderung und Erhaltung von Kompetenz schließt dabei ausdrücklich auch die Anleitung bei dem Gebrauch von neuen Technologien ein. Deren Bedeutung für die Umsetzung von kognitiver Plastizität wie auch für die soziale und kulturelle Teilhabe darf nicht unterschätzt werden (Wahl et al., 2012).

Mitgestaltung des öffentlichen Raums als gesellschaftliche Grundlage von Teilhabe

Ein aus gesellschaftlicher und individueller Sicht »gutes« Leben im Alter ist an Möglichkeiten der Teilhabe oder – in den Worten der Politikwissenschaftlerin Hannah Arendt – an die Zugänglichkeit und aktive Mitgestaltung des öffentlichen Raumes gebunden, in dem sich Menschen begegnen, in dem sie sich in Wort und Tat austauschen und etwas gemeinsam beginnen – dies im Vertrauen darauf, von anderen Menschen in der eigenen Besonderheit erkannt und angenommen zu werden, sich aus

der Hand geben, Initiative ergreifen, sich für andere Menschen oder eine Sache engagieren zu können (Arendt, 1960). Dabei wird das Engagement im öffentlichen Raum von vielen alten Menschen als eine Quelle subjektiv erlebter Zugehörigkeit, aber auch von Motivation, Stimmigkeit und Wohlbefinden gedeutet (Schmitt, 2012). Nicht allein die soziale Integration ist für alte Menschen wichtig, sondern darüber hinaus das Engagement für andere Menschen, in dem sich das Motiv der Sorge – und zwar der Sorge *für* und der Sorge *um* andere Menschen – und der Mitverantwortung ausdrückt. Studienergebnisse weisen darauf hin, dass auch im hohen Alter (also im neunten und zehnten Lebensjahrzehnt) die praktizierte Sorge für und um andere Menschen eines der bedeutsamsten Ziele im Erleben des Individuums bildet (Kruse & Schmitt, 2015). Wenn sich alte Menschen von anderen Menschen in ihrer spezifischen, d.h. der auf ihren spezifischen Vorstellungen eines gelingenden Lebens gründenden Würde (Nordenfeld, 2004) infrage gestellt sehen – vor allem deswegen, weil in ihrem sozialen Nahraum wie auch in Gesellschaft und Kultur primär ihre Verletzlichkeit, hingegen nicht ihre seelisch-geistigen Stärken angesprochen werden – und sie sich aus dem öffentlichen Raum ausgegliedert fühlen, dann wird ihnen damit auch die Möglichkeit zur Verwirklichung dieses wichtigen Motivs, dieses wichtigen Wertes genommen. Denn sie sehen sich nicht länger in ihrem Sorge- und Mitverantwortungsmotiv ernst genommen. In der genannten Studie zu den Sorgenmotiven von Menschen im hohen Alter (vierten Alter) wurde sehr deutlich aufgezeigt, dass Bildungseinrichtungen – wie auch Einrichtungen, die bürgerschaftliches Engagement vermitteln – Menschen im dritten, aber nicht Menschen im vierten Alter in ihren Sorge- und Mitverantwortungsmotiven ansprechen: Sie gehen davon aus, dass derartige Motive im hohen Alter nicht existierten – eine Annahme, die sich nicht aufrechterhalten lässt. Damit wird auch die Verwirklichung eines wichtigen Teilhabe- und

Zugehörigkeitsmotivs erschwert oder sogar unmöglich gemacht. Hier ist ein großes Potenzial der Bildungsangebote angesprochen: die gezielte Ansprache auch von Frauen und Männern in ihren potenziellen Sorge- und Mitverantwortungsmotiven ist für deren spezifische Würde, für deren Selbstwert, schließlich auch für deren politische Deutung eigenen Handelns von größter Bedeutung (Gorz, 2013).

Gestaltung sozialer Beziehungen als Ausdruck von Plastizität und Gelegenheitsstrukturen

Die mit zunehmendem Alter zu beobachtende Verkleinerung sozialer Netzwerke wurde lange Zeit als Folge von Rollenverlusten und verminderten Partizipationsmöglichkeiten gedeutet. Cumming und Henry (1961) haben in ihrer *Disengagement*-Theorie aus strukturfunktionalistischer Perspektive argumentiert, ein kontinuierlicher Rückzug aus sozialen Rollen sei im Interesse der älteren Menschen, die aufgrund der Befreiung von bestehenden Verpflichtungen die Möglichkeit hätten, sich intensiver mit den Anforderungen einer qualitativ neuartigen Lebensphase auseinanderzusetzen. Und dieser Rückzug sei auch für die Gesellschaft »funktional«, die sicherstellen müsse, dass soziale Rollen auf Dauer, unabhängig von der Lebensspanne der einzelnen Rollenträger, angemessen ausgefüllt werden. Andere Ansätze deuten den Rückgang sozialer Kontakte stärker als Folge einer gesellschaftlichen Benachteiligung älterer Menschen. Das Aufgeben sozialer Rollen ist hier nicht im Sinne des individuellen Interesses, sondern vielmehr im Sinne einer Ausgliederung aus gesellschaftlich relevanten Funktionszusammenhängen zu deuten (Ward, 1984). Diese Ausgliederung wird zum Teil als mehr oder weniger notwendige Begleiterscheinung des mit Industrialisierung, Verstädterung und Veränderungen der Familienstruktur einhergehenden sozialen Wandels angesehen (Cowgill & Holmes, 1972), zum Teil als Resultat

von Generationenkonflikten und mangelnder intergenerationeller Solidarität (Bengtson & Dowd, 1981), zum Teil auch als Widerspiegelung eines für westliche Gesellschaften typischen »Ageism« (Butler, 1969) und negativen Altersstereotyps (Levy 2003). Diese Ansätze machen vor allem deutlich, dass es für den Verlauf von Alternsprozessen, für die Realisierung von Entwicklungschancen und Potenzialen (Kruse & Schmitt, 2010) wie auch für den Umgang mit Risiken und Verlusten einen Unterschied macht, wie Alter, Altern und ältere Menschen wahrgenommen werden; dies mit Blick auf die Gesellschaft als Ganzes, sodann auf soziale Interaktionen und schließlich auf die individuelle Gestaltung des Lebenslaufs (Schmitt, 2012). Insbesondere hohes Alter wird hier als ein bedeutsamer Risikofaktor sozialer Isolation betrachtet, zumal im Alternsprozess auftretende Verluste die negativen Auswirkungen gesellschaftlicher Altersschichtung (Riley et al., 1994) noch einmal deutlich verstärken können. Für die Konzeption von Bildungsangeboten sind diese Theorien wichtig: denn sie können einen Beitrag dazu leisten, dass sich veränderte kollektive Haltungen gegenüber alten Menschen ausbilden (Tippelt et al., 2009). Im Unterschied zu klassischen soziologischen Ansätzen akzentuiert die von Carstensen vorgeschlagene Theorie der sozioemotionalen Selektivität (Carstensen & Löckenhoff, 2004) die lebenslange Gestaltung sozialer Netzwerke auf der Grundlage individueller Bedürfnisse, die durch Kontakte mit anderen Menschen befriedigt werden. Den Ausgangspunkt dieser Theorie bildet insbesondere die Idee, dass sich die Zeitperspektive im Lebenslauf kontinuierlich verändert, die für die Realisierung von Bedürfnissen, Interessen und Zielen zur Verfügung stehende Restlebenszeit wesentlichen Einfluss auf die individuellen Zielsetzungen und zugehörige Kosten-Nutzen-Bilanzierungen hat. Der Kontakt zu anderen Menschen ist in dieser Sichtweise durch identitätsbezogene, instrumentelle und emotionale Ziele motiviert. Identitätsbezogene Ziele

verlieren mit zunehmendem Alter an Bedeutung, weil sich die narrative Identität mit zunehmendem Alter stabilisiert (McAdams et al., 2006) und immer weniger Personen zur Verfügung stehen, die in der Lage wären, persönlich bedeutsame Anregungen für das Verständnis der eigenen Person und der eigenen Lebensgeschichte zu liefern. Während in jüngeren Jahren Stiftung und Pflege sozialer Kontakte stärker mit neuen Informationen, die einem selbst vielleicht später einmal nutzen werden, motiviert sind, steht im Alter nicht nur weniger Zeit zur Verfügung, in der neue Perspektiven und Erkenntnisse mit Gewinn eingesetzt werden können. Es nimmt auch die Wahrscheinlichkeit ab, im Alter in sozialen Beziehungen entsprechende Informationen zu gewinnen – schon deshalb, weil Menschen im gesamten Lebenslauf Neues lernen und Lebensläufe auch im Sinne sich zunehmend spezialisierender Entwicklungspfade verstanden werden können. Die mit dem Alter zunehmende Begrenzung der Zeitperspektive trägt in der Sichtweise dieser Theorie dazu bei, dass die Aufrechterhaltung oder Aufgabe von sozialen Beziehungen immer stärker durch emotionale Zielsetzungen motiviert ist, soziale Kontakte zu nahestehenden Personen zunehmend präferiert werden und sich die Menschen vermehrt auf einen engeren Kreis von Bezugspersonen konzentrieren. Dies ist eine für Bildungsangebote wichtige Aussage: In dem Maße, in dem an diesen Angeboten Menschen im hohen Alter teilnehmen, gewinnt vor allem der emotionale Austausch an Bedeutung (Scheunpflug & Franz, 2014).

Aufbau zukunftsfähiger Gemeinschaften in der Kommune

Für Arbeiten, die sich mit dem Thema der Mitverantwortung älterer Menschen und der Sicherung bzw. dem Aufbau zukunftsfähiger Sorgestrukturen (*caring communities*) in der Kommune beschäftigen, ist eine Doppelperspektive charakteristisch, die den demografischen Wandel auch mit Blick auf Alter sowohl

als Chance als auch als Herausforderung interpretiert (Kommission, 2016). Die *Chance* liegt in der Vielfalt von Kompetenz-, Lebens- und Engagementformen, die die ältere Generation schon heute zeigt – wobei das Engagement auch an das Vorhandensein entsprechender Ermöglichungs- und Gelegenheitsstrukturen innerhalb der Kommune gebunden ist. Die *Herausforderung* liegt in der Tatsache begründet, dass vor allem mit der zunehmenden Anzahl hochbetagter Menschen die Verletzlichkeit im Alter immer deutlicher in den Vordergrund tritt. Beide Aspekte sind dabei auch im Hinblick auf den Aufbau und die Sicherung zukunftsfähiger Sorgestrukturen von großer Bedeutung (Heinze et al., 2015). Gerade mit Blick auf diese ist eine Vielfalt an Wohnformen, aber auch an sozialen Netzwerken zu nennen, die die heutige ältere Generation, sicherlich auch die künftigen älteren Generationen auszeichnet. Hier spielt die Zukunftsplanung von Menschen im mittleren und höheren Erwachsenenalter eine Rolle. Zudem gewinnen hier die Ressourcen des Alters besondere Bedeutung: Zu nennen sind in diesem Zusammenhang finanzielle Ressourcen älterer Menschen, die positive Auswirkungen auf das Dienstleistungsangebot in einer Kommune (und damit auf den Arbeitsmarkt) haben. Zu nennen sind weiterhin die kognitiven, emotionalen und sozialkommunikativen Ressourcen älterer Menschen, die sich in den verschiedenen Formen der Partizipation und des Engagements innerhalb einer Kommune widerspiegeln. Doch ist die Ausbildung solcher Ressourcen wie auch deren Nutzung auch mit Blick auf die Kommune an die Existenz von Rahmenbedingungen gebunden. Zu diesen zählt die Daseinsvorsorge, die eine Grundlage für den Aufbau von Ressourcen, mithin für ein Leben in Selbstbestimmung und Teilhabe bildet; zu diesen zählen weiterhin alle Maßnahmen, die einer sozialen Ungleichheit entgegenwirken, wobei diese Maßnahmen speziell in jenen Kommunen an Grenzen stoßen, die ihrerseits von

ausgeprägter regionaler (struktureller) Ungleichheit betroffen sind; zu diesen zählt schließlich die Schaffung von Gelegenheits- oder Ermöglichungsstrukturen mit Blick auf freiwilliges Engagement und praktizierter Mitverantwortung; solche Strukturen zu schaffen, wird vor allem jenen Kommunen schwerer fallen, die aufgrund fehlender finanzieller Spielräume in ihren aktiven Gestaltungsmöglichkeiten eingeschränkt sind (Naegele, 2015). Zukunftsfähige Gemeinschaften lassen sich durch ein familiäres, nachbarschaftliches und bürgerschaftlich engagiertes Netzwerk von Frauen und Männern charakterisieren, die gegenseitig Hilfe und Unterstützung leisten und – wenn sich dies als notwendig erweist – dabei Unterstützung durch hauptamtliche Fachkräfte erfahren. Es finden sich heute bereits zahlreiche Sorgestrukturen, in denen ein derartiges Engagement geleistet wird. Dabei engagieren sich alte Menschen vielfach nicht nur innerhalb der Familie, sondern auch innerhalb der Nachbarschaft oder der Kommune, wobei sie in ihrem Selbstverständnis nicht nur »gebende«, sondern auch »empfangende« sind (Klie, 2016). Alte Menschen, die sich um andere Menschen und für andere Menschen (aus verschiedenen Generationen) sorgen, deuten diese Sorge zudem nicht selten auch in ihrer politischen Dimension (Kruse & Schmitt, 2015): Sie wollen mit dieser nicht nur Menschen helfen, sondern auch einen Beitrag zum Gemeinwohl leisten; der Blick ist nicht nur auf den einzelnen Menschen gerichtet, sondern auch auf die Welt. Besonders anschaulich wird dies im außerfamiliären Engagement alter Menschen für Angehörige der jüngsten und jungen Generation – mit diesem Engagement wird ja im Kern eine Leistung erbracht, die weit über das eigene Leben hinaus weist (Kruse, 2017; Tornstam, 2005). Aber auch im Engagement alter Menschen für junge Flüchtlinge ist dieses Weltgestaltungsmotiv sehr deutlich fassbar. Bildungsangebote können hier einen Beitrag leisten, der in seiner Bedeu-

tung für die Entwicklung von zukunftsfähigen Gemeinschaften weitgehend unterschätzt wird: Die Motivation zu dem genannten Engagement, die Vermittlung von Kompetenzen, die für die Ausübung dieses Engagements notwendig sind, sind als Stärken solcher Angebote zu begreifen.

Fazit

Die Entwicklungspotenziale im Alter – und zwar mit Blick auf die kognitive, die emotionale, die motivationale, die sozialkommunikative und die körperliche Dimension – dürfen nicht unterschätzt werden. Deren Verwirklichung ist für die Förderung und Erhaltung von sozialer Teilhabe wichtig. Soziale Teilhabe ist dabei auch zu verstehen im Sinne der aktiven Mitgestaltung des öffentlichen Raumes: Der Großteil älterer Menschen möchte Mitverantwortung übernehmen (die allerdings nicht gleichgesetzt werden darf mit einer »Pflicht« zur Übernahme von Verantwortung). Bildungsangebote leisten einen unverzichtbaren Beitrag zur Verwirklichung von Entwicklungspotenzialen wie auch zur Stärkung der sozialen Teilhabe. Ihnen kommt im Kontext der kommunalen Mitverantwortung für ein »gutes Leben« im Alter große Bedeutung zu.

Es ist später, als du denkst

Niemand kennt seine Stunde, aber jeder kennt sein eigenes Alter. Zwar lassen sich von diesem her keine sicheren Prognosen für die noch verbleibende eigene Lebenszeit ableiten, wohl aber Wahrscheinlichkeiten. »Es geht nicht immer weiter!« Diese tragende Gewissheit entwickelt sich spätestens dann zur nagenden Einsicht, wenn die noch offene Lebenszeit vor dem Hintergrund der üblichen Lebenserwartung überschaubar wird. Diese beträgt – folgt man den Berechnungen des Statistischen Bundesamts auf der Basis der Sterbezahlen von 2013/2015 – für die 65-jährigen Männer in Deutschland weitere 17,7 Jahre, für Frauen 20,9 Jahre. Die heutigen Rentner und Pensionärinnen haben somit gute Chancen, knapp 83 bzw. 86 Jahre alt zu werden.¹ Damit liegt Deutschland im oberen Mittelfeld der europäischen Länder. Gegenüber dem Jahr 1960 hat sich die Lebenserwartung der Deutschen bis 2014 um circa 12 Jahre verlängert – mit deutlicher Tendenz nach oben.² Demgegenüber liegt die durchschnittliche Lebenserwartung der 2015 Geborenen in Zentralafrika bei 52 Jahren.³

Wie teilt sich uns die Welt mit, wenn wir ihr länger angehören dürfen? Wie lebt und erkennt man, wenn der eigene Zeithorizont enger wird und die Optionen schwinden? Führt längeres Verweilen zu tieferer Erkenntnis? Führt tiefere Erkenntnis zu einer bereitwilligeren Akzeptanz der drohenden Schwächung und Auflösung? Wie erleben wir den Frühling, wenn wir mit einiger Sicherheit davon ausgehen können, dass es unser letzter sein wird? Was sagen wir in dem letzten Gespräch mit unseren Kindern, den geliebten Menschen und Freunden an unserer Seite? Auch für diese Fragen ist Max

Frisch ein bereitwilliger Stichwortgeber: »Ich löse mich auf und komme mir selbst abhandeln«, schreibt Frisch mehrfach in seinen Tagebüchern 1966–1971 (Frisch 1998, S. 64, 131, 197) – eine distanzierte, aber auch ironische Bemerkung, die nur feststellt, nicht orientiert. Er zitiert dabei Montaigne, dem es genügte, mit dieser Formulierung den Verlust eines Zahnes zu betrauern – dabei aber eine Beschreibung wählte, die metaphorisch auf den Punkt bringt, was sich ereignet, wenn wir altern, um schließlich zu vergehen.

[...]

Wer können wir noch werden, wenn bereits vieles erreicht ist, zahlreiche Optionen erschöpft sind und der Zenit unserer Kraft und Gesundheit überschritten hinter uns liegt? Was können wir noch begründet antizipieren, wenn sich um uns herum die Reihen zu lichten beginnen? Ein Und-so-weiter verliert an Überzeugungskraft, zumal es allen statistischen Gewissheiten widerspricht und das Leben auf seinen linearen Ablauf reduziert. Folgt man hingegen der oben zitierten Perspektive von Montaigne, der den Sinn des Lebens nicht in seiner Dauer, sondern in seiner Anwendung sieht (vgl. Montaigne 1976, S. 28), dann gelangen wir zu der Frage nach der *Gestalt* unseres Lebens, die wir bewusst verändern, vertiefen, erweitern oder auch ergänzen können, um auch den bislang ungelebten Rest unserer inneren Möglichkeiten zum Ausdruck zu bringen.⁴ Dabei folgen wir zwar ebenfalls der Vorstellung eines Fortschreitens, doch ist dieses kein lineares, sondern ein qualitatives Fortschreiten. Gemeint ist das Fortschreiten zu einer weiteren Stufe des Umgangs mit sich selbst und der Welt? Vieles deutet daraufhin, dass Menschen gerade in den restlichen Phasen ihres Lebens zu einer beson-

¹ Nach: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Sterbefaelle/Sterbefaelle.html> (Aufruf am 26.10.2016)

² Nach: http://www.bib-demografie.de/DE/ZahlenundFakten/09/Abbildungen/a_08_28_lebenserwartung_geburt_geschlecht_europ_laender_2014_gegenueber_1960.html?nn=3072818 (Aufruf am 1.9.2016).

³ Nach: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/199590/umfrage/lebenserwartung-in-afrika-nach-region-und-geschlecht> (Aufruf am 1.9.2016).

⁴ Der Schweizer Philosoph Peter Bieri fragt in seinem unter dem Pseudonym Pascal Mercier herausgegebenen Roman »Nachtzug nach Lissabon«: »Wenn es so ist, dass wir nur einen Teil von dem leben können, was in uns ist - was wird dann aus dem ganzen Rest?« (Mercier 2006, S. 58)



deren Form der Gelassenheit und eines integrierenden Handelns gelangen können – durch Entscheidung und Übung (vgl. Hadot 1995; Schmid 2014) –, wenn es ihnen gelingt, der verbreiteten Illusion des Juvenilismus zu entschlüpfen. Diese legt sie nämlich auf Erreichtes oder Gewesenes fest, und sie folgen dann unausgesprochen dem Mainstream derer, die sich unter dem Slogan versammeln »Ich möchte so bleiben, wie ich bin!«. Dieser restbiografischen Verirrung hatte bereits Montaigne den Boden entzogen, indem er den Menschen zurief: »Dachtet ihr denn, ihr würdet nie da ankommen, worauf ihr beständig zugingt?« (Montaigne 1976, S. 28)

Denjenigen, die dieser Verirrung bewusst widerstehen und die »Anwendungen« auch der fortgeschrittenen Lebensphasen bewusst ausschöpfen, eröffnet sich die Möglichkeit, tiefere Formen des Menschseins aus sich heraus zu leben. Sie haben gleichzeitig begriffen, dass es nicht die auf die Spitze getriebenen Gegensätze – zwischen Rechts und Links, Richtig und Falsch oder Gut und Böse – sind, aus denen persönliches Glück, gelingendes Zusammenleben und eine ruhige Lebensbewegung erwachsen können, sondern die Suche nach Wegen des Ausgleichs, der Versöhnung und der Akzeptanz, aber auch der klareren und spürbar gelebten Wertbindung. Sozialwissenschaftliche Persönlichkeitstheorien haben diese Hinweise in zahlreichen Stufungsmodellen der menschlichen Entwicklung abgebildet, die letztlich alle darauf hinauslaufen, dass Lebenserfahrung und Reifung einer Person in den erwähnten oder anderen Formen des Umgangs mit sich selbst und anderen ihren Ausdruck finden können, wenn, ja wenn, ihnen nichts dazwischen kommt.

»Gut, dass du das noch ergänzt: »Wenn ihnen nichts dazwischen kommt!«, bemerkte mein kritischer Freund. »Ich denke nämlich gerade an die zahlreichen Menschen, die gesundheitlich angegriffen und entkräftet durch ihre letzten Lebensphasen torkeln. Ihr Fokus reduziert sich, wie von selbst, auf ganz basale Fragen des Überlebens in einer einigermaßen würdevollen Form. Du musst aufpassen, dass du mit deinen Hinweisen auf den flüchtigen Menschen nicht letztlich einer Idealisierung das Wort redest, der bloß die Gesündesten unter ihnen zu folgen in der Lage sind!«

Dieser Zwischenruf ist nicht ganz unberechtigt, obgleich man dagegenhalten muss, dass die Figur des flüchtigen Menschen nicht allein für die restbiografische Reflexion von Bedeutung ist. Der französische Philosoph und Essayist Montaigne (1533–1592) wurde selbst nur 59 Jahre alt, und er schloss seine berühmten Essays im Jahre 1580 im Alter von erst 47 Jahren ab – auch für damalige Verhältnisse kein greisenhaftes Alter. Der restbiografische Fokus auf die Flüchtigkeit des Lebens taugt offensichtlich zu mehr als bloß zur Orientierung des fortgeschrittenen Lebens. Er markiert auch den eigentlichen Zugang zu einer Lebensphilosophie, wie das Leben und Werk dieses Denkers der Renaissance zeigen.

Es ist eine Haltung der Unaufgeregtheit und Tiefe, welche den Fokus auf den flüchtigen Menschen, wie er bei Rinpoche, Montaigne u. a. entfaltet wird, durchdringt. Diese Haltung ist getragen von dem Bewusstsein, dass die eigene Entwicklung einem qualitativen Höhepunkt zustrebt, wobei sie ihre drängende Kraft mehr und mehr verliert. Die aufbrechende Biografie drängt uns zwar zum Leben, Altern und Abschiede ziehen uns aber schrittweise aus dem Leben. Diese Kräfteverschiebung spüren die Menschen, und sie erfahren, was sie immer schon ahnten, am eigenen Leib bzw. im eigenen Leben:

Die Restbiografie folgt zunehmend weniger unserer eigenen Regie, es sei denn, wir finden einen Standpunkt, der genau auf diesen Sachverhalt vorbereitet und aktiv damit umzugehen vermag.

Literatur

- Frisch, M. (1998). Tagebuch 1966–1971. In M. Frisch, *Gesammelte Werke in zeitlicher Folge* (Bd. 6). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hadot, P. (1995). *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. Oxford: Blackwell.
- Mercier, P. (2006). *Nachtzug nach Lissabon* (17. Aufl.). München: btb.
- Montaigne, M. de (1976). *Essays*. Frankfurt a.M.: Insel Verlag.
- Schmid, W. (2014). *Gelassenheit. Was wir gewinnen, wenn wir älter werden*. Frankfurt a.M.: Insel Verlag.

Auszug aus »Es ist später, als du denkst« von Rolf Arnold (S. 33; S. 104–106). Wir danken dem Autor und dem hep-Verlag für die Möglichkeit des Abdrucks!

Arnold, R. (2017). *Es ist später, als du denkst. Perspektiven für die Restbiografie*. Bern: hep verlag.

Literatur

- Arendt, H. (1960). *Vita activa oder vom tätigen Leben*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bengtson, V.L. & Dowd, J.J. (1981). Sociological functionalism, exchange theory and life-cycle analysis: A call for more explicit theoretical bridges. *International Journal of Aging and Human Development*, 12(1), 55–73.
- Brandtstädter, J. (2014). Lebenszeit, Weisheit und Selbsttranszendenz. *Aufgang – Jahrbuch für Denken, Dichten, Musik*, 11, 136–149.
- Butler, R.N. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *Gerontologist*, 9(4), 243–246.
- Carstensen, L.L., Löckenhoff, C.E. (2004). Aging, emotion, and evolution: The bigger picture. In P. Ekman, J. J. Campos, R. J. Davidson & F. B. M. de Waal (Hrsg.), *Emotions Inside Out: 130 Years after Darwin's The Expression of the Emotions in Man and Animals* (Bd. 1000, S. 152–179). New York: Annals of the New York Academy of Sciences.
- Cowgill, D.O., Holmes, L.D. (1972). *Aging and modernization*. New York: Appleton Century Crofts.
- Cumming, D., Henry, W. (1961). *Growing old: The process of disengagement*. New York: Basic Books.
- Gorz, A. (2003). *L'immatériel. Connaissance, valeur et capital*. Paris: Galilée. Deutsche Ausgabe: Gorz, A. (2010). *Wissen, Wert und Kapital. Zur Kritik der Wissensökonomie*. Aus dem Französischen von Jadja Wolf (4. Aufl.). Zürich: Rotpunktverlag.
- Heinze, R., Klie, T., & Kruse, A. (2015). Subdiarität revisited. *Sozialer Fortschritt*, 64(6), 131–138.
- Klie, T. (2016). On the way to a caring community? The German debate. In K. Wegleitner, K. Heimerl, & A. Kellehear (Hrsg.), *Compassionate communities case studies from Britain and Europe* (S. 198–209). New York: Routledge.
- Kommission. (2010). *Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation: Altersbilder in der Gesellschaft*. Berlin: Deutscher Bundestag (Bundestagsdrucksache 17/3815).
- Kommission. (2016). *Siebter Altenbericht der Bundesregierung: Sorge und Mitverantwortung in der Kommune – Aufbau und Sicherung zukunftsfähiger Gemeinschaften*. Berlin: Deutscher Bundestag (Bundestagsdrucksache 18/10210).
- Kruse, A. (2017). *Lebensphase hohes Alter – Verletzlichkeit und Reife*. Heidelberg: Springer Spektrum.
- Kruse, A., Schmitt, E. (2010). Potenziale des Alters im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. In A. Kruse (Hrsg.), *Potenziale im Altern. Chancen und Aufgaben für Individuum und Gesellschaft* (S. 3–30). Heidelberg: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Kruse, A., & Schmitt, E. (2015). Shared responsibility and civic engagement in very old age. *Research in Human Development*, 12(1–2), 133–148.
- Levy, B.R. (2003). Mind matters: Cognitive and physical effects of aging stereotypes. *Journal of Gerontology*, 58(4), 203–211.
- Lindenberger, U. (2014). Human cognitive aging: Corriger la fortune? *Science*, 346, 572–578.
- McAdams, D. P., Josselson, R., Lieblich, A. (2006). *Identity and story: Creating self in narrative*. Washington: APA Books.
- Morgenstern, C. (1986). *Stufen*. Frankfurt: Insel.
- Naegele, G. (2015). Handlungsempfehlungen für Kommunen. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Demographie konkret – Altersarmut in Deutschland. Regionale Verteilung und Erklärungsansätze* (S. 68–79). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Nordenfelt, L. (2004). The varieties of dignity. *Health Care Analysis*, 12(2), 69–81.
- Plutarch (1914). *Plutarch's Lives*. Cambridge, MA: Harvard University Press & London: William Heinemann Ltd.
- Riley, M.W., Kahn, R.L., Foner, A. (Hrsg.) (1994). *Age and structural lag*. New York: Wiley.
- Scheunpflug, A., & Franz, J. (2014). Unterschiedliche Lebens- und Erfahrungswelten zwischen den Generationen. Gelingensbedingungen intergenerationaler Bildungsarbeit. In H. Binne, J. Dummann, & A. Gerzer-Sass (Hrsg.), *Handbuch intergeneratives Arbeiten. Perspektiven zum Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser* (S. 135–142). Opladen: Budrich.
- Schmitt, E. (2012). Was trägt die Altersbildforschung zum gelingenden Alter bei? In A. Kubik, M. Kumlehn (Hrsg.), *Konstrukte gelingenden Alter(n)s* (S. 229–247). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tippelt, R., v. Hippel, A. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S., & Theisen, C. (2009). Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Tornstam, L. (2005). *Gerotranscendence: A developmental theory of positive aging*. New York: Springer.
- Wahl, H.-W., Iwarsson, S., & Oswald, F. (2012). Aging well and the environment: Toward an integrative model and research agenda for the future. *The Gerontologist*, 52(3), 306–316.
- Ward, R.A. (1984). The marginality and salience of being old: When is age relevant? *Gerontologist*, 24(3), 227–232.
- Zimmermann, H.P., Kruse, A. & Rentsch, T. (Hrsg.) (2016). *Kulturen des Alterns. Plädoyers für ein gutes Leben bis ins hohe Alter*. Frankfurt: Campus.

Abstract

Der Beitrag diskutiert die Teilhabe im Alter aus fünf unterschiedlichen Perspektiven: jener der gesellschaftlichen Altersbilder, jener der individuellen Veränderungs- und Gestaltungspotenziale, jener der Mitgestaltung des öffentlichen Raumes, jener der Gestaltung sozialer Beziehungen und jener der Schaffung von Sorgestrukturen. Teilhabe erscheint somit als das Ergebnis eines Zusammenwirkens von personalen, sozialen, kulturellen, kommunalen und gesellschaftlichen Einflussfaktoren, wobei Bildung als ein zentraler Mechanismus bei der Schaffung teilhabeförderlicher Strukturen gewertet wird.



Prof. Dr. Dr. h. c. Andreas Kruse ist Direktor des Instituts für Gerontologie an der Universität Heidelberg.

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

Selbstbestimmtes Lernen im Alter
am Beispiel des »Denk-Raum 50 plus«

NON-FORMAL SELBSTBESTIMMT

Elisabeth Bubolz-Lutz

Im Alter nimmt die Neigung, sich in formale Bildungsarrangements einzuklinken – mit speziellen vorgegebenen Lernwegen und zertifizierten Abschlüssen – eher ab. Angesichts einer Zunahme an »freier Zeit« verstärken sich hingegen die Lernaktivitäten im Alltagskontext – z. B. durch eigene Recherchen im Internet. Lernen in einer Bildungsinstitution und Lernen in alltäglichen Kontexten schließen einander aber nicht aus: Zwischen institutionell organisierten und selbstorganisierten Lernkontexten im Alltagsleben eröffnen sich Möglichkeiten von Bildung in einem »Zwischenraum«. Was sind Vorteile, was Gelingensfaktoren solcher Zwischenraum-Formate? Diesen Fragen geht die Autorin unter Rückgriff auf das Praxisbeispiel des »Denk-Raum 50 plus« nach.

In der Bildungspraxis stoßen gerade bei älteren Menschen solche Angebote auf zunehmendes Interesse, die gezielt auf persönlichen Austausch und Begegnung setzen, die darauf gerichtet sind, dass sich Menschen an Orten in ihrem Lebensraum treffen und sich Lernen und Alltagsgestaltung miteinander verzahnen. Gemeint sind damit neue Formate, die in institutionellem Rahmen von Bildungseinrichtungen alltagsnahes Lernen anregen und Impulse zu Bildung in informellen Kontexten geben. In einem solchen Format werden von Bildungseinrichtungen im Zusammenwirken mit interessierten Senioren gemeinschaftliche Formen des »partizipativen Lernens« entwickelt, erprobt und implementiert (Schramek & Bubolz-Lutz, 2016, 161ff.). Während das Lernen im Alltag im »privaten« Raum von den Lernenden eher selten überhaupt als solches wahrgenommen wird, sind die neuen Lernformate in den »Zwischenräumen« durchaus als Bildungsformate deklariert: Sie finden sich in Ausschreibungen von Einrichtungen und

Bildungswerken unter Begrifflichkeiten wie »Lernen mit Selbsterfahrungsanteil« oder »Selbstbestimmtes Lernen«. Die Geragogik – als wissenschaftliche Disziplin der Altersbildung – befasst sich seit fast zwei Jahrzehnten mit Fragen zu Zielen, Inhalten und Gestaltungsoptionen partizipativ ausgegerichteter Lernarrangements, die viel Eigenaktivität voraussetzen (Bubolz-Lutz, 1999; 2000). Hier fehlt es nicht an schlüssigen Begründungen (z. B. dass selbstbestimmtes Lernen selbstbestimmtes Leben im Alter fördert), auch nicht an praktischen Beispielen, wohl aber an evaluierten differenzierten Konzepten, die zielführende Strategien in den »Zwischenräumen« aufzeigen und den didaktischen Diskurs voranbringen.

Zulauf erleben solche Arrangements vor allem durch Personen mit gutem gesundheitlichem und finanziell abgesichertem Status – speziell bei der neuen Generation der Senioren, die sich aktuell am Übergang ins Renteneintrittsalter befindet. Und doch sind

diese neuen Bildungsformate bisher noch nicht zum »Erfolgsmodell« avanciert. Dies mag nicht nur daran liegen, dass diese neuen Lernformen ungewohnt und in ihrer Position zwischen fremdorganisierter Bildung in Institutionen und selbstorganisiertem Lernen im Alltag schwer einzuordnen sind. Vielmehr zeigt sich das grundsätzliche Dilemma eines auf Selbstbestimmung und Eigenaktivität hin ausgerichteten didaktischen Ansatzes: Nicht alle Älteren können selbstbestimmt lernen – diejenigen, die ihr Leben lang eher fremdbestimmt gelernt haben, sind mit der Anforderung der Eigenverantwortlichkeit bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse oft überfordert. Auch besteht nicht bei jedem der Wunsch, sich den Mühen der Eigenaktivität auszusetzen – erscheint doch eine »Bildung auf Abruf« ein bequemer und erfolgversprechender Weg. Als Hürde erweisen sich auch die Ausschreibungen Eigenaktivität ermöglichender Bildungseinrichtungen: Da hier keine konkreten Inhalte vorgegeben werden, sind sie für viele zu wenig greifbar.

»Denk-Raum 50 plus« – das Konzept des selbstbestimmten Lernens

Speziell im Hinblick auf die »Generation 50 plus« bietet das Bildungsforum der Arbeitsgemeinschaft Sozialpädagogik und Gesellschaftsbildung e.V. (ASG) in Düsseldorf seit 2010 für diejenigen, die selbst initiativ werden wollen, einen »Denk-Raum« an. In diesem speziellen Arrangement mit »Inselcharakter« wird den an Bildung Interessierten ein geschützter Raum geboten, in dem sie selbst die Führung übernehmen und sich ihre Bildung nach eigenen Interessen selbst gestalten können. Im Sinne der Ermöglichungsdidaktik stellt das Bildungsforum den Rahmen: Es bietet Räumlichkeiten, Aufnahme ins Bildungsprogramm, Moderation und wissenschaftliche Begleitung. Die ersten Erfahrungen mit

diesem Ansatz haben bereits öffentliches Interesse geweckt und zogen im Jahr 2015 die Aufnahme des »Denk-Raums« in die Liste von Good-Practice-Beispielen für innovative Weiterbildungsformate zur Gestaltung des demografischen Wandels der LAG Katholische Erwachsenen- und Familienbildung NRW und @ba NRW nach sich. Erstaunlich, dass sich hier nicht – wie sonst üblich – nur die 60- bis 70-Jährigen angesprochen fühlen, sondern auch Personen, die sich bereits in den Fünfigern mit der Frage befassen, in welche Richtung hin sie nach ihrem Berufsleben aktiv sein möchten.

Das Konzept des »Denk-Raum 50 plus« fußt auf dem Wissen um die starke Motivationskraft, die in den Möglichkeiten von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung liegt. Was die Reformpädagogen bereits zu Beginn des vorigen Jahrhunderts erkannten und in der Kinder- und Jugendarbeit umsetzten, lässt sich auch für diejenigen Erwachsenen nutzen, die – weitgehend befreit von beruflichen Verpflichtungen – »für's eigene Leben« lernen wollen und dürfen. Deci und Ryan (1993) konstatieren in ihrem Modell der »Selbstbestimmungstheorie der Motivation«, dass die höchste Lernmotivation dann entsteht, wenn im Lernprozess die Möglichkeit gegeben wird, die Inhalte und Vorgehensweisen beim Lernen selbst zu bestimmen, die eigenen Kompetenzen weiter zu entwickeln und in eine Lerngemeinschaft eingebunden zu sein.

Von besonderer Bedeutung scheint zudem gerade für weniger lerngewohnte Personen ein sicherer Rahmen zu sein, in dem das gemeinsame Lernen stattfindet (dazu ausführlich Bubolz-Lutz et al., 2010). So geht das neue Format »Denk-Raum 50 plus« davon aus, dass es für einen bestimmten Kreis von Senioren keine voll ausstaffierten und vorgeplanten Bildungsprogramme braucht, sondern vielmehr einen moderierten und geschützten Raum,

in dem die Interessierten ihre Lernaktivitäten selbst entfalten und ihre Themen selbst wählen können.

Die Praxis – ein flexibles Lernarrangement

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurde das Angebot »Denk-Raum 50 plus« als Pilotprojekt konzipiert und als Zusatzangebot in das Programm des Bildungsforums aufgenommen. Zur Eröffnung des »offenen Denk-Raums« gab es einen Impulsvortrag zu den Lernchancen beim Älterwerden mit anschließender reger Diskussion. Es folgten drei Treffen mit Interessierten, die – mit Unterstützung durch die Moderation eines Referenten der Bildungseinrichtung und einer geragogisch versierten Begleitung – gemeinsam ein flexibles Strukturmodell mit Arbeitsgruppen und Plenumsitzungen entwickelten. Es fanden sich vier Gruppen zu einzelnen Themen zusammen, die die Teilnehmenden interessierten: *Naturwissen(-schaft) zum Anfassen, Gemeinsam philosophieren, Schöpfung und Umwelt und Sinnsucher: bewusster leben*. Diese Arbeitsgruppen (3 bis 12 Teilnehmende) trafen sich nach eigenem Rhythmus (meist 14-tägig) an Orten ihrer Wahl, z. B. in einem Café oder im häuslichen Bereich. Kamen Fragen auf, konnte ein Referent beim Bildungsträger angefragt werden, der sein Expertenwissen zur Verfügung stellte.

Zweimal im Semester lud der Bildungsträger zu einer »großen Runde« ein, an der in der Regel 20 bis 25 Personen teilnahmen. Hier stellte dann jeweils eine Arbeitsgruppe ihre gewonnenen Einsichten vor – mit anschließender Diskussion. In diesem »Mix« aus Groß- und Kleingruppe, informellen und formellen Bildungsarten, internen Klärungen und Präsentationen im Außen ließen sich interessante »Lernbewegungen« beobachten: plötzliche neue Perspektiven, die Voreinstellungen infrage stellten, Wortspiele, die das eigene Verständnis vertieften, das Wecken von

Neugier für Wissensgebiete, die bisher nicht im Blick waren. In Reflexionsrunden hoben die Lernenden hervor, dass durch diese Art des Vorgehens nicht nur Interesse an bestimmten Themen vertieft wurde, sondern auch Lehrkompetenzen zutage traten und speziell gefördert wurden. In der Folge bestimmte Flexibilität das Programm: Wurden neue Interessensgebiete sichtbar, gründeten sich spontan neue Arbeitsgruppen, andere lösten sich auf. Eine Gruppe verselbständigte sich nach mehreren Jahren der Anbindung an die Bildungseinrichtung: Man wolle sich nur noch im Alltagskontext treffen und habe den Rahmen des Denk-Raums »nicht mehr nötig«.

Gelingensfaktoren

Das Vorhaben »Denk-Raum 50 plus« fordert von allen Akteuren Offenheit und ein hohes Maß an Achtsamkeit, Dialogfähigkeit, Flexibilität und Einsatzbereitschaft. Im Sinne einer Zwischenbilanz sollen hier einige ausgewählte Gelingensfaktoren benannt werden:

Die *Deklaration des »Denk-Raums« als Pilotprojekt*, das von der Leitung der Bildungseinrichtung begrüßt wurde, erwies sich als wegweisend und überaus konstruktiv – mußte doch das Vorhaben aus dem laufenden Budget finanziert werden. Ein »Runder Tisch« mit der Einrichtungsleitung, dem hauptverantwortlichen Referenten, weiteren Referentinnen und Referenten des Hauses und der wissenschaftlichen Begleitung wirkte zusätzlich als stabilisierender Faktor. In den Reflexions- und Planungsrunden konnten Entwicklungen besprochen und Richtungen neu festgelegt werden. Der Deklaration als Pilotvorhaben war es wohl auch geschuldet, dass der Träger eine kostenfreie Teilnahme ermöglichte, dass er in offensiver Öffentlichkeitsarbeit die Besonderheit des neuen Formates kontinuierlich hervorhob und bis heute entsprechend kommuniziert (z. B. durch einen offen ausgeschriebenen Markt

der Möglichkeiten, Interviews im Rahmen einer Radiosendung, Artikel in der regionalen Presse, Aufnahme ins Programmheft und eigenen Flyer). Seitens des Bildungsträgers wurde jedoch auch der Mehrwert hervorgehoben, den das Pilotvorhaben für ihn bis heute hat: als Zeichen dafür, für Innovationen aufgeschlossen zu sein und neue Wege zu beschreiten, die die Lernenden stärker als bisher mit einbeziehen.

Die Rolle der Lernbegleitung war immer wieder zu klären und konzeptionell zu verankern. Dabei erwies sich eine kontinuierliche wissenschaftliche Prozessbegleitung (dazu ausführlich Bubolz-Lutz & Rüffin 2001, 105ff.) mit spezieller Expertise zum »Selbstbestimmten Lernen« als hilfreich. Diese hatte nicht nur die Aufgabe der Impulsgebung für die Lernbegleitung (zu den Aufgaben der Lernbegleitung ausführlich Bubolz-Lutz & Stöckl, 2017). Sie sorgte auch für die Transparenz der Lernprozesse, für den Vorrang der Besprechung von Lernwünschen und -schwierigkeiten in den Arbeitsgruppen und trug dazu bei, dass alle Beteiligten »ein Gefühl der Sicherheit und Orientierung« entwickeln konnten.

Aus der Perspektive der Lernenden war es wichtig, einen Rahmen für eine biografieorientierte Selbstreflexion und Anbindung des Lernens an das eigene Leben und die eigenen Lebenserfahrungen zu haben. »Ich will mich selbst entwickeln« – das ist der Grundtenor der Interessierten zur Frage nach der Teilnahmemotivation: »Dazu will ich einen eigenen Weg finden – möglichst mit Gleichgesinnten«. Sich mit anderen zu treffen, die ähnliche Interessensgebiete haben, gemeinsam um Antworten auf persönliche Fragen zu ringen, das ist es, was zur Überwindung von Teilnahmebarrieren beiträgt. Die Reflexionsrunden zum Ende des Semesters zeugen von den Gewinnen, die die Teilnehmenden durch ihre Mitarbeit im »Denk-Raum 50 plus« für sich konstatierten: Sie hätten u. a. mehr Freude am Lernen entwickelt, sich intensiv mit Themen befasst, die

für sie persönlich wichtig sind, hätten den Austausch mit anderen als höchst bereichernd erlebt, hätten sich getraut, ihre Einsichten und Kenntnisse vor anderen zu präsentieren.

Offene Fragen und Ausblick

Inzwischen ist der Ansatz des Denk-Raums in eine nächste Entwicklungsphase eingetreten: Mit dem Programm 2016 wurde unter dem Motto »Schöpferisch altern – das Älterwerden begleiten« der Ansatz des »Selbstbestimmten Lernens« als Strategie für alle Angebote im Bereich einer Bildung für die zweite Lebenshälfte gewählt. Aus dem Kreis der Teilnehmenden hat sich ein Team gebildet, das als »Senioren-Lern-Beirat« aktiv an der Gestaltung des ASG-Bildungsprogrammes mitwirkt. In einem öffentlichen »Markt der Möglichkeiten« werden Lern- und Themenwünsche der älteren Bevölkerung gesammelt. Damit eröffnen sich weitere Entwicklungsoptionen – hin zur Formulierung von Konzepten einer teilhabeorientierten Lernkultur in Bildungseinrichtungen.

An der Zeit ist es, die vielfältigen inzwischen auch andernorts vorhandenen Erfahrungen zu evaluieren und konzeptionell zu fassen. Im »Denk-Raum 50 plus« war langfristig intendiert, über Treffen in überschaubaren (Klein-)Gruppen in Alltagskontexten auch bisher nicht erreichte Zielgruppen anzusprechen. Kritisch zu prüfen ist nun, ob und wie das gelungen ist. Sodann sind die eingeschlagenen Wege detailliert zu beschreiben, um sie als Anregung für die Praxis nutzen zu können. Zudem braucht es Anstrengungen zur strukturellen Verankerung solcher und ähnlicher Bildungsinitiativen – etwa durch flexible Finanzierungsregelungen für innovationsfreundliche Bildungsträger. Langfristiges Ziel ist der Aufbau von Bildungsstrukturen, die die Planungs- und Handlungsspielräume des Lernens im Alter in Richtung auf mehr Selbstbestimmung der Lernenden erweitern und festigen.

Literatur

Bubolz-Lutz, E. (1999). Autonomie statt Didaktik – Gegenthesen zum Infrastruktur-Ansatz. In R. Bergold, D. Knopf, A. Mörchen (Hrsg.). *Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts* (S. 57–64). Würzburg: Echter.

Bubolz-Lutz, E. (2000). Selbstgesteuertes Lernen (SGL) in der Praxis einer Bildungsarbeit mit Älteren. In M. Malwitz-Schütte (Hrsg.). *Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung älterer Erwachsener* (S. 65–93). Bielefeld: WBV.

Bubolz-Lutz, E. & Rüffin, H.-P. (2001). *Ehrenamt – eine starke Sache. Selbstbestimmtes Lernen Älterer für ein selbstgewähltes ehrenamtliches Engagement. Begründungen, Erfahrungen, Anstöße*. Montabaur: Katholisches Bildungswerk Westerwald.

Bubolz-Lutz, E. et al. (2010). *Geragogik – Das Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bubolz-Lutz, E. & Stöckl, C. (2017). *Sozialgeragogische Perspektiven: Folgerungen aus einem lebensweltlichen & relationalen Bildungsverständnis* (in Vorbereitung).

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.

Schramek, R. & Bubolz-Lutz, E. (2016). Partizipatives Lernen – ein geragogischer Ansatz. In G. Nägele et al. (Hrsg.). *Teilhabe im Alter gestalten. Aktuelle Themen der Sozialen Gerontologie* (S. 161–179). Wiesbaden: Springer.

Abstract

Der »Denk-Raum 50 plus« ist ein gelungenes Beispiel selbstbestimmten Lernens im Alter, das in einem organisierten Rahmen stattfindet. Anhand dieses Beispiels diskutiert die Autorin Vorteile selbstbestimmten Lernens und zeigt Gelingensfaktoren eines solchen Formats auf.



Prof. Dr. Elisabeth Bubolz-Lutz ist Direktorin des Forschungsinstituts Geragogik in Düsseldorf.

Kontakt: bubolz-lutz@fogera.de

Potenziale des Generationendialogs im Kontext der »Schule von Jung und Alt«

»IM GEISTE JUGENDLICH«

Sonja Ehret

Der Generationendialog ist eine vielversprechende Methode, um Jung und Alt einander näherzubringen und Verständnis zwischen den Generationen zu stiften. Für ältere Menschen ist der Dialog mit den Jungen zugleich eine Möglichkeit, am gesellschaftlichen Leben und an der gesellschaftlichen Zukunft nachhaltig teilzuhaben. Welche Themen werden in den Generationendialogen verhandelt? Wie werden sie durch die Beteiligten interpretiert? Diesen Fragen geht die Autorin im vorliegenden Beitrag nach.

Die »Generali Hochaltrigenstudie« (Generali, 2014) zeigte sehr deutlich auf, dass gesellschaftliche Teilhabe im hohen Alter gewünscht, aber nicht immer gewährleistet ist. Aktiver und geschätzter Teil unserer Gesellschaft zu sein, das Gefühl vermittelt zu bekommen, dazuzugehören, ist für den Menschen existenziell notwendig. Diese existenzielle Notwendigkeit findet sehr häufig ihren Ausdruck in der Weise, dass sich sehr alte Menschen um nachfolgende Menschen sorgen. Genau in diese Lücke trifft der Generationendialog zwischen jungen und alten Menschen.

Der Generationendialog ist ein positiv konnotiertes, wenn auch nicht stringent definiertes Konzept, das mit Vorstellungen zum Verständnis zwischen den Generationen einhergeht. Eine Grundannahme ist, dass sich, ausgehend von einer Dreiteilung des Lebenslaufs in Jung – Mittel – Alt, gerade das Junge und das Alte in Beziehungen und Kontexten symmetrisch zueinander verhalten, beispielsweise in Hinblick auf benötigte Fürsorge oder die Entwicklung von Identität und Integrität (Ehret, 2017). Der Symmetriegrundsatz bezieht sich auch auf Lehren und Lernen: Wenn wir Lernen als Erwerb von Fertigkeiten verstehen, die Verhaltensänderungen nach sich ziehen, ist es vor allem das Lernen am Modell, am Vorbild des alten

Menschen, dem sich junger und alter Mensch aufgrund ihrer Ergänzungsbedürftigkeit öffnen. So können durch das motivierte, praktische Interesse am anderen eigene Lebensthemen entstehen, gestaltet, zentriert oder integriert werden. Die Kräfte des Lebenslaufs erzeugen dabei folgende Kriterien intergenerativer Interaktion: eine beschleunigte Anziehung von Jung und Alt, Faszination und Staunen über die jeweils andere Generation, Neugier und praktisches Interesse und eine daseinsthematische Übertragung.

Entstehung und Durchführung der »Schule von Jung und Alt«

Eine Form des intergenerationellen Dialogs findet in der »Schule von Jung und Alt« statt. Diese ist hervorgegangen aus dem Intergenerationellen Studieren mit Hochbetagten, das 2015 mit einer Gruppe von Teilnehmenden der »Generali Hochaltrigenstudie« seinen Anfang nahm, die neben ihrem Engagement, das sie für die Gesellschaft zeigten, für eine auf ihre Bedürfnisse abgestimmte Bildung offen waren. Nachdem die Seminarreihe mit psychogerontologischen Inhalten begann, wandelten die Themen sich auf Wunsch der Ältesten immer mehr in Richtung Weltgestaltung, Werteverwirklichung und Auseinan-

dersetzung mit Menschen- und Weltbildern – eine stärker lebensweltliche Ausrichtung: Auch die Ältesten wollen zunehmend aktiv in die Gesellschaft wirken. Die seit Beginn mit Lehramtsstudierenden durchgeführten Seminare wurden – nun unter dem Namen »Schule von Jung und Alt« – seit Herbst 2016 um eine weitere Gruppe junger Menschen ergänzt: Schülerinnen und Schüler zwischen 14 und 16 Jahren. Mit diesen finden an einem Seminartag Generationengespräche statt in der Weise, dass immer ein älterer Mensch mit zwei Schülern ein 1- bis 2-stündiges Gespräch führen kann. Die mit Fragen vorbereiteten Gespräche, in denen sich sehr gut Dialoge entwickeln, werden auf Tonband aufgenommen. Die Schüler/innen schreiben im Anschluss an den Generationentag Tagebuch bzw. eine Selbstreflexion. Hieraus ist das im Folgenden dargestellte Datenmaterial entnommen. Das Format wird, implementiert als »Schule für Jung und Alt: Das ECHO der Generationen«, inzwischen auch an Schulen oder als Zukunftswerkstatt in mehreren baden-württembergischen Kommunen angeboten. Die Analyse des schriftlichen Materials wird in einer Kombination von Deutungsmusteranalyse und Daseinsthematischer Methode durchgeführt. Bei der Deutungsmusteranalyse (Schütz, 1971; Wiedemann, 1985) geht es darum, eine soziale Wirklichkeit (Dialog bzw. Gespräch) aus der Sicht der Beteiligten zu untersuchen. Der intergenerativen Begegnung folgt eine Deutung durch den jungen Menschen, die wahrnehmungs- und handlungsleitend ist (die Deutung durch den alten Menschen wurde in einer Feedbackrunde während des Seminars untersucht). Überprüft werden thematische Relevanzen, Interpretationsrelevanzen und Motivationsrelevanzen. Bei den thematischen Relevanzen fragen wir, was zum Thema wird, und überlegen uns, warum dies geschieht. Hier ziehen wir den gesamten Wissensvorrat aus eigenen Arbeiten zur Daseinsthematischen Analyse hinzu. Daseinsthemen sind Formen der Auseinandersetzung des Individu-

ums mit Grundsituationen des Lebens. Die Inhalte entstehen quasi aus dem Leben selbst, sind zugleich höchst individuell wie auch zeitgeschichtlich getönt. Bei den Interpretationsrelevanzen untersuchen wir, welche Wissens-, Struktur- und Erfahrungsbestände zur Interpretation herangezogen werden und mit welchen Begriffen interpretiert wird. Schließlich untersuchen wir die Motivationsrelevanzen zum Verständnis weiterer, aus den Dialogen folgender Handlungen und Bereitschaften. In diesem Beitrag werden im Folgenden die thematischen und die Interpretationsrelevanzen ausführlicher dargestellt. Zur Auswertung herangezogen werden Selbstreflexionen und Tagebücher sowie die Gespräche und in diesen enthaltene Dialoge, die auf Tonband aufgenommen

wurden. Der Dialog ist eine besondere Sequenz innerhalb eines Gesprächs, die sich in einem Zwischenraum von Jung und Alt entfaltet. Das entstehende Wort ist dann von elementarer, wahrhaftiger Qualität: »Das Zwischenmenschliche erschließt das sonst Unerschlossene« (Buber, 1994, S. 295).

Ergebnisse

Themen, die in den Gesprächen und Dialogen von Jung und Alt bedeutsam werden, betreffen vor allem Phänomene des Wechselspiels von Jung und Alt. Indem sich der junge Mensch im alten Menschen spiegelt und umgekehrt, werden prägnante Entwicklungsthemen aktualisiert (beispielsweise

Kindheit, Schule und Jugend, Beruf und Lebensziele, Leben und kritische Lebensereignisse, Partnerschaft und Familie sowie normative Themen). Zudem achten junge Menschen sehr auf den körperlichen und geistigen Zustand des Gegenübers, da in der Begegnung der innere alte Mensch dem Jugendlichen als Archetyp erscheint (Ehret, 2016). Auf die Frage der Älteren nach Personen, die als Vorbilder fungieren, antwortet eine 16-Jährige: »Ich nehme mir Gedanken als Vorbilder. Mein Opa ist ein weiser Mensch«. Jung und Alt begegnen sich in den Lebensaltern, in denen sie aufeinander treffen. Aus diesem Grund ist für die heutigen Jungen gerade die Jugend und Kindheit der Alten sehr interessant, die in der Tat noch in der Zeit des

Beispiel-Datenmaterial aus der Studie

	Ausschnitte aus den Tagebüchern/Selbstreflexionen	Originalauszüge aus dem Dialog
Dialog »Frieden« mit Frau Irma (89)	<p>Schülerin 1: Im Vergleich zu meinen bisherigen Vorstellungen vom Alter wurde ich sehr positiv überrascht, da sie im Geiste nicht alt, sondern sogar noch sehr jugendlich war. Fasziniert hat mich sehr, wie unterschiedlich wir unsere Jugend verbracht haben, ihre Kriegserlebnisse und Schicksalsschläge. Im Punkt Sicherheit und Frieden, hatte ich das Gefühl, dass Sie uns den Frieden und dass wir uns mit unserem Leben dafür einsetzen sollen, sehr oft nahe brachte, da sie Angst hatte, wir würden es nicht verstehen. Ihr Anliegen war es, für den Frieden alles in unserer Macht stehende zu machen um niemals einen Krieg miterleben zu müssen. (...) Als ein Krankenwagen vorbei fuhr, bekam sie Gänsehaut, da ihr Mann so von ihr geholt wurde. (...) Ich mache mir noch Gedanken darüber, was sie in dem Moment macht, wenn ich an sie denke, über was sie nachdenkt und was sie beschäftigt. Auch denke ich darüber nach, wie meine Eltern in ihrem Alter sein werden. Ich überlege auch, ob mich meine Jugend auch so prägen wird und denke auch, dass ich im Vergleich zu ihrer Jugend wenig erlebe. Meine Sicht hat sich sehr verändert (...)</p> <p>Schülerin 2: Sie war sehr offen und hat nicht geweint. Das finde ich als eine große Leistung, weil sie über ihren gefallenen Mann und über ihren toten Sohn gesprochen hat. Ihr Cousin war auch an dem Mittwoch da und die beiden haben Witze gemacht und gelacht, doch es kamen auch schlimme Erfahrungen hoch.</p>	<p>Schülerin 1: Gehören Krieg und Frieden zur Welt dazu? Frau I.: Ah. Offenbar ja. Aber es gibt so viele friedensliebende Menschen. Schülerin 1: Haben die Erinnerungen an den Krieg noch Einfluss auf Ihr heutiges Leben? Frau I.: Oh. Mein Haushalt ist ja alt und da erinnern immer noch viele Dinge an den Krieg. Das ist manchmal belastend. Schülerin 1: Haben Sie einen Rat für unser Leben? Frau I.: Ja. Immer wieder für den Frieden einsetzen.</p>
Dialog »Demokratie« mit Frau Gaia (94)	<p>Schülerin 1: Da man nun einen Einzelbericht gehört hat, konnte man sich diese Zeit viel besser vorstellen und sich in die Person hineinversetzen. Ich fände es sehr gut, wenn man so ein Gespräch in den Geschichtsunterricht einbauen könnte. (...) Sie hat uns auch erzählt, dass bei ihr im Leben alles später anders geworden ist als sie anfangs dachte und das fand ich sehr interessant zu hören. Sehr interessant auch ihre Meinungen zu Geschehnissen in der Welt, die ich nun teilweise aus einem anderen Blickwinkel betrachten kann.</p> <p>Schülerin 2: Das Gespräch war vor allem faszinierend. Ebenso war ich auch sehr positiv überrascht über die Offenheit der Älteren. Während des Gesprächs hatten wir eine Unterhaltung über Demokratie. Dort waren wir der Meinung, dass man die Demokratie sehr schätzen muss und aufpassen muss, dass sie nicht verloren geht. Und dass wir aufpassen sollen, dass keine Gleichschaltung mehr stattfindet und wir unsere demokratischen Werte schützen sollen. Persönlich fand ich ihre Schulzeit sehr interessant, wie die Schüler früher behandelt worden sind und was die Lehrer ihnen gelehrt haben.</p>	<p>Frau G.: Die Machtergreifung war für manche Familien ein Freudentag, weil sie Arbeit fanden. Den Begriff Gemeinschaftsgefühl haben die Nazis geprägt. Seien Sie aufmerksam. Schülerin 2: Ja, man schaut schon, dass so etwas nicht wieder passiert. Frau G.: Das wiederholt sich ja nicht in der selben Reihenfolge. Dass Demokratie so etwas Wunderbares ist, das vergisst man jeden Tag. Schülerin 2: Wir sind schon offen und schätzen es und sind froh darüber, dass wir hier in Europa aufgewachsen sind. Frau G.: Halten Sie die Augen offen. Auf Ihnen liegt die ganze Verantwortung.</p>

Nationalsozialismus lag und sich mit den Überbleibseln vergangener Einstellungen auszudrücken vermag. Den größten Anteil an reflektierten Themen der Jungen nehmen allerdings die Lebensstrategien und Haltungen der Hochaltrigen ein, die Ausdruck von Resilienz sind und deshalb faszinieren. Sie werden in der Selbstreflexion beschrieben anhand einer feinen und sensiblen Wahrnehmung von kritischen Lebensereignissen, von denen die Älteren berichten. Im Dialog werden Daseinstechniken der Alten zu Daseinsthemen der Jungen, weil der Umgang der Alten mit den Herausforderungen des Lebens zu Reflexionen und Lernprozessen bei den Jungen führt – ein bedeutsamer Befund. Zudem zeigt sich, dass das »Erleben des Lebens« zu einem wichtigen Thema der heutigen Jugendgenerationen geworden ist. Sie stellen sich die Frage, wie aus dem Fond des Lebens ein erfülltes, ertragreiches Leben zu gewinnen ist. Bei einigen sehr alten Menschen drückt sich ein ethisch-normatives Thema schon in verleblichter Form aus (z. B. Frieden, Demokratie, der gute Mensch), was als eine Form von Transzendenz zu verstehen ist. Wissen ist in Fleisch und Blut übergegangen und kann nun für die intergenerationale Bedeutungsweitergabe genutzt werden. Wie werden diese Themen von den Jugendlichen interpretiert, welche Wahrnehmungen und Erfahrungen werden herangezogen? Bevor auf begrifflich-konnotative *Interpretationen* eingegangen werden soll, seien *strukturell-phänomenologische Kategorien* beschrieben, die uns auch Auskunft über das Zustandekommen der Interpretationen geben. Am Anfang des Gesprächs ist es die Sensibilität und Empathie bei vielen jungen Menschen, die als Türöffner zum Sich-Hineinversetzen in das Erlebte der Älteren fungiert. Danach folgt, sich eine Vorstellung von etwas zu machen, worauf die Jungen immer wieder hinweisen, die Alten aber oft bezweifeln, dass die Jungen dies können. Die Jungen versuchen, sich das Erleben der Alten vorzustellen. Wie gesehen, ist das Erleben im Leben für heutige jüngere Generationen eine bedeutende Kategorie, denn die

Erzählungen der Älteren »lassen manchmal unser Leben fast ereignislos und langweilig erscheinen« (Schüler).

Resilienz bei den Hochbetagten

Das hervorstechendste Ergebnis dürfte sein, dass einige junge Menschen Resilienz bei den Hochbetagten sehr deutlich wahrnehmen und diese auf sich übertragen. Widerstandskraft im hohen Alter ist eine beeindruckende Form des Umgangs mit dem Leben, die das Ergebnis jahrelanger Prozesse funktionaler Selbstregulation darstellt (Kruse, 2017). Auch wenn es für den Aufbau von Resilienz wichtig sein kann, sich resiliente Menschen zum Vorbild zu nehmen und aus deren Verhalten zu lernen (Kormann, 2007), muss man aufmerksam sein, dass der junge Mensch nicht in Gefahr gerät, zu überinterpretieren und sich Ideen und Vorbildern auszusetzen, die er in ihrem Ausmaß zeitlich noch gar nicht überblicken kann. Eine zweite Kategorie, die einen Interpretationsspielraum entstehen lässt, bezieht sich auf die Spontanäußerungen der Jungen: Überraschung, Staunen und Neugier. Diese Emotionen bringen die Interpretationen erst hervor. Ganz spontan äußern sich die Jungen positiv überrascht über den alten Menschen und sein Leben. Sehr häufig treffen die jungen Menschen Urteile und Bewertungen, z. B. über Klugheit und Wissen oder die Belastungen der Alten. Sie zeigen sich auch betroffen, vielleicht weil sie selbst ständig bewertet werden? Alte Menschen können wie Bibliotheken sein, und es gibt eine Schönheit des Alters, die gerade erst aus Reife und Güte heraus gedeihen kann (Lehr & Thomae, 1987). Die Jungen nehmen dies deutlich wahr. Eine dritte große Interpretationskategorie gibt uns Einblick in das Denken junger Menschen. Die Wahrnehmung des alten Menschen und seines Erlebens erfolgt über die Subkategorien Unterschiede/Kontrast (z. B. Jugend früher und heute), Ähnlichkeit, Vielfalt, Wechsel, Möglichkeit. Bei einem

Schüler entwickelt sich synthetisches Denken. Schüler: »Wir waren uns einig, dass die Religionen zu ähnlich sind, als dass man sich wegen dieser bekämpfen sollte.« Schüler: »(...) war uns klar, dass sich die Menschen nicht wirklich verändert haben.« Bei anderen Schüler/innen kommt es zu Übertragungen von Daseinsthemen und zur Entwicklung von neuen Interessen. Bei den Übertragungen (Themen sind z. B. Beruf, Hobbies, Sport) sind also immer Daseinsthemen der Älteren im Spiel. Wenn Schüler/innen in ihren Reflexionen von »Verstehen« schreiben, geht normalerweise Sympathie voraus, weil das zugrunde liegende Gemeinschaftsgefühl kognitives, emotionales oder geistiges Verstehen befördert. Auf einer anderen, nicht allzu differenzierenden Ebene äußern manche Schüler einfach das Empfinden von Spaß oder Wohlbefinden während des Gesprächs. Es zeigt sich aber auch, welches Gesprächsmaterial nicht in den Selbstreflexionen berichtet wird: Tod und Trauer werden regelmäßig nicht wiedergegeben, es sei denn in ihren Resilienz- und Verarbeitungsanteilen. Kommen wir nun zu den *begrifflichen Interpretationsrelevanzen*. Wenn wir die tontranskribierten Dialoge mit den Selbstreflexionen interpretativ vergleichen, unterscheiden sich die normativen Themen der Alten von der Reflexion der Jungen in einigen wesentlichen Begriffen, so dass wir den neuen Zugang zur Welt bei den jetzigen Generationen besser verstehen können. Beispielhaft für neuartigen Weltzugang im Sinne von Mannheim (1928) ist der Frieden: So geht der allgemeine Frieden, wie ihn sich unsere Ältesten noch in der Nachkriegszeit wünschten (»nie wieder Krieg«) in eine Vorstellung des negativen Friedens (Galtung) über, in dem Frieden nur durch strukturelle Gewalt, also durch Gesetze, die Sicherheit gewährleisten, hergestellt wird. Zudem wird Frieden im Weltgefüge als Weltfrieden betrachtet. Das umfassende politische Konzept der Demokratie wird von den Schülern eher analytisch unter die Lupe genommen. Mit dem Präfix *gleich* steht für sie ein Interpretationsmuster zur Verfügung, mit

dem völlig unterschiedliche Konnotationen verbunden sind. Für die beteiligten Schüler/innen standen Reflexionen zu Gleichheit, Gleichberechtigung und Gleichschaltung (die verhindert werden muss) im Vordergrund. In Bezug auf die sehr unterschiedlichen Kindheiten (während des Nationalsozialismus und heute) reflektieren heutige Schüler/innen in Begriffen wie Privilegien, Reisen, Freiheit. Es könnte lohnend sein, auf der Grundlage der Weltaneignung der Jungen nun die Hochaltrigen wieder Fragen stellen zu lassen, um einen spiralförmigen Diskurs zu begründen.

Zusammenfassung

Ist intergenerative Bildung eine Zukunftsoption? Dialogfähigkeit wird als Lernziel fast aller Bildungsangebote verstanden (Siebert, 1997), sie ist in den Bildungsplänen der Schulen sogar festgelegt. Besonders produktiv scheint es, wenn sie im Austausch von Jung und Alt geübt werden kann. Gerade Sprache und Ausdruck im hohen Alter sind von besonderer Qualität. Trifft diese mit der Ergänzungsbedürftigkeit des jungen Menschen zusammen, sollte das einen Entwicklungsschub für beide Generationen erzielen.

Auch wenn jede Generation, jedes Lebensalter seine eigene ausdifferenzierte Sprache hat, ist es so, dass gerade im Dialog diese Sprachbarrieren überwunden werden können. Zwischen Jung und Alt kommt es aufgrund symmetrischer Bedingungen, die zu Verstehen führen können, besonders schnell zu einem Dialog. Zwischen jungen und sehr alten Menschen gibt es wenig Ängste und Voreingenommenheit; vielmehr beherrschen Neugier und Faszination das Geschehen. Zwischen Jung und Alt entstehen kognitive Repräsentationen und Auseinandersetzungen, der andere spielt eine Rolle im eigenen kognitiven Prozess. Eine Überhöhung der Kategorien Ambivalenz und Unterschiede (Lüscher & Haller, 2016) wird vermieden, da junge Menschen sehr gut in der Lage sind, sich in den anderen

hineinzusetzen, synthetisch zu denken und eigene Vorstellungen zu erweitern, wie unsere Ergebnisse zeigen. Der Mensch im Alter ist nicht nur »pflegbar«, vielmehr ist er erziehbar in biopsychosozialer wie seelischer Weise, um ihn zu einer sinnvollen Erfüllung seines Lebens anzuleiten (Bollnow, 1962). Dafür erscheint gerade das Dialogische geeignet, denn es ist ein absoluter Zustand der Offenheit, Anerkennung und Erkennung des Gegenübers. Der Generationendialog bietet darüber hinaus eine gute Möglichkeit, Teilhabe auch für die älteste Generation zu gewährleisten. Nicht zuletzt leisten ältere Menschen einen wertvollen Beitrag zur kulturellen Entwicklung, wenn sie aktiv und offen den Dialog mitgestalten (Kruse & Schmitt, 2012). Damit sich frühe Eindrücke nicht als »natürliches« Weltbild festsetzen, sondern Menschen im Verlauf ihrer Entwicklung so plastisch bleiben, dass sie selbst »in der Bedrängnis und noch in der äußersten Düsternis des Daseins den Anreiz zu neuer Entwicklung finden« (Thomae, 1966, S. 145), sollten wir den Jung-Alt-Dialog als Baustein der Bildung, Erziehung und Entwicklung greifen.

Literatur

- Bollnow, O. F. (1962). Das hohe Alter. *Neue Sammlung* 2 (5), 385–396.
- Buber, M. (1994). *Das dialogische Prinzip*. Geringen: Lambert Schneider.
- Ehret, S. (2016). *Echo der Generationen*. Münster: Lit Verlag.
- Ehret, S. (Hrsg.) (2017). *Symposium Echo der Generationen*. Heidelberg: Universitätsbibliothek.
- Generali (Hrsg.) (2014). *Generali Hochaltrigenstudie: Teilhabe im hohen Alter. Eine Erhebung des Instituts für Gerontologie der Universität Heidelberg mit Unterstützung des Generali Zukunftsfonds*. Abgerufen von www.generali.de/ueber-generalis/verantwortung/gesellschaftliches-engagement/alterdemografie-buengerengagement
- Kormann, G. (2007). Resilienz – Was Kinder stärkt und in ihrer Entwicklung unterstützt. In M. Plieninger & E. Schumacher (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an – Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule* (S. 37–56). Gmünder Hochschulreihe, Nr. 27.

Kruse, A. (2017). *Lebensphase hohes Alter. Verletzlichkeit und Reife*. Berlin: Springer.

Kruse, A. & Schmitt, E. (2012). Bildung im Dialog der Generationen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 35 (1), 9–14.

Lehr, U. & Thomae, H. (Hrsg.) (1987). *Formen seelischen Alterns*. Stuttgart: Enke.

Lüscher, K. & Haller, M. (2016). Ambivalenz – ein Schlüsselbegriff der Gerontologie? *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 49 (1), 3–9.

Mannheim, K. (1928). Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahresshefte für Soziologie* 7 (2), 157–185.

Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze. Band I*. Den Haag: Nijhoff.

Siebert, H. (1997). Dialog als »Wärmemeta-pher«? Oder: Die Normalität des Mißverstehens. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 5 (3), 20–23.

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

Wiedemann, P. M. (1985). Deutungsmusteranalyse. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 212–226). Weinheim: Beltz.

Abstract

Der Dialog zwischen jungen und sehr alten Menschen wird in seinen inneren Zusammenhängen in Bildungskontexten strukturell und inhaltlich untersucht. Neben den Themen sind besonders die Interpretationen und Motivationen entscheidend, wie sich Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsprozesse bei den verschiedenen Generationen verstehen und gestalten lassen – dies zeigen die Forschungen zum Generationendialog im Kontext der »Schule von Jung und Alt«



Dr. phil. Sonja Ehret ist Wissenschaftlerin und Dozentin am Institut für Gerontologie Heidelberg.

Kontakt: sonja.ehret@gero.uni-heidelberg.de

Zum Zusammenhang von Alter und ehrenamtlichem Engagement in Deutschland

STEIGENDES ALTER, SINKENDES ENGAGEMENT?

Ina E. Rüber/Andreas Martin

Der Freiwilligensurvey zeigt, dass die Zahl freiwillig Engagierter in Deutschland seit 1999 von 35,9 auf über 43 Prozent im Jahr 2014 angestiegen ist. Dabei ist das Engagement gerade bei Älteren und niedrig Gebildeten verhältnismäßig gering. Lassen sich diese Ergebnisse mit Rückgriff auf weiteres Datenmaterial untermauern? Und welche Rolle kann Erwachsenenbildung dabei spielen, Menschen zu ehrenamtlichem Engagement zu bringen? Die Autoren diskutieren anhand der Daten von PIAAC und CiLL einen Lebensphasen übergreifenden Effekt von der Teilnahme an Erwachsenenbildung auf ehrenamtliches Engagement.

Freiwilliges ehrenamtliches Engagement ist fest in unseren gesellschaftlichen Strukturen verankert. Ehrenamt, freiwillige Arbeit oder bürgerschaftliches Engagement umfassen unbezahlte und eben freiwillige Tätigkeiten, die am Gemeinwohl orientiert sind und im öffentlichen Raum, meist in organisierter Form stattfinden (Deutscher Bundestag, 2012; Enquete-Kommission, 2002; ILO, 2011). In Deutschland sind es Tätigkeiten, die aus unserem Alltagsleben kaum wegzudenken sind. Die freiwillige Feuerwehr löscht unzählige Brände, freiwillige Helfer der DLRG retten Leben und ergänzen die nicht selten unterbesetzten Rettungsstellen, Sportvereine sind darauf angewiesen, dass Freiwillige die Jugend trainieren, und nicht zuletzt sind es oft freiwillige Hände, die die wachsende Anzahl Älterer in unserer Gesellschaft pflegen und Geflüchtete begleiten. Das Ehrenamt ist somit nicht ohne Grund eine Form der Teilhabe, die Unterschiede überwindet und Menschen politisch und sozial bewegt. Doch wer sind die Ehrenamtlichen? Was treibt sie an?

Und welche Rolle kann Erwachsenenbildung spielen, um ehrenamtliches Engagement zu fördern?

Ehrenamtlich engagiert – wer und warum?

Im Jahr 2014 lag die Zahl freiwillig Engagierter in Deutschland bei 43,6 Prozent der Bevölkerung ab 14 Jahren (Simonson et al., 2017). Im Vergleich zu noch 35,9 Prozent im Jahr 2009 ist die Zahl damit beträchtlich gestiegen. Dieser Zuwachs geht vor allem auf Personen zurück, die sich noch in der Schule oder Ausbildung befinden. Bildung scheint aber auch nach der Schule ein entscheidender Faktor für die Aufnahme eines Ehrenamts zu sein. So sind gering Gebildete deutlich weniger häufig engagiert als hoch Gebildete. Aus den Daten des Freiwilligensurveys geht zudem hervor, dass der Anteil engagierter Frauen und Älterer (65+) verhältnismäßig klein ausfällt. Internationale, multivariate Analysen zeigen, dass die Hintergründe ehrenamtlichen Engagements komplexer

sind, als es durch den deskriptiven Blick auf den Freiwilligensurvey zunächst scheint. Während Bildung über Ländergrenzen und Kontrollvariablen hinweg tatsächlich einen starken Faktor darstellt, sind die Zusammenhänge von Alter und Geschlecht in Bezug auf ehrenamtliches Engagement variabel (Mascherini et al., 2011). Bekkers (2005) stellt in einer umfassenden Analyse der Partizipation in freiwilligen Organisationen fest, dass Engagierte nicht nur hoch gebildet sind, sondern auch über starke soziale Netzwerke verfügen. Sie haben ein größeres Interesse an Politik, orientieren sich an postmaterialistischen, christlichen und sozialdemokratischen Werten und zeigen höhere empathische Besorgnis gegenüber anderen Menschen. Sind es aber auch diese Faktoren, die jemanden dazu bewegen, sich zu engagieren? Oder ist es viel mehr das Engagement selbst, das individuelle Werte und soziale Netzwerke beeinflusst und in die beobachteten Richtungen lenkt? Und ist Alter nun ein Hemmnis für Engagement oder nicht? Im Hinblick auf ökonomische Theorien, nach denen das Individuum rational und zur eigenen Nutzenmaximierung handelt, ist ein geringeres Engagement Älterer durchaus zu erwarten. Die verbleibende Zeit, in der ein Nutzen aus freiwilliger Arbeit gezogen werden kann, ist kürzer als bei Jüngeren. Die späte Lebensphase ist gezeichnet durch einen körperlichen Abbau, wodurch oft auch die rein physischen Ressourcen für ein Engagement begrenzt sind. Auch finanzielle Ressourcen sind durch den Wegfall des Lohnes und niedriger Rente geringer. Folgt man jedoch psychologischen, politikwissenschaftlichen und soziologischen Theorien, lässt sich erwarten, dass Engagement unabhängig von Alter ist (Bekkers, 2005; Einolf & Chambré, 2011; Hustinx et al., 2010; Wilson, 2012). Weder Persönlichkeitsmerkmale, wie pro-soziale Disposition, noch bestimmte Eigenschaften und Werte, wie das Interesse an Politik und christliche Werte, die positiven Einfluss auf Engagement haben, sind vom

Alter abhängig. Auch Strukturen und Charakteristika sozialer Netzwerke, die Ehrenamt begünstigen, sind nicht direkt mit dem Alter verknüpft. Entsprechend erwarten wir, dass es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Alter und ehrenamtlichen Engagement gibt. Der vorhandenen empirischen Literatur folgend, gehen wir von starken Bildungseffekten aus. Bildung ist aus psychologischer Perspektive für ehrenamtliches Engagement relevant, da der erfolgreiche Zugewinn an Wissen zu einem gestärkten Selbstbewusstsein und durch das Lernen im Klassenverband zu pro-sozialer Disposition führen kann, die wiederum ehrenamtliches Engagement fördert. Aus politikwissenschaftlicher Sicht werden durch Bildung gesellschaftliche Werte und Moral vermittelt, die eine Person sozial verpflichten, sich zu engagieren. Auch der soziologische Ansatz fokussiert auf Bildung, die den Ausbau sozialer Netzwerke ermöglicht und den sozialen Status hebt. Mit einem höheren sozialen Status ist auch ein Anstieg der persönlich empfundenen gesellschaftlichen Verantwortung zu erwarten, wodurch die Wahrscheinlichkeit für Engagement steigt (Schuller et al., 2004). Bildung endet jedoch keineswegs nach der Schule, sondern setzt sich in verschiedensten Formen über den gesamten Lebensverlauf fort. Wir erwarten, dass auch non-formales Lernen, hier die Teilnahme an Formaten der Erwachsenenbildung, freiwilliges Engagement stärkt. Sowohl Selbst-Konzepte, Werte und Einstellungen, als auch finanzielle und soziale Ressourcen können durch Erwachsenenbildung beeinflusst werden. Anhand stark standardisierter repräsentativer Daten untersuchen wir im Folgenden freiwilliges Engagement und dessen Zusammenhang mit Alter und Erwachsenenbildung.

PIAAC und CiLL

Unsere Analysen stützen sich auf die Daten des Programms zum internationalen Assessment von Kompetenzen

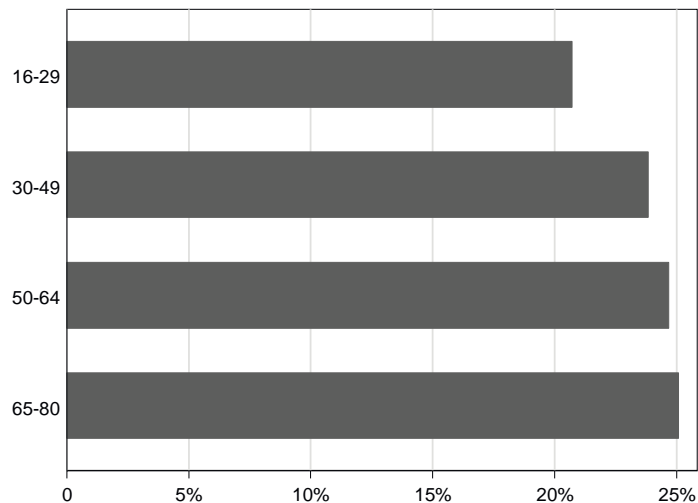
Erwachsener (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC), auch bekannt als *PISA für Erwachsene*. Die Organisation für ökonomische Kooperation und Entwicklung (OECD) verfolgt mit diesem Programm das Ziel, die Kompetenzen und Fähigkeiten innerhalb der Bevölkerung im Erwerbstätigenalter (16–65) der OECD-Mitgliedsstaaten zu erfassen und somit vergleichbar zu machen. Wir nutzen die deutschen PIAAC-Daten (Rammstedt et al., 2016) (n = 5465) und die Daten der deutschen Ergänzungsstudie *Kompetenzen im späteren Leben* (Competencies in Later Life, CiLL; Friebe et al., 2017) (n = 1392). CiLL ist identisch zu PIAAC, erfasst jedoch 66- bis 80-Jährige. Neben den Kompetenztests werden auch zahlreiche zusätzliche Daten zur Demographie, zu Einstellungen und eben auch zur Teilnahme an Erwachsenenbildung und ehrenamtlicher Tätigkeit erhoben. Ehrenamt wird durch die Frage, wie oft innerhalb der letzten 12 Monate eine Person ehrenamtlich tätig war, erfasst. Als Beispiele werden unbezahlte Arbeit für Wohltätigkeitsorganisationen, politische Parteien, Gewerkschaften oder sonstige gemeinnützige Organisationen genannt. Zur Erfassung non-formalen Lernens, bzw. der Teilnahme an Erwachsenenbildung, wird die Teilnahme an Fernunterricht oder E-Learning, Workshops oder Seminaren und sonstigen Kursen oder Privatunterricht innerhalb der letzten 12 Monate abgefragt. Durch eine weitere Frage wird erfasst, ob die Lernaktivität privaten oder beruflichen Zwecken diene. Wir beschränken uns auf Lern-

aktivitäten aus privaten Zwecken, da wir Lernen und Ehrenamt über das Erwerbstätigenalter hinaus analysieren möchten und Lernaktivitäten aus beruflichen Zwecken mit dem Eintritt in den Ruhestand stark abnehmen.

Ehrenamt trotz Alter

In Abbildung 1 ist der prozentuale Anteil der Befragten angegeben, die sich mindestens einmal pro Monat ehrenamtlich engagieren. Im Durchschnitt liegt die Beteiligungsquote hier mit knapp 24 Prozent deutlich unter der im Freiwilligensurvey erfassten Beteiligung. Das hat zwei Gründe. Im Freiwilligensurvey werden einerseits mehr Bereiche dezidiert abgefragt. So ist dort zum Beispiel das Engagement in Schulen explizit erwähnt, welches bei der in PIAAC und CiLL formulierten Frage unter Umständen weniger mit ehrenamtlichen Tätigkeiten assoziiert wird. Andererseits ist auch die notwendige Intensität des Engagements unterschiedlich, damit es als solches gewertet wird. Bei den bisher präsentierten Zahlen aus dem Freiwilligensurvey gilt jemand als engagiert, wenn er oder sie angab, innerhalb des letzten Jahres aktiv gewesen zu sein. Das Engagement innerhalb der letzten vier Wochen, welches vergleichbar ist

Abbildung 1: Ehrenamtliches Engagement (min. 1/Monat) nach Altersgruppen



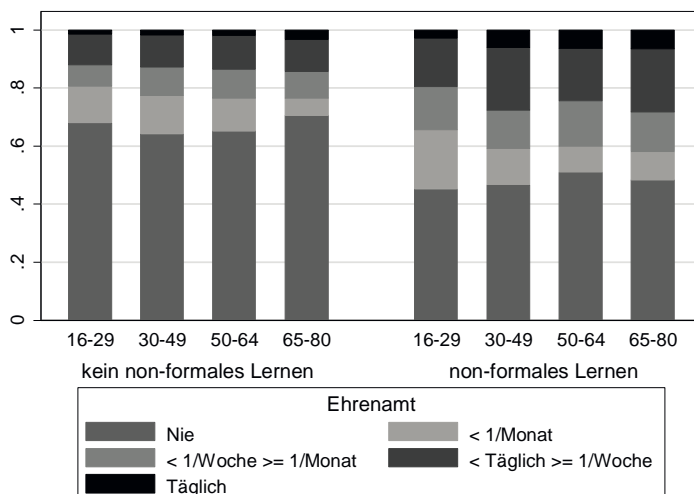
Quelle: PIAAC & CiLL 2012, n=6298)

mit der Angabe »mindestens einmal pro Monat« in PIAAC, liegt auch beim Freiwilligensurvey deutlich niedriger (27,8%). Die Unterteilung der Engagierten (PIAAC & CiLL) in vier Altersgruppen zeigt allerdings in beiden Intensitätsstufen (1/Monat; 1/Jahr) einen anderen Trend als den des Freiwilligensurveys (Abb. 1), der eine Abnahme des Engagements mit zunehmendem Alter attestiert: Mit über 25 Prozent ist das Engagement bei Älteren am stärksten. Zwar sind die Unterschiede zwischen den Altersgruppen signifikant (Chi-Quadrat-Test), doch die Stärke des Unterschiedes geht gegen Null (Cramer's V). Das wird auch deutlich bei näherer Betrachtung der Anteilswerte, die sich zwischen den einzelnen Altersgruppen nur um wenige Prozentpunkte unterscheiden. Auf Basis dieser Deskription ist also, wenn es überhaupt einen Unterschied gibt, eher steigendes Engagement mit steigendem Alter zu erwarten.

Mehr (Erwachsenen-)Bildung, mehr Engagement

Dieses Bild verfestigt sich auch unter Hinzunahme ausdifferenzierterer Intensitätsstufen ehrenamtlichen Engagements (Abb. 2). Unterscheiden wir

Abbildung 2: Intensität ehrenamtlichen Engagements nach Altersgruppen und Beteiligung an non-formalen Lernaktivitäten.



Quelle: PIAAC & CiLL 2012, n=6298)

jetzt zusätzlich zwischen Erwachsenen, die an non-formalen Lernaktivitäten teilnehmen bzw. nicht teilnehmen, zeigt sich eine deutliche Abstufung. Im Durchschnitt engagieren sich knapp 40 Prozent derer, die an Formen der Erwachsenenbildung teilnehmen, mindestens einmal pro Monat. Der höhere Anteil Engagierter unter Teilnehmenden an Erwachsenenbildung wird in allen Altersgruppen deutlich. Leichte Unterschiede sind in den Intensitätsstufen zu erkennen, die sich aber wieder im Ein-Prozent-Bereich befinden. Wir stellen also fest – und unterstützen somit die Ergebnisse bisheriger Literatur – dass ehrenamtliches Engagement weniger mit dem Alter zusammenhängt, sondern eher mit Lernaktivitäten. Unsere Darstellung legt nahe, dass dies nicht nur auf schulische Bildung zu beziehen ist, sondern auch auf Lernaktivitäten Erwachsener.

Die These, dass die Teilnahme an Erwachsenenbildung ehrenamtliches Engagement steigert bzw. die Aufnahme von Engagement wahrscheinlicher macht, wird auch durch die Literatur unterstützt (z. B. De Greef et al., 2015; Feinstein et al., 2003; Veratascano et al., 2017). Ob der Zusammenhang allerdings wirklich kausal ist, d. h. eine non-formale Lernaktivität

also wirklich ursächlich zu ehrenamtlichen Tätigkeiten führt, ist empirisch nur auf Grundlage einer anspruchsvollen Teststatistik zu klären. Hohe Schulbildung zum Beispiel befördert ehrenamtliches Engagement, aber auch die Teilnahme an Erwachsenenbildung und impliziert so einen tatsäch-

lich nicht vorhandenen Zusammenhang. Ebenfalls ist es möglich, dass ein Ehrenamt die Teilnahme an bestimmten Kursen oder Fortbildungen bedingt (häufig bei der freiwilligen Feuerwehr oder dem DRK) – und die Kausalität entsprechend umgekehrt ist.

Um solche Fehlschlüsse möglichst auszuschließen, haben wir ein *Propensity Score Matching angewandt* (Rosenbaum & Rubin, 1983).¹ In diesem Verfahren werden Befragte bezüglich ihres ehrenamtlichen Engagements verglichen, die auf zuvor festgelegten Ebenen identisch sind und sich nur dahingehend unterscheiden, ob sie an non-formalen Lernaktivitäten teilgenommen haben oder nicht. Aufgrund dieses Aufbaus wird hierbei auch von einem quasiexperimentellen Design gesprochen, welches mögliche Fehler durch Selektionseffekte minimiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnahme an Weiterbildung im Schnitt die Wahrscheinlichkeit, sich mindestens einmal im Monat ehrenamtlich zu engagieren, um ca. 16 Prozent erhöht. Dies gilt unter Kontrolle von Alter, welches auch in diesen Analysen keinen signifikanten Effekt auf das Engagement hat, Geschlecht, Bildung, Migrationsstatus, Anzahl der Kinder im Haushalt, Erwerbsstatus, Wohnsitz in Ost- oder West-Deutschland und Gesundheit. Wir haben ebenfalls den umgekehrten Zusammenhang getestet. Auch freiwilliges Engagement beeinflusst demnach die Teilnahme an Erwachsenenbildung signifikant. Allerdings ist hier die Effektgröße mit ca. 6 Prozent Wahrscheinlichkeitsanstieg deutlich geringer.

Diskussion und Fazit

Entgegen des durch den Freiwilligensurvey vermittelten Bildes deuten unsere Analysen der PIAAC- und CiLL-Daten darauf hin, dass Alter kein

¹ Eine detaillierte Beschreibung des Verfahrens und der Ergebnisse ist an anderer Stelle geplant. Hier möchten wir dennoch kurz die wesentlichen Ergebnisse und deren Bedeutung zusammenfassen.

entscheidender Faktor für freiwilliges Engagement ist. Die Bedeutsamkeit von Bildung hingegen wird hier unterstützt. Dass diese einen starken Effekt auf ehrenamtliches Engagement hat, ist zwar schon lange bekannt, wie Wilson (2012) in seinem *Review Essay* bemerkt. Was wir jedoch nicht zu beantworten wissen, ist, was genau die Faktoren in Zusammenhang mit Bildung sind, die diesen Effekt vermitteln. Ist es das spezifische Wissen über die Funktionsweisen einer Gesellschaft und deren Abhängigkeit von ehrenamtlichen Engagement? Ist es der steigende soziale Status durch Bildung, der ein höheres Verantwortungsgefühl hervorruft und eine größere Selbstwirksamkeit? Oder ist es viel mehr der Kontext, den Bildung mit sich bringt, das Aufeinandertreffen und Ausbauen sozialer Kontakte? Um diesen Fragen auf den Grund zu gehen, müssen wir weitere Formen des Bildungserwerbs untersuchen und machen bereits den ersten Schritt mit der Betrachtung von Erwachsenenbildung. Unsere Analysen der PIAAC- und CiLL-Daten zeigen, dass mit Erwachsenenbildung die Wahrscheinlichkeit des Engagements steigen kann, und zwar Erwachsenenbildung jeglichen Inhalts zu privaten Zwecken. Es kann also auch der Strickkurs oder ganz klassisch der Sprachkurs sein. Somit wird die These, dass spezifisches Wissen über die Gesellschaft den Effekt erzeugt, weniger plausibel. Auch erreicht man durch Erwachsenenbildung nicht unbedingt einen höheren sozialen Status. Aber, und hier gilt es weiter zu forschen und in der Praxis einen Fokus zu setzen: Erwachsenenbildung verbindet Menschen, die sich ansonsten aufgrund sozialer oder gesellschaftlicher Schranken wahrscheinlich kaum begegnen würden, und initiiert so weitere gemeinsame Aktivitäten. Dazu zählt auch gemeinsames Engagement. Der Ausbau von Angeboten der Weiterbildung und deren Nutzung stellen folgerichtig auch eine Möglichkeit zur Förderung ehrenamtlichen Engagements dar – in jedem Alter.

Literatur

- Bekkers, R. (2005). Participation in voluntary associations: Relations with resources, personality, and political values. *Political Psychology*, 26(3), 439–454.
- De Greef, M., Verté, D., & Segers, M. (2015). Differential outcomes of adult education on adult learners' increase in social inclusion. *Studies in Continuing Education*, 37(1), 62–78.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2012). *Erster Engagementbericht – Für eine Kultur der Mitverantwortung. Bericht der Sachverständigenkommission und Stellungnahme der Bundesregierung* (Bundestagsdrucksache 17/10580). Berlin: Deutscher Bundestag.
- Einolf, C., & Chambré, S. M. (2011). Who volunteers? Constructing a hybrid theory. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 16(4), 298–310.
- Enquete-Kommission »Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements« (2002). *Bericht der Enquete-Kommission »Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft* (Bundestagsdrucksache 14/8900). Berlin: Deutscher Bundestag.
- Feinstein, L., Hammond, C., Woods, L., Preston, J., & Bynner, J. (2003). *Wider benefits of learning research report, No. 8. The contribution of adult learning to health and social capital*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. Institute of Education. Abgerufen von <http://eprints.ioe.ac.uk/14854/1/WBLResRep8.pdf>
- Friebe, Jens; Gebrande, Johanna; Gnahn, Dieter; Knauber, Carolin; Schmidt-Hertha, Bernhard; Setzer, Bettina; Tippelt, Rudolf; Weiß, Christina (2017). *Competencies in Later Life (CiLL) – Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Germany. GESIS Datenarchiv, Köln. ZA5969 Datenfile Version 1.1.0, doi:10.4232/1.12814*
- Hustinx, L., Cnaan, R. A., & Handy, F. (2010). Navigating theories of volunteering: A hybrid map for a complex phenomenon. *Journal for the theory of social behaviour*, 40(4), 410–434.
- International Labour Organization (ILO) (2011). *Manual on the Measurement of Volunteer Work*. Genf: International Labour Office.
- Mascherini, M., Vidoni, D., & Manca, A. R. (2010). Exploring the determinants of civil participation in 14 European countries: One-size-fits none. *European Sociological Review*, 27(6), 790–807.
- Rammstedt, Beatrice; Martin, Silke; Zabal, Anouk; Konradt, Ingo; Maehler, Débora; Perry, Anja; Massing, Natascha; Ackermann-Piek, Daniela; Helmschrott, Susanne (2016). *Programme for the International*

Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Germany – Reduzierte Version. GESIS Datenarchiv, Köln. ZA5845 Datenfile Version 2.2.0, doi:10.4232/1.12660

Rosenbaum, P.R., & Rubin, D.B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70(1), 41–55.

Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A. & Bynner, J. (2004). *The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital*. London: Routledge Falmer.

Simonson, J., Ziegelmann, J. P., Vogel, C., & Tesch-Römer, C. (2017). Zentrale Ergebnisse des Deutschen Freiwilligensurveys 2014. *Freiwilliges Engagement in Deutschland*, 15.

Vera-Toscano, E., Rodrigues, M. & Costa, P. (2017). Beyond educational attainment: The importance of skills and lifelong learning for social outcomes. Evidence for Europe from PIAAC. *European Journal of Education*, 52, 217–231.

Wilson, J. (2012). Volunteerism research: A review essay. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 41(2), 176–212.

Abstract

Ehrenamtliches Engagement ist fest und notwendig in unseren gesellschaftlichen Strukturen integrativ verankert. Es zu fördern, setzt ein Verständnis davon voraus, wer sich engagiert und warum. Dieser Artikel zeigt anhand der PIAAC- und CiLL-Daten, dass nicht das Alter Engagement bestimmt. Ein bedeutender Faktor für die Aufnahme von ehrenamtlichen Tätigkeiten ist Bildung, auch im Erwachsenenalter in Form von non-formalen Lernaktivitäten.



Ina Elisabeth Rüber und Andreas Martin sind Wissenschaftliche Mitarbeitende der Abteilung *System und Politik* am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen.

Kontakt: rueber@die-bonn.de;
martin@die-bonn.de

Teilhabesicherung durch digitale Gemeinschaften?

PARTIZIPATION ÄLTERER IN DER DIGITALEN WELT

Nicola Röhrich

Digitale Angebote können nützlich sein, um Teilhabe auch im Alter zu gewährleisten. Doch gerade ältere Menschen sind oft weniger versiert im Umgang mit Computertechnologie und neuen Medien. In ihrem Beitrag stellt die Autorin Projekte vor, die sich zum Ziel gesetzt haben, älteren Menschen den Umgang mit diesen neuen Technologien nahezu bringen und dabei die Besonderheiten des Lernens im Alter zu berücksichtigen.

Die Idee des lebenslangen Lernens hat seit Jahren Konjunktur, gerade auch, wenn es um Teilhabesicherung und aktives Altern geht. Viele Ältere wollen sich in der nachberuflichen Phase endlich mit den Dingen beschäftigen, die im Berufsalltag lange zu kurz gekommen sind. Sie wollen vor allem: Lernen. Aber nicht unbedingt mit festem Termin – jede Woche mittwochs um 16 Uhr – und nicht unbedingt in starren Seminarstrukturen. Sie wollen selbstbestimmt – d.h. wo und wann sie wollen – und selbsttätig – d.h. wie sie wollen – lernen. Sie haben keinen Druck, sich Wissen anzueignen, weder Zeitdruck noch Erfolgsdruck. Im Gegenteil ist es für sie ein großes Vergnügen, nun das zu lernen, was ihnen Spaß macht. Sie wollen ausprobieren, schnuppern und beim Lernen in Kontakt mit Menschen sein – nicht unbedingt nur mit altersgleichen. Wahrscheinlich stehen sogar der Kontakt und ein besonderes (Lern-)Erlebnis an erster Stelle. Zertifikate, Prüfungen, Zeugnisse werden unwichtig. Zwar sind ältere Menschen schon seit längerem als eigenständige Zielgruppe in den Fokus von Bildungseinrichtungen gerückt. Dem Wunsch nach selbstbestimmtem Lernen entsprechen aber nur wenige Angebote. Beim Seniorenstudium, besonders repräsentiert durch die Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere

(BAG WiWA) und das Deutsche Netzwerk der Interessenvertretungen von Seniorenstudierenden (DENISS), geht es um Bildung im Kontext der bestehenden Angebote an Hochschulen – also ebenfalls mit festen Zeit- und Ablaufstrukturen. Besonders gute Möglichkeiten, eigenständig und selbstbestimmt zu lernen, bieten digitale Angebote – sie sind sowohl zeitlich als auch räumlich flexibel, können also jederzeit und von (fast) überall abgerufen werden, sofern ein digitales Endgerät und ein Internetanschluss vorhanden sind. Doch gerade im digitalen Bereich sind die Älteren abgehängt – nur die Hälfte der Über-65-Jährigen ist online. Während bei den »eingeborenen Digitalen« eine fast hundertprozentige Nutzung der neuen Medien erreicht ist, offenbart sich eine digitale Spaltung: Die digital Abgehängten sind vorwiegend weiblich, bildungsfern und: älter. Dies ist aber nicht so, weil die Älteren nicht reif sind für die digitale Welt, sondern weil diese nicht reif ist für die Älteren! Ältere Menschen verwenden eine vorwiegend analoge Logik. Sie brauchen Erklärungsmuster aus der analogen Welt, um die digitale zu verstehen. Zum Beispiel: Der Computer ist wie ein Haus, in dem es verschiedene Zimmer gibt: die Programme. In einem dieser Zimmer kann ich meine Fotos nach Datum in Regale einsortieren, im Nachbarzimmer

lege ich die Texte und Briefe, die ich schreibe, in ein Regal, dessen Schubladen ich beschrifte. Solche Erklärungen und »Übersetzungen« sind eminent wichtig, besonders da, wo – wie im Digital-Index der Initiative D21 hervorgehoben wird – der selbstbestimmte und verantwortungsvolle Umgang mit digitalen Medien in einer »zunehmend digitalisierten Welt vor allem eins [bedeutet]: Teilhabe am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben« (Initiative D21, 2015, S. 15).

Aneignung digitaler Kompetenzen

Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen (BAGSO) führt seit vielen Jahren Projekte durch, die sich mit der Partizipation Älterer in der digitalen Welt beschäftigen und die älteren Menschen dabei helfen, sich Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien anzueignen. Sie hat durch eigene Projekte rund um Internet und Technik vieles angestoßen, sie hat bei der Entwicklung einer Lernsoftware für beginnend demenziell Erkrankte (Lernen gegen das Vergessen, *LeVer*) und bei der Entwicklung einer Mobilitätssoftware für Ältere im ländlichen Raum beraten. Vor allem aber hat die BAGSO dabei immer die Älteren als »Betroffene« und sehr heterogene Zielgruppe in derlei Entwicklungsprozesse eingebunden – so beispielsweise beim Projekt *InternetErfahren*, bei dem ein Kernergebnis war, dass Ältere eher interessegeleitet mit dem Medium Internet Fühlung aufnehmen. Wenn ich also gerne koche, dann sollte ich nicht einen Anfängerkurs Internet belegen, sondern einen Kochkurs besuchen können, in dem die kursleitende Person das Internet ganz selbstverständlich zu Recherche- und Lernzwecken heranzieht. Wenn ich gerne reise, es aber nicht mehr so kann, dann werde ich das Internet lieben, wenn ich durch mein Lieblingsland schweben kann: mit Hilfe von *Google Earth*. Internetkenntnisse ergeben sich dann begleitend von ganz allein.

Auf das Projekt *InternetErfahren* folgten die *SeniorenTechnikBotschafter*. Hierbei wurden 18 Senioren-Technik-Projekte deutschlandweit gefördert, um das auszubauen, was in diesen Projekten entwickelt wurde, nämlich Computer-, Technik- und Internetkurse für Senioren oder Wohnberatung (*Smart Home*) für Ältere. Die Haupteckdaten aus diesem Projekt war: Ältere lernen im Zusammenhang mit Internet und Technik gerne und besser von Älteren (BAGSO, 2014, S. 17). Dies nahm die BAGSO zum Anlass, sich seit 2015 gemeinsam mit dem Verein »Deutschland sicher im Netz« im Rahmen des Projekts *Digital-Kompass* ganz diesen meist Älteren zu widmen, die als Multiplikatoren andere Ältere beim digitalen Lernen begleiten und sie beraten. Und dies meist außerhalb der bekannten Lern-Settings: bei so genannten Digitalen Stammtischen oder in selbstorganisierten Senioren-Computer-Clubs, die sich wachsender Beliebtheit erfreuen und von denen es in Deutschland schon fast 150 gibt. Nicht nur lernen die Teilnehmenden dort die Möglichkeiten des Internets kennen und können sich Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien aneignen. Die Stammtische und Clubs sind gleichzeitig Orte, an denen ältere Menschen miteinander in Kontakt kommen und am gesellschaftlichen Leben teilhaben – online wie offline.

Doch auch weitere Organisationen kümmern sich darum, dass die Älteren nicht abgehängt werden, z. B. mit Quartiersprojekten und Nachbarschaftsnetzwerken, bei denen das Internet genutzt wird, um die Vernetzung aller in der Nachbarschaft wohnenden Menschen zu gewährleisten. Ein Baustein der Quartiersentwicklung ist es, Orientierung und Transparenz über die Aktivitäten im Quartier herzustellen und Mitwirkung (für alle) zu ermöglichen. Im Rahmen des Teilprojekts »Engagement älterer Menschen in der digitalen Gesellschaft« unterstützt das Forum Seniorenarbeit/Kuratorium Deutsche Altershilfe seit April 2016 in einer Workshopreihe Quartierentwicklerinnen

und -entwickler in NRW beim Aufbau virtueller Quartiersplattformen. Ziel des Projekts ist es, das bunte Leben und die Angebote und Möglichkeiten in einem Quartier auch in einer virtuellen Umgebung abzubilden und themenbezogene Interaktion zu ermöglichen. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, wie Quartiersentwicklung durch moderne Informations- und Kommunikationstechnologien unterstützt werden kann.

Fit für die digitalisierte Welt?

In der Begleitung Älterer zur Erlangung von Kompetenzen rund um die digitalisierte Welt gibt es noch jede Menge zu tun. Ältere Menschen für die digitale Welt fit zu machen, ist ein wichtiges und lohnendes Ziel. Gerade wenn Teilhabe im Alter weiterhin aufrechterhalten und ermöglicht werden soll, sind digitale Kompetenzen heutzutage unerlässlich, um Exklusionsrisiken entgegenzuwirken. Überdies bieten digitale Medien neue Teilhabemöglichkeiten, die beispielsweise auch Menschen mit eingeschränkter Mobilität helfen können, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Bildungsanbieter sollten in ihren Angeboten auf Bezüge zur Lebenswelt älterer Menschen achten und sich Ansätze des informellen und non-formalen Lernens zu Eigen machen, um die Älteren – auch und gerade bei digitalen und durch digitale Angebote – mitzunehmen und zu erreichen.

Literatur

BAGSO (2014). *Senioren-Technik-Botschafter – Technik als Gewinn! Dokumentation der BAGSO-Fachtagung 2014*. Abgerufen von http://projekte.bagso.de/fileadmin/user_upload/redaktion/Senioren-Technik-Botschafter/PDFs/Dokumentation_der_Fachtagung_Senioren-Technik-Botschafter_2014.pdf

Initiative D21 (2015). *D21-Digital-Index 2015. Die Gesellschaft in der digitalen Transformation*. Abgerufen von http://initiated21.de/app/uploads/2017/01/d21_digital-index2015_web2.pdf

Abstract

Gerade ältere Menschen besitzen oft nur geringe Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien – problematisch in unserer immer stärker digitalisierten Gesellschaft. Diesbezügliche Weiterbildungsformate sind erfolgreich, wenn sie in die Lebenswelt älterer Menschen eingebunden sind. Im Beitrag werden einige solcher Formate vorgestellt.



Nicola Röhrich, Diplom-Kulturpädagogin, ist Projektleiterin Material-Fundgrube des Digital-Kompasses der BAGSO Service GmbH.

Kontakt: roehricht@bagso-service.de

INTERNETLINKS ZU DEN PROJEKTEN

Von der BAGSO durchgeführte Projekte

- Mobilitätssoftware für Ältere im ländlichen Raum: www.sehr-mobil.de
- InternetErfahren (gefördert vom BMBF): www.internet-erfahren.de
- SeniorenTechnikBotschafter (gefördert vom BMBF): www.senioren-technik-botschafter.de
- Digital-Kompass (gefördert vom BMJV): www.digital-kompass.de

Quartiers- und Nachbarschaftsprojekte

- <http://nachbarschaften.seniorenbueros.org/>
- www.quartiersnetz.de/
- <https://nebenan.de/>
- www.unser-quartier.de

Warum der Tod ein Thema für die
Erwachsenenbildung sein sollte

ICH STERBE, ALSO BIN ICH!

Gertrud Wolf

Die produktive Akzeptanz der eigenen Sterblichkeit ist ein wesentliches Kennzeichen des Erwachsen-Seins. Doch wird der Tod in unserer heutigen Gesellschaft kaum thematisiert, und der Umgang mit der eigenen Sterblichkeit ist, wie die Autorin aufzeigt, oftmals eher destruktiv. Impulse aus Literatur, Film und Wissenschaft aufnehmend, konturiert die Autorin die Bedeutung und die Möglichkeiten einer erwachsenenpädagogischen Auseinandersetzung mit dem Tod.

*Der Tod ist groß.
Wir sind die Seinen
lachenden Munds.
Wenn wir uns
mitten im Leben meinen,
wagt er zu weinen
mitten in uns.*

Rainer Maria Rilke

Eine wesentliche Unterscheidung zwischen Mensch und Tier ist das Bewusstsein des Menschen für den eigenen Tod, das Bewusstsein, dass jedes Leben, auch das eigene, irgendwann mit dem Tod endet. Mit der Fähigkeit, den eigenen Tod zu denken, ist die Erfahrung der Einsamkeit und des letztendlichen Abgetrenntseins von allen anderen ebenso verbunden wie die Gewissheit, den Kräften der Natur letztendlich ohnmächtig ausgeliefert zu sein. Erich Fromm rechnet dem Todesbewusstsein deshalb drei unangenehme Gefühle zu: Angst, Scham und Schuld – wobei die letzteren beiden strenggenommen Derivate des ersteren sind, denn ohne Angst gibt es auch Scham und Schuld nicht (Fromm, 1956, S. 21 ff.).

Die Angst vor dem Tod gilt daher als Urquelle jedweder Angst (vgl. Fromm ebd). Ob Höhenangst, Flugangst, Prüfungsangst, Klaustrophobie, Agoraphobie, Angst vor Spinnen oder generalisierte Angststörung – am Ende ist es fast immer die Angst vor dem Tod, auf welcher Phobien und Ängste gründen.

Ein gutes Beispiel hierfür liefert der Film *Angsthasen*: Der Versicherungsangestellte Adrian Zumbusch leidet unter verschiedenen Phobien, die ihm ein normales Leben fast unmöglich machen. Erst als er die Diagnose erhält, todkrank zu sein und bloß noch drei Monate zu leben hat, ist er in der Lage, seine Ängste zu überwinden. Und mehr noch, es macht ihm auf einmal sogar Freude, seine Ängste herauszufordern: Im Fahrstuhl, im Heißluftballon, auf der Achterbahn. Zum Glück – oder leider? – stellt sich die Diagnose jedoch als falsch heraus. Die Blutergebnisse von Adrian Zumbusch wurden verwechselt mit denen eines Andreas Zumbach, eines älteren, eigentlich vitalen Herrn. Da die Todesstunde für den Phobiker Zumbusch nun wieder zum unvorhersehbaren Ereignis wird, greift auch die Angst wieder um sich. Ausgerechnet bei der Trauerfeier für Andreas Zumbach muss er sich endlich seiner Angst stellen. Am Ende sagt der von Edgar Selge brilliant gespielte Angsthase Zumbusch: »Jede Angst ist eine Angst vor dem Tod. Und dass der Tod zum Leben gehört. Für jeden von uns unausweichlich!«

Einen Tod muss man sterben

Die Frage ist nun, wie wir mit unserer Todesangst umgehen – und wie wir mit ihr so umgehen können, dass sie sich

nicht destruktiv auf unser Leben auswirkt. Zwei weit verbreitete, aber nicht unproblematische Antworten auf die Todesangst sind Liebe und Heldentum. Erich Fromm geht davon aus, dass die Todesbewusstheit des Menschen eine wichtige Triebfeder für ihn sein kann – und vor allem die Motivation auslöst, zu lieben: »Er würde wahnsinnig werden, könnte er sich nicht selbst aus seinem Gefängnis befreien und es sprengen, könnte er sich nicht in dieser oder jener Form mit Menschen, mit der Umwelt vereinen« (Fromm, 1956, S. 22).

Die Liebe ist aber nicht einfach die Lösung für das Problem, welches uns das Bewusstsein des Todes beschert. Im Gegenteil, die Liebe kann auch betäubend wirken wie eine Droge und das Todesbewusstsein vernebeln. Liebe wird falsch verstanden, wenn man mit ihrer Hilfe die Angst vor der eigenen Sterblichkeit überwinden will. Umgekehrt wird erst ein Schuh daraus: Echte Liebesfähigkeit entwickelt nur jener, welcher sich zuvor dieser Angst stellt. Warum ist dieser Unterschied so wichtig? Drogen können dabei »helfen«, diese großen Gefühle, wie Todesangst oder Einsamkeit durch Betäubung erträglich zu machen. Wer jedoch in die Liebe flüchtet wie in eine Droge, um der Todesangst zu entkommen, wird abhängig. Die Analogie trifft in mehrfacher Hinsicht zu: Der Abhängige braucht immer höhere Dosen, auch der Liebesabhängige. Und wenn der Partner nicht mehr reicht, um diese grundsätzliche Todesangst in uns zu übertönen, wird ein neuer gesucht. Insofern spricht man zurecht von Liebes- oder Beziehungssucht, weil das dahinterliegende Muster ein Drogenmuster ist: die Liebe als Selbstmedikation, um die Überflutung mit negativen Gefühlen zu verhindern oder zumindest abzuschwächen und in einem erträglichen Maß zu halten.

So wie die Liebe zu einem anderen Menschen als Betäubungsmittel verwendet werden kann, kann auch die religiöse Liebe, also die Liebe zu einem Gott, betäubend wirken. Religiosität neigt

dann zum Fundamentalismus, wenn sie als Mittel dient, um die Todesangst zu überwinden. Religiosität hingegen, die sich den Erkenntnissen der Aufklärung verpflichtet fühlt, agiert nicht mehr im Dealermodus – nämlich erst Angst zu machen und dann die Droge anzubieten, um die Angst damit wieder loszuwerden. In aufgeklärten religiösen Praxen wird die Angst vielmehr zugelassen und thematisiert: Spiritualität ermöglicht die Erfahrung des Abgetrenntseins, der Einsamkeit und der Todesangst und hilft so, sie zu überwinden: Ich lasse Todesangst zu und merke, dass sie mich nicht umbringt.

Unsterbliche Helden

Dass die Angst vor dem Tod sich der Gestaltung eines sinnvollen Lebens in den Weg stellt, ja sogar umgekehrt zu Hass und Destruktion führen kann, zeigt auch das Gegenmodell des Angsthasen, der unsterbliche Held. Gemeinhin gilt der Held als einer, der die Todesangst überwunden hat. Deshalb hegen wir Bewunderung für ihn. Wir schreiben ihm die Aura der Unsterblichkeit zu und neigen dazu, dies selbst dann noch zu tun, wenn er gestorben ist: Robin Hood – ein unsterblicher Held. Wir wännen Stärke dahinter, aber die treibende Kraft beim Heldentum bleibt letztendlich die Todesangst. Nur, dass der Held die Todesangst durch den narzisstischen Glauben an seine eigene Unsterblichkeit bewältigt. Seine Erhabenheit über Tod und Leben geht sehr weit und ermöglicht in letzter Konsequenz auch die gesellschaftliche Legitimation zu töten: 007 – Licence to kill. Das Gefühl des Abgetrenntseins ist hier zum Prinzip geworden: Wir können uns James Bond nicht als Ehemann und Vater vorstellen, »denn die im Schicksal selbstgewordene Seele kann allenfalls Sternenbrüder haben, aber keine Gefährten« (Lukacs, 1920, S. 36). Das funktioniert jedoch nicht bloß für romanhafte Figuren, denn diese sind nur angelehnt an das, was für die sog.

Realität gilt: Auch jede echte kriegerische Handlung benötigt solcherlei Helden zu ihrer Durchsetzung. Sigmund Freud schrieb folglich über den Krieg: »Er zwingt uns wieder, Helden zu sein, die an den eigenen Tod nicht glauben können; er bezeichnet uns die Fremden als Feinde, deren Tod man herbeiführen oder herbeiwünschen soll; er rät uns, uns über den Tod geliebter Personen hinwegzusetzen« (Freud 1915, S. 21).

Der Pulitzer-Preisträger Ernest Becker (1973) hat dargelegt, wie zentral dieser Heroismus für die Bewältigung der Todesfurcht ist – und zwar für uns alle. Deshalb benötigen wir Ideologien, die über uns hinausreichen, die größer sind als wir selbst und unsterblich. Die Paradoxie ist jedoch: Unsterblich können wir nur sein, wenn es neben uns andere gibt, die sterblich sind. Es gibt kein Heldentum ohne diese Erhabenheit. Und spätestens hier lauert die Gefahr: Verbindet sich der Hang zum Heldentum mit einer narzisstischen Persönlichkeit, so ist diese besonders anfällig für totalitäre Ideologien, die solche Helden gerne als Soldaten rekrutieren. Der Selbstmordattentäter ist hierfür das eindrücklichste Beispiel: Im narzisstischen Glauben an seine Unsterblichkeit ist er bereit, sein eigenes Leben gezielt und definitiv für eine Ideologie hinzugeben, die ihm verspricht, ihn von der Todesfurcht, vom Gefühl des Abgetrenntseins, von Scham und Einsamkeit zu befreien.

Sterblichkeit lernen

Was könnte also helfen, Todesangst zu überwinden und nicht destruktiv, sondern produktiv mit dem Tod umzugehen? Die Suche nach Lösungen gestaltet sich schwierig – auch, weil der Tod ein Tabuthema ist. Über Ängste wird selten geredet, über den Tod schon gar nicht. Womit hat das zu tun? Wenn der Kampf um Autonomie ein wesentliches Merkmal des reifen Erwachsenen ist (Wolf, 2013), so scheint der Tod unwei-

gerlich seine finale Niederlage zu sein. Er kann deshalb als eine Zumutung empfunden werden, eine Häme der Natur. Am Ende gewinnt immer der Tod, mag man sich ihm auch noch so sehr widersetzen. Der Todesmoment zwingt uns zur Aufgabe, zur bedingungslosen Kapitulation, zur Unterwerfung; der leblose Körper ist der völligen Fremdbestimmung preisgegeben. Deshalb ist die größte Kränkung für den nach Selbstbestimmung strebenden Erwachsenen der Tod.

Wir sprechen nicht gerne über unsere Kränkungen – wir reden nicht gerne über den Tod. Viele Trauernde berichten von dem Gefühl, dass man ihnen aus dem Weg geht, um nicht mit dem Thema Tod konfrontiert zu werden. Aber: »Wäre es nicht besser, dem Tod den Platz in der Wirklichkeit und in unseren Gedanken einzuräumen, der ihm gebührt, und unsere unbewusste Einstellung zum Tode, die wir bisher so sorgfältig unterdrückt haben, ein wenig mehr hervorzukehren?« (Freud, 1915, S. 21) Für Freud gehörte das Reden zum kurativen Heilungsprozess, für Hannah Arendt hatte es sogar politische Gestaltungskraft. Und: Sprache ist selbstverständlich ein Bildungsinstrument. Wie für viele mehr oder weniger tabuisierte Bereiche, gilt es daher auch für den Tod, erstmal darüber reden zu lernen.

Damit die Angst vor dem Tod das Streben nach Selbstbestimmung nicht untergräbt, muss man erkennen, dass Selbstbestimmung und Kontrolle zwei verschiedene Modi sind. Loslassen wird damit zur zentralen Kompetenz, um die Autonomie in Gegenwart der Angst vor dem Tod aufrechterhalten zu können.

Eine Lösung sieht der Heidelberger Psychologe Bernd Schumacher deshalb in der radikalen Akzeptanz der eigenen Sterblichkeit: »Es ist nicht unwahrscheinlich, dass unsere Zukunft aus Alter, Siechtum und Tod bestehen kann. Die Frage ist auch nicht, ob wir sterben werden oder nicht. Die Frage ist, was

wir bis dahin machen. Es stellen sich Fragen nach dem erfüllten und sinnvollen Leben« (Schumacher, 2011, S. 31).

END-lich leben

Aber lässt sich ein anderer Umgang mit dem Thema Tod durch erwachsenenpädagogische Angebote finden? Lässt sich Sterblichkeit lernen, lässt sich die Todesangst durch Lernprozesse ablegen? Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Tod ist auch in der Erwachsenenbildung nicht weit verbreitet. In den meisten Angeboten geht es vor allem um Trauer, um das Sterben von anderen, aber selten um die eigene Endlichkeit. Durch Themen wie Patientenverfügung oder Sterbehilfe wird der Blick von Bildungseinrichtungen zwar zunehmend auf das eigene Ende gelenkt. Doch gibt es noch wenige Beispiele dafür. Eines liefert die Volkshochschule Schiersheim: Unter dem Titel »Endlich leben und endlich leben«, geht es in der Kursbeschreibung explizit darum, sich der eigenen Endlichkeit zu stellen. Die Veranstalter versprechen sich davon mehr als nur Beruhigung: »Der Lohn für den klaren Blick auf das Ende dieses Lebens ist ein bewusster, ist große Dankbarkeit für jeden Tag mit seinen tausend kleinen Wundern und Begegnungen.« Mit anderen Worten: Das Bewusstsein der eigenen Endlichkeit verhilft zu einem achtsameren Erleben des Seins. Während die Verdrängung der eigenen Sterblichkeit zu oberflächlicher Zerstreuung führt, zu Leere, kann ihre Akzeptanz zu tieferer Bewusstheit und intensiverem Erleben führen. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Bernd Schumacher (2011): es geht nicht darum, die Angst gänzlich loszuwerden, sondern die Kontrolle aufzugeben, damit das Leben nicht von der Angst dominiert wird.

Fazit

Zum Bild des reifen Erwachsenen gehört die Fähigkeit, Kränkungen auszuhalten, den Tod als Möglichkeit zu akzeptieren

und immer weiter und mit fortschreitenden Alter auch gewiss immer mehr das Loslassen zu üben. Es scheint als eine Art Paradoxon, dass ausgerechnet das Loslassen der Autonomie des Erwachsenen in besonderem Maße zuträglich sein soll. Das würde bedeuten, dass Sterbende, die loslassen können, ihr Erwachsensein gerade dadurch vollenden. Dann könnte Sterben ein letzter Akt der Autonomie sein und keine Kränkung. Eine solche Sichtweise auf den Todesmoment würde dem Sterben eine besondere Würde verleihen und es von falschem Mitleid befreien. In dem Film *Angsthasen* fragt Adrian Zumbusch den in Wirklichkeit erkrankten Andreas Zumbach, ob er gar nicht verzweifelt sei, woraufhin dieser antwortet: »Ich bin nicht glücklich, dass ich sterbe, aber ich bin glücklich, dass ich gelebt habe!«

Eine solche Einstellung kann gelernt werden. Die Schwierigkeit für die Erwachsenenbildung ist, sich hierbei von der Psychologie, von psychologischen Hilfestellungen abzugrenzen, die sie nicht leisten kann. In Angeboten der Erwachsenenbildung zu diesem Thema kann es also nicht um eine spezifische Auseinandersetzung mit Ängsten oder gar Angststörungen gehen. Vielmehr – und das kann ein Ziel erwachsenenpädagogischer Angebote sein – könnte sie dabei helfen, sich mit der eigenen Sterblichkeit auseinanderzusetzen, dabei helfen, zu lernen, über den Tod zu reden und ihn als einen zentralen Teil unseres Lebens zu akzeptieren: Ich sterbe, also bin ich! Dass die Erwachsenenbildung sich vielleicht zunehmend mit dem Thema der eigenen Sterblichkeit auseinandersetzen wird, zeigt das kürzlich erschienene Buch von Rolf Arnold (2017): »Es ist später, als du denkst!«. Obgleich Arnold den Fokus seiner Abhandlung sehr stark auf die sogenannte Restbiografie legt, zeigt er doch auf, dass es zu einem emanzipatorischen Bildungskonzept eben auch gehört, den Umgang mit der eigenen Sterblichkeit zu thematisieren.

Literatur

- Arnold, R. (2017). *Es ist später, als du denkst. Perspektiven für die Restbiografie*. Bern.
- Becker, E. (1973). *Die Überwindung der Todesfurcht*. Berlin.
- Freud, S. (1915). »Zeitgemäßes über Krieg und Tod«. *Imago. Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften IV* (1915), 1–21.
- Fromm, E. (1956). *Die Kunst des Lebens*. Berlin
- Lukács, G. (1920). *Die Theorie des Romans. Ein geschichtsphilosophischer Versuch über die Formen der großen Epik*. Bielefeld.
- Schumacher, B. (2011). Systemische Angsttherapie – in einer Sitzung. *Kontext* 42(3), 272–294.
- Wolf, G. (2013). Im Zeichen der Autonomie. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 21(4), 25–28.

Abstract

Der Tod ist zentraler Bestandteil unseres Lebens, aber unser Umgang mit ihm ist oftmals destruktiv. Der Beitrag zeigt den problematischen Umgang mit Tod und Todesangst auf und argumentiert, dass Erwachsenenbildung helfen kann, einen produktiveren Umgang mit dem Tod und der eigenen Sterblichkeit zu finden.



Dr. Gertrud Wolf ist Leiterin der Evangelischen Arbeitsstelle Fernstudium im Comenius-Institut.

Kontakt: gertrud.wolf@gmx.de

Was Senioren davon abhält, an
wissenschaftlicher Weiterbildung teilzunehmen

»ICH HABE VIELE ANDERE VERPFLICHTUNGEN UND INTERESSEN«

Florian Bödecker

Nicht nur die Frage, wie man Zielgruppen erreicht, auch die Frage, warum Menschen nicht (mehr) an bestimmten Weiterbildungsangeboten teilnehmen, ist interessant. Genau dieser Frage geht der Autor am Beispiel der Jahreszeitenakademien und der Arbeitskreise des forschenden Lernens an der Universität Ulm nach: Mittels einer Erhebung im Rahmen des Projekts »Weiterentwicklung innovativer Bildungskonzepte für Ältere« bei Interessenten und ehemaligen Teilnehmenden an den Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung zeigt er Gründe für die Nichtteilnahme auf.

Eine 1991 durchgeführte Studie zu den Weiterbildungsinteressen von Menschen im dritten Lebensalter der Region Ulm zeigte, dass ein Bedürfnis nach wissenschaftlicher Weiterbildung bestand, um Forschungserkenntnisse mit der eigenen Lebenserfahrung zu verknüpfen (Hertrampf & Stadelhofer, 1991). Im Frühjahr 1992 wurde aufgrund dieser Studienergebnisse an der Universität Ulm die erste Jahreszeitenakademie durchgeführt, die seitdem zweimal jährlich stattfindet. Die Jahreszeitenakademien richten sich hauptsächlich an Menschen nach der Phase des aktiven Erwerbs- und/oder Familienlebens, d.h. ab dem 50. Lebensjahr, sind aber grundsätzlich offen für alle Altersstufen und Menschen mit und ohne akademische Vorbildung (Stadelhofer, 2001). Sie sind als Kompaktwochen organisiert, um so Raum zu lassen für andere Interessen im dritten Lebensalter (Reisen, Ehrenamt, Familie), die Anreise lohnender zu machen und um persönliche Kontakte intensivieren zu können. Um dem wachsenden Bedarf an allgemeiner wissenschaftlicher Weiterbil-

dung der größer werdenden Zahl von älteren Menschen gerecht zu werden, wurde 1994 an der Universität Ulm das Zentrum für allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) gegründet. Neben den punktuell stattfindenden Jahreszeitenakademien bietet das ZAWiW seit 1995 auch regelmäßig stattfindende Arbeitskreise des »forschenden Lernens« an. Diese Arbeitskreise entstanden meist aus dem Bedürfnis der Teilnehmenden der Jahreszeitenakademien, die verhandelten Themen weiter zu vertiefen. Die dort praktizierte Lernform des forschenden Lernens sollte dabei denjenigen Teilnehmenden besonders gerecht werden, die ihre erworbenen beruflichen, sozialen und praktischen Fähigkeiten beim Bearbeiten einer selbst gewählten Fragestellung aktiv einbringen und weiterentwickeln wollten, statt ausschließlich rezeptiv neues Wissen zu erwerben (Stadelhofer, 2000). Beide Angebote richten sich ausdrücklich auch an Nicht-Akademiker. Während sich die Jahreszeitenakademien in den letzten Jahren mit rund 500 Teilnehmenden auf einem stabilen

Niveau eingependelt zu haben scheinen, beklagten die vielfältigen Arbeitskreise des forschenden Lernens große Nachwuchsprobleme. Auch scheint die Mehrzahl der Arbeitskreise kein forschendes Lernen im ursprünglichen Sinn der Hochschuldidaktik mehr zu betreiben (Huber, 2013).

Veränderte Weiterbildungsbedürfnisse?

Vor dem Hintergrund des Eindrucks, dass sich die Weiterbildungsbedürfnisse der Senioren geändert hatten, wurde von Mai 2015 bis Dezember 2016 das Projekt »Weiterentwicklung innovativer Bildungskonzepte für Ältere« durchgeführt, das unter anderem vorsah, zu erheben, welches die Bedürfnisse aktueller Seniorengenerationen sind und was sie darin hindert, an den Jahreszeitenakademien und/oder den Arbeitskreisen des forschenden Lernens teilzunehmen (Bödecker, 2016). Vermutet wurde z. B., dass das Bedürfnis nach nachholender Bildung wegen der Bildungsexpansion geringer geworden sei – d.h. das Bildungsniveau der Seniorinnen und Senioren insgesamt gestiegen ist –, die Angebotspalette an Bildungsformaten für Ältere größer geworden sei, Senioren heute viel flexibler mit ihrer Zeit umgehen wollten oder als »Sandwich-Generation« sowohl für die eigenen Kinder als auch für die eigenen Eltern sorgen müssten. Im Rahmen des Projekts war es möglich, die Nicht-Teilnehmenden zu befragen, weil beim ZAWiW eine Adressdatenbank existiert, die es erlaubte, Interessenten (Nicht-Teilnehmende, die sich das Programmheft zuschicken ließen) und Ehemalige (Nicht-mehr-Teilnehmende) zu identifizieren und anzusprechen. Für beide Gruppen wurde ein schriftlicher Kurzfragebogen entwickelt, der vor allem die Teilnahmebarrieren abfragte, d.h. die Gründe, nicht (mehr) an der Jahreszeitenakademie und/oder den Arbeitskreisen teilzunehmen. Angeschrieben wurden 410 Interessenten, die im Zeitraum von 2011 bis 2015 in

der Adresskartei erfasst wurden. Bei den ehemaligen Teilnehmenden konnten 250 Personen ausfindig gemacht werden, die im Zeitraum von 2008 bis 2014 an der Jahreszeitenakademie und/oder den Arbeitskreisen teilgenommen hatten. Die Rücklaufquote lag mit 91 zurückerhaltenen Fragebögen der Interessenten bei 22 Prozent, mit 86 zurückerhaltenen Fragebögen der ehemaligen Teilnehmer bei 34 Prozent.¹

Teilnahmebarrieren bei den Jahreszeitenakademien

Dass Senioren nicht (mehr) an den Jahreszeitenakademien teilnehmen, weil sie anderweitig stark eingebunden und engagiert sind, bestätigt sich zunächst sowohl für die Interessenten als auch für die Ehemaligen: 40 von 71 (56,3%) bzw. 39 von 72 (54,2%) der Interessenten gaben an, dass »andere Interessen« bzw. »andere Verpflichtungen« sie von einer Teilnahme abhielten. Erst als dritthäufigste Teilnahmebarriere – mit 16 von 72 Interessenten (22,2%) – werden die Themen der Jahreszeitenakademie genannt, die bislang nicht interessant genug waren. Auch Teilnahme an Weiterbildungsangeboten anderer Träger spielt als Barriere nur eine untergeordnete Rolle (13 von 68 – 19,1%). Kaum eine Rolle spielt bei den Interessenten, dass das Angebot für alle Altersstufen offen ist (12,3%), auch gesundheitliche Einschränkungen (11,8%), die Anstrengung durch die große Teilnehmerzahl (10,8%) oder die Abschreckung durch ein universitäres Angebot (4,5%) werden nur selten als Hinderungsgrund genannt. Das Bild von den stark eingespannten, aber auch stark engagierten Senioren bestätigt sich auch im Blick auf die offene Frage nach Teilnahmebarrieren. Hier nennen

22 Interessenten Gründe, die sich unter andere Verpflichtungen, Interessen, Termine fassen lassen, wie z. B. Unterstützung der Familie, ehrenamtliches Engagement und Teilzeitbeschäftigungen. Erst danach werden jeweils von zehn Interessenten der zeitliche Aufwand – eine ganze Woche – und Gesundheits- bzw. Altersgründe genannt.

53 der Ehemaligen geben an, in der Vergangenheit an einer Jahreszeitenakademie teilgenommen zu haben. Für 20 von 42 (47,6%) ist das Kompaktwochenformat der Jahreszeitenakademie zu lang,² am zweit- bzw. dritthäufigsten werden ebenfalls »andere Verpflichtungen« (19 von 42 – 45,2%) und »andere Interessen« genannt (17 von 42 – 40,5%). Im Gegensatz zu den Interessenten gibt es bei den Ehemaligen einen Geschlechterunterschied: Deutlich mehr Frauen (15) als Männer (4) stimmen »anderen Verpflichtungen« zu. Die Frauen sehen sich also mehr anderweitigen Verpflichtungen ausgesetzt. Auch bei den »anderen Interessen« stimmen 11 Frauen, aber nur 5 Männer zu.

Die höchste Korrelation zwischen dem Alter der Befragten und den verschiedenen Teilnahmebarrieren zeigt sich bei den gesundheitlichen Einschränkungen. Da die Gruppe der Ehemaligen im Schnitt mit fast 72 Jahren älter ist als die Gruppe der Interessenten (knapp über 68 Jahre), findet sich im Vergleich zu den Interessenten bei den Ehemaligen wie erwartet auch ein höherer Anteil derer, die gesundheitliche Einschränkungen als Barriere angeben (14 von 48 – 29,2%). Ähnlich wie bei den Interessenten sind für die Ehemaligen dagegen die Nutzung der Angebote anderer Träger (19,5%), die Themen der Jahreszeitenakademien (19,0%) und die Abschreckung durch universitäre Angebote als Barrieren weniger rele-

vant. Die Antworten auf die offenen Fragen nach den Teilnahmebarrieren sind ebenfalls mit denen der Interessenten vergleichbar: 18 Ehemalige erwähnen andere Verpflichtungen, andere Interessen, Termine wie Unterstützung der Familie, Reisen und Urlaube und ehrenamtliches Engagement. Erst danach werden jeweils von 11 Ehemaligen Gesundheits- und Altersgründe sowie die Struktur und Organisation der Jahreszeitenakademie genannt. Insgesamt scheinen die Senioren deshalb nicht (mehr) an den Jahreszeitenakademien teilzunehmen, weil sie auf der einen Seite stark beansprucht sind, insbesondere durch die Familie, sich auf der anderen Seite vielfältig engagieren und zusätzlich auch die Flexibilität für z. B. Reisepläne haben möchten. Wider Erwarten sind diese Gründe auch ausschlaggebend für die Ehemaligen, von denen nur ein Teil gesundheitliche Einschränkungen als Barriere nennt.³

Teilnahmebarrieren bei den Arbeitskreisen des forschenden Lernens

Nur 13 Ehemalige geben an, in der Vergangenheit einen Arbeitskreis des forschenden Lernens besucht zu haben. Die Fallzahlen sind daher zu klein, um sinnvoll quantifizierende Aussagen über die ehemaligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Arbeitskreise machen zu können. Bei den Interessenten geben 39 von 76 an, dass ihnen das Angebot der Arbeitskreise des forschenden Lernens nicht bekannt sei. Die Angebote des ZAWiW scheinen deshalb nicht alle gleich gut beworben und bekannt gemacht zu werden. Betrachtet man diese Fälle, so zeigt sich ein ähnliches Bild der Teilnahmebarrieren

¹ Da über die Population der Nicht-Teilnehmenden keine Daten vorliegen, kann nichts darüber ausgesagt werden, inwieweit die Daten durch die fehlenden Antworten verzerrt sind (non-response bias, s. Billiet & Matsuo, 2012, S. 153) und z. B. durch Gewichtungen ausgeglichen werden könnten.

² Allerdings können fast alle Bestandteile der Kompaktwoche mittlerweile auch einzeln gebucht werden. Hier könnte also auch Unkenntnis der Buchungsmöglichkeiten ein Grund sein.

³ Dabei ist zu beachten, dass wegen des geringen Anteils der Antwortenden die gesundheitlich Eingeschränkten unterrepräsentiert sein könnten.

wie bei den Jahreszeitenakademien: 18 von 31 Interessenten (58,1%), darunter 13 Männer, stimmen »anderen Interessen« zu, 14 von 29 (48,3%) »anderen Verpflichtungen«. Daneben spielen für 10 von 27 Interessenten (37,0%) und 10 von 28 Interessenten (35,7%) die Bevorzugung kurzfristiger Angebote bzw. die Unklarheit darüber, was in den Arbeitskreisen eigentlich gemacht wird, eine Rolle. Für 7 von 27 (29,5%) stellt auch die Schwierigkeit, in eine bereits bestehende Gruppe zu kommen, eine Barriere dar. Kaum eine Rolle spielen dagegen die Themen der Arbeitskreise (14,8%), wahrgenommene Angebote bei anderen Trägern (11,1%), der Anspruch des forschenden Lernens (11,1%) und gesundheitliche Einschränkungen (7,4%).

Bedürfnis nach flexiblen Angeboten für beanspruchte und engagierte Senioren

Die eingangs angestellten Vermutungen über veränderte Weiterbildungsbedürfnisse bestätigen sich damit zum Teil: Hauptsächlich wirken andere Interessen wie ehrenamtliches Engagement und Verpflichtungen wie Unterstützung der Familie als Barrieren für wissenschaftliche Weiterbildung in Form einer Kompaktwoche oder eines regelmäßigen Angebots des forschenden Lernens. Die Ausweitung der Angebote für Seniorinnen und Senioren und die damit verbundene Konkurrenz auf dem Weiterbildungsmarkt scheinen hingegen im Mittel weniger bedeutend zu sein.⁴ Für die gegenwärtigen Generationen von Senioren scheint damit tatsächlich die fehlende Zeit die größte Teilnahmebarriere zu sein. Wenn die Ergebnisse auch für die Teilnehmenden gültig sind, die nicht geantwortet haben, so zeigt sich ein Bild von Seni-

orinnen und Senioren, die stark in die Unterstützung der Familie eingebunden, aber auch darüber hinaus vielfältig engagiert sind. Am Angebot des ZAWiW wird grundsätzlich nur bemängelt, dass es keine kurzfristigeren Angebote gibt.⁵ Wider Erwarten spielen gesundheitliche Einschränkungen nur bei einem Teil der Ehemaligen eine Rolle. Sie sind auch die einzige Teilnahmebarriere, die deutlich altersassoziiert ist. Es deutet sich an, dass es gerade beim forschenden Lernen eine Altersgrenze gibt, die mit dem vierten Lebensalter zusammenfällt: Von 42 befragten aktiven Teilnehmenden der Arbeitskreise waren nur vier Personen älter als 80 Jahre (9,5%) (Bödecker, 2016).

Insgesamt verdeutlicht sich damit das Dilemma von Bildungseinrichtungen wie des ZAWiW: Potenzielle Teilnehmende, deren Teilnahmebarrieren hauptsächlich in ihrer Lebenslage und ihren Interessen begründet sind, sind schwer zu erreichen. Die potenziellen Teilnehmenden, die hauptsächlich durch das Format der Angebote, z. B. den Zeitaufwand, abgeschreckt werden, wird man nur erreichen können, wenn das Angebot grundsätzlich verändert und der Anspruch beim forschenden Lernen letztlich aufgegeben wird. Bei den Jahreszeitenakademien lassen sich die Angebote bereits einzeln buchen, so dass das Format nur dann aufgegeben werden müsste, wenn kaum noch Teilnehmende die ganze Woche buchten. Beim forschenden Lernen bestünde die Alternative darin, auf andere Formen auszuweichen, bei denen die Teilnehmenden nicht den ganzen Forschungsprozess durchlaufen, sondern z. B. die Grundlagen und Methoden der Forschung verstehen lernen, indem sie den Forschern über die Schulter schauen und deren Handeln in Teilen selbstständig nachvollziehen lernen (Huber, 2014).

Literatur

Billiet, J. & Matsuo, H. (2012). Non-Response and Measurement Error. In L. Gideon (Hrsg.). *Handbook of Survey Methodology for the Social Sciences* (S. 149–178). New York: Springer.

Bödecker, F. (2016). *Abschlussbericht zum Projekt »Weiterentwicklung innovativer Bildungskonzepte für Ältere. Was Senioren motiviert oder davon abhält, am forschenden Lernen und den Jahreszeitenakademien des ZAWiW teilzunehmen«*. Ulm.

Hertramph, H. & Stadelhofer, C. (1991). *»Ich hab' noch viel vor ...!«*. Weiterbildungsinteressen im dritten Lebensabschnitt; eine Studie in der Region Ulm. Ulm: Universitätsverlag Ulm.

Huber, L. (2013). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.). *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (2. Aufl.) (S. 9–35). Bielefeld: UVW Univ.-Verl. Weblar.

Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen* 62 (1/2), 32–39.

Stadelhofer, C. (2000). »Forschendes Lernen« im dritten Lebensalter. In S. Becker, L. Veelken & K. P. Wallraven (Hrsg.). *Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft* (S. 304–310). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stadelhofer, C. (2001). 20 mal Wissen ohne Grenzen – 10 Jahre »Jahreszeitenakademien«. In Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (Hrsg.). *20 Jahreszeitenakademien = 20 Wissen ohne Grenzen* (S. 71–83). Ulm.

Abstract

Warum nehmen Senioren nicht (mehr) an Weiterbildungsangeboten teil? Dieser Frage geht der Beitrag unter Rückgriff auf eine Befragung zu den Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung an der Universität Ulm nach. Größtes Hindernis, so ein Kerneergebnis, sind andere Verpflichtungen und Interessen.



Dr. Florian Bödecker ist Projektkoordinator am International Office der Universität Ulm.

Kontakt: florian.boedecker@uni-ulm.de

⁴ Allerdings zeigt eine Typologie der Nicht-Teilnehmenden, dass es einen Typus von ehemaligen Teilnehmenden an den Jahreszeitenakademien gibt, für den die Weiterbildung bei anderen Trägern eine Teilnahmebarriere ist (Bödecker, 2016).

⁵ Bei der Jahreszeitenakademie ist diese Kritik letztlich unbegründet, beim forschenden Lernen würde sie zu einer Verflachung führen und müsste durch andere Formen der Beteiligung an Forschung wie z. B. *citizen science* ersetzt werden.

Mitmischen im Museum

Abgebote für Ältere und Menschen mit Demenz im Lehmbruck Museum

Zur zentralen Idee eines Museums gehört neben dem Sammeln und Bewahren auch das Vermitteln von Kunst. Unter dem Leitsatz »Kunst ist für alle da!« entwickelt die Kunstvermittlung im Duisburger Lehmbruck Museum deshalb Vermittlungskonzepte und auch Ausstellungen für möglichst alle Besucherinnen und Besucher – und das schon seit gut drei Jahrzehnten. Führungen für kritisches Fachpublikum und Erwachsene gehören genauso selbstverständlich zum Programm wie Angebote für Kinder, Schülerinnen und Schüler und Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Als erstes Museum in Europa entwickelte das Lehmbruck Museum 2006 Führungen für Menschen mit demenziellen Veränderungen; seitdem gehören diese Führungen zum regulären Angebot des Hauses. 2014 gewann die Vermittlung den 2. Deutschen Alterspreis der Robert Bosch Stiftung für das intergenerative Ausstellungskonzept »Hey Alter...!«, das für das Thema Alter und die Besuchergruppe Ältere sensibilisierte und besondere Angebote der Teilhabe initiierte.

Das Lehmbruck Museum zeichnet sich durch eine in Europa singuläre Sammlung internationaler Skulptur der Moderne aus. Wer neugierig auf die melancholischen Skulpturen des berühmten Duisburger Bildhauers Wilhelm Lehmbruck ist, kann sie mit dem »Generation Guide« besser kennen lernen, einem Audio-Guide, bei dem man Gespräche verfolgen kann, die jüngere und ältere Menschen zu Lehmbrucks Werk führen. Sieben Schüler/innen gestalteten mit sechs älteren Kunstfreunden eine teilweise sehr lebendige Auseinandersetzung zu den Schlüsselwerken des Künstlers. Für Klaus Brüggewerth (66), einen Teilnehmer des Projekts, spielte das Alter keine Rolle. Besonders reizvoll fand er, durch das Gespräch mit den Jüngeren gefordert zu sein. Sein 17-jähriger Projektpartner Deniz Yapici hatte nämlich ganz andere

Ideen zu Lehmbrucks »Betender«. Durch die Auseinandersetzung sind beide der Plastik viel näher gekommen. Klaus Brüggewerth gehört zu den ARTgenossen, einer Gruppe gereifter Kunstfans, die sich immer wieder auf unterschiedliche Art und Weise

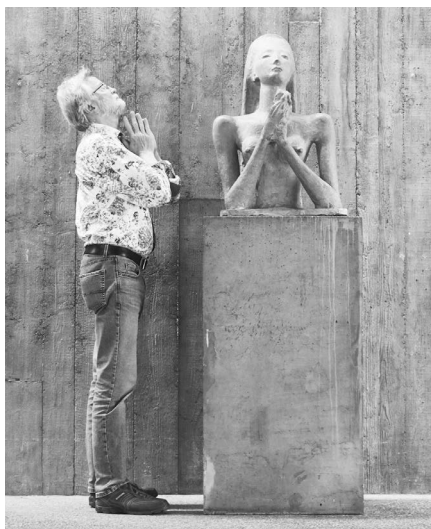


Foto: Lehmbruck Museum

aktiv ins Vermittlungsgeschehen des Museums einmischen. Das Engagement der ARTgenossen ist weitgehend selbstbestimmt. Inzwischen akquirieren sie sogar eigene Fördermittel, um ihre Ideen umzusetzen: In einem vom Förderfond Kultur und Alter unterstützten Projekt luden sie über zwei Jahre Obdachlose und Drogenabhängige aus dem das Museum umgebenden Park zu Kunstgesprächen ein – eine Besuchergruppe, die bislang wenig bis keine Aufmerksamkeit erfahren hat.

Einige ARTgenossen sind bei intergenerativen Führungen dabei und gestalten diese mit, andere assistieren lieber bei den Museumsführungen für Menschen mit Demenz und tragen dort maßgeblich zur guten Atmosphäre und somit zum Gelingen dieser Veranstaltungen bei. Sie zeigen den Weg, packen mit an oder stehen auch mal als Gesprächspartner zur Verfügung. Sie helfen nicht nur anderen, sondern tun auch etwas


für sich selbst, denn sie genießen diese interessante und sinnstiftende Aufgabe. »Menschen mit Demenz im Museum zu erleben ist sehr berührend«, sagt Elsa Cremers (74), die seit anderthalb Jahren ARTgenossin ist.

Wenn es darum geht, Angebote für Menschen mit besonderen Bedürfnissen zu schaffen, wird leider oft vergessen, die betroffenen Personen selbst zu fragen. Bei der Weiterentwicklung von Führungen für Menschen mit Demenz ist deswegen die Mitarbeit der Duisburger Gruppe *Dementi* besonders gewinnbringend. Einige Mitglieder dieser Selbsthilfegruppe von früh von Demenz betroffenen Menschen begleiten solche Vorhaben als Experten in eigener Sache. Viktoria von Grone und Horst Estermann haben schon mehrere Museumsführungen und Workshops besucht und bieten freimütig an, neu entstehende Angebote in anderen Museen zu testen. Bei Schulungen und Feedbacktreffen für interessierte Kunstvermittler ist die ebenfalls frühbetroffene Christel Feger als Beraterin gefragt und blüht in dieser Rolle regelrecht auf. Sie gibt den Vermittlern wichtiges Feedback, sowohl bei der Auswahl der Werke als auch direkt in der Vermittlungssituation. Theoretisch lässt sich die Wahrnehmung von Menschen mit Demenz eben nur teilweise erschließen, das Wichtigste entsteht im Kontakt. Und die Betroffenen wollen gefordert werden und sich mit ihren Möglichkeiten einbringen. Es tut schließlich jedem gut, mitzumischen und zu spüren, dass die eigene Wahrnehmung und Meinung gefragt ist.


Sybille Kastner

(Kuratorin für Bildung und Vermittlung
im Lehmbruck Museum Duisburg)

Weiterführende Links:

 www.lehmbruckmuseum.de

 www.i-ser.de/projekte.php

 www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/56101.asp

 www.youtube.com/watch?v=Or6DsVaL62Y

Vorschlag zur Transparenz der Formate und Qualifikationsniveaus aus baden-württembergischer Perspektive

WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNGSANGEBOTE SYSTEMATISIEREN

**Johannes Klenk/Kerstin Armbrorst-Weihs/Ulrich Eggert/
Gabriele Schaub/Ulrich Wacker**

Zwischen den vielfältigen »klassischen« Angeboten der Erwachsenenbildung einerseits und grundständigen Studienangeboten der Hochschulen andererseits zeichnet Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung ein hybrider Charakter aus – mit Wesensmerkmalen beider Teilsysteme. Die Vielfalt der Angebote und Angebotsbezeichnungen erfordert eine begriffliche Systematisierung und eine Systematisierung der Angebotskonzepte. Die Autorinnen und Autoren präsentieren nach einer knappen Darstellung des Handlungsfeldes einen Lösungsvorschlag, der in Baden-Württemberg in dieser Form implementiert und von den Hochschulen genutzt wird. Der Vorschlag fußt auf Elementen aus der Schweizer Hochschulweiterbildung, differenziert diese aber weiter aus. Abschließend wird die Anschlussfähigkeit wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote zu existierenden Qualifikationsrahmen thematisiert.

Obwohl Weiterbildung auf wissenschaftlichem Niveau auf eine lange Tradition zurückblickt, gewann sie als eine der gesetzlich verankerten Primäraufgaben der Hochschulen in den vergangenen Jahren eine neue Dynamik – einhergehend mit einer Ausdifferenzierung der Angebotskonzepte und Zielgruppen. Grund hierfür waren nicht zuletzt veränderte Studienstrukturen im Kontext der Bologna-Reform, neue gesetzliche Rahmenbedingungen und verschiedene staatliche Förderprogramme. Dennoch gilt nach wie vor, dass »staatliche Hochschulen (...) auf dem Weiterbildungsmarkt in Deutschland bisher nur eine geringe Rolle« spielen (Borgwardt, 2016, S. 7). Deshalb bedarf es einer Systematisierung – sowohl auf begrifflicher wie auch auf Angebotsebene. Denn nur so werden die Hochschulen

dem Anspruch gerecht, wie im grundständigen Studium einen strukturierten Beitrag zum Bildungsangebot zu leisten. Verbunden damit ist die Frage der Anschlussfähigkeit im Kontext lebenslangen modularen Studierens. Die Kultusministerkonferenz (KMK) definiert wissenschaftliche Weiterbildung abstrakt als »Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit, wobei das wahrgenommene Weiterbildungsangebot dem fachlichen und didaktischen Niveau der Hochschule entspricht« (KMK, 2001, S. 2). Diese Definition fußt auf der Weiterbildungsdefinition des Deutschen Bildungsrats von 1970 und entspringt damit historisch der Hochzeit

der Bildungsexpansion. Schon deshalb ist eine Passung für die post-Bologna-Hochschulwelt weder begrifflich noch konzeptionell trivial.

Jenseits definitorischer Anstrengungen bricht sich auf der Ebene der konkreten Angebote die Unübersichtlichkeit vollends Bahn: Die empirisch auffindbaren Angebotsbezeichnungen sind vielfältig, heterogen oder teilweise sogar widersprüchlich, und Hintergründe, die zur konkreten Bezeichnung geführt haben, sind oftmals für Außenstehende und Kunden schwer nachvollziehbar oder nicht systematisch einzuordnen. Ein Grund hierfür ist der Bildungsföderalismus: Unbestreitbar bedingen die unterschiedlich ausgestalteten Hochschulgesetze der Länder, dass sich dieser Teilbereich der Hochschulbildung mit Blick auf Organisationsformen, Zugangsvoraussetzungen, Teilnehmendenstatus oder die Vergabepaxis von Zertifikaten unterscheidet (Faulstich & Oswald, 2010). Ein weiterer Grund ist die vergleichsweise geringe Regelungsdichte im Weiterbildungsbereich (etwa im Vergleich zur Schule). Nicht zuletzt sie ermöglicht, dass marktorientierte Weiterbildungsangebote, die über kostendeckende Teilnahmeentgelte finanziert werden müssen, nicht selten Bezeichnungen führen, die aus der Marketingstrategie oder der Zielgruppenorientierung entwickelt wurden.

Vielzahl an Formaten

Grundsätzlich existieren zwei große Angebotsgruppen: einerseits Studiengänge (Bachelor- und Masterstudiengänge, MBA etc.) und andererseits kompaktere Formate, die nicht die Anforderungen an Studiengänge erfüllen müssen. Gerade Letztere tragen eine Vielzahl von Bezeichnungen wie Kontaktstudium, Zertifikatsstudium oder Hochschulkurs. Diese kompakten, flexiblen Formate, denen als Beitrag der Hochschulen zum lebenslangen Lernen auch im Sinne des Wissenstransfers in konkrete Professionsfelder und

gesellschaftliche Handlungsfelder eine besondere Bedeutung zukommt, werfen die Frage nach einer konsistenten, nachvollziehbaren Systematisierung und Benennung auf. Deshalb ist ein einheitliches und logisches Kategoriensystem ein möglicher Schritt hin zu Transparenz, Modularisierung und Anschlussfähigkeit der Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung. Zudem können so das Matching von Angeboten mit den Bedarfen Weiterbildungsuchender optimiert und schlüssige Angebotskonzepte für die wissenschaftliche Weiterbildung als Baustein der betrieblichen Personalentwicklung entwickelt werden. Ein einheitliches Kategorienraster erleichtert überdies die statistische Erhebung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung.

Diese Überlegungen aufgreifend, entwickelte die Landesgruppe Baden-Württemberg in der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF) ein Orientierungsraster, das die beiden Angebotsgruppen abbildet. Ausgangspunkt war eine empirische Bestandaufnahme der an baden-württembergischen Hochschulen existierenden Weiterbildungsangebote. Berücksichtigt wurden daneben die institutionellen Rahmenbedingungen. Das (Transparenz-)Raster kombiniert – unabhängig von wissenschaftlichen Inhalten und institutionellen Spezifika der jeweiligen Anbieter – die Strukturmerkmale Arbeitsbelastung (Workload in Credit Points) und Niveau. Ziel war ein über die Grenzen Baden-Württembergs und des Hochschulsystems hinweg anschlussfähiges Konzept. Um dies zu erreichen, wurden die folgenden Prozesse, Regel- und Normsysteme als relevanter Bezugsrahmen berücksichtigt:

- der Bologna-Prozess einschließlich des ECTS;
- der EQR/DQR-Prozess;
- die Regelungen im Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz – LHG; berücksichtigt wurde hierbei auch der vom Gesetzgeber vorgesehene Freiheitsgrad einer Wahlfreiheit für die Vergabe von Credit Points beim

Kontaktstudium – insofern können Kontaktstudien auch ohne Credit Points ausgestaltet werden);

- die Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (und hierbei insbesondere die Mindestgröße eines Moduls und der Workload pro Credit Point).

Mit Blick auf die Systematik der Abschlüsse sind die folgenden Rahmenbedingungen bindend:

- Die akademischen Grade Bachelor und Master müssen Bologna-kompatibel ausgestaltet werden.
- Ein Zertifikat kann nur auf der Basis bestandener Prüfungen mit Abschluss erworben werden.

Vorschlag für eine Systematisierung von Angeboten

Die unten vorgeschlagene Systematisierung bezieht sich auf diese Rahmenbedingungen und bietet die Basis für eine nachvollziehbare Einordnung von Angeboten. Bei der empirischen Bestandaufnahme der Angebote zeigt sich eine Vielfalt von Bezeichnungen, die aus Markterfordernissen und spezifischen Marktpositionierungen der Hochschulen resultieren. Diese Marketingbezeichnungen stellen jedoch kein Hindernis für die Systematisierung dar, weil sie an strukturelle Gemeinsamkeiten vor dem Hintergrund der bindenden Rahmenbedingungen anknüpfen.

Beeinflusst wurde die Entwicklung des (Transparenz-)Rasters auch durch das Schweizer Hochschulsystem: Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote auf Master-Niveau wurden im Schweizer Hochschulraum mit den Formaten Certificate of Advanced Studies (CAS), dem vom Umfang her größeren Format Diploma of Advanced Studies (DAS) sowie dem Master of Advanced Studies (MAS) schlüssig umgesetzt. Allerdings ist der MAS im deutschen Hochschulsystem nicht anschlussfähig, denn er ermöglicht im Gegensatz zu weiterbildenden Masterstudiengängen an Hochschulen

in Deutschland keine Zulassung zur Promotion, stellt also in diesem Sinne keinen vollwertigen Masterabschluss dar. Wissenschaftliche Weiterbildungsformate können (und sollen!) aber auch Zielgruppen adressieren, die über eine Erstqualifikation ohne Hochschulabschluss in Verbindung mit beruflichen Erfahrungen verfügen. Adäquate Angebote liegen entsprechend auf Bachelor-Niveau. Deshalb entwickelt das vorgeschlagene Transparenzraster die Schweizer Nomenklatur im Sinne des Bologna-Prozesses konsequent fort (s. Tab. 1): Angebote auf Bachelor-Niveau werden als Certificate of Basic Studies (CBS) und Diploma of Basic Studies (DBS) bezeichnet. Im Umfang eines ganzen Studiengangs schließt dann der weiterbildende Bachelor an, den Baden-Württemberg als erstes Bundesland seit 2014 im Hochschulgesetz verankert hat.

Neben den genannten Formaten, die alle einen Mindestumfang von 10 Credit Points (entsprechend mindestens 250 bis 300 Stunden Arbeitsaufwand/Workload) besitzen, existieren in der Praxis auch Programme, deren Umfang noch geringer ist und die sowohl mit als auch ohne Prüfung beziehungsweise Zertifikat abschließen. Ein typisches Beispiel sind eintägige Schulungen zu einem eng definierten Themenbereich. Diese Angebote, die oftmals nicht in ECTS-Credit Points ausgewiesen sind, werden als Weiterbildungskurs bezeichnet.

Outcome-Logik und Bezug zum DQR/EQR

Zur besseren Orientierung und Transparenz sollten die Abschlüsse der wissenschaftlichen Weiterbildung schließlich Bezug auf die Niveaus des Deutschen bzw. Europäischen Qualifikationsrahmens nehmen. Dies verbessert zugleich die transnationale Vergleichbarkeit der Abschlüsse wissenschaftlicher Weiterbildung.

Für vollständige akademische Grade erfolgt die Zuordnung analog zu entsprechenden grundständigen Studien-

Tabelle 1: Transparenzraster

Abschluss	Weiterbildungsformat	ECTS	
Master	Weiterbildender Masterstudiengang	60–120 CP	
Bachelor	Weiterbildender Bachelorstudiengang	180–240 CP	
Zertifikat	Kontaktstudium	Diploma of Advanced Studies (DAS)	≥30 CP
		Certificate of Advanced Studies (CAS)	≥10 CP
		Diploma of Basic Studies (DBS)	≥30 CP
		Certificate of Basic Studies (CBS)	≥10 CP
		Weiterbildungskurs mit Prüfung*	0–9 CP**
Teilnahmebescheinigung	Weiterbildungskurs ohne Prüfung***	Keine CP	

CP – Credit Point

* Derzeit sind folgende Bezeichnungen gebräuchlich: Kontaktstudium, Einführung, Kontaktstudium mit Hochschulzeugnis, Fortbildung, Weiterbildungsprogramm, Modul, Zertifikatskurs, Kompaktkurs, Executive Training.

** Für Studienmodule mit Zertifikat wird entsprechend den Vorgaben der KMK eine Mindestzahl von 5 CP empfohlen.

*** Derzeit sind folgende Bezeichnungen gebräuchlich: Seminarreihe, Seminarprogramm, Master Class, Weiterbildung, Weiterbildungslehrgang.

abschließen, d.h., ein Bachelorgrad entspricht dem DQR-Niveau 6, ein Master dem DQR-Niveau 7. Für Zertifikate unterhalb des Umfangs eines vollständigen akademischen Grades schlagen wir vor, dass eine orientierende Bezugnahme auf das entsprechende DQR-Niveau vorgenommen werden kann. Es ist dann zu berücksichtigen, dass der Erwerb des Zertifikats lediglich das Erreichen einer Teilqualifikation dokumentiert, gleichwohl erscheint die am Weiterbildungsinhalt orientierte Bezugnahme auf ein DQR-Niveau unter verschiedenen Gesichtspunkten sinnvoll.

Handelt es sich bei den zuzuordnenden Zertifikatsangeboten um Module aus einem Weiterbildungsstudiengang, so sollte die orientierende Bezugnahme auf ein DQR-Niveau einfach lösbar sein. Etwas diffiziler stellt sich die Situation bei eigenständigen Zertifikatsweiterbildungen dar. Hierfür wäre eine Ergänzung des vorgestellten Transparenzrasters um Niveaudekriptoren bzw. -indikatoren und ggf. eine Art »Ankerbeispiele« sicher hilfreich.

Aus der Outcome-Logik des Qualifikationsrahmen-Ansatzes folgt, dass ex-ante lediglich eine typische Bezugnahme vorgenommen werden kann.

Das individuell tatsächlich erreichte Lernergebnis hängt von vielfältigen Einflüssen ab, insbesondere sind individuelles Vorwissen und Vorkenntnisse neben der absolvierten Lerneinheit maßgeblich für die erlangte Kompetenz. Daher kann z. B. eine individuelle (Weiter-)Bildungsstrategie zur Erlangung von Handlungskompetenz auf Masterniveau (DQR-Niveau 7) auch Lerneinheiten umfassen, die typischerweise Niveau 6 zugeordnet werden, wenn diese zur Vorerfahrung des lernenden Menschen komplementär sind. Hier klingt die bislang kaum gelöste Problematik der Anerkennung informeller und non-formaler Lernergebnisse auf Hochschulbildungsangebote an: Die optimistischen Erwartungen aus der Entwicklungs- und Einführungsphase des DQR (exemplarisch Klumpp, 2011) haben sich bislang nicht bewahrheitet. Offenbar existieren hinsichtlich der Anerkennung einer »Gleichwertigkeit außerhochschulisch erworbener Kompetenzen« an den Hochschulen robuste Vorbehalte (Sturm, 2015, S. 19); oder anders formuliert: Anreize und rechtliche Normen reichen bislang nicht aus, um eine tatsächliche Öffnung der Hochschulen im Sinne des Lebenslangen Lernens außerhalb geförderter Programmlinien zu erwirken.

Literatur

Borgwardt, A. (2016). Zehn Handlungsempfehlungen. In A. Borgwardt (Hrsg.). *Akademische Weiterbildung. Eine Zukunftsaufgabe für Hochschulen* (S. 7–12). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Faulstich, P. & Oswald, L. (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung. Arbeitspapier 200*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Klumpp, M. (2011). Status der HQR-Umsetzung in Hochschulen und Wissenschaftlicher Weiterbildung. In A. Strauß, M. Häußler & T. Hecht (Hrsg.). *Hochschulen im Kontext Lebenslangen Lernens: Konzepte, Modelle und Realität* (S. 248–259). Hamburg: DGWF.

KMK (2001). *Sachstands- und Problemerkundung zur »Wahrnehmung wissenschaftlicher Weiterbildung an den Hochschulen«* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.09.2001).

Sturm, N. (2015). Akzeptanzsteigerung. Ein Instrument zur nachhaltigen Implementierung von Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen? *Hochschule und Weiterbildung* (1), 17–21.

Abstract

Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung sind vielfältig und heterogen. Dies erschwert ihre Vergleichbarkeit und die Anschlussfähigkeit an bestehende Qualifikationsrahmen. Der Beitrag liefert einen Systematisierungsvorschlag, der in Baden-Württemberg implementiert wurde, und zeigt Anschlussmöglichkeiten an den DQR auf.

Dr. Johannes Klenk ist Forschungsmanager der Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Hohenheim und Leiter der Arbeitsgruppe »DQR und wissenschaftliche Weiterbildung« in der Landesgruppe Baden-Württemberg der DGWF e.V.

Dr. Kerstin Armbrorst-Weihs ist akademische Mitarbeiterin an der Projektstelle Akademische Weiterbildung an der PH Karlsruhe

Dr.-Ing. Ulrich Eggert ist Geschäftsführer der Master:Online-Akademie an der Universität Stuttgart.

Gabriele Schaub ist Leiterin des Tübinger Zentrums für Wissenschaftliche Weiterbildung und Mitglied des Sprecherrats der Landesgruppe Baden-Württemberg der DGWF e.V.

Dr. Ulrich Wacker ist Geschäftsführer der Akademie für Wissenschaftliche Weiterbildung und Referent für Lebenslanges Lernen der Universität Konstanz

Kontakt: j.klenk@uni-hohenheim.de

Andreas Kruse

The Necessity of a new Societal Outline of Old Age. Self- and World Constitution and its Significance for Participation in Old Age: The Contribution of Education and Learning (pp. 25–29) This article discusses participation of older people from five different perspectives: the perspective of images of old age, the perspective of individual potentials for change and participation, the perspective of the creation of public space, the perspective of social relationships and the perspective of structures of care. Participation is thus understood as a combination of personal, social, cultural, communal and societal factors. Education is seen as a central mechanism for building structures that facilitate participation.

Elisabeth Bubolz-Lutz

Non-formally Self-determined. Self-determined Learning in Old Age in the »Boulevard of Thoughts 50 plus« (pp. 30–32) The »Boulevard of Thoughts 50 plus« (»Denk-Raum 50 plus«) is a successful example of self-determined learning in old age. Drawing on this example, the author discusses advantages of self-determined learning and shows success factors of such a format.

Sonja Ehret

»Youthful minds«. Potentials of intergenerational dialogue in the context of the »School of Young and Old« (pp. 33–36) In this article, the dialogue between young and very old people is examined structurally and with regards to contents in the context of education and learning. Topics, interpretations and motivations are the factors which decide how educational and learning processes of different generations can be shaped and understood.

Elisabeth E. Rüber/Andreas Martin

Growing Age, less Engagement? On the Relation of Age and Voluntary Engagement in Germany (pp.37–40) Voluntary engagement is firmly integrated into the structures of our society. To

be able to foster it, one has to understand who is engaged and why. Drawing on data of PIAAC and CiLL surveys, the authors show that age is not a relevant factor in why someone is engaged. Rather, education is a key factor in taking up volunteering activities. This, it is shown, is also true for non-formal activities of adult education.

Nicola Röhrich

Participation of Older People in the Digital World. Securing Participation through Digital Communities? (pp. 41–42) Older people often lack the competences for the handling of digital media. This is problematic in a society which is more and more based on digital exchanges. Courses of continuing digital education for older people prove to be successful when they are embedded into their living environments. In this article, the author presents several of these educational formats.

Gertrud Wolf

I die, therefore I am. Why Death should be a Topic for Adult Education (pp. 43–45) Death is a central part of our lives, but coping mechanisms are oftentimes less than constructive. The author shows our problematic handling of death and our fear of death and argues that adult education can help facilitate a more productive way of dealing with death and our mortality.

Florian Bödecker

»I have many other obligations and interests«. What keeps Senior Citizens from taking part in Scientific Continuing Education (pp. 46–48) Why do senior citizens stop taking part in continuing education? The author tries to find and explain reasons, drawing on a survey regarding courses of scientific continuing education of Ulm University. One key finding is that the biggest impediments are a lack of time and other obligations.

Johannes Klenk/Kerstin Armbrorst-Weihs/Ulrich Eggert/Gabriele Schaub/Ulrich Wacker

Systemizing Courses of Scientific Continuing Education. A Proposal for Transparency of Formats and Qualification Levels from Baden-Württemberg (pp. 50–52) Courses of scientific continuing education are diverse and heterogeneous. This impedes their comparability and their connectivity to existing qualification frameworks. This article provides a proposal for a systemization, which has been implemented in Baden-Württemberg, and shows possible connections to the German qualification framework (DQR).

Schluss! Aus! Vorbei?

Die DIE Zeitschrift vor dem »Neustart«

In Kürze ist es soweit: Mit dem Start des 25. Jahrgangs erscheint die *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* in neuem Gewand. Im Zuge einer Umgestaltung werden das Layout modernisiert und die Rubriken neu aufgestellt. Die grundsätzliche Ausrichtung des Inhalts verändert sich nicht: Wie bislang sind wir bemüht, Ihnen erwachsenenpädagogische Debatten nahezubringen, aktuelle Entwicklungen der Weiterbildungspraxis aufzugreifen und Erkenntnisse der relevanten Bezugswissenschaften plastisch zu veranschaulichen. Dass die Zeitschrift noch stärker als bisher auf das Praxisfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung fokussieren wird, drückt auch eine Änderung beim Namen der Zeitschrift aus. So dürfen Sie bis März 2018 auf den Neustart der *DIE Zeitschrift* gespannt sein.



Im Zuge der Neugestaltung verabschieden wir uns von einem Gefährten, der die Zeitschrift nachhaltig geprägt hat: Gerhard Lienemeyer hat nicht nur die Idee für das Innenlayout geliefert, sondern jedes einzelne Cover der inzwischen 97 Ausgaben entworfen. Für die langjährige gute Zusammenarbeit und die vielen tollen Entwürfe bedanken wir uns herzlich! Mit seinen rein typografischen Lösungen für das Cover hat er der Zeitschrift einen hohen Wiedererkennungswert verliehen. Der von ihm verwendeten, reduzierten Designsprache werden wir auch in Zukunft treu bleiben.

Herausgeber und Redaktion

Unser nächster THEMENSCHWERPUNKT:

Heft 1/2018 (erscheint März 2018): **Neustart. Kontinuität und Wandel in der Erwachsenenbildung**

Die Wandlungsfähigkeit der Weiterbildung wird nicht selten als deren Proprium herausgestellt, wenn sie als Bildungsbereich besonders flexibel auf sich wandelnde gesellschaftliche Herausforderungen reagiert. Gleichzeitig weisen empirische Untersuchungen erhebliche Kontinuitäten aus, die besonders die Makro-, aber auch die Mesoebene betreffen, während auf der Mikroebene tendenziell am meisten Wandel zu beobachten ist. Welche Formen des Wandels prägen das Handlungsfeld? Wie stark ist es von Wandlungen betroffen? Wie ausgeprägt ist seine Wandlungsfähigkeit, wie groß sind die Wandlungsnotwendigkeiten?

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.
Kontakt: diezeitschrift@die-bonn.de

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.

Begründet 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuisl

Herausgeber: Prof. Dr. Josef Schrader
Redaktion: Dr. Peter Brandt (DIE/PB, verantw. Leitung); Jan Rohwerder (DIE/JR, wiss. Redaktion); Nelly Köhn (DIE/NK, Redaktionsassistentin). Externe Mitarbeit: Prof. Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Henning Pätzold (Universität Koblenz-Landau; DIE/HP); Dr. Johannes Sabel (Katholisches Bildungswerk Bonn; DIE/JSa); Walter Würfel (Bundesverband der Träger beruflicher Bildung; DIE/WW).

Titel & Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer (Idee, Design)

Signet: Horst Engels

Gesamtausführung/Satz: Christina Grasmann

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 45,-; ermäßigtes Abonnement für Studierende € 39,- (jew. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.
Einzelheft: € 14,90 (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 3294-344, Fax 0228 3294-4344
E-Mail: diezeitschrift@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, wbv-journals.de
Best.-Nr.: 15/1096, ISSN 0945-3164
DOI 10.3278/DIE1704W
© 2017 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.



Wirkung und Umsetzung einer Idee

In der Dissertation untersucht der Autor auf Basis der PAELL-Studie, wie die Idee des lebenslangen Lernens die Praxis der pädagogisch Tätigen beeinflusst. Im Fokus stehen der Elementarbereich, die berufliche Bildung und die Erwachsenenbildung.



Johannes Wahl

Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis

**Die Verankerung in pädagogischen
Arbeitsfeldern**

Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen -
Forschung & Praxis, 27
2017, 218 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5637-1
Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Zeitschrift für
Erwachsenenbildung

Teilhabe im