

REPORT

3 | 2010

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
33. Jahrgang

Weiterbildung älterer Menschen im demografischen Wandel – Internationale Perspektiven und Lernwege

- Stephen McNair
Learning and Work in an Ageing Society in the UK
- Jumbo Klercq
**Beyond Senior Education – The Silent Revolution
towards Cross Generational Learning in Europe**
- Gabriele Vogt
Social Capital in Japan's Aging Society
- Pegah Ahmadi/Franz Kolland
Stabilität und Wandel – Bildung im Lebenslauf
- Jens Friebe
**Weiterbildung älterer Menschen im demografischen
Wandel – Deutsche und internationale Perspektiven**

REPORT 3 | 2010

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
33. Jahrgang

**Weiterbildung älterer Menschen
im demografischen Wandel –
Internationale Perspektiven und Lernwege**

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

33. Jahrgang, Heft 3/2010

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V., Bonn

Verantwortlich Herausgebende:

Ekkehard Nuißl (E.N.), Essen; Christiane Schiersmann (C.S.), Heidelberg; Elke Gruber (E.G.), Klagenfurt

Heftherausgeber 3/2010:

Jens Friebe

Beirat: Anke Hanft, Oldenburg; Stephanie Hartz, Braunschweig; Joachim Ludwig, Potsdam; Erhard Schlutz, Bremen; Sabine Schmidt-Lauff, Chemnitz; Josef Schrader, Tübingen; Jürgen Wittpoth, Bochum

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung

Redaktionsassistent: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Christiane Hartmann

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/ihrer Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/inne/n sowie zwei externen Gutachtern vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind“. Weitere Informationen unter www.report-online.de.



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.-Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung?

Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **23/3303** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Recherche: Unter www.report-online.net können Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und sämtliche seit 1978 im REPORT erschienenen Artikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte der Jahrgänge 1992 bis 2005 stehen zudem zum kostenlosen Download zur Verfügung.

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

Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet wbv.de

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

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 14,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 38,- EUR, für Studierende mit Nachweis 32,- EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahrendende.

ISBN 978-3-7639-1984-0 (Print)

ISBN 978-3-7639-1985-5 (E-Book)

Best.-Nr. 23/3303

© 2010 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

Inhalt

Editorial.....	5
----------------	---

Beiträge zum Schwerpunktthema

Stephen McNair

Learning and Work in an Ageing Society in the UK.....	11
---	----

Jumbo Klercq

Beyond Senior Education – The Silent Revolution Towards Cross Generational Learning in Europe.....	20
--	----

Gabriele Vogt

Social Capital in Japan’s Aging Society.....	33
--	----

Pegah Ahmadi/Franz Kolland

Stabilität und Wandel – Bildung im Lebenslauf	43
---	----

Jens Friebe

Weiterbildung älterer Menschen im demografischen Wandel – Deutsche und internationale Perspektiven	54
--	----

Forum

Michael Schemmann/Doerthe Herbrechter

Strukturforschung in der Weiterbildung – Eine empirische Annäherung an das Modell der Reproduktionskontexte.....	67
--	----

Markus Metzger

Förderung selbstbestimmter Lernprozesse durch forschendes Lernen	79
--	----

Rezensionen

Martin Allespach/Hilbert Meyer/Lothar Wentzel: Politische Erwachsenenbildung (Peter Dehnbostel)	91
Rudolf Egger: Die Bedeutung und die Konsequenzen des Europäischen und des Nationalen Qualifikationsrahmens für die Entwicklung der Volkshochschule (Ingrid Schöll)	92
Julia Franz: Intergenerationelles Lernen ermöglichen (Markus Marquard)	94
Regina Heimann: Barrieren in der Weiterbildung (Angela Venth)	95
Stefan Hummelsheim: Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland (Dieter Dohmen)	97
Martin Kronauer (Hg.): Inklusion und Weiterbildung (Rainer Brödel)	99
Klaus Meisel/Timm C. Feld: Veränderungen gestalten – Organisationsentwicklung und -beratung in Weiterbildungseinrichtungen (Monika Kil)	100
Wolf Paschen/Michael Schmitz: Evaluation in der Erwachsenenbildung (Jost Reischmann)	101
Bernhard Schmidt: Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer (Anita Brünner)	102
Rainer Zech u.a. (Hg.): Organisationen in der Weiterbildung (Karin Dollhausen)	103
Autorinnen und Autoren	105
Ausschreibung für das Heft 2/2011	107

Editorial

Alterswissenschaftliche Diskurse haben in den westlichen Industrieländern bereits eine gewisse Tradition, doch erst mit Beginn des neuen Jahrtausends zeigte sich deren gesellschaftliche Relevanz in aller Deutlichkeit. In den vorangegangenen Jahren waren anscheinend Fragen des Erhalts der Fähigkeiten im Alter und der sinnvollen Gestaltung des dritten und vierten Lebensalters das Problem der älteren Menschen selbst. Heute zeigt sich die Nutzung ihrer Ressourcen als zentrale gesellschaftliche Aufgabe. Ebenso hat sich die Relevanz des lebenslangen Lernens bis ins hohe Alter verändert. Nicht mehr nur die individuelle Gestaltung der Altersphase steht im Interesse der Weiterbildung, sondern der Beitrag der Bildung älterer Menschen für die Bewältigung der Herausforderungen der Zukunft ist zentrales Thema wissenschaftlicher und politischer Debatten.

Im Hintergrund stehen die demografischen Entwicklungen in den Industrieländern, die durch steigende Lebenserwartung und geringe Geburtenraten gekennzeichnet sind. Der demografische Wandel wird zudem dadurch verstärkt, dass in vielen westlichen Ländern die Geburtenraten in den Nachkriegsjahren bis in die 1960er Jahre auf relativ hohem Niveau waren, danach aber stark zurückgingen. Die sogenannten Babyboom-Generationen erreichen nun langsam das Rentenalter, und immer weniger jüngere Menschen müssen immer mehr Ältere unterstützen. Die Strategien, den demografischen Wandel zu bewältigen, ähneln sich in den einzelnen Ländern: Das Renteneintrittsalter wird heraufgesetzt, Programme zur Nutzung der gesellschaftlichen Produktivität Älterer werden entwickelt und das Paradigma des „aktiven Alterns“ wird gefördert. In diesem Kontext wird auch das lebenslange Lernen bis ins hohe Alter aufgewertet und mit individuellen und gesellschaftlich nützlichen Funktionen verbunden.

Auf der internationalen Ebene finden sich Aktivitäten, die in besonderer Weise diese Entwicklungen aufnehmen: Die WHO hat 2002 auf ihrem Weltkongress in Madrid „Active Ageing“ zum Programm erhoben, die UN-Weltversammlung zu „Fragen des Alterns“ forderte 2006 die Schaffung einer Gesellschaft, die allen Altersgruppen gerecht werde, und die EU hat das Jahr 2012 zum Jahr für „aktives Altern und intergenerationelle Solidarität“ deklariert. Doch häufig sind diese Programme noch nicht in der Realität der Lebenssituationen angekommen. Dies zeigt sich besonders im Bereich des Lernens und der Bildung im Alter, denn obwohl die Lernfähigkeit im Alter nachweislich fortbesteht, werden in zahlreichen Ländern ältere Menschen nur wenig an Bildungsveranstaltungen beteiligt. Die Wege zu mehr Lern- und Bildungsaktivität älterer Menschen sind aber auf der Grundlage der nationalen Bildungs- und Sozialsysteme recht unterschiedlich.

Die vorliegenden fünf Beiträge des Themenschwerpunkts nehmen die beschriebenen demografischen Entwicklungen in den jeweiligen nationalen Kontexten auf,

analysieren Prozesse der gesellschaftlichen Ausgliederung Älterer und reflektieren bildungspolitische Programme, die eine bessere Inklusion älterer Menschen in die Bildung erreichen wollen. Gleichzeitig hat aber jeder Beitrag seinen eigenen Fokus: So werden die Rolle der Bildung bei der Verlängerung der Lebensarbeitszeit, die Nutzung vielfacher Ressourcen Älterer in der Nacherwerbsphase, der gesellschaftliche Beitrag älterer Menschen im Sinne eines „Social Capital“, die fehlende Bildungspartizipation Älterer, die Entwicklung nachhaltiger Bildungskonzepte im Alter und der Schutz vor Altersdiskriminierungen in den einzelnen Beiträgen herausgearbeitet.

Der Beitrag aus Großbritannien von Stephen McNair zeichnet sich durch eine innovative Perspektive auf die Altersgruppen der Gesellschaft aus. Das Lebensalter von 50 bis 75 Jahren wird als neue dritte Lebensphase markiert, in der ältere Menschen „Active and Contributing Members“ der Gesellschaft sind. In dieser Lebensphase nehmen sie auch weiter am Arbeitsleben teil und sollten daher kontinuierlich am lebenslangen Lernen partizipieren. Doch der Staat investiert in die Bildung Älterer nur wenig, und vielfach sehen die Älteren selbst keinen Bildungsbedarf. Die Bildung kann daher wichtige gesellschaftliche Funktionen nur bedingt erfüllen. So ist Bildung im Alter unter anderem ein Schlüssel für die Anpassung der Fertigkeiten („skills“) an gesellschaftliche Aufgaben, und sie leistet Schutz vor Diskriminierungen im Alter.

Jumbo Klercq aus den Niederlanden nimmt gleichfalls demografische Entwicklungen zum Ausgangspunkt seiner Argumentation und plädiert ausdrücklich für eine „Diversifizierung der Lebenspfade“ im Alter. Er analysiert die politischen Programme auf nationaler und EU- Ebene und findet nach wie vor negative Stereotype, die einer Nutzung der Potenziale älterer Menschen entgegenstehen. Notwendig wäre ein positives Altersbild, das die intergenerationelle und interkulturelle Kompetenz Älterer integriert. Im Zusammenspiel von Erwachsenenlernen und Flexibilisierung der Arbeit ließen sich die sozialen Aufgaben der nächsten 20 Jahre bewältigen.

Gabriele Vogt stellt fest, dass in Japan die Bevölkerung so schnell wie in keinem anderen Land altert und schrumpft. Die Geburtenrate und die Einwanderungsquote sind vergleichsweise niedrig, die durchschnittliche Lebenserwartung ist mit 82,4 Jahren hoch. Die politischen Programme zur Bewältigung des demografischen Wandels liegen aber typischerweise zwischen den staatlichen und familiären Ebenen, bei den „nachbarschaftlichen Netzwerken“ der Zivilgesellschaft. Diese fördern die Partizipation Älterer an Arbeit und Bildung und realisieren sozialen und wirtschaftlichen Nutzen in Form von „Social Capital“. Das lebenslange Lernen steht in der japanischen Gesellschaft dabei in der Tradition des „Einholens der Wissensentwicklung der westlichen Länder“ und hat einen hohen Stellenwert.

Pegah Ahmadi und Franz Kolland wählen ihren Ausgangspunkt bei den positiven Wirkungen der Bildung im Alter in Bezug auf den Erhalt von Fähigkeiten, des Wohlbefindens und des sozialen Engagements. Allerdings ist in Österreich wie in anderen Ländern die Bildungsbeteiligung Älterer zu gering, um diese Effekte für alle Bürger zu entfalten. Die Ursachen für unzureichende Bildungsaktivitäten Älterer werden sowohl

in gesellschaftlichen als auch in biografischen Entwicklungen gesehen. Zur Analyse der Weiterbildungsteilnahme wird eine empirische Studie vorgestellt, die ermittelt, dass fehlende Kontinuität des Lernens im Lebenslauf und sozialräumliche Ungleichheiten zentrale Faktoren geringer Bildungsaktivität Älterer sind.

Jens Friebe thematisiert in seinem Beitrag Perspektiven der internationalen Vergleichsforschung. Er fragt, welchen Gehalt Vergleichszahlen zur Weiterbildungsbeteiligung Älterer in Europa haben und wie sich die Strukturen der Sozial- und Bildungssysteme auf die Bildungsaktivität Älterer auswirken. Er stützt sich dabei auf Ansätze, die in der Bildungsforschung für junge Erwachsene in Europa entwickelt worden sind und Bildungspolitik im Kontext der jeweiligen Wohlfahrtssysteme sehen. Im deutschen, eher beschäftigungsorientierten System ist die Beteiligung Älterer an der beruflichen Bildung ein zentraler Faktor der Bildungsaktivität. Diese ist zu gering, um die gesellschaftliche Partizipation und Ausschöpfung der Gestaltungsräume älterer Menschen nachhaltig zu fördern. Abschließend werden Orientierungspunkte für altersgerechte Weiterbildungsstrukturen und -angebote vorgestellt.

Die unterschiedlichen Blickwinkel auf die Weiterbildung im höheren Lebensalter dokumentieren Diskurse, die erst am Anfang stehen. Die Beiträge zeigen, dass die gesellschaftlichen Entwicklungen in den sogenannten westlichen Industrieländern vergleichbar sind. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass es keine allgemeinen Rezepte zur Förderung der Bildungsaktivität im Alter und zur Nutzung der Ressourcen der älteren Menschen gibt. Nur vielfältige, flexible und den Interessen Älterer angepasste Wege werden helfen, den Beitrag des lebenslangen Lernens im demografischen Wandel zu realisieren.

Im *Forum* verhandeln zunächst Michael Schemmann und Doerte Herbrechter ein zur Systematisierung des Weiterbildungssektors entwickeltes Modell der Reproduktionskontexte und entwickeln daraus einen Beitrag zu dessen Übertragung in die Empirie. Anhand der Re-Analyse von Anbieterdaten werden dabei die Schwierigkeiten der operationalen Umsetzung eines theoretisch hergeleiteten Modells aufgezeigt, aber zugleich Anregungen für eine weiterführende Diskussion formuliert.

Und schließlich untersucht Marius Metzger in seiner Studie, die auf einem qualitativen Experiment mit Studierenden beruht, inwiefern sich forschendes Lernen anhand der Grounded Theory für studentische Lernprozesse als förderlich erweist. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass es sich bei dieser Lernform um einen aussichtsreichen Ansatz zur Förderung des selbstbestimmten Lernens handelt.

Bonn, im September 2010

Jens Friebe

**Beiträge zum
Schwerpunktthema**

Stephen McNair

Learning and Work in an Ageing Society in the UK

This paper summarises the demographic challenge and presents a proposal for rethinking the lifecourse developed by the UK National Commission of Inquiry into the Future for Lifelong Learning. It then describes the findings of the “Learning and Work in Later Life” project (LWLL) and suggests how learning can effectively contribute to extending working life.

1. The demographic challenge

Like all developed countries, the UK is an ageing society. For over a century, every estimate of life expectancy has been higher than the previous one, and today’s 65 year olds can expect to live to their early 80s¹ (cf. Office of National Statistics 2009). Living longer is good news. It provides opportunities to do more, and to enjoy life for longer. But it also represents a serious social, economic and political challenge. Central to this is finding ways of extending working life into the expanding “third age”, which are acceptable to Government, individuals and employers. It has often been argued that training has a key role to play in this, but to date the evidence has not been strong.

2. Rethinking the lifecourse

In 2007, the National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) invited a group of independent Commissioners to conduct a national Inquiry into the future of lifelong learning in the UK. The Inquiry was the broadest ranging examination of the place of learning in the lifecourse ever conducted in the UK. It commissioned 33 specialised research and policy papers, and published its final report in 2009 (cf. Schuller/Watson 2009).

After one of the first commissioned papers examined the implications of an ageing society for lifelong learning (cf. McNair 2009), the Commissioners agreed on the need for a fundamental rethinking of how the lifecourse is treated in public policy, and of how education might meet the social, personal and economic implications of this. They argued that the traditional division of life into three phases, moving from youth into adulthood around 20, and from adulthood into retirement around 60–65, no longer reflects how people live.

Firstly, the boundary between youth and adulthood has shifted, as participation in further education has risen, and the labour market has changed. Most young people

1 83.5 for men and 85.2 for women.

no longer settle into “adult” social roles until the mid 20s. Some are still in education well after 20, many are in trial jobs, apprenticeships, travelling round the world or in prison. An examination of lifestyles, time use and career patterns suggests that 25 is a much better point to define as the threshold of full adulthood.

The second boundary, between adult working life and retirement, is also changing. In the UK, women become entitled to the state pension at 60 and men at 65 (“State Pension Age” or SPA). This used to be regarded as the beginning of “old age”, after which people were seen as “pensioners” and regarded as primarily dependent, rather than contributing members of society. However, this has changed. Although average retirement ages fell well below SPA at the end of the 20th century, they have risen again since 2000, and retirement patterns have become much more diverse (cf. McNair 2009). Some people leave the labour market earlier: after 50 people begin to encounter age discrimination in the labour market; ill health drives some out of employment well before 60; and some of those lucky enough to have good occupational pensions choose to retire. Other people leave later: most women retire after their state pension age of 60; and growing numbers of men and women are continuing to work into their late 60s (and some are still in employment in their 90s). Working longer is also now more practical. Improvements in health mean that SPA no longer marks a point where most people become incapable of work, while the shift of the economy from heavy industry to services, and changes in technology mean that there are now far fewer jobs which the average 65 year old cannot do. Furthermore, most people in work after 50 say that they would like to work longer, especially if the work is flexible, part-time and less stressful. So the Inquiry proposes that a new “third phase” of life should be identified, stretching from around 50 to around 75, during which people should be regarded as active, contributing members of society. Demographic change means that the number of people in this group will expand rapidly in the coming decades.

The third boundary is perhaps the least easy to define, but in some ways the most important. Historically, SPA has been treated as the point when people become “pensioners”, and popular stereotypes stress dependency and incapacity. Although there is, for most people, a phase of life which is like this, it now rarely begins in the 60s, and individuals vary greatly. Building public policy around a break in the mid 60s restricts opportunities for older people, and limits their expectations and contribution to society. The Commission therefore argued for moving the boundary upwards, although fixing it at 75 is, to some extent, arbitrary.

However, while the four phase model makes good sense for the population in general, social class and employment history make a major difference. A recent report on health inequalities highlighted the fact that life expectancy can vary by seven years between different occupational groups, and that some people who have worked all their lives in heavy manual industries are genuinely incapable of continuing work by SPA (cf. Marmot 2010). However, if public policy is framed around the Inquiry’s three

transition points (25, 50 and 75), it begins to be possible to review what we mean by adult life, what people need to learn when, and how we are using public resources to support them.

The Commission went on to review expenditure on lifelong learning, using the four phase model. This examination of what is spent on learning, by Government, employers and individuals, is the most thorough attempt ever made in the UK to map resources devoted to learning for the adult population (over 18 yrs.) (cf. Williams/Aldridge/McNair 2010). Importantly, it suggested that total expenditure is around € 65 billion per year, considerably higher than previous estimates, and equivalent to 4.5 percent of GDP². However, it also showed that imbalance between the four life phases is extreme. Although the Government has been keen to stress that public expenditure on “adult learning” has risen substantially since the mid 1990s, an examination of these figures against the four phase model reveals a less encouraging picture. The large majority of the additional money has been spent on people between 18 and 25, and public spending on older people has actually shrunk. The Inquiry estimated that 86 percent of all spending on learning for people over 18 goes in the first seven years, from 18–25, leaving 11 percent to those aged 25–49, 2.5 percent to those aged 50–74, and less than 1 percent to the oldest group.

While there are good reasons to invest more in young people, the scale of this disproportion is very difficult to justify, and the Commission called for a review of public policy to increase the resources available for people in the third and fourth phases. They pointed out that a large proportionate increase in spending on older people’s learning is possible, without increasing overall expenditure, because the numbers of young people are declining (because of low birth rates). Since expenditure per head is much higher for young people, opportunities could be made available to much larger numbers of older people with the same money.

3. Working longer

In this four phase model, one critical policy issue concerns the role of paid employment in the third phase, which begins with most people working, and ends with most of them retired, for four broad reasons. The first is the “dependency ratio” which measures the (deteriorating) relationship between the economically active and inactive populations. The simplest way of addressing this is to persuade as many people as possible to stay in work, probably in low skilled work in areas like retailing where flexible working is easy to organise, and where entry barriers and training requirements are low. The second reason is overall labour demand. Demographic change over the last 50 years means that the “working age” population is about to fall for

2 The figure is nearer € 110 billion if the costs of learner time are included, as they usually are in employer calculations of training costs.

the first time since the 19th century. If people continue to retire at the same age as before, the UK economy will need to fill some twelve million vacant posts over the next ten years (cf. UK Commission for Employment and Skills 2010b), but there are only seven million young people leaving school and higher education in that period, leaving five million jobs unfilled. Thirdly, there will be skill shortages in very specific areas, because the age profile varies greatly between occupations and sectors. In some professions the average worker is now over 55, and there will be recruitment problems even in declining industries.

Last, but not least, there is good evidence that many older people would like to work longer. In the last half of the 20th century, most people looked forward to retirement as an escape from hard and unrewarding work, and real retirement ages fell. However, since 2000, survey evidence is clear that most people working after 50 want to stay (cf. Loretto/Vickerstaff/White 2005). There is a variety of reasons for this. They include the intrinsic interest in the work, the status and sense of being a contributing member of society, and the social contact with other people in the workplace. Perhaps surprisingly, money is not the main reason which people give, although changes in pension systems have meant that many people cannot look forward to being as prosperous in retirement as they once expected.

The UK Government has introduced a range of measures to encourage people to stay in work, and to persuade employers to continue to employ them, and this policy has had some success. The numbers of people staying in work after 50 have been rising, and this has continued during the recession of 2008–10 (especially for people over 65).

4. Learning and work in the third age

Adult educators often argue that training will keep people in work longer, because, in a world of constantly changing technology and work organisation, skills and knowledge become out of date and need to be renewed. However, there is little empirical evidence to support this claim, mainly because the question has not been seriously investigated. Labour market economists generally ignore age as a factor, because older workers are seen as a marginal labour force, cushioning the “core” workforce from the vagaries of the economic cycle (cf. UK Commission for Employment and Skills 2010a). Gerontologists, on the other hand, have often studied age as if anyone still in work cannot, by definition, be “old”. Finally, adult educators have tended to see education for older people as about intellectual and physical stimulation, cultural and social engagement for those who have retired (cf. Carlton/Soulsby 1999). As a result, we know little about whether training does help older people to remain employable, and if so, what kind of training is effective.

This was the subject of a recently completed study carried out by NIACE for the Nuffield Foundation. The “Learning and Work in Later Life” project (LWLL) reviewed the literature, undertook a special survey of 15,000 people, and second-

ary analysis of national datasets and interview transcripts from previous qualitative work (cf. McNair 2010). It identified a number of distinctive features of the older labour market. The first is psychological: at some point after 50 most people begin to be aware that they could leave work if they wished, and the sense of choice, or of an ending in sight, begins to affect the way they think about work, life and training. Some become more motivated to work, while others see themselves as beginning to slow down as they approach the end, and some start developing new interests to pursue in retirement. The second concerns health: with significant numbers of people retiring in their 50s as a result of poor physical or mental health. Thirdly, although age discrimination at work has been illegal since 2006, it remains the most commonly reported form of unfair discrimination in the workplace, and it mainly affects people over 50, especially those who are unemployed. Anyone who loses his/her job after 50 will find it much more difficult to find another one at a similar level, and this is as true for highly qualified professionals as for manual workers. As a result, the proportion of the workforce in very high paid and very low paid work is much smaller in the 50s.

After 60, the balance shifts in the opposite direction. The workforce then becomes increasingly divided between people in high skilled professional jobs (who form about a quarter of the workforce after 65); and people in relatively low skilled jobs. By the mid 60s the majority is in part-time work, and they are increasingly concentrated by sector, into Health, Education, Retailing, and Business Services. Those in professional roles have clear and relatively scarce specialist technical expertise to sell, and employers increasingly recognise the value of retaining such staff, rather than having to train young people. Those in low skilled roles, on the other hand, are in jobs with low skill and knowledge requirements, where entry barriers are low, and where flexible working is easy. Thus it is easier for older people to find work which fits around their changing lifestyles, and where labour demand makes age discrimination rarer.

5. Age and training

As in all countries, participation in learning in the UK declines with age (cf. OECD 2005). However, the pattern has been changing. Whereas in 1990, the decline was steady from the early 20s, participation levels are now much more level, hardly falling at all between 25 and 50, although they then drop rapidly (cf. Aldridge/Tuckett 2009). This suggests that attitudes to training, by employees and employers, are changing. One reason for this put forward by employers and employees in the qualitative evidence for the study, is the arrival of Information Technologies in the workplace during the working lives of today's 40 year olds. Almost all jobs now require some degree of computer literacy, and regular updating is common. Since people who have successfully trained in the past are more likely to do so again, this may have had an impact on ongoing training activity.

The LWLL survey produced two particularly striking findings. The first is the familiar one, that those who already have the highest qualifications are the most likely to train. While this may seem inequitable, it reflects the fact that the most highly educated are more likely to be in jobs with a high, and rapidly changing knowledge content, where training is essential. Perhaps more surprising was the finding about perceptions of levels of skill³. Across the workforce as a whole, hardly any employees think they are underskilled (under 5%), while more than half (59%) think that their skills are “about right” for their current jobs, and 36 percent believe that they are overskilled. With age, the proportion reporting skills “about right” rises, to 68 percent of people in their late 60s (by which time most of those who feel a serious mismatch will have retired or found an alternative job). However, there is an exception to this picture. After 50 there is a steady rise in the proportion reporting being “very overskilled”, from 12 percent of all employees in the late 40s to 30 percent in the late 60s. This suggests that, despite rising levels of employment among people in their 60s, their abilities are not being well used. Although some of this can be attributed to people deliberately choosing to move to less stressful jobs as they approach retirement, some is undoubtedly the result of age discrimination by employers, and the qualitative evidence suggests that many have been forced by age discrimination into jobs below their abilities and aspirations.

It appears that employers generally agree with this positive view of employees’ skills. In 2009, the national Employer Skills Survey, which surveys some 79,000 firms each year, found only 3 percent of employers reporting vacant posts where they had difficulty finding qualified applicants, and 7 percent with staff who were not fully competent for their jobs (mainly because they were newly appointed) (cf. UK Commission for Employment and Skills 2010a). Although the survey does not ask about the age profile of firms’ workforces, qualitative interviews with employers generally suggest that they regard older workers as well qualified for the work they are doing.

These findings contrast sharply with the long standing view of Government that the skill levels of the UK workforce are too low, when compared with our economic competitors. There appear to be three possible explanations for this mismatch. Firstly, Government takes a longer view than employers or employees, who tend to plan for the short term. If this is true, then employers will not invest in training while they can still recruit new well qualified employees, and employees will not invest while they can find jobs without training. This is, of course, a risky strategy for employers in technical and professional jobs where initial training is long, and the average age of the workforce is high: if they wait until they have problems recruiting, it will be too late to start training, which may take five or more years. Secondly, the risk of not training older employees is low. Many will retire in the near future, and

3 The word “skills” has traditionally been used in the UK to describe only practical qualities, usually in manual occupations. However, in recent years it has increasingly been used to include the whole set of qualities which enable an individual to do a job, including knowledge and understanding.

investing in their skills may produce relatively small returns. For many people, this is a rational response: they will manage to continue working satisfactorily without further training. However, they are at risk if they need to work longer, as a result of changes in pensions or personal circumstances, or if they find themselves unexpectedly redundant. A third explanation is that there is a “conspiracy to underperform” between employees and line managers or supervisors. Organising training involves extra work for supervisors (including sometimes uncomfortable conversations about competence with people who have been working in the firm for many years). It also faces some employees with challenges to their self image. Some employers reported that older employees see the suggestion that they might train as a criticism of their competence, or a threat to their status among colleagues, and the projects qualitative evidence suggests that many older people are very sensitive to criticism which implies that their capabilities may be declining as a result of age. In this situation, employer and employee may tacitly agree that the effort of organising and undertaking training is not worthwhile. Finally, it may well be that the “overskilled” employees are right in believing that employers do not make effective use of the skills and knowledge of their older employees. This matches the survey evidence that employers’ general attitudes to older workers are benign, but do not support an image of older workers as dynamic contributors. One study of employer attitudes summarised this as “younger workers are less moral: older workers are less capable” (Abrams/Eilola/Swift 2009), and others have regularly shown that the qualities associated with older workers are reliability, conscientiousness, and willingness to work, rather than dynamism, creativity or innovation (cf. Phillipson/Smith 2006).

These three factors probably explain why training levels are low for people over 50: neither employer nor employee see older workers as part of a long term human resource strategy, and for both, facing problems of under performance may be uncomfortable. However, alongside a relatively small minority of older workers who train, because they are in sectors or occupations where training is seen as normal, and a larger group in sectors where training is less necessary for the current tasks, there is a third group where training is often seen as important. This is the unemployed, and here there is a considerable body of research evidence, mainly funded by Government (cf. Vegeris/Smeaton/Sahin-Dikment 2010). What it shows is a division in the older labour market between “insiders” and “outsiders”. Most employers hold broadly positive views about employing older people, and will willingly extend the contracts of existing employees (the “insiders”), whose skills and capabilities are known, often allowing flexibility to accommodate personal circumstances. However, they are much less willing to take the risk of recruiting an older person who they do not already know (the “outsiders”). Although age discrimination is unlawful, the evidence is very strong that finding a job becomes progressively more difficult after 50, because, in practice, employers do consider age when recruiting. Ironically, one of the positive features of older workers – their loyalty and reluctance to change employers – makes

them appear a greater risk to an employer: once recruited they are unlikely to leave voluntarily, even if they do not fit the job.

However, the research evidence on training is clear, that the only strategies which are really effective in getting older people into work involve giving the employer and employee the opportunity to test each other out, through work placements, trial jobs, and apprenticeships (cf. Capellari/Dorsett/Haile 2005). Some project work suggests that training can be most effective when focused very specifically on individual short-age occupations, and in fields where small employers have difficulty managing recruitment and initial training (cf. Wilson 2010). By contrast, more general training for employability appears to make little difference: the largest study of training for unemployed people found that age remained a major barrier preventing older people getting work even when they successfully completed training designed specifically to improve their general employability, including basic skills, motivation and self presentation (cf. Casebourne et al. 2008).

6. Conclusions

Despite much rhetoric from Government, and often from educators, training is not a panacea for the problems of the economy nor for older people seeking more productive (or any) work. The problems of the older people relate more to factors like labour demand, and age discrimination, to which training is marginal.

The places where older workers are most likely to train are environments where training is normal, and everyone takes part. In general these are organisations and professions where skills and training levels are already high. For the majority in low skilled occupations, training related to the job is likely to be short, and narrowly focused, and for those who are unemployed it will only improve employability when linked to other management strategies.

However, training does have a key role to play for two specific groups. For those with low skills and working in industries under threat, retraining, providing better career guidance and encouraging people to see themselves as learners, needs to happen in their 40s, before age discrimination begins, and when it is most likely to provide them with protection against unemployment or premature retirement. The current distribution of funding does not support this.

The second group is the overqualified, whose talents are being wasted, perhaps because they need to learn how to use them better, though much of the responsibility for this problem must lie with employers, for not identifying such people, and deploying them more effectively.

However, learning also has an important role to play quite apart from paid employment. The third age is an expanding phase of active life. For those in work, learning for other purposes than work can provide a sense of a positive future beyond employment, easing the transition to retirement, however this is managed. For those who

have left paid work, it can contribute to wellbeing, meaning and purpose, enabling people to remain contributing members of society, and help avoid isolation. There is still work to be done on mapping the nature and role of learning in this phase of life, and developing appropriate responses, for work and beyond it.

Literature

- Abrams, D./Eilola, T./Swift, H. (2009): Attitudes to Age in Britain 2004–8. London
- Aldridge, F./Tuckett, A. (2009): Narrowing Participation: the NIACE Survey of Adult Participation in Learning 2009. Leicester
- Capellari, L./Dorsett, R./Haile, G. (2005): Labour Market Transitions Among the Over 50s. London
- Carlton, S./Soulsby, J. (1999): Learning to Grow Older and Bolder: A Policy Paper on Learning in Later Life. Leicester
- Casebourne, J. et al. (2008): The Impact of Learning on Employability. Learning and Skills Council. Coventry
- Loretto, W./Vickerstaff, S./White, P. (2005): Older Workers and Options for Flexible Work. Manchester
- Marmot, M. (2010): Fair Society: Healthy Lives. The Marmot Review. London
- McNair, S. (2009): Demography and Lifelong Learning. Leicester
- McNair, S. (2010): A Sense of a Future: Learning and Work in Later Life. A Report for the Nuffield Foundation. Leicester
- Office of National Statistics (2009): Life Expectancy at Birth and at Age 65 by Local Areas of the United Kingdom. 21.10.2009. Statistical Bulletin. Video Recording. London
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2005): Ageing and Employment Policies: Synthesis Report. Brussels
- Phillipson, C./Smith, A. (2006): Extending Working Life: a Review of the Research Literature. London
- Schuller, T./Watson, D. (2009): Learning Through Life. Leicester
- UK Commission for Employment and Skills (2010a): National Employer Skills Survey for England 2009. London
- UK Commission for Employment and Skills (2010b): Skills for Jobs: Today and Tomorrow. London
- Vegeris, S./Smeaton, D./Sahin-Dikment, M. (2010): 50+ Back to Work evidence Review and Indicative Guide for Secondary Data Analysis. London
- Williams, J./Aldridge, F./McNair, S. (2010): Lifelong Learning Expenditure, Participation and Funding Models. Leicester
- Wilson, N. (2010): Making the Most of Opportunities for Older Workers in the South East. Guildford

Jumbo Klercq

Beyond Senior Education – The Silent Revolution Towards Cross Generational Learning in Europe

In this article we explore the challenges of learning in later life, in particular intergenerational or cross generational learning for the future. Looking to the policy of the European Union (EU), in particular to lifelong learning, we see how the notion for intergenerational and intercultural learning has been embedded more and more into policy. The question is if this makes sense, or better: how will it make sense? Senior education is transforming in intergenerational learning – intergenerational learning becomes more and more intercultural learning as well. Therefore lifelong learning should be intergenerational and intercultural learning.

1. Europe – an intergenerational and intercultural society

Europe is a complex diversity and the European population is significantly changing. Birth-rates have fallen or are falling sharply, as women have fewer children, if any at all, with a first or only child born at a much older age (cf. Leney 2005). Life expectancy is rising or has already risen equally dramatically. A static or falling population, on average much older, expects to live long after retirement. The “baby boom” generation after the 2nd World War adds further to the changing age balance. With a larger older population the relative size of younger age groups decreases.

These figures are not new, they are well-known, but more interesting are the following questions which are rising: What might be the future impact of demographic changes on adult education systems and institutions? How can and do countries address these changes? What opportunities and challenges do they bring? These are relevant research questions – however, they require systematic study and cannot be discussed in one single article. Therefore, this article will primarily focus on the dilemma which many policymakers are struggling with: do we need specific pathways of learning for the increasing 55+group or do we need more shared learning centers for young and old. Intergenerational learning and intercultural learning are nowadays claimed as important issues. However, the key question is: How can this actual interest make the learning process itself more cross generational and cross cultural? This is important because there are more dimensions than old and young, black and white, native inhabitants and migrants.

Looking to Europe we can identify several educational landscapes and different learning cultures. Europe is faced by different (national) priorities and we can (cf.

Karl/Friedrich 2007) notice a wide variety in tempo of changes. There is diversity between member states in financial and material resources. There are major differences between governments in financial supporting adult education and even which ministries are involved differs per country. It is not easy to understand their role and influence of the different departments. For example the role of the Ministry for Education, the role of the Ministry for Social Affairs, the role of the Ministry for Youth and Family, the role of the Ministry for Integration Affairs. Who is leading, who is following, who is collaborating and who is delaying?

In this complex diversity it is very fascinating and interesting in which way the expected impact of the demographical changes in adult education will be influenced by different generations and different groups of migrants.

On 28–29 April 2008, during the Slovenian Presidency Conference *Intergenerational Solidarity for Cohesive and Sustainable Societies* at Brdo in Slovenia, conclusions have been made as:

- The perception of people aged above 50, 60 or 70 needs to change: Ageing is still too often perceived as a problem because the potential of older people for society is overlooked. Longer, healthier lives mean that people can stay active longer. Right now, most of the baby boomers are still fit and healthy. They are better educated and trained than previous cohorts. In short, they represent a resourceful and large group in our societies. This enormous potential should not be wasted.
- The older a society becomes, the more important it is to invest in youth. The success of the young generation determines a society's ability to support those older people who depend on the help of others. The problems of high youth unemployment, too many early school-leavers, and job insecurity faced by younger people have to be tackled. Vladimir Špidla, EU Commissioner for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, said:

We also need to pay special attention to the intermediate ("sandwich") generation which takes care of the youngest and oldest members of society. These caring obligations can represent a considerable burden, mostly shouldered by women. The quality of life of all generations depends on the availability of quality care services for children and dependent older people. Let us also remember that bringing old and young in opposition to each other is rather short-sighted and ignores the notion of the life cycle – or the basic fact that we do not remain young forever.

Moreover, a delicate question is: where would we draw the border between old and young? This border shifts over time in the self-perception of individuals – and in the collective awareness as more and more people reach the age of 60 or 70 in perfect health. However, in political respect this definition-question can have major consequences also in financial perspective, as we have seen in the pension reforms.

2. EU-policy

The EU cannot shape the relations between generations directly. The main instruments of intergenerational solidarity are controlled by the member states, which are notably responsible for pension systems and the provision of adequate health and long-term care. But the EU can encourage discussions on these common challenges and organize an exchange of good practice at European level, as is done through the Open Method of Coordination in the area of social protection and social inclusion.

The Lisbon agreement set a target for increasing the participation rate for older workers (aged 50 to 64) in the labour market. It identifies lifelong learning as having a contribution to play, not least through improving older peoples' skills and adaptability. The EU has agreed ambitious targets for increasing the active involvement of older workers in the labour market:

- 50 percent of the EU population in the 55–64 age group should be in employment by 2010.
- Progressive increase of about five years in the effective average age at which people stop working by 2010, resulting in an average retirement age of 64.

However, a study for the European Commission (cf. 2006) shows that despite EU and national government commitment to participation in continuing training, this declines sharply with older workers. According to the Labour Force Survey (cf. Eurostat 2003) 14 percent of 25–29 year olds participate in education and training, compared with 8 percent of 40–44 year olds and just over 4 percent of 55–65 year olds. According to the same source, between 1999 and 2002 a significant 1 percent increase (4.7% to 5.7%) in the participation in training of 55–64 year olds took place in the EU15, during a period when the overall increase for employed people was 0.2 percent. This remains far below agreed European targets.

The need for older people to update and adapt their skills is a serious challenge, particularly since they tend to have fewer formal qualifications than younger workers and take up training less. In many countries more than 20 percent of 55–64 year-olds lack an upper secondary qualification, in 17 countries more than 40 percent (see fig. 1).

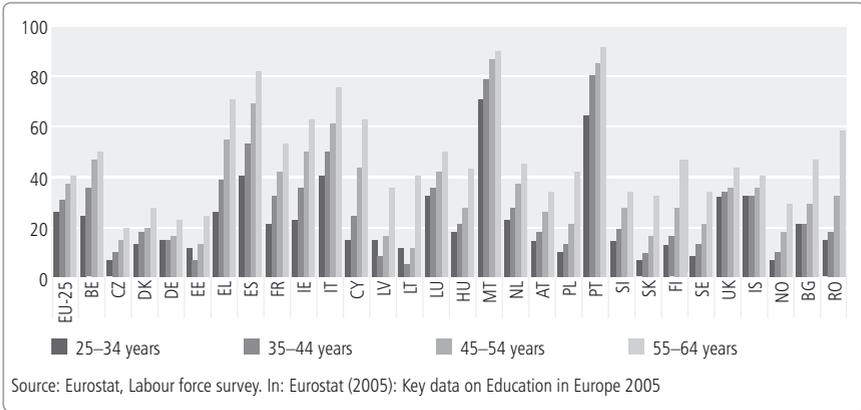


Figure 1: Less than upper secondary education qualification by age group (2002)

Participation rates decrease significantly with age (from 50 percent for 25–34 years old to 30 percent for the age group 55–64). If younger people are more involved in any kind of learning, it is certainly partly because they are still in the formal education system. The highest differences between these two groups are seen in Malta (64%), Cyprus (33%), France (29%), Estonia and Poland (25%) and Belgium (24%). On the contrary, Slovenia shows a little difference (8%) and Austria even an increase in participation over the age.

Participation of 55+ in any kind of learning activity (formal, non-formal or informal) is rather high in Austria, Slovenia, Luxemburg, Slovakia and the Scandinavian countries (see fig. 2).

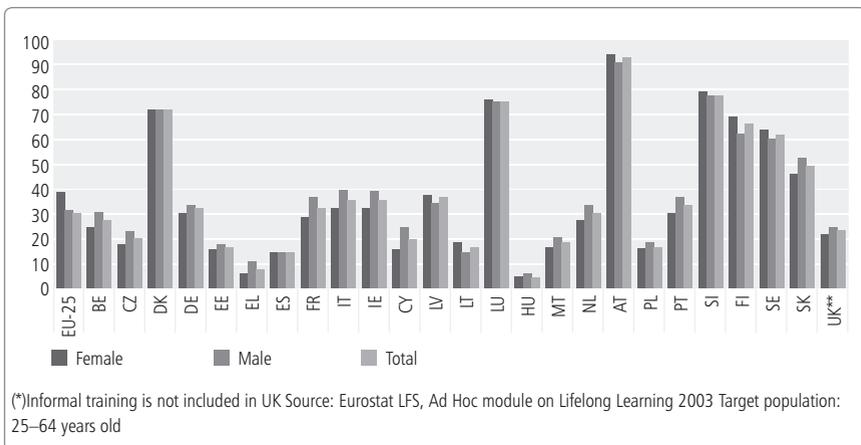


Figure 2: Participation rate 55–64 years old in any kind of learning (2005)

These figures are used by the EU for justifying more investment in adult learning concerning several Communications (cf. 2006; cf. 2007)

3. The need for learning in later life

In order to flourish, older people need the essential skills which underpin society such as language, literacy and numeracy. Familiarity in the use of information and communications technology is also of increasing importance. It is essential to ensure that older people's skills are appropriate to staying active and meeting the functional demands of life in our society. In the knowledge-based society, the functional literacy of all generations is of vital importance. However this is an area of low priority in most Member States where the aspirations of and the needs for older people in respect to continuing learning are not always fully understood. Moreover, functional illiteracy is generally greater among older people than in other age groups.

In an ageing society a vision about education in later life is needed. In many countries, education systems have not yet started to address the emerging educational needs of older people, including those who are retired. The growing number of retired people in Europe should also be regarded as a potential source of instructors and trainers for adult learning. Their knowledge and skills should be assessed and courses in teaching skills should be offered.

We live in an increasingly knowledge-based society with an ageing population and a more intensely competitive global economy. It is therefore vitally important that older people continue to learn, keep up with and adapt to change so that they will not to be excluded from society. Member states must work to include older people, as easy and accessible as possible. User-friendly technologies can assist older people in carrying out daily activities such as those involved in living independently, managing their assets, monitoring their health, creating and maintaining social networks, facilitating access to goods and services, participating in work or voluntary activities and better ensuring their safety. It is important to ensure that the provision of goods, technological applications and services are user friendly, accessible, affordable and appropriate technological applications and services. One has to create incentives to encourage older people to use them. Older people's needs have to be mainstreamed into consumer goods and services.

Investment through the provision of learning and training opportunities is needed for older migrants, in particular for older migrant women with a poor educational background. Such opportunities can contribute to their better integration into society and the labour market. The availability of adult learning at an older age can help ensure that processes of integration and can take place in a way that is beneficial to both migrants and the host country. Most new migrants have major needs in terms of language and cultural understanding, in particular those who are older and who may be most vulnerable to social exclusion.

One challenge for adult learning is to support the integration of migrants into society and the economy and to make the most of their competences and educational experiences acquired prior to migration. This should include expanding adult learning opportunities in relation to linguistic, social and cultural integration, developing appropriate and effective teaching and promoting more intercultural learning, regardless of the age of the immigrant.

The issue of intergenerational fairness and conflict raises the question: Are the old living at the expense of the young or the young at the expense of the old? In fact the really young and the really old live at the expense of the economically active working generation (cf. Lein/Tremmel 2000). But as far as intergenerational fairness is concerned, less important than how burdens and benefits are distributed at any moment in each individual's life is how they add up in total; in other words, whether age cohorts fare differently. Important issues and differences in demography and in adult education responses in different parts of Europe include such issues as separate or integrated provision for the older and elderly, the use of intergenerational learning, and incentives to keep older adults in the workforce.

Intergenerational programmes build on the positive resources that different generations have to offer each other and are an effective way to address such key priorities as building active communities, promoting citizenship, regenerating neighbourhoods and addressing inequality.

Intercultural competence was recently included in the list of European Key Competencies (cf. European Commission 2005). It can be described as the competence that “embraces knowledge, skills, abilities and attitudes which make it possible to cope with cultural variety at cognitive, emotional and psychomotor levels” (Fischer 2005). The complete set of key competences is important for future European citizens in their working and social life: communication in foreign languages, digital competence, and learning to learn for older adults as well as migrants to be active citizens. 54–65 year olds have to maintain these competences, and for younger generations there will be serious problems of exclusion if they do not. The second and third generation of migrants combined intercultural and intergenerational learning. They developed new identities – being a German Turk for example – and a new career based on well-developed intercultural competence.

The European Commission (cf. 2006) describes the challenge for adult learning systems as two-fold:

- To ensure a longer working life, there is a need for up-skilling and increasing life-long learning opportunities for older workers. It is widely acknowledged that in order to keep older workers employable, investment is needed throughout the life cycle and should be supported by government, professional bodies and sectors. Special attention should be given to those entering their mid career.
- An expansion of learning provision for retired people is needed (including for instance increasing participation of mature students in higher education), as people

are reaching retirement in better physical and mental health, and post-retirement life expectancy is extending. Learning should be an integral part of this new phase in their lives. In its recent Communication on universities the Commission invited universities to “be more open to provide courses for students at a later stage of their life cycle”. Such provisions will have a vital role in keeping retired people in touch with their social environment. In many countries education systems have not yet started to address the emerging needs of this group of citizens, who also have enormous potential in terms of what they can contribute to the learning of others. Moreover, the growing numbers of retired people in Europe should be regarded as a potential source of educators and trainers for adult learning.

In the framework of the European Lifelong Learning Programme (LLL) and its predecessors we can see that since 1995 regularly projects focused on learning in later life have been accepted and granted. We have found a selection of examples of good practices: in 1995–2008 13 projects supported by the Grundtvig part of the LLL. This list is not exhaustive.

- travel and exchange 3x,
- active citizenship 3x,
- recognition of voluntary work 1x,
- training volunteers as mentor 1x,
- training seniors as assistant in IT 2x,
- volunteers in education for the old and dementia suffering 1x.

So, obviously there is a link between adult learning in later life, positive images about ageing and participation of senior citizens in society, and several of these projects are intergenerational as well. This link is supported by the priority for intergenerational learning as set by the Call for Proposals in the LLL. Changing demography, especially ageing and migration into and within the EU are making big new demands on national and EU policy.

4. Need for focus points

Adult education must adapt and contribute to meet the new needs that arise. The key question is how to do this. Extra attention and positive discrimination action towards senior citizens – like the experiences with the Senior Euro Pass (cf. Midwinter 1997) – are not only positive and include often also stigmatising effects. The focus on intergenerational might be more effective; however, general actions only will underestimate the special needs of different generations. A focus on senior citizens and a focus on intergenerational learning, side by side, might be better. Each focus point creates its own image and future perspective, both together they are creating a broader dimension with more impact and effects. From the perspective of EU policy a third focus

point needs to be the labour market development (cf. Chiva/Manthorpe 2009) – it might be interesting how life course policy and intergenerational learning are coming closer and closer.

5. Focus on senior citizens

One focus is the changing role of the seniors in society. Older people are a large and growing section of the EU's population. The scale of this demographic transition is ensuring that the crucial issue of societal ageing is beginning to take centre stage in European political debate. To date these discussions have tended to work with an homogenous notion of older age and have neglected the reality that people aged 50 years and above form a very diverse group characterized by a range of factors, only one of which is their age. As the older population continues to expand, this diversity among its constituents will further increase. Policies which use age as a determining factor are thus in urgent need of adaptation.

This makes it necessary to work with a homogenous notion of older age, using broad characterizations such as “older people, the elderly and the baby-boomers”. These have neglected the reality that older people aged 50 and over make up a very diverse section of the population characterized by a range of factors, and only one is their age (cf. Kolland 2005). Alongside differences such as those linked to gender, health and wealth, one aspect of this increased diversity is linked to the immigration of ethnic and national minorities everywhere in Europe over successive generations who now form part of the EU's ageing populations. In many member states, large groups of people from ethnic minorities are moving into older age. Policy makers still need to come to terms with this new phenomenon in order to meet the specific needs of this group of older people (cf. Bergold/Knopf/Mörchen 1999).

Silently the context of demographic ageing seems to have changed the negative narrative about older people being a growing burden to society, but due to the actual financial and economic crisis we see this stereotype unfortunately often repeated: ageing seen as a demographic time-bomb. It is common for commentary on ageing to focus negatively on the challenges this poses to the age structure of the labour force, to old age dependency ratios and to the high costs of pensions and health care provision (cf. Reday-Mulvey 2005).

However, such negative perceptions fail to acknowledge the enormous cultural, social and professional resource represented by older people. Their ongoing contribution to society, often in an unpaid capacity, is too often overlooked and should be recognized (cf. Penninx 1996; Klercq 2006). Their potential for wider involvement and contribution is left unexplored because of limited opportunities being made available to older people by policy makers who rely on easy stereotypes and pre-conceptions. Nevertheless, more and more we have seen a new approach: starting with empowerment and activation into real participation of senior citizens in society (cf. Klercq/

Zwart 2009). The same tendencies can be identified in adult education: from the early focus on older adults as participants in learning processes nowadays the role of older adults as helpers in learning processes is more emphasized (cf. Midwinter 1997). Senior expertise is nowadays more valued. A senior has expertise based on earlier life and work experience and (s)he should not have to prove him/herself liberated from competitive performance appraisal standards. From a certain age qualification is not longer interesting, wide and rich experience is hot stuff now.

More and more the common model of ageing means that the elderly are seen as potential of senior citizens, as a source of knowledge, competence and experience. This so called competence model definitively has overcome the deficit model, the model of dependency and also the activation and the empowerment model (cf. Veelken 2000).

In the paradigm shift between old and new stereotypes the question can rise: what is won and what is lost? Yes, we see more good examples of senior citizens participation in society. Yes, we see more vital older persons in marketing campaigns for consumers. Yes, we see more age neutral products which are very useful particularly for the elderly, but at the other hand the participation ideology has been bolted into *granny goes wild* trends. A new market seems to be explored as *sex with granny* with regard to so called erotic websites. There is even *pole dance granny*, the newest storm to hit You Tube on the internet which asks the pertinent question: „Ever wonder what happens to those who love to dance, but get too old to stand up on their own?“ The shadow side of this participation of senior citizens in society seems to be that we have also all special respect for the elderly.

6. Focus on intergenerational learning

The other focus point is intergenerational learning. The new Intergenerational learning started in the 1960s in the US as a reconstruction of traditional forms of intergenerational family learning. In 1960s and during the past 50 years professionals in human service fields concerned with the well-being of children, youth and older adults have been systematically reporting on the impact of a changing society on these generations. Gerontologists reported on the status of older adults, their increase in numbers, the emphasis on early retirement, the change of life expectancy, the change in their roles in the family and in the community, the geographic separation from their families, and their lack of adequate support systems. Child and adolescent development professionals reported on the status of children and youth: inadequate child care and lack of appropriate support systems for young children and an increase in school dropout, gang involvement, drug abuse and teen pregnancy for school-age children and youth. These reports prompted discussions among human service field providers for both generations on the common social issues affecting these two populations. They also resulted in the development of spontaneous programmes that could address some issues of the young and the old.

Intergenerational programmes – the emerging concept – would promote sharing of skills, knowledge, or experience between the old and the young; and would provide ongoing and planned interactions designed to benefit both populations (cf. Ventura-Merkel/Lidoff 1983). Intergenerational programmes are based on developmental and historical evidence that positive mutually beneficial effects do occur as a result of interactions among older and younger persons. Though traditionally these benefits occur among elder and younger family members the idea was that they can also occur between non biologically linked older and younger persons. The challenge to the intergenerational movement, therefore, is: how can intergenerational programmes replicate the positive outcomes of familial intergenerational exchange, without linking older and younger persons biologically?

In this new kind of intergenerational learning we can identify three major types of programmes (cf. McCrea/Smith 1997):

- older adults serving children or youth,
- children or youth serving older adults,
- children or youth and older adults serving others.

This useful organizational scheme does contain one possible area of confusion, which may require some clarification. Sorting programmes according to the population served might appear to contradict one of the basic assumptions of the intergenerational field, which is that both older and younger age groups derive mutual benefits from their participation in such programmes. Even accepting this basic defining characteristic, however, it is usually possible to examine an intergenerational programme and determine a basic direction of service. Typically in such programmes members of one age group provide a service, and members of the other age group are recipients of that service. The positive intergenerational outcomes realised by the members of the providing age group might be seen as secondary, but to programme designers they are no less important than those that accrue to the recipients.

In Europe, in the 1990s, a more sociology based approach was established, the concept of the more-generation-society (cf. Klercq 1996). This concept underlines that mid 20th century it was the first time in human history that more than three generations have to live together and have to share knowledge, experience, resources. Simultaneously this period was characterized by large generation gaps and conflicts – expressed in deficient communication between younger and older generations. The concept of the more-generation-society is not based on old family traditions like the US experience. But on the opposite it shows that generation is a new lifestyle and life experience based concept. This concept, based on Weber (cf. 1921; cf. 1972) and Mannheim (cf. 1928; cf. 1978) was established in a climate that policy makers started to pay more attention to the ageing society: 1993 as the European Year of Older People and Solidarity between Generations; 1997 as the European Year of equal opportunities for all.

In 1998 professionals from US and Europe met each other and established in 1999 the International Consortium for Intergenerational Programmes (ICIP). The objectives of ICIP – that had its most recent conference in Singapore 2010 – are to:

- promote the importance of intergenerational initiatives as agents for social change,
- support and promote intergenerational approaches to programmes, practices, public policy and research worldwide,
- provide a collective voice and networking mechanism to connect intergenerational practitioners and researchers across the globe,
- encourage a systematic approach for the understanding how intergenerational programmes and practices work.

Ten years later, on this already mentioned Slovenian Presidency Conference at Brdo in Slovenia, the outcome is that our societies will have to make better use of the potential of all generations; the society has to provide chances for all to develop their full potential, and to do so, social policies have to be modernised, as sketched out in the Commission's Renewed social agenda: Opportunities, access and solidarity in 21st century.

7. Future focus on the labour market

In the EU policy on lifelong learning nowadays is a major shift to learning in relation to employability on the labour market. This effects also learning in later life: leisure learning is more and more seen as a luxury where the pensioner has to pay for himself, but acknowledge of (professional) competencies is seen as a good instrument to stay active on the labour market. The education system is seen as responsible for the transition of low educated into higher educated people, and business life is seen responsible for increasing the level of personal performance appraisal of employees and/or entrepreneurs. A good example is the Leonardo da Vinci project Intergenerational Portfolio Management (IPM). IPM has been developed as human resource instrument to encourage older nurses and retain them in the hospital setting, using and capitalising on their rich experience. It is a process for the development of a portfolio of knowledge, skills and competencies produced in partnerships between more experienced and less experienced workers, mostly older and younger ones. The method combines aspects of validation of prior experiential learning, mentoring, portfolio development and elements of positive age-related human resource management. IPM, piloted in hospitals in four countries (Austria, Greece, the Czech Republic and United Kingdom), aims to change perceptions and practices with regard to age and to prepare workers for the prospect of working longer, to encourage internal and external mobility and participation in continuing training at mid-career bases on prior acquired competencies and skills.

These pilots have pointed out that employers have discovered the benefits of IPM. The participating hospitals, nursing homes and care centers mentioned as benefits:

- promotes cooperation between the staff members,
- creates a better image of the management team,
- provides a method to overcome “burnout” of staff,
- staff felt “flattered” and valued by participating in the project,
- enables improved knowledge of skills and abilities of staff identifies the training needs of nurses and health care assistants,
- improves the working environment and thus has a direct impact on patient care.

From this perspective it is interesting to look to future labour market developments as well. In 2030 we might expect that 40 percent of the population will be younger than 50, and 60 percent will be older.

Everybody, young and old, will probably work in a diversity of work agreements. There will be fewer inhabitants in some areas, but people will need each other more than ever. Collaboration between generations will be necessary to survive. In the work space management, leadership and communication will go hand to hand and finally be mixed. Flexible working will be the major standard: people will be active in older age as entrepreneur or as a free lance professional, individually acting in networks. Everyone needs to be as flexible and employable as possible. Talent management will be a must, too.

Vinke (cf. 2010) tried to imagine what this could mean for several generations. The generation born between 1940–1955 will be between 75 and 90 years of age. It will be a challenge for them to give the floor to others while keeping themselves involved as well. Generation X, born between 1955–1970 and still hard workers now, will be between 60 and 75 and has the challenge to avoid burn outs, to explore and practice new competencies. Generation Y, born between 1970–1985 and between 45 and 60 in 2030 has the challenge to avoid the dilemma of making difficult choices and has to struggle daily routine. This generation needs a wide experience horizon. The youngster from now, born between 1985–2000 will be 30 up to 45 and need to transform their emotional instability and refind the contact with reality. The young worker in 2030, born in 2000–2015, will be the new linking pin between generations when they succeed in recognition of the power of older generations and when they are able to create challenge for teamwork out of daily choices. And the still to be born generation might be the new innovators; but therefore they need patience and must be able to value older solutions. In this prophecy you can read the content of future intercultural learning processes cross the generations. This may not be the scope of the policymakers from today, but let’s be careful: more attention in policy often means less scope in practice. And less attention in policy creates often more opportunities in reality. In this respect this new direction towards participation in the labour market might be the basis for a new learning module which will be extra relevant about some years in the future.

References

- Bergold, R./Knopf, D./Mörchen, A.(eds.) (1999): Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts. Bonn
- Chiva A./Manthorpe, J. (eds.) (2009): Older workers in Europe. Berkshire
- European Association for the Education of Adults (EAEA) (2006): AE Trends and Issues in Europe. Brussels
- European Commission (2005): Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels
- European Commission (2006): Communication on Adult Learning – It is Never too Late to Learn. Brussels
- European Commission (2007): Communication – It is Always a Good Time to Learn. Brussels
- Eurostat (2003): Labour Force Survey. Results 2002 Luxembourg
- Eurostat (2005): Key data on Education in Europe 2005. Luxembourg
- Fischer, V. (2005): Adult Education Embracing Diversity II. Developing strategies for mainstreaming intercultural learning based on needs and experiences. IIZ-DVV International Perspectives in Adult Education 53/II. Bonn
- Karl, F./Friedrich I. (2007): Seniorenbildung in Europa. Kasseler Gerontologische Schriften, Bd. 37. Kassel
- Klercq, J. (1996): Van Generaties Gesproken. Leerprocessen in onze meergeneratiesamenleving. Den Haag
- Klercq, J. (2006): Focus on the Participants. Interactive learning in later life. Baarn
- Klercq, J./Zwart, J. (2009): Lifelong Learning as a Key to Active Citizenship. Baarn
- Klercq, J. (2007): Main Issues and Trends in Adult Education in Europe. In: Karl, F./Friedrich I.: Seniorenbildung in Europa. Kasseler Gerontologische Schriften, Bd. 37. Kassel
- Klercq, J. (2009): Learning in Later Life. Presentation at CRSE University of Leicester
- Klercq, J. (2010): Intergenerational Portfolio Management. In: Leonardo da Vinci Project Review 2006–2008. Den Bosch
- Kolland, F. (2005): Bildungschancen für ältere Menschen. Ansprüche an ein gelungenes Leben. Wien
- Lein, K./Tremmel, J. (2000): Das Prinzip Generationengerechtigkeit. In: Alfred Herrhausen Gesellschaft (Hg.): Generationen im Konflikt. o.O.
- Leney, T. et al. (2005): Achieving the Lisbon Goal. The contribution of VET. Final report to the European Commission. Brussels
- Mannheim, K. (1978): Das Problem der Generationen. In: Kohli, M. (ed.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt. Neuwied
- McCrea, J.M./Smith, Th.B. (1997): Types and Models of Intergenerational Programs. In: Newman, S.: Intergenerational Programs. Past, present and future. Washington DC
- Midwinter, E. (1997): Towards a Senior Euro Pass. The final report. London
- Midwinter, E. (1997): Release the Resource. Older adults as helpers in learning processes. Barcelona
- Newman, S. (1997): History and Evolution of Intergenerational Learning. In: Newman, S.: Intergenerational Programs. Past, present and future. Washington DC
- OECD (2006): Higher Education 2030, Vol. 1. Paris
- Penninx, K. (ed.) (1996): Ongekend Talent. Mobiliseren van het human capital van ouderen. Utrecht
- Presidency Conclusions (2001): Stockholm European Council
- Presidency conclusions (2002): Barcelona European Council
- Reday-Mulvey, G. (2005): Working Beyond 60. Key policies and practices in Europe. Hampshire. New York
- Veelken, L. (2000): Geragogik. Das sozial-gerontologiosche Konzept. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K.P. (eds.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen
- Ventura-Merkel, K./Lidoff, L. (1983): Community Planning for Intergenerational Programs. In: Program Innovation in Aging, Vol. VIII.: National Council on the Aging. Washington
- Verhoeven, C. (1975): De Resten van Vaderschap. Ambo/Baarn
- Vinke, R. (2010): Future for Generations. Presentation on conference outstanding. Utrecht
- Weber M. (1972 [1921]): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen

Gabriele Vogt

Social Capital in Japan's Aging Society

Japan's population is aging and shrinking at unprecedented speed. One central issue that emerges in the ongoing discourse on how to meet the manifold demographic challenges Japan faces, deals with the central role the nation's senior citizens can take on when it comes to providing and fostering social capital. The concept of lifelong learning in this context has been established as a central means of being engaged in actively shaping the future of Japan.

1. Introduction

Population aging and shrinking is one of the central challenges Japan and other industrialized nations face today. Particular about Japan, however, is the unprecedented speed in which demographic change occurs. All three demographic variables show extreme figures for Japan: The total fertility rate (TFR) in Japan stands at 1.32 children per woman – well below the OECD average of a 1.65 TFR. Japan's life expectancy of 82.4 years, on the other hand, significantly surpasses the OECD average of 79.0 years (cf. NIPSSR 2008; cf. OECD 2009a). With the third demographic variable, migration flows, Japan again proves to be an outlier case, i.e. an industrialized nation with virtually no immigration occurring. While the foreign population's share among the overall population of Japan amounts to a mere 1.7 percent, it, for example, stands at 5.8 percent in the United Kingdom, at 8.2 percent in Germany, and at 10.3 percent in Spain (cf. MoJ 2009; cf. OECD 2009b).

Developing and implementing measures that address all three variables, which contribute to population aging and shrinking, is a main challenge confronting Japanese governments. Under the impact of the enormity of the task, politicians came to demand citizens' participation in addressing the new challenges, for example, by providing social services to the increasing number of elderly via neighborhood associations or other voluntary groups (cf. Vogt 2008, 25–27). It is in this context that “social capital” became a popular concept in Japan: It is widely sought after by the political elite as a means of, in particular, managing the rising costs of social services, and it is willingly delivered by citizens, in particular senior citizens, who pursue the creation of new social networks after retirement from their professional lives. In this sense social capital can simultaneously be a “‘private good’ and a ‘public good’” (Putnam 2000, 20).

This paper will show how lifelong learning contributes to the creation of social capital in Japan. It will be argued that there are two dimensions inherent in lifelong

learning (*shōgai gakushū*) practices in Japan.⁴ Lifelong learning fosters the social dimension of social capital through community-based and community-oriented activities, administered by, for example, neighborhood associations. It also fosters the economic dimension of social capital via, for example, senior citizens' work agencies and senior citizens' involvement in social movement activities – all of which also provides structures for a knowledge spillover from the economic to the communal sector. Before addressing these two dimensions, the paper will provide some introductory information on the dimensions of Japan's population aging, thereby painting the background against which the current discourse on citizens' involvement in public life proceeds. Also, the historic development and current structure of lifelong learning in Japan will be introduced, preceded by some theoretical thoughts on the concept of social capital.

2. Japan's aging society

The year 2005 marks a turning point in Japan's population development. In 2005, Japan entered a period of negative population growth, i.e. the absolute number of deaths surpassed that of births and net-migration combined. The Japanese population has started to shrink. It is predicted to drop from its 2004 peak (127.768 million) to 119.270 million by 2025, and to 95.152 million by 2050. Forty years from now, Japan's population will have shrunk to three quarters of that of its peak year⁵. In addition to its decline, Japan's population also faces a rapid aging process. The old-age dependency ratio, i.e. the ratio of the population aged 65 years and over to the ratio of the working age population (15–64 years), is predicted to rise from 30.5 percent in 2005 to 51.2 percent by 2025, and to 76.4 percent by 2050 (cf. NIPSSR 2008). The effects of population aging and shrinking on the nation's social security system in particular will be tremendous. Political countermeasures to this development will need to imply rising retirement age, downgrading pension payments and cutting health-care services (cf. Estevéz-Abe 2008; cf. Ikegami/Campbell 2007). The impact will, however, go way beyond the social security aspects alone and also affect Japan's society, culture, politics and economics in manifold ways (cf. Coulmas et al. 2008). Japan is confronted with major necessary changes that will challenge the nation to its core.

3. Lifelong learning and the formation of social capital

This paper draws on the understanding of “social capital” as shaped by James S. Coleman and Robert D. Putnam. Coleman argues that “social capital is defined by its

4 The Japanese term *shōgai* has a positive connotation and refers to “lifetime” in the meaning of “lifetime career” or “lifetime friendship”. The term *gakushū* is very close to the English equivalent of “learning” as opposed to “education”, and refers to a comprehensive development of one's personality.

5 The shrinking of Japan's population continues. Data for 2009 show that the speed of the numerical decline has even accelerated (cf. The Japan Times 2010/04/17).

function” (Coleman 1988, 98). Furthermore, social capital is “productive, making possible the achievement of certain ends that in its absence would not be possible” (ibid.). Putnam develops this definition further when he argues that “‘social capital’ refers to features of social organization such as networks, norms, and social trust that facilitate coordination and cooperation for mutual benefit” (Putnam 1995, 67). Putnam perceives social capital as holding inherent two dimensions. Social capital is understood as something physical such as a “network”, but it also comprises the essence of the “network” itself, namely “norms, and social trust” (ibid.).

Lifelong learning contributes to the formation of both dimensions of social capital: Firstly, it draws people together physically, for example, to a community center, where some form of communal learning occurs. Secondly, over time, it also fosters the creation of a set of norms and social trust within the group of citizens involved, and even beyond the physical boundaries of this network. Both the physical and the creational dimension contribute to the development and strengthening of the social and economic aspects of social capital. Before turning to the study of these aspects for the case of Japan, a brief overview over the development of lifelong learning in Japan shall be given.

3.1 Lifelong Learning in Japan – an Overview

In 1872, during the Meiji Era (1868–1912), Japan’s national Education Order was promulgated marking the start of tremendous educational efforts, which were directed toward the goal of catching up with the scientific “advances made by the USA and other western countries” (Kawanobe 1994, 485). While school education and social education were formally considered as complementary, “school education has been regarded as the main stream” (ibid.). Only in the post-war years, under US occupation, social education was boosted. In 1949, the Social Education Law (*shakai kyōiku hō*) was enacted. The Law acknowledges lifelong learning as a “legal right of the Japanese people” (Ogawa 2009, 603p.). Facilities such as “citizens’ public halls, libraries, museums” (Kawanobe 1994, 485) were created. Under the impact of the United Nations’ 1960s and 1970s initiatives to boost lifelong learning, the Japanese Ministry of Education, Science and Culture⁶ drafted a series of papers suggesting how to implement the United Nations’ initiatives in Japan.

It was, however, not until 1990 that under the Ministry’s direction the Law for the Promotion of Lifelong Learning (*shōgai gakushū shinkō hō*) was enacted. The White Paper on Japanese Government Policies in Education, Science and Culture of 1991 describes the outline of government policies which lead to the enactment of the Law for the Promotion of Lifelong Learning as follows:

6 This is the predecessor to today’s Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT).

If our nation is to build up a society which is rich and dynamic enough to face the challenges of the 21st century, people must be provided with opportunities for participating in learning throughout life at any time they like, in accordance with their needs (MEXT 1991).

The Education Ministry attempted to utilize the concept of lifelong learning in order to create a broad and vibrant pool of social capital within the communities, bearing in mind the need to prepare the nation for the challenges of the new millennium.

Demographic change is not explicitly mentioned as one of the looming challenges. 1990, the year the Law was enacted, also was, however, the year of the so-called “1.57 shock” when “the total fertility rate for the previous year fell to a post-war low (i.e. TFR 1.57)” (Coleman 2008, 749). The year 1990 thus not only marks the start of comprehensive lifelong learning policies, but also of family policy initiatives such as the Angel Plans⁷ (cf. Coleman 2008, 750–760) directed toward boosting the fertility rate and countering population aging and shrinking which came to be acknowledged as one of the major challenges Japan would face in the new millennium.

The initiatives under the Law for the Promotion of Lifelong Learning must in retrospective be evaluated as not overly successful – it should be acknowledged, however, that they may have laid some grounds for a long-term evolvement of a very positive attitude toward lifelong learning prevalent among many citizens in Japan. The immediately suggested policy measures such as holding lifelong learning festivals and creating “intelligent facilities”, i.e. facilities “which are comprehensive (...) rich and comfortable” (MEXT 1991), may have brought pleasure and enjoyment to the communities; there remains doubt, however, whether these measures managed to significantly enhance lifelong learning itself and/or foster the creation of social capital. Also, the implementation of the policy initiatives remained largely at the discretion of local public bodies on the prefectural and the municipal levels, where significant lacks in coordinating activities – and a lack of budget – hampered their systematic promotion (cf. Kawanobe 1994, 489p.).

With the turn of the millennium – and the proceeding demographic crisis obvious to the public and to political actors alike – lifelong learning initiatives were intensified. This time, as this paper argues, the initiatives were in particular directed to fostering social capital, i.e. to creating networks as well as norms and social trust, all of which would help to establish social and economic bulwarks against a decline in (working-age) population and the looming crumbling of the welfare state. Eventually, in 2006, the concept of lifelong learning was added to the Fundamental Law of Education (kyōiku kihon hō), which Ogawa (2009, 601) deems “Japan’s educational charter”.

7 The Angel Plans are Japan’s first post-war policy initiative directed to boosting the fertility rate. Since their policy goal – population growth – is in accordance with Japan’s pre-war “umeyo fuyaseyo” (give birth and multiply) policy, they are to some degree contentiously debated (cf. Schoppa 2008, 639–640).

The Education Ministry's current outline of its philosophy on "Lifelong Learning and Social Education" names the following four points necessary to Japan in order to "create a lifelong learning society" (c.f. MEXT 2010), again stressing the importance of fostering social capital within the communities:

1. the need to remedy Japanese society's preoccupation with academic credentials,
2. increased demand for learning activities in a developing society,
3. the need for learning in response to social and economic change,
4. the need to revive and improve the educational strengths of the home and the local community (c.f. MEXT 2010).

Today "more than 40 million people – about one third of the Japanese population – actively participate in some form of activity related to learning" (Ogawa 2009, 601p.). Activities comprise, for example, of "learning opportunities related to the liberal arts, sports, fine arts, foreign languages (...). Japan's lifelong learning is primarily argued as being a cultural model" (Ogawa 2009, 602). In other words, lifelong learning in Japan is largely directed to community building via creating opportunities for citizens to engage in cultural activities, such as studying a foreign language together. The following paragraphs shall pose the question as to which degree social and economic dimensions of social capital building are in fact results of Japan's "cultural model" of lifelong learning.

3.2 The social dimension of social capital

How do social networks and their inherent norms and social trust work? How does social capital shape community building activities on a local level? And how, in return, do communities contribute to the further development of social capital?

In accordance with one of the central points the Education Ministry mentions in its current report on "Lifelong Learning and Social Education", i.e. "the need to revive and improve the educational strengths of (...) the local community" (cf. MEXT 2010), this study focuses on the creation of social capital on a communal level in Japan. Of special relevance in this context are Japan's roughly 300,000 neighborhood associations that are spread across the country (cf. Pekkanen/Tsujinaka 2008, 707)⁸. These groups have a long and vibrant history in Japan; Historians date them back to the village taxation units, which were in effect rather than a system of taxing individuals during the Tokugawa Period (1603–1868) (cf. Gordon 2003, 16).

Neighborhood associations are voluntary groups whose membership is drawn from a small, geographically delimited and exclusive residential area (a neighborhood) and whose activities are multiple and are centered on that same area (Pekkanen 2006, 87, bold in original).

⁸ Due to the ongoing initiatives by the Japanese government to merge municipalities, it is impossible to determine a figure clarifying the density of neighborhood associations in Japan.

Neighborhood associations are often divided into sub-district units, each of which consists of ten to 30 households; another division into functional groups – divided along the content of their activities (e.g. in the realm of welfare, commons, social and security) – also frequently occurs. An average 80 percent to 90 percent of local residents are members in a neighborhood association (cf. Pekkanen/Tsujinaka 2008, 709–712). Membership does not necessarily allow drawing conclusions on the participation rate in any organization, but as large-scale survey research shows “about half of the population in Japan” (Pekkanen/Tsujinaka 2008, 712) is active in neighborhood associations.

Neighborhood associations foster social capital in various ways: Firstly, they provide an outlet for citizens to enjoy social life with a particular focus on activities in the realm of what Ogawa (2009, 602) called the “cultural model” of social capital.

Secondly, it should be taken into account – as Putnam (cf. 2000, 326pp.) has shown for the US case – that “social networks help you stay healthy” (Putnam 2000, 331). Neighborhood associations contribute to the promotion of health of, in particular, senior citizens by e.g. organizing trips to local health facilities, where the elderly can familiarize “with the available health resources and how to access them” (Pekkanen/Tsujinaka 2008, 714). They also provide a forum for peers to “observe the health of the group members, giving an opportunity for early detection of health concerns” (ibid.). Furthermore they increase the “levels of generalized trust at the individual level” (ibid.). Members in neighborhood associations are more than twice as likely to trust their neighbors as non-members (ibid.).

Next to issues of social life and health care, thirdly, cooperation with other networks is of high relevance to fostering social capital. Due to its close cooperation with local level government agencies such as the Social Welfare Councils, neighborhood associations serve as an agent for information flow from local governments to citizens. In cooperation with each other, neighborhood associations and the Social Welfare Councils are also engaged in hands-on activities. They, e.g. “deliver meals to the lonely elderly, have regular lunch parties, (and) make regular care visits” (Pekkanen/Tsujinaka 2008, 715).

Among the grassroots level initiatives the Education Ministry in its report on “Lifelong Learning and Social Education” deems necessary when aiming to “create a lifelong learning society” (cf. MEXT 2010) is the following: “providing support for a range of regional and volunteer activities that help to deepen a sense of community among local residents, and promote the social participation of people, such as the elderly” (cf. MEXT 2010). In Japan, neighborhood associations are at the backbone of creating networks between local residents and enriching these networks with social trust. Senior citizens play a central role in shaping these networks carried by neighborhood associations (cf. Pekkanen/Tsujinaka 2008, 714).

The role that is inherent to lifelong learning as an element of fostering the social dimension of social capital through community-based and community-oriented activi-

ties, e.g. via the institution of neighborhood associations, shall be illustrated through a case from Nagano prefecture. Shionomichi, literally translated as salt road, is Japan's longest and oldest route used for transporting salt from village to village in Japan's mountainous region facing the Japan Sea coast. A group of local volunteers aiming to preserve the ancient track gathered in 1974, and initiated the first "Shionomichi hike". By now, the hike has become an established event, which is being promoted as "Road to Lifelong Learning" (*shōgai gakushū kaidō*) (cf. Shionomichi 2010). The Shionomichi group claims that hiking on this ancient path serves two goals, both of which have been identified above as elements contributing to fostering social capital within local communities. Firstly, engaging in the hike has positive effects on participants' health. Secondly, the hike provides an outlet for citizens to enjoy social life combined with knowledge gain. The "Shionomichi hike" along the road promises insights into history, myths, religion, folklore as well as regional trading goods and dietary culture (cf. Shionomichi 2010).

3.3 The economic dimension of social capital

While the social dimension – as can be judged from the wording alone – is at the core when studying the formation of social capital and the way it contributes to the creation of a lifelong learning society, the economic dimension must not be neglected in this context. In contrast to nineteenth-century social theory, which stresses the fear "that capitalism would undermine the preconditions of its own success by eroding impersonal ties and social trust" (Putnam 2000, 282), this paper argues that next to this element of danger, the economy in fact also has a positive effect on the creation of social trust and social networks. Linkages between economy and society may in fact foster social capital rather than to destroy it. Three aspects shall serve as foundation to this argument.

First, the Education Ministry in its report on "Lifelong Learning and Social Education" explicitly acknowledges the major role that "private sector education programs and associations" play in providing "education and culture centers" (MEXT 2010). In other words, the monetary contribution of the private sector in building and maintaining the facilities of a lifelong learning society are not to be underestimated.

Secondly, the economic dimension of social capital is most obvious within the "sphere intermediate between family and state in which social actors pursue neither profit within the market nor power within the state" (Schwartz 2003, 2). Neighborhood associations, elaborated upon in section 3.2, are part of this sphere as are nongovernmental and nonprofit organizations and other forms of formal or informal civic and advocacy groups, foundations, philanthropies and research institutions (cf. Schwartz 2003, 2). This sphere, of course, refers to civil society. As population aging proceeds and Japanese governments at the municipal, prefectural and national levels "have begun to realize their economic and administrative limitations in coping with demographic change," civil society is more and more called upon "to fill in policy

gaps” (Potter 2008, 687). At the same time, in particular after the 1998 enactment of the Law to Promote Specified Nonprofit Activities⁹, civil society in Japan “has grown in size and capability, and its visibility has prompted the public administration to take it more seriously as a potential policy actor” (Potter 2008, 687).

As civil society activities increased in number and variety, the sector needed to draw more human resources. Here the economic dimension of social capital becomes obvious in two ways: Firstly, companies now “choose several strategies from cooperation with NPOs to the employment of persons from civil society to get access to that knowledge” (Ducke/Moerke 2005, 38). The authors refer to implicit knowledge acquired, e.g. in community organizing. Secondly, the other way round, knowledge spillover from companies into civil society organizations can occur. This in particular refers to knowledge concerning latest technologies and finance management (cf. *ibid.*, 37).

The third aspect on the relevance of the economic dimension of social capital building takes issue with a form of employment of senior citizens typical to Japan, the silver¹⁰ human resource centers. Just like neighborhood associations, silver human resource centers are organized in a geographically delimited area, and can be found virtually everywhere in Japan. They serve as a work agency for senior citizens. They do not, however, put senior citizens in competition to job seekers from the working age population, but arrange part-time paid employment for them in certain niches. Their employment in many cases has a positive impact on community building: It might include serving as a janitor at a school, do gardening in a local park or household work in a family with young children. Positions could also focus on contributing to the personal lifelong experience of the senior citizens, such as doing handicraft or office work or engaging in teaching activities at a community center; many of these working areas are mentioned as activity areas, e.g. of the silver human resource center in Tokyo’s Shibuya ward (cf. SSJS 2010). Research has shown that in particular for senior men taking up work through a silver human resource centers leads to their increased well-being (cf. Weiss et al. 2005, 47).

All three aspects to the economic dimension of building social capital through lifelong learning (and working) activities hold inherent the three factors already defined for the social dimension: enjoying social life, promoting individual health, creating networks. While the health aspect in the economic dimension seems to be more indirect than it is in the social dimension, it is just the reverse for the networking aspect. Networking occurs much more direct and more frequently in the economic dimension of social capital building. We may conclude that both the social and economic dimensions of social capital building complement each other.

9 The so-called NPO Law enabled even small civic groups to incorporate, thus granting to them the status of a legal person. Up until then, i.e. without the status of a legal person, civic groups were not able to act as a partner in any form of business. Even renting office space for group activities, e.g., was impossible.

10 “Silver” refers to the color of the hair of the elderly, and is frequently being used as a euphemism referring to old age, i.e. in a demographic sense aged 65 years and above.

4. Conclusion

Japan – in the midst of an era of rapid demographic change – relies on social capital as a vital source for the further development of the nation. With political and administrative bodies stretched tight, in particular with regard to financial and personnel resources, social capital, i.e. social networks filled with common norms and social trust, needs to fill already existing and further spreading holes of the welfare state. Social capital is at the backbone of the well-being of the nation. Its social and economic dimensions make sure Japan's social systems, in particular with regard to elderly care, are functioning. They do so by promoting joy and health among Japan's citizens, as well as some general network building. Political actors increasingly confronting citizens with demands to enhance social capital building is a phenomenon that can be observed in many industrialized nations, including Germany (von der Leyen 2009). Nowhere, however, is this demand as urgent as in Japan, the fastest aging and shrinking one among the industrialized nations.

References

- Coleman, J.S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: *The American Journal of Sociology*, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, Vol. 94, 95–120
- Coleman, L. (2008): Family Policy. Framework and challenges. In: Coulmas, F. et al. (eds.): *The Demographic Challenge. A handbook about Japan*. Leiden, Boston, 749–763
- Coulmas, F. et al. (2008): *The Demographic Challenge. A handbook about Japan*. Leiden, Boston
- Ducke, I./Moerke, A. (2005): Aging Population, Knowledge Spill-Over and Civil Society. In: *German Institute for Japanese Studies (DIJ) Working Paper Series 05/2*. Tokyo
- Estévez-Abe, M. (2008): *Welfare and Capitalism in Postwar Japan*. Cambridge
- Ikegami, N./Campbell, J.C. (2007): *Nihon no iry. (Japan's medical system)*. Tokyo
- Gordon, A. (2003): *A Modern History of Japan. From Tokugawa times to the present*. Oxford
- Kawanobe, S. (1994): Lifelong Learning in Japan. In: *International Review of Education* (6), 485–493
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (1991): *White Paper on Japanese Government Policies in Education, Science and Culture*. URL: www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpae199101/index.html (last access: 23.04.2010)
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2010): *Lifelong Learning and Social Education*. URL: www.mext.go.jp/english/org/eshisaku/eshougai.htm (last access: 23.04.2010)
- Ministry of Foreign Affairs (MoFA) (2010): *General Principles Concerning Measures for the Aging Society*. URL: www.mofa.go.jp/j_info/japan/socsec/aging.html (last access: 23.04.2010)
- Ministry of Justice (MoJ) (2009): *Heisei 21 nen-hatsu shutsuny koku kanri (Immigration Control 2009 edition)*. URL: www.moj.go.jp/NYUKAN/nyukan90.html (last access: 01.03.2010)
- National Institute of Population and Social Security Research (NIPSSR) (2008): *Population Statistics of Japan 2008*. Tokyo
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2009a): *Factbook 2009. Economic, Environmental and Social Statistics*. Paris
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2009b): *International Migration Data 2008*. URL: www.oecd.org/ (last access: 01.03.2010)
- Ogawa, A. (2009): Japan's New Lifelong Learning Policy: Exploring lessons from the European knowledge economy. In: *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 28, 601–614

- Okumoto, K. (2003): The Lifelong Learning Policies in England and Japan. A means of building social capital? In: Kyoto University, Graduate School of Education, Conference Proceedings, 163–187
- Pekkanen, R. (2006): Japan's Dual Civil Society. Members without advocates. Stanford
- Pekkanen, R./Tsujinaka, Y. (2008): Neighbourhood Associations and the Demographic Challenge. In: Coulmas, F. et al. (eds.): The Demographic Challenge. A handbook about Japan. Leiden, Boston, 707–720
- Potter, D.M. (2008): Civil Society in Elderly Care: A non-profit organization census. In: Coulmas, F. et al. (eds.): The Demographic Challenge. A handbook about Japan. Leiden, Boston, 687–706
- Putnam, R.D. (1995): Bowling Alone. America's declining social capital. In: Journal of Democracy, No. 6.1, 65–78
- Putnam, R.D. (2000): Bowling Alone. The collapse and revival of american community. New York
- Schoppa, L. (2008): Demographics and the State. In: Coulmas, F. et al. (eds.): The Demographic Challenge. A handbook about Japan. Leiden, Boston, 639–652
- Schwartz, F. (2003): Introduction: Recognizing Civil Society in Japan. In: Schwartz, F.J./Pharr, S.J. (eds.): The State of Civil Society in Japan. Cambridge, 1–41
- Shibuya-ku shirubā jinzai sentā (SSJS) (2010): Shibuya-ku shirubā jinzai sentā (Silver human resource center of Shibuya ward) URL: www.sjc.ne.jp/sibuyasc/index.htm (last access: 23.04.2010)
- Shionomichi (2010): Shōgai gakushū kaidō (Road to lifelong learning). URL: www.shionomichi.jp/4syougai.html (last access: 23.04.2010)
- The Japan Times (2010/04/17): Population shrank by record 183,000 in '09. URL: <http://search.japantimes.co.jp/cgi-bin/nn20100417a1.html> (last access: 17.04.2010)
- Vogt, G. (2008): Talking Politics. Demographic variables and policy measures in Japan. In: Kohlbacher, F./Herstatt, C. (eds.): The Silver Market Phenomenon. Business opportunities in an era of demographic change. Heidelberg, 17–29
- Leyen, U. von der (2009): Alter verbindet Generationen (Aging links generations). Unpublished manuscript presented at Körber Forum. Hamburg
- Weiss, R.S. et al. (2005): Japan's Silver Human Resource Centers and Participant Well-being. In: Journal of Cross-Cultural Gerontology, Vol. 20, 47–66

Stabilität und Wandel: Bildung im Lebenslauf

Positive Lernerfahrungen in Kindheit, Jugend und Beruf sind günstig für Bildungsprozesse im Alter. Aus gerontologischer Perspektive kann die Bedeutung der schulischen Bildung und der betrieblichen Qualifizierung für das Bildungsverhalten in der nachberuflichen Phase mit der Kontinuitätstheorie untersucht werden. Um den Stellenwert bildungsbiografischer Erfahrungen empirisch zu fassen, wurden 500 Personen zwischen 50 und 75 Jahren befragt, die in den letzten zwölf Monaten an einer Bildungsveranstaltung teilgenommen hatten, und 200 Personen, die das nicht getan hatten. Die Ergebnisse der Datenanalyse zeigen: Je regelmäßiger jemand in der Vergangenheit an beruflicher Weiterbildung teilgenommen hat, desto intensiver ist die Bildungsbeteiligung in der nachberuflichen Lebensphase.

1. Einleitung

Bildung im Alter geht vom Erfahrungslernen aus und ist auf Selbstbestimmung orientiert. Bildung ist eine wesentliche Ressource für eine selbstbestimmte Lebensführung im Alter. Es geht darum, den eigenen Verstehens- und Verantwortungshorizont und das persönliche Aktions- und Verhaltensrepertoire zu erweitern bzw. zu erhalten (vgl. Köster 2002). Weil Menschen sich zukünftige Situationen und Bedürfnisse vorstellen und die Vergangenheit vergegenwärtigen können, vermögen sie ihr Tun an Motiven zu orientieren, ihnen Sinn zuzuschreiben, zu handeln.

Bildung wird hier als gerichtete und reflexive Tätigkeit verstanden, die unter Anleitung stattfindet. Sie erhöht die Urteilsfähigkeit und ist in einem gesellschaftlichen Zusammenhang verortet. Damit wird eine Grenze zum informellen Lernen gezogen, das eher eine beiläufige Aktivität ist. Informelles Lernen, so soll hier postuliert werden, weist Lernpotenzial auf, ist aber selbst nicht Bildung.

Untersuchungen zum Bildungsverhalten älterer Menschen weisen nach, dass sich ein entsprechendes Aktivitätsniveau in diesem Bereich günstig auf Lebenszufriedenheit und Gesundheit auswirkt (vgl. Khaw 1997). Bildung und gesunde Lebensweise halten fit. Befragte mit einem niedrigen Bildungsabschluss bewegen sich wesentlich seltener und leiden häufiger unter Gewichtsproblemen als Gleichaltrige mit einem höheren Schulabschluss (vgl. Börsch-Supan u.a. 2008). Weiterbildung im Lebenslauf steigert das physische und psychische Wohlbefinden und wirkt sich positiv auf bürgerschaftliches Engagement bzw. Freiwilligenarbeit aus (vgl. Rosenmayr/Kolland 2002; Kolland/Ahmadi 2010).

Trotz der nachgewiesenen positiven Effekte von Bildungsprozessen im Lebenslauf ist die tatsächliche Beteiligung an Bildung in der nachberuflichen Lebensphase gering. Für Österreich etwa lässt sich zeigen, dass die Teilnahme an nicht-formalen Bildungsaktivitäten, d.h. Besuche von Kursen, in den letzten zwölf Monaten im Altersgruppenvergleich stark variiert. Während in der Altersgruppe der 35- bis 44-Jährigen knapp die Hälfte Kurse besucht hat, sinkt dieser Anteil bei den 55- bis 64-Jährigen auf knapp ein Viertel (vgl. Statistik Austria 2009). Welche Bedingungen sind es, so die zentrale Fragestellung, die den Rückgang des Bildungsinteresses im Alter erklären, oder umgekehrt formuliert, die Beteiligungsquote erhöhen? Nach einer Diskussion des Forschungsstandes sollen anhand eigener empirischer Daten relevante Faktoren auf Basis eines theoretischen Modells herausgearbeitet werden.

2. Bedingungen der Bildungsbeteiligung im Alter

Ein Blick auf die Bildungspolitik zeigt zunächst, dass in dieser dem kontinuierlichen Lernen und der Erwachsenenbildung im dritten und vierten Lebensalter eine untergeordnete Rolle zukommt. Bildungs- und gesellschaftspolitisch richten sich Vorstellungen vom lebenslangen Lernen in erster Linie auf Personen im Erwerbsleben und damit auf Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten (vgl. Friebe/Jana-Tröller 2008). Das Ziel ist Employability, wobei sich diesbezüglich die Anstrengungen vor allem auf das mittlere Lebensalter richten (vgl. z.B. OECD 1996). Empirische Befunde zeigen, dass die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung in den vergangenen Jahrzehnten zwar insgesamt zugenommen hat, aber weiterhin deutliche Rückgänge der Bildungsbeteiligung in den späteren Berufsjahren gegeben sind (vgl. Statistik Austria 2004; Cedefop 2003). Bildung im Alter ist also gesellschaftlich wenig institutionalisiert.

Die geringe Bedeutung von Bildung nach der Pensionierung hat aber nicht nur mit der Verschränkung von Bildung und Berufstätigkeit zu tun, sie ist auch von den sozialen Konstruktionen des Alters beeinflusst (vgl. Walter u.a. 2006). Es wirken dabei jene Altersbilder lernhemmend, die Älterwerden mit Abbau und Abhängigkeit assoziieren. Dazu gehört, dass ältere Beschäftigte weniger oft in Weiterbildung geschickt werden, weil sie als weniger lernfähig gelten (vgl. Brauer/Clemens 2010). Sie sind mit negativen Zuschreibungen konfrontiert. Ältere Menschen werden also nicht nur nicht ermutigt, an Bildungsveranstaltungen teilzunehmen, sie werden sogar entmutigt, indem ihnen geringere Lernfähigkeiten und Lernpotenziale zugeschrieben werden. In diesem Zusammenhang kann davon gesprochen werden, dass ältere Menschen einem „stereotype threat“ ausgesetzt sind. Steele und Aronson (vgl. 1995) fanden solche Bedrohungen durch Stereotype hinsichtlich des Lernens von benachteiligten Gruppen in den USA. Neben diesen Faktoren sind sozialstrukturelle und familiäre Bedingungen zu nennen, die sich auf die Bildungsmotivation auswirken. Zu den sozialstrukturellen Bedingungen gehört, dass für Angehörige privilegierter Bevölkerungsgruppen die Wahrscheinlichkeit, einen weiterführenden Bildungsweg zu absolvieren, höher ist als für

Angehörige unterprivilegierter Gesellschaftsschichten (vgl. Bourdieu/Passeron 1971). Es besteht somit ein systematischer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung. Hinsichtlich der familialen Bedingungen soll ein Aspekt angeführt werden: Frauen nennen als hemmende Faktoren für Bildung im Alter, dass sie durch familiäre Aufgaben immer wieder daran gehindert worden seien bzw. daran gehindert werden, sich weiterzubilden (vgl. Kolland 2005).

Die geringe Beteiligung älterer Menschen an Bildung im Alter ist schließlich von bildungsbiografischen Erfahrungen beeinflusst. Wenn man sich mit dem Lernengagement im Alter beschäftigt, ist es wichtig, sich mit vorangegangenen Bildungserfahrungen zu befassen. Empirische Studien belegen einen Zusammenhang zwischen der eigenen Lerngeschichte und der im Alter vorhandenen oder nicht vorhandenen Lernbereitschaft. In einer österreichischen Studie (vgl. Kolland u.a. 2007) konnte nachgewiesen werden, dass ältere Personen mehrheitlich eine positive Erinnerung an die Schulzeit haben. Weniger gute Eindrücke verblieben von den Lehrenden und der eigenen Schulleistung. Fast zwei Drittel der Befragten haben das Gefühl, dass man sie schulisch mehr hätte fördern müssen. Diese Einstellung hängt wohl zum Teil auch noch mit dem Führungsstil in den Schulen zusammen, den die heute alten Menschen in ihrer Kindheit und Jugend erlebt haben.

In der Bildungsbiografie folgen den schulischen Erfahrungen jene aus dem Besuch von Veranstaltungen, die der allgemeinen Erwachsenenbildung zugeordnet werden können. Diese Erfahrungen können sich auf das Erlernen einer Sprache beziehen, auf Angebote zur Persönlichkeitsbildung, auf das Nachholen eines Schulabschlusses oder auf wissensbasierte Kurse. Im Unterschied zum schulischen Lernen findet die Teilnahme an der allgemeinen Erwachsenenbildung auf freiwilliger Basis statt und ist deutlich von persönlichen Interessen bestimmt. Diese Form der Bildungsteilnahme weist eine hohe Ähnlichkeit mit jenen Interessen auf, die ältere Menschen als Lernmotive angeben (vgl. Schröder/Gilberg 2005). Neben den Erfahrungen aus schulischem Lernen und der Teilnahme an allgemeinen Angeboten der Erwachsenenbildung gehen der Bildung im Alter auch solche aus berufsbedingten Qualifizierungsprozessen voraus. Während die schulische Ausbildung von der überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung absolviert wird, gilt dies in wesentlich geringerem Maße für berufliche Weiterbildung. Auffällig ist dabei der stark alterskorrelierte Rückgang, d.h. mit zunehmendem Alter sinkt die Beteiligung an berufsorientierter Bildung (vgl. Schmidt 2006). Und für die älteren Generationen gilt, dass Frauen weniger an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben – und dies nicht nur deshalb, weil sie weniger in die Erwerbsarbeit integriert waren.

3. Bildungskontinuität im Lebenslauf

Möchte man nun aus gerontologischer Perspektive der Bedeutung von Bildungserfahrungen in Kindheit, Jugend und Berufsphase für das Bildungsverhalten in der

nachberuflichen Phase nachgehen, so kann man als theoretischen Bezugsrahmen die Kontinuitätstheorie von Atchley heranziehen (vgl. Atchley 2001, S. 1). Unter „Kontinuität“ wird die Konsistenz in den allgemeinen Gedanken-, Verhaltens-, Beziehungs- und Wohnumfeldmustern über die Zeit verstanden (vgl. ebd., S. 148). Kontinuität liegt also dann vor, wenn nur wenig schwerwiegende Änderungen eintreten. Wichtig ist hierbei die Klarstellung, dass dieses Postulat nicht mit fehlender Weiterentwicklung gleichzusetzen ist. So meint Atchley, dass das wichtigste Ziel im Erwachsenenalter darin liege, adaptive Veränderungen vorzunehmen (vgl. ebd., S. 5f.). Die Kontinuitätstheorie ist im Vergleich zu ihren Vorläufern, der Disengagement- und der Aktivitätstheorie, differenzierter. Sie geht davon aus, dass Menschen, durch unterschiedliche Ressourcen beeinflusst, unterschiedliche Ausgangsniveaus haben. Somit muss also nicht jede/r Erwerbstätige bzw. Pensionist/in das gleiche Weiterbildungsverhalten aufweisen. Dieses kann bedingt sein durch das Einkommen, den Bildungsstand, Lernerfahrungen aus der Kindheit und Jugend oder auch durch die Weiterbildungsangebote der Betriebe usw. Wichtig ist jedoch, dass man versucht, das Ausgangsniveau, das sich im Laufe des Lebens bzgl. der Bildungsbeteiligung entwickelt hat, im mittleren und höheren Alter aufrecht zu erhalten.

Aufgrund der vorangegangenen Überlegungen soll im nachfolgenden empirischen Teil überprüft werden, welchen Einfluss bildungsbiografische Erfahrungen auf die Bildungsteilnahme im Alter haben. Vermutet wird: Ältere Personen, die positive Erinnerungen an ihre Schulzeit haben und im mittleren Lebensalter an beruflicher Weiterbildung teilgenommen haben, besuchen im Alter eher Bildungsveranstaltungen. Kontinuität wäre also ein begünstigender Aspekt der Weiterbildung im Alter. Dazu kommen kontextuelle Einflüsse, wie z.B. das Wohnumfeld oder das Bildungsangebot. Der Stellenwert der verschiedenen Einflussfaktoren wird nachfolgend anhand einer eigenen empirischen Studie dargestellt.

4. Das Design der empirischen Studie

Zur Bearbeitung der Fragestellung werden die Daten einer repräsentativen Erhebung in Österreich herangezogen. In dieser Studie, durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, wurde das Ziel verfolgt, den Zusammenhang von Bildungsprozessen im Alter und gesellschaftlicher Beteiligung zu analysieren. Die Studie unterscheidet sich besonders darin von anderen Untersuchungen, dass durch die disproportionale Stichprobenziehung sehr genaue Aussagen über jene Personengruppe gemacht werden können, die sich regelmäßig an Bildungsprozessen beteiligt. Ihr liegt ein bundesweit repräsentatives Telefon-Screening auf Basis einer Zufallsauswahl zugrunde. Im Zuge der standardisierten telefonischen Befragung, die zwischen Oktober 2008 und Februar 2009 stattfand, wurden 500 Personen zwischen 50 und 75 Jahren, die in den letzten zwölf Monaten an einer Bildungsveranstaltung teilgenommen hatten und 200 Personen, die das nicht getan hatten, befragt. Die Teil-

nahme an Bildungsprozessen wird definiert als Teilnahme an Kursen, Schulungen in den letzten zwölf Monaten.

Betrachtet man nun die beiden Teilstichproben, so zeigen sich Unterschiede in den sozio-demografischen Merkmalen. In der Gruppe der Bildungsaktiven sind 63 Prozent Frauen und 37 Prozent Männer. Von den Bildungsaffinen sind 58 Prozent zwischen 50 und 59 Jahre alt, 31 Prozent zwischen 60 und 69 Jahre und zehn Prozent älter. Zwei Drittel der Bildungsaktiven sind verheiratet, 18 Prozent geschieden, elf Prozent ledig und weitere zehn Prozent verwitwet. Mehr als die Hälfte der Bildungsaktiven verfügt über Abitur. Für die Gruppe der Bildungsfernen zeigt sich folgendes Bild: 65 Prozent sind Frauen und 36 Prozent Männer, d.h. es bestehen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede zwischen Bildungsaktiven und -inaktiven. Hinsichtlich des Familienstandes unterscheiden sich die Bildungsinaktiven ebenfalls wenig von jenen, die Kurse besuchen. Deutlich ist der Unterschied zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich des Bildungsstatus. Von den Bildungsinaktiven haben nur halb so viele Personen Abitur bzw. einen Hochschulabschluss. Je höher der Schulbildungsabschluss, desto häufiger wurden im letzten Jahr Kurse besucht. Gerade der Bildungsstand ist häufig Ausdruck dafür, wie in Kindheit und Jugend die Schulzeit erlebt worden ist (vgl. Schröder/Gilberg 2005). Im Sinne der Kontinuitätstheorie bedeutet der Zusammenhang zwischen Bildungsstand und aktueller Bildungsteilnahme, dass in der Schule Freude am Lernen entstanden ist und deshalb ein längerer Verbleib im formalen Bildungssystem gegeben war. Analysiert man nun, ob Bildungsaktive häufiger angeben, dass sie in ihrer Kindheit und Jugend gerne in die Schule gegangen sind, so lässt sich diese Annahme anhand der hier analysierten Daten allerdings nicht bestätigen, d.h. auch Bildungsinaktive sind gerne in die Schule gegangen. Was jedoch zu erkennen ist, ist ein Zusammenhang zwischen der Angabe, dass man gerne in die Schule gegangen ist und dem Bildungsstand. Je höher der Schulabschluss ist, desto eher findet sich eine positive Schulerfahrung.

5. Ergebnisse der empirischen Untersuchung

In der Arbeitswelt kommt es zu informellen und non-formalen Lernprozessen. Berücksichtigt wird hier nur die Teilnahme an organisierten Bildungsangeboten. Von Bedeutung für die Bildung im Alter sind dabei nicht nur die beruflichen Berufserfahrungen, sondern auch der Übergang von der Erwerbsarbeit in die Pension. Einerseits kann Kontinuität aufrecht erhalten werden, wenn die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung während des Erwerbslebens im Ruhestand dann zu einer (stärkeren) Teilnahme an Angeboten der allgemeinen Weiterbildung führt. Andererseits kann es zu stärkerer Diskontinuität und Wandel kommen, wenn erst nach der Pensionierung ein Bildungsinteresse entsteht oder umgekehrt das Bildungsinteresse stark zurückgeht.

Die Daten zeigen zunächst, dass von den erwerbstätigen Personen 89 Prozent in den letzten zwölf Monaten zumindest einen Kurs besucht haben, von den Pensionist/inn/en sind es hingegen nur 57 Prozent gewesen. Wie sieht nun das Bildungsverhalten

zwischen den verschiedenen Altersgruppen im Hinblick auf berufliche und allgemeine Weiterbildungsteilnahme aus? Dargestellt werden in der nachfolgenden Grafik jene Personen, die in sich in den letzten zehn Jahren beruflich weitergebildet oder Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung in Anspruch genommen haben.

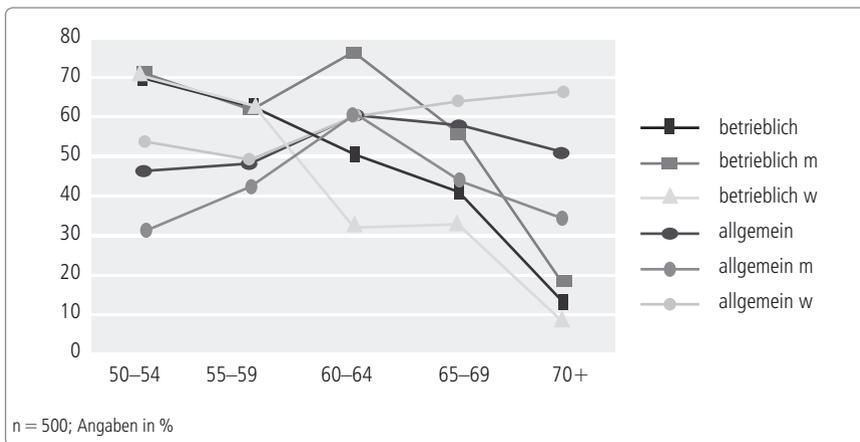


Abbildung 1: Berufliche und allgemeine Weiterbildung in den letzten zehn Jahren nach Altersgruppen

Betrachtet man die Teilnahme an der betrieblichen Weiterbildung nach Altersgruppen, so wird eine abnehmende Beteiligung sichtbar: Je älter jemand ist, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit der Bildungsbeteiligung. Zwischen 50 und 69 Jahren lässt sich eine lineare Abnahme erkennen, danach folgt ein steiler Rückgang. In der Gruppe der 50- bis 59-Jährigen sind sich Frauen und Männer in der beruflichen Weiterbildung ähnlich. Danach ist der Anteil der Frauen in der beruflichen Weiterbildung deutlich geringer.

Was kann aus diesem Ergebnis abgeleitet werden? Die berufliche Weiterbildung ist stark an die Erwerbsarbeit gekoppelt; da diese in Österreich im Durchschnitt mit 58 Jahren beendet wird, sinkt die Beteiligung an beruflicher Weiterbildung bereits in der fünften Lebensdekade. Im Vergleich zur beruflichen Weiterbildung zeigt die Beteiligung an der allgemeinen Weiterbildung im Altersgruppenvergleich ein anderes Bild. Sie steigt bis zum 64. Lebensjahr an und sinkt erst danach moderat, wobei sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern finden lassen. Bei Männern erkennt man einen Knick zwischen 60 und 64 Jahren. Bis dahin ist die Weiterbildungsquote steigend. Bei Frauen hingegen kommt es, wenn man die 55- bis 59-Jährigen außer Acht lässt, zu einem Anstieg des non-formalen Lernens im Alter. Insgesamt belegen die Daten zwar einen alterskorrelierten Rückgang der Beteiligung an der allgemeinen Weiterbildung, jedoch erfolgt dieser Rückgang im Vergleich zur beruflichen Weiterbildung später und weniger stark.

Die hier interessierende Frage ist: Kann ein Zusammenhang zwischen (vergangen) beruflicher Weiterbildung und aktueller Bildungsbeteiligung gefunden werden? Die Datenanalyse bestätigt folgende statistische Beziehung: Je regelmäßiger jemand in der Vergangenheit an beruflicher Weiterbildung teilgenommen hat, desto intensiver ist die aktuelle Bildungsbeteiligung. Unter jenen, die sich in den letzten zehn Jahren zumindest alle zwei Jahre betrieblich weitergebildet haben, besuchten 60 Prozent im letzten Jahr drei und mehr Kurse. Von jenen Personen, die sich nicht betrieblich weitergebildet haben, gehört weniger als die Hälfte zu den Lernenden mit einer hohen Kursintensität. Die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung reicht also in ihrer Wirkung über die Pensionierung hinaus.

Beeinflusst wird die Kontinuität der Bildungsbeteiligung im Alter von kontextuellen Faktoren. Zu diesen gehört die Zufriedenheit mit den Kursangeboten. Es zeigt sich, dass unter den Bildungsaktiven 51 Prozent sehr und 41 Prozent eher mit ihrem zuletzt besuchten Kurs zufrieden sind. Was führt zu dieser hohen Zufriedenheit? 90 Prozent der Befragten nennen als Grund das gute Arbeitsklima in den Kursen. Über 80 Prozent finden, dass gute Unterlagen zur Verfügung stehen und viele Anregungen durch die Kursleitung gegeben sind. Für drei Viertel der Teilnehmenden sind die sozialen Kontakte von Bedeutung, und zwei Drittel sind sehr zufrieden, weil sie ihre beruflichen und persönlichen Erfahrungen darstellen können. Ein zweiter Kontextfaktor ist das Wohnumfeld. Bezüglich der Wohnortgröße lassen sich folgende Unterschiede im Bildungsverhalten feststellen: Je größer der Wohnort, desto größer ist auch die Wahrscheinlichkeit aktiver Bildungsteilnahme. 60 Prozent derer, die in einem Wohnort mit bis zu 10.000 Einwohnern wohnen, 77 Prozent derer, die in einem Wohnort mit bis zu 50.000 Einwohnern wohnen und 82 Prozent derer, die in einem Wohnort mit mehr als 50.000 Einwohnern wohnen, haben im letzten Jahr an zumindest einem Kurs teilgenommen. Dieses Ergebnis kann als Anzeichen dafür gesehen werden, dass Bildungsteilnahme von der Angebotsstruktur abhängt.

Nachdem die unterschiedlichen Einflüsse auf das Bildungsverhalten im Alter dargestellt worden sind, soll nun eine Zusammenführung der verschiedenen Variablen erfolgen und herausgefunden werden, welche Faktoren für die Beteiligung an Lernprozessen im Alter (nach der Pensionierung) relevant bleiben. Einbezogen werden in die Berechnung jene Personen, die sich im Ruhestand befinden bzw. über 60-Jährige ohne frühere Erwerbstätigkeit. Berechnet wurden zwei Modelle, nämlich der Einfluss der sozio-demografischen und der kontextuellen Faktoren auf die Bildungsbeteiligung.

Grundsätzlich lässt sich zum Endmodell, also jenem, welches beide Ebenen mit einbezieht, sagen, dass das Pseudo-R² von 0,24 zur Varianzerklärung zwar ein akzeptabler, aber kein guter Wert (ab 0,40) ist. Der -2LL-Wert, welcher Auskunft darüber gibt, ob das Modell insgesamt eine gute Trennkraft für die Unterscheidung der beiden Gruppen aufweist, ist mit einem Wert von 211,343 und einem Signifikanzniveau von 0,003 gut. Im ersten Modell, welches die sozio-demografischen Merkmale abbildet, haben das Alter und der Bildungsstand einen signifikanten Einfluss auf

das non-formale Lernen. Die Erklärungskraft der jeweiligen Variablen kann man am Effekt-Koeffizienten¹¹ (Exp(B)) ablesen. So verändert sich das Chancenverhältnis zugunsten der Bildungsaktiven um rund 2,8, wenn sie zwischen 50 und 59 Jahre alt sind, bzw. um 2,5, wenn sie zwischen 60 und 69 Jahre alt sind, im Vergleich zu den über 70-Jährigen. Der Bildungsstand hat aber einen noch größeren Einfluss. Hat jemand einen Universitätsabschluss, so ist die Wahrscheinlichkeit gleich 3,9-mal so groß, zu den Bildungsaktiven im Alter zu gehören, als wenn man lediglich einen Volksschulabschluss hat. Das erste Modell kann 14,7 Prozent der Varianz in der Bildungsbeteiligung erklären.

		Modell 1			Modell 2		
		B	Exp(B)	Sig.	B	Exp(B)	Sig.
Konstante		-0,621		0,130	0,173		0,843
Geschlecht	männlich	0,094	1,099	0,722	-0,025	0,975	0,952
	weiblich*						
Alter	50–59	1,045	2,844	0,007	-0,028	0,973	0,967
	60–69	0,885	2,424	0,001	0,264	1,302	0,641
	70+*						
Bildungsstand	Uni	1,351	3,859	0,000	-0,439	0,644	0,478
	Matura	1,247	3,480	0,001	-0,449	0,638	0,477
	BMS/Lehre	0,461	1,586	0,119	-0,538	0,584	0,293
	Volksschule*						
Familienstand	ledig	-0,630	0,533	0,239	-0,929	0,395	0,271
	verheiratet	0,395	1,484	0,397	-0,057	0,944	0,945
	geschieden	0,169	1,184	0,689	-0,451	0,637	0,529
	verwitwet*						
Haushaltsgr.	3+	-0,793	0,453	0,122	-0,314	0,730	0,703
	2	-0,530	0,589	0,244	-0,711	0,491	0,338
	1*						
Schulerfahrung	positiv	-0,338	0,713	0,235	-0,026	0,974	0,956
	negativ						
Wohnortsgröße	50.000+				1,684	5,388	0,000
	bis 50.000				1,548	4,704	0,009
	bis 10.000*						
betriebl. Weiterb.	bis alle 2 Jahre				1,248	3,483	0,002
	bis alle 5 Jahre				0,756	2,130	0,261
Pseudo-R²: 0,147					Pseudo-R²: 0,245		
*) Referenzkategorie; B: geschätzter Regressionskoeffizient; Exp(B): Effektkoeffizient; Sig.: Signifikanzniveau (wenn markiert p<.05)							

Tabelle1: Einflussfaktoren auf Bildungsbeteiligung im Alter (n = 364)

11 An den Effekt-Koeffizienten kann abgelesen werden, wie sich das Chancenverhältnis in diesem Fall zwischen Bildungsaktiven und Bildungsinaktiven verändert, wobei ein Wert von eins keine Wahrscheinlichkeitsänderung, ein Wert von größer eins eine Wahrscheinlichkeitsänderung zu Gunsten der Bildungsaktiven und ein Wert kleiner Null eine Wahrscheinlichkeitsänderung zu Gunsten der Bildungsinaktiven zum Ausdruck bringt.

Wenn man nun im zweiten Modell bildungsbiografische und kontextuelle Faktoren mit einbezieht, so verschwinden die signifikanten Effekte der ersten Ebene. Die Regelmäßigkeit der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung wirkt sich positiv auf Kursbesuche aus. Hat man in den letzten zehn Jahren zumindest alle zwei Jahre für den Beruf Kurse besucht, so steigt die Wahrscheinlichkeit deutlich, auch im Alter bildungsaktiv zu sein. Und: Wohnt man in einem Ort mit mehr als 50.000 Einwohnern, so ist die Wahrscheinlichkeit deutlich größer, zu den Bildungsaktiven zu gehören. Das zweite Modell führt zu einer Verbesserung der Varianzerklärung um 9,8 Prozent.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Bisherige gerontologische Forschungen haben sich hauptsächlich damit befasst, herauszuarbeiten, dass Lernprozesse im Alter physiologisch möglich sind. Bereits in den 1970er Jahren konnte gezeigt werden (vgl. Lehr 1977), dass sich die Lernfähigkeit nicht generell im Lebenslauf verschlechtert, sondern nur in Bezug auf bestimmte Faktoren und Inhalte. Neurologische Forschungen zeigen, dass mentales Training die intellektuellen Fähigkeiten positiv beeinflusst, indem etwa Gedächtnisverluste verringert bzw. rückgängig gemacht werden können (vgl. Kotulak 1997). So vollzieht sich das Lernen jener Inhalte langsamer, die neu sind und bei denen es um eine schnelle Auffassung geht. Wenig erforscht ist hingegen noch der Zusammenhang zwischen Lernfähigkeit und faktischer Bildungsbeteiligung. Zu klären gilt es die Differenz zwischen nachgewiesener Lernfähigkeit im Alter und tatsächlich geringerer Beteiligung an Bildungsveranstaltungen. Auf Basis der Auswertungen einer eigenen empirischen Studie können zwei soziologische Einflussfaktoren genannt werden, die diesen Tatbestand erklären, nämlich sozial-räumliche Ungleichheit und pensionierungsbedingte Bildungsdiskontinuität.

Folgende Ergebnisse können genannt werden: Je jünger jemand ist, je höher der Bildungsstatus und je größer der Wohnort, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass es zu einer Teilnahme an Bildung kommt. In der multivariaten Analyse hat das Lebensalter keinen Einfluss auf die Bildungsbeteiligung. Bildungsveranstaltungen besuchen Personen eher dann, wenn und solange sie erwerbstätig sind. Nach der Pensionierung nimmt das Bildungsinteresse ab, was vor allem damit zusammenhängt, dass die beruflich orientierte Weiterbildung fast vollkommen aufhört.

Wer im Alter Kurse besucht, hat auch schon während des Erwerbslebens an Lernprozessen teilgenommen. Insofern ist Bildung im Alter als ein kontinuierliches Geschehen aufzufassen. Kommt es zu regelmäßiger beruflicher/privater Weiterbildung in der vierten und fünften Lebensdekade, dann wird dieses Bildungsverhalten auch im Alter fortgesetzt. Bildung gewinnt einen Sitz im Leben und ist Teil der Selbstkohärenz im Alter. Die Kontinuitätstheorie kann also recht treffend jenes Bildungsverhalten erklären, welches im mittleren Lebensalter gut verankert ist. Al-

lerdings zeigen die Daten auch, dass die Angebotsstruktur und der soziale Kontext von Bedeutung sind.

Zu klären ist in weiteren Forschungen, unter welchen Bedingungen Menschen, die von ihrer Bildungsbiografie eher benachteiligt sind, bereit sind, sich im Alter weiterzubilden. Kann Bildungsmotivation im Alter nur entstehen, wenn dafür biografisch Grundlagen in früheren Lebensphasen gelegt wurden? Und/oder lässt sich Bildungsinteresse auch gesellschaftlich durch Änderungen in den Bildungsangeboten, durch günstige Altersbilder oder Änderungen in der Bildungsdidaktik herstellen?

Literatur

- Atchley, R. C. (2001): *Continuity and Adaption in Aging. Creating positive experiences*. Baltimore. London
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart
- Börsch-Supan, A. u.a. (2008): *Health, Ageing and Retirement in Europe (2004–2007). Starting the Longitudinal Dimension*. Mannheim Research Institute for the Economics of Aging (MEA). Mannheim
- Brauer, K./Clemens, W. (Hg.) (2010): *Zu alt? „Ageism“ und Altersdiskriminierung auf Arbeitsmärkten*. Wiesbaden
- Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2003): *Lebenslanges Lernen: die Einstellungen der Bürger*. Luxemburg
- Friebe, J./Jana-Tröller, M. (2008): *Weiterbildung in der alternden deutschen Gesellschaft. Bestandsaufnahme der demografischen Entwicklungen, des Lernens im höheren Lebensalter und der Perspektiven für die Weiterbildung*. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/friebe0801.pdf (Stand: 05.08.2010)
- Khaw, K.-T. (1997): *Healthy aging*. In: *British Medical Journal* 315, 1090–1096
- Kolland, F. (2005): *Bildungschancen im Alter*. Münster
- Kolland, F. u.a. (2007): *Lernbedürfnisse und Lernarrangements von älteren Menschen*. Forschungsbericht. Wien
- Kolland, F./Ahmadi, P. (2010): *Bildung und aktives Altern*. Bielefeld
- Köster, D. (2002): *Kritische Geragogik: Aspekte einer theoretischen Perspektive und praxeologische Konklusionen anhand gewerkschaftlicher orientierter Bildungsarbeit*. Dortmund
- Kotulak, R., 1997: *Inside the Brain. Revolutionary discoveries of how the mind works*. Kansas City
- Lehr, U. (1977): *Psychologie des Alterns*. Heidelberg
- OECD (1996): *Lifelong Learning for All*. Paris
- Rosenmayr, L. (1983): *Die späte Freiheit*. Berlin
- Rosenmayr, L./Kolland, F. (2002): *Altern in der Großstadt – Eine empirische Untersuchung über Einsamkeit, Bewegungsarmut und ungenutzte Kultur Chancen in Wien*. In: Backes, G.M./Clemens, W. (Hg.): *Zukunft der Soziologie des Alter(n)s*. Opladen, S. 251–278
- Schmidt, B. (2006): *Weiterbildungsverhalten und -interessen älterer Arbeitnehmer*. In: *bildungsforschung*, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/33> (Stand: 18.08.2010)
- Schröder, H./Gilberg, R. (2005): *Weiterbildung Älterer im Demographischen Wandel. Empirische Bestandsaufnahme und Prognose*. Bielefeld
- Statistik Austria (2009): *Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey 2007*. Wien
- Steele, C. M./Aronson, J. (1995): *Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African-Americans*. *Journal of Personality and Social Psychology*, S. 797–811
- Walter, U. u.a. (2006): *Alt und gesund? Altersbilder und Präventionskonzepte in der ärztlichen und pflegerischen Praxis*. Wiesbaden

Positive learning experiences in childhood, adolescence, as well as during employment have a favourable effect on learning in old age. From a gerontological perspective, the significance of school education and of professional qualifications attained later in life for educational behaviour in the post-employment phase can be explained with the continuity theory. To evaluate the relevance of one's educational biography, a representative survey was conducted. 500 individuals aged from 50 to 75 years who participated in an educational initiative within the last twelve months and 200 people who had not pursued any such activities were interviewed. The results of the data analysis demonstrate that continuing education in a professional context is closely linked to continuing education after retirement.

Jens Friebe

Weiterbildung älterer Menschen im demografischen Wandel – Deutsche und internationale Perspektiven

In den Industrieländern Europas und Nordamerikas sowie in Japan führt der demografische Wandel zur Alterung der Bevölkerungen. In diesen Ländern hat sich ein Diskurs über die bessere Nutzung der Potenziale älterer Menschen entwickelt, in dem die Weiterbildung und das lebenslange Lernen eine besondere Rolle einnehmen. Dieser Beitrag thematisiert Perspektiven des internationalen Vergleichs und skizziert Konzepte des lebenslangen Lernens im höheren Lebensalter anhand der Weiterbildungssituation älterer Menschen in Deutschland.

Einleitung

Die Industrieländer Europas, aber auch Japan oder Nordamerika, sind besonders vom demografischen Wandel und vom Altern ihrer Bevölkerungen betroffen. Einige stärker, wie Deutschland, Italien, Spanien oder Japan; andere etwas weniger, wie Frankreich oder die Länder Nordamerikas. Die jeweiligen nationalen Interpretationen der Bevölkerungsprognosen führen zu unterschiedlichen politischen Strategien, um die negativen Auswirkungen alternder Gesellschaften zu bewältigen. Auch die vorgeschlagenen Mittel, ältere Menschen länger an der Produktion zu beteiligen und die Potenziale Älterer für die Gesellschaft besser zu nutzen, variieren in den einzelnen Ländern, doch stets wird der Weiterbildung eine wichtige Rolle beigemessen.

In diesem Beitrag werden drei Aspekte der Weiterbildung älterer Menschen im demografischen Wandel thematisiert, die auch international immer wieder aufgegriffen werden:

- Veränderungen der sozialen Situation Älterer im demografischen Wandel,
- Weiterbildungsbeteiligung älterer Menschen,
- Konzepte und Projekte des lebenslangen Lernens im Alter.

Es liegt nahe, bei der Erörterung dieser Themen über den nationalen Tellerrand hinaus zu gucken und Handlungsperspektiven für die Weiterbildung aus internationaler Forschung zu gewinnen. Doch die transnationale Analyse steht vor erheblichen Problemen, denn unterschiedliche soziale Strukturen und Bildungssysteme der Länder erfordern Vergleichsmaßstäbe, die bisher nur ansatzweise vorliegen.

1. Altern und Weiterbildung im demografischen Wandel

Der demografische Wandel in den „alten“¹² Industrieländern Europas ist von einer schnellen Zunahme des Bevölkerungsanteils älterer Menschen bei insgesamt zurückgehenden Einwohnerzahlen gekennzeichnet. Ähnliche Entwicklungen finden sich in Nordamerika oder Japan. Sie werden häufig als bedrohlich für die Existenz der Volkswirtschaften angesehen, da ein immer geringer werdendes Erwerbspersonenpotenzial einer immer größer werdenden Gruppe von Personen in der Nacherwerbsphase gegenüber steht.

Gleichzeitig steigt aber mit der Zunahme der relativen Lebenserwartung auch die Anzahl der gesunden Jahre, die dem Menschen im Alter zur Verfügung stehen. Die WHO sieht in den westlichen Industrieländern einen Zuwachs an „healthy life expectancy“ (WHO 2002, S. 13). Daher liegt es nahe darüber nachzudenken, wie die Ressourcen Älterer für die Gesellschaft besser zu nutzen sind und welche Rolle dabei der Weiterbildung zukommt. Die Politik erhält bei der Umsetzung entsprechender Programme aus der Wissenschaft Unterstützung, denn diese weist immer wieder darauf hin, dass Menschen auch im Alter über „kognitive Potenziale“ (Kruse 2008, S. 37) verfügen und dass in der Wissensgesellschaft altersbezogene Kompetenzen immer wichtiger werden. Diese Potenziale älterer Menschen werden häufig als humanes oder soziales „Kapital“ betrachtet (vgl. Withnall 2010, S. 6). Außerdem hat Bildung im Alter wichtige gesellschaftliche Funktionen, indem sie zum Wissens- und Erfahrungstransfer zwischen den Generationen beiträgt.

Die Alternsprozesse haben heute in Deutschland eine weitere Spannweite als in früheren Jahren, was zu „einer steigenden Heterogenität der Gruppe der älteren und alter Menschen geführt hat“ (Backes u.a. 2004, S. 8). So bleibt zunächst einmal zu klären, wer die Älteren sind und welchen Bildungsbedarf diese Gruppe haben könnte. Häufig werden Menschen ab 50 Jahren bereits als alt betrachtet. „Doch die Tatsache, dass Menschen ab einem bestimmten Lebensalter als alt wahrgenommen werden, ist vor allem Folge gesellschaftlicher Konventionen“ (Kruse 2008, S. 21). Es ist daher schwierig, von der Alten- oder Altersbildung zu sprechen (vgl. Anding 2002, S. 57), denn ältere Menschen konstituieren auch unter Bildungsperspektive keine homogene Gruppe.

Die Alternforschung hat bereits frühzeitig in Studien belegt, dass sich die Lern- und Leistungsfähigkeit im Lebenslauf erhalten lässt, auch wenn sich bestimmte Lernfaktoren und -inhalte verändern (vgl. Lehr 1977). Ergebnisse aus neuropsychologischen Forschungen zeigen, dass Lernen im Alter die individuelle geistige Aktivität fördern, das Wissen aktualisieren, die Reflexivität des Handelns steigern und Kommunikation in sozialen Kontakten verbessern kann (vgl. Lindenberger 2000; Scheich 2006; Falkenstein/Sommer 2006). „Solange der Mensch lebt und nicht durch Krank-

12 Diese Länder sind „alt“ im Sinne des historischen Zeitpunkts ihrer Industrialisierung.

heit stark beeinträchtigt ist, kann er Neues lernen“ (Kocka/Staudinger 2009, S. 26). Die Weiterbildungsaktivität kann einen Beitrag für die Erfüllung der Aufgaben des täglichen Lebens und für ein „erfolgreiches Altern“ (Baltes/Baltes 1992, S. 28) leisten. Die Lernerfolge älterer Erwachsener sind dabei hoch, wenn sie den Nutzen der Lerninhalte sehen und das Wissen umsetzen können. Dies kann der Fall sein, wenn die Weiterbildung im höheren Alter für folgende Aufgaben hilfreich ist:

- Förderung der Partizipation Älterer an der Arbeitswelt,
- Unterstützung der sozialen und politischen Teilhabe in der nachberuflichen Lebensphase,
- Bewältigung von typischen Entwicklungsaufgaben und Alltagsproblemen im Alter.

Der vorliegende Text geht von der These aus, dass Lernen und Weiterbildung in der höheren Lebensphase einen Beitrag zur „sozialen Inklusion Älterer“ (Friebe 2010, S. 177) leisten können, wenn sie auf die Interessen älterer Menschen abgestimmt sind. Die Bildungsangebote dürfen dann aber nicht nur an den Erfordernissen des Marktes, sondern müssen auch an den Werten eines Rechts auf „Bildung ohne Altersgrenzen“ (Kalbermatten 2008, S. 192) orientiert sein.

2. Die Weiterbildungsbeteiligung älterer Menschen – Probleme und Chancen des internationalen Vergleichs

Die in dieser Ausgabe des REPORT präsentierten Informationen aus mehreren europäischen Ländern und Japan zur Weiterbildung älterer Menschen dokumentieren, dass der demografische Wandel und das Altern eine transnationale Thematik darstellen. Im Mittelpunkt der internationalen Weiterbildungsdiskurse steht das Konzept des lebenslangen Lernens, das Lernen aus persönlichen, sozialen und beruflichen Gründen umfasst. Dieses Konzept integriert nicht nur Formen des regulären und formalen Lernens in Bildungseinrichtungen, sondern auch Formen des informellen und selbstständigen Lernens. Auch die Europäische Union stellt die Weiterbildungsmöglichkeiten in allen Lebensphasen in den Mittelpunkt ihres Programms zum Lebenslangen Lernen (vgl. European Commission, Programm 2007 bis 2013). „Menschen jeden Alters soll ein gleichberechtigter und ungehinderter Zugang zu hochwertigen Lernangeboten ermöglicht werden“ (Eurostat 2009, S. 196).

Vergleichbare Ausgangslagen in Europa und anderen Industrieländern sprechen für gemeinsame internationale Bildungsforschungen und für grenzüberschreitende Entwicklungen von Handlungskonzepten. Doch europäische und internationale Forschungen zur Weiterbildung stehen vor besonderen Aufgaben, die sich dadurch ergeben, dass die Erwachsenenbildung enger als andere Bildungsbereiche mit gesellschaftlichen Strukturen verbunden ist (vgl. Nuissl 2010, S. 163). Die nationalen Weiterbildungssysteme haben ihre Eigenheiten und historischen Prägungen. Es gibt

Differenzen zwischen den normativen Diskursen zur Rolle der Arbeit und des Alterns, zur Rolle der Bildung und der politischen Aufgabenstellungen. Diese werden selbst in anscheinend sehr ähnlichen Staaten wie z.B. Großbritannien und Irland wirksam (vgl. Withnall 2010, S. 13). Die Finanzierungen und die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Bildung älterer Menschen hängen stark vom nationalen Bildungsgefüge ab. Unter diesen Bedingungen steht die internationale Vergleichsforschung vor besonderen Problemen, was sich bereits bei der Auswertung von Daten zur Weiterbildungsbeteiligung zeigt.

Lebenslanges Lernen im Vergleich EU 27		
	2003	2007
Schweden	31,8	32,0
Ver. Königreich	27,2	26,6
Dänemark	24,2	29,2
Niederlande	16,4	16,5
Österreich	8,6	12,8
Frankreich	7,1	7,4
Deutschland	6,0	7,8

in % der an Bildungsmaßnahmen teilnehmenden Bevölkerung im Alter von 25 und 64 Jahren
(Eurostat Jahrbuch 2009)

Tabelle 1: Vergleich der Weiterbildungsbeteiligung in den EU-Ländern (Eurostat 2009, S. 199)

Deutschland nimmt im europäischen Vergleich der EU 27 bei der Teilnahme an Veranstaltungen des lebenslangen Lernens laut Eurostat (vgl. 2009, S. 199) lediglich Platz 10 ein. Bei den Untersuchungen zur betrieblichen Bildung des Continuing Vocational Training Survey (CVTS) (Moral u.a. 2009, S. 9) befindet sich Deutschland sogar nur auf Platz 17. Die skandinavischen Länder, aber auch Großbritannien, haben deutlich höhere Bildungsbeteiligungen. Da sich diese Daten aber nur auf die Altersgruppen der bis zu 64-Jährigen beziehen, wirken sich hier Teilnahmen an betrieblicher und beruflicher Bildung besonders stark aus. Die Studie Adult Education Survey (AES) zeigt im Vergleich der Alterskohorten eine geringere Teilnahme älterer Menschen an Weiterbildungsveranstaltungen in Deutschland. Die Quote der Bildungsaktivität¹³ lag 2007 bei 44 Prozent in der Altersgruppe der über 45-Jährigen, bei 27 Prozent bei den über 55-Jährigen und bei nur 13 Prozent bei den 65- bis 80-Jährigen (von Rosenblatt/Bilger 2008, S. 227). Für die Gruppe der über 65-Jährigen liegen bisher nur wenige europäische Vergleichswerte zur Weiterbildungsaktivität vor.

Die schlechten deutschen Werte der Weiterbildungsbeteiligung werden häufig damit kommentiert, dass Deutschland mit der dualen Berufsausbildung über ein relativ

13 Teilnahme an regulären Bildungsgängen und formalen Weiterbildungsveranstaltungen

effektives und betriebsnahes System verfüge und so weniger Bedarf an beruflicher und betrieblicher Weiterbildung entstehe. Zudem sei die Abgrenzung zwischen Ausbildung und Weiterbildung in vielen internationalen Studien unzureichend (vgl. Schömann/Baron 2009, S. 31). Allerdings kann diese Argumentation nur bedingt für die Analyse des Bildungsbedarfs der älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer herangezogen werden, denn durch den technologischen Wandel erhöht sich der Bedarf an Wissen ständig (vgl. Nuissl u.a. 2006, S. 18), sodass ein langfristiges Lernen auf Vorrat nicht möglich ist.

Im Bemühen, die Daten zur Weiterbildungsbeteiligung international zu vergleichen, ist es hilfreich, auf Konzepte der europäischen Vergleichsforschung der Berufsbildung zurückzugreifen. Einige Autor/inn/en (vgl. Niemeyer 2004, S. 3) nutzten bestimmte Typisierungen von „Wohlfahrtsstaatsregimen“ (Pohl/Walther 2006, S. 8), die universalistische, liberale, beschäftigungsorientierte, subprotektive bzw. unterinstitutionalisierte und postsozialistische Systeme unterscheiden.

Systemtyp	Bildungssystem	Länderbeispiele
universalistisch	Bildung als Bürgerrecht	Skandinavien
korporatistisch	Beschäftigungsorientiert	Deutschland, Österreich
liberal	marktbasiert	Vereinigtes Königreich
unterinstitutionalisiert	stark informell	Mediterrane Staaten
postsozialistisch	unterfinanziert	Osteuropäische Länder

Tabelle 2: Typologie des Wohlfahrts- und Sozialsystems¹⁴

Auf der Grundlage dieser Folie lassen sich tendenzielle Unterschiede der nationalen Bildungssysteme und der Weiterbildung erkennen. Im universalistischen System ist eher die individuelle persönliche Entwicklung zentrales Ziel von Bildung und Weiterbildungsmaßnahmen. In liberalen Systemen soll die Weiterbildung möglichst direkt zur Teilnahme am Arbeitsmarkt oder zur wirtschaftlichen Selbstständigkeit führen. Korporatistische beschäftigungsorientierte Bildungsprogramme sollen hingegen eine möglichst lange Ausübung des Berufs gewährleisten, während unterinstitutionalisierte und unterfinanzierte Systeme nur wenige formale Weiterbildungsangebote zur Verfügung stellen. Es wird bereits deutlich, dass die Bildung älterer Menschen im jeweiligen sozialen Kontext zu interpretieren ist und dass sich die nationalen Bildungsbegriffe

14 Das Modell geht auf Arbeiten des skandinavischen Sozialwissenschaftlers Goesta Esping-Andersen (1990) zurück. In seinem Buch „Three Worlds of Welfare Capitalism“ charakterisiert er drei Formen des Wohlfahrtsstaates, um Unterschiede staatlicher Sozialleistungen zu erkennen: Der sozialdemokratische Staat strebt ein universelles Sicherungssystem auf höchst möglichem Standard an. Der liberale Staat begrenzt die staatlichen Sozialleistungen möglichst stark und setzt auf die individuelle Selbsthilfe, der konservativ-korporatistische Staat garantiert bestimmte Rechtsansprüche auf Sozialleistungen, die i.d.R. durch Berufstätigkeit erworben werden. Das hier adaptierte Modell mit fünf Systemtypen wird von Niemeyer (2004) und Pohl/Walther (2006) verwendet.

sehr unterscheiden können. So finden wir in Skandinavien eher ganzheitliche Bildungsvorstellungen, in angelsächsischen Ländern eher instrumentelle Orientierungen, in Deutschland und einigen südeuropäischen Ländern berufs- und positionsbezogene Bildungsbegriffe (vgl. Pohl/Walther 2006, S. 12).

Die Weiterbildung in Deutschland ist nach diesem Modell vor allem dadurch gekennzeichnet, dass ein beschäftigungsorientiertes Bildungssystem bisher keinen besonderen Schwerpunkt bei der Weiterbildung älterer Menschen setzt. Nach Angaben des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (vgl. Bellmann u.a. 2007, S. 3) boten bisher nur wenige deutsche Betriebe spezielle Bildungsangebote für ältere Menschen an. Dies hat wohl seine Gründe darin, dass ältere Menschen in Deutschland in den letzten Jahrzehnten schon deutlich vor der Renteneintrittsgrenze aus der Produktion freigesetzt wurden und die Qualifizierung für nachberufliche Lebensphasen irrelevant erschien. Aktuell verändert sich diese Situation langsam, denn die nachwachsende Generation kann zahlenmäßig den Verlust an älteren Arbeitskräften nicht mehr kompensieren (vgl. BiB 2008). Politische Aktivitäten zielen daher mehr darauf ab, die frühe Beendigung der Berufsarbeit zu stoppen und die Beteiligung Älterer an der Erwerbsarbeit sowie an Bildungsmaßnahmen zukünftig zu steigern.

Es fehlen bisher Überblickstudien, die diese Ansätze der internationalen Bildungs- und Vergleichsforschung systematisch auf die Weiterbildung im höheren Lebensalter übertragen. Auch die gängigen Statistiken zur Weiterbildungsbeteiligung taugen nur bedingt als vergleichende oder so genannte Benchmark-Indikatoren für die Güte der Programme zum lebenslangen Lernen. Die Teilnahme allein sagt noch nicht viel über die Verwirklichung des lebenslangen Lernens aus, noch kann sie als alleiniger „Erfolgsfaktor“ (Tippelt u.a. 2009, S. 33) nationaler Bildungsprogramme für Ältere gewertet werden. Der neu entwickelte Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) muss sich erst noch als ein geeignetes Instrument des länderübergreifenden Vergleichs von Qualifikationen und Bildungsbedarf im Alter erweisen (vgl. Schöpf 2010, S. 45). Jenseits des systematischen Vergleichs von Daten ist es aber sehr nützlich, Bildungskonzepte für ältere Menschen aus anderen Ländern zu untersuchen und nach Lösungen für die jeweiligen Problemlagen Ausschau zu halten.

3. Konzepte und Projekte des lebenslangen Lernens im Alter – Wie können die einzelnen Länder voneinander lernen?

Der demografische Wandel in den Ländern Europas, Nordamerikas oder in Japan erfordert neue Wege zur Steigerung der gesellschaftlichen Partizipation älterer Menschen. Dabei besteht ein starker Zusammenhang zwischen einer stärkeren Nutzung der Potenziale älterer Menschen und der Teilnahme an Weiterbildung (vgl. BMFSFJ 2005, S. 344). Allerdings bestehen für bestimmte Gruppen älterer Menschen in Deutschland erhebliche Zugangsbarrieren (vgl. Friebe 2010, S. 173) und die Weiterbildungsangebote erreichen häufig nur diejenigen, die bereits bildungsaktiv sind und

regelmäßig an Veranstaltungen teilnehmen (vgl. Schreiber-Bartsch 2009, S. 63). Auch die deutsche Volkshochschulstatistik (vgl. DIE 2008, S. 29) belegt, dass Personen mit guten Bildungsvoraussetzungen häufiger als Menschen mit geringerem Schul- und Berufsabschluss Bildungsangebote nutzen. Die Ursachen dieser Zusammenhänge sind bisher wenig erforscht. Ältere Menschen mit geringer Bildungsaktivität haben vermutlich häufig negative Schul- und Ausbildungserfahrungen, aus denen sich „biographische Hemmfaktoren“ und Bildungsabstinenz ergeben (vgl. Künemund 2009, S. 110). Hinzu kommen Kontextfaktoren, die für die Nicht-Teilnahme an Bildung im Alter wirksam sind. Bestimmte soziale Gruppen können als bildungsfern bezeichnet werden, wenn sie über wenig Information und/oder Motivation zur Weiterbildung verfügen, oder als bildungsbenachteiligt, wenn sie durch schlechte Bildungsvoraussetzungen, Altersarmut und Einschränkungen im Alter nicht an Weiterbildung teilnehmen können. Aus der Perspektive des lebenslangen Lernens werden in der Lebensphase der Erwerbs- und Haushaltsarbeit wichtige Grundlagen für die Weiterbildung im höheren Alter gelegt.

Die Bildungsaktivitäten im Alter hängen auch von einer angemessenen Angebotsstruktur ab. Aufgabe der internationalen Weiterbildungsforschung ist es daher, nicht nur länderübergreifende Indikatoren für Bildungsaktivitäten bereitzustellen, sondern auch Ansätze für eine Verbesserung der Bildungsangebote für Ältere aufzuzeigen. Ein Beispiel für den internationalen Austausch auf der Ebene der Weiterbildungspraxis liefert das EU Programm GRUNDTVIG mit seinen „multilateralen Projekten für Ältere und mit älteren Menschen“ (Marquart 2009, S. 6). Derartige Initiativen gehen von der Erwartung aus, dass die Forschung und Praxis der Weiterbildung international viel voneinander lernen können und dass sich Modelle zur Verbesserung der Angebotsstruktur für ältere Menschen von einem Land auf das andere übertragen lassen.

Damit stellt sich aber die Frage, worin sich ein gutes Praxismodell von einem weniger guten unterscheidet und ob eine Abstrahierung von den Kontextbedingungen des Bildungssystems bei der Bewertung der Modelle überhaupt möglich ist. Wie können Vergleichskriterien zur Qualität der Angebote und der Lernaktivitäten Älterer gefunden werden? Bei der Beantwortung dieser Frage sollen zunächst drei Punkte besondere Beachtung finden:

- Sind die Angebote an den Bedürfnissen des älteren Lerners und am gesellschaftlichen Bedarf orientiert?
- Berücksichtigen sie das Lernverhalten im Alter in ihrer Weiterbildungsdidaktik?
- Sind Rahmenbedingungen für altersgerechter Bildungsstrukturen vorhanden?

Diese Fragestellungen können leitend für die internationale Weiterbildungsforschung sein und Anhaltspunkte für Konzeptentwicklungen liefern. Daher werden sie abschließend am Beispiel der deutschen Weiterbildungssituation Älterer erläutert.

Bildungsangebote müssen zunächst stärker am Bedarf und an den Bedürfnissen älterer Menschen ausgerichtet werden. Bisher existieren aber in Deutschland kaum Untersu-

chungen zum Bildungsbedarf Älterer (vgl. Tippelt u.a. 2009, S. 17), zum Bedarf älterer Frauen oder von älteren Personen mit Migrationshintergrund. Für nicht lernaktive Gruppen älterer Menschen müssten neue Formen der wohnortnahen Weiterbildung und Beratung entwickelt werden. Diese eher adressatenorientierten Bildungsangebote sollten dabei durch intergenerationelle Programme ergänzt werden. Das gemeinsame Lernen der Generationen ist besonders wichtig, da es die Nutzung der Ressourcen der Altersgruppen und Know-how-Transfers ermöglicht (vgl. Franz u.a. 2009, S. 11) und ebenso ein Motivations- und Informationsfaktor zur Förderung gesellschaftlicher Partizipation sein kann (vgl. Brödel 2006, S. 71).

Ein zweiter Orientierungspunkt für Weiterbildungsangebote zielt auf die Überwindung der Bildungshindernisse durch mehr Wissen über das Lernverhalten Älterer ab. Gute Lernerfolge zeigen sich bei Älteren dann, wenn eine „alterssensible Didaktik“ (Nuissl 2009, S. 99) an vertrauten Lernmaterialien anknüpft, den Älteren Sicherheit in der Lernsituation und ausreichend Zeit für das Lernen gibt. Zeitdruck scheint für Ältere allgemein einen ungünstigen Einfluss auf die Leistung zu haben, da sie im Vergleich zu Jüngeren genauigkeitsorientierter arbeiten (vgl. Wild-Wall u.a. 2007). Außerdem wirken Lernmotivationen und Verhaltensweisen der Lehrenden stärker auf das Lernverhalten Älterer als auf das der Jüngeren (vgl. Friebe/Jana-Tröller 2008). Besonders wichtig ist für den älteren Menschen, dass Lernprozesse selbstbestimmt und mit Lebensphasen- sowie Erfahrungsbezug arrangiert werden (vgl. Kade 2007, S. 127).

Ein dritter Punkt thematisiert die Sicherung und Verbesserung der Rahmenbedingungen der Weiterbildung im höheren Lebensalter. Dies ist in erster Linie eine Aufgabe der betrieblichen und öffentlichen Weiterbildungspolitik, deren Investitionen in die Bildung älterer Menschen in Deutschland allerdings rückläufig sind (vgl. Staudinger/Heidemeier 2009, S. 271). Bildungspolitische Strategien und Angebotsentwicklung dürfen nicht nebeneinander stehen, sondern müssen auf mehreren Ebenen (vgl. Friebe 2010, S. 176) integriert werden: Auf der Makroebene der Gesellschaft sind die rechtlichen und finanziellen Voraussetzungen für Lernangebote im Alter zu schaffen. Auf der Mesoebene der Organisationen und Interessengruppen können die Bildungseinrichtungen für ältere Menschen und insbesondere für ältere „bildungsferne“ Adressaten geöffnet und mit lokalen Initiativen zum Thema Altern vernetzt werden. Auf der Mikroebene der konkreten Interaktion von Weiterbildunglern und Teilnehmenden können alterssensible Lernarrangements Anwendung finden.

Werden diese Orientierungspunkte beachtet, so kann über Ländergrenzen hinweg der Beitrag der Weiterbildung und des lebenslanges Lernen zur individuellen und gesellschaftlichen Gestaltung des Alterns untersucht werden. Allerdings ist die Weiterbildung Älterer nicht in der Lage, die mit dem Altern verbundenen sozialen Probleme allein zu lösen, sondern sie muss mit sozialpolitischen Handlungsfeldern vernetzt werden. Dazu gehören die Verbesserung der sozialen Partizipation Älterer, Maßnahmen der Gesundheitsprävention und Aktivitäten zum Erhalt der Fitness im Alter. Bildung ist in allen Lebensphasen und Situationen wichtig für die Antizipation von Anforderungen,

die Reflexion von Handlungsmöglichkeiten und die Ausschöpfung bestehender Potenziale. Weiterbildung im Alter war früher selten ein Thema, doch heute gilt: „Lebenslanges Lernen ist in einer Gesellschaft rapiden Wandels zu einer Existenznotwendigkeit geworden“ (Kolland 2008, S. 161). Insofern stehen alle „alten“ Industrieländer mit alternden Bevölkerungen vor den gleichen Aufgaben und könnten durch internationale Studien systematisch voneinander lernen und gemeinsame Lösungen für die Stärkung der Weiterbildungsaktivitäten älterer Menschen erarbeiten.

Literatur

- Anding, A. (2002): Bildung im Alter. Bildungsinteressen und -aktivitäten älterer Menschen. Leipzig
- Backes, G./Clemens, W./Künemund, H. (Hg.) (2004): Lebensformen und Lebensführung im Alter. Wiesbaden
- Baltes, P.B./Baltes, M. M. (1992): Gerontologie: Begriff, Herausforderungen und Brennpunkte. In: Baltes, P.B./Mittelstraß, J. (Hg.): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung. Berlin, S. 1–34
- Bellmann, L./Kistler, E./Wahse, J. (2007): Demographischer Wandel: Betriebe müssen sich auf alternde Belegschaften einstellen. IAB-Kurzbericht 21. Nürnberg
- Brödel, R. (2006): Bürgerschaftliches Engagement und Weiterbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 70–78
- Bundesinstitut für Bevölkerungswissenschaft (BIB) (2008): Daten, Fakten, Trends zum demographischen Wandel Deutschlands. Wiesbaden
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005): Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2008): Trends der Weiterbildung. Bielefeld
- Esping-Andersen, G. (1990): Three Worlds of Welfare Capitalism. URL: <http://www.esping-andersen.com>. (Stand: 26.04.2010)
- European Commission, Programm 2007 bis 2013. URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm. (Stand: 26.04.2010)
- Eurostat Jahrbuch (2009): Europa in Zahlen. Luxemburg
- Falkenstein, M./Sommer, S. (2006): Von wegen altes Eisen. In: Gehirn und Geist. H. 3. Heidelberg, S. 14–21
- Franz, J./Frieters, N./Scheunpflug, A./Tolksdorf, M./Antz, E. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Bielefeld
- Friebe, J./Jana-Tröller, M (2008): Weiterbildung in der alternden deutschen Gesellschaft. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/friebe0801.pdf (Stand: 26.04.2010)
- Friebe, J. (2010): Exklusion und Inklusion älterer Menschen in Weiterbildung und Gesellschaft. In: Kronauer, M.: Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld, S. 141–184
- Kade, S. (2007): Altern und Bildung. Bielefeld
- Kalbermatten, U. (2008): Bildungsbedürfnisse und -interessen von Schweizern vor und nach der Pensionierung. In: Kruse, A. (Hg.) (2008): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Bielefeld, S. 191–209
- Kolland, F. (2008): Soziale Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung in Österreich. In: Kruse, A. (Hg.) (2008): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Bielefeld, S. 161–190
- Kocka, J./Staudinger, U. (2009): Gewonnene Jahre, Empfehlungen der Akademiegruppe Altern in Deutschland. Halle
- Kruse, A. (Hg.) (2008): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Bielefeld
- Künemund, H. (2009), Bildung und Produktivität im Alter. In: Dehmel u.a. (Hg.): Bildungsperspektiven in alternden Gesellschaften. Frankfurt/M, S. 107–124
- Lehr, U. (1977): Psychologie des Alterns. Heidelberg
- Lindenberger, U. (2000): Intellektuelle Entwicklung über die Lebensspanne. In: Psychologische Rundschau, Heft 3, S. 135–145
- Moraal, D. u.a. (2009): Daten und Fakten der nationalen CVTS 3 – Zusatzerhebung. BiBB-Report 7/2009. Bonn
- Marquart, M. (Hg.) (2009): Ältere Menschen aktiv in Europa. Bonn

- Niemeyer, B. (2004): CRIS – Collaboration, Reflexivity, Inclusiveness and Situated Pedagogy – Transcultural recommendations for the improvement of the quality of re-integration programmes. Flensburg. URL: www.biat.uni-flensburg.de/beat/mitarb/Downloads/recom-engl-revised.pdf. (Stand: 26.04.2010)
- Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hg.) (2006): Alter und Bildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3/2006
- Nuissl, E. (2009): Professionalisierung in der Altenbildung. In: Staudinger, U./Heidemeier, H. (Hg.): Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. Altern in Deutschland, Bd. 2. Halle, S. 95–102
- Nuissl, E. (2010): Internationale Erwachsenenbildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.) Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 162–163
- Pohl, A./Walther, A. (2006): Europäische Ansätze der Benachteiligtenförderung. Bonn
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1. Bielefeld
- Scheich, H. (2006): Lernen und Gedächtnis. In: Nuissl, E. (Hg.): Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld, S. 75–92
- Schömann, K./Baron, S. (2009): Zustandsbeschreibung der Weiterbildung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Staudinger, U./Heidemeier, H. (Hg.): Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. Altern in Deutschland, Bd. 2. Halle, S. 31–41
- Schöpf, N. (2010): Der Qualifikationsrahmen als Weg in mehr Wettbewerb. In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung II/2010, S. 45–48. Bonn
- Schreiber-Barsch, S. (2009): Ein Idyll von Inklusion und Exklusion? In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 59–69
- Staudinger, U./Heidemeier, H. (Hg.) (2009): Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. Altern in Deutschland, Band 2, Halle
- Tippelt, R./Schmidt, B. /Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (2009): Bildung Älterer. Bielefeld
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (2002): Aktiv Altern. 2. Weltversammlung zu Altersfragen. Madrid
- Wild-Wall, N./Hohnsbein, J./Falkenstein, M. (2007). Effects of Ageing on Cognitive Task Preparation as Reflected by Eventrelated Potentials. In: Clinical Neurophysiology 3, P. 558–569
- Withnall, A. (2010): Improving Learning in Later Life. Abingdon/New York

European countries, North America and Japan are strongly affected by demographic change and ageing populations. In these countries a discourse has developed about using the potentials of older people and the role of lifelong learning in this process. This text focuses on international results of further educational participation of older people and outlines concepts of learning in later life in Germany.

Forum

Michael Schemmann/Doerthe Herbrechter

Strukturforschung in der Weiterbildung – Eine empirische Annäherung an das Modell der Reproduktionskontexte

Die Autoren nehmen das von Josef Schrader zur Systematisierung des Weiterbildungssektors entwickelte Modell der Reproduktionskontexte zum Ausgangspunkt, um einen ersten Beitrag zu seiner empirischen Übertragung zu leisten. Dabei richtet sich das Hauptaugenmerk vor allem auf die konkrete Operationalisierung der beiden übergeordneten Modelldimensionen. Anhand einer entsprechenden Re-Analyse von Anbieterdaten werden die Schwierigkeiten der operationalen Umsetzung eines theoretisch hergeleiteten Modells aufgezeigt und Anregungen für eine weiterführende Diskussion formuliert.

In den letzten Jahren hat die Strukturdebatte innerhalb der Weiterbildung sowohl auf politisch-programmatischer als auch auf wissenschaftlicher Ebene wieder an Intensität gewonnen. Hinweise auf politischer Ebene sind in mittlerweile kontinuierlichen Versuchen auf Bundes- oder Länderebene zu sehen, mit Hilfe von Programmen die Weiterbildungsstruktur zu beeinflussen. Exemplarisch seien hier die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierten Programme „Lernende Region“ (2000–2008) oder „Lernen vor Ort“ (seit 2009) genannt, auf Landesebene sei das Programm HESSENCAMPUS für das Land Hessen angeführt.

Auf wissenschaftlicher Seite sind insbesondere empirische Impulse für die Debatte zu verzeichnen. Als Beleg ist hierbei auf das vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) gemeinsam getragene Instrument wbmonitor zu verweisen, das seit 2007 eine regelmäßige Erhebung der allgemeinen und beruflichen Weiterbildungsanbieter vornimmt, um im Sinne eines Klimaindexes bundesweite Informationen über die wirtschaftliche Lage der Einrichtungen bereitzustellen (zur Übersicht vgl. Dietrich 2007). Darüber hinaus liegen Studien vor, die gewissermaßen in einer Mittellage zwischen politisch-programmatischer und wissenschaftlicher Ebene anzusiedeln sind und die Debatte auch in der nahen Zukunft weiter bereichern werden. Zu verweisen ist hier auf die Evaluation des Weiterbildungsgesetzes NRW durch das DIE und die Erstellung des Weiterbildungsberichtes Hessen durch die Professuren für Weiterbildung der Universitäten Gießen und Marburg.

Schließlich hat die Debatte nun auch auf theoretischer Ebene insofern einen weiteren Impuls erhalten, als Schrader ein theoretisch abgeleitetes Modell der Reproduktionskontexte der Weiterbildung vorgelegt und zur Diskussion gestellt hat (vgl. Schrader 2010).

Eine solche Diskussion kann auf unterschiedlichen Ebenen geführt werden. Unser Beitrag zielt in diesem Zusammenhang darauf ab, erste Überlegungen zu Möglichkeiten der empirischen Operationalisierung des Modells anzustellen. Dazu nehmen wir auf ein sechsmonatiges Forschungsprojekt zur Struktur der Anbieterlandschaft in Mittelhessen Bezug, um das erhobene Datenmaterial mit Blick auf die von Schrader identifizierten Reproduktionskontexte erneut zu analysieren. In Orientierung an den Ausführungen Schraders sollen aus dem Itempool der eigenen Untersuchung zunächst stellvertretende Variablen für die abstrakten Modelldimensionen bestimmt werden, indem die von Schrader selbst aufgezeigten Merkmale oder mit ihnen vergleichbare Items den Modelldimensionen zugeordnet werden. Nachdem die Anschlussfähigkeit von Daten und Modell auf diese Weise hergestellt worden ist, erfolgt in einem zweiten Schritt die entsprechende Re-Analyse der hessischen Anbieterdaten. Hierbei richtet sich das Hauptaugenmerk insbesondere auf eine vergleichende Betrachtung von empirisch ermitteltem und theoretisch hergeleitetem Modell. Vor diesem Hintergrund soll zunächst das Modell der Reproduktionskontexte in seinen wesentlichen Grundzügen beschrieben werden, um sodann den Untersuchungsrahmen der mittelhessischen Studie und das methodische Vorgehen ihrer Re-Analyse darzustellen. Nach einer Entfaltung der gewonnenen Befunde folgt im Schlussteil eine resümierende Einordnung der ermittelten Ergebnisse.

1. Modell der Reproduktionskontexte der Weiterbildung

Schrader legt in seinem Aufsatz „Reproduktionskontexte der Weiterbildung“ (vgl. Schrader 2010) ein theoriebasiertes Modell vor, mit dem Ziel,

einen Vorschlag zu entwickeln, der es erlaubt, organisierte Weiterbildung im Anschluss an die neo-institutionalistische Forschung und an sozialwissenschaftliche Modernisierungstheorien theoretisch anschlussfähig, trennscharf und erschöpfend zu erfassen (ebd., S. 269).

Damit sind die Theoriebestände benannt, derer sich Schrader bedient. Er nimmt zur Klärung des Institutionen- bzw. Organisationsbegriffs Bezug auf den Neo-Institutionalismus, wobei er die Thematisierung des Verhältnisses von Gesellschaft und Organisation als besonderen Vorzug der Theorie bezeichnet (vgl. ebd., S. 270). Damit führt Schrader explizit ein soziologisches Verständnis von Organisation und Institution ein und vereindeutigt die in der Weiterbildung mitunter herrschende begriffliche Unklarheit, bei der die Begriffe „Einrichtung“, „Institution“ und „Organisation“ mithin synonym verwendet wurden. Schrader begreift sowohl Institution als auch Organisation zunächst in ihrer Bedeutung für die Regelung der Kooperation von Menschen. Im Unterschied zu Organisationen, die gegründet werden und damit als geplante Koordination verstanden werden können, entstehen Institutionen als Formen des Handelns und der sozialen Interaktion. Sie entstammen als kollek-

tive Wissensbestände der jeweiligen Kultur und regulieren Handlungsspielräume. In ihrer Funktion „entlasten sie sowohl Personen als auch Gesellschaften von ständig zu wiederholenden Aushandlungsprozessen“ (ebd., S. 270). Im Anschluss an sozialwissenschaftliche Modernisierungstheorien werden die Entstehung von Organisationen sowie ihre Funktion verdeutlicht. Organisationen sind ein Kennzeichen moderner Gesellschaften, die im Zuge des Ausdifferenzierens von Allgemeinem und Partikularem und aufgrund des Herauslösen von Individuen aus traditionellen Sozialformen insofern an Bedeutung gewinnen, als sie „für die Sicherung (historisch variabler) Kollektivgüter (wie etwa dem der Bildung)“ (ebd., S. 272) sowie für den Austausch von Gütern und Leistungen nunmehr in besonderer Weise zuständig sind. Charakteristisch sei dabei, dass jener Austausch auf Vereinbarungen beruhe, die entweder die Form des Vertrages oder des Auftrages annehmen. Mit dem Vertrag sind gleichberechtigte Bedingungen der Partner vorausgesetzt, bei hierarchischen Beziehungen ist der Auftrag impliziert (vgl. ebd., S. 272). Auf diese Weise werden Organisationen mit finanziellen Ressourcen versorgt. Zudem ist der Austausch aber auch noch zu legitimieren. Schrader unterscheidet dabei zwei grundlegende Möglichkeiten: „Organisationen können sich bei ihrem Beitrag zum Austausch von Gütern und Dienstleistungen auf öffentliche, dem Gemeinwohl verpflichtete Interessen berufen, oder auf private bzw. partikulare Interessen“ (ebd., S. 273). Diese beiden übergeordneten Dimensionen der Legitimations- und Ressourcensicherung werden als voneinander unabhängige Größen gedacht und bilden gemeinsam die beiden Hauptachsen eines Koordinatensystems, dessen Felder als Reproduktionskontexte verstanden werden, d.h. als institutionell unterschiedlich geprägte Räume, in denen Organisationen ihren Fortbestand sichern können. Dabei unterscheidet Schrader vier im Verhältnis gleichrangige Kontexte: Gemeinschaften, Staat, Unternehmen und Markt, denen er zur weiteren Veranschaulichung exemplarische Anbieter zuordnet (vgl. ebd., S. 273f.; vgl. Abb. 1).

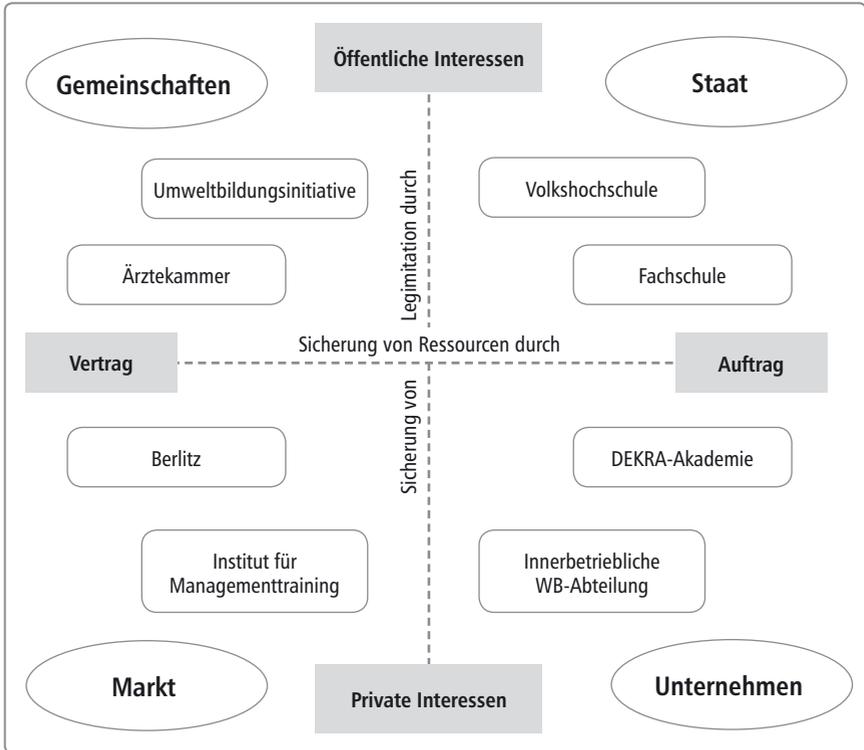


Abbildung 1: Modell der Reproduktionskontexte nach Schrader (2010, S. 276)

2. Empirischer Untersuchungsrahmen der Re-Analyse

Um diese theoretisch bestimmten Systematisierungsdimensionen der organisierten Weiterbildung für Studien, die sich auf empirischem Wege mit der Anbieterstruktur beschäftigen, nutzbar zu machen, bedarf es einer entsprechenden Übersetzung der abstrakten Kategorien öffentliches vs. privates Interesse (Legitimation) und Vertrag vs. Auftrag (Ressourcen) in messbare Variablen. Mit dem Ziel, einen ersten Beitrag für diese notwendige Operationalisierungsarbeit und -diskussion zu leisten, haben wir auf eine im Raum Mittelhessen von August 2008 bis Februar 2009 durchgeführte Untersuchung Bezug genommen, die eine Totalerhebung der Weiterbildungslandschaft in den fünf Regionen Gießen, Lahn-Dill, Limburg-Weilburg, Marburg-Biedenkopf und Vogelsberg zum Gegenstand hatte. Ähnlich wie im Falle Schraders richtete sich das Hauptaugenmerk auch hier ausschließlich auf organisierte Formen der Weiterbildung. Im Einzelnen wurden im Anschluss an das Anbieterverständnis des wbmonitors diejenigen Einrichtungen in die Analyse einbezogen, die

Weiterbildung als Haupt- oder Nebenaufgabe regelmäßig oder wiederkehrend offen zugänglich anbieten. (...) Für die Erfassung einzelner Einrichtungen wird ein Betriebsstättenkonzept verfolgt, wonach regionale Niederlassungen/Zweigstellen, nicht jedoch reine Schulungsstätten, als eigene Anbieter behandelt werden (Dietrich/Schade 2008, S. 2f.).

Unberücksichtigt blieben daher etwa private Trainer oder Anbieter, die in Mittelhessen keine dauerhafte Filiale oder Außenstelle unterhalten. Ausgeschlossen wurden damit aber auch – und dies stellt einen deutlichen Unterschied zum Schraderschen Modell dar – Angebote der innerbetrieblichen Weiterbildung. Angesichts dieser Einschränkung ist zu erwarten, dass sich der dritte Kontext „Unternehmen“ anhand des eigenen Datenmaterials nur bedingt rekonstruieren lässt – und dennoch soll eine entsprechende Modellanwendung anhand dieser Studie vorgenommen werden. Da Schrader neben der innerbetrieblichen Weiterbildung für diesen Bereich auch auf solche Anbieter verweist, die sich mit ihrem Angebot allgemein an Mitarbeiter größerer Firmen oder Betriebe wenden (vgl. Schrader 2010, S. 276), kann der mittelhessische Datensatz den Reproduktionskontext „Unternehmen“ vermutlich zumindest über diese stärker organisationsbezogenen Weiterbildungseinrichtungen widerspiegeln. Darüber hinaus erscheint eine Übertragung des Modells aber auch insofern möglich, als sich die Erhebung der Weiterbildungsanbieter im Raum Mittelhessen explizit auf organisationsstrukturelle Merkmale bezogen hat, welche von Schrader ebenfalls zur Operationalisierung der Reproduktionskontexte anvisiert werden (vgl. ebd., S. 278). So enthielt die mittelhessische Studie etwa Variablen wie die Rechtsform, Zahl der Mitarbeiter oder Inhalte und Anzahl der angebotenen Themenbereiche (vgl. Tab. 1).

1. Name der Einrichtung, Kontakt (Adresse, Telefon usw.)	8. Expliziter vs. impliziter Anbieter (Weiterbildung als Haupt-/Nebenaufgabe)
2. Größe der Einrichtung (Orientierung an Ustd.)	9. Erwerbszweck (gemeinnützig, erwerbswirtschaftlich)
3. Hauptkunden	10. Themenspektrum
4. Inhaltliche Breite (Allround, Mehr-Sparten, Spartenanbieter)	11. Finanzierung durch öffentliche Mittel
5. Status (Anerkennung nach HWBG)	12. Honorarmitarbeiter
6. Träger	13. Festangestellte Mitarbeiter
7. Anbietertyp	14. Gründungsjahr

Tabelle 1: Variablenübersicht der erhobenen Strukturdaten für den Raum Mittelhessen

Insgesamt konnten für den Raum Mittelhessen 274 Weiterbildungseinrichtungen erfasst werden, bei denen es sich mit 71 Prozent ($n = 167$) um so genannte Spartenanbie-

ter handelt, deren Angebote sich auf ein bis drei Fachbereiche verteilen. Mit 76 Prozent (n = 204) überwiegen zudem so genannte implizite Anbieter (vgl. Nuissl/Schlutz 2001, S. 25), die eigenen Angaben zufolge Weiterbildung lediglich als Nebenaufgabe ihrer Arbeit ansehen. Als dominierende Träger lassen sich Kapital- und Personengesellschaften (28%, n = 74), Initiativen, Vereine sowie gemeinnützige GmbHs (25%, n = 65) und die Kommune, das Land beziehungsweise der Bund (22%, n = 59) ausmachen. Darüber hinaus zählt weniger als ein Drittel zu den gesetzlich anerkannten Einrichtungen (24%, n = 51).

3. Methodisches Vorgehen der Re-Analyse

Für die beabsichtigte Anwendung des Modells auf ein empirisches Untersuchungsdesign galt es in einem ersten Schritt aus den verfügbaren Daten diejenigen Variablen auszuwählen, welche die beiden Ordnungsdimensionen Legitimations- und Ressourcensicherung am ehesten abzubilden vermögen. Schrader selbst stellt zwar im Zuge der theoretischen Rahmung des Modells die Ausprägungen öffentliches vs. privates Interesse und Vertrag vs. Auftrag vor, zeigt für jeden Kontext konkrete Beispiele auf und verweist in den Schlussüberlegungen auf die Variablen Träger, „Rechtsform, die Legitimationspraxis, die Finanzierungsbedingungen (sowie) die erbrachten Leistungen“ (Schrader 2010, S. 278) – genaue Kriterien für die nähere Konkretisierung nennt er in der ersten Darstellung des Modells der Reproduktionskontexte aber noch nicht. Folglich konnten einzelne Variablen zwar relativ einfach identifiziert, aber letztlich nur aufgrund eigener Plausibilitätsannahmen den beiden übergeordneten Dimensionen zugewiesen werden. Bei der so vorgenommenen Eingrenzung von Bezugsvariablen kristallisierten sich jedoch Uneindeutigkeiten der Merkmale heraus, die auf die Notwendigkeit der eindeutigen Definition von Operationalisierungsregeln verweisen. Welche Zuordnungsschwierigkeiten auftreten können, wird beispielsweise am Merkmal „Trägerschaft“ deutlich: So kann der Träger einerseits für die Legitimationsachse herangezogen werden, da bestimmte Trägerstrukturen auf das Gemeinwohl bezogene Legitimationsmuster verschaffen, während andere eher private Interessen als legitimierende Bezugspunkte nahe legen. Ebenso plausibel erscheint andererseits, den Träger eher im Sinne einer auf die Finanzierung einwirkenden Größe zu verstehen, die sich auf der Ressourcenachse entweder im Modus des Vertrags oder Auftrags einordnen lässt. Darüber hinaus ließe sich fragen, inwiefern bei einzelnen Trägern überhaupt trennscharf zwischen öffentlichem vs. privatem Interesse beziehungsweise zwischen Vertrag vs. Auftrag zu unterscheiden ist oder ob gegebenenfalls nicht auch Umgangsweisen für Mischformen gefunden werden müssten. Weitere Klassifizierungsprobleme sind zudem dadurch entstanden, dass einige Variablen mit sehr eng gefassten Zuordnungsgrenzen einhergehen. Wird etwa die öffentliche Anerkennung nach dem Hessischen Weiterbildungsgesetz (HWBG) als Indiz für ein Weiterbildungsangebot im öffentlichen Interesse verstanden, so würden Einrichtungen ohne gesetzli-

che Anerkennung (z.B. der Deutsche Kinderschutzbund) der dichotomen Modelllogik folgend zwangsläufig in die Reproduktionskontexte „Markt“ oder „Unternehmen“ verwiesen.

Einige der prinzipiell verwendbaren Merkmale konnten also anhand der bisherigen Modelldarstellung nicht eindeutig einer der beiden Dimensionen zugeordnet werden, andere kamen infolge ihrer stark selektierenden Ausprägungen nicht in Betracht. Da aufgrund des niedrigen Skalenniveaus eine statistische Annäherung mit Hilfe dimensionsbildender Verfahren – wie etwa der Faktorenanalyse (vgl. Monka/Voss 2005, S. 434f.; vgl. Bortz 1999, S. 497f.) – ausgeschlossen war, haben wir die Re-Analyse der mittelhessischen Daten schließlich mittels der Variablen Erwerbzzweck und Finanzierung durch öffentliche Mittel durchgeführt. In der Annahme, dass sich Anbieter, die ihre Arbeit als gemeinnützig beschreiben, vornehmlich im Bereich des öffentlichen Gemeinwohls legitimieren und umgekehrt, dass Anbieter, die sich selbst als erwerbswirtschaftlich orientiert verstehen, vorrangig auf private Interessen Bezug nehmen, wurde die Legitimationsachse durch die Variable Erwerbzzweck operationalisiert (vgl. Schrader 2010, S. 272ff.). Mit Blick auf Schraders Charakterisierung der Ressourcendimension als einer hierarchisch (Auftrag) vs. nicht-hierarchisch (Vertrag) organisierten Tauschbeziehung wurde die Variable „Finanzierung“ durch öffentliche Mittel herangezogen, um die erhobenen Anbieter auf der zweiten Achse nach einem von öffentlicher Seite ausgesprochenen Auftrag oder einem anderweitig geschlossenen Vertrag zu differenzieren (vgl. ebd., S. 272).

Um die so bestimmten Reproduktionskontexte in ihrer empirischen Ausprägung betrachten zu können, wurden in einem zweiten Schritt bivariate Kreuztabellen erstellt. Sie geben über die prozentuale und absolute Häufigkeitsverteilung der mittelhessischen Weiterbildungsanbieter in den vier Kontexten Aufschluss (vgl. Brosius 2008, S. 403). Damit die Anbieterkonstellation für jeden Reproduktionskontext vollständig betrachtet werden kann, wurde eine Zusatzvariable berechnet, die sich aus den eingegrenzten Merkmalen Erwerbzzweck und Finanzierung durch öffentliche Mittel zusammensetzt. Aufgrund ihrer binären Codierung in erwerbswirtschaftlich vs. gemeinnützig und keine öffentlichen Mittel vs. öffentliche Mittel verfügt die neu gebildete Zusatzvariable über ($2^2 = 4$) vier Ausprägungen, welche jeweils die Kontexte „Gemeinschaften“, „Staat“, „Unternehmen“ und „Markt“ widerspiegeln. Nach dieser zusätzlichen Variablenberechnung konnte in den folgenden Auswertungen eine gezielte Betrachtung der Merkmalskombination Reproduktionskontext und Anbietertyp oder Reproduktionskontext und Name der Einrichtung vorgenommen werden¹⁵. Mit Blick auf Schraders Grundannahme, dass die Legitimations- und Ressourcensicherung als zwei voneinander unabhängige Dimensionen zu verstehen sind (vgl. Schrader 2010,

15 Mit Hilfe einer geschichteten Kreuztabelle wäre eine solche Auswertung nicht möglich, da sie lediglich darüber informiert, in welchem Reproduktionskontext ein Anbietertyp besonders schwach bzw. stark vertreten ist. Hier interessiert jedoch, welcher Anbietertyp in den einzelnen Reproduktionskontexten insgesamt auffallend gering bzw. häufig auftritt.

S. 273), wurde schließlich der Zusammenhang zwischen den beiden operationalisierten Variablen „Erwerbszweck“ und „Finanzierung“ durch öffentliche Mittel geprüft. Da es sich hierbei um nominalskalierte Daten handelt, ist als Zusammenhangsmaß der so genannte Phi-Koeffizient bestimmt worden. Diese Maßzahl lässt zwar keine Aussagen über die Charakteristik des Zusammenhangs zu, sie informiert aber dennoch über die hier zunächst interessierende Zusammenhangsstärke (vgl. Janssen/Laatz 2007, S. 270).

4. Ergebnisse der Re-Analyse

Gemäß der vorgenommenen Modellübertragung auf die mittelhessischen Anbieterdaten entlang der Variablen „Erwerbszweck“ und „öffentliche Mittel“ werden die Reproduktionskontexte Schraders im Folgenden beschrieben durch die Merkmalsverbindungen: gemeinnützig – keine öffentlichen Mittel (Gemeinschaften), gemeinnützig – öffentliche Mittel (Staat), erwerbswirtschaftlich – öffentliche Mittel (Unternehmen) sowie erwerbswirtschaftlich – keine öffentlichen Mittel (Markt). Dabei zeigt sich für den Raum Mittelhessen, dass sich fast die Hälfte der erhobenen Einrichtungen im Bereich Staat bewegt (48%, n = 107). Etwa ein Drittel entfällt darüber hinaus jeweils auf die Kontexte „Gemeinschaften“ (24%, n = 54) und „Markt“ (23%, n = 52). Dass der Anbieteranteil gerade im Reproduktionskontext „Unternehmen“ nur 5 Prozent (n = 11) ausmacht, ist insofern kein Zufall, als die von Schrader an dieser Stelle eingeordneten Formen der innerbetrieblichen Weiterbildung in der mittelhessischen Untersuchung unberücksichtigt blieben (vgl. Abb. 2).

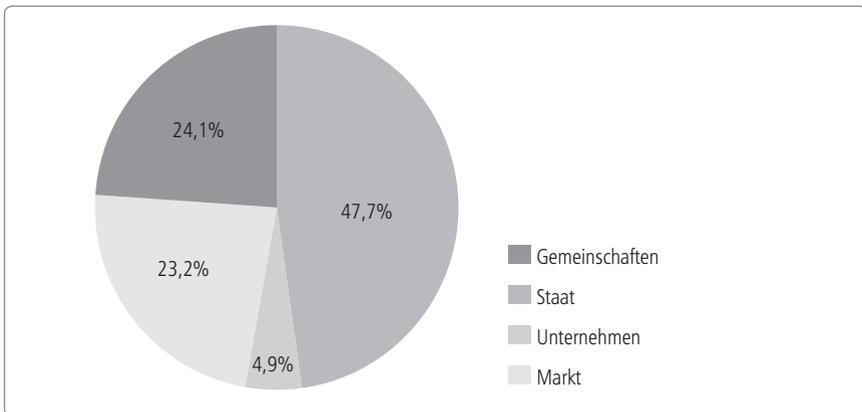


Abbildung 2: Prozentuale Häufigkeit Reproduktionskontexte (n = 224)

Werden die in den vier Reproduktionskontexten vorkommenden Anbietertypen betrachtet, so zeigt sich, dass im Bereich Gemeinschaften private Anbieter (40%, n = 21;

z.B. gemeinnützige Bildungszentren), Einrichtungen eines Vereins (25%, n = 13; z.B. Frauenkulturzentren) und konfessionell gebundene Weiterbildungseinrichtungen (19%, n = 10; z.B. christlich orientierte Frauengemeinschaften) am stärksten vertreten sind. So genannte Einrichtungen der Wirtschaft kommen zwar auch in diesem Segment vor, mit 10 Prozent (n = 5) spielen sie aber eine eher untergeordnete Rolle. Zudem handelt es sich hierbei ausnahmslos um berufsständisch orientierte Einrichtungen wie Kammern oder Berufsfachverbände, die auch von Schrader ebenso wie die allgemeiner ausgerichteten konfessionellen Anbieter oder Initiativen dem Kontext Gemeinschaften zugerechnet werden (vgl. Schrader 2010, S. 275).

Das institutionelle Feld des Staates erweist sich in der Re-Analyse als derjenige Reproduktionskontext, in dem sich am deutlichsten Anbieter ganz unterschiedlicher Couleur bewegen. So lassen sich in diesem Bereich nicht nur die öffentlichen Bildungseinrichtungen (48%, n = 50) wie Volkshochschulen, Schulen für Erwachsene oder Hochschulen wiederfinden, sondern zu ihm zählen auch Vereine (19%, n = 20; z.B. Bildungswerke der Arbeiterwohlfahrt), private Anbieter (13%, n = 14; z.B. Technologie- und Informationszentren) sowie Einrichtungen der Kirche (10%, n = 10; z.B. Familienbildungsstätten) oder der Wirtschaft (8%, n = 8; z.B. Bildungswerke der hessischen Wirtschaft). Zum Teil lässt sich diese Bandbreite mit Schrader sicherlich darauf zurückführen, dass hier auch Anbieter in partikulärer Trägerschaft zu verorten sind, die ebenfalls über die gesetzliche Anerkennung verfügen (vgl. ebd., S. 276). Vermutlich liegt diese im Vergleich zu den anderen Kontexten auffallend große Vielfalt aber auch in der für die Ressourcendimension bestimmten Variable begründet. Denn infolge ihrer dichotomen Kategorisierung in öffentliche Mittel vs. keine öffentlichen Mittel werden alle Einrichtungen, die – unabhängig vom ihrem eigentlichen Finanzierungsschwerpunkt – öffentliche Mittel erhalten, unweigerlich den auf der Auftragsseite angeordneten beiden Feldern Staat oder Unternehmen zugewiesen.

Der im mittelhessischen Datensatz aufgrund der fehlenden innerbetrieblichen Weiterbildung a priori unvollständig erhobene Kontext „Unternehmen“ wird in der Re-Analyse zu 70 Prozent (n = 7; z.B. Institute für Berufsförderung und Organisationsberatung) überwiegend von privaten Anbietern aufgesucht. In noch geringerer Ausprägung sind hier zudem Einrichtungen der Wirtschaft (20%, n = 2; z.B. Wirtschaftsförderung) oder eines Vereins (10%, n = 1) zu finden. In Übereinstimmung mit Schrader handelt es sich bei dieser zweiten dem Bereich „Unternehmen“ zugehörigen Gruppe tatsächlich ausnahmslos um Einrichtungen, die explizit Programmangebote für die Mitarbeiter anderer Unternehmen oder Betriebe vorhalten (vgl. ebd.).

Dem vierten Reproduktionskontext „Markt“ sind schließlich allein private Weiterbildungseinrichtungen (100%, n = 52) angehörig. Wie von Schrader in seinen beispielhaften Modellerläuterungen angedacht, bewegen sich in diesem Segment vor allem Sprach-, Dolmetscher- und Computerschulen oder andere kommerzielle Trainings- und Seminarzentren (vgl. ebd.).

5. Schlussbemerkungen

Mit seinem Modell der Reproduktionskontexte hat Schrader eine alternative Herangehensweise an die von der Strukturforschung vielfach aufgezeigten Systematisierungsproblematiken des Weiterbildungssektors eröffnet. Ausgehend von theoretischen Ansätzen der Sozialwissenschaften ist ein Modell entwickelt worden, das eine plausible Differenzierung des vielschichtigen Anbietergefüges der Weiterbildung leistet. Das eigene Vorhaben, dieses theoretisch hergeleitete Modell nun in einem nächsten Schritt auf empirische Daten zu übertragen, verweist jedoch auch auf einige noch weiter zu präzisierende Punkte.

So erscheint es sinnvoll, die von Schrader beanspruchte Trennschärfe der Klassifizierungsdimensionen Legitimations- und Ressourcensicherung genauer zu klären. Denn die eigenen Bemühungen um eine Übertragung der abstrakten Ordnungskategorien in messbare Untersuchungsvariablen waren von verschiedenen Schwierigkeiten begleitet – wie beispielsweise der Umgang mit Variablen, die prinzipiell beiden Dimensionen plausibel zugewiesen werden könnten oder die Zuordnung von Anbietern, die sich in ihrem Leistungsangebot sowohl auf öffentliche als auch auf private Interessen berufen. Hier wären weiterführende Anmerkungen hilfreich, die eindeutige Kriterien für die Operationalisierung benennen.

Für die empirische Anwendung des Modells wurden innerhalb der vorgenommenen Re-Analyse einer mittelhessischen Studie die Merkmale Erwerbzzweck und Finanzierung durch öffentliche Mittel als Indikatoren gewählt. Das auf diese Weise bestimmte empirische Modell weist auf der Ebene von deskriptiven Auswertungen insgesamt eine große Nähe zum theoretischen Modell Schraders auf. Allerdings deutet die empirische Verteilung der Anbieter darauf hin, dass insbesondere für die Variable Finanzierung durch öffentliche Mittel differenziertere Informationen für eine sinnvolle Codierung erforderlich sind. Genauere Angaben über den Anteil der öffentlichen Mittel an der Gesamtfinanzierung einer Einrichtung würden sicherlich eine treffsichere Codezuweisung in Analogie zu den theoretischen Modellausprägungen Vertrag und Auftrag erlauben. Die im Zuge der mittelhessischen Untersuchung vorgenommenen Telefonbefragungen der Anbieter haben jedoch gezeigt, dass ein Großteil der Weiterbildungseinrichtungen nicht über eine derart detaillierte Aufschlüsselung seiner Finanzierung verfügt, so dass die Variable öffentliche Mittel als Modellindikator zusätzliche Codierungsschwierigkeiten mit sich bringt. Darüber hinaus ist eine Operationalisierung der Ressourcendimension über das Merkmal Finanzierung durch öffentliche Mittel mit einer gewissen Modellverkürzung verbunden. Denn während im Sinne Schraders ein Auftrag zur Initiierung von Weiterbildung beispielsweise „durch eine Kommune, einen Betrieb, einen Unternehmensverband oder eine staatliche Einrichtung“ (Schrader 2010, S. 274) angewiesen werden kann, beschränkt sich die Ausprägung Auftrag im empirischen Modell allein auf die Vergabe von Mitteln seitens des öffentlichen Sektors.

Auf der Ebene von bivariaten Statistiken wird zudem erkennbar, dass die im Rahmen der Re-Analyse herangezogenen Variablen eine wesentliche Modellanforderung Schraders verletzen, indem sie zueinander einen hochsignifikanten Zusammenhang mittlerer Stärke aufweisen. Inwiefern die von Schrader vorausgesetzte Unabhängigkeit über andere Variablen gegebenenfalls doch sichergestellt werden kann und ob sie in der theoretischen Modellierung zumindest prinzipiell gewährleistet ist, wären sicherlich ebenfalls wichtige Ansatzpunkte für die weitere Diskussion.

Schließlich wäre mit Blick auf Möglichkeiten der empirischen Modellübertragung eine Untersuchung anzuregen, die das Modell der Reproduktionskontexte als ihren genuinen Ausgangspunkt versteht und entsprechend in ihrer Datenerhebung Einrichtungen der innerbetrieblichen Weiterbildung von vornherein berücksichtigt. In einem nächsten Schritt wären sodann international angelegte Untersuchungen vorstellbar, welche die Tragweite des Modells auch jenseits von Spezifika und Besonderheiten der jeweiligen Bildungssysteme betrachten können. Ein solcher Anspruch sollte an ein theoretisch abgeleitetes Strukturmodell gestellt werden.

Literatur

- Bortz, J. (1999): Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin
- Brosius, F. (2008): SPSS 16 – Das mitp-Standardwerk. Heidelberg
- Dietrich, S. (2007): Institutionalstruktur von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung in Deutschland. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 32–41
- Dietrich, S./Schade, H.-J. (2008): Mehr Transparenz über die deutschen Weiterbildungsanbieter. In: DIE Fakten. URL: www.die-bonn.de/doks/dietrich0802.pdf (Stand: 06.01.2010)
- Janssen, J./Laatz, W. (2007): Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests. Berlin, Heidelberg
- Monka, M./Voss, W. (2005): Statistik am PC – Lösungen mit Excel 97, 2000, 2002, 2003. München, Wien
- Nuissl, E./Schlutz, E. (2001): Weiterbildungs-Evaluation im Vergleich. In: Nuissl, E./Schlutz, E. (Hg.): Systemevaluation und Politikberatung – Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Theorie und Praxis der Weiterbildung. Bielefeld, S. 9–75
- Rost, D.H. (2005): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Weinheim, Basel
- Schöneck, N./Voss, W. (2005): Das Forschungsprojekt. Planung, Durchführung und Auswertung einer quantitativen Studie. Wiesbaden
- Schrader, J. (2010): Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2, S. 267–284

The authors take the model of reproduction contexts, which was developed by Josef Schrader in order to systematize the adult education sector, as a starting point and analyse possibilities of empirical transfer. The main focus is put on the operationalisation of the two major dimensions of the model. Based on the re-analysis of structural data of adult education institutions the problems of transfer of a theoretically developed model are explored. The contribution concludes by outlining impulses for further discussion.

Markus Metzger

Förderung selbstbestimmter Lernprozesse durch forschendes Lernen

Die Studie untersucht, inwiefern sich forschendes Lernen anhand der Grounded Theory für studentische Lernprozesse als förderlich erweist. Im Kontext eines qualitativen Experimentes wurden zwei Studierendengruppen in das forschende Lernen eingeführt und nach Abschluss des Lernprozesses nach ihren Lernerfahrungen befragt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass es sich bei dieser Lernform um einen aussichtsreichen Ansatz zur Förderung selbstbestimmten Lernens handelt. Der induktive Lernprozess wird als kreativ erlebt, da dieser über Reifungsprozesse zu tiefergehenden Einsichten in die untersuchten Phänomene führt. Widersprüche ergeben sich indessen aus der Unvereinbarkeit der fremdgesetzten Vorgaben mit dem weitgehend selbstbestimmten Lernprozess.

1. Einleitung

Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip wird in aller Regel mit dem Ziel realisiert, die Fähigkeit Lernender zum selbstbestimmten Lernen zu fördern. Erste ermutigende Erfahrungen gelungener Umsetzungsversuche aus unterschiedlichen Bereichen demonstrieren, dass die Lernenden

bei dieser neuen Lernform viel mehr Interesse am Gegenstand zeigen, mit größerem Engagement bei der Sache sind und der Lernerfolg höher und nachhaltiger ist als bei dem tradierten lehrerInnenkonzentrierten Unterricht (Stadelhofer 2006, S. 48).

Diese Lernform kann mit Schneider und Wildt prägnant wie folgt definiert werden:

Forschendes Lernen im Kontext schulpraktischer Studien bezeichnet einen wissenschaftsgeprägten Zugang zur (...) Berufspraxis. In Anknüpfung an Methoden entdeckenden und projektorientierten Lehrens bzw. Lernens integriert dieser Zugang Forschungsstrategien der Human- und Sozialwissenschaften in das hochschuldidaktische Konzept zur Gestaltung von Praxisstudien (Schneider/Wildt 2003, S. 175).

Der schulische Kontext bildet also den Umsetzungsrahmen, der die zu erfüllenden Bedingungen festlegt. Schneider und Wildt präzisieren:

Im Rahmen bestehender Vorschriften sind diese Prozesse von den forschenden Lernern bzw. lernenden Forschern *selbstorganisiert* und *selbstverantwortet* (Hervorhebung v. Verf.) (ebd.).

Die Vorsilbe „selbst“ ist in diesem Kontext allerdings irreführend, da die subjektiven Eigeninteressen an bestimmten inhaltlichen Lernvollzügen nur zum Teil angesprochen werden. Der Fortgang des Lernprozesses wird zwar selbst überwacht, reguliert und bewertet, er geht aber von fremdbestimmten Voraussetzungen aus. Zu problematisieren ist daher der Umstand, dass sich die Autonomie nur in begrenztem Ausmaß auf die Intentionen zur Gestaltung des forschenden Lernhandelns bezieht. Es gilt mit Holzkamp (vgl. 1993, S. 168) zu bedenken, dass die Ebene der subjektiven Lerngründe unberücksichtigt bleibt, da sich das Subjekt den fremdgesetzten Lernanforderungen beugen muss. Autonomie wird dem Subjekt dagegen in Bezug auf die Organisation der Lernhandlungen zur Erreichung der geforderten Ziele zugeschrieben. Die Möglichkeit einer motivationalen Begründung der Lernhandlung mit der Alternative des Nichtlernens existiert allerdings nicht. Es besteht die Gefahr, dass daraus ein defensiv begründetes Lernen resultiert, das lediglich im Sinne einer Situationsbewältigung mit den Mitteln des Lernens lernwirksam wird. Der von außen intendierte Lernprozess läuft dann nicht wie gewünscht ab, da sich das defensive Lernen nicht primär am Lerngegenstand orientiert, sondern in erster Linie als Bewältigungsversuch bewähren muss. Beim forschenden Lernen ist jedoch aufgrund der im Rahmen von explizit gemachten schulischen Anforderungen weiterbestehenden Gestaltungsfreiheit zu vermuten, dass ein defensives Lernen verhindert und ein expansives Lernen begünstigt wird.

Neben der Orientierung am selbstorganisierten und selbstverantworteten Lernen wird durch die definitorische Festlegung von Schneider und Wildt (vgl. 2003, S. 175) aber auch deutlich, dass das forschende Lernen mit verschiedenen Forschungsstrategien der Human- und Sozialwissenschaften realisiert werden kann, die ein unterschiedliches Maß an Offenheit ermöglichen. Eine der aussichtsreichsten Methoden dazu stellt meines Erachtens die Grounded Theory dar, da diese mit Böhm (vgl. 2005, S. 475) nicht nur als umfassende Konzeption eines sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses, sondern vielmehr auch als ebensolcher Erkenntnisprozess gefasst werden kann. Aufgrund der induktiven Vorgehensweise dieses Erkenntnisprozesses werden den lernenden Subjekten hier zudem Möglichkeitsräume für die Ausgestaltung des je eigenen, forschenden Lernhandelns eröffnet. Ein solcher Ansatz zur Realisierung des forschenden Lernens auf der Grundlage der Grounded Theory ist bereits entwickelt worden und hat sich in der hochschuldidaktischen Praxis bewährt (vgl. Metzger 2008). Methodisch orientiert sich der Ansatz an der pragmatischen Weiterentwicklung der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (vgl. 1990). Einschränkend ist darauf zu verweisen, dass dieser Zugang zum forschenden Lernen keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt:

Aufgrund der Tatsache, dass sich unterschiedliche Varianten der Grounded Theory voneinander unterscheiden lassen, sind auch alternative Umsetzungen denkbar, möglich und sinnvoll (Metzger 2008, S. 49).

Das Vorgehen kann zusammenfassend wie folgt beschrieben werden: Zu Beginn des forschenden Lernprozesses werden die Studierenden in den Ansatz eingeführt und zur Forschungsfrage hingeführt. Der Lern- und Forschungsprozess wird mit den Phasen des offenen, axialen und selektiven Kodierens sowie mittels begleitender Erstellung von Memos realisiert. Das Sampling wird idealerweise induktiv vollzogen, muss aufgrund der eingeschränkten zeitlichen Ressourcen allerdings in der Regel pragmatisch umgesetzt werden. Nach der Erhebungsphase erstellen die Studierenden in Einzelarbeit offene Codes ihrer schriftlich dokumentierten Erhebung und werden aufgefordert, sich über diese offenen Codes gegenseitig auszutauschen. Anschließend erarbeiten die Studierenden Achsenkategorien und versuchen, in Kleingruppen Kernkategorien zu entwickeln. Begleitend zu diesem Prozess erstellen die Studierenden Memos, welche zur Dokumentation analytischer Ideen im Verlauf des Prozesses benutzt werden. Das Ergebnis dieses Prozesses sind gegenstands begründete Theorien über die untersuchten Phänomene, welche sich die Studierenden im Plenum gegenseitig vorstellen.

Der hier beschriebene Ansatz (vgl. Metzger 2008) scheint sich aufgrund der bisherigen Erfahrungen für die Förderung selbstbestimmter Lernprozesse als nützlich zu erweisen. Da sich das Lernen als eigenwilliger und eigensinniger Prozess allerdings nur in begrenztem Ausmaß von außen steuern und nachweisen lässt, müssen zur Beurteilung seiner Nützlichkeit die Lernerfahrungen von den Lernsubjekten selbst und möglichst nahe an ihrer je eigenen Lernpraxis gewonnen werden. Aus diesem Grund versuchte man im Rahmen eines qualitativen Experimentes die Frage zu beantworten, inwiefern sich diese Methode für selbstbestimmte Lernprozesse als lernförderlich erweist.

2. Methode

Zur Gewinnung von Einsichten in die Lernprozesse wurde durch einen kontrollierten Eingriff unter möglichst natürlichen Bedingungen versucht, Veränderungen im Lernverhalten hervorzubringen. Dieser Eingriff wurde im Rahmen eines qualitativen Experimentes realisiert, das mit Kleining wie folgt definiert werden kann:

Das qualitative Experiment ist der nach wissenschaftlichen Regeln vorgenommene Eingriff in einen (sozialen) Gegenstand zur Erforschung seiner Struktur. Es ist die explorative, heuristische Form des Experiments (Kleining 1986, S. 724).

An diesem qualitativen Experiment nahmen 49 Studentinnen und acht Studenten der Sozialen Arbeit teil. Die Studentinnen und Studenten arbeiteten im Rahmen eines Moduls „Alter und Generationen“ mit der Methode des forschenden Lernens auf der Grundlage der Grounded Theory, die an anderer Stelle detailliert beschrieben worden ist (vgl. Metzger 2008). Ziel der studentischen Forschungsprojekte war es, Gelingens- und Misslingsbedingungen von Generationenprojekten im Feld zu erforschen. Das

Alter der Studentinnen und Studenten lag zwischen 22 und 60 Jahren bei einem Altersmittel von 34 Jahren. Das qualitative Experiment wurde während des zweiten Semesters des Studienjahres 2007/2008 durchgeführt und ein Jahr später im zweiten Semester des Studienjahres 2008/2009 wiederholt. Nach der zweiten Durchführung trat eine Sättigung in den Ergebnissen ein, weswegen das qualitative Experiment zu diesem Zeitpunkt beendet werden konnte.

Während der Erhebungsphase wurden die Studierenden angewiesen, ständig ihr eigenes Lernen zu reflektieren und diesen Prozess zu dokumentieren. Nach Abschluss der studentischen Forschungsprojekte folgte die schriftliche Befragung der Studierenden zu ihren Lernerfahrungen auf Grundlage der dokumentierten Lernreflexion. Erfragt wurden lernförderliche und lernhemmende Bedingungen des forschenden Lernens. An die Erhebung der Daten anschließend, wurden diese mittels computerunterstützter qualitativer Datenanalyse ausgewertet. In der vorliegenden Untersuchung wurde dazu das System Atlas.ti verwendet, welches methodisch in der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (vgl. 1990) begründet ist, aber darüber hinausführt:

Pate standen bei der Entwicklung sowohl methodologische Konzepte, wie etwa die Grounded Theory als auch Prinzipien wissensbasierter Systeme, Hypertext- und Retrievalsysteme (Muhr/Friese 2001, S. 395).

Die Verwendung dieser Form der Datenanalyse erleichtert auch in der qualitativen Weiterbildungsforschung das Systematisieren und Organisieren von Daten wesentlich (vgl. Molzberger/Rautenstrauch 2005).

3. Ergebnisse

Die vorliegenden Ergebnisse der qualitativen Analyse geben die Sicht der befragten Studierenden wieder und werden zu Veranschaulichungszwecken mit ergänzenden Zitate illustriert. Die Einschätzungen wurden bezüglich lernförderlicher und lernhemmender Bedingungen vorgenommen.

3.1 Lernförderliche Bedingungen

Die Vorgaben zu Fragestellung, Forschungsgegenstand und Erhebung geben zu Beginn die Richtung vor und grenzen damit das Thema ein. In der Auswertungsphase sind die Zerlegung des Textes mittels Kodes, die vertiefte Auseinandersetzung mit den Kodes anhand der Memokarten sowie die anschließende Bildung der Achsenkategorien für den Lernprozess hilfreich. Das einfach zu erlernende, offene Kodieren zwingt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand. Der Austausch über die Kodes ermöglicht vertiefende Einsichten, sofern hier weniger über Begrifflichkeiten als vielmehr über Inhalte diskutiert wird. Die anschließende Arbeit mit Memos führt dazu, dass Gedanken bewusst gemacht werden, bewusst bleiben und weiter reifen

können. Dieser kreative Prozess führt zu tiefgehenden Erkenntnissen, welche über offenkundige, textbezogene Ergebnisse der Erhebung hinausgehen. Eine Studentin beschreibt diesen Prozess wie folgt:

Auf meinen Memokärtchen notierte ich zuerst stichwortartig meine Gedanken und Interpretationen zu den jeweiligen Kodierungen. Mit der Zeit gelang es mir, zu vertieften Gedanken zu gelangen, welche nicht im direkten Zusammenhang mit der Zusammenfassung des Interviews stammten. Daraus konnte ich Erkenntnisse ableiten.

Die Bildung von Achsenkategorien verhilft zu einer Verdichtung der bisherigen Erkenntnisse mit dem Ziel, diese anschließend aufeinander beziehen zu können.

Die unterschiedlichen Lernsettings mit Einzelarbeit, kollegialer Beratung durch die Gruppe und Unterricht im Plenum begünstigen, sowohl für sich betrachtet als auch in deren Kombination, den Lernprozess: In der Einzelarbeit führt der hohe Grad an Selbstbestimmung zu einer sich selbst verstärkenden Lernmotivation, da ein selbstverantwortliches Vorgehen die Berücksichtigung von individuellen Interessen und eigener Schwerpunktsetzung ermöglicht. Dies schlägt sich im folgenden Zitat einer Studentin nieder:

Mein Interesse am Thema wurde sicher durch die Praxisnähe und die Eigenständigkeit in meinem Lernprozess weiter geweckt und ausgebaut.

In der kollegialen Beratung durch die Gruppe ermöglicht der gemeinsame Austausch einerseits eine gegenseitige Überprüfung gemeinsam geteilter Erkenntnisse und andererseits eine weitere Differenzierung und Erweiterung eigener Erkenntnisse. So bemerkt eine Studentin beispielsweise:

Wertvoll ist da der Austausch unter den Teammitgliedern. Von ihren Erkenntnissen und Ansichten kann man profitieren und man wird gefordert, die eigene Meinung einzugeben.

Darüber hinaus wird hier auch eine gegenseitige Unterstützung bei methodischen Schwierigkeiten möglich. Im Unterricht gibt zwar eine thematisch verortete Einführung die nötige Orientierung für das weitere Vorgehen. Aufgrund der Neuartigkeit der Methode kann deren erfolgreiche Anwendung allerdings erst dann vorausgesetzt werden, wenn eine Gewöhnung eintritt. Insbesondere nach der Gewöhnung an die induktive Form der Wissensaneignung wird es möglich, zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, die den Lernenden ansonsten verschlossen bleiben würden. Eine Studentin führt aus:

Ungewohnt war zu Beginn, mit wenig spezifischem Wissen an die Befragung, also das Gespräch mit Projektbeteiligten, zu gehen. Meist gehen Themenbearbeitungen

den umgekehrten Weg, aus der Theorie wird Wissen genutzt, um Befragungen bei Beteiligten zu machen. Die Folge davon ist ein von der Theorie her geleitetes Gespräch, welches möglicherweise wesentliche Alltagserfahrungen ausschließt.

Insbesondere die selbstständige Verschriftung der Erkenntnisse und auch deren kommunikative Validierung in der Gruppe begünstigen eine differenzierte Meinungsbildung und eigenständige Positionierung. Verknüpfungen mit theoretischen Inhalten bleiben nicht nur auf das jeweilige Modul bezogen, sondern führen darüber hinaus. Der selbstständig beschrittene Lernweg vom konkreten Fall hin zu abstrakten Einsichten in die untersuchten Phänomene ermöglicht ein nachhaltiges Lernen, wie aus dem folgenden Zitat einer Studentin hervorgeht:

Das forschende Lernen und die dazu verwendeten Hilfsmittel haben sich mir die Inhalte einprägen lassen, sodass sie ohne krampfhaftes Herumkramen abgerufen werden können.

Die Erkenntnisse werden dabei sowohl durch die unterschiedlichen Sichtweisen der befragten Personen als auch durch die Mitforschenden vertieft und erweitert. Die Offenheit des Verfahrens erlaubt die Auseinandersetzung sowohl mit fallübergreifenden Verallgemeinerungen als auch mit fallspezifischen Aussagen. Dadurch wird eine vor-schnelle Selbstzensur verhindert, wie bei folgendem Zitat einer Studentin zum Ausdruck kommt:

Als wertvoll empfand ich auch die Möglichkeit, einzelne Aussagen annehmen zu dürfen, ohne von Beginn weg eine Verallgemeinerung machen zu müssen. Zum Beispiel erzählte mir ein Mädchen, ältere Menschen würden nur über langweilige Sachen sprechen. Diese Aussage durfte ich so in den Prozess einbauen, ohne sie für richtig oder falsch erklären zu müssen.

3.2 Lernhemmende Bedingungen

Zu Beginn des forschenden Lernprozesses treten Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Erhebung auf, wobei sich insbesondere Interviews mit anspruchsvollen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern wie Kindern und älteren Menschen mit Migrationshintergrund als herausfordernd erweisen. Die Offenheit der Methode zeigt sich als Hindernis für den Einstieg in die Auswertungsphase. Insbesondere die selbstständig zu treffenden Entscheidungen erschweren den Einstieg. Die große Tragweite der zu Beginn zu treffenden Entscheidungen verhält sich dabei umgekehrt proportional zu der geringen Menge der zu diesem Zeitpunkt verfügbaren Informationen. Eine Studentin bringt dieses Dilemma mit folgenden Worten zum Ausdruck:

Ich empfand es, wie vor einem riesigen Berg zu stehen, und hatte Mühe, den Pfad zu finden, der mich auf die andere Seite bringt.

Die Schwierigkeiten der Entscheidungsfindung können allerdings nicht nur auf den Einstieg in die Auswertungsphase bezogen werden, sondern erstrecken sich über den gesamten Prozess. Insbesondere die Tatsache, dass Entscheidungen selbstverantwortlich gefällt werden müssen, geht mit einem Gefühl der Entscheidungsunsicherheit und im ungünstigsten Fall mit einer Lähmung der Lernaktivität einher. Eine Studentin führt aus:

Ich fühlte mich dabei eher gehemmt im Prozess und musste mich dauernd fragen, ob ich die Methode richtig verstehe und umsetze.

Diese Unsicherheit steht in Zusammenhang mit der Befürchtung, dass eigentlich Leerläufe produziert werden könnten. Der Austausch mit anderen verringert in aller Regel diese Unsicherheit, wenngleich dieser über eine Gruppenansteckung auch zu einer kollektiven Unsicherheit führen kann. Eine solch unerwünschte Wirkung des kollegialen Austausches geht aus dem folgenden Zitat einer Studentin hervor:

Wir hatten teilweise unterschiedliche Auffassungen zu den Aufträgen, dies hat die Arbeit manchmal mehr verkompliziert als leichter gemacht.

Darüber hinaus ist in der anschließenden Auswertung insbesondere die Phase der Kategorienbildung insofern unbefriedigend, als bei über das individuelle Fallverstehen hinausgehenden Verallgemeinerungen die Gefahr besteht, dass die Ergebnisse zu oberflächlich werden. Sie besteht insbesondere dann, wenn bestehende Unterschiede nicht zur weitergehenden Differenzierung der Ergebnisse genutzt werden. Dieses Unverständnis schlägt sich in der Aussage einer Studentin nieder:

Teils war es schwierig, da verschiedene Personen bei den Interviews genau gegenteilige Aussagen machten. Man musste für sich entscheiden, wem man jetzt Glauben schenken will.

Ein Widerspruch im Lernprozess ergibt sich aus dem hohen Maß an Selbstbestimmung, das mit den Vorgaben bezüglich des methodischen Vorgehens kollidiert. Dieser Widerspruch scheint im folgenden Zitat einer Studentin auf:

Etwas mühsam fand ich die vorgegeben Struktur. Sie ließ zwar viele Lernformen und -inhalte zu, ist aber genau einzuhalten.

Bedeutsame Auswirkungen ergeben sich diesbezüglich insbesondere im Hinblick auf die zeitlichen Auflagen. Enge Zeitvorgaben hemmen den Lernprozess, weil aufgrund des dadurch entstehenden Zeitdrucks eine intensive Auseinandersetzung mit den zu untersuchenden Phänomenen behindert werden kann. Eine Studentin führt aus:

Ich stand unter Zeitdruck und musste Erkenntnisse haben, bevor ich mich überhaupt intensiver mit der ganzen Thematik auseinandersetzen konnte.

Dieser Zeitdruck kann zur Behinderung von Reifungsprozessen führen, wodurch vertiefte Einsichten nur begrenzt möglich werden. Eine Studentin formuliert dies wie folgt: „Erkenntnisse können keimen, aber noch nicht reifen.“ Darüber hinaus ist die Methode aufgrund des hohen Zeitaufwandes bei zusätzlich auftretenden, zeitlichen Belastungen in Schule, Beruf oder Familie besonders störanfällig. Dieser Zeitaufwand ist allerdings vor dem Hintergrund der steten, gedanklichen Präsenz der Memos zu verstehen, welche Abgrenzungsschwierigkeiten zur Folge haben kann. Eine Studentin merkt an:

Anstrengend habe ich diese Methode gefunden, weil ich mit meinen Gedanken sehr häufig beim Projekt war. Mit der Stop-and-Memo-Methode entwickelt man Gedanken immer weiter. So ist man Nonstop dran – über eine längere Zeit hinweg. Die Abgrenzung zwischen Projekt und Freizeit ist manchmal nicht einfach zu ziehen.

4. Diskussion

Zusammenfassend betrachtet, bewährt sich aus der Sicht der Studierenden das Arbeiten in den Phasen des offenen Kodierens und teilweise auch des axialen Kodierens. Die begleitende Erarbeitung der Memos wird als kreativer Lernprozess erlebt, welcher über Reifungsprozesse zu tiefgehenden Einsichten in die untersuchten Phänomene führt. Die Memos bleiben über den ganzen Prozess gedanklich präsent, wodurch die Auseinandersetzung mit ihnen auch in andere Lebensbereiche hineinwirken kann. In der Phase des axialen und selektiven Kodierens zeigen sich dagegen Schwierigkeiten mit der Anhebung der bisherigen Ergebnisse auf ein höheres Abstraktionsniveau zwecks Bildung von Kategorien. Insbesondere bei der Erstellung einer inneren Logik bei sich scheinbar widersprechenden Einzelinformationen zeigen sich die Studierenden teilweise überfordert und nutzen Informationen nur ungenügend für eine weitergehende Differenzierung. In der Phase des axialen Kodierens könnte das Kodierparadigma nach Strauss (vgl. Böhm 2005, S. 479) eine Hilfestellung bieten. Aufgrund seiner Komplexität hat sich das Paradigma allerdings nur bedingt als hilfreich erwiesen. Einen didaktisch aussichtsreicheren Vorschlag macht Böhm dagegen bei der Entwicklung der Kernkategorien, indem er nach der zentralen Geschichte fragt:

Die zentrale Geschichte dreht sich um die Kernkategorie, entfaltet diese prägnant und zeigt die Zusammenhänge zu anderen wichtigen Kategorien (Böhm 2005, S. 483).

Dieser hilfreiche Vorschlag könnte mit Bezugnahme auf die Achsenkategorien auch noch um eigentliche Kapitel dieser zentralen Geschichte erweitert werden.

Die Offenheit des Verfahrens ermöglicht ein hohes Maß an Selbstbestimmung, das zu einer sich selbst verstärkenden Lernmotivation führt. Die Ursache hierfür liegt insbesondere in der Berücksichtigung der individuellen Interessen und der Möglichkeit zur eigenen Schwerpunktsetzung. Selbstbestimmung über die je eigenen Lernintentionen verhindert teilweise eine Enteignung des Lernens und begünstigt damit das expansive Lernen (vgl. Holzkamp 1993). Aufgrund der zu erfüllenden Vorgaben bezieht sich die Autonomie der Lernenden allerdings nur in begrenztem Ausmaß auf die Intentionen zur Gestaltung des forschenden Lernhandelns – nämlich auf die Organisation der Lernhandlungen zur Erreichung der geforderten Ziele. Dieser Widerspruch im Verfahren ist von den betroffenen Lernsubjekten als problematisch erkannt worden. Das zeigt sich insbesondere bei den Zeitvorgaben, welche die für das Emergieren von Kategorien notwendigen Reifungsprozesse behindern können. Gleichzeitig ist jedoch auch darauf hinzuweisen, dass die fremdgesetzten Vorgaben von den Studierenden als hilfreich erachtet wurden, da sie dadurch Orientierung erhielten. Es ist daher zu vermuten, dass eine zu große Offenheit im Verfahren bei den Studierenden Unsicherheit auslösen und das eigene Lernen hemmen könnte. Um diese Unsicherheit zu reduzieren, hat sich insbesondere der kollegiale Austausch in den Kleingruppen bewährt, da hier sowohl methodische Schwierigkeiten als auch inhaltliche Fragen gemeinsam besprochen werden können. Darüber hinaus trägt der gemeinsame Austausch auch zu einer differenzierten Meinungsbildung und Positionierung bei, was im Hinblick auf die Entwicklung einer Berufsidentität besonders positiv hervorzuheben ist.

Abschließend kann aufgrund der vorliegenden Befunde davon ausgegangen werden, dass es sich beim forschenden Lernen auf der Grundlage der Grounded Theory um einen aussichtsreichen Ansatz zur Entwicklung des selbstbestimmten Lernens handelt. Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass diese Lernform den Lernenden zwar einen großen Gestaltungsraum ermöglicht, diesen jedoch über fremdgesetzte Rahmenbedingungen auch klar begrenzt. Gleichwohl erleben die Studierenden diese Lernform als anregend, wie aus dem abschließenden Zitat eines Studenten hervorgeht: „Die Methode weckte Neugier und motivierte, ‚hinter die Dinge‘ sehen zu wollen.“

Literatur

- Böhm, A. (2005): Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Aufl. Hamburg, S. 475–485
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.
- Kleining, G. (1986): Das qualitative Experiment. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 38 (4), S. 724–750
- Metzger, M. (2008): Forschendes Lernen auf der Grundlage der Grounded Theory. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 3 (4), S. 47–57
- Molzberger, G./Rautenstrauch, C. (2005): Computergestützte Datenanalyse in der qualitativen Weiterbildungsforschung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 20–28

- Muhr, T./Friese, S. (2001): Computerunterstützte qualitative Datenanalyse. In: Hug, T. (Hg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler, S. 380–399
- Schneider, R./Wildt, J. (2003): Das berufspraktische Halbjahr in Dortmund. Forschendes Lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerbildung. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn, S. 165–183
- Stadelhofer, C. (2006): Forschendes Lernen älterer Erwachsener an der Universität Ulm als Beitrag zu einer neuen Lernkultur. In: Stadelhofer, C. (Hg.): Forschendes Lernen als Beitrag zu einer neuen Lernkultur im Seniorenstudium. Neu-Ulm, S. 39–68
- Strauss, A./Corbin, J. (1990): Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park

The study examines how research-based learning based on grounded theory might enhance students learning abilities. In the context of a qualitative experiment, two groups of students were introduced to research-based learning. The students involved were afterwards asked about their learning experiences. The results of the study implicate that research-based learning is a promising approach for the development of self-determined learning. Students were critical, however, regarding the incompatibility of the self-determined learning process with the fact that the research goals and processes were largely determined by others.

Rezensionen

Allespach, Martin/Meyer, Hilbert/Wentzel,
Lothar

**Politische Erwachsenenbildung
Ein subjektwissenschaftlicher Zugang
am Beispiel der Gewerkschaften**

Schüren Verlag GmbH, Marburg 2009,
224 Seiten, 19,90 Euro,
ISBN 978-3-89472-223-4

Politische Bildungsarbeit befindet sich seit Jahren auf dem Rückzug. Eine Ausnahme bilden die Gewerkschaften, aber auch hier steht die gewerkschaftliche Bildungsarbeit im Umbruch. Übergänge und Schnittmengen zwischen politischer, allgemeiner und beruflicher Bildung nehmen zu, die Trennung zwischen einer sich als emanzipatorisch verstehenden politischen Grundlagenbildung und einer eher utilitär verstandenen beruflichen Bildung ist realiter kaum mehr aufrechtzuerhalten, die betriebliche Bildungsarbeit hat einen enormen Bedeutungszuwachs erfahren. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit konstituiert sich darüber, dass Gewerkschaften im Betrieb verankert sind und die Gewerkschaftsarbeit an den Interessen der Beschäftigten ansetzt. Im Mittelpunkt gewerkschaftlicher Bildungsarbeit stehen nach wie vor die Situationen und Erfahrungen von Beschäftigten in ihren arbeits- und auch lebensweltlichen Zusammenhängen, die Aufklärung über soziale Entwicklungen und das Eintreten für verbesserte berufliche Entwicklungswege, Chancengleichheit, Gerechtigkeit und eine humane Arbeitswelt.

Es fragt sich, wie sich die gewerkschaftliche und politische Bildungsarbeit hierauf bezieht und welche wissenschaftlichen und praktisch-konzeptionellen Ansätze zugrunde gelegt werden. Hier ordnet sich die Veröffentlichung ein. Die Autoren beabsichtigen, einen subjektwissenschaftlichen Ansatz gewerkschaftlicher Bildungsarbeit zu entwickeln, der sich an der Lerntheorie Klaus Holzkamps orientiert und diese mit dem Diktatmodell Wolfgang Klafkis verbindet. Dies ist ein Ansatz, der weder tradiert noch

in dieser Verbindung in anderen Bildungsbereichen entwickelt ist; zudem ein Ansatz, der unterschiedlichen wissenschaftlichen Referenzsystemen unterliegt und nicht per se mit den Bedingungen und Grundannahmen einer arbeitnehmerorientierten betrieblichen Bildungsarbeit und Weiterbildung, u.a. den strukturtheoretischen Zusammenhängen von Struktur und Handlung, übereinstimmt.

Die Autoren setzen sich zunächst mit der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, ihren charakteristischen Merkmalen und Strukturbedingungen sowie ihrer Historie auseinander (Kapitel 1). Das engagiert vorgetragene Selbstverständnis betont den Anspruch einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. Die Entgegensetzung von Allgemeinbildung und Zweckbildung wird mit Rekurs auf Herwig Blankertz zurückgewiesen, stattdessen die Wechselbeziehung beider betont. In Abgrenzung zum vorherrschenden Lernverständnis einschließlich verschiedener Ansätze zum selbstorganisierten Lernen werden subjektwissenschaftliche Grundlagen des Lernens mit Beispielen expansiven Lernens rezipiert und reflektiert (Kapitel 2). Mit der dargestellten subjektwissenschaftlichen Lerntheorie ist eine lerntheoretische Begründung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit beabsichtigt. Deren Umsetzung wird unter didaktischen und methodischen Gesichtspunkten ausgeführt, wobei der Blickwinkel der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit auf eine Seminar Didaktik einschließlich unterrichtlicher Betrachtungsweisen verkürzt wird (Kapitel 3). Das darauffolgende Kapitel entfaltet Seminar methoden und stellt so etwas wie einen „Crashkurs“ dar (Kapitel 4). Anschließend werden Fragen der Bildungsplanung und Qualitätssicherung thematisiert (Kapitel 5 und 6), abschließend 15 Zukunftsfragen benannt (Kapitel 7).

Das Buch wendet sich an theoretisch interessierte Praktiker/innen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und an alle, die sich in der politischen Erwachsenenbildung engagieren, so an ehrenamtliche Weiterbildungler/innen, an Teamer/innen und an

hauptamtliche Seminarleiter/innen. Die Verbindung praktisch-konzeptioneller Ausführungen und theoretischer Reflexionen macht es für die politische Erwachsenenbildung empfehlenswert. Verfehlt wären allerdings Erwartungen an ein theoretisch und praktisch konsistentes Konzept politischer Erwachsenenbildung auf subjektwissenschaftlicher und lerntheoretisch-didaktischer Grundlage. Für die zugrunde gelegte wissenschaftliche und konzeptionelle Verbindung von subjektwissenschaftlicher Lerntheorie und kritisch-konstruktiver Didaktik stellen sich eine Reihe von Fragen und Desiderata. Der entwickelte subjektwissenschaftliche Ansatz gewerkschaftlicher Bildungsarbeit verbleibt vielfach programmatisch und wird mit einem didaktisch-methodischen Repertoire verbunden, das der Schul- und Seminarbildung entlehnt ist. Das für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit lerntheoretisch und didaktisch-methodisch immer wichtiger werdende und zwingend einzubeziehende betriebliche Lernen, das Lernen im Prozess der Arbeit und die expandierende betriebliche Bildungsarbeit finden keine Berücksichtigung, ebenso wenig das betriebliche Bildungsmanagement und die mit neuen Organisations- und Unternehmenskonzepten aufgekommenen betrieblichen Lern- und Arbeitsformen, die Arbeiten und Lernen verbinden. Die Reduzierung der gewerkschaftlichen und politischen Bildungsarbeit auf Seminare und organisierte Bildungsveranstaltungen blendet die informellen und nicht-formalen Lern- und Bildungsprozesse aus, die für Arbeitnehmer/innen im Zuge lebenslangen Lernens und neuer Arbeits- und Organisationskonzepte entscheidende Bedeutung gewonnen haben. Hierin bestehen zentrale Entwicklungs- und Forschungsaufgaben zur Weiterentwicklung des Ansatzes, der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit und einer zeitgemäßen kritischen Zweck- und Allgemeinbildung.

Peter Dehnbostel

Egger, Rudolf

Die Bedeutung und die Konsequenzen des Europäischen und des Nationalen Qualifikationsrahmens für die Entwicklung der Volkshochschule

LIT Verlag, Berlin u.a. 2009, 158 Seiten, 19,90 Euro, ISBN 978-3-643-50052-6

Vorab: Ein interessantes Buch zur richtigen Zeit. Die Publikation von Rudolf Egger wirft Fragen auf, die über die Tagesaktualität der NQR/EQR-Diskussion hinausgehen. Sie konfrontiert Theorie und Praxis mit Selbstverständnisfragen der öffentlich verantworteten Weiterbildung, die angesichts der Diskussion um den NQR/EQR nicht weiter verdrängt und hinausgeschoben werden dürfen.

In Teil I skizziert Egger – immer bezogen auf die Situation der Volkshochschulen (VHS) – EQR/NQR, ergänzt um ECVET, das europäische Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung. Es folgt eine „systemkritische Sichtweise“, in die das entscheidende und als Klammer für die Gesamtpublikation fungierende Kapitel: „Der Rahmen als Machtraum“ eingebettet ist. Teil II diskutiert die Frage, ob der EQR/NQR den VHS als Folie für ein neues Vollprogramm dienen kann und soll und welche Entwicklungsdimensionen und Vernetzungserfordernisse daraus abgeleitet werden müssen. Egger wertet fünf Interviews mit Praktikern der österreichischen Weiterbildung aus und fragt am Ende: Der NQR als Chance für die Volkshochschule?

Der Autor vergleicht bereichsübergreifende Rahmungs- und Standardisierungsversuche im Bildungswesen und beschreibt die Probleme, die der Bologna-Prozess in der universitären Struktur evoziert hat. Durchaus parallel zu dieser Umstrukturierung kann seine kritische Einschätzung verstanden werden: „Der EQR/NQR-Gebildete betreibt (...) vor allem eine Art der Selbsterhaltung ohne Selbst (...), indem das Erfahrene durch kein bewusstes Reflektieren mehr in einen Zusammenhang gebracht wird, um dadurch für diese Gesellschaft und

ihre Verwerfungen sprachfähig zu werden“. Er fürchtet, „dass derartige Prozesse der Atomisierung von Wissen, Fähigkeiten und Qualifikationen als Entmündigungsstrategien gesehen werden können, die Individuen dem neoliberalen Diktat der Zurichtung zur Verfügbarkeit [zu] unterwerfen“ (S. 56). Gleichwohl sieht er auch Chancen, fordert aber einen gesellschaftlich gestalteten Rahmen, in dem die VHS die uniformen Teile zwar bedienen und ihre Curricula entsprechend einordnen, gleichzeitig aber vermeiden sollten, ihren öffentlichen, gesellschaftsbezogenen und nicht überall messbar in Qualifikationsteilzielen segmentierbaren Auftrag preiszugeben.

Der Rahmen ist ein „Machtraum“, und Egger verweist auf die Gefahr, dass das Profil der VHS insgesamt zu wenig rahmenkompatibel ist. Er befürchtet, „dass alles, was nicht in diesen Rahmen passt, letztlich unwichtig wird. Das System der Erwachsenenbildung ist in diesem Sinne ein Machtraum (...), in dem (gesellschaftlich gesehen) Kontrolle und Disziplinierung durchgesetzt wird“ (S. 63). Diese Problematik aufgreifend, fordern die befragten Praktiker, dass die VHS schnellstmöglich einen qualifizierten und bildungsreichsübergreifenden Anschluss an die EQR/NQR-Debatte finden müssten. Wiederholt wird betont, dass – die entsprechende Anleitung und Beratung vorausgesetzt – der EQR/NQR exklusionsgefährdeten Zielgruppen eine Chance auf modular angelegte, berufliche Integration bieten könne, man gleichzeitig aber Partnerschaften für höherwertige Bildungsk Kooperationen, etwa mit Hochschulen, anstreben solle. Das französische Modell einer maximalen Durchlässigkeit könne beispielgebend wirken. In Österreich jedoch (und sicherlich nicht nur dort) fürchtet man ob dieser neuen Durchlässigkeitschancen den Verlust akademischer Exklusivität. Beispielhaft nennt Egger die Aussage eines Vize-Rektors, der polemisch fragte, ob künftig „die Volkshochschulen bestimmen, wer an die Universitäten darf?“ (S. 96). Die EQR/NQR-Diskussionsbeiträge der befragten Experten bewegen sich in der strukturellen

Spannweite zwischen Inklusion Bildungsferner und Öffnung zur Hochschule. Alle Experten verweisen aber auf die zahlreichen „curricularen Lücken“ klassischer Volkshochschulangebote und warnen davor, dass vor allem kurze, aber auch nicht modular oder ergebnissichernd strukturierte Angebote keine Aufnahme in die EQR/NQR-Diskussion finden könnten. In der Tat: Die VHS, das zeigt auch das österreichische Beispiel, sind in ihren abschlussorientierten Angeboten dort am stärksten, wo auch kommerzielle Mitbewerber stark sind, z.B. in den Fremdsprachen, der EDV oder den personal business skills (wobei die Österreicher interessanterweise, und das sollte die deutsche Volkshochschulandschaft nachdenklich werden lassen, in der EDV auf den ECDL verweisen und sich nur bei den personal business skills auf Xpert beziehen). Fremdsprachenrahmen und Führerscheine für Computer, Wirtschaft oder andere berufsbezogene Angebote gelten als Rückversicherung im Anerkennungskampf um den EQR. Dort jedoch, wo die VHS Alleinstellungsmerkmale hätten, in der politischen Bildung, in einer naturwissenschaftlichen und kulturellen Breitenbildung, die curricular abgesichert sein könnten, sind (noch) Lücken. Der Versuch, lebensweltbezogenes Überschusswissen in zukunftsweisende Curricula einzubetten, könnte ein „USP“, ein Alleinstellungsmerkmal für die öffentlich verantwortete Weiterbildung werden. Die gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen Verwerfungen in Europa zeigen mehr als deutlich auf, dass bloße Employability-Überlegungen politisch kurzsichtig sind. Die öffentlich verantwortete Weiterbildung kann somit davon profitieren, dass Europa in seinen politischen und gesellschaftlichen Entwicklungsherausforderungen nicht nur auf Employability-Faktoren setzen darf. Nur muss sie breite, curriculare Systemanpassungen vornehmen, wenn diese Inhalte Eingang in den EQR/NQR finden sollen: „Die damit einhergehenden Umorientierungen fordern zumal von den ‚klassischen‘ Bildungsinstitutionen ein hohes Maß an institutioneller Selbstreflexivität und inhaltlichen

und institutionenübergreifenden Vernetzungen“ (S. 107), schlussfolgert der Autor.

Beschäftigte in Europa können von einem dergestalt erweiterten Rahmen profitieren; alle anderen, auch die Menschen, die in der nachberuflichen Phase angesprochen werden, können den EQR/DQR als Puzzle frei wählbarer Inhalte oder als Rahmen für strukturierte Bildungswünsche nehmen. Das Buch zeigt die Chancen auf; es mahnt aber auch – und das ist die Risikoseite – dass diese neue Arbeit am Versuch der curricularen Absicherung bislang weitestgehend „rahmenfreier“ Inhalte nicht allzu lange auf sich warten lassen darf, denn der Rahmen ist und bleibt eine Machtstruktur und wird zum Kompass für die europaweiten Migrationsbewegungen. Mit einer überzeugenden Position der rahmenfähigen Inhalte im EQR/DQR können auch die übrigen, meist prozessorientierten und nicht rahmenfähigen Inhalte und Angebote der öffentlich verantworteten Weiterbildung langfristig stabiler legitimiert werden. Das Buch sei daher uneingeschränkt zur Lektüre empfohlen; die aufgezeigten Chancen und Risiken bieten viele Anlässe zur kritischen Überprüfung eigenen Tuns, auf allen Ebenen der Verortung von Volkshochschule.

Ingrid Schöll

Franz, Julia

Intergenerationelles Lernen ermöglichen Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009,
208 Seiten, 29,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-3344-0

In der Pädagogik und Erwachsenenbildung hat sich das „intergenerationelle Lernen“ erst in den letzten Jahren vor dem Hintergrund des demografischen Wandels als eigenständiges Forschungsthema etabliert. Das jüngst in der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“ erschienene Buch „Intergenerationelles Lernen ermöglichen“

bietet einen guten Einblick in die aktuelle Forschung. Es ist eine leicht überarbeitete Fassung der Dissertation von Julia Franz und ergänzt die im Modellprojekt „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“ des BMBF entstandenen Theorie-, Praxis- und Methoden-Bände durch eine empirisch-theoretische Fundierung. Die zentrale Fragestellung lautet: „Welche Orientierungen und Vorstellungen von intergenerationellen Lernprozessen haben Erwachsenenbildner/innen und wie ermöglichen sie diese in didaktischen Lernarrangements?“

In der Einleitung (Kapitel 1) werden der demografische Wandel und die Aktualität des lebenslangen Lernens als Ausgangspunkt für intergenerationelles Lernen beschrieben und der Forschungsstand in Bezug auf intergenerationelle Projekte und intergenerationelles Lernen skizziert. Kapitel 2 gibt einen Überblick über den thematischen Kontext und die verschiedenen Sichtweisen intergenerationellen Lernens anhand des genealogischen, pädagogischen und historisch-gesellschaftlichen Generationenbegriffs sowie der Generationenverhältnisse und -beziehungen. Weitere konzeptionelle Zugänge werden über die Differenzierung der Lernbeziehung – voneinander, miteinander und übereinander – erschlossen. In einem Exkurs (Kapitel 3) werden die Arbeiten von Karl Mannheim zum „Problem der Generationen“ und zum Konzept der „konjunktiven Erfahrungsräume“ inhaltlich vertiefend behandelt. Der „konjunktive Erfahrungsraum“ bietet auch eine methodische Grundlage für das zugrundeliegende Forschungsdesign. Im Kapitel 4 wird die Datengrundlage für die empirische Untersuchung beschrieben, die zwischen qualitativer und rekonstruktiver Sozialforschung eingeordnet wird. Die vor allem aus Gruppendiskussionen generierten Ergebnisse der Studie werden in Kapitel 5 ausführlich dargestellt. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse unter Einbeziehung verschiedener Zielgruppen (Kinder, Jugendliche, Ältere) diskutiert und intergenerationelle Lernarrangements herausgearbeitet.

In einem abschließenden Ausblick (Kapitel 7) werden Anregungen für die Bildungspraxis, Fortbildungen und Entwicklung von intergenerationellen Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung gegeben und weitere Forschungsperspektiven aufgezeigt.

Die Studie erläutert, dass es beim intergenerationellen Lernen um den Umgang mit Heterogenität geht. Eine weitere Ausdifferenzierung intergenerationaler Lern- und Lehrformen erfordert eine entsprechende Professionalisierung der Erwachsenenbildner/innen. Darauf zielen auch die vier zusammenfassenden Hypothesen ab, die im Rahmen von Fortbildungsarrangements für Erwachsenenbildner/innen eine „reflexive Sensibilisierung“ für Intergenerationalität, generative Themen und Heterogenität postulieren.

Aus dem empirischen Material wurden drei Idealtypen von Erwachsenenbildner/innen herausgearbeitet: genealogisch-extensionale Gestalter/innen (Typ 1), thematisch-intentionale Gestalter/innen (Typ 2) und explizierend-intentionale Gestalter/innen (Typ 3). Unter Einbezug verschiedener Zielgruppen (Kinder, Jugendliche, Ältere) wurden verschiedene intergenerationale Lernarrangements und Konzepte herausgearbeitet. In Anlehnung an die o.g. Idealtypen wird zwischen extensionalen Lernarrangements als Familienersatz, intentionalen Lernarrangements als thematische Erfahrungsräume und intentionalen Lernarrangements als Konfrontation mit Fremdheit unterschieden. Etwas unscharf bleiben in diesem Zusammenhang die Abgrenzung zwischen Lernen und Lehren sowie die Zuordnung zwischen den Lernarrangements und den ebenfalls an den Zielgruppen entwickelten Konzepten intergenerationellen Lernens.

Insgesamt ist das Buch anspruchsvoll, aber sprachlich klar geschrieben. Kapiteleleitungen und Zusammenfassungen geben dem Leser zusätzlich Orientierung. Theorie und Praxis erscheinen zunächst etwas unvermittelt, werden aber bei der Diskussion der Ergebnisse sinnvoll zusammengeführt. Der thematische Kontext und der theoretische Exkurs sind eher soziologisch ausge-

richtet. Interessant wäre als Ergänzung eine pädagogische Annäherung über Lernbegriffe und didaktische Konzeptionen. Die leitende Forschungsfrage nach den Orientierungen und Vorstellungen von Erwachsenenbildner/innen in Bezug auf intergenerationelles Lernen wird nicht nur gut herausgearbeitet, sondern auch in Empfehlungen für die weitere Bildungspraxis, Fortbildungsangebote und die Entwicklung zukünftiger intergenerationaler Bildungsangebote überführt.

Eine weitere Ausdifferenzierung von Konzepten intergenerationellen Lernens wird in dem Buch zu Recht gefordert. Mit Empfehlungen für zukünftige Forschung im Bereich „Heterogenität in der Erwachsenenbildung“ und „Erschließung bildungsferner Zielgruppen für intergenerationelles Lernen“ werden weitere interessante Forschungsfragen aufgeworfen.

Markus Marquard

Heimann, Regina

Barrieren in der Weiterbildung Habitus als Grundlage von Karriere- entscheidungen

Tectum Verlag, Marburg 2009, 380 Seiten,
29,90 Euro, ISBN 978-3-8288-9958-2

Diese Dissertation bewegt sich im Feld der FrauenStudien der Universität Bielefeld, sie befasst sich also mit einer speziellen Form wissenschaftlicher Weiterbildung. Ihr zentrales Erkenntnisinteresse richtet sich auf die sozialen Sinnstrukturen in Deutungen sowie im Handeln prospektiver Teilnehmerinnen. Anspruchsvoll erscheint die Absicht, mit Hilfe des Bourdieuschen Habituskonzepts und seiner Theorie des sozialen Raums die Zusammenhänge aufzuklären, welche zu einer Teilnahme an den FrauenStudien führen: „Die Entscheidung für die FrauenStudien wird in dieser Betrachtungsweise als habituelle Antwort der Teilnehmerinnen auf die Strukturvorgaben ihrer Positionierung im sozialen Raum gesehen“ (S. 28). Auf diese Weise wird der Zugang zur sozialen Welt

der Teilnehmerinnen gesucht, vor allem aber sollen die Macht- und Herrschaftsprozesse offengelegt werden, die in ihre sozialen Praxen hineinwirken. Es handelt sich um Frauen unterschiedlicher Kohortenzugehörigkeiten, die vorwiegend aus kleinbürgerlichen Milieus stammen und mit einer oder mehreren familienbedingten Erwerbsunterbrechung/en konfrontiert waren. Ihre Einstellung zur Bildung und ihr Bildungswahlverhalten werden als Untersuchungsgegenstand ambitioniert aufgegriffen.

Der Forschungsansatz ist mehrperspektivisch und wird außerordentlich komplex, weil er der Verknüpfung von Geschlecht und Klasse als Strukturgebern für den Lebenslauf nachgeht und gleichzeitig die sozialen Positionen der bildungsinteressierten Frauen zu ihren Dispositionen ins Verhältnis setzt. Die Kapitel 2 und 3 arbeiten methodologische und theoretische Überlegungen Bourdieus als Erklärungsgrundlagen für die gesamte Untersuchung auf und begründen daraus den Forschungsleitfaden und die Methodenwahl. Kapitel 4 beleuchtet Geschichte und Standort der FrauenStudien im universitären Kontext. Kapitel 5 verstärkt die geschlechtssensible Sichtweise, indem es einerseits auf die geschlechtsspezifische Segmentierung des Arbeitsmarktes eingeht und andererseits den Reproduktionsbereich als weibliches Aufgabenfeld nachzeichnet. Modernisierungstendenzen in beiden Sphären werden mit Rückgriff auf verschiedene Theorieansätze sekundäranalytisch herausgeschält und spiegeln die anhaltende Benachteiligung von Frauen beim Pendeln zwischen Erwerbsarbeit und privater Arbeit wider. Es ist eine Benachteiligung, die vor allem zu Lasten ihrer Weiterbildung geht. Kapitel 6 stellt die Milieustruktur Deutschlands vor und berücksichtigt ebenfalls Veränderungen infolge gesellschaftlicher Modernisierungen. In Kapitel 7 folgen Resümees aus dem abschließenden empirischen Teil, welche letztlich auch Antworten auf das leitende Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeit geben. Ein Ausblick spricht Empfehlungen aus, wie dementsprechend das Aufgabenspekt-

rum der FrauenStudien Bielefeld geschärft werden könnte.

Neben Sekundäranalysen setzt die Autorin – selbst wissenschaftliche Mitarbeiterin bei den FrauenStudien – eine Datentriangulation ein, um dem mehrperspektivischen Forschungsansatz gerecht werden zu können. Indem sie Daten verschränkt und stets von Neuem auf die theoretischen Konzepte Bourdieus bezieht, erhellt sie am Beispiel von sechs ausgewählten und analysierten Fällen, dass die Position dieser Frauen im sozialen Raum und ihre individuellen Dispositionen – beides miteinander vermittelt über den Habitus – zueinander passen und zur Wahl der Teilnahme an den FrauenStudien führen. Dieses Angebot wissenschaftlicher Weiterbildung kommt der besonderen Lage von Familienfrauen mit Erwerbsunterbrechung zwar mit speziellen Konditionen entgegen, ist aber mit einem Vollzeitstudium nicht zu vergleichen und kann deshalb Karriereabbrüche oder -einbrüche nicht ausgleichen. Darüber hinaus weist die Autorin mit ihren analytischen Befunden nach, dass der „Arbeitsmarkt und die Gesellschaft noch immer nicht auf die Arbeitsmarktrückkehr von Frauen vorbereitet sind, obwohl der Diskurs immer wieder darauf verweist und auf der Mentalitätsebene entsprechende Vorstellungen dazu bestehen“ (S. 340). Diese vertieften Einblicke in das Zusammenspiel von hinderlichen Strukturen, die vor allem Frauen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erschweren, ihre Bildungsbiografien durchbrechen und die vollgültige Rückkehr in den Beruf verhindern, tragen zu den besonderen Qualitäten dieser Veröffentlichung bei.

Allerdings unterlegt Regina Heimann grundsätzlich ein Modell eines Lebensverlaufs, der die männlichkeitstypische Normalbiografie mit ihrer strikten Berufsorientierung abbildet. Sie erforscht mit der Dominanz dieses Maßstabs die abweichenden Wege familienverantwortlicher Frauen. Ein anderer Entwurf einer geschlechterdemokratischen Verbindung von (weniger) Erwerbsarbeit, anerkannter reproduktiver Arbeit und sozialem/politischem Engagement könnte möglicherweise auch die

habituellen Prägungen der hoch bildungsmotivierten Teilnehmerinnen an den FrauenStudien in einem anderen Licht erscheinen lassen. Für solche andersgearteten Lebenszuschnitte bringen sie offensichtlich einen Komplex selbst erworbener Kompetenzen ein, der ihnen eine prädestinierte Position versprache. Vor einem derartigen alternativen Modell könnten dann auch männlichkeitstypische Kompetenzprofile der heutigen Arbeitswelt kritisch hinterfragt werden.

Angela Venth

Hummelsheim, Stefan

Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland

Studentexte für Erwachsenenbildung
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2009,
156 Seiten, 19,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-1976-5

In seinem Buch will Hummelsheim ausweislich der Einleitung im ersten Kapitel als „Studentext“ eine Einführung der Weiterbildungsfinanzierung vor allem auf der Systemebene geben und „die wesentlichen Strukturen in ihrem Gesamtzusammenhang“ vorstellen (S. 10). Ferner sollen bildungsökonomische Grundkenntnisse vermittelt und die Chancen und Grenzen unterschiedlicher Finanzierungsmodelle aufgezeigt und diskutiert werden. Damit unternimmt Hummelsheim die ehrenwerte Aufgabe, die erste Einführung zu diesem wichtigen Thema zu schreiben.

Im zweiten Kapitel werden die „Grundlagen einer ökonomischen Analyse des Weiterbildungsbereichs“ dargestellt. Dies umfasst zunächst die wesentlichen ökonomischen Grundbegriffe wie Kosten und Ausgaben, Erträge, direkte und indirekte Kosten bzw. Erträge, die definiert und – soweit erforderlich – voneinander abgegrenzt werden. Die wesentlichen Begriffe werden erfasst, allerdings sind die gewählten Definitionen häufig recht abstrakt. Dies erscheint für einen Studentext, der sich vornehmlich an

Praktiker/innen bzw. Pädagog/inn/en richten will, nicht unbedingt sachgerecht. Ferner kann man darüber diskutieren, ob sie für diese Zielgruppe hinreichend präzise sind. Wünschenswert wären zudem konkrete und plastische Beispiele, die das Erklärte transparenter und nachvollziehbarer werden lassen.

In einem weiteren Abschnitt dieses Kapitels werden die zentralen systemischen Fragen wie Markt- und Staatssteuerung sowie Effizienz und Gerechtigkeit betrachtet. Diese beiden wichtigen und für die politische, gesellschaftliche wie ökonomische Diskussion fundamentalen Ebenen werden vergleichsweise kurz und punktuell betrachtet. In Teilen erhalten die Leser/innen einen sehr tiefgehenden Einblick, indem kleinere Details aufbereitet werden, gleichzeitig werden andere, ebenfalls wichtige Aspekte nur kurz oder auch gar nicht gestreift. So fehlt zum Beispiel ein Überblick über die in Politik und Wissenschaft heftig diskutierte Frage von Angebots- versus Nachfragesteuerung (oder Objekt- versus Subjektfinanzierung), die nur in Teilen mit Markt- und Staatssteuerung identisch ist. Ob es am Ende gelingt, den Leser/innen die ökonomische Denkweise ebenso wie deren Grenzen und Einschränkungen nahezubringen, ist fraglich.

Das dritte Kapitel „Bestehende Finanzierungsstrukturen in der Weiterbildung in Deutschland“ beginnt mit einer Definition des Begriffs Weiterbildung, was an dieser Stelle etwas verwundert, da er bereits in den vorhergehenden Kapiteln immer wieder verwendet wird. Insofern hätte ich dies (spätestens) zu Beginn des vorhergehenden Kapitels erwartet, da eine kritische Diskussion der Literatur zur Staats- versus Marktsteuerung, Angebots- versus Nachfragefinanzierung auch durch die Definition des zugrundeliegenden Weiterbildungsbegriffs beeinflusst wird und ggf. im Bereich der Bundesagentur für Arbeit anders zu bewerten ist als in der individuellen oder gar betrieblichen Weiterbildung.

Unter der Überschrift „Finanzierungsspezifische Ausgangslagen“ werden anschließend zunächst Finanzierungsziele abgeleitet und dann Weiterbildungsfunktionen „be-

stimmt“. Beides bleibt recht abstrakt und theoretisch. Der direkte Bezug zur Weiterbildungsfinanzierung, dem eigentlichen Thema des Buches, wird nicht unmittelbar deutlich. Der folgende Abschnitt „Erfassung der Kosten und Ausgaben“ geht auf unterschiedliche methodische Ansätze und statistische Grundlagen und Abgrenzungen ein. Differenziert nach unterschiedlichen Weiterbildungsgruppen (betrieblich, individuell und öffentlich-rechtlich) wird ein Überblick über die Ausgaben bzw. Kosten der Beteiligten und insbesondere über die Ergebnisse vorliegender Studien gegeben. Ferner wird teilweise auf die Erträge von Weiterbildung eingegangen, wobei im Wesentlichen die aggregierten Ergebnisse vorliegender Untersuchungen dargestellt werden. Eine ausführliche und systematische Betrachtung der Finanzierungszusammenhänge sowie der Kosten für einzelne Positionen, die den avisierten Leser/innen zugleich einen guten Einstieg in die hier behandelten Aspekte eröffnet hätte, unterbleibt allerdings. Dadurch bleibt beispielsweise unklar, in welchem Umfang sich die Nettokosten der Betriebe durch die steuerliche Absetzbarkeit der (betrieblichen) Weiterbildungsausgaben verringern. Zwar wird dieser Aspekt bei den Individuen kurz erwähnt, doch bleibt auch hier die Wirkung auf die Weiterbildungskosten für die Einzelnen unerwähnt. Dies ist aber z.B. von Bedeutung, wenn die Nettokosten einer Weiterbildung mit steigendem Einkommen sinken, was für die Bewertung des Instruments „Steuerliche Anreize“ ebenso wichtig ist wie für die Einschätzung, welche Zielgruppen von welchen Instrumenten erreicht bzw. nicht erreicht werden.

Abschließend unternimmt Hummelsheim den in der Tat bemerkenswerten Versuch, ein „Weiterbildungsgesamtbudget“ zu ermitteln, verbunden mit einer ausführlicheren Beschreibung der unterschiedlichen Positionen. Es unterbleibt jedoch eine transparente Herleitung der Zahlen, die vielen Leser/innen wichtige Ergänzungsinformationen zum System der Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland hätte liefern können.

Damit erfahren sie zwar, wer in welcher Größenordnung an der Weiterbildungsfinanzierung beteiligt ist, dies wird aber nicht mit einem Überblick über das Zusammenspiel der verschiedenen Finanzierungsinstrumente verbunden.

Eine allgemeine Übersicht über (mögliche) Finanzierungsinstrumente wie Darlehen, Steuerverringerungen oder direkte staatliche Förderungen (Prämien, Gutscheine etc.) wird im vierten Kapitel „Reformvorschläge zu den bestehenden Finanzierungsstrukturen in der Weiterbildung“ nachgereicht. Sie erscheint sehr spät, da insbesondere beim „Weiterbildungsgesamtbudget“ im dritten Kapitel bereits das Zusammenspiel unterschiedlicher Finanziers bilanziert wird. Die anschließende Betrachtung der Reformvorschläge erscheint, bezogen auf die unterschiedlichen Weiterbildungsbereiche (individuell, betrieblich, öffentlich-rechtlich, BA sowie internationale Träger) und die Resonanz entsprechender Vorschläge im politischen und wissenschaftlichen Diskurs, relativ kurz und allgemein. Gerade für Leser/innen, die sich in die Thematik einarbeiten wollen, könnte dies ein wichtiger Aspekt sein, da Diskussionen über Reformvorschläge oft ein Anlass für die vertiefte Auseinandersetzung sind. Kapitel 5 fasst das Buch kurz zusammen.

Insgesamt arbeitet Hummelsheim, der über langjährige Erfahrung im Bereich der Weiterbildungsfinanzierung verfügt, in seinem Studententext sehr viele Aspekte zum Thema Weiterbildungsfinanzierung in Deutschland auf. Wohlwissend, dass die Strukturierung von „Lehrbüchern“ nicht einfach ist, hätte man dem Buch in seiner konkreten Umsetzung eine bessere Systematisierung und Strukturierung des Inhalts gewünscht, damit diejenigen, die sich in das Thema einlesen oder einarbeiten wollen, auch eine systematische Herleitung vom Einfachen zum Komplexen und vom Allgemeinen zum Detail erhalten.

Dieter Dohmen

Kronauer, Martin (Hg.)

Inklusion und Weiterbildung Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2010,
316 Seiten, 32,90 Euro,
ISBN 987-3-7639-1964-2

Die Veröffentlichung steht im Zusammenhang mit der Konstituierung eines Programmschwerpunkts „Inklusion durch Weiterbildung“ am DIE – so die neue Programmleiterin Monika Kil in den Vorbemerkungen. Der Herausgeber, Berliner Soziologe und zugleich „Senior Researcher“ am DIE, liefert in Form einer Einleitung und eines eigenen Themenbeitrags einen übergreifenden Problemaufriss zu dem hier zentralen Begriffspaar „Inklusion/Exklusion“. Es verweist als analytische und zugleich normative Kategorie auf die zentrale „soziale Frage der Gegenwart“ (S. 25). Bei dieser geht es nicht allein um die im Weiterbildungsdiskurs hinlänglich bekannte Problematik sozialer oder bildungsbiografischer Ungleichheit, sondern um gesellschaftliche Teilhabe von Subjekten in einem umfassenden Verständnis. Diese Thematik stellt Kronauer in einen sozialgeschichtlichen, demokratietheoretischen und wohlfahrtsstaatlichen Bedingungs-zusammenhang der kapitalistischen Moderne hinein. Hauptsächlich unterschieden werden drei Ebenen, auf denen gesellschaftliche Teilhabe vonstattengeht oder – nicht selten – unrealisiert bleibt: Erwerbsarbeit, Sozialstaat und Familie bzw. der Bereich sozialer Nahbeziehungen. Diese Handlungszonen bilden „relativ eigenständige, aber zugleich komplementäre Institutionen der Inklusion“ (S. 49), wobei in negativer Hinsicht „auch die Exklusionsprozesse in den jeweiligen Dimensionen ‚übergreifen‘ (...) und sich einander wechselseitig verstärken können“ (S. 49f.). Dabei setzt Exklusion als Kontrastbegriff zu Inklusion bereits einen Anspruch auf Zugehörigkeit und Teilhabe voraus, ohne dass dieser Anspruch – etwa Teilhabe am Sektor der Erwerbsarbeit – auch eingelöst würde (vgl. S. 44).

Die folgenden sieben Autor/inn/en sind als Mitarbeiter/innen ebenfalls dem DIE verbunden. Sie nehmen die soziologischen Impulse des Herausgebers auf und leisten themen- oder aufgabenbezogene Spezifizierungen für den Weiterbildungsbereich. So wird die Inklusionsproblematik anhand zentraler Felder im Schnittpunkt von Weiterbildung und Gesellschaft hinsichtlich des Forschungsstandes, der Problemlage, der Rolle von Weiterbildung (bzw. von Weiterbildungsangeboten) und möglicher programmatischer Perspektiven aufgearbeitet. Diese Themen heißen Langzeitarbeitslosigkeit (Reutter), Migration (Reddy), Alter bzw. ältere Erwachsene (Friebe), Literalität (Hussain), Analphabetismus und Grundbildung (Tröster), Geschlechterfragen (Venth) und Organisation (v. Küchler).

Von einem besonderen bildungs- und berufsfeldpolitischen Interesse dürfte der Beitrag von F. v. Küchler sein. Dort wird die Rolle der Weiterbildungsorganisationen unter den Vorzeichen der prekären Finanzlage beleuchtet und gefragt, inwiefern das Gesamt der pluralen Träger mit seinen milieuspezifisch angepassten Angeboten zur Inklusion „in und durch Weiterbildung“ (S. 284) beiträgt. Insofern schließt ein Autorenkollektiv diesen insgesamt instruktiven Band nicht lediglich mit einem forschungsprogrammatischen Ausblick ab. Angesprochen werden vielmehr alle professionellen Weiterbildungsakteure dahingehend, inwiefern die sich zuspitzende Inklusionsproblematik als ein nicht mehr zu vernachlässigender Handlungsimpuls auf allen Systemebenen aufgenommen oder verstärkt angegangen werden könne.

In Anbetracht des tiefgreifenden Wandels von Wirtschaft, Staat, gesellschaftlicher Strukturiertheit und nicht zuletzt Beschäftigung zeichnen die Veröffentlichung und den dahinterstehenden Programmschwerpunkt am DIE sowohl eine hohe Dringlichkeit als auch Aktualität aus. Der Band macht in überzeugender Weise deutlich, dass der Weiterbildung in den hier angesprochenen Prozessen eine unabdingbar gewordene Schlüsselrolle zukommt, die sie hinsichtlich ihres Selbstverständnisses auch ausfüllen

könnte. Jedoch muss diese sozial-integrative Rolle unter den Rahmenbedingungen und Rollenkonstellationen der jeweiligen Gegenwartsgesellschaft immer wieder neu bestimmt werden und setzt unter den pädagogischen Akteur/inn/en eine zweifellos hohe Frustrationstoleranz voraus. Insofern bleibt dieses auch forschungsstrategisch ambitionierte Programm nicht ohne Risiko, indem es etwa sowohl die erwachsenenbildnerische Berufspraxis als auch die Theorie/Forschung auf gegensteuernde Maßnahmen einer flankierenden Bildungs- und Gesellschaftspolitik angewiesen sein lässt.

Rainer Brödel

Meisel, Klaus/Feld, Timm C.

**Veränderungen gestalten
Organisationsentwicklung und -beratung
in Weiterbildungseinrichtungen**

Waxmann Verlag, Münster 2009,
155 Seiten, 24,90 Euro,
ISBN 978-3-8309-2245-2

Dieser zehnte Band der Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, herausgegeben von Professorin Anke Hanft von der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, bildet einen weiteren Baustein des Studienmaterials für Studierende des berufsbegleitenden internetgestützten Masterstudiengangs Bildungsmanagement ab. Gleich zu Beginn weisen die beiden Autoren deshalb auch deutlich darauf hin, dass der Schwerpunkt nicht auf der Einführung, Skizzierung und Reflexion des Arbeitsfeldes externer professioneller – auf Weiterbildung spezialisierter – Organisationsberatung selbst liegt, sondern dass die Lektüre mehr Wissen und Kompetenz im Bereich des Bildungsmanagements ermöglichen soll: Einsichten in Veränderungen von Weiterbildungsorganisationen erlangen, Kenntnisse des Ansatzes der Organisationsentwicklung und seiner Hintergrundtheorien gewinnen und Organisationsberatung konzeptionell und praktisch beurteilen können (vgl. S. 13f.).

Der Band ist in vier Hauptkapitel unterteilt: Veränderungsanforderungen an Weiterbildungsorganisationen, Organisation, Grundlagen der Organisationsentwicklung und Organisationsberatung. Im ersten Teil werden die Veränderungsnotwendigkeiten (von außen angestoßen) stark betont. Fragen des Erhaltens und die Notwendigkeit von Entschleunigung als Konstituenten des antinomischen Verhältnisses von „Verändern und Bewahren“ in (Lehr-/Lern-)Organisationen geraten in den Hintergrund. Das Kapitel 1.7 kann deshalb mit einem knappen Verweis auf neurobiologische Erkenntnisse zum Lernen als Plädoyer für selbstgesteuertes Lernen nicht ganz überzeugen – zeigen doch Befunde aus der allgemeinen Lehr-/Lernforschung (z.B. von Elsbeth Stern), dass etwa das Üben (in Geselligkeit) und Rückmeldeprozesse nach wie vor zur (traditionellen) Expertise von Weiterbildungsorganisationen gehören. In Gänze wird jedoch eindrucksvoll transparent, dass Weiterbildungsorganisationen vor Veränderungen stehen und sich deshalb auch mit ihrer Organisation und deren Ausgestaltung aktiv auseinandersetzen müssen. Dazu wird im Kapitel 2 „Organisation“ noch einmal grundlegend eingeführt (Organisationstheorien, Ressourcen einer Organisation, Umwelteinflüsse, Entwicklungsschritte einer Organisation). Im Kapitel „Organisationsentwicklung“ werden auch historische Bezüge aufgenommen und ebenfalls umfassend eingeführt. Die beiden Autoren, Professor Dr. Klaus Meisel, Managementdirektor an der Volkshochschule München, und Dr. Timm C. Feld, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Marburg und am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, sind in Organisationsforschung und -beratung einschlägig ausgewiesen und schaffen es dabei immer wieder, neben der allgemeinen einführenden Literatur und Definitionsarbeit erwachsenenbildungsspezifische Beispiele und Befunde einzuflechten. Insbesondere das letzte Kapitel/Thema „Organisationsberatung“ ist wohl so weiterbildungsspezifisch einführend noch nicht ausgestaltet worden. Als ein zentrales Lernelement und als eine

wirkliche Innovation in dieser Publikation kann zum ersten Mal die Veröffentlichung seltenen empirischen Materials gelten: Beobachtung, Dokumentation und Analyse eines real abgelaufenen Beratungsprozesses aus der Weiterbildungsszene nach Karin Dollhausen werden abgedruckt (Kapitel 4.3). Hier wird eine „sachbezogene fachliche Beratung“ (S. 119) eindrucksvoll transparent, die den „Sachbezug der Kommunikation“ hervorhebt, anstatt anscheinend kontraproduktive Organisationsentwicklung und Beziehungsarbeit zu betreiben, die der Notwendigkeit von Unterstützung in Programmprofilierung und Konsolidierung der Einrichtung (vgl. S. 124) dienen soll. Anforderungen an professionelles Beratungshandeln werden also sichtbar: Trotz der Markierung der Differenz und der Beibehaltung einer sachlichen statt einer beziehungs-fokussierten Beratungsform bleiben die Methodik und die beraterische Haltung konsistent auf die Organisationskultur des Fallbeispiels abgestimmt (vgl. S. 128). Es wird deutlich, dass das Methodenrepertoire, auch wenn es durch Beraterschulen (systemisch, lösungsorientiert, supervidierend) theoretisch abgesichert ist, in Organisationsberatungsprozessen von Bildungsorganisations allein nicht weiterhilft. Feldkenntnis und Fachkenntnis in Bezug auf Lehr-/Lernprozesse sind erforderlich. Mit der Darlegung weiterer Empirie zu Organisationsberatungen in der Weiterbildung und dem letzten Unterkapitel „Anforderungsprofil an Berater“ werden wichtige Schritte auf dem Weg zu Standards in der Organisationsberatung unternommen.

Interessant wäre es nun aus Bildungsmangementperspektive und angesichts der Zielstellung des Buches gewesen, wenn dieser Beratungsfall noch einmal in einer zweiten Analyse/in einem zweiten Materialdurchlauf für ein Leitungshandeln unter Veränderungsprämissen analysiert worden wäre. Hier können sich aber nach dem Lesen auch von selbst kritische Nachfragen zur Weiterarbeit mit dieser Thematik ergeben, die die Studierenden des Studiengangs, aber auch allgemein die Leser/innen zu forschender

und praktischer Analyse im Anwendungsbereich „Veränderungen gestalten“ weiter motivieren werden.

Monika Kil

Paschen, Wolf/Schmitz, Michael

Evaluation in der Erwachsenenbildung Eine Langzeitstudie über vierzehn Jahre am Beispiel eines berufsbegleitenden Studiengangs

Lehmanns Media, Berlin 2009, 144 Seiten,
24,00 Euro, ISBN 978-3-86541-246-1

Der Untertitel beschreibt den Inhalt dieses Bändchens: Absolventen des Studiengangs Sozialmanagement in Lüneburg wurden danach befragt, wie sie ihn einschätzen. Methodisch wurden Fragebogen eingesetzt; die statistische Auswertung begrenzt sich auf Mittelwerte und Prozentangaben sowie bunte Diagramme. Damit wird gezeigt: Die Befragten waren fast ausnahmslos zufrieden; viele meinten, dass das Studium bei der Einstellung half oder die Berufspraxis positiv beeinflusste. Die Autoren bleiben durchaus selbstkritisch: Auch die wenigen Unzufriedenen werden gesondert ausgewertet. Und damit ist der zentrale Inhalt dieses Buches zusammengefasst.

Der Haupttitel des Büchleins hält nicht, was er verspricht: Weder erfolgt eine tiefergehende Reflexion über Evaluation noch über Spezifika der Erwachsenenbildung (abgesehen von dem Stichwort „berufsbegleitend“). Die wichtigen Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (und auch andere Standardquellen) werden im Literaturverzeichnis zwar aufgeführt, aber im Text kaum erwähnt oder zu einer selbstreflexiven Planung, Auswertung oder Bewertung genutzt. Man hat beim Lesen den Eindruck, dass die Autoren wenig von der in dem dargestellten Zeitraum sich durchaus spannend entwickelnden Evaluationsdiskussion wahrgenommen haben.

Es ist sicherlich anerkennenswert, wenn über vierzehn Jahrgänge hinweg Befragungs-

daten gesammelt und ausgewertet werden. Akkreditierungsagenturen und Hochschulleitungen mögen das. Und dies hat, wie die Autoren in der Einleitung ihres Werkes feststellen, eine Marketing-Funktion: „Öffentlichkeitsarbeit und Marketing sind heute (...) ein unverzichtbares Aufgabenfeld (...). Die Instrumente der Evaluation leisten hierfür einen unverzichtbaren Beitrag“ (S. 12). Für potenzielle „Kunden“ hat diese Art von Berichterlegung sicher eine Werbefunktion. Warum man sonst jemandem die besprochene Schrift empfehlen soll, ist dem Rezensenten unklar – insbesondere beim stolzen Preis von 24 Euro für gerade mal 100 Textseiten.

Josef Reischmann

Schmidt, Bernhard

**Weiterbildung und informelles Lernen
älterer Arbeitnehmer
Bildungsverhalten. Bildungsinteressen.
Bildungsmotive**

VS Verlag für Sozialwissenschaften,
Wiesbaden 2009, 394 Seiten, 39,90 Euro,
ISBN 978-3-531-17036-7

Demografische Entwicklungen führen zu einer deutlichen Veränderung der Bevölkerungsstruktur. Neben stagnierenden Geburtenzahlen kommt es zunehmend zu einer steigenden Lebenserwartung der Bevölkerung sowie zu einem wachsenden Anteil älterer Erwerbspersonen. Doch: Nach wie vor zeigen sich altersdiskriminierende Strukturen auf dem Arbeitsmarkt sowie eine deutliche Unterrepräsentation Älterer in der Weiterbildung. Angesichts dieser demografischen Veränderungen richtet sich das zentrale Erkenntnisinteresse von Schmidt auf das Lern- und Weiterbildungsverhalten älterer Arbeitnehmer/innen unter besonderer Berücksichtigung des informellen Lernens.

Insgesamt gliedert sich die Publikation, die im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten „EdAge-Studie“ entstanden ist und als Habilitationsschrift an der Ludwig-Maximili-

ans-Universität eingereicht wurde, in zehn Kapitel, wobei die ersten vier Kapitel als Grundlagenkapitel zu verstehen sind. Der Autor veranschaulicht, wie sich ältere Arbeitnehmer/innen weiterbilden und welche Faktoren zu einer (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung beitragen. Bereits in der Einleitung definiert Schmidt die Begriffe Alter(n) und Weiterbildung, wodurch ein erster Einstieg in das Themenfeld „Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer“ ermöglicht wird. Es wird ein „Überblick über aktuelle Entwicklungen auf Ebene der Gesellschaft und des Arbeitsmarktes“ (S. 17) gegeben sowie „die besondere Position Älterer als Erwerbstätige und als Bildungsteilnehmer“ (ebd.) herausgearbeitet. Zudem wird die Lernfähigkeit Älterer thematisiert und ein Klärungsversuch des Lernbegriffs vorgenommen. Eine Eingrenzung des Lernbegriffs ist grundlegend, da ein zu weit gefasster Begriff kaum noch verallgemeinerbare Aussagen ermöglichen würde (vgl. S. 46). Dennoch hätte die Begriffsanalyse ohne Weiteres etwas umfassender ausfallen können, wobei der Autor an anderer Stelle darauf aufmerksam macht, dass eine „systematische Darstellung aller denkbaren Formen von Lernprozessen (...) hier nicht geleistet werden (kann), es werden jedoch einige Kriterien zur Differenzierung von Lernformen umrissen, die auch zur Unterscheidung formalen, non-formalen und informellen Lernens herangezogen werden“ (S. 97). Diese Differenzierung erweist sich als sinnvoll, denn der Terminus des informellen Lernens findet mittlerweile vielfältig in unterschiedlichen Kontexten Verwendung (vgl. S. 96). „Der vor allem in Zusammenhang mit Innovationen im Bereich beruflicher Bildung aktuell häufig verwendete Begriff beschreibt dabei keine neuen, revolutionären Lernformen, sondern es handelt sich vielmehr um die Wiederentdeckung der ursprünglichsten Form menschlichen Erkenntnisgewinns“ (S. 96). Jede Form des (non-)formalen Lernens beinhaltet auch informelle Lernprozesse, wobei diese aber organisierte Lernformen nicht ersetzen können (vgl. S. 138). „Organisiertes Lernen schafft durch die Vermittlung

von Lernkompetenz erst die Voraussetzung für informelle Lernaktivitäten und kann die Begrenztheit informellen Lernens durch verfügbare Lern- und Erfahrungsräume sowie fehlende Distanz zum Lerngegenstand aufbrechen“ (S. 138).

Nach den gegenstandsbezogenen Ausführungen folgt die Darstellung der empirischen Arbeit. Insgesamt bearbeitet Schmidt elf Fragestellungen, die sich in die Bereiche „Weiterbildungsverhalten und -interessen“ (S. 187), „Informelles Lernen älterer Erwerbstätiger“ (S. 188) und „Bildungsziele nach dem Kapitalmodell“ (S. 189) differenzieren lassen. Die Untersuchungsergebnisse, welche – zum einen im Kontext der verschiedenen methodischen Bausteine und zum anderen in Bezug auf die theoretischen Grundlagen – in den letzten zwei Kapiteln diskutiert werden, bestätigen bereits bekannte Erkenntnisse: Zusammenhang von Alter, Bildungsstand und Lebenslage, Bedeutung der (beruflichen) Verwertbarkeit von Weiterbildung im Alter, Einfluss früherer Bildungserfahrungen auf das Weiterbildungsverhalten, Vertrauen versus Misstrauen in die eigene Lern- und Leistungsfähigkeit, Verständnis der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens. Außer auf diese Aspekte, „die gleichzeitig Handlungsansätze für Bildungsträger, betriebliche Personalentwicklung und Arbeitgeber aufzeigen sowie bildungspolitische Herausforderungen markieren“ (S. 345), weist Schmidt auch auf bis dato noch offengebliebene Forschungsfragen hin, wie beispielsweise auf „Zusammenhänge zwischen frühen Bildungserfahrungen, allgemeinen Einstellungen zu Weiterbildung und den mit Weiterbildung verbundenen Zielen in Form von Human-, Sozial- und Identitätskapital“ (S. 351). Das Buch von Schmidt kann daher als Grundlagenwerk bezeichnet werden. Es führt in alle wesentlichen Aspekte des Lernens im Erwerbsalter ein, und durch die Berücksichtigung des informellen Lernens ist eine Erweiterung vorliegender Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum gewährleistet.

Anita Brünner

Zech, Rainer u.a. (Hg.)

Organisationen in der Weiterbildung Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen

VS Verlag für Sozialwissenschaften,
Wiesbaden 2010, 270 Seiten, 29,90 Euro,
ISBN 978-3-531-17038-1

In der sich etablierenden pädagogischen Organisationsforschung ist der Anteil an Forschungen, die die gegenstandsbezogene Theoriebildung im Visier haben, bislang noch recht überschaubar. Daher ist der vorliegende Sammelband mit seinem ausdrücklichen Interesse an der Bestimmung von Grundlinien zu einer Theorie der Weiterbildungsorganisation beachtenswert. Die sieben Beiträge des Bandes sind das Ergebnis einer zweijährigen Forschungsphase, in der Rainer Zech, Claudia Dehn, Katia Tödt, Stefan Rädiker, Martin Mrugalla und Jürgen Schunter anhand von Selbstreports, die Weiterbildungseinrichtungen im Rahmen der LQW-Qualitätstestierung durch das ArtSet® Institut vorlegen müssen, zwei zentralen Fragen nachgegangen sind, nämlich: „Wie beschreiben Weiterbildungsorganisationen sich selbst?“ und: „Welche Organisationspraxis ermöglichen diese Selbstbeschreibungen?“ (S. 58). Die Autoren verpflichten sich einem systemtheoretisch-konstruktivistisch begründeten Organisations- und Forschungsverständnis, das von Annahmen über eine beobachtungs- und beschreibungsunabhängig gegebene Wirklichkeit von Weiterbildungsorganisationen sowie von der Prämisse einer objektiven Wirklichkeitserfassung abrückt. So vorbereitet, richtet sich das Untersuchungsinteresse darauf, aus der wissenschaftlichen „Wiederbeschreibung“ von organisatorischen Selbstbeschreibungen ein erweitertes Reflexionswissen über die spezifische Funktion und Leistung von Weiterbildungsorganisationen zu gewinnen. Wie Zech im ersten Beitrag erläutert, basieren die Untersuchungen des vorliegenden Bandes auf den Ergebnissen einer Pilotstu-

die. Dabei wurden aus einer Gesamtzahl von über 500 Selbstreports Cluster gemäß dem institutionellen Status der sich selbst beschreibenden Organisationen gebildet und sodann auf das ihnen zugrundeliegende Beschreibungsmuster hin analysiert. Im Ergebnis wurden so fünf „habituelle Typen“ eruiert, die unterschiedliche organisatorische Selbstverhältnisse zum Ausdruck bringen. Zech kennzeichnet sie als familiäre, dienende, narzisstische, funktionale und souveräne Organisationen (vgl. S. 65ff.), wobei im Beitrag auf eine Erklärung dieser Typenunterscheidung aus dem empirischen Material heraus zugunsten der reinen Typendeskription verzichtet wird. Diese Typenunterscheidung bildet nun den analytischen Rahmen für die themenspezifischen Untersuchungen im vorliegenden Sammelband, denen lediglich fünf Reports verschiedener Weiterbildungsorganisationen (kommunale Volkshochschule, Bildungswerk, gemeinnütziges Bildungsinstitut, kommerzieller Bildungsanbieter, Aus- und Weiterbildungsabteilung eines Unternehmens) zugrunde liegen. In fünf Beiträgen werden Analysen zu den Themen „Kundenkommunikation“, „Lehr-Lernprozess“, „Evaluation von Bildungsprozessen“, „Controlling“ und „Personalmanagement“ vorgestellt. Diese Beiträge sind analog strukturiert. Nach einer Einführung in das jeweilige Thema und dessen Relevanz im LQW-Selbstreport werden die Ergebnisse der thematisch zentrierten Inhaltsanalysen der fünf Selbstreports zunächst im Einzelnen und sodann schematisch vergleichend vorgestellt sowie abschließend interpretativ an die fünf habituellen Typen von Organisationen rückgebunden. Die besondere Leistung dieser Beiträge besteht darin, dass sie mit Bezug auf unterschiedliche, gleichermaßen sinngebende und (gemäß LQW) erfolgskritische Aspekte von Weiterbildungsorganisationen erstens detaillierte Einblicke in das organisatorische Selbstverständnis einschließlich beobachtbarer Inkonsistenzen und Widersprüchlichkeiten geben, zweitens im vergleichenden Überblick die Varianzen in organisatorischen, pädagogischen und betriebswirtschaftlichen

Ausrichtungen sichtbar und nachvollziehbar machen und drittens zur interpretativen Entfaltung und weiteren Plausibilisierung der im Eingangskapitel vorgestellten habituellen Typen beitragen. Der abschließende siebte Beitrag von Zech fällt demgegenüber in der Aussagekraft etwas ab. Er beansprucht zwar dem Titel nach eine systemtheoretisch-formenanalytische Reformulierung der vorangegangenen Analysen, löst diesen Anspruch jedoch nur in Ansätzen ein. So werden die eingangs beschriebenen „habituellen Typen“ (S. 245ff.) nochmals präzisiert und das eigene Verständnis von Weiterbildungsorganisation auf der Basis eines allgemeinen Wissens über Bildungsorganisationen verdeutlicht, dies ohne dezidierte Rekursionen auf die Ergebnisse der empirischen Analysen.

Als Fazit bleibt festzuhalten, dass der Band, gemessen an seinem Anspruch, einige deutliche Inkonsistenzen und auch Redundanzen aufweist. Ebenso wird auf die methodisch notwendige Diskussion der Frage verzichtet, wie der Stellenwert des genutzten Datenmaterials, das in Weiterbildungsorganisationen im Rahmen des Qualitätstestungsverfahrens zweckbestimmt erzeugt und zur externen Beurteilung freigegeben wird, im Rahmen theoriebildender Forschung einzuschätzen ist. Dennoch liefert der Band neben den genannten Erkenntnisleistungen der themenbezogenen Analysen die wichtige Anregung, die pädagogische Organisationsforschung deutlich auf die reflexive Verfasstheit ihres Gegenstands einzustellen und dabei auch den eigenen Beitrag zur Konstruktion der Wirklichkeit von Weiterbildungsorganisationen präsent zu halten.

Karin Dollhausen

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Pegah Ahmadi, Forschungsassistentin am Institut für Soziologie, Universität Wien,
Pegah@gmx.net

Dr. Jens Friebe, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungs- und Entwicklungszentrum am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, friebe@die-bonn.de

Dörthe Herbrechter, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften, Professur für Weiterbildung, Justus-Liebig-Universität Gießen, doerthe.herbrechter@erziehung.uni-giessen.de

Jumbo Klercq, Director of The Elephant Learning in Diversity BV, Manager Strategy, Commerce & Innovation, Stavoor Group BV, The Netherlands, jumbo.elephant.klercq@gmail.com

Ao. Univ.-Prof. Dr. Franz Kolland, Professor am Institut für Soziologie, Universität Wien, franz.kolland@univie.ac.at

Prof. Dr. Stephen McNair, Associate Director (Older Learners), National Institute of Adult Continuing Education for England and Wales (NIACE), Stephen.Mcnair@niace.org.uk

Prof. Dr. Marius Metzger, Professor am Kompetenzzentrum Lehre und Lernen, Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, marius.metzger@hslu.ch

Prof. Dr. Michael Schemmann, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft, Professur für Weiterbildung, Universität Gießen, michael.schemmann@erziehung.uni-giessen.de

Prof. Dr. Gabriele Vogt, Professorin am Asien-Afrika-Institut, Abteilung für Sprache und Kultur Japans, Universität Hamburg, gabriele.vogt@uni-hamburg.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Prof. Dr. Rainer Brödel, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft, Professur
Erwachsenenbildung, Universität Münster, Rainer.Broedel@uni-muenster.de

Dr. Anita Brüner, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Universität Klagenfurt, Anita.Brueenner@uni-klu.ac.at

Prof. Dr. Peter Dehnpostel, Professor am Lehrstuhl für Berufs- und Arbeitspädagogik, Universität der Bundeswehr Hamburg, peter.dehnpostel@hsu-hh.de

Dr. Dieter Dohmen, Direktor des Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS), Berlin, d.dohmen@fibs.eu

PD Dr. Karin Dollhausen, Leiterin des Programms „Kooperative Bildungsarrangements“ und Koordinatorin der Leibniz Graduate School für empirische Weiterbildungsforschung am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, dollhausen@die-bonn.de

PD Dr. Monika Kil, Leiterin des Forschungs- und Entwicklungszentrums am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, kil@die-bonn.de

Markus Marquard, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW), Universität Ulm, markus.marquard@uni-ulm.de

Prof. Dr. Jost Reischmann, Professor (em.) am Institut für Erziehungswissenschaften, Lehrstuhl für Andragogik, Universität Bamberg, jost.reischmann@uni-bamberg.de

Dr. Ingrid Schöll, Direktorin der Volkshochschule Bonn, dr.ingrid.schoell@bonn.de

Dr. Angela Venth, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungs- und Entwicklungszentrum am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn, venth@die-bonn.de

Call for papers

REPORT

Heft 2/2011

Wissen – Potenzial und Macht

Gastherausgeberin: Sabine Schmidt-Lauff

Gegenwärtige Diskussionen um „Wissen“, um dessen Genese und Bedeutung verhandeln kulturtheoretische Aspekte ebenso wie Fragen des Zugangs zum Wissen oder einer Technokratisierung der Gesellschaft. Die Erwachsenenbildung dient hierbei als Kommunikationsfeld, tritt aber zugleich als Vertreterin eines Wissens auf, das sie als Grundkategorie von Bildung und Lernen versteht.

Diese Ausgabe des REPORT untersucht „Wissen“ im Spannungsfeld von Potenzial und Macht. Über die Erörterung des gesellschaftlichen und technologischen Wandels hinaus sollen vor allem ethische Fragen aufgegriffen werden – Fragen des Nutzens, der Instrumentalisierung und Globalisierung von Wissen sowie des „Nichtwissens“. Erwünscht sind auch Beiträge, die den Blick auf andere Disziplinen richten: Neurowissenschaften, Psychologie, Soziologie, Bildungsforschung, Medien- und Kommunikationswissenschaften etc.

Genauere Auskünfte erteilt Ihnen die Herausgeberin, Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff (schmidt-lauff@phil.tu-chemnitz.de). Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten finden Sie auf der Webseite des REPORT oder erhalten Sie auf Anfrage von der Redaktion (thomas.jung@die-bonn.de).

Einsendeschluss für Manuskripte: 30. Januar 2011

Erscheinungstermin 1. April 2011

Alle Manuskripte durchlaufen das Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Ausdruck oder Word-Datei einzureichen.

Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt/in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten (www.report-online.net).

Themenvorschau 2010/2011

Heft Nr. Schwerpunkt

- 4/2010 Geschichtsforschung zur Erwachsenenbildung
Herausgeberin: Prof. Dr. Elke Gruber
- 1/2011 Forschungsmethoden in der Weiterbildung
Herausgeber: Ekkehard Nuisl
- 2/2011 Wissen – Potenzial und Macht
Gastherausgeberin: Sabine Schmidt-Lauff

Themen der zurückliegenden Ausgaben

REPORT 02/2010

Lernorte und Lernwege

ISBN 978-3-7639-1982-6

REPORT 01/2010

Vertikale und horizontale Durchlässigkeit im System Lebenslangen Lernens

ISBN 978-3-7639-1980-2

REPORT 04/2009

Alphabetisierung/Grundbildung

ISBN 978-3-7639-1969-7

REPORT 03/2009

Messverfahren und Benchmarks in der Weiterbildung

ISBN 978-3-7639-1968-0

REPORT 2/2009

Popular Education

ISBN 978-3-7639-1967-3

REPORT 1/2009

Religion, Ethik und Erwachsenenbildung

ISBN 978-3-7639-1966-6

REPORT 4/2008

Biographie und Bildung

ISBN 978-3-7639-1954-3

REPORT 3/2008

Naturwissenschaftliche Bildung

ISBN 978-3-7639-1953-6

REPORT 2/2008

Trends in Adult and Continuing Education in Europe

ISBN 978-3-7639-1952-9

REPORT 1/2008

Wissenschaftliche Weiterbildung

ISBN 978-3-7639-1951-2

REPORT 4/2007

Bildung und Beruf

ISBN 978-3-7639-1940-6

REPORT 3/2007

Weiterbildung und Gerechtigkeit

ISBN 978-3-7639-1939-0

REPORT 2/2007

Blick zurück nach vorn – 30 Jahre REPORT

ISBN 978-3-7639-1938-3

Recherche zu den Heften unter www.report-online.net

Bestellungen unter wbv.de