

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 13, 2011

Erwachsenenbildung als Faktor aktiven Alterns



Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 13, 2011

Erwachsenenbildung als Faktor aktiven Alterns

HerausgeberInnen der Ausgabe:
Dagmar Heidecker und
Arthur Schneeberger

Wien

Online verfügbar unter:
www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

- 01 **Editorial**
Dagmar Heidecker und Arthur Schneeberger

Thema

- 02 **Bildung und aktives Altern**
Franz Kolland
- 03 **Bildung im Alter**
Horst Siebert
- 04 **Revoltierendes Anerkennen des Alter(n)s.
Für eine unzeitgemäße Sicht auf das Alter**
Barbara Pichler
- 05 **„Aktives Altern“ unter Vorbehalt.
Ungleiche Teilhabechancen von der Wiege zur Bahre**
Jana Wienberg und Judith Czepek
- 06 **Bildungsbiographische und soziale Bedingungen des Lernens in der Nacherwerbsphase**
Claudia Strobel, Bernhard Schmidt-Hertha und Dieter Gnahs
- 07 **Bildungsaktivität und Bildungsbarrieren älterer Menschen im sozialen Raum**
Jens Friebe und Katrin Hülsmann
- 08 **Die Macht der Bilder.
Zum Umgang mit Altersbildern im Kontext lebenslangen Lernens**
Olaf Dörner, Peter Loos, Burkhard Schäffer und Christoph Wilke
- 09 **Leitprinzipien und didaktische Handlungsansätze in der Erwachsenenbildung.
Lernen im Alter**
Anita Brünner

Praxis

- 10 **„Wäre ich ein Buch zum Lesen“.
Bibliotheken als Begleiter aktiven Alterns**
Reinhard Ehgartner
- 11 **Neue Medien – „alte“ Frauen.
Medienkompetenz für ein Aufweichen von Klischees**
Solveig Haring

12 **Weiterbildung im Alter entgrenzen.
Niederschwelligkeit im eLearning-Projekt „LEA – Lernend Altern“**
Frederick Schulz

13 **Lebenslanges Lernen, Lern-Lust lebenslang.
Lehrgang für Frauen 45+**
Manuela Vollmann

14 **Weiterbildung von Führungs- und Fachkräften als Beitrag zum aktiven Altern.
Der Bereich der Gesundheitsförderung**
Doris Bammer, Gert Lang und Almut Bachinger

Porträt

15 **Geragogin? Geragoge? Ein neuer Beruf für Bildung und Lernen im Alter(n)**
Christine Mitterlechner

Rezension

16 **Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch.**
Elisabeth Bubolz-Lutz, Eva Gösken, Cornelia Kricheldorf und Renate Schramek
Elisabeth Stepanek

17 **Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen
in der Erwachsenenbildung. Julia Franz**
Marcus Ludescher

18 **Sozialprodukt des Alters. Über Produktivitätswahn, Alter und Lebensqualität.**
Anton Amann, Günther Ehgartner und David Felder
Bettina Kolb

19 **Nach der Gastarbeit. Prekäres Altern in der Einwanderungsgesellschaft.**
Christoph Reinprecht
Helga Moser

Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02 ...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Englische Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezensionen).

Editorial

Dagmar Heidecker und Arthur Schneeberger

Heidecker, Dagmar/Schneeberger, Arthur (2011): Editorial.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Lebensqualität, Alter, Ältere, aktives Altern, Alter(n)sbild, Lernen, Teilhabe

Kurzzusammenfassung

Die zunehmende Lebenserwartung und Lebensqualität im Alter haben weitreichende Konsequenzen für Gesellschaft und Wirtschaft, die Familie, die Beziehungen zwischen den Generationen und den einzelnen Menschen. Erwachsenenbildung kann die Gestaltung und Bewältigung der dritten und vierten Lebensphase entscheidend unterstützen und wird von vielen Seiten zunehmend auch dazu aufgefordert. Dies betrifft sowohl das selbstbestimmte Altern als auch den Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt der Generationen. Die Ausgabe 13 des „Magazin erwachsenenbildung.at“ stellt Fragen nach einem angemessenen Alters- und Altersbild, nach sozialen Einschränkungen und individuellen Ressourcen für das Lernen Älterer und nach einer geeigneten Lehr-Lernkultur. Empirische Untersuchungen, theoretische Reflexionen und didaktische Konzepte werden durch eine Reihe praktischer und anregender Beispiele ergänzt.

01

Editorial

Dagmar Heidecker und Arthur Schneeberger

Gerade im reifen Erwachsenenalter und in der nachberuflichen Lebensphase geht es um die Möglichkeit, selbstbestimmt am sozialen, politischen, kulturellen, wirtschaftlichen und spirituellen Leben teilnehmen und die Gesellschaft mitgestalten zu können.

Mehr als ein Fünftel der österreichischen Bevölkerung ist über sechzig Jahre alt. Der Anteil der älteren Menschen wird in den nächsten Jahren noch ansteigen, vor allem jener der über 75-Jährigen. Teilhabe an der gesellschaftlichen Entwicklung, Bewältigung von Veränderungen, Erhaltung der Eigenständigkeit und Weiterentwicklung der Persönlichkeit sind für die Realisierung von Lebensqualität von fortwährender Bedeutung. Dazu kann Erwachsenenbildung beitragen.

Erwachsenenbildung gilt als Weg der Partizipation und Mitgestaltung gleichwie des Empowerments im Sinne von Selbstverantwortung und Selbstbestimmung. Erwachsenenbildung der Älteren ist mehr als Unterhaltung und Zeitvertreib. Sie ist ein gesellschaftliches „Muss“.

Die Älteren sind heute gefragt, Gesellschaft und Zukunft mitzugestalten. Sie sind jedoch keine homogene Gruppe – im Gegenteil: Viele Milieuprägungen potenzieren sich oft im späteren Erwachsenenalter. Vor allem Frauen finden in unserer Gesellschaft andere Lebensbedingungen vor als Männer, die sich auf ihre Lebensmöglichkeiten im Alter auswirken. Der Blick auf Alter/n muss folglich auch in der Erwachsenenbildung Zugangsfragen einschließen, um gleiche Voraussetzungen für aktives Altern zu fördern.

Die WHO bezeichnet mit aktivem Altern einen Prozess der Optimierung der Möglichkeiten eines Menschen, im zunehmenden Alter seine/ihre Gesundheit zu wahren, am Leben seiner/ihrer sozialen Umgebung teilzunehmen und selbstbestimmt zu handeln und derart seine/ihre Lebensqualität zu verbessern. Der Zusammenhang zwischen Bildung, Gesundheit sowie Wohlstand und Lebensqualität über die gesamte Lebensspanne ist dabei evident.

Wie kann Erwachsenenbildung als Faktor aktiven Alterns wirksam werden? Die Gerontologie hat den empirischen Nachweis für eine bis ins hohe Alter bestehende Lernfähigkeit und den Nutzen von Bildungsaktivitäten für die Realisierung von Lebensqualität im Alter bereits erbringen können. Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es nun, an den spezifischen Möglichkeiten und Motivationen, Entwicklungsaufgaben und Lebenseinstellungen der jeweiligen Lebensphase – so auch des Alters – anzuknüpfen und entsprechende Angebote breit gestreut zu entwickeln und anzubieten.¹ Wesentlich sind dabei Fragen nach der Lernmotivation der Älteren im Erwerbsleben, aber auch in der nachberuflichen Lebensphase, Fragen nach einem Generationenmanagement, nach dem Gestalten des Übergangs in die Pension und nach der Lebensplanung für das Alter. Verbreitung von Wissen und erprobten Ansätzen, die Vernetzung von Projekten und Aktivitäten

¹ Die nordeuropäischen Länder belegen seit Langem, dass hohe Beteiligung an allgemeiner und beruflicher Erwachsenenbildung und flexible Arbeitszeitmodelle (insbesondere ein hoher Teilzeitanteil im späten Erwerbsalter) Kennzeichen von Lebensqualität in der zweiten Lebenshälfte sind.

tragen bei, Angebote für Ältere auf breiter Basis zu entwickeln und die Qualität zu sichern. Eine Professionalisierung der Lehrenden in der Erwachsenenbildung in diese Richtung ist daher wichtig.

Es braucht Aufmerksamkeit und Anstrengungen in verschiedenen Handlungsfeldern und auf individueller, gesellschaftlicher und politischer Ebene, um aktives, d.h. selbstbestimmtes Altern jetzt und für die Zukunft zu ermöglichen. Die in einer Gesellschaft dominierenden Altersbilder bestimmen mit, was von älteren Menschen erwartet, wie mit ihnen umgegangen wird, d.h. auch, inwieweit ältere Menschen bei der Verteilung von Ressourcen berücksichtigt werden. Stereotype Vorstellungen über das Alter müssen deshalb immer wieder in Frage gestellt werden. Eine generationenübergreifende Bildung kann hier einer Diskriminierung vorbeugen.

Die einzelnen Beiträge

Ziel der hier vorliegenden Ausgabe 13 des „Magazin erwachsenenbildung.at“ ist es, Einblicke in theoretische Perspektiven, didaktische Konzepte und in beispielhaft ausgewählte praktische Ansätze zu geben, um Handlungsfelder für die Erwachsenenbildung aufzuzeigen und um Diskussion und Vernetzung anzuregen. Die versammelten Beiträge enthalten sowohl allgemein gehaltene Perspektiven, Situationsanalysen, kritische Reflexionen soziologischer und pädagogischer Observanz als auch Fragen und ermutigende Beispiele didaktischer und organisatorischer Antworten auf Langlebigkeit als Herausforderung für das Individuum und für alle Generationen in der Gesellschaft.

Welche Bedingungen für lebenslanges Lernen im Alter ausschlaggebend sind, welche Effekte die Bildungsteilnahme im Alter hat, wie die tatsächliche Bildungsbeteiligung im Alter aussieht und welche Rahmenbedingungen für eine Stärkung der Altersbildung notwendig sind, beschreibt **Franz Kolland** in seinem Beitrag „Bildung und aktives Altern“.

Lernpsychologische und bildungssoziologische Aspekte zum Lernen Älterer und die Bedeutung des informellen Lernens im Alter stehen im Mittelpunkt des Beitrages „Bildung im Alter“ von **Horst Siebert**. Die weiterführenden Gedanken des Autors zur

„Altersweisheit“ gewähren eine außergewöhnliche Sicht auf das lebenslange Lernen.

Barbara Pichler unterzieht die gerontologischen Konzepte zum neuen Leitbild des aktiven Alter(n)s, das auch im „Europäischen Jahr für aktives Altern 2012“ promoted werden wird, einer kritischen Betrachtung. In ihren Überlegungen „Revoltierendes Anerkennen des Alter(n)s. Für eine unzeitgemäße Sicht auf das Alter“ weist sie auf die damit verbundenen Ambivalenzen hin und beleuchtet die oft vernachlässigte Bedeutung der Körperlichkeit und Leiblichkeit als bestimmende Faktoren im Laufe des Alters.

Wie sehr sich Altersbilder, Bildungsverläufe und Erwerbsbeteiligung auf die Ressourcenausstattung und Lebensgestaltung im Alter auswirken und Benachteiligungen noch verstärken, zeigen **Jana Wienberg** und **Judith Czepek**. Anhand ihres lebenslaufanalytischen Ansatzes unterstreichen sie in ihrem Beitrag „Aktives Altern‘ unter Vorbehalt. Ungleiche Teilhabechancen von der Wiege zur Bahre“ die Notwendigkeit, schon in früheren Lebensabschnitten Bildungsbenachteiligungen entgegenzuwirken.

Die Teilnahme an (organisierter) Bildung nimmt mit steigendem Lebensalter ab: Erwachsenenbildung als Faktor aktiven Alterns braucht daher Rahmenbedingungen und Strukturen, die dem entgegenwirken. **Claudia Strobel**, **Bernhard Schmidt-Hertha** und **Dieter Gnahs** gehen in ihrem Beitrag „Bildungsbiographische und soziale Bedingungen des Lernens in der Nacherwerbsphase“ der Frage nach, welche biographischen und lebenslagenbezogenen Aspekte Lern- und Bildungsinteressen von älteren Menschen in der Nacherwerbsphase beeinflussen und welche Konsequenzen sich daraus für die Erwachsenenbildung ergeben.

Jens Friebe und **Katrin Hülsmann** setzen sich mit „Bildungsaktivität und Bildungsbarrieren älterer Menschen im sozialen Raum“ auseinander und empfehlen eine Analyse des Sozialraumes, die einen konkreten Blick auf den Bildungsbedarf Älterer, auf die bestehenden Angebote und auf Barrieren bietet. Weiterbildungsangebote könnten so bedarfsgerechter, zielgruppenspezifischer und motivationsfördernder entwickelt werden.

Das Altersbild bestimmt, was von älteren Menschen erwartet und wie mit ihnen umgegangen wird. Anhand einer dokumentarischen Bildinterpretation „Die Macht der Bilder. Zum Umgang mit Altersbildern im Kontext lebenslangen Lernens“ vermitteln **Olaf Dörner, Peter Loos, Burkhard Schäffer** und **Christoph Wilke** wie Bildbotschaften, z.B. zur Attraktivitätssteigerung von lebenslangem Lernen, bei den BetrachterInnen „in Wahrheit“ wirken.

Ältere Menschen lernen anders als jüngere. Welche didaktischen Strukturen und Leitprinzipien auf den verschiedenen Ebenen notwendig sind, um den Älteren den Zugang zu Weiterbildung zu ermöglichen, erläutert **Anita Brünner** in ihrem Beitrag „Leitprinzipien und didaktische Handlungsansätze in der Erwachsenenbildung“. Ausgehend von Kriterien für Good Practice geben **Hanns Sauter** und **Dagmar Heidecker** mit einem den Beitrag ergänzenden Leitfaden Anregungen für die Umsetzung.

Ausgabe 13 des Magazin erwachsenenbildung.at stellt auch konkrete Beispiele aus der Praxis vor, die Handlungsfelder und Wege aufzeigen, wie Erwachsenenbildung einen Beitrag zu aktivem Altern leisten kann:

Öffentliche Bibliotheken bieten Anregung und Raum für Lernen und Auseinandersetzung. Wie sie Begleiter aktiven Alterns sein können, beschreibt **Reinhard Ehgartner** in seinem Beitrag „Wäre ich ein Buch zum Lesen“. Der Autor erzählt von der Rolle der Literatur und des Buches im Laufe des Lebens, von öffentlichen Bibliotheken als Orte des Wissens und Lernens, als Räume für Begegnung zwischen den Generationen und als Betätigungsfelder für ehrenamtliches gesellschaftliches Engagement.

Die Neuen Technologien bestimmen und beeinflussen Teilhabechancen und soziale Inklusion. Medienkompetenz und digitale Kompetenz gehören mittlerweile zu den Grundkulturtechniken. Ältere Frauen sind im Zugang zu und in den Neuen Medien unterrepräsentiert. Ein Beispiel für geschlechter- und alterssensible Didaktik bei der Vermittlung von Medienkompetenz präsentiert **Solveig Haring** in ihrem Beitrag „Neue Medien – ‚alte‘ Frauen. Medienkompetenz für ein Aufweichen von Klischees“.

Einen Zugang zu Weiterbildung für ältere Menschen, die durch ihre Mobilitätseinschränkung bisher davon ausgegrenzt waren, ermöglicht das technisch niederschwellige eLearning Projekt „LEA – Lernend Altern“ der TU Kaiserslautern, des Fraunhoferinstituts für Experimentelles Softwareengineering und der VHS Kaiserslautern. **Frederick Schulz** beschreibt in seinem Beitrag dessen Konzept und Anforderungen und zieht erste Erkenntnisse aus der Pilotphase.

Dass Frauen ab 45 zu den Älteren gehören, ist eine arbeitsmarktpolitische Tatsache. Der Beitrag von **Manuela Vollmann** „Lebenslanges Lernen, Lern-Lust lebenslang“ beschreibt didaktische Überlegungen und Erfahrungen, wie in einem Lehrgang für arbeitslose Frauen 45+ Lernen gestärkt und berufliche Perspektiven entwickelt wurden.

Im Prozess des Alterns wird die körperliche wie psychische Gesundheit zunehmend wichtig – die Lebensqualität im Alter ist in hohem Grad von ihr abhängig. Wie das Verständnis und Wissen um Gesundheitsbildung bei Führungs- und Fachkräften von Diensten und Einrichtungen für ältere Menschen innovative Maßnahmen zur Gesundheitsförderung befördern können, zeigen **Doris Bammer, Gert Lang** und **Almut Bachinger** vom Forschungsinstitut des Roten Kreuzes in ihrem Artikel. Vorgestellt werden die EU-Projekte „Mind Health“ und „Mental Health Promotion Handbooks“.

Mit der Themenstellung dieser Magazin-Ausgabe sind nicht nur theoretische und didaktische Fragen verbunden, sondern es werden auch organisatorische Antworten im Berufssystem gesucht. Die Professionalisierungsbemühungen um das Berufsbild „Geragogik“ stellt **Christine Mitterlechner** in einem Porträt vor: „Geragogin? Geragoge? Ein neuer Beruf für Bildung und Lernen im Alter(n)“.

Vier AutorInnen haben Rezensionen zum Themenkreis verfasst. Die Rezensionen ermöglichen den Blick auf Hintergrundwissen zum Thema Sozialprodukt des Alters (**Bettina Kolb**), auf Geragogik – die Wissenschaft, die sich mit den Prozessen des Lernens und der Bildung auseinandersetzt (**Elisabeth Stepanek**), auf intergenerationelles Lernen (**Marcus Ludescher**) sowie auf Altern und Migration (**Helga Moser**).

Mehr zum Thema

Im Laufe des Sommers erscheinen verschiedene Beiträge zum Themenkreis der Ausgabe im Nachrichtenkanal von www.erwachsenenbildung.at². Hingewiesen sei auf ein Interview mit **Elisabeth Hechl** (seniorenpolitische Grundsatzabteilung des BMASK), die seniorInnenpolitische Zielsetzungen und Maßnahmen zur Förderung des Lernens und der Bildung des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) erläutert.

Ebenfalls im Nachrichtenkanal zu finden ist das Porträt von Solveig Haring über **Erika Horn**, eine der österreichischen PionierInnen zum Thema Alter/n und Bildung. Erika Horn, Jahrgang 1918, hat durch wissenschaftliche Publikationen und Vorträge und vor allem durch ihre erwachsenenbildnerische Praxis die Altersbildung in Österreich aufgebaut und geprägt. Heute, mit 92 Jahren erfährt und reflektiert sie selbst die Bedürfnisse, die die Hochaltrigkeit mit sich bringt.

Weiters im Nachrichtenkanal: Ein informativer Erfahrungsbericht über ein Weiterbildungsangebot für SeniorInnen: **LIMA – Lebensqualität im Alter**,

das vor allem wegen seiner lebensnahen Ausrichtung an den Bedürfnissen der älteren Menschen und wegen seines niederschweligen Zugangs erfolgreich ist.

Aus der Redaktion

Im November 2011 erscheint die Ausgabe 14 des „Magazin erwachsenenbildung.at“. Sie widmet sich dem Nationalen Qualifikationsrahmen in Österreich (NQR). Im Zentrum steht die kritische Frage: Ist der Qualifikationsrahmen ein „Castle in the Cyberspace“ oder ein Instrument zur Förderung der Erwachsenenbildung? Beiträge können noch bis 29. Juli eingereicht werden. Der Call for Papers ist online verfügbar unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb11-14_callforpapers.pdf.

Im Februar 2012 erscheint die Ausgabe 15, die danach fragt, wie Kunst und Literatur sich in der Erwachsenenbildung zeigen, beispielsweise als Lehrformat oder didaktische „Rahmung“. Der Call for Papers ist online verfügbar unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb11-15_callforpapers.pdf. Redaktionsschluss ist am 21. Oktober 2011.

² Der Nachrichtenkanal ist unter <http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten.php> zugänglich.

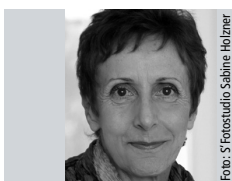


Foto: S Fotostudio Sabine Holzner

Mag. a Dagmar Heidecker

dagmar.heidecker@bifeb.at
<http://www.bifeb.at>
+43 (0)6137 6621-140

Dagmar Heidecker studierte Sozial- und Wirtschaftswissenschaften in Innsbruck. 1974 kam sie als Pädagogische Mitarbeiterin an das neu gegründete Bundesinstitut für Erwachsenenbildung Strobl/St. Wolfgang. Heute ist sie Leiterin des Geschäftsfeldes Gesellschaft und Bildung am bifeb) und Redakteurin von „bifeb) aktuell“. Für ihr langjähriges Engagement in der Erwachsenenbildung wurde ihr 2011 das Goldene Ehrenzeichen für Verdienste um die Republik Österreich verliehen.



Dr. Arthur Schneeberger

schneeberger@ibw.at
<http://www.ibw.at>
+43 (0)1 5451671-17

Arthur Schneeberger studierte an der Universität Wien. Seine Forschungstätigkeiten führten ihn an das Institut für Angewandte Soziologie (IAS) in Wien, an die Universität Erlangen-Nürnberg und an das Österreichische Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Er ist Leiter nationaler und internationaler Forschungsprojekte und Verfasser zahlreicher Publikationen zu den Themen: berufliche Bildung, Hochschulbildung, Erwachsenenbildung sowie internationaler Vergleich der Bildungssysteme. 2009 wurde er mit dem Österreichischen Staatspreis für Erwachsenenbildung in der Kategorie „Wissenschaft 2009 – Gesamtwerk“ ausgezeichnet.

Editorial

Abstract

The change in life expectancy and an increasing quality of life in old age have had far-reaching consequences for society, for the economy, for families, for relationships between the generations and for individuals. Adult education can significantly support the shaping and managing of the third and fourth life phases – and is increasingly requested to do so from many sides. This affects both self-determined ageing and the contribution to social cohesion over generations. The current issue 13 of the Austrian Open Access Journal for Adult Education (*Magazin erwachsenenbildung.at* in German) explores an appropriate image of age and ageing, social limitations and individual resources for learning in old age and a suitable teaching and learning culture. Empirical research, theoretical reflections and didactic concepts are complemented by a range of practical examples.

Bildung und aktives Altern

Franz Kolland

Kolland, Franz (2011): Bildung und aktives Altern.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Bildung, aktives Altern, Subjektbildung, Alltagsorientierung, Bildungsteilnahme, Ältere, Bildungsvertrag, Erwachsenenbildung, Geragogik

Kurzzusammenfassung

In diesem Artikel wird Bildung im Alter in den Kontext gerontologischer und geragogischer Konzepte und Forschungsergebnisse gestellt. Diskutiert werden Bedingungen für lebenslanges Lernen im Alter. Dazu gehören Vorstellungen vom aktiven Alter, von der Subjektbildung und Alltagsorientierung älterer Menschen. Weiters werden Bildungseffekte dargestellt und die tatsächliche Bildungsbeteiligung im Alter und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen für eine Stärkung der Altersbildung behandelt. Bildung im Alter, so die Kernaussage, entwickelt sich vor dem Hintergrund des sozio-demographischen Wandels zu einem eigenen Forschungs- und Praxisfeld. Aufgabe einer zukunftsorientierten Bildungspolitik für SeniorInnen ist die Idee, lebenslanges Lernen zu einem Thema zu machen und Strukturen zu schaffen, die älteren Menschen einen gleichberechtigten und ungehinderten Zugang zu hochwertigen und vielfältigen Lernangeboten ermöglichen.

02

Bildung und aktives Altern

Franz Kolland

Wenn alle Generationen in das Bildungswesen integriert werden, dann entstehen wechselseitige Vorteile, weil Ressourcen und Chancen besser ausbalanciert werden. Lernen bedeutet in diesem Ansatz, nicht in und für die Erwerbsarbeit zu lernen, sondern auch für die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung. Bildung muss in ihrer generativen Funktion verstanden werden und nicht nur als Aktivität, die jede Generation nur für sich selbst betreibt.

Bildung und intergenerationelles Lernen sind wichtige Ziele in alternden Gesellschaften oder – besser gesagt – in Gesellschaften eines langen Lebens. Eine Existenznotwendigkeit in einer solchen Gesellschaft rapiden sozio-demographischen und technologischen Wandels ist lebenslanges Lernen.

Das Alter muss in diesem Zusammenhang als eigenständige und aktive Lebensphase anerkannt werden. Sie ist keine Rest- oder Ruhestandsphase. Die Lebensphase Alter ist ein – auf Basis der Einführung gesetzlicher Altersgrenzen und wohlfahrtsstaatlicher Absicherung entstandener – eigener Lebensabschnitt, der eigene Herausforderungen mit sich bringt. Allerdings ist mit der Bestimmung des Alters als einer eigenen Lebensphase nicht intendiert, die Menschen in dieser Lebensphase als eine homogene soziale Gruppe zu behandeln. Ausgegangen werden muss vielmehr von einer hochgradigen Heterogenität und Diversität nach sozialer und räumlicher Lage, Gender und Ethnizität.

Das Alter als eigene Lebensphase anzuerkennen, bedeutet auch, sie als eine wertvolle Phase wahrzunehmen, aus deren Potential geschöpft werden kann (vgl. Köster/Schramek/Dorn 2005, S. 227). Langlebigkeit verweist nicht primär auf eine abhängige

Lebenssituation, sondern vielmehr auf Möglichkeiten der Gestaltung und Entwicklung. Altern bedeutet Weiterentwicklung und unter günstigen Bedingungen nicht nur eine fortgesetzte, sondern auch eine anders geartete Vitalität und Befriedigung.

Seit Ende des 20. Jahrhunderts kommen zunehmend Jahrgänge in die Altersphase, die nicht nur sozial abgesichert sind, sondern auch über eine gute gesundheitliche Konstitution verfügen. Doch wie wird diese Lebensphase tatsächlich gelebt? Welche gesellschaftlichen und kulturellen Erwartungen an ältere Menschen ergeben sich?

Vertreter der These von der „Kompression der Morbidität“ weisen nach, dass der Strukturwandel des Alters zu einer steigenden Vitalität älterer Menschen führt (siehe Fries 1980). In eine ähnliche Richtung gehen die Forschungsergebnisse der „Seattle Longitudinal Study“, die für die zwischen 1889 und 1973 geborenen Alterskohorten steigende kognitive Leistungen belegen (siehe Schaie/Willis/Caskie 2004). Diesen optimistischen Befunden zum Strukturwandel des Alters steht die pessimistische Perspektive von Paul B. Baltes gegenüber, der die positiven wissenschaftlichen Erkenntnisse nur für das dritte Lebensalter (ca. 60 bis 80 Jahre) gelten lässt (siehe

Baltes 2006). Im vierten Lebensalter (ab 80 Jahren), so Baltes, stoße die „adaptive Ich-Plastizität“ an ihre Grenzen (siehe Baltes 2001). Unter Plastizität ist dabei die Anpassung des Individuums an sich verändernde Umweltbedingungen zu verstehen.

Im Zusammenhang mit Veränderungen im dritten Lebensalter, die auf eine bessere Lebensqualität und mehr Ressourcen älterer Menschen hinweisen, wird zudem von einem Altersparadox (siehe Backes 1997) bzw. einer Vergesellschaftungslücke (siehe Kade 2009) gesprochen: Menschen im dritten Lebensalter haben demzufolge zwar eine bessere Lebensqualität und mehr Ressourcen, jedoch hat die Gesellschaft selbst noch keine Verwendung für sie.

Die gesellschaftliche Rolle des Alters ist in der Postmoderne generell wenig bestimmt. Das hat m.E. aber auch den Vorteil, dass deren Gestaltung (noch) möglich ist. Bildung ist dafür eine wesentliche Bedingung.

Dietmar Köster schlägt ein Vergesellschaftungsmodell vor, welches der Autonomie der 60- bis 80-Jährigen entspricht und über Erwerbstätigkeit hinausgeht. Dazu gehört eine Änderung jenes Bildes vom Alter in der Gesellschaft, welches das Ausscheiden aus dem Erwerbsleben mit dem Rückgang oder gar Ende sozialer Teilhabe assoziiert. Es ginge demnach nicht nur darum, die Altersgrenze anzuheben und die Beschäftigungsfähigkeit (= Employability) zu erhöhen. Vielmehr brauche es ein weiter reichendes Modell für die Vergesellschaftung des Alters (siehe Köster 2002). Es ginge um eine *Vita activa*, um ein bewusst gestaltetes Leben, wie es Hannah Arendt formuliert hat (siehe Arendt 1960). Es ginge m.E. darum, Tätigkeiten auszuüben und zu entwickeln, die einen „geklärten“ Sinnbezug aufweisen. Es ginge nicht um Aktivitäten um der Aktivität willen, sondern um orientierte Tätigkeit.

Erneut sei betont: Wird über Vergesellschaftung und soziale Teilhabe in der nachberuflichen Lebensphase gesprochen, dann braucht es einen zusätzlichen und geschärften Blick auf die Geschlechterverhältnisse, auf die Lebenslage und den Migrationshintergrund. Befassen wir uns nur ganz allgemein mit der sozialen Teilhabe älterer Menschen, dann verlieren wir die unterschiedlichen Lebenswelten von Frauen und

Männern, von Personen in unterschiedlicher Einkommens- und Bildungslage und kulturell-ethnische Diversität aus dem Blick.

Aktives Altern

Ein Konzept, welches die Vergesellschaftung des Alters in der Postmoderne unterstützt, ist jenes des „Aktiven Alterns“, wie es von der WHO entwickelt worden ist. Unter aktivem Altern versteht man den Prozess der Optimierung der Möglichkeiten von Menschen. Eine solche Optimierung geschieht durch einen gesundheitsfördernden Lebensstil und soziokulturelle Teilhabe. Das Wort „aktiv“ bezieht sich auf die andauernde Teilnahme am sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen, spirituellen und zivilen Leben. Wesentliche Bedingung für diese andauernde Teilnahme an den verschiedenen Teilsystemen der Gesellschaft sind Lern- und Bildungsprozesse. Durch Lernprozesse sollen Erkenntnisse über die eigene soziale Lage gewonnen werden, um aktiv gestalterisch tätig werden zu können (siehe WHO 2002).

Auf der Grundlage empirischer Studien wird sowohl das Potential für Aktivität im Alternsverlauf als auch die Notwendigkeit von aktivierenden Maßnahmen für die Lebenszufriedenheit in der Spätlebensphase belegt (siehe Rowe/Kahn 1997). Wer sich an Bildungsaktivitäten beteiligt und körperlich aktiv ist, weist einen besseren Gesundheitszustand und letztlich eine niedrigere Morbidität auf.

Aus der Sicht des Individuums bedeutet Aktivität, dass der/die Einzelne die Möglichkeit hat, seine/ihre Fähigkeiten zu entfalten, sein/ihr jeweils persönliches Entwicklungsziel durch Anstrengung zu erreichen. Entwicklung ist nicht „programmiert“, sie kann durch Willen und Anstrengung vorangetrieben werden. Dieser aus der empirischen Altersforschung stammende Befund (siehe ebd.) lässt sich gut mit bildungstheoretischen Überlegungen verknüpfen. So schreibt etwa Hans-Joachim Heydorn, dass Bildung ein langer, steiniger Weg ist. Kein plötzlicher Sprung führe ins „Reich der Freiheit“. Bildung ist Arbeit, ist konkrete Auseinandersetzung mit den Bedingungen der individuellen und gesellschaftlichen Existenz (siehe Heydorn 1980).

Bedingungsfaktoren für Bildung in der Lebensphase Alter

Was ist überhaupt das Ziel von Bildung in der Lebensphase Alter? Nach der Pensionierung verlagert sich das Ziel von Bildung weg von der Qualifikation hin zu kultureller Orientierung. Zur kulturellen Orientierung gehören die Sinnvermittlung, die Entwicklung von Rationalität und Wissenschaftlichkeit und die Entfaltung von Kompetenzen zur Reflexion und eigenständigen Urteilsbildung (siehe Becker 2009). Es geht nicht um eine ungerichtete Veränderung des eigenen Verhaltens, sondern um eine Erweiterung der eigenen Welt. Dazu bedarf es Phantasie, kreativer Einsicht und Handlungsfähigkeit (siehe Rosenmayr 2007). Es geht nicht nur um das Lernen an sich, sondern um ein Erkennen, welches die eigenen Handlungsmöglichkeiten erweitert. Was braucht es für dieses Erkennen? Reicht hier die Bereitstellung von systematischem Wissen aus? Reicht es aus, sich auf gerontologische Forschungsergebnisse zu berufen?

Als Begründung für Bildung im Alter werden an erster Stelle immer jene Ergebnisse aus der empirischen Altersforschung angeführt, die darauf hinweisen, dass die kognitive Leistungsfähigkeit bis ins hohe Alter gegeben ist und deshalb kaum Einschränkungen in der Lernfähigkeit auftreten (siehe Schaie/Willis/Caskie 2004). Doch reicht der Nachweis der Lernfähigkeit noch nicht aus, um Lernbereitschaft zu begründen. Die – zumeist experimentell – nachgewiesene kognitive Leistungsfähigkeit im Alter ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Bildungsbeteiligung.

Eine zweite Bildungsbedingung ist der Handlungsalltag älterer Menschen. Konstitutiv für Lernprozesse im Alter sind Alltagswissen und individuelle Erfahrungen. Diese werden lebensgeschichtlich aufgebaut. Demnach finden Altersbildung und Geragogik ihre Begründung nicht nur in wissenschaftlich produziertem Wissen, sondern auch in alltäglichen Handlungsanforderungen und biographischen Erfahrungen. Lernen im Alter ist zu beziehen auf die Veränderungen, die sich durch die Pensionierung ergeben, auf die Veränderungen,

die sich im höheren Alter in gesundheitlicher Hinsicht einstellen, auf technologische Wandlungsprozesse und auf Veränderungen in den sozialen Beziehungen. Alle diese Aspekte bestimmen Lernen und Bildung als ein Geschehen, welches die Lebensbedingungen im höheren und hohen Alter berücksichtigt und neue Lebenschancen generiert.

Neben den kognitiven Voraussetzungen und den alltäglichen Lebensbedingungen ist ein dritter Aspekt für Bildung im Alter konstitutiv: das Bildungssubjekt. Werden die Prozesse, in denen Individuen sich Wissensbestände sowie Wahrnehmungs-, Deutungs-, Handlungs- und Bewertungsmuster sozialisatorisch aneignen, nicht nur als Prägungs- und Beeinflussungsvorgänge verstanden, sondern als Eigenleistung des sich bildenden Individuums, dann braucht es dafür eine entsprechende konzeptuelle Grundlage. Eine solche Grundlage bietet das Konzept der Selbst- bzw. Subjektbildung (siehe Scherr 2009). Es orientiert sich an einem für das Selbstverständnis moderner Gesellschaften grundlegenden Subjektmodell – dem Modell eines eigenverantwortlich handlungs-, entscheidungs- und urteilsfähigen Individuums.

Die Selbst- bzw. Subjektbildung ist von Lernprozessen zu unterscheiden. Von Selbst- bzw. Subjektbildung sollte nur in Hinblick auf solche Lernprozesse gesprochen werden, in denen sich die Grundstrukturen des individuellen Selbst- und Weltverständnisses konturieren, verfestigen bzw. verändern. Selbstbildung wird somit zu einer „zukunfts-offenen Konstruktionsleistung“ (siehe ebd.).¹ (Selbst-)Bildungsprozesse sind dadurch gekennzeichnet, dass Individuen in unterschiedlichen Dimensionen ein reflexives Selbstverhältnis entwickeln können. Sie erheben ihre ästhetischen, moralischen und politischen Überzeugungen, ihre aktuelle Lebenspraxis und ihren Lebensentwurf zum Gegenstand der Reflexion. Dies setzt die Fähigkeit und Bereitschaft voraus, zu den eigenen subjektiv-selbstverständlichen lebensweltlichen Gewissheiten Distanz einzunehmen, sie gegen mögliche Alternativen abzuwägen sowie nach ihrer biographischen Genese und ihren sozialen Geltungsbedingungen zu fragen.

¹ In diesem Zusammenhang gilt es, systematisch zwischen der Absicht einer pädagogischen Vermittlung von Wissen, Kompetenzen, Werten, Normen usw. und dem durch pädagogische Programme (Didaktiken und Methoden) nicht determinierbaren Prozess der subjektiven Aneignung zu unterscheiden.

Die angeführten drei Bedingungen sind ein Rahmen für Bildung im Alter bzw. geragogisches Handeln. Wenn sich in diesen Aspekten auch Ansätze aus der Erwachsenenbildung erkennen lassen, so bilden sie im Zusammenspiel doch die Besonderheit der Lebensphase Alter ab.

Erwachsenenbildung und Geragogik

Wo sind die Gemeinsamkeiten und wo die Unterschiede zwischen Erwachsenenbildung und Geragogik? Starke Gemeinsamkeiten sind in den theoretischen Konzepten und in der disziplinären Verortung gegeben. Dennoch finden sich eine Reihe von Unterschieden. Dazu gehört erstens die Nähe der Geragogik zur Gerontologie. Die Alter(n)sforschung stimuliert die Geragogik mit wesentlichen Forschungsergebnissen, die etwa die Lernfähigkeit im Alter und den Kontext von Bildungsprozessen betreffen. Hinsichtlich der Lernfähigkeit sind es die Ergebnisse zur fluiden/kristallinen Intelligenz², die eine Grundlage für Bildung im Alter darstellen. Hinsichtlich der Kontexteinflüsse ist die „Environmental-Docility-Hypothese“ (siehe Lawton/Simon 1968) zu nennen, die auf die steigende Bedeutung von Umweltfaktoren im höheren Alter hinweist. Gemeint ist damit, dass ältere Menschen, die gesundheitlich belastet sind, günstigere Umweltbedingungen brauchen, damit sie an Bildungsprozessen teilnehmen. Zweitens zeigen sich Unterschiede zwischen Erwachsenenbildung und Geragogik in der Praxisorientierung. Das geragogische Handeln ist von den spezifischen Bedürfnissen älterer und hochaltriger Menschen bestimmt, wobei unter Diversitätsgesichtspunkten noch weiter zwischen Bedürfnissen von bildungsfernen älteren Frauen und Männern, zwischen unterschiedlich kulturell verorteten älteren MigrantInnen oder zwischen kognitiv gut trainierten und kognitiv eingeschränkten Personen zu unterscheiden ist. In dieser Praxisorientierung gilt die Möglichkeit zur Partizipation als Gütekriterium einer Didaktik für die zweite Lebenshälfte (siehe Bubolz-Lutz et al. 2010). Eine dritte Unterscheidung ist nach Gerhard Breloer (2000) im Kontext einer anthropologischen

Bestimmung der Lebensphase Alter möglich. Breloer verwendet dazu das Lebensphasenkonzept von Erik Erikson. Demnach bezieht sich die Erwachsenenbildung auf die sechste und siebte Lebensphase (das sind das frühe Erwachsenenalter und das Erwachsenenalter), während die Geragogik ihre Aufgabe im achten Entwicklungsstadium (dem Alter) hat, welches durch Reife bestimmt ist. In diesem Stadium wird das Individuum bei seiner Suche nach Ich-Integrität unterstützt.

Effekte der Bildungsbeteiligung

Welche Wirkungen ergeben sich aus der Bildungsteilnahme im Alter, welche kausalen Einflüsse sind empirisch nachweisbar? Die nachfolgend angeführten Forschungsergebnisse fokussieren zwar auf die singuläre Wirkung der Bildung, werden aber immer auch von anderen Faktoren begleitet. Bildung, Gesundheit, Einkommen und sozialräumliche Lage verstärken sich gegenseitig.

Anführen lassen sich aufgrund medizinischer Erkenntnisse positive Effekte von kontinuierlicher mentaler Stimulation auf den Erhalt guter Gesundheit. Neurologische Forschungen zeigen, dass mentales Training die intellektuellen Fähigkeiten positiv beeinflusst, indem etwa Gedächtnisverluste verringert bzw. rückgängig gemacht werden können. Lernen führt jedenfalls zu einer Veränderung der Gehirnstruktur (siehe Kotulak 1997). Und: Bildungsinteressierte Personen sind eher in der Lage, Herzkrankheiten und Bluthochdruck zu vermeiden, indem sie früher zum Arzt/zur Ärztin gehen und durch Selbstdiagnosen adäquate Prävention und Intervention betreiben. Darüber hinaus sind ältere Menschen, die sich an Lernprozessen beteiligen, besser in der Lage, Krankheiten zu überwinden. Sie kommen z.B. früher aus der stationären in die häusliche Pflege (siehe ebd.).

Untersuchungen zum Bildungsverhalten älterer Menschen weisen nach, dass sich ein entsprechendes Aktivitätsniveau in diesem Bereich günstig auf Lebenszufriedenheit und Gesundheit auswirkt

2 Intelligenz setzt sich aus verschiedenen Faktoren zusammen. Unterschieden wird etwa zwischen kristalliner und fluider Intelligenz, die sich im Alter unterschiedlich entwickeln. Während die fluide Intelligenz, die mit Reaktionsgeschwindigkeit und Wortflüssigkeit zu tun hat, abnimmt, nimmt die kristalline Intelligenz, welche die Repräsentation von Erfahrungswissen und Informationen umfasst, zu (siehe Horn/Cattell 1967).

(siehe 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 (siehe Börsch-Supan et al. 2008).

Lebenslanges Lernen und Bildung im Alter stellen wesentliche Beiträge zur Sicherung der gesellschaftlichen Teilhabe dar. Sie verringern die Armutsgefährdung und erhöhen die Chancengleichheit. Es besteht sowohl ein Zusammenhang zwischen Bildungsteilnahme und sozialem Engagement als auch zwischen Lernen und politischer Beteiligung. Ältere Menschen, die sich weiterbilden, engagieren sich eher ehrenamtlich, sie haben mehr Vertrauen in politische Institutionen, beteiligen sich eher an Unterschriftenaktionen und politischen Diskussionen (siehe Kolland/Ahmadi 2010). Darüber hinaus ist zu bedenken, dass der Alternsprozess sich in einem sozialen Kontext, also im sozialen Netzwerk von Freundschaften, (ehemaligen) Arbeitsbeziehungen, nachbarschaftlichen Beziehungen und Familienmitgliedern abspielt. Von daher ist Bildungsbeteiligung nicht nur für jene Personen bereichernd, die unmittelbar Kurse besuchen oder für sich selbst Wissen zu erarbeiten suchen, sondern Bildung hat auch „spread effects“, sie wirkt in das soziale Umfeld hinein.

Die angeführten (positiven) kausalen Effekte von Bildungsaktivitäten auf die Lebensqualität könnten als undifferenzierter Bildungsoptimismus bewertet werden, wenn nicht gleichzeitig Ursachen und Einschränkungen beleuchtet werden. Warum werden in diesen Untersuchungen hauptsächlich positive Effekte behandelt? Der Bildungsoptimismus, der über die Darstellung von positiven Effekten entsteht, soll dazu führen, das Defizitmodell des Alters zurückzuweisen. In diesem Sinn dienen die empirischen Ergebnisse einer normativen Neuorientierung.

Mit der Darstellung von positiven Effekten soll aber nicht vernachlässigt werden, wie stark Bildungsungleichheiten und Bildungsarmut über den gesamten Lebenslauf vorhanden sind und sich teilweise im vierten Lebensalter noch verstärken. Wenn nur ein Viertel der über 70-Jährigen einen Zugang zu den neuen Informationstechnologien hat (siehe Statistik Austria 2009b), dann handelt es sich nicht nur um

eine „technische Lücke“, sondern um eine doppelte soziale Benachteiligung. Es fehlen dann nicht nur bestimmte Fertigkeiten, die für den sozialen Status von Bedeutung sind, sondern es kommt zu einer Abkoppelung vom zentralen Projekt der Moderne, nämlich der Wissensgesellschaft.

Teilnahme an Bildung im Alter

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. Besuch von Kursen in den letzten 12 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 (siehe Statistik Austria 2009a). Welche Bedingungen sind es, so die zentrale Fragestellung, die den Rückgang des Bildungsinteresses im Alter erklären oder umgekehrt formuliert die Beteiligungsquote erhöhen? Ein Blick auf die Bildungspolitik zeigt zunächst, dass kontinuierlichem Lernen und Erwachsenenbildung im dritten und vierten Lebensalter eine untergeordnete Rolle zukommt. Bildungs- und gesellschaftspolitisch richten sich Vorstellungen vom lebenslangen Lernen in erster Linie an Personen im Erwerbsleben und damit an Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten (siehe Friebe/Jana-Tröller 2008).

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 (siehe Walter et al. 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 (siehe 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 Lernpotentiale zugeschrieben werden.

Neben diesen Faktoren sind sozialstrukturelle und familiale 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. Es besteht somit ein systematischer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung. Hinsichtlich der familialen Bedingungen soll ein wichtiger Aspekt angeführt werden: Frauen geben an, dass sie durch familiäre Aufgaben immer wieder daran gehindert worden seien bzw. daran gehindert werden, sich weiterzubilden (siehe Kolland 2005).

Ausblick

Für eine Stärkung des lebenslangen Lernens im Alter braucht es eine neue Bildungscharta, die die Vier-Generationen-Gesellschaft im Blick hat. Die vier Generationen sind die unter 25-Jährigen, die 25- bis 50-Jährigen, die 50- bis 75-Jährigen und die über 75-Jährigen (siehe Schuller 2010). Der Bildungsvertrag soll nicht ein Vertrag im rechtlichen Sinn sein, sondern einer, der auf eine bestimmte gesellschaftliche Vereinbarung hinweist. In diesem neuen Bildungskontrakt geht es um eine faire Verteilung der Ressourcen für Bildung entlang der vier Lebensphasen. Notwendig ist für die Erfüllung des Vertrags ein flexibles System von „Credits“, die eine hohe Durchlässigkeit im Bildungssystem erlauben. Und es geht um die Schaffung kohärenter nationaler Rahmenbedingungen.

Warum brauchen wir eine neue Bildungscharta? Wir brauchen diese, weil sich die Gesellschaft in einem demographischen Wandel befindet. Die

Verlängerung der Lebenserwartung verlangt auch ein neues Bildungsverständnis, welches über Schulbildung hinausreicht und alle Generationen einschließt. Wenn alle Generationen in das Bildungswesen integriert werden, dann entstehen wechselseitige Vorteile, weil Ressourcen und Chancen besser ausbalanciert werden. Lernen bedeutet in diesem Ansatz, nicht in und für die Erwerbsarbeit zu lernen, sondern auch für die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung. Bildung muss in ihrer generativen Funktion verstanden werden und nicht nur als Aktivität, die jede Generation nur für sich selbst betreibt.

Aufgabe einer zukunftsorientierten Bildungspolitik für SeniorInnen ist die Idee, lebenslanges Lernen zu einem Thema zu machen und Strukturen zu schaffen, die älteren Menschen einen gleichberechtigten und ungehinderten Zugang zu hochwertigen und vielfältigen Lernangeboten ermöglichen (siehe dazu Waxenegger 2011). Dazu zählen u.a. folgende Leitlinien und Prioritäten:

- Schaffung der Voraussetzungen für Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung und Lernen im Alter
- Berücksichtigung der Diversität des Alters und des Alterns und des intergenerationellen Lernens
- Umsetzung von Qualitätsstandards in den Bildungsangeboten für ältere Menschen
- Schaffung von Qualifizierungsangeboten auf den verschiedenen Ebenen der Altersbildung
- Auf- und Ausbau von Bildungsberatung und Verbesserung der Information für ältere Menschen in der nachberuflichen Lebensphase
- Ausbau von wohnortnahen Lernangeboten sowie
- Schaffung von Weiterbildungsangeboten im Bereich der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien

Literatur

Verwendete Literatur

Köster, Dietmar/Schramek, Renate/Dorn, Silke (2005): Qualitätsziele moderner SeniorInnenarbeit und Altersbildung. Das Handbuch. Oberhausen: Athena-Verlag.

Weiterführende Literatur

Arendt, Hannah (1960): Vita activa oder vom Tätigen Leben. Stuttgart: Kohlhammer.

Backes, Gertrud M. (1997): Altern als „Gesellschaftliches Problem“. Zur Vergesellschaftung des Alter(n)s im Kontext der Modernisierung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Baltes, Paul B. (2001): Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: Lebenslanges Lernen nonstop? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 36, S. 24-32.

Baltes, Paul B. (2006): Facing our limits: Human dignity in the very old. In: Daedalus 135/1, S. 32-39.

Becker, Rolf (2009): Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann. In: Ders. (Hrsg.): Lehrbuch Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-34.

Börsch-Supan, Axel/Brugiavini, Agar/Jürges, Hendrik/Kapteyn, Arie/Mackenbach, Johan/Siegrist, Johannes/Weber, Guglielmo (2008): Health, Ageing and Retirement in Europe (2004-2007). Starting the Longitudinal Dimension. Mannheim: Mannheim Research Institute for the Economics of Aging (MEA).

Brauer, Kai/Clemens, Wolfgang (2010): Zu alt? „Ageism“ und Altersdiskriminierung auf Arbeitsmärkten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bubolz-Lutz, Elisabeth/Gösken, Eva/Kricheldorf, Cornelia/Schramek, Renate (2010): Geragogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Friebe, Jens/Jana-Tröller, Melanie (2008): Weiterbildung in der alternden deutschen Gesellschaft. Bestandsaufnahme der demografischen Entwicklungen, des Lernens im höheren Lebensalter und der Perspektiven für die Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/friebe0801.pdf> [Stand: 2011-05-13].

Fries, James F. (1980): Aging, Natural Death, and the Compression of Morbidity. In: New England Journal of Medicine 303/3, S. 130-135.

Heydorn, Hans-Joachim (1980): Ungleichheit für alle – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Horn, John L./Cattell, Raymond B. (1967): Age differences in fluid and crystallized intelligence. In: Acta Psychologica. Vol. 26, S. 107-129.

Kade, Sylvia (2009): Altern und Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Khaw, Kay-Tee (1997): Healthy aging. In: British Medical Journal 315, S. 1090-1096.

Kolland, Franz (2005): Bildungschancen für ältere Menschen. Ansprüche an ein gelungenes Leben. Münster: LIT-Verlag.

Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah (2010): Bildung und aktives Altern. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Köster, Dietmar/Schramek, Renate/Dorn, Silke (2005): Qualitätsziele moderner SeniorInnenarbeit und Altersbildung. Das Handbuch. Oberhausen: Athena-Verlag.

Kotulak, Ronald (1997): Inside the Brain: Revolutionary Discoveries of How the Mind Works. Kansas City: Andrews McMeel Publishing.

Lawton, M. Powell/Simon, Bonnie (1968): The Ecology of Social Relationships in Housing for the Elderly. In: Gerontologist 8, S. 108-115.

Rosenmayr, Leopold (2007): Schöpferisch altern. Eine Philosophie des Lebens. Münster: LIT-Verlag.

Rowe, John W./Kahn, Robert L. (1997): Successful Aging. In: The Gerontologist 37, S. 433-440.

- Schaie, K. Warner/Willis, Sherry L./Caskie, Grace I. L. (2004):** The Seattle Longitudinal Study: Relationship between personality and cognition. In: *Aging, Neuropsychology and Cognition* 11, S. 304-234.
- Scherr, Albert (2009):** Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-145.
- Schuller, Tom (2010):** Learning through life: The implications for learning in later life of the the NIACE inquiry. *International Journal of Education and Ageing* 1, S. 41-52.
- Statistik Austria (2009a):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES) 2007. Wien: Statistik Austria. Auch online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/Redirect/index.htm?dDocName=043754 [Stand: 2011-05-18].
- Statistik Austria (2009b):** IKT-Einsatz. Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien in Unternehmen und Haushalten. Wien: Statistik Austria.
- Walter, Ulla/Flick, Uwe/Neuber, Anke/Fischer, Claudia/Schwartz, Friedrich-Wilhelm (2006):** Alt und gesund? Altersbilder und Präventionskonzepte in der ärztlichen und pflegerischen Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waxenegger, Andrea (Hrsg.) (2011):** Lernen und Bildung im späteren Leben. Leitlinien und Prioritäten 2020. Graz: Karl Franzens Universität Graz.
- WHO (2002):** Aktiv Altern. Rahmenbedingungen und Vorschläge für politisches Handeln. Wien: BMSK.



Foto: K.K.

Univ.-Prof. Dr. Franz Kolland

franz.kolland@univie.ac.at
<http://www.soz.univie.ac.at>
 +43 (0)1 4277-48123

Franz Kolland ist Außerordentlicher Universitätsprofessor am Institut für Soziologie der Universität Wien, Leiter der Forschungsgruppe Sozialgerontologie der Fakultät für Sozialwissenschaften und Co-Editor des *International Journal of Education and Ageing*.

Education and Active Ageing

Abstract

This article puts education in old age into context with gerontological and geragogic concepts and research results. Conditions for lifelong learning in old age are discussed including ideas of active ageing and of the formation of the subject and the orientation of old people in daily life. In addition, the article presents the effects of education, the actual participation of older people in education and socio-political frameworks for strengthening education in old age. The gist is that education in old age is developing into a separate field of research and practice against a backdrop of socio-demographic change. The task of a future-oriented educational policy for senior citizens is to make lifelong learning a topic and to develop structures which provide older people with equal and unimpeded access to high-quality and diverse learning.

Bildung im Alter

Horst Siebert

Siebert, Horst (2011): Bildung im Alter.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Lernen, Ältere, Lernfähigkeit, Alter, Altersbildung, Weisheit, Individualisierung

Kurzzusammenfassung

Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels wächst das gesellschaftliche und wirtschaftliche Interesse an der Weiterbildung Älterer. Es gibt zahlreiche empirische Untersuchungen, die die traditionelle Defizitthese, d.h. die These der altersbedingt abnehmenden Leistungs- und Lernfähigkeit, problematisieren. Dabei wird die Bedeutung des kalendarischen Alters immer mehr relativiert. In diesem Beitrag wird auf bildungssoziologische und lernpsychologische Forschungen zum Lernen Älterer hingewiesen. Die Bedeutung des informellen Lernens im Alter steht dabei im Mittelpunkt und wird auf seine Aktualität hin überprüft. Den Abschluss des Beitrages bilden Gedanken zur „Altersweisheit“.

03

Bildung im Alter

Horst Siebert

Bildung im Alter ist milieu- und biografiedeterminiert. Niemand wird im Alter zum ersten Mal an einem Seminar teilnehmen. Zielgruppe der Erwachsenenbildung sind vor allem bildungsgewohnte, bildungsaktive Ältere, für die Lernen zum Lebensstil und zur Lebensqualität gehört, aber auch altersgemischte Gruppen. Je mehr Ältere mit Jüngeren kommunizieren und gemeinsam in Seminaren lernen, desto eher kann eine Rigidität der Einstellungen und Ansichten verringert und auch vermieden werden.

Altenbildung oder Altersbildung?

Der demografische Wandel ist ein heißes Thema der Politik und Wirtschaft, des Gesundheitswesens und auch der Pädagogik. Dieser demografische Wandel wird verursacht durch Migrationen, vor allem aber durch veränderte Altersstrukturen: Die steigende Lebenserwartung und der Geburtenrückgang bewirken eine alternde Gesellschaft, in der sich die Bevölkerungspyramide zu einem „Pilz“ verändert.

Die statistischen Daten und Prognosen hierzu sind weitgehend bekannt. Doch keineswegs selbstverständlich ist die Definition des Alters: Wer ist „alt“, wer gehört zu den „älteren Erwachsenen“? Naheliegend ist es, den Eintritt ins Rentenalter als Beginn der vierten, nachberuflichen Lebensphase und damit des Alters festzulegen. Die steigende Lebenserwartung hat jedoch auch zur Folge, dass ein 60-Jähriger und ein 90-Jähriger, obwohl sie sich beide in der nachberuflichen Lebensphase befinden, kaum derselben Altersgruppe zugeordnet werden können, weshalb inzwischen die Gruppe der „jungen Alten“ von der der „Hochbetagten“ unterschieden wird. Doch nicht nur die aktuelle Diskussion über Veränderungen des Rentenalters weist darauf hin, dass das kalendarische Alter allein nicht sehr

aussagekräftig ist. So lassen sich vier Dimensionen des Alters unterscheiden:

- das kalendarische Alter, das in unserer Gesellschaft meist mit 65 Jahren festgelegt wird
- das medizinische Alter, das den gesundheitlichen Zustand der Organe und die körperliche Leistungsfähigkeit berücksichtigt
- das psychische Alter, das auf das subjektive Lebensgefühl verweist („Man ist so alt, wie man sich fühlt“)
- das soziale Alter, d.h. die Frage, wie die Gesellschaft das Alter definiert und was sie von älteren Menschen erwartet

Für das Lernen und für die Erwachsenenbildung sind alle vier Perspektiven von Bedeutung:

- das Rentenalter, in dem die berufliche Weiterbildung an Relevanz verliert
- der Gesundheitszustand, der die Weiterbildungsbeteiligung maßgeblich beeinflusst
- das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen, die die Lernfähigkeit beeinflussen (Bereits Edward Thorndike hat 1928 in „Adult Learning“ festgestellt, dass Ältere mehr leisten können, wenn sie sich mehr zutrauen)

- die Leistungen und Kompetenzen, die die Gesellschaft den Älteren zuschreibt

Bleiben wir zunächst bei diesem letztgenannten gesellschaftlichen Aspekt. In der Vergangenheit überwog in unserer Gesellschaft die Defizithese: Mit zunehmendem Alter sinke nicht nur die körperliche, sondern auch die geistige Lern- und Leistungsfähigkeit. Je mehr die Wirtschaft auf ältere ArbeitnehmerInnen angewiesen ist, desto mehr wird die Defizithese durch eine Kompetenzthese wenn nicht ersetzt, so doch ergänzt. Zwar nehmen dieser zufolge psychomotorische Fertigkeiten und das Kurzzeitgedächtnis im Alter ab, dafür gewinnen andere Kompetenzen, die auf Lebens- und Erfahrungswissen basieren, an Bedeutung. Außerdem haben die Neurowissenschaften festgestellt, dass die Plastizität des Gehirns im Alter größer ist als bisher vermutet, d.h., Ältere können sich besser an sich verändernde Umweltbedingungen anpassen als angenommen. Der Psychologie gelang darüber hinaus der Beleg, dass die individuellen Leistungsunterschiede im Alter wachsen. Das heißt: Zwei 70-Jährige aus verschiedenen Milieus unterscheiden sich in ihrer Lernfähigkeit mehr als ein 50- und ein 70-Jähriger aus demselben Milieu. Das hat eine Individualisierung des Alters zur Folge, was die Defizithese an milieuspezifische Faktoren bindet.¹ Folglich kann man nur sehr eingeschränkt von der „Zielgruppe Alte“ sprechen, zumal viele Ältere sich nicht von einer „Altenbildung“ angesprochen fühlen, da sie gerade mit Jüngeren lernen möchten. Das heißt zwar nicht, dass es „die Älteren“ oder „die Alten“ nicht mehr gibt, aber der Begriff „Altenbildung“ ist eher negativ besetzt. So wird häufiger der Begriff „Altersbildung“ (oder auch „Altersbildung“) verwendet, d.h., es geht um das Thema Altern, also letztlich um den biografischen Prozess, der alle Altersgruppen betrifft. „Altersbildung“ ist demzufolge nicht speziell auf ältere Erwachsene begrenzt, auch wenn diese intensiver mit Problemen des Älterwerdens und der „Endlichkeit“ konfrontiert werden.

Überblick über empirische Untersuchungen

Die Zahl der empirischen Forschungen zur Weiterbildung Älterer hat in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen (siehe Tesch-Römer/Engstler/Wurm 2006). Allerdings: Je mehr Untersuchungen veröffentlicht werden, desto unübersichtlicher (positiv formuliert: vielschichtiger, differenzierter) wird der Erkenntnisstand. Dies hat mehrere Ursachen: Viele ForscherInnen knüpfen nicht an vorhandene Forschungen an, sondern beginnen quasi am Nullpunkt. Außerdem unterscheiden sich die Forschungsergebnisse aufgrund der unterschiedlichen Forschungsmethoden (Statistiken der Einrichtungen, standardisierte schriftliche Befragungen, (Telefon-)Interviews etc.). Vor allem aber werden keine einheitlichen Schlüsselbegriffe verwendet (z.B. wie werden Altersgruppierungen vorgenommen; was gehört zur beruflichen, was zur allgemeinen Weiterbildung; wie wird „informelles Lernen“ definiert; wer ist „alt“). Je mehr dieses Thema untersucht wird, desto mehr erweist sich „Lernen im Alter“ als Konstrukt. Angesichts der Individualisierungen und Singularisierungen werden die Ergebnisse immer weniger generalisierbar, so dass es in Zukunft möglicherweise ergiebiger wird, individuelle biografische Fallstudien zu erstellen als ständig neue prozentuale Grafiken zu konstruieren.

Doch kommen wir zurück zur momentanen Forschungslage. Die meisten Untersuchungen bestätigen den generellen Trend: Die Weiterbildungsbeteiligung Älterer nimmt vom 50. Lebensjahr an kontinuierlich ab. Allerdings bilden sich heute mehr Ältere weiter als vor einigen Jahrzehnten. Hierzu einige empirische Belege (ohne Anspruch auf Vollständigkeit): Aufschlussreiche statistische Daten liefert das „Berichtssystem Weiterbildung“, das seit 1979 in dreijährigen Abständen eine repräsentative Befragung der 19- bis 64-jährigen Deutschen zur Beteiligung an institutionalisierter Weiterbildung

¹ Trotz der Individualisierung lassen sich gemeinsame kollektive Lebenserfahrungen feststellen. So ist die Kriegs- und Nachkriegsgeneration überwiegend in Armut, ohne Computer und zum Teil sogar ohne Fernsehen, ohne luxuriöse Kreuzfahrten, ohne multikulturelle Nachbarschaften, die Mehrzahl (insbesondere der Frauen) ohne höhere Schulbildung aufgewachsen. „Lebenslanges Lernen“ und „Seniorenstudium“ waren keineswegs selbstverständlich. Die meisten Frauen hatten sich vorrangig um die drei Ks zu kümmern: Kirche, Küche, Kinder. Einrichtungen der Erwachsenenbildung wurden erst allmählich aufgebaut. Viele Männer waren im Krieg verstorben, verwundet oder kehrten erst in den 1950er Jahren gesundheitlich geschwächt aus der Kriegsgefangenschaft zurück. Viele Deutsche waren aus sowjetischen Besatzungsgebieten geflüchtet. Viele Städte waren immer noch durch Bombenangriffe zerstört. Trotz dieser schwierigen Lebensverhältnisse hatten viele Menschen einen kulturellen Nachholbedarf. Insbesondere bestand Interesse an Kunst und Literatur, die in den Zeiten des Nationalsozialismus verbrannt und verboten worden waren.

und zum informellen Lernen beinhaltet (in Zukunft wird dieses Berichtssystem mit dem internationalen Adult Education Survey (AES) verknüpft). Im Jahr 1979 haben 11% der 50- bis 64-Jährigen mindestens einmal im Jahr an einer Veranstaltung der Weiterbildung teilgenommen, im Jahr 2007 hat sich die Zahl der älteren TeilnehmerInnen mehr als verdoppelt (siehe Tab.1). Allerdings war die Weiterbildungsbe- teiligung von 1997 bis 2003 in allen Altersgruppen rückläufig, hat seit 2003 aber wieder leicht zuge- nommen (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 227).

Christiane Schiersmann führte 2006 eine repräsen- tative Befragung der erwerbstätigen Deutschen ebenfalls im Alter von 19 bis 64 Jahren durch. Sie berücksichtigte neben der Weiterbildungsbetei- ligung vor allem informelle und selbstgesteuerte Lernprozesse. Interessant ist folgendes Ergebnis: 50- bis 64-Jährige nehmen zwar weniger als die unter 50-Jährigen an formalisierter Weiterbildung teil, lernen aber genauso häufig wie die Jüngeren in informellen Kontexten (vgl. Schiersmann 2006, S. 36).

Während die meisten Weiterbildungsuntersuchungen die über 64-Jährigen nicht mehr berücksichtigen, befragten Rudolf Tippelt, Bernhard Schmidt-Hertha und Helmut Kuwan 2008 auch die 45- bis 80-Jähri- gen. Außer einer schriftlichen Befragung (auf der

Grundlage des Adult Education Survey) wurden hierfür Gruppendiskussionen und Tiefeninterviews durchgeführt. Die Autoren gelangen dabei zu dem Ergebnis, dass die These der abnehmenden Bildungsaktivität im Alter zu pauschal ist. Zwar ist mit dem Berufsaustritt eine deutlich abnehmende berufsmotivierte Weiterbildung verbunden, aber es *„wird deutlich, dass Weiterbildungspartizipation in außerschulischen Kontexten sich fast linear bis ins hohe Alter fortsetzt“* (Tippelt/Schmidt-Hertha/ Kuwan 2008, S. 137).

Helmut Schröder und Reiner Gilberg befragten 2005 die 50- bis 75-Jährigen nach ihren Lernaktivitäten. Sie waren dabei vor allem an einer Prognose der künftigen Weiterbildung Älterer interessiert. Ihre Vorhersage ist durchaus optimistisch: Es *„ist davon auszugehen, dass die Nachfrage nach Bildungs- angeboten auch aufgrund der sozialstrukturellen Zusammensetzung dieser Gruppe steigen wird [...] Dies wäre ein Zuwachs von rund 3,7 Mio. und läge beim 1,7-fachen der heutigen Nachfrage“* (Schröder/ Gilberg 2005, S. 149). Schröder und Gilberg unter- suchten außerdem das ehrenamtliche Engagement Älterer. 33% der 50- bis 54-Jährigen waren zum Zeitpunkt der Befragung ehrenamtlich tätig. *„Auch mit Anfang 60, vermutlich nach Eintritt in den Ru- hestand steigt der Anteil der aktuell Ehrenamtlichen noch einmal auf 29% an“* (ebd., S. 58).

Tab. 1: Weiterbildungsbeteiligung nach Altersgruppen in %, Bundesgebiet Deutschland 1979 bis 2007

	Jahr									
	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997	2000	2003	2007
Altersgruppen										
Weiterbildung insgesamt										
19-34 Jahre	34	38	32	43	44	49	53	47	46	46
35-49 Jahre	21	31	25	37	40	47	54	49	46	47
50-64 Jahre	11	14	14	20	23	28	36	31	31	34
allgemeine Weiterbildung										
19-34 Jahre	23	28	23	27	25	30	35	29	29	30
35-49 Jahre	16	21	17	24	24	29	33	29	27	28
50-64 Jahre	9	11	12	14	15	19	26	21	20	23
berufliche Weiterbildung										
19-34 Jahre	16	15	14	23	25	27	33	31	29	27
35-49 Jahre	9	15	14	20	24	29	36	36	31	31
50-64 Jahre	4	4	6	8	11	14	20	18	17	19

Quelle: TNS Infratest: BSW 1979 bis 2007 zit. nach Rosenblatt/Bilger 2008, S. 227. (red. bearb.)

In dem 2006 von Clemens Tesch-Römer, Heribert Engstler und Susanne Wurm herausgegebenen Alterssurvey untersuchte auch Harald Künemund das freiwillige ehrenamtliche Engagement der Älteren. Ihm zufolge ist „die Engagementquote der 40- bis 85-Jährigen [...] [insgesamt] von 16% im Jahr 1996 auf 18,9% im Jahr 2002 gestiegen“ (Künemund 2006, S. 301). Allerdings seien hier die regionalen Unterschiede, die Schulniveaudifferenzierungen, die Geschlechterunterschiede und die Differenzen der Tätigkeiten erheblich.

Lernfähigkeit im fortgeschrittenen Alter

Zahlreiche empirische Untersuchungen bestätigen, dass das Kurzzeitgedächtnis (vor allem das Speichern „sinnfreien“ Materials, also Silben, Zahlen) im Alter nachlässt, dass die fluide Intelligenz (inhaltsunabhängige formale Lernfähigkeiten) sich im Alter kaum noch verbessern lässt und dass die Lernprozesse mehr Zeit benötigen („Verlangsamungsfaktor“).

Bereits 1970 hat der damalige DDR-Psychologe Hans Löwe die klassischen lernpsychologischen Forschungsergebnisse zur Lernfähigkeit Erwachsener dokumentiert, analysiert und auch kritisiert. So relativierte Löwe den Einfluss des biologischen Alters. Er differenzierte den Begriff „Lernfähigkeit“ in 1. Kapazität des Lernens, 2. Leichtigkeit des Lernens, 3. Nachhaltigkeit des Lernens, 4. Anregbarkeit zum Lernen und 5. Lernintensität (vgl. Löwe 1970, S. 133). Außerdem problematisierte Löwe die testpsychologischen Forschungsmethoden, die meist die jüngeren „Versuchspersonen“ bevorzugen (vgl. ebd., S. 119). Löwe gelang zu dem Ergebnis, dass insbesondere zwei Faktoren die Lernfähigkeit im Alter beeinflussen: a) die Aktivität des Lernens (also nicht nur rezeptiv lernen) und b) die gesellschaftlich geprägte Motivation des Lernens. Er unterscheidet eine Habitualmotivation als Persönlichkeitseigenschaft und eine situationsbedingte Aktualmotivation (vgl. ebd., S. 41). Habitualmotivation meint eine generelle Neugier, eine Aufgeschlossenheit für Neues. Die Aktualmotivation resultiert aus konkreten Anforderungen und Anlässen.

Interessant erscheint auch die Frage, ob Ältere noch ihr Selbst- und Weltbild, ihre Werte und

Überzeugungen durch Lernen verändern. Hier tendieren die Psychologie und die Gehirnforschung dazu, trotz der vorhandenen Plastizität des Gehirns die Stabilität und Konstanz der Persönlichkeitseigenschaften und der existenziellen Deutungsmuster zu betonen. So schreibt der Neurowissenschaftler Gerhard Roth: „*Persönlichkeit und Charakter des Menschen und damit die Grundstrukturen des Verhältnisses zu sich selbst und zu seiner Umwelt werden sehr früh festgelegt [...] In späterer Jugend und im Erwachsenenalter ist der Mensch in seinen Persönlichkeitsmerkmalen nur noch wenig veränderbar, es sei denn, er hat starke positive oder negative emotionale Erlebnisse*“ (Roth 2001, S. 452). Diese Sicht ist aber zu ergänzen durch die Perspektive, wie sie Manfred Spitzer, ebenfalls Gehirnforscher, formuliert: „*Ältere Menschen lernen zwar langsamer als junge, dafür haben sie jedoch bereits sehr viel gelernt und können dieses Wissen dafür einsetzen, neues Wissen zu integrieren. Je mehr man schon weiß, desto besser kann man neue Inhalte mit bereits vorhandenem Wissen verknüpfen [...] Wissen kann helfen, neues Wissen zu strukturieren, einzuordnen und zu verankern*“ (Spitzer 2010, S. 220).

Roth und Spitzer bestätigen: Das Lernen Älterer erfolgt in neuronalen Strukturen, die im Lauf des Lebens und insbesondere in der Kindheit gebildet werden. Insofern ist das Lernen „strukturdeterminiert“. Allerdings ist zu differenzieren: Die Persönlichkeitsmerkmale (z.B. die „Big Five“: Extraversion/Introversion, Verträglichkeit/Kälte, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, Offenheit für Neues) verändern sich im Alter nur in Ausnahmefällen. Das Wissen selbst kann im Alter aber umso leichter erworben und in Zusammenhänge integriert werden, je mehr Wissen bereits in früheren Jahren angeeignet wurde. Sinnvolles, bedeutsames Wissen wird im Alter folglich leichter gelernt als unwichtiges Wissen.

Viele dieser genannten modernen neurowissenschaftlichen und psychologischen Erkenntnisse sind keineswegs neu. So haben mehrere Philosophen der griechischen und römischen Antike bereits auf die „Altersweisheit“ aufmerksam gemacht. Der bekannte römische Redner und Politiker Marcus T. Cicero (106 bis 43 v. Chr.) hat einen lesenswerten Essay über „Cato maior de senectute“ (Cato der

Ältere über das Alter) ungefähr 44 v. Chr. geschrieben. Hier einige seiner Thesen gegen das verbreitete Vorurteil, das Alter sei leistungsschwach und unproduktiv: Häufig wird behauptet, das Gedächtnis ließe im Alter nach. *„Das dürfte stimmen, wenn man es nicht übt, oder auch, wenn man von Natur aus ein Schwachkopf ist [...] Alte Leute wissen alles, worum sie sich Sorgen machen: Anberaumte Gerichtstermine, ihre Schuldner und ihre Gläubiger [...] Nur eifriges Interesse braucht weiterzuwirken, dann bleiben die Geisteskräfte im Alter erhalten [...] Doch ihr seht, wie man im Alter nicht nur nicht schlaff und untätig ist, sondern sogar sehr geschäftig, immer tätig und unternehmend und zwar entsprechend dem Eifer, den man in früheren Jahren schon gezeigt hat [...] Man braucht seine Kräfte nur im richtigen Maß einzuteilen und sich nur so viel anzustrengen, wie man vermag [...] Körperlich wird man durch laufende Überanstrengung schwerfällig; der Geist aber wird nur dadurch frisch erhalten, dass man ihn betätigt“* (Cicero 44 v. Ch. [1983], S. 41f.).

Zielgruppen der Bildungsarbeit

Viele Ältere bevorzugen altersheterogene Seminare. Sie möchten mit jüngeren Menschen in Kontakt bleiben und sich auch – z.B. in Sprachkursen – mit ihnen „messen“. Die Generationen lernen voneinander, indem sie unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen erleben. Der Horizont wird erweitert und im positiven Fall wird akzeptiert, dass die Jüngeren über andere Lebensstile und Gewohnheiten verfügen. Zur gesellschaftlichen Integration können Ältere beitragen, indem sie sich für andere „Fühl-Denk-Verhaltensprogramme“ interessieren, ohne sich an alle neuen Moden anzupassen.

Auch in zahlreichen Unternehmen gewinnt das intergenerative Lernen an Bedeutung. So werden an vielen Arbeitsplätzen Tandems gebildet, wobei sich Jüngere mit ihrem neuen Wissen und Ältere mit ihren Erfahrungen ergänzen. Deshalb wird von nicht wenigen BildungsmanagerInnen auch ein „Paradigmenwechsel“ empfohlen: *„weg von einem negativen Altersbild“* (Althaus 2011, S. 11) und *„hin zu einem Generationen verbindenden Denken, Lernen und Handeln“* (ebd.).

Sylvia Kade unterscheidet vier didaktische Konzepte (vgl. Kade 2007, S. 128):

- **Bildung im Alter („für mich“): Biografiebezug**
Hierbei geht es um ein biografisches Identitätslernen älterer Menschen, insbesondere um die Frage: „Wie bin ich zu der Person geworden, die ich heute bin?“ Im Vordergrund steht ein „reflexiver Selbstbezug“, eine Aufarbeitung der Bildungs- und Lernbiografie.
- **Bildung für das Alter („für uns“): Lebensphasenbezug**
Angehörige der gleichen Altersgruppe (z.B. Nachkriegsgeneration, DDR-Generation) tauschen ihre Erfahrungen aus. Die Seminargruppe ist relativ homogen, die Älteren sind „unter sich“.
- **Bildung mit Älteren („mit anderen“): Generationsbezug**
In altersheterogenen Gruppen findet „intergenerationelles Lernen“ statt. Thema ist hier das Generationsverhältnis. Diese Seminare dienen der sozialen Integration und der Perspektivenverschränkung.
- **Umgang mit Älteren („für andere“): Erfahrungsbezug**
Angesprochen werden Erwachsene, die beruflich in der Pflege oder im Gesundheitswesen für Ältere tätig sind, außerdem ehrenamtlich in der Arbeit mit Älteren Tätige. Diese Tätigkeiten verlangen psychologisches, medizinisches und sozialpädagogisches Wissen, aber auch eine Reflexion der gesellschaftlichen Altersbilder und der eigenen Einstellung zum Alter.

Es sei noch einmal betont: Die Älteren sind keine homogene Zielgruppe. Die Vielfalt der Lebensalter und Bildungsaktivitäten ist bei ihnen noch größer als bei jüngeren Altersgruppen. Außerdem sind „spezielle“ Gruppen zu berücksichtigen, z.B. ältere WissenschaftlerInnen, ältere MigrantInnen, ältere ländliche Bevölkerung, ältere KünstlerInnen.

Sylvia Kade unterscheidet mehrere Milieus im Alter, die sich durch ihre Lebensstile, aber auch durch ihre kulturellen Interessen und Bildungsaktivitäten kennzeichnen:

- pflichtbewusst-häusliche Alte: kleinbürgerlich-konservatives Milieu, familienorientiert, wenig Kontakte zu Fremden, in Vereinen und Kirchengemeinden aktiv
- sicherheits- und gemeinschaftsorientierte Alte: bescheidene Lebensverhältnisse, verdienter Ruhestand nach einem arbeitsamen, anstrengenden Leben, Geselligkeit unter Gleichaltrigen bevorzugt
- neue Alte: gehobenes Milieu mit höherer Schulbildung, akademische Berufe, finanziell gesichert, aktiv, mobil, bildungsinteressiert, außenweltorientierter, kommunikativer Lebensstil
- resignierte Alte: untere Sozialschicht, geringes Einkommen, Ohnmachtserfahrungen, häufiges Fernsehen, kaum Bildungsinteressen, viele Verwitwete

Ferner sind die meisten Älteren in der Erwachsenenbildung Frauen, so dass von einer Feminisierung der Altenbildung gesprochen wird. Diese Feminisierung der Gesellschaft und insbesondere der Erwachsenenbildung wird ergänzt durch eine „Singularisierung“: Die überwiegende Mehrheit der älteren Frauen sind Singles. Diese Singularisierung ist nicht immer, aber oft mit einer Vereinsamung verbunden. Die Erwachsenenbildung wird so häufig als Kontaktgelegenheit genutzt.

Bildung im Alter ist – so kann zusammengefasst werden – milieu- und biografiedeterminiert. Niemand wird im Alter zum ersten Mal an einem Seminar teilnehmen. Zielgruppe der Erwachsenenbildung sind vor allem bildungsgewohnte, bildungsaktive Ältere, für die Lernen zum Lebensstil und zur Lebensqualität gehört, aber auch altersgemischte Gruppen.

Weisheit als Bildung im Alter?

In den vergangenen Jahren lässt sich eine Renaissance des Weisheitsbegriffs beobachten. Das mag damit zusammenhängen, dass zur Begründung des lebenslangen Lernens im Alter weder der aktuelle Kompetenzbegriff noch der traditionelle Bildungsbegriff ausreichen. Der Kompetenzbegriff ist – trotz gegenteiliger Behauptungen – primär auf die berufliche Leistungsfähigkeit ausgerichtet. Der Bildungsbegriff wird entweder mit dem „höheren Schulabschluss“ gleichgesetzt oder als

kontemplative kulturelle Freizeitgestaltung begriffen. Der Weisheitsbegriff verweist dagegen eher auf eine „vita activa“, auf eine kluge Lebensführung im Alltag. Der bekannte Fernsehmoderator und Wissenschaftsjournalist Gert Scobel umschreibt Weisheit wie folgt: *„Weisheit beinhaltet sowohl auf sozialer und kultureller Ebene wie auch auf der Ebene persönlicher Lebensbewältigung eine gelassene Haltung gerade angesichts der Komplexität des Lebens“* (Scobel 2008, S. 97). Und: *„Weisheit und Komplexitätsforschung signalisieren uns in gleicher Weise, dass wir uns von der Vorstellung eines klaren, allumfassenden, zeitlosen, ewigen Wissens verabschieden müssen [...] Nichtwissen gehört zu unserem Wissen. Mit diesem Nichtwissen klug umzugehen ist aber gerade ein Merkmal von Weisheit“* (ebd., S. 113).

Zur Weisheit gehört also nicht nur das Bewusstsein von Endlichkeit und Vergänglichkeit, sondern auch die Einsicht in die Relativität und Kontextabhängigkeit unseres Wissens sowie in die Vorläufigkeit unserer Erkenntnisse und deren Irrtumswahrscheinlichkeit. Weisheit erfordert ein nicht-dualisierendes Denken, ein „Sowohl-als-auch-Denken“, eine Urteilsvorsicht angesichts der Widersprüchlichkeit und Unberechenbarkeit unserer Lebenswelt. Diese Einsicht in die Grenzen unserer Weltsicht resultiert nicht nur aus wissenschaftlichem Wissen, sondern auch aus lebensbegleitendem Erfahrungswissen. Insofern wird Weisheit durch biografische Erfahrungen im Lauf des Lebens begünstigt, aber mit dem Alter nimmt keineswegs ohne weiteres die Weisheit zu. Mehr noch: Weisheit ist keine messbare Fähigkeit, kein Ergebnis von Intelligenztests und Karrieren; Weisheit ist eine „regulative Idee“, eine normative Orientierung. Niemand kann heutzutage als „weise“ gelten.

Dennoch lässt sich lebenslanges Lernen auch mit der Idee der Weisheit begründen. Zur Weisheit gehört nicht nur explizites Wissen, sondern auch implizites, „verborgenes“ Wissen, das sich als „gesunder Menschenverstand“, „Fingerspitzengefühl“ und Intuition äußert. Weisheit lässt sich nicht lehren, nicht unterrichten. Auch sind die Lehrenden nicht unbedingt weiser als die SeminarteilnehmerInnen. Aber es lohnt sich, über Sinn und Zweck von Weisheit in unserer Zeit nachzudenken und „Weisheitserfahrungen“ zwischen den Generationen auszutauschen.

Wenn von Altersweisheit die Rede ist, sollte auch die Altersrigidität nicht unerwähnt bleiben. Im Lauf des Lebens entstehen im Gehirn neuronale Netzwerke, die die biologische Grundlage unserer Denk-, Wahrnehmungs- und Gefühlsstrukturen sind. Es bilden sich Deutungs- und Emotionsmuster, die unser Selbstbild und unsere Identität prägen. Diese Muster werden im Alter – von Ausnahmen abgesehen – immer stabiler und auch unflexibler. Je mehr Ältere mit Jüngeren kommunizieren und gemeinsam

in Seminaren lernen, desto eher kann eine Rigidität der Einstellungen und Ansichten verringert und auch vermieden werden. Je mehr miteinander und voneinander gelernt wird, desto größer wird die Perspektivenvielfalt.

So verliert eine altershomogene Altenbildung trotz oder sogar wegen des demografischen Wandels tendenziell an Bedeutung – zugunsten intergenerativer Lernsettings.

Literatur

Verwendete Literatur

Althaus, Ulrich (2011): Neue Chancen nutzen. In: *Weiterbildung* 1/2011, S. 9-11.

Cicero, Marcus (44 v. Chr.[1983]): *Cato major de senectute* (übersetzt von Max Faltner). München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Kade, Sylvia (2007): *Altern und Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Künemund, Harald (2006): *Tätigkeiten und Engagement im Ruhestand*. In: Tesch-Römer, Clemens/Engstler, Heribert/Wurm, Susanne (Hrsg.) (2006): *Altwerden in Deutschland*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 289-328.

Löwe, Hans (1970): *Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2008): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland*, Bd. 1. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Roth, Gerhard (2001): *Fühlen, Denken, Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schiersmann, Christiane (2006): *Profile lebenslangen Lernens*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schröder, Helmut/Gilberg, Reiner (2005): *Weiterbildung Älterer im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Scobel, Gert (2008): *Weisheit*. Köln: DuMont.

Spitzer, Manfred (2010): *Medizin für die Bildung*. Heidelberg: Spektrum.

Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard/Kuwan, Helmut (2008): *Weiterbildungsteilnahme nach Altersgruppen unter Einschluss der bis zu 80-Jährigen*. In: Gnahn, Dieter et al. (Hrsg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland*, Bd. 2. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 125-140.

Weiterführende Literatur

Tesch-Römer, Clemens/Engstler, Heribert/Wurm, Susanne (Hrsg.) (2006): *Altwerden in Deutschland*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.



Photo: K.K.

Prof. (em.) Dr. Horst Siebert

horst.siebert@ifbe.uni-hannover.de
<http://www.ifbe.uni-hannover.de>

Horst Siebert studierte Literaturwissenschaft, Altphilologie und Philosophie in Kiel und München. Er disserdierte 1965 und war ab 1966 als Assistent an der Ruhr-Universität Bochum tätig. Ab 1970 war er Professor für Erwachsenenbildung an der Leibniz-Universität Hannover. Darüber hinaus war er Honorarprofessor an der Universität Jasi (Rumänien) und hatte diverse Lehraufträge an den Universitäten Innsbruck, Klagenfurt, Wien, Sofia usw. inne. Seit 2007 ist er emeritiert. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählt u.a. der Pädagogische Konstruktivismus.

Education in Old Age

Abstract

Society and the business world's interest in continuing education for older people is growing against a backdrop of demographic change. Numerous empirical studies discuss the problem with the traditional deficit thesis, i.e. the thesis of decreasing performance and ability to learn due to age. As a result, the significance of calendar age is increasingly relativised. This article refers to educational sociological and psychological research on learning and older people. The focus is on the significance of informal learning in old age, which is tested for its relevance. The conclusion consists of thoughts on "the wisdom of age".

Revoltierendes Anerkennen des Alter(n)s

Für eine unzeitgemäße Sicht auf das Alter

Barbara Pichler

Pichler, Barbara (2011): Revoltierendes Anerkennen des Alter(n)s. Für eine unzeitgemäße Sicht auf das Alter.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 13, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Kritische Alter(n)sforschung, Körperlichkeit, Aktivierung, Responsibilisierung

Kurzzusammenfassung

Das vielfach propagierte und gesellschaftlich positiv besetzte Bild des „aktiven Alterns“ wird in diesem Beitrag kritisch betrachtet. Es wird die Frage aufgeworfen, inwiefern sich die Erwachsenenbildung mit ihrem Einsatz für ein aktives Altern in die Logiken einer neuen Sozialpolitik der Aktivierung verstrickt. Die Kritik aufgreifend, dass es mit den aktuell im Trend liegenden positiven Alterszuschreibungen zu einem Ausschluss von leidvollen Aspekten des Alterns kommt, wird aus einer bildungstheoretischen Perspektive für die Thematisierung von Körperlichkeit und die Anerkennung der Ambiguität menschlicher Existenz appelliert. „Revoltierendes Anerkennen des Alter(n)s“ bietet der Erwachsenenbildung eine Sichtweise, die nicht zwischen Aktivität und Passivität polarisiert, sondern der Mehrdeutigkeit des Menschseins Rechnung trägt und damit auch einer möglichen ökonomischen und politischen Indienstnahme entgegentritt.

Revoltierendes Anerkennen des Alter(n)s

Für eine unzeitgemäße Sicht auf das Alter

Barbara Pichler

Das für 2012 geplante „Europäische Jahr für aktives Altern“ soll als Antwort auf die zunehmende Zahl älterer Menschen in Europa diese darin unterstützen, eine aktive Rolle in der Gesellschaft einzunehmen.

Aus Sicht der Europäischen Kommission bedeutet „aktives Altern“, „*dass man älteren Menschen mehr Möglichkeiten bietet, weiterzuarbeiten, länger gesund zu bleiben und auf andere Weise (zum Beispiel durch ehrenamtliche Arbeit) weiterhin einen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten*“ (Europäische Kommission 2010, o.S.). Mit diesem Anliegen korrespondiert auch das Bemühen der Erwachsenenbildung, ein aktives Altern zu unterstützen. Das dahinter stehende Altersbild entspricht den „jungen bzw. neuen Alten“ und ist positiv besetzt.

Bei der Entstehung dieser neuen aktiven Altersbilder spielen wissenschaftliche Diskurse eine wesentliche Rolle. Wissenschaftliches Wissen ist nicht nur ein Korrektiv stereotyper Vorstellungen vom Alter, sondern trägt selbst aktiv zur Konstruktion bestimmter Altersbilder bei¹. Als wissenschaftliches Expertenwissen ist es wirkmächtig und stellt vielfach das Fundament für die Altenpolitik, für geragogische Konzepte und unterschiedliche Ansätze sozialer Altenarbeit dar.

Die wissenschaftlichen Konzepte zu einem aktiven, erfolgreichen und produktiven Alter² kommen

bestimmten politischen Interessen insofern entgegen, als sie sich insbesondere als Grundlage für eine aktivgesellschaftliche Mobilisierung des Alters eignen. In diesem Zusammenhang stellt sich für die Erwachsenenbildungsforschung und -praxis die Frage, wie sie sich im Diskurs zum aktiven Alter(n) positionieren. Auf welche wissenschaftlichen Erkenntnisse und Theorien sollen sie Bezug nehmen? Welches gesellschaftspolitische und bildungspolitische Ziel soll mit einem aktiven Altern verfolgt werden? Inwiefern verstrickt sich die Erwachsenenbildung mit dem Vorhaben, sich als Faktor aktiven Alterns zu bestimmen und wirksam werden zu wollen, in die Logiken einer neuen Sozialpolitik der Aktivierung?

Dieser Beitrag leistet eine kurze Darstellung der gerontologischen Konzeptionen eines aktiven, erfolgreichen und produktiven Alters und unterzieht diese im Anschluss einer kritischen Betrachtung. Die Kritik aufgreifend, dass es mit diesen positiv konnotierten Bildern zu einem Ausschluss von negativen und leidvollen Aspekten des Alterns kommt, wird aus einer bildungstheoretischen Perspektive für die Thematisierung von Körperlichkeit und die Anerkennung der Ambiguität menschlicher

¹ „In den fachspezifischen Diskursen wird das Wissen zu einem allgemeinen Aussagesystem formiert, auf dessen Grundlagen Erwartungen und Verpflichtungen konstruiert und die Menschen entsprechend gefördert, gestärkt und therapiert werden“ (Schroeter 2002, S. 85).

² Für eine ausführlichere Darstellung der wissenschaftlichen Diskurse über ein neues positiv konnotiertes Altersbild vgl. Pichler 2010, S. 417ff.

Existenz appelliert. „Revoltierendes Anerkennen des Alter(n)s“ bietet eine Sichtweise, die der Mehrdeutigkeit des Menschseins Rechnung trägt und die der ökonomischen und politischen Indienstnahme entgegentritt.

Gerontologische Konzepte eines „neuen“ und „aktiven“ Altersbildes

Das Leitbild des „aktiven Alter(n)s“ geht auf die „Aktivitätstheorie“ von Rudolf Tartler in den 1960er Jahren zurück (siehe Tartler 1961), deren Entstehen als Reaktion auf die bis dahin dominierende Defizit- und Disengagementtheorie³ begriffen werden kann. Aus Sicht der Aktivitätstheorie ist Lebenszufriedenheit im Alter dann gewährleistet, wenn die älter werdenden Menschen einen aktiven Lebensstil pflegen können. Alte Menschen haben dieselben psychischen und sozialen Bedürfnisse wie Menschen im mittleren Lebensalter. Ziehen sie sich aus dem aktiven Leben zurück, so liegt dies nicht an deren psycho-physischem Abbau, sondern vielmehr an einer gesellschaftlichen Ausgliederung alter Menschen im Allgemeinen, die ihnen die Beschäftigungsmöglichkeiten entzieht (vgl. Lenz/Rudolph/Sickendiek 1999, S. 38ff.; Dyk 2007, S. 97).

Theorien des „Erfolgreichen Alter(n)s“ wurden vor allem in der Entwicklungspsychologie entworfen. Eingeführt wurde die Bezeichnung „successful ageing“ bereits in den frühen 1960er Jahren von Robert J. Havighurst (siehe Havighurst 1961). Nahezu drei Jahrzehnte später begründeten Paul und Margret Baltes (1989) das „SOK“-Modell (Selektive Optimierung mit Kompensation) als psychologisches Modell erfolgreichen Alterns, das im deutschsprachigen Raum große Verbreitung gefunden hat. Kern des SOK-Modells ist, dass altersbedingte Veränderungen und Verluste nicht einfach passiv hingenommen werden müssen, sondern dass jede/r Einzelne in diesen ihren/seinen Alterungsprozess aktiv eingreifen kann. Zentral ist dabei das Prinzip der „Optimierung“

durch „Selektion“ und „Kompensation“, das von einer Adaptivität (Verhaltensplastizität) des Organismus ausgeht⁴. Diesem Prinzip zufolge ist es dem alternden Menschen möglich, Defizite, die in bestimmten Bereichen auftreten, auszugleichen. Neben dem Ausgleich nicht mehr leistbarer Aktivitäten, geht es dabei um eine Optimierung durch eine Konzentration auf das Wesentliche mit dem Ziel, Lebensqualität und -zufriedenheit auch im Alter aufrechtzuerhalten (siehe Baltes/Baltes 1989).

Eine weitere, sehr prominente Konzeption ist das „Produktive Alter“. Einige Definitionen siedeln die produktive Tätigkeit hauptsächlich in der Erwerbsarbeit und der Freiwilligenarbeit im Dienstleistungsbereich an, während andere Definitionen die persönliche Entfaltung und die Hausarbeit miteinbeziehen (vgl. Dyk 2007, S. 101). Zentral an diesem Leitbild ist in erster Linie die Diskussion der gesellschaftlichen (Wieder-)Verpflichtung bzw. der Freiwilligenarbeit. Hans Peter Tews (1996) etwa setzt sich explizit dafür ein, dass die Produktivität des Alters mit gesellschaftlicher Nützlichkeit zu verbinden ist, und scheut nicht davor zurück, dies verpflichtend einzufordern (siehe Tews 1996). In der gerontologischen Debatte rief dies zwar heftige Gegenreaktionen hervor, die Kritik wurde jedoch weniger mit dem Verweis auf den „wohlverdienten Ruhestand“ oder der „späten Freiheit“ argumentiert, als vielmehr damit, dass die Stimulierung freiwilligen Engagements nutzbringender für die Gesellschaft sei als die Verpflichtung dazu (vgl. Dyk 2007, S. 102).

Zusammenfassend kann bemerkt werden, dass die gerontologischen Konzepte des aktiven, erfolgreichen und produktiven Alters einen wichtigen Beitrag dafür geleistet haben, dass das Alter heute nicht mehr als bloßer Abbauprozess gesehen wird. Viele Modellprogramme und Initiativen wie Seniorenbüros, das WHO-Programm „Active Ageing“, Erzählcafés, Wissensbörsen u.Ä. schließen an diese Konzepte an und haben als Grundlage ein junges und dynamisches Altersbild.

3 Bei der Defizittheorie wird von einer mit zunehmendem Alter allgemeinen Abnahme der geistigen und körperlichen Leistungsfähigkeit ausgegangen. Die Disengagementtheorie besagt, dass es im Alter zu einem natürlichen und notwendigen Rückzug aus dem aktiven Leben kommt.

4 Mittels „Selektion“ soll eine Bündelung vorhandener Potentiale und Ressourcen erreicht werden: Das Individuum entscheidet subjektiv, weniger wichtige Ziele und Funktionsbereiche zugunsten persönlich bedeutenderer Ziele und Funktionsbereiche aufzugeben. Von „Optimierung“ wird gesprochen, wenn Kompetenzen in spezifischen Funktionsbereichen gewahrt bzw. verbessert werden. Unter „Kompensation“ wird der Ausgleich reduzierter Ressourcen und Potentiale verstanden.

Kritik: Normative Leitbilder aktiver und unternehmerischer SeniorInnen

Mit der Schaffung eines neuen und positiv konnotierten Altersbildes gehen bestimmte ökonomische und politische Interessen einher. Die aktiven Alten sollen dabei gemäß einer „active society“ in die Erbringung sozialer Dienstleistungen eingebunden werden, z.B. in die Übernahme von Betreuungs- und Pflegetätigkeiten und die Ausübung ehrenamtlicher Tätigkeiten in Vereinen oder in eigens entwickelten Modellprogrammen wie den Seniorenbüros. Überlegungen werden angestellt, welche Rahmenbedingungen zu schaffen sind, damit sich die Alten freiwillig und selbstbestimmt engagieren können (siehe Aner/Karl/Rosenmayr 2007; Karl 2006; Dyk 2007).

Freiwilliges Engagement zu fördern und wohlfahrtsstaatlich einzubinden, ist durchaus sinnvoll. Die Idee eines aktivierenden Sozialstaates ist jedoch dann problematisch, wenn sie mit der Vorstellung einer moralischen Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft verknüpft wird und davon ausgegangen wird, dass individuelles Interesse und Wollen mit den Interessen des Gemeinwohls verschmelzen (vgl. Auth 2009, S. 300). *„[D]ie aktivgesellschaftliche Entdeckung des Alters [erscheint] als allen Seiten zu Gute kommende, in ihrer positiven Konnotation sowie der darin angelegten Alltagsplausibilität kaum hintergehbare win-win-Situation. Wer mag schon auf den Vorzügen eines ‚negativen‘, ‚unproduktiven‘, ‚alten‘ Alters bestehen?“* (Dyk 2007, S. 93)

Weiters ist kritisch anzumerken, dass mit der erforderlichen Fähigkeit, selbstbestimmt und aktiv zu sein – betrachtet man die konkreten Projekte (Erzählcafés, Wissensbörsen u.Ä.) – vorrangig privilegierte Personengruppen angesprochen werden. Von strukturellen Bedingungen wie Geschlecht, Ethnie und Klasse wird abstrahiert. Jene alten Menschen, deren Lebenslagen von größeren Belastungen und strukturellen Benachteiligungen gekennzeichnet sind, sehen sich folglich mit dem neuen normativen Leitbild des/r aktiven und unternehmerischen Seniors/in konfrontiert (vgl. Aner/Hammerschmidt 2008, S. 270).

Es erweist sich außerdem als problematisch, dass mit der Konzentration auf Aktivität, Produktivität

und Erfolg ein Leistungsdenken als Normalitätsfolie gesetzt wird, das bisher Personen im mittleren Erwerbsalter betraf. Das hat zur Folge, dass jegliche Alterserscheinungen als von der Norm abweichende Besonderheiten noch weiter ins Abseits geschoben werden (vgl. Lenz/Rudolph/Sickendiek 1999, S. 41).

Somit unterstützen diese neuen und positiv besetzten Altersbilder keineswegs eine Entstigmatisierung des Alters, sondern tragen ganz im Gegenteil durch diese Konzentration auf Leistung wiederum selbst zur Stigmatisierung und Tabuisierung des Alters bei, indem durch die Nicht-Thematisierung von Gebrechlichkeit und Krankheit eine mögliche Pflegebedürftigkeit ausgeblendet und nur auf ein „gesundes Alter“ Bezug genommen wird (vgl. Karl 2006, S. 304; Dyk 2007, S. 98). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass in der Sozialen Gerontologie, mit wenigen Ausnahmen, Körperlichkeit nicht thematisiert wird. Peter Öberg spricht diesbezüglich von einem Paradox, da das Altern sich in unserer Kultur in Äußerlichkeiten darstellt und durch den Körper erfahren wird (vgl. Öberg 1996, S. 701).

An diesem Punkt werden meine weiteren Ausführungen ansetzen. Der Weg, den ich einschlagen werde, soll über die Thematisierung von Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit gehen – ein theoretischer Zugang, den ich für die erwachsenenbildnerische Auseinandersetzung mit Alter(n) als wichtig markieren möchte.

Unverfügbare Körperlichkeit

Malte Brinkmann schlägt in Anlehnung an Nietzsche eine Altersbildung am „Leitfaden des Leibes“ vor. Die systematische Einbeziehung von Ambivalenzen, Entfremdungen und schmerzhaften Auseinandersetzungen mit dem eigenen Leib wäre eine notwendige Ergänzung einer einseitig ausgerichteten gerontologischen Forschung, die größtenteils auf einen Optimierungsdiskurs hinausläuft (vgl. Brinkmann 2006, S. 325). *„Sich auf die Leibhaftigkeit der Existenz zu besinnen heißt also, mit dem in eine Auseinandersetzung einzutreten, was der Leib an Unkalkulierbarem produziert“* (Mollenhauer 1998, S. 75). Dieses Leiblich-Unverfügbare – wir begehren, ermüden, erkranken, erleiden Schmerz, sind sterblich – ruft Unruhe hervor und verweist auf ein Anderes und Fremdes, das wir selbst sind, das aber nicht reflexiv

und vernünftig vollständig ergriffen, objektiviert und kontrolliert werden kann (vgl. Brinkmann 2006, S. 326). Mit dem auf den Körper gerichteten Fokus besteht die Gefahr, das Alter(n) zu re-naturalisieren, das Altern als „natürlichen“ Prozess über den Körper zu definieren. In Anlehnung an Judith Butler (1991, 1995) möchte ich das biologische Altern (wie Geschlecht im Sinne des englischen „sex“) als soziale Konstruktion und als performativen Akt⁵ verstanden wissen. Darüber hinaus gehe ich aber gleichzeitig davon aus, dass dem Körper im Alterungsprozess eine spezifische Bedeutung zukommt, wie Christel Schachtner es formuliert: *„Bedeutsamkeit [...] kann der Körper zu jedem Zeitpunkt im menschlichen Lebensverlauf erlangen, doch gibt es eine Lebensphase, in der sich das Risiko körperlicher Veränderungen erhöht und schließlich zur unausweichlichen Realität wird: das Alter. Der Alternde kann seinem Körper immer weniger entkommen“* (Schachtner 1988, S. 23). Simone de Beauvoir, die in den 1960er Jahren den sehr umfassenden Essay „Das Alter“ verfasst hat, umschrieb die Bedeutung, die dem Körper im Alter zukommt, folgendermaßen: *„[W]ir müssen dieses Alter, das wir nicht zu realisieren vermögen, leben. Vor allem leben wir es in unserem Körper“* (Beauvoir 2004, S. 387). Bei Jean Améry wird diese Bedeutsamkeit sowie der ambivalente Bezug zum eigenen Körper m.E. sehr eindrucksvoll dargestellt. Amérys Buch „Über das Altern. Revolte und Resignation“ (1968) stellt das Ergebnis seiner eigenen Altersintrospektionen dar. Er schildert das Altern als ein immer mehr zu seinem eigenen Körper werden, als ein sich fremder und vertrauter werden. *„[D]en Körper, der ihm nunmehr als sein Ich präsent wird, verspürt er [der alternde Mensch; Anm.d.Red.] als Hülle, als etwas Äußeres und ihm Angetanes und zugleich doch als sein Eigentlichstes, auf das er sich mehr und mehr reduziert und dem er wachsende Aufmerksamkeit zuwendet“* (Améry 1968, S. 45).

Es handelt sich um ein Changieren zwischen Authentizität und Fremdheit, ein sich im Spüren nah sein

und sich im Spüren verfehlen und fremd werden zugleich. Über den Einbruch des unverfügbaren Körperlichen wird mit der Alternserfahrung eine neue Erfahrung, auch die der eigenen Fremdheit gemacht. Nicht nur die Unverfügbarkeit des Körperlichen tritt deutlicher hervor, sondern, wie das zunehmend häufiger auftretende Krankheitsbild der Demenz zeigt, entzieht sich auch der Geist der eigenen Verfügungsmacht. Das geht mit einem Infragestellen der eigenen Person und der eigenen Weltsicht einher und kann Anstoß für einen Bildungsprozess sein, ein Aspekt der in der Bildungsarbeit mit alten Menschen aufzugreifen ist.

Wenn nach den Möglichkeiten eines aktiven Alterns im Rahmen von Erwachsenenbildung gefragt wird, stellt sich also die Frage, inwiefern den Schattenseiten bzw. der zum Menschsein gehörenden Negativität Raum gegeben wird: Inwiefern wird die Möglichkeit zur Aktivität auch kranken und hilfsbedürftigen alten Menschen zugeschrieben? Werden Aktivität und Passivität als miteinander verwoben gesehen oder als Pole, die sich gegenüberstehen? Heißt Aktivität, sich gegen eine mögliche Passivität durchzusetzen, oder bedeutet Aktivität auch ein aktives Zulassen? Was kann aktives Altern angesichts eines letztlich doch unverfügbaren Alternsprozesses bedeuten? – Diese Fragen liegen in der aktuellen gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Alter(n) weniger im Trend. Der wesentlich dominanteren Anti-Ageing-Diskurs, aber auch das der modernen Medizin inhärente instrumentelle Körperdenken gehen im Gegensatz dazu von einem kontrollierbaren Körper aus. Dieser Zugang zum Körper entspricht einer bestimmten Art, die Welt zu erfassen, die Adorno (1997) „identifizierendes Denken“ nennt und die für das neuzeitliche Denken charakteristisch ist. Diese Art der Weltaneignung geht mit der Annahme einher, Vorgänge in der Welt eindeutig und endgültig bestimmen zu können. Für dieses Denken ist alles störend, was nicht rational errechenbar und verfügbar gemacht werden kann.

5 In „Das Unbehagen der Geschlechter“ weist Butler (1991) darauf hin, dass es keinen direkten Zugang zum Körper gibt, sondern dieser immer diskursiv vermittelt ist. Die Geschlechtszugehörigkeit ist demnach „performativ“, d.h. angewiesen auf die Zitatförmigkeit und Ritualität performativer Handlungen. Außerhalb der Markierung kann dem Körper keine Existenz zugesprochen werden. Auch jene zutiefst körperlichen Erfahrungen sind somit von einem diskursiven Möglichkeitsraum begrenzt (siehe Butler 1991). In ihrer Abhandlung „Körper von Gewicht“, die Butler (1995) auch als Reaktion auf den Vorwurf der Beliebigkeit verfasst hat, hält sie fest: *„Denn ganz sicher ist es so, dass Körper leben und sterben, essen und schlafen, Schmerz empfinden und Freude verspüren, Krankheit und Gewalt erleiden, und diese ‚Tatsachen‘, so könnte man skeptisch erklären, können nicht als bloße Konstruktion abgetan werden“* (Butler 1995, S. 15). Von formierenden Diskursen zu sprechen, darf Butlers Ansicht nach nicht mit Erschaffen oder Verursachen gleichgesetzt werden, sondern meint vielmehr, *„dass es keine Bezugnahme auf einen reinen Körper gibt, die nicht zugleich eine weitere Formierung dieses Körpers wäre“* (ebd., S. 33).

Um aus diesem spezifischen Denken herauszukommen, schlägt Adorno vor, von einem „Vorrang des Objekts“ auszugehen. Das heißt, dass beim Versuch der Erkenntnis immer ein Nichtidentisches bleibt, dass Dinge nicht erschöpfend und restlos begriffen werden können. Gerade im Alterungsprozess tritt die Grenze der eigenen Verfügungsmacht deutlich hervor. *„Alte Menschen sind der sichtbare Beleg dafür, dass das Nicht-Funktionale, das Andere, weil es nicht erwünscht ist, nicht schon als besiegt gelten kann. Vom Alter droht Enthüllungsgefahr; es enthüllt, dass die Beherrschbarkeit menschlichen Lebens Grenzen hat“* (Schachtner 1999, S. 200).

In Adornos Modell einer „bildenden Erfahrung“ ist, wie Alfred Schäfer ausführt, aufgrund der Grenze der eigenen Verfügung über Selbst und Welt nie ein Endpunkt zu erreichen, sondern muss eine bestimmte Art und Weise des Selbst- und Weltverhältnisses immer wieder neu erarbeitet werden (vgl. Schäfer 2005, S. 168). Man könnte damit Adorno als Protagonist des lebenslangen Lernens verstehen – der lebenslangen Notwendigkeit, sich weiterbilden zu müssen, ohne je einen Endpunkt zu erreichen. In der wettbewerbsorientierten Logik des lebenslangen Lernens würde dies in die Frage münden, wie auch alte Menschen fit für die ständig sich in Wandel befindlichen gesellschaftlich gestellten Anforderungen gemacht werden können. In diese Richtung soll es aber eben gerade nicht gehen, ganz im Gegenteil: Wie kann gerade das Unvermeidliche unserer leiblichen Existenz als Bildungsanlass angenommen werden? – Eine Frage, die ich als zentral für eine Erwachsenenbildung, welche sich der Problemstellung des Alterns annimmt, herausstreichen möchte. Ein Zulassen der Unverfügbarkeit ist also gefordert. *„Dieses ‚Zulassen‘ bedeutet die Notwendigkeit eines anderen Verhältnisses zu sich selbst wie zur Welt“* (ebd., S. 168). Mit Jean Améry soll im Weiteren der Versuch unternommen werden, die ambivalente Verschränkung von notwendiger Aktivität und Passivität im Zulassen des Alterns zu fassen.

Revoltierendes Anerkennen

Améry sieht die Chance, in Würde zu altern, in der Wahrhaftigkeit, die in der Anerkennung der Ambiguität menschlichen Daseins liegt. *„Er [der alternde*

Mensch; Anm.d.Red.] nimmt die Ver-Nichtung an, wissend, dass er in dieser Annahme sich selbst nur dann bewahren kann, wenn er sich revoltierend gegen sie erhebt, dass aber [...] seine Revolte zum Scheitern verurteilt ist“ (Améry 1968, S. 85f.). In Anlehnung an Améry begreift Malte Brinkmann ein Altern in Würde folgendermaßen: *„Ich anerkenne das Altern in allen seinen resignativen Konsequenzen, aber ich finde mich nicht damit ab und behaupte gerade darin gegen alle Rollenzwänge, Diktate und Entfremdungen meine persönliche Freiheit“* (Brinkmann 2007, S. 166). Im Umgang mit der Negativität und Unverfügbarkeit des alternden Körpers werden bei Améry die leidvollen Erscheinungen des Alters revoltierend anerkannt. Widerstand und Anerkennung schließen sich nicht aus. Es ist kein sich völlig passives Aussetzen in Anerkennung des körperlichen Alterungsprozesses, sondern zugleich aktive Revolte, so wie es auch kein blinder Aktivismus bzw. Kampf gegen das Alter ist, sondern auch ein Annehmen und Aushalten des Alters. Diese ambivalenten Verschränkungen verweisen auf die Doppeldeutigkeit des Menschseins (aktiv-passiv, autonom-heteronom, Geist-Körper usw.), die geprägt ist durch ein „Sowohl/Als-auch“ anstatt eines „Entweder/Oder“. Mit dieser Hervorkehrung eines doppeldeutigen Daseins soll vor falscher Selbstverantwortlichkeit, die bis ins Unverfügbare reicht, gewarnt und dennoch der/die Einzelne nicht zur ohnmächtigen Marionette degradiert werden, sondern als prinzipiell handlungsmächtig und gestaltungsfähig erscheinen (siehe Meyer-Drawe 2000; Pichler 2007).

Zur Veranschaulichung dieser falschen Selbstverantwortlichkeit möge folgendes Zitat eines Mediziners dienen: *„Der Ausgangspunkt ist nämlich jener Punkt, an den der Mensch durch seinen Lebensstil selbst geraten ist. Er kann günstig liegen, wenn vernünftig gelebt wird, was Essen, Trinken, Bewegung, Stress, Risikoverhalten und Gesundheitsvorsorge anbelangt. Er kann ungünstig liegen, wenn diese Vorkehrungen missachtet werden. Immer aber wird eine Verbesserung durch Einsatz der Medizin nur von dort weg-führen, wo man sich selbst hingebraht hat“* (Hoffer 2000, S. 88). In Werner Hoffers Aussage wird sowohl das prinzipiell Unkalkulierbare des Körpers negiert als auch die gesellschaftlich ungleich verteilten Chancen im Gestalten des eigenen Lebensstils völlig ausgeblendet.

Vor dem Hintergrund verstärkter politischer Responsibilisierung der BürgerInnen, auch im Falle von Pflegebedürftigkeit, Krankheit und Erwerbsunfähigkeit, erscheint es umso wichtiger, Körperlichkeit nicht nur medizinisch-instrumentell zu betrachten, sondern eine (bildungs-)philosophische Reflexion von Körperlichkeit in den gerontologischen und (bildungs-)politischen Diskurs einzubeziehen. Silke van Dyk und Stephan Lessenich geben zu bedenken, dass gesundheitliche Vorsorge und Aktivität zunehmend normativen Charakter annehmen und zum moralischen Imperativ werden. *„Aktivierung bzw. Reaktivierung, das sozialpolitische Gebot der Stunde, macht – einmal initiiert – vor kaum einer sozialstaatlich vergesellschafteten Teilpopulation mehr halt. Sozialpolitik wird als Verwirklichung eines individuellen Rechts auf Aktivität reformuliert – eines Rechts, von dem die Menschen allerdings auch aktiv Gebrauch zu machen haben“* (Dyk/Lessenich 2009, S. 24).

Angesichts dessen sind die positiv besetzten Altersbilder: aktiv, produktiv, erfolgreich und die dahinter stehenden gerontologischen Konzepte kritisch zu betrachten. Sie sind einseitig und wirken ausschließend, da sie die Schattenseiten negieren und die ohnehin Privilegierten privilegieren. Eine sich hier engagierende Erwachsenenbildung sollte sich dieser Fallstricke bewusst sein.

Ein Plädoyer für einen gebrochenen Aktivitätsbegriff und für ein revoltierendes Anerkennen des Alterns mag in einer Zeit, in der das aktive Altern gefeiert wird, als unzeitgemäß erscheinen. Überlegungen, wie Erwachsenenbildung zu einem Ort des Widerstands gegen den gesellschaftlichen Kult von Aktivität, Flexibilität und Jugendlichkeit werden könnte, bieten jedoch die Chance, eine zukunftsweisende, altersfreundliche und nicht ausschließende Gesellschaftsformation mitzuprägen.

Literatur

Verwendete Literatur

Améry, Jean (1968): Über das Altern. Revolte und Resignation. Stuttgart: Ernst Klett.

Aner, Kirsten/Hammerschmidt, Peter (2008): Zivilgesellschaftlich produktiv altern. Eine kritische Analyse ausgewählter Modellprogramme. In: Erlinghagen, Marcel/Hank, Karsten (Hrsg.): Produktives Altern und informelle Arbeit in modernen Gesellschaften. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259-276.

Auth, Diana (2009): Die „neuen Alten“ im Visier des aktivierenden Wohlfahrtsstaates: Geschlechtsspezifische Implikationen des produktiven Alter(n)s. In: Dyk, Silke van/Lessenich, Stephan (Hrsg.): Die jungen Alten. Analysen einer neuen Sozialfigur. Frankfurt/New York: Campus, S. 296-315.

Beauvoir, Simone de (2004): Das Alter. Essay. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Brinkmann, Malte (2006): Leiblichkeit und Passivität. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, Heft 3, S. 322-338.

Brinkmann, Malte (2007): Traum und Albtraum des Alterns oder eine Schichtmasse Zeit – Überlegungen zur Anthropologie des Alterns im Anschluss an Jean Améry. In: InitiativForum Generationenvertrag (IFG) (Hrsg.): Altern ist anders: Gelebte Träume – Facetten einer neuen Alter(n)skultur. Münster: LIT-Verlag, S. 151-172.

Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dyk, Silke van (2007): Kompetent, aktiv, produktiv? Die Entdeckung der Alten in der Aktivgesellschaft. In: PROKLA Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft 37, Heft 1, S. 93-112

Dyk, Silke van/Lessenich, Stephan (2009): „Junge Alte“: Vom Aufstieg und Wandel einer Sozialfigur. In: Dies. (Hrsg.): Die jungen Alten. Analysen einer neuen Sozialfigur. Frankfurt/New York: Campus, S. 11-48.

Europäische Kommission (2010): Schlagzeilen zu Beschäftigung, Soziales und Integration. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=de&catId=89&newsId=860> [Stand: 2011-02-01].

- Hoffer, Werner (2000):** Gesundheit und Krankheit: Aufgabengebiete der Zukunft. In: Amann, Anton (Hrsg.): Kurswechsel für das Alter. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 81-89.
- Karl, Ute (2006):** Soziale Altenarbeit und Altenbildungsarbeit – vom aktiven zum profilierten, unternehmerischen Selbst? In: Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 301-320.
- Lenz, Karl/Rudolph, Martin/Sickendiek, Ursel (1999):** Alter und Altern aus sozialgerontologischer Sicht. In: Dies. (Hrsg.): Die alternde Gesellschaft: Problemfelder gesellschaftlichen Umgangs mit Altern und Alter. Weinheim: Juventa, S. 7-96.
- Mollenhauer, Klaus (1998):** Der Leib – Bildungstheoretische Beobachtungen an ästhetischen Objekten. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Interdisziplinäre Verflechtungen und intradisziplinäre Differenzierungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 56-78.
- Öberg, Peter (1996):** The Absent Body – A Social Gerontological Paradox. In: Ageing and Society 16, S. 701-719.
- Pichler, Barbara (2010):** Aktuelle Altersbilder: „junge Alte“ und „alte Alte“. In: Aner, Kirsten/Karl, Ute (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 415-425.
- Schachtner, Christel (1988):** Störfall Alter. Für ein Recht auf Eigen-Sinn. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Schachtner, Christina (1999):** Das Alter als das Andere. Reflexionen über ein neues kulturelles Modell. In: Treptow, Rainer/Hörster, Reinhard (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration: Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Weinheim: Juventa, S. 197-208.
- Schäfer, Alfred (2005):** Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schroeter, Klaus R. (2002):** Zur Allodoxie des „erfolgreichen“ und „produktiven Alter(n)s“. In: Backes, Gertrud M./Clemens, Wolfgang (Hrsg.): Zukunft der Soziologie des Alter(n)s. Opladen: Leske + Budrich, S. 85-110.

Weiterführende Literatur

- Adorno, Theodor W. (1997):** Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Aner, Kirsten/Karl, Fred/Rosenmayr, Leopold (2007):** „Die neuen Alten – Retter des Sozialen?“ Anlass und Wandel gesellschaftlicher und gerontologischer Diskurse. In: Dies. (Hrsg.): Die neuen Alten – Retter des Sozialen? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-34.
- Baltes, Paul B./Baltes, Margret M. (1989):** Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, S. 85-105.
- Butler, Judith (1991):** Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Havighurst, Robert J. (1961):** Successful Aging. In: The Gerontologist 1. Jg., Heft 1, S. 4-6.
- Meyer-Drawe, Käte (2000):** Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Kirchheim.
- Pichler, Barbara (2007):** Autonomes Alter(n) – Zwischen widerständigem Potenzial, neoliberaler Verführung und illusionärer Notwendigkeit. In: Aner, Kirsten/Karl, Fred/Rosenmayr, Leopold (Hrsg.): Die neuen Alten – Retter des Sozialen? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67-84.
- Tartler, Rudolf (1961):** Das Alter in der modernen Gesellschaft. Stuttgart: Enke.
- Tews, Hans Peter (1996):** Produktivität des Alters. In: Baltes, Margret M./Montada, Leo (Hrsg.): Produktives Leben im Alter. Frankfurt/New York: Campus, S. 184-210.



Photo: K.K.

Dr. in Barbara Pichler

barbara.pichler@univie.ac.at
<http://bildungswissenschaft.univie.ac.at>
+43 (0)1 4277467 83

Barbara Pichler ist seit 2004 Universitätsassistentin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Sie studierte Pädagogik und Fächerkombination Soziologie/Pflegewissenschaft nach mehrjähriger Berufstätigkeit als Diplomierte Gesundheits- und Krankenschwester. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind: Kritische Alter(n)sforschung, Alter und Geschlecht, Alter in der Sozialpädagogik, Feministische Erwachsenenbildung, Forschungsba- sierte Lehre im Bereich qualitativ-empirischer Sozialforschung.

A Revolutionising Acknowledgement of Ageing and Old Age

How to Deal with Pictures of Old Age in the Context of Lifelong Learning

Abstract

This article critically examines the idea of “active ageing” frequently propagated and positively seen by society. The question is raised to what extent adult education with its commitment to active ageing is caught up in the logic of a new social policy of activation. Responding to criticism that the current trend of attaching positive attributes to ageing leads to an exclusion of the painful aspects of ageing, the article employs an educational theory perspective to thematise physicality and to acknowledge the ambiguity of human existence. The “revolutionising acknowledgement of ageing and old age” provides adult education with a perspective that instead of polarising between activity and passivity accommodates the ambiguity of being human and thus takes steps against any possible economic and political exploitation.

„Aktives Altern“ unter Vorbehalt

Ungleiche Teilhabechancen von der Wiege zur Bahre

Jana Wienberg und Judith Czepek

Wienberg, Jana/Czepek, Judith (2011): „Aktives Altern“ unter Vorbehalt. Ungleiche Teilhabechancen von der Wiege zur Bahre.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Aktives Altern, Erwerbsbeteiligung, Bildung im Alter, Lebenslauf, Alter(n)sbilder

Kurzzusammenfassung

Ausgangspunkt für den vorliegenden Beitrag ist eine kritische Reflexion des Alter(n)sbildes zum „Aktiven Altern“. Durch die Verlängerung der Lebenserwartung sollen – wie vielfach propagiert – die „gewonnenen Jahre“ aktiv und konstruktiv für das Individuum und die Gesellschaft genutzt werden, u.a. durch eine Verlängerung der Lebensarbeitszeit. Doch gerade seitens der Möglichkeiten zur Erwerbsarbeit und der gesellschaftlichen Teilnahme sind die Chancen älterer Menschen deutlich ungleich verteilt. Die Chancenungleichheit ist jedoch kein Phänomen des Alter(n)s, sondern eng gekoppelt an die im Lebenslauf hinweg erworbenen Ressourcen, d.h., Benachteiligungen schreiben sich fort. Die Schaffung von Förderungsmöglichkeiten im aktiven Altern ist folglich eine zentrale Aufgabe des lebenslangen Lernens und der Kompetenzentwicklung.

„Aktives Altern“ unter Vorbehalt

Ungleiche Teilhabechancen von der Wiege zur Bahre

Jana Wienberg und Judith Czepek

Das kalendarische oder chronologische Alter dient als Merkmal der sozialen Differenzierung und Selektion von Lebensphasen und führt durch Lebensaltersgrenzen zu einer Institutionalisierung des Lebenslaufes. Dadurch eröffnet es den Zugang zu sozialen Rollen oder verwehrt diesen. Die gesellschaftliche Konstruktion „Alter“ schafft folglich Möglichkeiten, birgt aber auch die Gefahr stereotypischer Zuschreibung von Eigenschaften.

Alter(n)sbilder

Insbesondere durch ihre Heterogenität weist die Lebensphase des Alters signifikante interindividuelle Unterschiede auf, so dass starre Altersgrenzen für das Ausscheiden aus dem Beruf eher als problematisch zu bezeichnen sind. Dieser Zustand lässt eine Abkehr von starren Altersgrenzen als sinnvoll erscheinen und etwa für die Schaffung von Zeitkorridoren o.Ä. plädieren (vgl. Kruse/Wahl 2010, S. 6).

Hinsichtlich der normierten Altersgrenzen bestehen unterschiedliche Festlegungen. So wird beispielsweise in der Arbeitslosenstatistik die Gruppe der „Älteren“ als eine „besondere Personengruppe ab dem Alter von 55 Jahren“ geführt, die Weltgesundheitsorganisation (WHO) bestimmt diese Gruppe ab 50 Jahren und in der betrieblichen Weiterbildungsforschung werden ArbeitnehmerInnen bereits ab dem 45. Lebensjahr zu der Gruppe der „Älteren“ gezählt (vgl. u.a. Picker/Schöpf 2007, S. 100). In Abhängigkeit von der Berufsbranche gehören zu der Gruppe der älteren ArbeitnehmerInnen inoffiziell mitunter Personen ab dem 40. Lebensjahr. Diese Kategorisierung kann unter Umständen einen Ausschluss der betroffenen ArbeitnehmerInnen von Weiterbildungsmaßnahmen

und Personalentwicklungsmaßnahmen zur Folge haben (vgl. Lehr 1997, S. 70).

Auch wenn sich die Altersbilder in den vergangenen Jahrzehnten von einer primär defizitorientierten Sichtweise zu einer ressourcenorientierten Sichtweise älterer Menschen gewandelt haben, bestehen mitunter über die Zeit stabile Stereotypisierungen für die Phase(n) des „Alters“. Vor allem altersbezogene motivationale Veränderungen können sich im Motivsystem und im Selbstkonzept manifestieren (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2010, S. 105). Sie haben dadurch nachweisbar Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung, individuelle Lebensplanung und auch auf die Erlebens- und Verhaltensspielräume anderer Menschen in Hinblick auf die Möglichkeit und Ausübung sozialer Teilhabe (siehe Kruse/Schmitt 2006) als auch unter Umständen Auswirkungen auf die Selbststereotypisierungen.

Lebenslaufanalytischer Ansatz

Zu den bedeutendsten sozialwissenschaftlichen Konzepten der Lebenslaufforschung gehört der Ansatz von Martin Kohli. Sein Konzept der Institutionalisierung von Lebensläufen sieht diese selbst

als Institutionen an, die durch staatliche Systeme und Sozialpolitik strukturiert werden. Umgekehrt erfüllt der institutionalisierte Lebenslauf eine Orientierungsfunktion für die Individuen. Besonders moderne Lebensläufe zeichnen sich, wie Kohli ausführt, durch eine starke Orientierung am Erwerbssystem aus (siehe Kohli 1985).

Eindrucksvoll kann die Institutionalisierung durch die Festlegung von Altersgrenzen dokumentiert werden. Ihre gesetzlichen Definitionen erhalten besonders dadurch Prägekraft, dass sie ganze Lebensphasen strukturieren. Neben direkten Strukturierungen von Lebensläufen durch sozialpolitische Entscheidungen und institutionelle Regelungen erfolgt eine indirekte Beeinflussung durch die Gliederung des individuellen Lebenslaufs in anerkannte Lebensphasen, die durch das Durchlaufen bestimmter Institutionen charakterisiert sind. Der früher dreiteilige Lebenslauf wird nunmehr aufgrund der gestiegenen Lebenserwartung als ein viergliedriger interpretiert. In der ersten Lebensphase, der Kindheit und Jugend, findet die Ausbildung statt. Vielfach untersucht ist der Übergang von dieser in die darauffolgende mittlere Lebensphase als Erwachsene/r, der geprägt ist durch die Erwerbsbeteiligung und die Familiengründung als zentrale Lebensaufgaben. Die dritte und in früheren Konzepten letzte Lebensphase ist die älteste Generation der RentnerInnen. Grundlage für die Konzeptualisierung eines vierphasigen Lebensverlaufs (siehe Laslett 1995) ist u.a. die Annahme eines längeren Verbleibs in guter Gesundheit im Gegensatz zu den „Hochbetagten“, deren Leben zunehmend charakterisiert ist durch Multimorbidität und ggf. Pflegebedürftigkeit.

Die Unterscheidung von „jungen Alten“ und „Hochbetagten“ steht in Zusammenhang mit der Vorstellung einer zunehmend aktiveren Lebensphase kurz vor und nach dem Übergang in den Ruhestand. Mit dieser Unterscheidung sind aber auch ungleiche Chancen als Folge einer zunehmenden Ausdifferenzierung der Lebenslagen Älterer verbunden, die aus diesem Aktivierungsparadigma resultieren. Während gesellschaftliche Teilhabe früher über die Einkommenssicherung des Sozialstaates gewährleistet wurde, wird heute zunehmend die

Eigenverantwortung angemahnt (vgl. Lessenich 2008, S. 89). Das Aktivierungsparadigma der Gesellschaft als neues Leitbild für sozialpolitisches Handeln erkennt neben den Frauen und Kindern als Humankapitalinvestition das Aktivitätspotenzial der Älteren (vgl. ebd., S. 108ff.). Das Aktivitätspotenzial und die Altersproduktivität, d.h. der Nutzen von individuellen Ressourcen zur Förderung der gesellschaftlichen Produktivität, werden klar benannt und eine Aktivierung derselben angestrebt. Diesem Postulat „aktiven Alterns“ steht allerdings keine substantielle Umsetzung dieser Strategie gegenüber und stehen fortwährende Altersdiskriminierungen entgegen (vgl. Barkholdt 2004, S. 137f.).

Strukturen der Erwerbsbeteiligung Älterer

Ausgehend von einer am Lebenslauf orientierten Sozialpolitik spielen – neben den Übergängen von einer Lebensphase in die andere – die über den Lebenslauf erworbenen Ressourcen eine entscheidende Rolle. Institutionelle Regelungen wie beispielsweise die Rentengesetze bestimmen wesentlich das Einkommen im Ruhestand. Sowohl in Deutschland als auch in Österreich ist die sogenannte „erste Säule“ oder „erste Ebene“ des Alterssicherungssystems die mit Abstand bedeutendste, da die meisten Menschen bei der gesetzlichen Rentenversicherung versichert sind.¹ Gemäß dem Sozialversicherungsprinzip wird das Renteneinkommen der gesetzlichen Versicherung in Österreich wesentlich durch die Einzahlungszeit, die Beitragsbemessungsgrundlage und die Kindererziehungszeiten (vgl. Schulze/Schludi 2007, S. 570) bestimmt. Ein stetiger Erwerbsverlauf ohne Unterbrechungen und mit steigendem Einkommen aus vollzeitsozialversicherungspflichtiger Beschäftigung – die sogenannte „Normalerwerbsbiographie“ – wird durch die Sozialpolitik prämiert. Verantwortlich dafür ist das Äquivalenzprinzip, welches festlegt, dass Leistungen entsprechend der Beiträge berechnet werden. Gemäß dem Umlageverfahren² ergibt sich aus den im Laufe eines Erwerbslebens geleisteten Beiträgen die spätere Rentenhöhe. Ein längerer Verbleib in Erwerbstätigkeit bringt so höhere Ansprüche mit sich.

1 Als zweite Ebene wird die betriebliche und als dritte Ebene die private Altersvorsorge bezeichnet (vgl. Bäcker et al. 2008b, S. 390).

2 Das Umlageverfahren ist eine Methode zur Finanzierung der Altersvorsorge, bei der die eingezahlten Beiträge unmittelbar zur Finanzierung der erbrachten Leistungen herangezogen werden; Anm.d.Red.

Aktuelle Reformen in den meisten europäischen Ländern folgen den Empfehlungen der Europäischen Kommission zur Erhöhung des Renteneintrittsalters und dem längeren Verbleib in der Erwerbstätigkeit (siehe European Council 2001 u. 2002). Dafür werden Maßnahmen wie die Einführung von Zu-/Abschlägen und die Erhöhung der Renteneintrittsaltersgrenzen gesetzt. In Zusammenhang mit der Generierung von höheren Ansprüchen durch längere Einzahlungszeiten dient dies auch dem Ausgleich der Absenkung des Rentenniveaus. Diese Reformen haben die Bedeutung einer stetigen und möglichst langen Erwerbs- und damit Versichertenbiographie weiter erhöht.

Doch gerade auf der Seite der Beschäftigungsmöglichkeiten vor dem Renteneintritt sind die Chancen deutlich ungleich verteilt. Nicht nur gehen grundsätzlich wenige Menschen direkt von einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung in Rente, sondern die zunehmende Ausdifferenzierung der Erwerbstätigkeit führt gerade bei älteren ArbeitnehmerInnen zu ungleichen Chancen, eine längere Lebensarbeitszeit überhaupt zu realisieren. Das bedeutet für viele ein entsprechend niedrigeres Renteneinkommen.

Die größten Differenzen finden sich nach Geschlecht, Qualifikation, Stellung im Beruf und im Hinblick auf gesundheitliche Beeinträchtigungen. So kann empirisch gezeigt werden, dass die Erwerbstätigkeit in Österreich in der Altersgruppe der 50- bis 64-Jährigen stetig abnimmt. 2009 lag die Erwerbsquote der 50- bis 55-Jährigen noch bei 81,4%, in der mittleren Gruppe (55-60 Jahre) bei nur noch 61% und bei Personen mit über 60 Jahren, aber vor dem Regelpensionsalter (mit 65 Jahren bei Männern und 60 Jahren bei Frauen) bei nur noch 21,4% (siehe EUROSTAT 2011). Dieser rasante Abfall zeigt, wie gering die Erwerbsbeteiligung Älterer in Österreich ist. Die Unterschiede bezüglich der Bildungsniveaus sind bemerkenswert.

EUROSTAT unterscheidet drei Stufen in der Bildung der Erwerbstätigen³, dabei lag 2009 die Erwerbsquote der 55- bis 64-Jährigen mit der niedrigsten Bildung bei 31,1% und bei 64,1% im Tertiärbereich (siehe EUROSTAT 2011). Das ist eine mehr als doppelt

so hohe Erwerbsquote der Personen mit Hochschulabschluss in dieser Altersgruppe. Hier bestätigt sich ein schon länger bekannter Befund, dass die Beschäftigungschancen älterer ArbeitnehmerInnen wesentlich von der Bildung und Qualifikation abhängig sind (vgl. Bäcker et al. 2009, S. 23).

Benachteiligte sind daher Menschen mit geringerer Qualifikation, deren Beschäftigungschancen schlecht sind und die aufgrund von niedrigem Lohn, von Phasen der Arbeitslosigkeit oder wegen geringfügiger Beschäftigung niedrige Beiträge erwirtschaftet haben. Dabei nimmt der Anteil an atypischer und insbesondere geringfügiger Beschäftigung seit Jahren zu. Das trifft auch auf ältere ArbeitnehmerInnen zu (vgl. Bäcker et al. 2008a, S. 440ff.).

Neben den Problemen der Erwerbsbeteiligung älterer ArbeitnehmerInnen nach Qualifikation und aufgrund zunehmend atypischer und somit nicht voll sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung ist auch die gesundheitsbedingte Frühverrentung mit den Folgen geringer Renteneinkommen verknüpft. Benachteiligung resultiert hier aus der rentenpolitischen Konstruktion der Fortschreibung der bis zum notwendigen Eintritt generierten Ansprüche der Versicherten auf das Regelrenteneintrittsalter. Nachgewiesen werden konnte zudem, dass das Renteneintrittsalter gesundheitsbedingter Frührenten zunehmend sinkt. In der Folge werden die nur sehr geringen Beiträge für die InvaliditätsrentnerInnen zur Grundlage des Renteneinkommens (siehe Czepek 2011). So steht dem Aktivierungsparadigma und der Wahrung von Chancengleichheit zur gesellschaftlichen Teilhabe auch die gesundheitsbedingte Frühverrentung entgegen.

Folglich wird die enge Koppelung von über den Lebenslauf hinweg erworbenen Ressourcen und späteren Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe stark über institutionelle Regelungen vermittelt. Diese sorgen dafür, dass sich Schichtunterschiede fortsetzen, verfestigen oder sogar verstärken. Durch die spezifische Ausprägung bestimmter Gesetze wird eine stratifizierende und statuserhaltende Wirkung erzielt (siehe Esping-Andersen 1990), die Ressourcen über den Lebenslauf und dort produzierte

³ 1. Vorschule/Primär- und Sekundärbereich I, 2. Sekundarstufe II und 3. den Tertiärbereich mit den Stufen 5-6 der ISCED97 Skala (ISCED97 steht für International Standard Classification of Education – 1997 version; Anm.d.Red.)

Ungleichheiten fortschreibt. Das schlägt sich auch auf die Teilhabechancen Älterer und die Möglichkeiten der „Aktivierung“ nieder.

Gerade weil die Erwerbsbeteiligung ein zentrales Element und ein Problem für ältere ArbeitnehmerInnen darstellt, wird vielfach auf die Bedeutung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen rekurriert. Der nächste Abschnitt soll zeigen – analog zu den ausgeführten Schwierigkeiten und Folgen einer erwerbsorientierten Sozialpolitik –, inwieweit sich die Fortschreibung sozialer Ungleichheit über den Lebenslauf hinweg auch im Bereich der Bildung wiederfindet.

Bildungsschere: ungleiche Bildungsverläufe

Wie die Ausführungen zu den bestehenden Altersbildern und den Stereotypisierungen verdeutlichen, wird die eigene Einschätzung der Potenziale und Verluste im Alter zum einen erheblich von entwicklungspsychologischem Überzeugungswissen beeinflusst und hängt zum anderen von der tatsächlichen Leistungsfähigkeit sowie der individuellen, sozialen Lebenslage ab. Das bedeutet, dass der überwiegende Teil (kognitiver) Leistungen in seiner manifesten Variabilität nicht durch das Lebensalter als biologischen Indikator, sondern vielmehr durch intra- und interindividuelle Unterschiede und soziale Lebensbedingungen beeinflusst wird (siehe Magnusson 1990).

Insbesondere Bildung trägt zu einer Stärkung der Kompetenz und Selbstorganisation des Individuums bei (siehe Baltes et al. 1996). Zugleich kann Bildung durch seine aktivitätsfördernde Wirkung das Interesse an bürgerlichem Engagement erhöhen (siehe Rosenmayr/Kolland 2002). Aus einer Fortführung bzw. Aufnahme von Aktivitäten im Alter kann Bildung Sozialisation ermöglichen und zur Gewinnung eines positiven gesellschaftlichen Altersbildes führen (siehe Palmore 1970).

Gemäß der Aussage: „Die Jüngeren rennen zwar schneller, aber die Älteren kennen die Abkürzung“ (Zitat der deutschen Ministerin von der Leyen 2009) sind – wenn keine pathologischen Altersentwicklungen bestehen – Leistungsverbesserungen und im kognitiven Trainingsbereich stabile und verbesserte Ergebnisse von älteren Kohorten möglich,

auch wenn der Lernweg anders als bei jüngeren Kohorten ist (siehe Metaanalyse von Sitzler et al. 2006). Des Weiteren korrelieren günstige Lernresultate oftmals mit positiven Selbsteinschätzungen von Gedächtnisleistungen (siehe McDonald-Miszczak/Hertzog/Hultsch 1995). Hierbei sind Selbstwirksamkeitserwartungen und Attribuierungsstile insbesondere für ältere Lernende entscheidend für deren Lernleistung und -motivation (siehe Jennings/Darwin 2003).

Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Bildung und Aktivität wird Bildung eine protektive Funktion zugesprochen und kann als Ressource im Hinblick auf kognitive Alternsprozesse und als wesentliche Ressource für eine autonome Lebensführung betrachtet werden (siehe Wienberg 2010). Die jeweiligen Potenziale des Alters sind als Ergebnis einer lebenslangen Entwicklung zu verstehen und die Förderung dieser sollte im Sinne lebenslangen Lernens möglichst früh beginnen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005, S. 29). Denn die Aktivitäten im Alter sind häufig Fortsetzung von bereits vorhandenen Interessen, die sich gegebenenfalls in der nachberuflichen Phase intensivieren, zudem wird häufig neuen Interessen – im Sinne einer späteren Freiheit – nachgegangen. Im zunehmenden Alter ist das Bildungsinteresse nicht ausschließlich vom Gesundheitszustand sowie von individuell getroffenen Entscheidungen abhängig, sondern erheblich von sozialräumlichen Aspekten wie etwa dem verfügbaren sozialen Netzwerk als auch von den gesellschaftlichen Erwartungshaltungen (vgl. Kolland/Ahmadi 2010, S. 11).

Generell sind eine Kontinuität von Aktivitätsstrukturen und eine Verschiebung von formellen Bildungsaktivitäten zu vermehrtem Lernen in informellen Kontexten in einer lebenslaufanalytischen Perspektive zu beobachten. Demzufolge werden die „Aktiven“ immer aktiver und die „Passiven“ immer passiver, so dass die Bildungsbenachteiligung sich mit zunehmendem Alter verstärkt. Eine über den Lebenslauf relativ kontinuierliche Partizipation an Bildung bedingt so häufig die Beteiligung an gesellschaftlichem Engagement (vgl. Kade 2007, S. 104). Dieses Phänomen wird als der „Matthäus-Effekt“ bezeichnet („wer hat, dem wird gegeben“) im Sinne, dass begünstigte Fähigkeiten am Beginn des Lebens mit steigendem Alter zu immer größeren Vorteilen

führen (vgl. Walberg 1987, S. 209). Daraus resultiert, dass sich mit steigendem Alter die Schere zwischen Vorteils- und Nachteilsgruppen weitert (vgl. Albe 2007, S. 14). Demzufolge kann keinesfalls von einer mit dem Alter einhergehenden Reduzierung oder Nivellierung der Wirksamkeit soziodemographischer Prägungen ausgegangen werden (siehe Laville/Volkoff 1998), sondern von einer Verfestigung der Chancenungleichheiten im Sinne einer „Vorstrukturierung“ der Ressourcen in frühen Jahren. Daher ist eine Zunahme von Differenzen hinsichtlich der Bildungsinteressen und -barrieren – in Hinblick auf eine größere Heterogenität interindividueller Unterschiede innerhalb der Gruppe der Älteren – zu erwarten, so dass primäre und sekundäre Sozialisationserfahrungen im Alter nicht an Einfluss verlieren (siehe Schmidt 2006 u. 2007).

Grundsätzlich lässt eine abnehmende Tendenz der formellen Weiterbildungsbeteiligung beobachten, was aufgrund einer veränderten Motivlage (Verschiebung bildungsbiographischer „Erwartungshorizonte“ und der ihnen innewohnenden Zukunftsvorstellungen) nicht verwunderlich ist, da berufliche Weiterbildungsmotive in der nachberuflichen Phase eher die Ausnahme darstellen (eventuell in Hinblick auf eine Qualifizierung für eine ehrenamtliche Tätigkeit o.Ä.).

Die generelle Abnahme der Weiterbildungsbeteiligung im Alter scheint offensichtlich ungleich verteilt und erheblich durch Erwerbstätigkeit, den formalen Bildungsstatus sowie das Alter beeinflusst zu sein. Zudem lässt sich vermuten, dass über alle Altersgruppen hinweg tätigkeitsbezogene Merkmale einen starken Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung haben.

Fazit und Ausblick

Der Diskurs macht deutlich, dass Personen mit einem höheren Bildungsstand überproportional an Angeboten der Erwachsenenbildung partizipieren, sodass Bildungsungleichheiten im Lebenslauf eher verstärkt als nivelliert werden. Um diese Bildungsungleichheiten im Alter abzubauen, ist es erforderlich, in früheren Lebensabschnitten bestehenden Ungleichheiten entgegenzuwirken. So konnten bereits Studien zeigen, dass Menschen von einer in frühen

Jahren erhaltenen Bildungsförderung in späteren Jahren profitieren und sich Bildungsbenachteiligungen über die Lebensspanne akkumulieren (vgl. Kruse/Wahl 2010, S. 218).

Zusammenfassend lassen sich drei – zum Teil interagierende – Wirkungsdimensionen identifizieren: Erstens kann Bildung als eine wesentliche Voraussetzung für gesundes Altern angesehen werden im Sinne einer „Schutzfunktion“. So lässt sich feststellen, dass Personen mit einem hohen formalen Bildungsniveau länger leben und die gewonnenen Jahre in einem besseren Gesundheitszustand verbringen. Zweitens kann der Bildung als „Aktivität“ ein positiver Effekt zugesprochen werden, da weiterbildungsaktive Menschen auch in anderen Lebensbereichen aktiver und geselliger sind. Das wirkt sich wiederum positiv auf die Lebenszufriedenheit und als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe auf ein aktives Altern aus. Drittens kann die Wirkungsdimension der Weiterbildung in der „Erhaltung der Leistungsfähigkeit und in gezielten Veränderungen von Verhaltensweisen zur Aufrechterhaltung einer selbständigen Lebensführung“ bis ins hohe Alter gesehen werden.

Die Analyse zeigt, dass neben dem Zugang zu Bildung eine strukturierende und stratifizierende Wirkung von sozialpolitischen Entscheidungen ausgeht. Institutionelle Regelungen und die ungleichen Chancen der Erwerbsbeteiligung prägen die Ressourcenausstattung im höheren Lebensalter und führen teilweise zur Benachteiligung bestimmter sozialer Gruppen.

So erscheint es erstrebenswert, ein differenzierteres Alter(n)sbild, welches sowohl intra- und interindividuelle Variabilität berücksichtigt und die Heterogenität der Lebensphase(n) Alter (Individualität von Lebensentwürfen und Interessen) abbildet als auch Unterschiede in sozialen, gesundheitlichen und materiellen Ressourcen beinhaltet, zu entwickeln (vgl. Schmitt/Kruse 2008, S. 97).

Zudem bringt die Lebenslaufperspektive die Einsicht, dass kurzfristige Maßnahmen Ungleichheiten eher verstärken, als dass sie die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe erhöhen.

Bestehende Interventionsmaßnahmen, welche nicht auf allen Ebenen greifen und nicht auf Nachhaltigkeit ausgerichtet sind, erscheinen daher als unzureichend.

Literatur

Verwendete Literatur

- Albe, Yvonne (2007):** Der Einfluss der Bildung auf die Lebenszufriedenheit im Alter. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Bäcker, Gerhard/Naegele, Gerhard/Bispinck, Reinhard/Hofemann, Klaus/Neubauer, Jennifer (2008a):** Sozialpolitik und soziale Lage in Deutschland. Band 1: Grundlagen, Arbeit, Einkommen und Finanzierung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bäcker, Gerhard/Naegele, Gerhard/Bispinck, Reinhard/Hofemann, Klaus/Neubauer, Jennifer (2008b):** Sozialpolitik und soziale Lage in Deutschland. Band 2: Gesundheit, Familie, Alter und soziale Dienste. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bäcker, Gerhard/Brussig, Martin/Jansen, Andreas/Knuth, Matthias/Nordhause-Janz, Jürgen (2009):** Ältere Arbeitnehmer. Erwerbstätigkeit und soziale Sicherung im Alter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Barkhodt, Corinna (2004):** Potenziale des Alters und das Postulat des lebenslangen Lernens – Implikationen für Lebenslage und Lebensführung im Alter. In: Backes, Gertrud M./Clemens, Wolfgang/Künemund, Harald (Hrsg.): Lebensformen und Lebensführung im Alter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 133-149.
- Bubolz-Lutz, Elisabeth/Gösken, Eva/Kricheldorf, Cornelia/Schramek, Renate (2010):** Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005):** Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft. Der Beitrag älterer Menschen zum Zusammenhalt der Generationen. Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin.
- EUROSTAT (2011):** Beschäftigung und Arbeitslosigkeit (LFS/AKE – Erhebung über Arbeitskräfte). Online im Internet: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment_unemployment_lfs/data/database [Stand: 2011-05-03].
- Kade, Sylvia (2007):** Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah (2010):** Bildung und aktives Alter – Bewegung im Ruhestand. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kruse, Andreas/Wahl, Hans-Werner (2010):** Zukunft Altern. Individuelle und gesellschaftliche Weichenstellungen. Heidelberg: Spektrum.
- Lehr, Ursula (1997):** Der veränderte Lebenszyklus – Die biologische Uhr läuft konträr zur sozialen Uhr. In: Kayser, Friedrich/Uepping, Heinz (Hrsg.): Kompetenz der Erfahrung. Personalmanagement im Zeichen demographischen Wandels. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, S. 67-76.
- Lessenich, Stephan (2008):** Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: Transcript.
- Picker, Michael/Schöpf, Nicolas (2007):** Betriebliche Weiterbildung älterer Mitarbeiter im Produktionsbereich – Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. In: Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.): Demografischer Wandel und Weiterbildung. Strategien einer alterssensiblen Personalpolitik. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 99-115.
- Schmitt, Marina/Wahl, Hans-Werner/Kruse, Andreas (2008):** Interdisziplinäre Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE). Abschlussbericht anlässlich der Fertigstellung des dritten Messzeitpunkts. Heidelberg.
- Schulze, Isabelle/Schludi, Martin (2007):** Austria: From Electoral Cartels to Competitive Coalition-Building. In: Immergut, Ellen M./Anderson, Karen M./Schulze, Isabelle (Hrsg.): The Handbook of West European Pension Politics. Oxford/New York: University Press, S. 555-604.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard/Schnurr, Simone/Sinner, Simone/Theisen, Catharina (2009):** Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann (= DIE-Spezial).
- Walberg, Herbert J. (1987):** Learning and Life-Course Accomplishment. In: Schooler, Carmi/Schaie, Klaus W. (Hrsg.): Cognitive Functioning and Social Structure over the Life Course. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, S. 203-229.

Weiterführende Literatur

- Baltes, Paul B. et al. (1996):** Alltagskompetenz im Alter: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: Mayer, Karl U./Baltes, Paul B. (Hrsg.) (1996): Die Berliner Altersstudie. Berlin: Akademie Verlag. S. 526-542.

- Czepek, Judith (2011):** Arbeit, Gesundheit und Rente. Analysen zum Renteneintrittsalter bei gesundheitsbedingten Frühverrentungen. Heidelberg: Marsilius-Schriften (im Erscheinen).
- Esping-Andersen, Gøsta (1990):** The Three Worlds of Welfare Capitalism. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- European Council (2001):** Presidency Conclusions. 23. and 24. March 2001, European Council, Stockholm. Online im Internet: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.%20ann-r1.en1.html [Stand: 2011-03-07].
- European Council (2002):** Presidency Conclusions. 15. and 16. March 2002, European Council, Barcelona. Online im Internet: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf [Stand: 2011-03-07].
- Jennings, Janine M./Darwin, Allison L. (2003):** Efficiency Beliefs, Everyday Behavior, and Memory Performance among Older Elderly Adults. In: Educational Gerontology 29, S. 71-91.
- Kohli, Martin (1985):** Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Jg. 37, S. 1-29.
- Kruse, Andreas/Schmitt, Eric (2006):** A multidimensional scale for the measurement of agreement with age stereotypes and the silence of age in social interaction. In: Ageing & Society 26, S. 393-411.
- Laslett, Peter (1995):** Das dritte Lebensalter. Historische Soziologie des Alterns. Weinheim/München: Juventa.
- Laville, Antoine/Volkoff, Serge (1998):** Elderly Workers. In: Stellmann, Jeanne M. (Hrsg.): Encyclopaedia of Occupational Health and Safety. Ch. 29 Ergonomics. 4. Aufl. Geneva.
- Magnusson, David (1990):** Personality research – challenges for the future. In: European Journal of Personality 4, S. 1-17.
- McDonald-Miszczak, Leslie/Hertzog, Christopher/Hultsch, David F. (1995):** Stability and accuracy of memory in adulthood and aging: a longitudinal analysis. In: Psychology and Aging 10(4), S. 553-564.
- Palmore, Erdman (1970):** Normal aging: Report from the Duke Longitudinal Study. Durham.
- Rosenmayr, Leopold/Kolland, Franz (2002):** Altern in der Großstadt – eine empirische Untersuchung über Einsamkeit, Bewegungsarmut und ungenutzte Kulturchancen in Wien. In: Backes, Gertrud M./Clemens, Wolfgang (Hrsg.): Zukunft der Soziologie des Alter(n)s. Opladen: Leske + Budrich, S. 251-278.
- Schmidt, Bernhard (2006):** Weiterbildungsverhalten und -interessen älterer Arbeitnehmer. In: Bildungsforschung 2(3). Online im Internet: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/weiterbildungsverhalten> [Stand: 2008-11-07].
- Schmidt, Bernhard (2007):** Older Employee Behaviour and Interest in Continuing Education. In: Journal of Adult and Continuing Education 13(2), S. 156-174.
- Sitzer, David I./Twamley, Elisabeth W./Jeste, Dilip V. (2006):** Cognitive training in Alzheimer's disease: a meta-analysis of the literature. In: Acta Psychiatrica Scandinavica 114(2), S. 75-90.
- Wienberg, Jana (2010):** Eine Feldsondierung zum Thema Bildung und Gesundheit im Alter. In: Der Pädagogische Blick 1, S. 37-49.



Foto: Das gute Porträt

Dipl.-Päd.ⁱⁿ Jana Wienberg

wienberg@ibw.uni-heidelberg.de
<http://www.uni-heidelberg.de>
+49 (0)6221 547531

Jana Wienberg war 2008 bis 2009 als Mitarbeiterin im DFG-Projekt „Dienstleistung Weiterbildung – Organisationsanalysen zur Ausdifferenzierung im Anbieter- und Leistungsspektrum“ des Instituts für Erwachsenen- und Bildungsforschung (IfEB) der Universität Bremen tätig. Zudem war sie 2008 bis 2009 pädagogische Mitarbeiterin der Volkshochschule Zeven. Jana Wienberg ist seit Juni 2009 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg und im interdisziplinären Forschungsprojekt des Marsilius-Kollegs „Perspectives of Ageing in the Process of Social and Cultural Change“ tätig, in dessen Teilprojekt sie zum Thema „Die protektive Funktion von Bildung für gesundes Altern“ promoviert. Die Schwerpunkte ihrer Forschung liegen in den Bereichen: Bildung in der zweiten Lebenshälfte, Altern und Gesundheit, Bildungsbeteiligung und Partizipation, Kompetenz- und Autonomieerhalt im Alter.



Foto: Foto Borchard

Dipl.-Soz.ⁱⁿ Judith Anna Czepek

judith.czepek@soziologie.uni-heidelberg.de
<http://www.uni-heidelberg.de>
+49 (0)6221 542973

Judith Anna Czepek ist seit 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Perspectives of Ageing in the Process of Social and Cultural Change“ des Marsilius-Kollegs und Dozentin sowie Mittelbausprecherin am Max-Weber-Institut für Soziologie, Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg. Sie promoviert zum Übergang in den Ruhestand. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Politische Soziologie mit dem Schwerpunkt Arbeitsmarkt und Alterssicherung, Lebenslaufforschung, Soziale Ungleichheit und Altersarmut, Altern und Gesundheit.

“Active Ageing“ with Reservations

Unequal Opportunities for Participation from the Cradle to the Grave

Abstract

The point of departure of the present article is a critical reflection on the idea of ageing and old age as related to “active ageing”. Due to extended life expectancy, people are frequently told to use their “extra years” actively and constructively both for themselves as individuals and for society, e.g. by working longer. However, the opportunities for older people are clearly unequally distributed when it comes to possibilities for gainful employment and social participation. This inequality in opportunities is not a phenomenon of ageing and old age; instead, it is closely connected to the resources that people have gained throughout their lifetime; i.e. discrimination continues. The creation of opportunities to promote active ageing is therefore a central task in lifelong learning and competence development.

Bildungsbiographische und soziale Bedingungen des Lernens in der Nacherwerbsphase

Claudia Strobel, Bernhard Schmidt-Hertha und Dieter Gnahs

Strobel, Claudia/Schmidt-Hertha, Bernhard/Gnahs, Dieter (2011): Bildungsbiographische und soziale Bedingungen des Lernens in der Nacherwerbsphase.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: ältere LernerInnen, Lebenslagen, Mediennutzung, Bildungsbiografie, Lernen in der Nacherwerbsphase

Kurzzusammenfassung

Im vorliegenden Artikel gehen die AutorInnen der Frage nach, welche biographischen und lebenslagenbezogenen Aspekte die Lern- und Bildungsinteressen von älteren Menschen in der Nacherwerbsphase beeinflussen und welche Konsequenzen sich daraus für die Erwachsenenbildung ergeben. Hierfür greifen sie auf Daten aus dem aktuellen Forschungsprojekt „Competencies in Later Life“ (CiLL) zurück, das in einem Forschungsverbund des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung und der Ludwig-Maximilians-Universität München durchgeführt wird, und beschreiben sie u.a. fünf Gruppen älterer LernerInnen im Zusammenhang mit deren Lebenslagen und Mediennutzung. Das Projekt CiLL zielt auf eine Ausweitung der Stichprobe der nationalen PIAAC-Erhebung in Deutschland auf die 65- bis 80-Jährigen. Dadurch sollen auch für die Erwachsenen jenseits des Erwerbsalters Kompetenzprofile erhoben und vor dem Hintergrund sozio-demographischer und bildungswissenschaftlicher Kategorien diskutiert werden. Denn um die Effektivität und Effizienz der Weiterbildungsangebote für Ältere zu erhöhen, müssen diese künftig zielgruppengerechter und motivationsfördernder gestaltet werden.

06

Bildungsbiographische und soziale Bedingungen des Lernens in der Nacherwerbsphase

Claudia Strobel, Bernhard Schmidt-Hertha und Dieter Gnahs

Wir wollen mit unserer Ergänzungsstudie CiLL den Blick dafür schärfen, welche Lernanlässe für Ältere lebens- und alltagsbedeutsam sind, welche Kompetenzen auch im Alter vorhanden sind und welche nicht und letztlich, welche Faktoren bei der Messung von Kompetenzen bei Älteren zu beachten sind, um ein zutreffendes (valides) Messergebnis zu erhalten.

Alter und Bildung

Der Zusammenhang von Alter und Bildung ist ein Dauerthema der Weiterbildungsforschung. Als 1979 in Deutschland zum ersten Mal eine repräsentative Befragung zum Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung im Alter von 19-64 Jahren durchgeführt wurde (Berichtssystem Weiterbildung), nahmen 11% der Altersgruppe 50-64 Jahre an organisierter Weiterbildung teil, nur 4% an beruflicher Weiterbildung. Im Gegensatz dazu kam die jüngere Altersgruppe (19-34 Jahre) auf Werte von 34% (organisierte Weiterbildung) bzw. 16% (berufliche Weiterbildung). Im Jahre 2007 hatte sich die Weiterbildungsbeteiligung der Altersgruppe 50-64 Jahre insgesamt gegenüber 1979 mehr als verdreifacht (34%), die Beteiligung an der beruflichen Weiterbildung fast verfünffacht (19%). Die „Alten“ lagen also 2007 in etwa auf dem Niveau der „Jungen“ 1979 (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 227). Diese bemerkenswerte Aufholjagd wurde allerdings dadurch relativiert, dass die Weiterbildungsbeteiligungsquote insgesamt und auch

die der jüngeren Altersgruppe deutlich gestiegen war, sodass im Ergebnis eine deutliche Differenz erhalten geblieben ist. Immerhin konnte der Abstand zwischen den beiden Altersgruppen fast halbiert werden, er sank von 23 Prozentpunkten 1979 auf 12 Prozentpunkte 2007 (vgl. ebd. und eigene Berechnungen).

Die bei dieser bivariaten¹ Analyse deutlich gewordene Bedeutung des Alters für das Weiterbildungsverhalten erhärtet sich auch in multivariaten² Analysen. Im nationalen Bildungsbericht für Deutschland 2008 wird mithilfe einer logistischen Regression³ gezeigt, dass über 50-Jährige eine um ca. 50% geringere Chance haben, an Weiterbildung teilzunehmen, als die jüngeren Altersgruppen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 141; Kuwan/Eckert/Wieck 2008, S. 160ff.). Deutlich wird auch, dass in die betriebliche Weiterbildung über alle Branchen hinweg die Gruppe der über 55-jährigen Arbeitskräfte deutlich geringer einbezogen wird als die Vergleichsgruppe der 25 bis 54 Jahre alten

1 Bivariat bedeutet zwei Variablen betreffend (hier die beiden Variablen Alter und Weiterbildungsteilnahme; Anm.d.Red.).

2 Multivariat meint mehrere Variablen betreffend.

3 Die logistische Regression ist ein statistisches Verfahren zur Bestimmung der Wahrscheinlichkeit, mit der ein Ereignis unter Einfluss unterschiedlicher Bedingungen (Variablen) eintritt.

ArbeitnehmerInnen (vgl. Statistisches Bundesamt 2008, S. 30; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 143). In Österreich stellt sich die Situation vergleichbar dar: Auch dort hat die Gruppe der Älteren schlechtere Chancen als die jüngeren an einer Weiterbildung teilzunehmen (vgl. Statistik Austria 2009, S. 35), und in den österreichischen Betrieben befinden sich ältere ArbeitnehmerInnen deutlich seltener als jüngere in betrieblichen Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Schneeberger/Petanova-Nowak 2009, S. 3f.).

Diese Befunde stehen in gewissem Kontrast zur demographischen Entwicklung und den daraus resultierenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erfordernissen. Durch die zeitliche Ausdehnung der Nacherwerbsphase, durch mehr Selbstständigkeit und Gesundheit im Alter und auch durch die angesammelten finanziellen und materiellen Ressourcen der heute Älteren wird das „dritte und vierte Lebensalter“⁴ für viele zu einer sehr wichtigen eigenständigen Lebensphase (siehe Williamson 1997) mit neuen Möglichkeiten zur Entfaltung der Persönlichkeit. Ältere werden aber auch immer mehr als notwendige Ressource gesehen, um die anstehenden gesellschaftlichen und ökonomischen Herausforderungen bewältigen zu helfen. Von daher sind Ältere zunehmend gefordert, im familiären Verbund, im sozialen Umfeld, in Ehrenämtern und auch im Erwerbsleben produktive Beiträge zu leisten. Beide Entwicklungslinien werden durch Weiterbildungsprozesse unterstützt und häufig erst ermöglicht.

Gesellschaftliche Bedingungen des Alter(n)s

Im 2010 veröffentlichten 6. Altenbericht sind die Ermöglichung einer selbst- und mitverantwortlichen Lebensführung sowie eine differenzierte Betrachtung des Alters und des Alterns Leitbilder für eine Gesellschaft des langen Lebens (siehe Sachverständigenkommission 6. Altenbericht 2010). Das bedeutet auch die Berücksichtigung der lebenslangen Gestaltbarkeit von Entwicklungsprozessen, der Nutzung der individuellen Potentiale und die

Berücksichtigung eines deutlich besseren Zugangs zu gesellschaftlichen Ressourcen im Vergleich zu früheren Generationen älterer Menschen.

Einseitige Altersbilder und Stereotype können die Vielfalt des Alters heute nicht mehr abbilden und erweisen sich auf individueller wie gesellschaftlicher Ebene als kontraproduktiv. Zugleich erhalten bürgerschaftliches Engagement und intergeneratives Lernen unter neuen demographischen Bedingungen eine zentrale Bedeutung (vgl. Schmidt 2009, S. 20ff.).

Für die Älteren als Zielgruppe der Erwachsenenbildung folgt aus diesen Entwicklungen einerseits, dass Bildungsprozesse bis ins hohe Alter für immer mehr Personen Realität werden, und andererseits, dass Bildungskontexte verstärkt als Möglichkeit des intergenerationellen Austausches und des gemeinsamen Lernens von Jungen und Älteren begriffen werden. Intergeneratives Lernen nimmt die Bildungsprozesse von jüngeren und älteren Zielgruppen in den Blick und zielt auf ein übereinander Lernen der Generationen (siehe Seidel/Siebert 1998), sodass „*Jung und Alt [...] in Dialog- und Lernprozessen voneinander profitieren*“ (Franz 2006, S.1). Der intergenerationale Dialog in der Erwachsenenbildung wird umso bedeutender, als in verschiedenen Lebensbereichen eine Separierung von Jung und Alt zu beobachten ist, die eine gesellschaftlich-kulturell notwendige produktive Auseinandersetzung der Generationen miteinander stark begrenzt.

Die Voraussetzungen und die Bereitschaft Älterer, sich auf Bildungsprozesse einzulassen oder in einen intergenerationellen Dialog einzutreten, sind von deren biographischen Hintergründen einerseits und von der aktuellen Lebenslage andererseits geprägt (siehe Tippelt et al. 2009). Entsprechend sind unterschiedliche Bildungsinteressen und -barrieren Älterer als Produkt individueller Entwicklungs- und Erlebensprozesse sowie gesellschaftlicher Sozialstrukturen zu interpretieren. Jedoch sind auch die diesen Interessen gegenüberstehenden Möglichkeitsstrukturen

4 Als „drittes Lebensalter“ bezeichnet man gängigerweise einen Lebensabschnitt, der geprägt ist durch den ganz oder zumindest teilweise vollzogenen Ausstieg aus dem Erwerbsleben einerseits und einem hohen Maß kognitiver und auch physischer Leistungsfähigkeit andererseits. In dieser Lebensphase können außerberufliche Betätigungsfelder und bürgerschaftliches Engagement eine zentrale Rolle spielen. Das „vierte Lebensalter“ ist dann geprägt von den durch physische, psychische und kognitive Verluste bereits eingeschränkten Aktivitätspotentialen. Im Hinblick auf Bildung spielen der Erhalt kognitiver und motorischer Fähigkeiten, Gesundheitsbildung und biografische Arbeit eine zentrale Rolle.

von sozialstrukturellen und lebensweltlichen Rahmungen ebenso geprägt wie von individuellen Lernvoraussetzungen auf sozialer, emotionaler und insbesondere kognitiver Ebene.

Individuelle Bedingungen des Alter(n)s

Der Erhalt kognitiver Fähigkeiten ist ein auch für viele Ältere wesentliches Ziel von Lernaktivitäten, wobei u.a. Selbstwirksamkeitserwartungen und Attribuierungsstile für die Lernleistung und Lernmotivation entscheidend sind (siehe Howard 1989). Ältere Menschen verfügen heute über einen höheren Bildungsstand und eine höhere Vertrautheit mit Bildungsangeboten als frühere Generationen (siehe Sachverständigenkommission 6. Altenbericht 2010). In diesen veränderten Bildungsbiographien wird auch eine gesteigerte Lernfähigkeit im Alter sichtbar. Dennoch variieren Lernbereitschaft und Lerninteressen in Abhängigkeit von bildungsbiographischen Erfahrungen, dem individuellen Selbstbild und aktuellen Lebenszielen erheblich (siehe Schmidt 2009).

Der Gestaltung der Bildungsangebote für Ältere kommt in diesem Kontext eine wichtige Rolle zu. Diese müssen die Biographien der Lernenden einbeziehen und die Potentiale, die durch das Erfahrungswissen der Älteren eingebracht werden können, in der Bildungsarbeit abrufen (siehe Schmidt/Tippelt 2009). Von den Älteren selbst wird in der Folge erwartet, dass sie eigenes Wissen aktiv einbringen und mit anderen Lernenden in Interaktion treten. Im Sinne des aktiven Alterns (siehe Schmitt 2004) geht es um die Teilhabe und eine selbstverantwortliche Lebensführung der älteren Menschen, die trotz partieller Leistungseinbußen als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft angenommen und auch gefordert werden müssen. *„Ähnlich wie der Gesundheitszustand und das Bildungsniveau haben auch Mit- und Selbstverantwortung sowie Selbstsorge im Alter ihre biografischen und lebenslagenspezifischen Voraussetzungen“* (Sachverständigenkommission 6. Altenbericht 2010, S. 28).

Es ist nach bisherigem Forschungsstand anzunehmen, dass sowohl bildungsbiographische Erfahrungshorizonte als auch die aktuellen Lebenslagen und Lebensstile in engem Zusammenhang mit den Lernaktivitäten älterer Erwachsener stehen. Wir gehen daher davon aus, charakteristische Muster in den Lern- und Bildungsaktivitäten Älterer vorzufinden, die in engem Zusammenhang mit bildungsbiographischen Aspekten sowie Variablen der aktuellen Lebenssituation und Lebensführung stehen.

Lernen im Alter aus biographischer Perspektive

In einer Reanalyse⁵ aus Daten des Forschungsprojekts EdAge Bildungsverhalten und -interessen Älterer (siehe Tippelt et al. 2009) wurde die Gruppe der 66- bis 80-Jährigen und deren Lernverhalten in den Blick genommen. Die bereits 2007 in persönlichen Interviews erhobenen Repräsentativdaten umfassten eine Teilstichprobe von 1658 über 65-Jährigen, die zu diesem Zeitpunkt kaum (mehr) erwerbstätig waren⁶ und deren Weiterbildungsquote bei etwa 12% lag. Um hinsichtlich Bildungsbeteiligung, Lern- und Bildungsverhalten sowie Mediennutzung in sich homogene Gruppen Älterer zu identifizieren und Zusammenhänge mit deren Bildungsbiographie und Lebenslage herauszuarbeiten, wurde eine Clusteranalyse⁷ durchgeführt. In die Analyse wurden die folgenden Variablen einbezogen:

- Informelles Lernen (Partizipation an verschiedenen Lernformen außerhalb organisierter Bildungsangebote)
- Weiterbildungsteilnahme an Kursen (Teilnahme an mehrtägigen Kursen, Lehrgängen, Seminaren in den letzten zwölf Monaten)
- Weiterbildungsteilnahme an kurzzeitigen Veranstaltungen (Teilnahme an Bildungsveranstaltungen mit höchstens einem Tag Dauer in den letzten zwölf Monaten)
- Teilnahme an Privatunterricht (Privatunterricht in der Freizeit in den letzten zwölf Monaten)

5 Das heißt, die Daten aus dem Forschungsprojekt wurden erneut auf die aktuelle Fragestellung hin ausgewertet.

6 Lediglich 3% gaben zum Erhebungszeitpunkt an, noch einer Erwerbsarbeit nachzugehen.

7 Die Clusteranalyse ermöglicht die Ermittlung von Gruppen (Cluster), die in bestimmten Eigenschaften oder Eigenschaftsausprägungen bestimmte Ähnlichkeiten aufweisen. Im vorliegenden Fall wurde eine Two-Step-Clusteranalyse (siehe Bacher et al. 2004) durchgeführt.

- Selbstlernen (z.B. durch Lesen von Büchern, Zeitschriften, Nutzung von Computer, Internet, Fernsehen, Führungen durch Museen und Ausstellungen)
- Mediennutzung (Nutzung von Printmedien und Computer)

Die Clusteranalyse ergab fünf Gruppen, die sich in ihrem Bildungs- und Lernverhalten unterscheiden: „Nicht-LernerInnen“, „SelbstlernerInnen“, „zeitintensive LernerInnen“, „implizite LernerInnen“, „vielseitig aktive LernerInnen“.

Nicht-LernerInnen (27%): Diese Gruppe zeigt kaum Lernaktivitäten. Im formalen Bereich geht die Lernaktivität gegen null, auch im informellen Bereich sind wenige Aktivitäten zu erkennen. Am ehesten wird noch im sozialen Umfeld, d.h. durch den Austausch mit der eigenen Familie, durch FreundInnen und PartnerInnen gelernt. Personen dieser Gruppe zeigen kaum Leseaktivität und nutzen nur selten Computer oder/und Internet.

SelbstlernerInnen (17%): Diese Gruppe zeichnet sich insbesondere durch selbstbestimmtes Lernen aus, v.a. wird durch verschiedene Medien, durch Reisen und im eigenen sozialen Umfeld gelernt. Im formalen Bereich gibt es dagegen wenig Aktivität, eher noch im Bereich Privatunterricht, wo vermutlich mehr Möglichkeiten des selbstbestimmten Lernens geboten werden. Die SelbstlernerInnen zeigen eine mittlere Leseaktivität und kaum Computernutzung.

Zeitintensiv Lernende (12%): Diese Gruppe wendet viel Zeit für ihre Lernaktivitäten auf. Im informellen Bereich wird in unterschiedlichen Feldern gelernt, insbesondere durch Bücher, durch Reisen und den Austausch mit der Familie. Im Bereich organisierter Weiterbildungsangebote wird häufig an Kursen (sowohl an eintägigen Kursen als auch an mehrtägigen Seminaren) teilgenommen sowie Privatunterricht genutzt. Im Lesen und in der Computernutzung ist eine mittlere Aktivität festzustellen.

Beiläufig Lernende (30%): Diesen LernerInnen ist das informelle Lernen sehr wichtig, insbesondere der Austausch mit der Familie und den FreundInnen, aber auch das Lernen über die unterschiedlichen Medien. Dafür wird kaum an organisierter Weiterbildung teilgenommen. Die wenigen Weiterbildungsteilnahmen

konzentrieren sich auf Veranstaltungen, die maximal einen Tag dauern. Im Lesen zeigen Personen dieser Gruppe eine mittlere Aktivität, den Computer nutzen sie eher wenig.

Vielseitig aktive LernerInnen (14%): Die Gruppe der vielseitig aktiven LernerInnen ist offen für ein breites Spektrum von Lernaktivitäten. Es wird informell über nahezu alle abgefragten Kanäle gelernt, von Internet über Radio/TV, Bücher, Printmedien, Reisen, Museen bis hin zum Austausch im Netzwerk oder in der ehrenamtlichen Tätigkeit. Darüber hinaus gehören die Teilnahme an Kursen (länger/kürzer als einen Tag) und Privatunterricht fest zu den Lernaktivitäten dieses Clusters. Personen, die dieser Gruppe angehören, zeigen eine sehr hohe Leseaktivität und nutzen als einzige Gruppe der Älteren häufig den Computer.

Die hier festgestellten Bildungsaktivitäten in den unterschiedlichen Gruppen stehen häufig in engem Zusammenhang mit vorangegangenen Bildungs- und Lernerfahrungen, insbesondere sind sie abhängig von früheren Phasen der Bildungs- wie der Erwerbsbiographie. Wie schon in frühen Studien zur Weiterbildungsbeteiligung (siehe Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) zeigt sich auch in unseren Daten ein deutlicher Zusammenhang zwischen Bildungserfahrungen und Bildungsabschlüssen in früheren Lebensabschnitten und Bildungsaktivitäten im Alter. Erwartungsgemäß verfügen insbesondere Ältere in der Gruppe der Nicht-LernerInnen überwiegend über einfache Schulabschlüsse (86% geben einen Haupt- oder Volksschulabschluss als höchsten Abschluss an), während die vielseitig aktiven LernerInnen mit 43% an AbiturientInnen deutlich überdurchschnittlich häufig über höhere Schulabschlüsse verfügen. In der Gesamtstichprobe der 66- bis 80-Jährigen liegt der Anteil der Älteren mit höherem Schulabschluss bei lediglich 15%.

Neben dem Schulabschluss sind für diesen Beitrag insbesondere die aktuellen Muster der Lebensgestaltung und die diesbezüglichen Differenzen zwischen den fünf Clustern von Interesse. So unterscheiden sich die verschiedenen Gruppen erwartungsgemäß deutlich hinsichtlich ihrer Mediennutzung und ihres Medienbesitzes sowie in ihrer Lebenssituation. Während die vielseitig aktiven LernerInnen überwiegend zu den ComputernutzerInnen gehören, liegt der

Tab. 1: Lebenslage und Mediennutzung in den Clustern (Anteil der Personen in jedem Cluster, für die die genannte Eigenschaft zutrifft in %)

		Nicht-LernerInnen	Selbst-lernerInnen	Zeitintensiv Lernende	Beiläufig Lernende	Vielseitig aktive LernerInnen
ComputernutzerInnen		5,5	4,3	33,9	12,9	77,6
Bücherbesitz	0-25 Bücher	49,0	24,5	6,0	25,8	6,0
	26-100 Bücher	33,9	30,8	29,9	34,2	20,3
	Mehr als 100 Bücher	17,1	44,7	64,1	40,0	73,6
Familienstand	Verheiratet, mit EhepartnerIn zusammenlebend	60,0	65,5	72,3	65,8	78,0
	Verwitwet	29,7	22,2	19,6	29,0	14,8
	Sonstige	10,0	12,3	8,2	5,2	7,1
Personen im Haushalt	1	32,2	27,3	25,3	30,2	13,7
	2	62,9	64,8	64,8	67,7	73,2
	3 und mehr	4,8	7,9	9,9	2,1	13,1

Quelle: eigene Darstellung (red. bearb.)

Anteil der ComputernutzerInnen unter den zeitintensiv Lernenden immerhin noch bei etwa einem Drittel, während er in den anderen Clustern deutlich abfällt (vgl. Tab. 1). Auch der Anteil derjenigen, die über 100 Bücher besitzen, ist bei den vielseitig aktiven LernerInnen und den zeitintensiv Lernenden am höchsten und bei den Nicht-LernerInnen mit deutlichem Abstand am geringsten. Bei Betrachtung der Lebenssituation fällt zudem auf, dass der Anteil Alleinlebender in der Gruppe der vielseitig aktiven LernerInnen signifikant geringer ist als in den anderen Clustern, die Personen also häufiger aktuell in einer festen Partnerschaft leben.

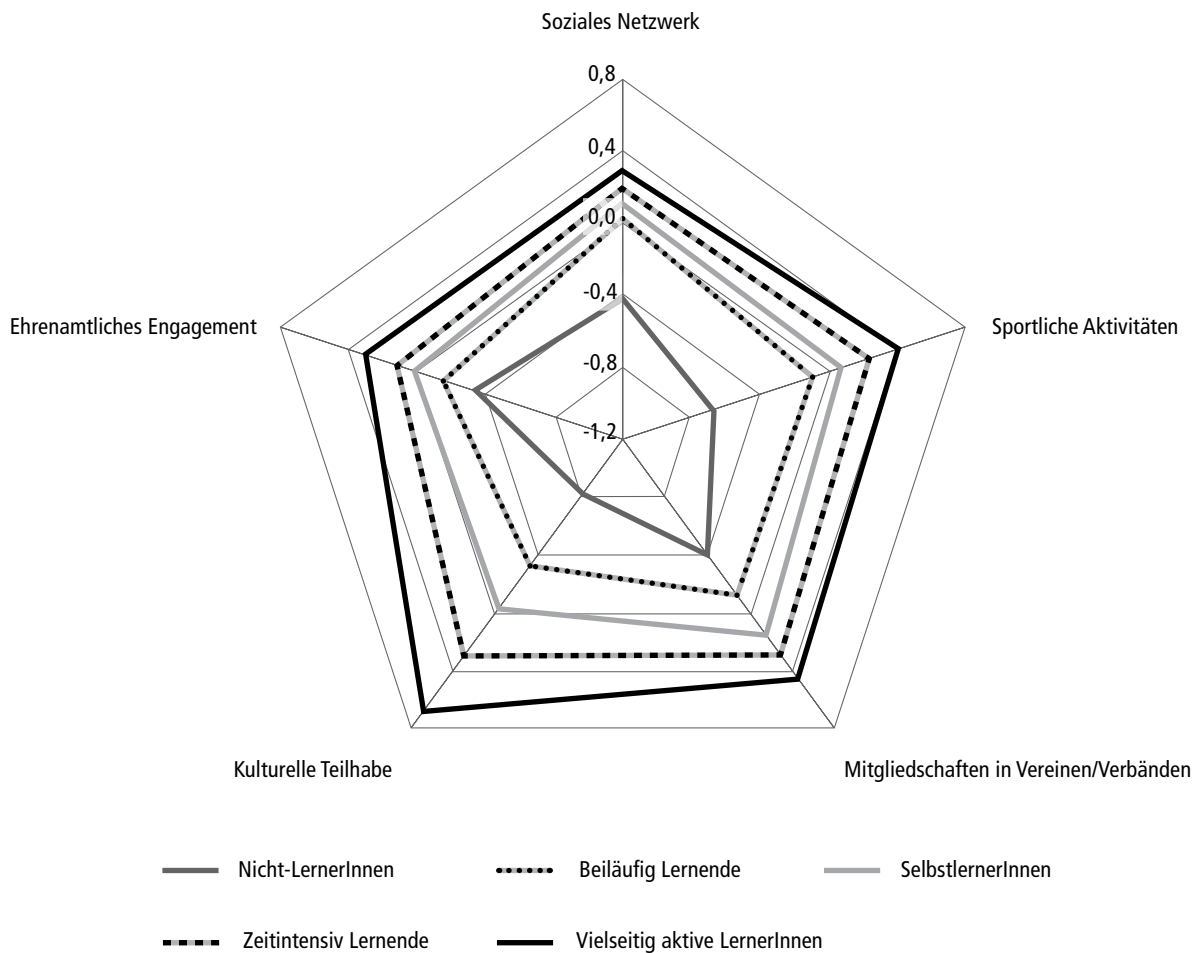
Sehr klar zeigen sich auch Unterschiede zwischen den Clustern hinsichtlich der Freizeitaktivitäten und der sozialen Einbindung, wie anhand der Skalen⁸ in Abbildung 1 sichtbar wird. Ein hoher Wert – erkennbar an einer großen Entfernung der Linie vom Mittelpunkt – steht dabei für ein hohes Maß an Aktivität bzw. ein ausgeprägtes Netzwerk im jeweiligen Bereich. Umso näher die Linie am Mittelpunkt liegt, umso kleiner sind betreffende Aktivitäten bzw. Netzwerke. In allen erfassten Bereichen außerberuflicher Aktivitäten wie Sport,

Beteiligung in Vereinen und Verbänden, kulturelle Aktivitäten und auch ehrenamtliches Engagement lassen die vielseitig aktiven LernerInnen den insgesamt aktivsten Lebensstil erkennen, gefolgt von den zeitintensiv Lernenden, SelbstlernerInnen und beiläufig Lernenden. In allen genannten Betätigungsfeldern zeigt sich für die Nicht-LernerInnen die durchschnittlich geringste Beteiligung. Gleichzeitig sind sie auch wesentlich unzufriedener mit ihrem sozialen Netzwerk, während die anderen Cluster ihre Sozialkontakte deutlich positiver und intensiver charakterisieren.

Wie die Bildungsinteressen und das Lernverhalten können auch die subjektiven Vorstellungen über das Alter und Altern (siehe Schäffer 2010) als Produkt von Sozialisationsprozessen einerseits und aktuellen Lebensbedingungen andererseits verstanden werden. Individuelle Altersbilder umfassen Vorstellungen vom eigenen Altern sowie von der Lebensphase Alter insgesamt, vereinen Normen und Stereotype ältere Menschen betreffend und sind eng mit Erwartungen an das eigene Alter verbunden. In verschiedenen Studien bestätigte sich nicht nur die Bedeutung individueller Altersbilder für soziale Interaktionen

⁸ Die Skalen wurden z-standardisiert, d.h., die Werte wurden so transformiert, dass jede Skala den Mittelwert 0 und die Standardabweichung 1 hat.

Abb. 1: Aktivitäten und soziale Netzwerke der Cluster (z-standardisierte Skalenwerte)



Quelle: eigene Darstellung (red. bearb.)

und das soziale Handeln der Älteren selbst, sondern auch für die gesundheitliche Entwicklung und das psychische wie physische Wohlbefinden im Alter (siehe Levy 2003; Niederfranke 2000).

In der Skala „Altersbilder“, die in Anlehnung an den Deutschen Alterssurvey (siehe Tesch-Römer et al. 2002) auch in der EdAge-Studie erfasst wurde, zeigt sich bei den vielseitig aktiven LernerInnen der höchste Mittelwert (3,1) und damit ein überdurchschnittlich positives Altersbild. Die Gruppen der SelbstlernerInnen, zeitintensiv LernerInnen und beiläufig LernerInnen weisen ebenfalls positive Altersbilder auf (2,8 bzw. 2,9). Dagegen zeigt sich für die Nicht-LernerInnen das am stärksten negativ gefärbte Altersbild aller Gruppen (2,5). Negative

Assoziationen zum Alter insgesamt und insbesondere zum eigenen Alter reduzieren die Wahrscheinlichkeit einer aktiven Lebensführung und werden als Bildungsbarriere auch in Lernprozessen wirksam. Umgekehrt können gerade Bildungsaktivitäten einen wesentlichen Beitrag zum Abbau negativer Altersstereotype leisten (siehe Schmidt/Theisen 2009). Es ist also von einer gegenseitigen Verstärkung im positiven wie negativen Sinn auszugehen.

Fazit und Ausblick

Der Rekurs auf die Beteiligungswerte der Älteren an Weiterbildung macht deutlich, dass diese Gruppe die Idee des lebenslangen Lernens wörtlich nimmt und

in immer höherem Maße die Chancen zum Lernen wahrnimmt. Gleichwohl zeigt die Clusteranalyse mit den EdAge-Daten, dass die Zielgruppe „Ältere“ alles andere als homogen ist. Diese Vielfalt stellt für die Weiterbildungseinrichtungen eine didaktische Herausforderung dar. Vor diesem Hintergrund wird es auch verstärkt darum gehen müssen, didaktische Arrangements einer systematischen Wirkungs- und Erfolgskontrolle zu unterziehen, um auf diesem Wege die Effektivität und Effizienz der Angebote zu erhöhen, sie zielgruppengerechter und motivationsfördernder zu gestalten. In diesem Zusammenhang werden auch Kompetenzmessungen eine entscheidende Rolle spielen, wie sie bei der OECD-Erhebung PIAAC⁹, die sowohl in Deutschland als auch in Österreich stattfindet, im Zentrum stehen. Von daher werden von dieser Studie inhaltliche und methodische Impulse ausgehen, die auch für die Bildungsangebote für Ältere sehr bedeutsam sind. Wir wollen mit unserer Ergänzungsstudie CiLL den Blick dafür schärfen, welche Lernanlässe für Ältere lebens- und alltagsbedeutsam sind, welche Kompetenzen auch im Alter vorhanden sind und welche nicht und letztlich, welche Faktoren bei der Messung von Kompetenzen bei Älteren zu beachten

sind, um ein zutreffendes (valides) Messergebnis zu erhalten.

Schließlich wird es darum gehen, Kohorteneffekte zu analysieren, die sich daraus ergeben, dass z.B. 1979 die 60-Jährigen eine deutlich andere Bildungsbiographie aufweisen als die 2009 60-Jährigen (vgl. Eckert 2010, S. 264ff.). Ein möglicher Kohorteneffekt ist vermutlich gerade sichtbar geworden: Beim AES (Adult Education Survey) 2010 zeigten sich im Vergleich zu 2007 nur geringe Veränderungen mit einer Ausnahme: die Altersgruppe der 60- bis 64-Jährigen. Bei Stagnation der Gesamtweiterbildungsbeteiligungsquote auf dem Niveau von 43% stieg die Quote für die besagte Gruppe um neun Prozentpunkte auf 27%, bei den Erwerbstätigen in dieser Altersgruppe um acht Prozentpunkte auf 40% (vgl. Bilger/Rosenblatt 2011, S. 33). Es wird nun zu prüfen sein, welche Faktoren für diese eklatante Sonderentwicklung verantwortlich sind: der arbeitsmarktpolitische Druck, der aus der Verlängerung der Lebensarbeitszeit resultiert, oder die Bildungaffinität dieser Kohorte, die Schule, Studium und Ausbildung in einer Zeit bildungspolitischer Reformen und gesellschaftlicher Aufbruchsstimmung erlebte (die sogenannten 68er)?

9 Aufbauend auf verschiedene Vorläufer-Studien plant die OECD seit gut drei Jahren ein erweitertes Vorhaben im Feld der Kompetenz- bzw. Fähigkeitsmessung von Erwachsenen, das „Programme for the International Assessment of Adult Competencies“ (PIAAC) (siehe Schleicher 2008). Seit Ende 2007 laufen die konkreten Arbeiten zur Umsetzung des Konzepts. Deutschland und Österreich sind neben 26 weiteren Staaten beteiligt, sodass für ca. 2013 mit entsprechenden internationalen Vergleichsdaten zu rechnen ist. Auf der Basis der internationalen Ausschreibung für PIAAC (vgl. OECD 2007, S. 10-14) lassen sich folgende Eckpunkte festhalten: (1) PIAAC soll als Haushaltsstudie realisiert werden mit einer repräsentativen Stichprobe der arbeitsfähigen Bevölkerung (16 bis 64 Jahre alt). (2) Als Stichprobengröße ist für den Haupttest ein N von 4000 bzw. 5000 pro Land ins Auge gefasst. (3) Die Durchführung der Tests und der Befragung soll computerbasiert und mit paper-and-pencil erfolgen. (4) Die Gesamtlänge des Interviews wird mit 90 bis 105 Minuten veranschlagt. (5) Der Fokus der direkten Kompetenz- bzw. Fähigkeitsmessung liegt auf den folgenden Kompetenzdomänen: Problemlösen (problem-solving in a technology-rich environment), Lesen (literacy) und Rechnen (numeracy).

Literatur

Verwendete Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld. Online im Internet: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf [Stand: 2011-05-30].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld. Online im Internet: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf [Stand: 2011-05-30].

Bilger, Frauke/Rosenblatt, Bernhard von (2011): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin.

- Eckert, Thomas (2010):** Methoden und Ergebnisse der quantitativ orientierten Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/ Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 263-278.
- Franz, Julia (2006):** Die ältere Generation als Mentorengeneration – intergenerationelles Lernen und intergenerationelles Engagement. In: bildungsforschung 3/2. Online im Internet: <http://www.bildungsforschung.org Archiv/2006-02/intergenerationelles> [Stand: 2006-09-29].
- Kuwan, Helmut/Eckert, Thomas/Wieck, Markus (2008):** Einflussfaktoren auf die Teilnahme an Weiterbildung im AES: Ergebnisse logistischer Regressionen. In: Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 160-174.
- OECD (2007):** The Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Call for Tender N° EXD/FIN/CPU/EDU/ IA/07/131. 30 November 2007. Paris.
- Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2008):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Sachverständigenkommission 6. Altenbericht (2010):** Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Altersbilder in der Gesellschaft. Online im Internet: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/sechster-altenbericht.pdf> [Stand: 2011-05-12].
- Schmidt, Bernhard (2009):** Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer: Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmidt, Bernhard/Tippelt, Rudolf (2009):** Bildung Älterer und intergeneratives Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/55, S. 74-90.
- Schneeberger, Arthur/Petanovitsch, Alexander/Nowak, Sabine (2009):** Qualifizierungsleistungen der Unternehmen in Österreich. Unternehmensbefragung und Analyse europäischer Erhebungen. ibw research brief Nr. 50/Februar 2009. Wien. Online im Internet: http://www.ibw.at/de/ibw-research-brief?page=shop.product_details&flypage=flypage.tpl&product_id=286&category_id=7 [Stand: 2011-06-01].
- Statistisches Bundesamt (2008):** Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Dritte europäische Erhebung über die berufliche Weiterbildung in Unternehmen (CVTS3). Wiesbaden. Online im Internet: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Weiterbildung/WeiterbildungUnternehmen5215201079004,property=file.pdf> [Stand: 2011-06-01].
- Statistik Austria (Hrsg.) (2009):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien. Auch online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/Redirect/index.htm?dDocName=036431 [Stand: 2011-05-31].

Weiterführende Literatur

- Bacher, Johann/Wenzig, Knut/Vogler, Melanie (2004):** SPSS twostep cluster – A first evaluation. Online im Internet: <http://www.statisticalinnovations.com/products/twostep.pdf> [2011-05-12].
- Howard, Kenneth W. (1989):** A Comprehensive Expectancy Motivation Model: Implications for Adult Education and Training. In: Adult Education Quarterly 39/4, S. 119-210.
- Levy, Becca R. (2003):** Mind Matters: Cognitive and Physical Effects of Aging Self-Stereotypes. In: The Journals of Gerontology: Psychological Sciences 58B/4, S. 203-211.
- Niederfranke, Annette (2000):** Altersbilder – Bilder und Einstellungen zu alternden und alten Menschen. In Becker, Susanne/ Veelken, Ludger/Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske + Budrich, S. 386-394.
- Schäffer, Burkhard (2010):** Bildung in der Mitte des Lebens? Zeithorizonte und Altersbilder der „Babyboomer“. In: Zeitschrift für Pädagogik 56/3, S. 366-377.
- Schleicher, Andreas (2008):** PIAAC: a new strategy for assessing adult competencies. In: International Review of Education. Online im Internet: <http://www.oecd.org/dataoecd/48/5/41529787.pdf> [Stand: 2011-05-12].
- Schmidt, Bernhard/Theisen, Catharina (2009):** Lebenslage, Lebensbedingungen und Altersbilder älterer Erwachsener. Unveröffentlichte Expertise für den 6. Altenbericht der Bundesregierung. München.
- Schmitt, Eric (2004):** Aktives Altern, Leistungseinbußen, soziale Ungleichheit und Altersbilder – Ein Beitrag zum Verständnis von Resilienz und Vulnerabilität im höheren Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie Band 37, Heft 4, S. 281-292.
- Seidel, Erika/Siebert, Horst (1998):** Seniorenstudium als Konstruktion von Wirklichkeit. In: Malwitz-Schütte, Magdalene (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Münster: Waxmann, S. 57-76.

Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke.

Tesch-Römer, Clemens/Wurm, Susanne/Hoff, Andreas/Engstler, Heribert (2002): Die zweite Welle des Alterssurveys – Erhebungsdesign und Instrumente. Berlin. (= Diskussionspapier 35). Online im Internet: http://www.dza.de/nc/informationsdienste/diskussionspapiere-des-dza.html?tx_kkdownload_pi1%5Bpointer%5D=1&cHash=def085bc594999522252e83766b1c7bc [Stand: 2011-06-01].

Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard/Schnurr, Simone/Sinner, Simone/Theisen, Catharina (Hrsg.) (2009): Bildung Äterer – Chancen des demografischen Wandels. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Williamson, Alan (1997): ‚You’re never too old to learn!‘: Third-Age perspectives on lifelong learning. In: International Journal of Lifelong Education, 16/3, S. 173-184.



Foto: Photo Porst

Dr.ⁱⁿ Claudia Strobel

C.Strobel@lmu.de
+49 (0)89 2180-4823
<http://www.edu.lmu.de>

Claudia Strobel studierte Pädagogik, Psychologie und Kinder- und Jugendpsychiatrie in München. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Bildungsberatung, pädagogische Organisationsforschung, Neue Medien in der Aus- und Weiterbildung, Bildung Äterer und Bildungsnetzwerke.



Foto: Fotostudio Anke Hahn

PD Dr. Bernhard Schmidt-Hertha

b.schmidthertha@tu-bs.de
+49 (0)531 3918815
<http://www.tu-braunschweig.de>

Bernhard Schmidt-Hertha studierte Pädagogik, Psychologie und Soziologie an der LMU München, promovierte und habilitierte im Fach Pädagogik. Er ist Mitglied im Steering Committee der European Society for Research on the Education of Adults, Mitherausgeber der Online-Zeitschrift bildungsforschung und Gutachter für zahlreiche wissenschaftliche Zeitschriften und bekleidet eine Vertretungsprofessur an der Technischen Universität Braunschweig, Abteilung Weiterbildung und Medien. Seine Forschungsschwerpunkte sind – neben Lernen und Bildung älterer Erwachsener – Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung und im Hochschulbereich, informelles Lernen und Übergänge im Bildungssystem.

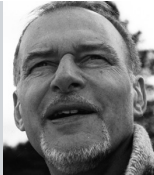


Photo: Karin Dollhausen

Prof. Dr. Dieter Gnahs

gnahs@die-bonn.de
+49 (0)228 3294-250
<http://www.die-bonn.de>

Dieter Gnahs studierte Volkswirtschaftslehre und Soziologie in Hamburg und Pädagogik in Hannover. Er promovierte im Fachbereich Erziehungswissenschaft an der Universität Hannover und ist seit 2004 Senior Researcher am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Heute ist er außerplanmäßiger Professor für Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Weiterbildungsstatistik, berufliche und betriebliche Weiterbildung, Qualifikationsbedarfsforschung, Evaluation arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen, Regionalplanung/Regionalisierung, Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung und Bildungscontrolling sowie in den Feldern selbstgesteuertes Lernen, Weiterbildungspässe und Kompetenzmessung.

Learning of senior citizens with regard to their social environment and their biographies

Abstract

The authors of the present article explore the question of what kinds of biographical and life phase-related aspects have an effect on older people's interests in learning and education after they finish gainful employment and what the consequences are for adult education. To this end, they rely on data from the current research project "Competencies in Later Life" (CiLL), which is being carried out by a research association consisting of the German Institute for Adult Education and the Ludwig Maximilian University Munich. The authors describe, among others, five groups of older learners in connection with their life situations and media use. The CiLL project aims at expanding the sample for the national PIAAC survey in Germany to include adults between the ages of 65 and 80. This should help to survey competence profiles of adults beyond the normal age of employment and to discuss them against the backdrop of socio-demographic and educational science categories. For the effectiveness and efficiency of continuing education offerings for older people to increase in the future, they will have to be better suited to the target groups and be designed to motivate the learners.

Bildungsaktivität und Bildungsbarrieren älterer Menschen im sozialen Raum

Jens Friebe und Katrin Hülsmann

Friebe, Jens/Hülsmann, Katrin (2011): Bildungsaktivität und Bildungsbarrieren älterer Menschen im sozialen Raum.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Sozialraumorientierung, Lernen im Alter, Ältere, Bildung, Inklusion, Exklusion

Kurzzusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird die Analyse zur Bildungsaktivität älterer Menschen mit der Frage nach der Zugehörigkeit zu einem Sozialraum und den Ressourcen oder Restriktionen, die für die Bildung im Alter auf örtlicher Ebene entstehen, verbunden. Der bisher nur vereinzelt in der Erwachsenenbildung angewendete sozialraumorientierte Forschungsansatz verspricht dabei eine verbesserte Erkenntnis in Bezug auf lokale Inklusions- und Exklusionsprozesse im lebenslangen Lernen. Die hier vorgestellten ersten Ergebnisse zur Untersuchung lokaler Bildungsaktivität Älterer beruhen auf einem explorativen Projekt, das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Programm „Inklusion/Lernen im Quartier“ durchgeführt wird.

07

Bildungsaktivität und Bildungsbarrieren älterer Menschen im sozialen Raum

Jens Friebe und Katrin Hülsmann

Der Ort, an dem ein Mensch altert, trägt entscheidend dazu bei, wie er altert.

Einleitung

Die Konferenz der Weltgesundheitsorganisation (WHO) im Jahr 2002 in Madrid gilt als ein Wendepunkt in der Altenpolitik. Wurde bis dahin das Alter als eine Lebensphase betrachtet, in der sich Menschen kontinuierlich aus den gesellschaftlichen Bezügen zurückziehen, wird seither ein Aktivitätsparadigma postuliert: Aktivität sei das zentrale Element der Erhaltung der körperlichen und geistigen Gesundheit, der Autonomie und des Wohlbefindens im Alter (siehe WHO 2002).

Das Aktivitätsparadigma weist der Erwachsenenbildung im höheren Lebensalter eine neue Rolle zu (siehe Friebe 2010a). Hatte die Bildung bisher für den älteren Menschen eher die Funktion, seine Freizeit zu gestalten und seine körperliche und geistige Fitness zu erhalten, wird ihr heute immer mehr die Aufgabe zugeschrieben, zur Bewältigung alterstypischer Risikokonstellationen und zur Förderung der gesellschaftlichen Partizipation beizutragen. Bildung soll die Regulationsfähigkeit des Individuums, den Kompetenzerwerb und die Entwicklung der Humanressourcen unterstützen (siehe BMFSFJ 2010). Dabei gerät der individuelle Gewinn der Bildung leicht aus dem Blickfeld: *„Bildungsaktivitäten sind [nämlich] eine wesentliche Ressource für eine selbstbestimmte Lebensführung“* (Kolland/Ahmadi 2010a, S. 11).

Die Orientierung an der Aktivität im Alter bringt allerdings Probleme für alle jene Älteren mit sich, die aus unterschiedlichen Gründen weniger aktiv

sind und nicht an Bildung teilnehmen können (vgl. Friebe 2010b, S. 145). Eine geringe Bildungsaktivität der höheren Altersgruppen ist insbesondere dann gegeben, wenn der Schulabschluss niedrig ist, wenn keine Beteiligung an der Erwerbstätigkeit besteht oder wenn ein Migrationshintergrund vorliegt.

Die Ursachen für die Nichtteilnahme älterer Menschen an institutioneller Erwachsenenbildung sind damit vielfältig und sind sowohl in der Person als auch in den Strukturen zu finden. Wichtig ist hier auch die *„Verfügbarkeit von Bildungsangeboten in den verschiedenen Regionen und Wohnvierteln“* (Rosenblatt/Bilger 2008, S. 151). Grundsätzlich ist die Frage zu stellen, ob die außerhalb der Person liegenden Barrieren dabei klar von den inneren, d.h. den in der Person liegenden Motiven, abgegrenzt werden können. Die innere Distanzierung eines Individuums von Bildung kann auch Ausdruck mangelnder oder schlechter Bildungserfahrungen und damit Ergebnis früherer Sozialisationsprozesse sein (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2010, S. 9).

Gerade im Alter und bei eingeschränkter Mobilität ist der Wohnort *„für die Zeit- und Aktivierungsstruktur einer Person“* (Iller/Wienberg 2010, S. 5) von größter Bedeutung. Der Ort, an dem ein Mensch altert, trägt *„entscheidend dazu bei, wie er altert“* (Kocka/Staudinger 2009, S. 65). Da Wohnquartiere hinsichtlich ihrer Bevölkerungszusammensetzung, Infrastruktur oder Lebensqualität verschieden sind, bieten sie auch unterschiedliche Voraussetzungen für die Bildungsaktivität im Alter. Besonders in

Städten existieren Prozesse der Segregationen (siehe Strohmeier 2006), die zu einer Konzentration von Menschen mit bestimmten Merkmalen in Wohnquartieren führen. In Stadtteilen, in denen viele Menschen mit geringem Lebensstandard, geringem Einkommen, geringer Schulbildung oder einem Migrationshintergrund leben, ist zu beobachten, dass Bildungsstrukturen nur unzureichend vorhanden und damit die Zugänge zur Erwachsenenbildung erschwert sind. Franz Kolland und Pegah Ahmadi sprechen für Österreich von „benachteiligten Lebenslagen“ (Kolland/Ahmadi 2010a, S. 12) und „peripheren Räumen“ (ebd.).

Im vorliegenden Beitrag wird die Analyse zur Bildungsaktivität älterer Menschen mit der Frage der Zugehörigkeit zu einem Sozialraum und den „Ressourcen oder Restriktionen“ (Häußermann/Kronauer 2005, S. 597), die für die Bildung im Alter auf örtlicher Ebene entstehen, verbunden. Die vorgestellten ersten Ergebnisse zur Untersuchung lokaler Bildungsaktivität Älterer beruhen auf einem explorativen Projekt, das vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) im Programm „Inklusion/Lernen im Quartier“ durchgeführt wird.

Die Teilnahme an Erwachsenenbildung variiert nach Alterskohorten und sozialer Situation

Mit dem Konzept des aktiven Alterns erlangt die Bildung im höheren Lebensalter eine Schlüsselrolle bei der Bewältigung von Veränderungen im gesellschaftlichen Wandel (vgl. Iller/Wienberg 2010, S. 3). Doch nehmen überhaupt viele ältere Menschen an Erwachsenenbildungsangeboten teil, damit ihr Wohlbefinden, ihre Gesundheit oder ihre Partizipation wirksam unterstützt werden können? Zur Beantwortung dieser Fragestellungen können in Deutschland zunächst die Daten des Adult Education Survey (AES) (siehe Rosenblatt/Bilger 2008) herangezogen werden. Diese zeigen, dass jüngere Alterskohorten „bildungsaktiver“ sind als ältere. Im Jahr 2007 waren mehr als die Hälfte der Erwachsenen unter 45 Jahren bildungsaktiv, während die Quote bei den 45- bis 54-Jährigen

44 Prozent betrug. Bei den 55- bis 64-Jährigen lag die Beteiligung an Weiterbildung bei 27 Prozent und bei den 65- bis 80-Jährigen nur bei 13 Prozent (vgl. ebd., S. 134). Vergleichbare Studienergebnisse existieren auch für Österreich (siehe Statistik Austria 2009).

Allerdings ergeben sich bei der Interpretation der AES-Daten eine Reihe von Schwierigkeiten. Der Begriff „bildungsaktiv“ meint im AES die Teilnahme an regulären Bildungsgängen und an Weiterbildungsveranstaltungen, die als „Non formal Education“ bezeichnet werden. Darin enthalten sind auch Weiterbildungsveranstaltungen der beruflichen und betrieblichen Bildung, an denen zurzeit die mittleren Jahrgänge am stärksten partizipieren (vgl. Tippelt et al. 2009, S. 40). Die Quoten der betrieblichen Weiterbildungsteilnahme belaufen sich für die über 55-jährigen Beschäftigten nach den Untersuchungen des Continuing Vocational Training Survey (CVTS) in Deutschland auf 21 Prozent (vgl. Moraal et al. 2009, S. 9). Die geringe Bildungsaktivität der Älteren wird also stark von der Teilnahme an beruflicher und betrieblicher Bildung beeinflusst, die ja häufig durch den/die ArbeitgeberIn veranlasst wird. Wenig bildungsaktiv waren in Deutschland z.B. die ArbeitnehmerInnen, die in den 1980er und 1990er Jahren mit Hilfe von Sozialplänen und anderer Regelungen in großer Zahl frühzeitig und bei geringer Berücksichtigung ihrer Wünsche aus dem Produktionsprozess ausgegliedert worden sind.¹

Die statistisch gebildeten Alterskohorten ermöglichen aber nur bedingt Aussagen über das Bildungsverhalten des Individuums im Lebenslauf. Ergänzende Längsschnittuntersuchungen sind notwendig, um Informationen zur Bildungsteilnahme der verschiedenen sozialen Gruppen geben zu können. Es bleibt weiterhin zu berücksichtigen, dass die vorhandenen Daten zur Weiterbildungsteilnahme auf verschiedenen Wegen und durch Befragungen unterschiedlicher Gruppen gewonnen wurden (vgl. DIE 2008, S. 26).

Differenziert man aber – wie es zuvor das deutsche Berichtssystem Weiterbildung gemacht hat – zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung, so treten die Alterseffekte in Bezug auf die Bildungsteilnahme

¹ Besonders in den neuen Bundesländern gerieten zahlreiche ArbeitnehmerInnen zwischen der Erwerbsphase und dem Ruhestand in eine Übergangsphase der Arbeitslosigkeit oder des prekären Arbeitsverhältnisses. Unter den Bildungsmaßnahmen, die in dieser Übergangsphase angeboten wurden, waren viele selbst ein Bestandteil von „schleichenden Freisetzungprozessen“ aus der Arbeitswelt (vgl. Knopf 1999, S. 3).

weniger deutlich hervor (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 227). Durch die Verknüpfung von Bildungsteilnahme mit weiteren Faktoren, wie etwa der Schulbildung, dem Erwerbsstatus, Einkommen (vgl. Kolland/Ahmadi 2010b, S. 44) oder einem Migrationshintergrund des älteren Menschen, zeigen sich die Alterseffekte wieder deutlicher. Es kann von kumulativer Bildungsbenachteiligung im Alter gesprochen werden. Diese trifft auf eine zunehmende Individualisierung der Altersvorsorge, auf Einschränkungen bei den gesetzlichen Gesundheitsleistungen und auf den Abbau des Wohlfahrtsstaates. Dies trägt dazu bei, dass das Alter im Bildungskontext quasi abgeschafft und „*körpervergessen*“ (Reindl 2009, S. 169) wird und nur noch der gute Wille des Individuums zum Lernen eingefordert wird.

Bei denjenigen, die nicht oder nur selten an Bildung teilnehmen, können sich im Alter bestimmte biografische Hemmfaktoren des Lernens ergeben (vgl. Künemund 2009, S. 110), z.B. durch negative Schulerfahrungen und negative Altersbilder. Bereits deutlich vor dem Berufsaustritt setzt zudem oft ein Rückzug aus Bildungsprozessen ein, der die Entwöhnung von Lernprozessen (vgl. Weiss 2009, S. 53) mit verursacht. Die nachlassende Bildungsaktivität im Alter wird durch gesundheitliche Einschränkungen und sozialen Rückzug verstärkt und kann nach dem Renteneintritt nur wenig durch neue Bildungsangebote ausgeglichen werden. Bisher ist die Erwachsenenbildung nicht in der Lage, Bildungsungleichheiten, die im Lebenslauf entstehen, zu kompensieren und die „doppelte Selektivität“ (vgl. Bremer/Kleemann-Göhring 2010, S. 6) im Bildungssystem zu überwinden.

Potenziale und Barrieren der Erwachsenenbildung in der nachberuflichen Lebensphase

Für die Lebensphase nach dem Ende der Erwerbsarbeit werden unterschiedliche Begriffe verwendet. Man spricht vom Ruhestand, dem Renten- oder Pensionsalter, von der 3. und 4. Lebensphase. Für zukünftige Generationen alter Menschen wird sich sowohl die Erwerbsphase als auch die nachberufliche Lebensphase verlängern. Damit werden Freizeit und Konsum in den Hintergrund treten und die Bewältigung altersbezogener Entwicklungsaufgaben (siehe

Kruse 2008) in den Vordergrund rücken. Anteile an der Erwerbsarbeit, soziales Ehrenamt und Transferleistungen für die Familie machen die Älteren potenziell zu produktiven Mitgliedern der Gesellschaft und zu KundInnen am Markt. Die Erwachsenenbildung kann die diesbezüglichen Aktivitäten Älterer unterstützen, indem sie Informationen bereithält, Kompetenzen erweitert und Menschen zusammenbringt. Darüber hinaus kann die Weiterbildungsteilnahme ein Motivations- und Informationsfaktor zur Förderung gesellschaftlicher Partizipation sein (vgl. Brödel 2006, S. 71). Finden Bildungsaktivitäten in multigenerationellen Gruppen statt, so können sie außerdem einen Beitrag zum Zusammenhalt und Dialog der Generationen leisten.

Mit den Veränderungsprozessen des Alterns steigt der Weiterbildungsbedarf in den Altersphasen. Junge ältere Menschen über 50 Jahre sind besonders von der Verschiebung des Renten- oder Pensionsalters betroffen und stehen häufig vor der Aufgabe, eine neue berufliche Perspektive zu finden. Mittlere Jahrgänge der älteren Menschen werden sich zukünftig über Hinzuverdienste, ehrenamtliche Tätigkeit oder über die Übernahme von Betreuungsleistungen an der Arbeitswelt beteiligen. Betagte Menschen sind in besonderer Weise von Gesundheitsveränderungen und Verlusterlebnissen betroffen. Kenntnisse über Hilfen zur Erhaltung der Aktivität und Selbstständigkeit auf einem expandierenden Gesundheits- und Pflegemarkt werden immer wichtiger. Bildungsangeboten wird dabei große Bedeutung sowohl für die „*gedanklich-emotionale Vorwegnahme (Antizipation) von Anforderungen in den verschiedenen Lebensaltern als auch für die bewusste Reflexion eigener Handlungsmöglichkeiten in der kognitiv-emotionalen Auseinandersetzung mit aktuell auftretenden Entwicklungsanforderungen beigemessen*“ (Kruse 2008, S. 22). Außerdem fördert die Bildungsaktivität Sinnfindungen und Zufriedenheit im Alter.

Unter diesen Voraussetzungen bekommen der Zugang zur Bildung für alle Gruppen der Älteren und die Überwindung von Barrieren einen großen gesellschaftlichen Stellenwert. Die Barrieren zu Bildungsangeboten können finanziellen Charakter haben, z.B. durch Gebühren oder Fahrkosten, sie können sozial bedingt sein, z.B. durch fehlende private Netzwerke, oder kulturelle Ursachen haben, z.B. fehlende Sprach- und Lesekenntnisse. Auf Seiten

der Bildungseinrichtungen sind auch Aufnahme-richtlinien, hohe TeilnehmerInnenbeiträge oder ein fehlendes Wissen über das Lernverhalten von Älteren als Bildungshindernisse zu nennen. Erfolgversprechend ist hier eine „*alterssensible Didaktik*“ (Nuisl 2009, S. 99), bei der u.a. die Erfahrungen der Älteren und ihre Vorstellungen vom Nutzen des Bildungsangebots Berücksichtigung finden.

Die Unterstützung der älteren Menschen bei der Bewältigung des Alltags und bei typischen Risiken ist eine gesellschaftliche Aufgabe, die geeignete Strukturen der Erwachsenenbildung erfordert. Bildungsangebote benötigt der ältere Mensch wohnortnah und möglichst barrierefrei. Dies trifft besonders auf alte Menschen zu, die als „bildungsfern“ oder „bildungsbenachteiligt“ bezeichnet werden. Hier zeigt sich die hohe Bedeutung der Analyse des Sozialraums, die einen Blick auf den Bildungsbedarf Älterer, auf die bestehenden Angebote und auf die Möglichkeiten der Weiterbildung vor Ort erlaubt. In vielen Städten existieren inzwischen sozialraumorientierte Programme und Projekte, deren Ziel eine altersgerechte Quartiergestaltung ist. Sowohl das in Nordrhein-Westfalen entwickelte Konzept „Wohnquartier4“ als auch das österreichische Projekt „sALTo – Gut und selbstbestimmt älter werden im Stadtteil“ zeigen, wie die Selbstbestimmung älterer Menschen und damit ihre Lebensqualität auf lokaler Ebene erhalten und verbessert werden können. Kennzeichnend für diese und ähnliche Programme ist, dass sie die Strukturen gesundheitlicher Versorgung und Mobilität der älteren Menschen in den Mittelpunkt stellen. Zur Weiterbildungssituation von älteren Menschen auf lokaler sozialräumlicher Ebene gibt es bislang kaum gesicherte Erkenntnisse, da es an bildungsrelevanten sozialwissenschaftlichen Daten fehlt (vgl. Tippelt et al. 2009, S. 13).

Erwachsenenbildung älterer Menschen im Sozialraum

Für ältere Menschen, die nicht mehr erwerbstätig sind und deren Mobilität nachlässt, bekommt das Wohnumfeld eine stärkere Bedeutung. Es kann durch seine Vertrautheit Schutz und sozialen Rückhalt

bieten, aber auch durch Segregationsprozesse die Lebensqualität beeinträchtigen. Wohnquartiere können zu einem Ort der sozialen und bildungsbezogenen Benachteiligung werden, wenn die Wohnungen nicht in notwendiger Weise erhalten bleiben, Infrastrukturen sich auflösen und besser gestellte Menschen wegziehen. Besonders in den Städten bilden sich „*marginalisierte Quartiere*“ (Häußermann/Kronauer 2005, S. 600), in denen sich Problemkonstellationen konzentrieren. Segregationsprozesse lassen sich auf drei Ebenen analysieren: der sozialen Ebene, bei der in bestimmten Stadtteilen überdurchschnittlich viele Personen mit geringem Lebensstandard wohnen, der demografischen Ebene, bei der ein unausgewogenes Verhältnis von jungen und alten Menschen besteht, und der ethnischen Ebene, die einen hohen Anteil von MigrantInnen im Stadtteil zeigt (vgl. Strohmeier 2006, S.13).

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung setzt zurzeit ein explorativ angelegtes Projekt mit einem sozialräumlichen Forschungsansatz zur Bildung im höheren Lebensalter in Nordrhein-Westfalen (NRW) um². Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Weiterbildungssituation von älteren Menschen in Stadtteilen, in denen viele Menschen mit niedrigem Bildungsstand wohnen. Ausgehend von der Hypothese, dass der Sozialraum einen wichtigen Einfluss auf die Bildungsaktivitäten der älteren Menschen hat, wurden aus drei Regionen NRWs Stadtteile ausgewählt, in denen sich eine Reihe von Faktoren finden lassen, die als Indikatoren für soziale Segregation herangezogen werden können (vgl. Strohmeier 2006, S. 20): Alle Stadtteile sind geprägt durch einen hohen Anteil an arbeitslosen Menschen und Haushalten mit einem geringen Durchschnittseinkommen. Viele Menschen haben niedrige Schul- und Berufsabschlüsse und auch der Anteil an Menschen, die einen Migrationshintergrund haben, ist in den Stadtteilen deutlich höher als auf der jeweiligen gesamtstädtischen Ebene. Diese Informationen sind in den untersuchten Städten bisher nur auf der Ebene der Stadtteile und nicht auf der Ebene der Quartiere verfügbar.

Im Rahmen der Exploration findet ein weit gefasster Bildungsbegriff Anwendung. Untersucht werden Angebote, die geeignet sind, Lernaktivitäten von

² Die Finanzierung des Projekts erfolgt durch das Ministerium für Gesundheit, Emanzipation, Pflege und Alter (MGPEA) des Landes Nordrhein-Westfalen.

Älteren zu fördern. Auch Angebote, die durch ihren unterstützenden Charakter tendenziell dem Bereich der Altenhilfe zuzuordnen sind, werden in die Untersuchung miteinbezogen. Die Erkenntnisse zum Weiterbildungsverhalten der Älteren werden zunächst ausschließlich über die Seite der Anbieter gewonnen. Anhand eines Leitfadens werden mit den Ansprechpersonen der Einrichtungen ExpertInnengespräche geführt. Die explorative Untersuchung erfolgt dann insgesamt in drei Schritten:

- Definition von Quartieren, in denen Indikatoren sozialer Benachteiligung und Segregation nachweisbar sind
- Untersuchung der in den Quartieren bestehenden Bildungsangebote
- Recherche von Angeboten, die den Zugang zur Bildung erleichtern

Bei der Bestimmung der Wohnquartiere wird zwischen gewachsenen Arbeitervierteln und Großwohnsiedlungen unterschieden. Als Beispiele für die Situation altersbezogener Bildung in Arbeitervierteln werden in Essen der Ortsteil Katernberg und in Gelsenkirchen Schalke und Bismarck betrachtet. Die Wohnviertel haben zwar Anteile an innerstädtisch gemischten Sozialstrukturen, sind aber mehrheitlich von eher bildungsbenachteiligten Menschen bewohnt. Die Wohnungsqualität ist durch Privatisierung der ehemaligen Zechen- und Werkswohnungen gefährdet, Einkaufs- und Freizeitangebote reduzieren sich aufgrund der fehlenden Kaufkraft.

Beispielhaft für eine Großwohnsiedlung steht das Berliner Viertel, das in den 1970er Jahren im Süden der Stadt Monheim entstanden ist. Zurzeit liegt der Anteil an älteren Menschen in diesem Quartier noch deutlich unter dem Gesamtdurchschnitt der Stadt Monheim. Die Gefahren sozialer Isolierung Älterer sind aber in Großwohnsiedlungen besonders hoch, da durch die Trennung von Wohnen und Arbeit häufig keine tragfähigen Sozialstrukturen entstanden sind.

Sowohl in den Arbeitervierteln als auch in der Großwohnsiedlung sind die öffentlich verantworteten Weiterbildungsträger kaum mit Angeboten für Ältere vertreten. Obwohl die Stadt Monheim bewusst ein Bildungs- und Kulturzentrum in den benachteiligten Stadtteil gebaut hat, erreicht der hier ansässige öffentliche Weiterbildungsträger nicht die Menschen

im sozialen Nahraum. Im Rahmen von Alten- bzw. Seniorenarbeit bieten örtliche Kirchengemeinden, Wohlfahrtsverbände und kommunale Akteure und Akteurinnen punktuell Veranstaltungen für Ältere an. Im Bereich Bewegung und Sport sind altersspezifische Angebote bei den ortsansässigen Sportvereinen zu finden. Darüber hinaus bieten bürgernahe Einrichtungen wie Mehrgenerationenhäuser und Stadtteilzentren Veranstaltungen in Essen und Gelsenkirchen an, die zwar nicht als Bildungsveranstaltungen ausgewiesen sind, dennoch aber Bildungsanteile enthalten. Diese Einrichtungen, die in der Regel mit anderen Akteuren und Akteurinnen im Stadtteil vernetzt sind, verschiedene Dienstleistungen unter einem Dach bündeln und auch als offene Anlaufstellen fungieren, sind häufig aus landes- oder bundesweiten Förderprogrammen (z.B. Soziale Stadt) entstanden. Dennoch ergaben die ExpertInnenbefragungen, dass bildungsbenachteiligte Ältere bisher nur vereinzelt und nicht über die herkömmlichen Zugänge gewonnen werden können (vgl. auch Hülsmann/Ambos 2010, S. 24ff.). Zu den Faktoren, die als wesentlich für die Gewinnung dieser AdressatInnengruppe angesehen werden, gehört vor allem ein enger Kontakt sowohl zu den älteren Menschen als auch zu den MultiplikatorInnen im Stadtteil.

Das nachfolgende Beispiel aus Gelsenkirchen zeigt, wie ältere Menschen erfolgreich für die Teilnahme an Bewegungsangeboten zur Gesundheitsbildung und -prävention gewonnen werden können. Der in Gelsenkirchen Schalke ansässige Stadtsportbund hat in Kooperation mit einer Wohnungsbaugesellschaft (WBG) Sportangebote für deren ältere MieterInnen im Stadtteil Bismarck entwickelt. Das bereits erfolgreich umgesetzte Konzept setzt auf den Zugang zu dieser Zielgruppe über die bereits vertrauten Informationswege. Auf einer Informationsveranstaltung in den Räumen der WBG wird zunächst Werbung für einen im Wohnumfeld stattfindenden Aktionstag gemacht. An diesem Tag können die Älteren verschiedene Sport- und Bewegungsangebote des Sportbundes ausprobieren. Wer sich für ein Angebot interessiert, erhält die Möglichkeit, sich für einen kostenfreien Kurs im Stadtteil anzumelden. Die Finanzierung dieses ersten Kurses übernimmt die Wohnungsbaugesellschaft. Zur Verstetigung werden die so entstandenen Kurse in das Programm der Sportvereine im Stadtteil integriert. Die bereits vertrauten ÜbungsleiterInnen werden von den Vereinen übernommen und über einen geringen

Kostenbeitrag wird die Kursteilnahme schließlich in die Eigenverantwortung der Teilnehmenden überführt. Ein weiterer hier wirksam gewordener Faktor ist die Passung zwischen den Erwartungen des Anbieters und den Interessen der Teilnehmenden. Die angebotenen Sportkurse werden nicht als „Sport-“, sondern als „Bewegungsangebote“ angekündigt. Nach Aussage des Stadtsportbunds bringen viele ältere Menschen den Begriff „Sport“ mit Leistungserwartungen in Verbindung. Diese Assoziationen wirken insbesondere bei bildungsbenachteiligten älteren Menschen als Teilnahmebarriere.

Die Exploration auf der Stadtteilebene macht folgende Anforderungen zur Erreichung der Zielgruppe deutlich:

Erreichbarkeit: Angebote für bildungsbenachteiligte ältere Menschen müssen erreichbar sein. Wichtig sind die geografische Nähe zum Wohnumfeld und die barrierefreie Zugänglichkeit. Auch ein geringer Teilnahmebeitrag ist ein Kriterium für Erreichbarkeit.

Transparenz: Über die herkömmlichen Informationswege (Programmhefte, Flyer, Pressemeldungen etc.) wird die Zielgruppe nicht erreicht. Wirksame Zugänge sind die persönliche Ansprache durch Vertrauenspersonen und Mund-zu-Mund-Propaganda.

Vernetzung: Kooperationen von verschiedenen Akteuren und Akteurinnen im Stadtteil tragen zu einer größeren Verbreitung einzelner Angebote bei. Die Älteren werden auf Angebote aufmerksam und zu weiteren Bildungsaktivitäten angeregt („Mitnahmeeffekte“). Zielgruppenübergreifende Angebote werden gefördert.

Perspektiven

Die Ergebnisse der Exploration stützen die Hypothese, dass der Sozialraum einen Einfluss auf die Bildungsaktivitäten seiner BewohnerInnen hat.

Örtliche Beispiele zeigen, dass strukturelle Verbesserungen im Stadtteil das Bildungsverhalten des/der Einzelnen positiv beeinflussen können. Die Gewinnung älterer Menschen, die nicht an Bildung teilnehmen, kann aber nicht ausschließlich über das Senken äußerer Barrieren (z.B. geringe oder keine Teilnahmegebühren) erfolgen, sondern bedarf neuer Lernorte, Angebote und Strukturen. Für die öffentlichen Bildungsanbieter in Deutschland stellt es in Anbetracht vorhandener Förderungs- und Planungsstrukturen eine Herausforderung dar, flexibel auf neue und/oder in partizipativen Prozessen entstandene Bildungsbedürfnisse einzugehen. Hier können sozialraumorientierte und kooperative Stadtteilprojekte eine sinnvolle Ergänzung darstellen. Offen bleibt jedoch die Frage, wie diese projektbezogenen Strukturen auch über die finanzielle Förderung hinaus langfristig im sozialen Nahraum verankert werden können.

Der explorative Zugang des Projekts zeigt verschiedene weitere Forschungsbedarfe auf. Es wird deutlich, dass die Bildungsanbieter nur wenige Informationen über ihre erreichten TeilnehmerInnengruppen haben. Das Alter der Teilnehmenden beruht meistens auf Schätzungen, ihre Bildungshintergründe sind größtenteils unbekannt. Außerdem fehlen qualitative Daten, die Aufschluss über das Bildungsverhalten eher benachteiligter älterer Menschen und über deren Bildungsinteressen und -motive geben.

Wenige Erkenntnisse liegen hier vor allem über das Bildungsverhalten von älteren MigrantInnen vor. Auf der lokalen Ebene können aber die Bildungsbedarfe und Bildungsinteressen älterer Menschen gründlich erhoben, Ankerpunkte der Bildungsförderung ausgemacht und sozialräumliche Netze für eine Verbesserung der Bildungsaktivität geknüpft werden. Aus Sozialräumen und Quartieren können „lernförderliche Ermöglichungsräume“ entstehen (vgl. Küchler 2009, S. 82), die das Leben im Alter erleichtern.

Literatur

Verwendete Literatur

- Bremer, Helmut/Kleemann-Göhring, Mark (2010):** Potenziale der Weiterbildung durch den Zugang zu sozialen Gruppen entwickeln. Duisburg/Essen. Online im Internet: <http://www.uni-due.de/politische-bildung/potenziale> [Stand: 2011-02-25].
- Brödel, Rainer (2006):** Bürgerschaftliches Engagement und Weiterbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung Heft 3, S. 70-78.
- DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008):** Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld: W. Bertelsmann (= DIE spezial).
- Friebe, Jens (2010b):** Weiterbildung älterer Menschen im demografischen Wandel. In: Ders. (Hrsg.): Weiterbildung älterer Menschen im demografischen Wandel – Internationale Perspektiven und Lernwege (= Report 3/2010), S. 54-63.
- Häußermann, Hartmut/Kronauer, Martin (2005):** Inklusion – Exklusion. In: Kessler, Fabian/Reutlinger, Christian/Maurer, Susanne/Frey, Oliver (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 597-610.
- Hülsmann, Katrin/Ambos, Ingrid (2010):** Werbung für Weiterbildung. Report über beispielhafte Maßnahmen und Modelle zur Teilnehmergebung. Bonn. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/ambos1001.pdf> [Stand: 2011-03-01].
- Iller, Carola/Wienberg, Jana (2010):** „Ältere“ als Zielgruppe in der Erwachsenenbildung oder Ansätze einer Bildung in der zweiten Lebenshälfte. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 10, 2010. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf>. [Stand: 2011-05-10].
- Knopf, Detlev (1999):** Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand. Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online im Internet: <http://www.bmbf.de/pub/ruhestand.pdf> [Stand: 2011-06-04].
- Kocka, Jürgen/Staudinger, Ursula (2009):** Gewonnene Jahre, Empfehlungen der Akademiegruppe Altern in Deutschland. Halle (Saale): Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina (= Altern in Deutschland. 9). Online im Internet: <http://www.altern-in-deutschland.de/pdf/publikationen/NAL371Bd9.pdf> [Stand: 2011-06-04].
- Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah (2010a):** Bildung und aktives Altern. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah (2010b):** Stabilität und Wandel – Bildung im Lebenslauf. In: Friebe, Jens (Hrsg.): Weiterbildung älterer Menschen im demografischen Wandel – Internationale Perspektiven und Lernwege (= Report 3/2010), S. 43-53.
- Kruse, Andreas. (Hrsg.) (2008):** Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Künemund, Harald (2009):** Bildung und Produktivität im Alter. In: Dehmel, Alexandra et al. (Hrsg.): Bildungsperspektiven in alternden Gesellschaften. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 107-124.
- Küchler, Felicitas von (2009):** Lernort Gemeinde – zentrale Ergebnisse und Erkenntnisse. In: Mörchen, Annette/Tolksdorf, Markus (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Moraal, Dick et al. (2009):** Daten und Fakten der nationalen CVTS 3 – Zusatzerhebung. Bonn: Bundesinstitut für Berufliche Bildung (= BiBB-Report 7/2009).
- Nuissl, Ekkehard (2009):** Professionalisierung in der Altenbildung. In: Staudinger, Ursula/Heidemeier, Heike (Hrsg.): Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. Altern in Deutschland, Bd. 2. Halle (Saale): Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina, S. 95-102.
- Reindl, Josef (2009):** Die Abschaffung des Alters. In: Leviathan, Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft 1/2009, Jg. 37, S. 160-173.
- Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2008):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Staudinger, Ursula/Heidemeier, Heike (Hrsg.) (2009):** Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. Halle (Saale): Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina (=Altern in Deutschland. 2).
- Strohmeier, Klaus-Peter (2006):** Segregation in den Städten. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online im Internet: <http://library.fes.de/pdf-files/asfo/04168.pdf> [Stand: 2011-06-04].
- Tippelt, Rudolf./Schmidt, Bernhard/Schnurr, Simone/Sinner, Simone/Theisen, Catharina (2009):** Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann.

WHO – Weltgesundheitsorganisation (2002): Aktiv Altern. 2. Weltversammlung zu Altersfragen. Madrid.

Weiss, Reinhold (2009): Ausgelernt? Befunde, Interpretationen und Empfehlungen zum lebensbegleitenden Lernen älterer Menschen. In: Staudinger, Ursula/Heidemeier, Heike (Hrsg.) (2009): Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. Halle (Saale): Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina (=Altern in Deutschland. 2), S. 43-61.

Weiterführende Literatur

Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/bruening02_01.pdf [Stand: 2011-03-01].

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Altersbilder in der Gesellschaft. Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin. Online im Internet: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdf-Anlagen/sechster-altenbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [Stand: 2011-01-15].

Friebe, Jens (2010a): Exklusion und Inklusion älterer Menschen in Weiterbildung und Gesellschaft. In: Kronauer, Martin (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 141-184.

Statistik Austria (Hrsg.) (2009): Erwachsenenbildung, Ergebnisse des Adult Education Survey. Wien. Auch online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/Redirect/index.htm?dDocName=036431 [Stand: 2011-05-31].

Weiterführende Links

Projekt sALTo – Gut und selbstbestimmt älter werden im Stadtteil: <http://www.plansinn.at/plansinn/index.php?id=projekte&res=129&cHash=6cdbf8559e>

Soziale Stadt: <http://www.sozialestadt.de/programm>

Wohnquartier4: <http://www.wohnquartier4.de>



Foto: Claudia Kirschhagen

Dr. Jens Friebe

friebe@die-bonn.de
<http://www.die-bonn.de>
+49 (0)228 3294

Jens Friebe ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Programm Inklusion/Lernen im Quartier Bonn.



Foto: Michael Blasius

Dipl. Päd.ⁱⁿ Katrin Hülsmann

huelmann@die-bonn.de
<http://www.die-bonn.de>
+49 (0)228 3294

Katrin Hülsmann ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Programm Inklusion/Lernen im Quartier Bonn.

Educational Activity and Barriers to Education for Older People in Social Space

Abstract

In the present article, the analysis of the educational activity of older people is linked to the question of belonging to a social space and the resources or constraints that arise on a local level for education in old age. Previously applied only occasionally in adult education, the research approach oriented toward social space promises to improve understanding of local inclusion and exclusion processes in lifelong learning. The article presents the first results from an explorative project investigating the local educational activity of older people that was conducted by the German Institute for Adult Education (*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE* in German) in the programme “*Inklusion/ Lernen im Quartier*” (Social Inclusion/Learning in Social Spaces).

Die Macht der Bilder

Zum Umgang mit Altersbildern im Kontext lebenslangen Lernens

Olaf Dörner, Peter Loos, Burkhard Schäffer und Christoph Wilke

Dörner, Olaf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Wilke, Christoph (2011): Die Macht der Bilder. Zum Umgang mit Altersbildern im Kontext lebenslangen Lernens.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Altersbilder, Ältere, lebenslanges Lernen, Fotogruppendifkussion, Bildbetrachtung, BildproduzentIn, Bildinterpretation

Kurzzusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird das Verhältnis von lebenslangem Lernen und Altersbildern untersucht. Im Zentrum steht die dokumentarische Bildinterpretation und Gruppendiskussion eines Fotos, das einen älteren Mann in einer Lehr-Lern-Situation vor einem PC zeigt. Ernüchterndes Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass das Foto Orientierungsrahmen aktiviert, die der Intention, gerade dieses Bild auszuwählen, um für das lebenslange Lernen zu werben, entgegenstehen. Damit ist der Beweis erbracht, wie hartnäckig und mächtig erfahrungsgebundene Altersbilder sein können, und dass sie oftmals Bemühungen um positive Altersbilder konterkarieren. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass Kampagnen für einen Mentalitätswandel im Bereich Altersbilder und lebenslanges Lernen hinsichtlich ihres erhofften Erfolges zumindest vorsichtig zu betrachten sind, denn durch die milieuspezifischen Interpretationen können die erfahrungsgebundenen Altersbilder auch verfestigt und reproduziert werden.

08

Die Macht der Bilder

Zum Umgang mit Altersbildern im Kontext lebenslangen Lernens

Olaf Dörner, Peter Loos, Burkhard Schäffer und Christoph Wilke

Altersbilder sind nicht nur Vorstellungen, die auf einer rationalen Wissens-ebene verortet und entsprechend – etwa über Wissensvermittlung – veränderbar sind. Als habitualisierte Orientierungsmuster liegen sie jenseits rationaler Zugriffs- und Veränderungsweisen. Mehr noch: Ihre orientierende Kraft ist so stark, dass selbst Bemühungen um positive Altersbilder von ihnen konterkariert werden können.

Einleitung

Unbestritten ist die Rolle, die Weiterbildung für die Erhaltung körperlicher und geistiger Leistungsfähigkeit oder ganz allgemein gesprochen für die Lebensqualität im Alter spielt. Ebenso unbestritten ist aber auch der empirische Befund, dass etwa ab dem 45. Lebensjahr die Teilnahme an bzw. Bereitschaft zur Weiterbildung sinkt und vor allem ältere Personen (50+) am wenigsten an Weiterbildung teilnehmen. In Deutschland nahmen laut Berichtssystem Weiterbildung X im Jahr 2007 nur 34% der 50- bis 64-Jährigen an Weiterbildung insgesamt teil (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008, S. 73). Ältere Erwerbstätige sind – neben den gering Qualifizierten (23%) – mit 19% die größte Gruppe der Nicht-TeilnehmerInnen im Bereich der beruflichen Weiterbildung (vgl. ebd., S. 73f.). Dieses Bild spiegelt sich tendenziell auch im internationalen Vergleich wider (siehe Belanger 1997; DIPF 2006; für Österreich vgl. Lassnigg/Vogtenhuber/Steiner 2006, S. 42).

Mit Blick auf Debatten über die Notwendigkeit von Weiterbildung und lebenslangem Lernen in alternen Gesellschaften stellt dieser Sachverhalt ein Problem dar. Gängigen Argumentationen zufolge

sei gerade Bildung ein zentraler Schlüssel für die Nutzung der Potentiale älterer ArbeitnehmerInnen, für das bürgerschaftliche Engagement Älterer sowie für die selbständige und autonome Handlungsfähigkeit hochbetagter Menschen (vgl. BMFSFJ 2010, S. 81). Problematisch sind die Schlussfolgerungen solcher Befunde insbesondere auch dann, wenn höheres Alter aufgrund von Ergebnissen dieser Art als Determinante des Weiterbildungsverhaltens betrachtet wird, die – aus welchen Gründen auch immer – Weiterbildungsteilnahme verhindert (siehe z.B. Iller 2005; Schröder/Gilberg 2005; Friebe/Trölller 2008). In diesem Zusammenhang wird in jüngerer Zeit verstärkt der Blick auf Altersbilder als Vorstellungen vom Altsein, Älterwerden und von Alten (vgl. BMFSFJ 2010, S. 27; für Österreich siehe Kolland 2000) gerichtet, sieht man doch in ihnen einen zentralen Ansatz zur Gestaltung von Weiterbildung und lebenslangem Lernen (LLL) für Ältere. Mit Verweis auf Befunde, wonach positive Altersbilder Weiterbildungsbereitschaft und -beteiligung fördern, negative hingegen hemmend wirken, andererseits Personen mit mehr Weiterbildungserfahrungen positive Altersbilder aufweisen, wird ein notwendiger Mentalitätswandel gefordert (vgl. BMFSFJ 2010, S. 81 u. S. 86, auch Friebe/Trölller 2008,

S. 8). Allerdings ist ein solcher Wandel nicht ohne Weiteres möglich, da Altersbilder nicht nur Vorstellungen sind, die auf einer rationalen Wissensebene verortet und entsprechend – etwa über Wissensvermittlung – veränderbar sind. Vielmehr sehen wir Altersbilder auch habituell auf der Erfahrungsebene von AkteurInnen und Akteurs- und Akteurinnengruppen (Milieus, Generationen, Frauen, Männer) verankert. Als habitualisierte Orientierungsmuster liegen sie somit jenseits rationaler Zugriffs- und Veränderungsweisen. Mehr noch: Ihre orientierende Kraft ist so stark, dass selbst Bemühungen um positive Altersbilder von ihnen konterkariert werden können. So symbolisieren etwa Bilder lebenslangen Lernens (siehe Schäffer 2009a u. 2011a; Dörner 2011a; Wilke 2011) einerseits positive Altersbilder in Form der Abbildung von SeniorInnen in Lehr-Lernsituationen. Andererseits dokumentieren sie genau Gegenteiliges, etwa hilfebedürftige SeniorInnen als Eindringlinge in Domänen der Jungen (siehe Dörner/Loos/Schäffer 2011).

Im Folgenden möchten wir dies anhand von Ergebnissen eines aktuellen Forschungsprojektes näher ausführen. In dem Projekt zu „Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer (WAB)“ beschäftigen wir uns mit Altersbildern als Regulativen der Weiterbildungsbeteiligung von Angehörigen der 1954-1964 geborenen „Babyboomer-Generation“. Unter Altersbildern verstehen wir – anders akzentuiert als der oben skizzierte, geragogisch fokussierte

Altersbegriff – Bilder und Vorstellungen von allen Lebensphasen und differenzieren zwischen Alters-, Alterns- und Altenbildern. Nur der zuletzt genannte Altenbildbegriff bezieht sich auf genuin alte Menschen, die beiden anderen sind auf alle Lebensphasen anwendbar (siehe hierzu Schäffer 2009b).

Genauer fragen wir danach, wie Alters-, Alterns- und Altenbilder den gesamten Handlungsraum Weiterbildung strukturieren. Insofern sind wir sowohl an den Alter(n)sbildern potentieller TeilnehmerInnen an Weiterbildung interessiert, als auch an den Alter(n)sbildern derjenigen, die die Programme anbieten, planen und initiieren. Um diese komplexe Fragestellung zu beantworten, interpretieren wir in dem Projekt zum einen Abbilder, die sich im Kontext der Programmatiken von Weiterbildung finden lassen. Schwerpunktmäßig werten wir jedoch Gruppendiskussionen aus, in denen unter anderem Präsentationen eben dieser Abbilder als Gesprächsanreize dienen (Fotogruppendifkussionen).

Lernen im Alter zwischen Teilhabe und Hilfebedürftigkeit oder: „Der Quotenalte“

Das im Folgenden exemplarisch interpretierte Bild entstammt dem Audiovisual Service der Europäischen Kommission für die Illustration EU-relevanter Veröffentlichungen und findet in den unterschiedlichsten Kontexten in Europa Verwendung (siehe

Abb. 1: Bedarf für eine neue „Story“?

Bedarf für eine neue „Story“?

Es bleibt zu hoffen, dass die derzeit noch in Konzeption befindliche nationale LLL-Strategie in der Lage ist, die Attraktivität der klassischen LLL-Botschaft zu erhöhen. Sie sollte bestehende Zweifel durch ermutigende Ansätze zerstreuen. Der erste vorliegende Entwurf sieht hierfür u. a. eine breit angelegte PR-Kampagne vor (vgl. ExpertInnenpapier 2007). Ein Experte aus der Bildungspolitik formulierte treffend: „Man muss den Leuten eine Story erzählen, um sie für LLL zu gewinnen“ (Wandaller, 2007). Das FORUM Nachhaltiges Österreich regt hierzu an, „eine neue Botschaft mit Aussicht auf praktische Verwirklichung“ zu entwickeln. Diese wäre langfristig tragfähiger als eine interessante Kurzgeschichte für die Öffentlichkeitsarbeit.



Quelle: FORUM Nachhaltiges Österreich 2007, S. 13.

Schäffer 2009a; Dörner 2011a), so auch im Trendreport 02 des FORUM Nachhaltiges Österreich (2007). Die Abbildung findet sich unter der Überschrift: „Bedarf für eine neue ‚Story‘?“ (vgl. FORUM Nachhaltiges Österreich, S. 13) und illustriert einen Absatz zur Attraktivitätssteigerung lebenslangen Lernens (siehe Abb. 1).

Die in unserem Forschungsvorhaben angewendete dokumentarische Methode unterscheidet in der Rekonstruktion von Dokumenten zwischen dem WAS dargestellt wird und dem WIE dieser Darstellung (vgl. Bohnsack 2008, S. 64; siehe auch Schäffer 2011b). Bei der dokumentarischen Bildinterpretation (siehe Dörner 2011a) werden in Anlehnung an Erwin Panofsky und Max Imdahl die Ebenen Vor-/Ikonografie, Ikonologie und Ikonik unterschieden.¹

Auf der vor-ikonografischen Ebene zeigt das Bild einen Raum mit PC-Arbeitsplätzen und sechs Personen. Im Vordergrund ist ein sitzender älterer Mann mit weißen Haaren und hellem Jackett zu erkennen, welcher an dem leicht angewinkelten linken Arm den Zeigefinger Richtung Bildschirm ausstreckt. Neben ihm befindet sich ebenfalls sitzend ein jüngerer Mann mit dunklen Haaren und rotem Hemd. Beide sitzen an einem Tisch, auf dem Bildschirme und Tastatur zu erkennen sind, und blicken auf den vorderen Bildschirm. Zudem tragen alle beide Kopfhörer. Im Mittelgrund sind links und rechts von den beiden Personen ebenfalls an Tischen sitzende Frauen sowie im Hintergrund zwei weitere Personen zu erkennen, von denen drei an ihren eigenen PCs beschäftigt sind, während die junge Frau am rechten Bildrand zusammen mit den beiden Männern im Vordergrund auf den Bildschirm vor dem Älteren blickt.

Ikonografisch, auf der Grundlage des common sense, handelt es sich um folgende Situation: Haarfarbe und Gesicht des älteren Mannes im Vordergrund lassen auf einen sich in der Nacherwerbsphase befindlichen „Senior“ schließen. Seine Kleidung und äußere Erscheinung sind sehr formell im Gegensatz

zu den ihn umgebenden weitaus jüngeren Personen. Für einen Weiterbildungsanlass wäre er wohl „overdressed“. Der Raum entspricht aufgrund seiner Beschaffenheit und Ausstattung der gängigen Vorstellung eines EDV-Schulungsraumes.

Die ikonische Interpretation umfasst die formale Rekonstruktion des Bildes. Ziel ist es hier, die genuin bildhaften Elemente des Bildes zu analysieren (Bildkomposition), wie folgend ausgeführt wird.

Perspektivische Projektion

Perspektivisch dominiert der Fluchtpunkt Richtung Raumende (siehe Abb. 2). Dadurch wird eine Raamtiefe erzeugt, in der die PCs und Flachbildschirme die abgebildeten Personen rahmen. Es entsteht so eine Technikdominanz, die als Bühne dient, auf welcher sich die soziale Handlung abspielt. Da Medientechnik traditionell als eine Domäne der Jugend gesehen wird, irritiert nun der Senior vor diesem Bühnenbild. Diese u.E. nicht zufällig gewählte Perspektive des/der Photographierenden kann als Dokument für die Perspektive der BilddistribuentInnen (EU) interpretiert werden, d.h. für ihr Bild von Situationen lebenslangen Lernens in intergenerationellen Settings.

Abb. 2: Perspektive



Quelle: Schäffer 2009a, S. 104. (red. bearb.)

¹ Erwin Panofsky unterscheidet mit seiner Methode der Bildbetrachtung zwischen verschiedenen Sinnebenen (vgl. Imdahl 1994, S. 306): Vor-ikonografisch interessieren Linien und Farben eines Bildes, die als Figuren und Dinge begriffen werden. Ikonografisch können diese Dinge unter Voraussetzung vorhandenen Wissens konkretisiert werden, etwa als alte Männer, junge Frauen, Politiker, Murmeltiere, Tische, Bäume etc. Ikonologisch geht es schließlich um den Dokument- und Wesenssinn einer Epoche. Bilder werden als Ausdrucksformen historisch bedingter Geisteshaltungen betrachtet. Max Imdahl erweitert diese Methode um die ikonische Sinnebene. Von Interesse ist hierbei die Bedeutung der formalen Komposition (Planimetrie, Perspektive, Szenische Choreografie) eines Bildes. Hier wird Sinn unabhängig von Dingen außerhalb des Bildes konstituiert, also jenseits der ikonografisch-ikonologischen Identifizierungsleistung. Sie zu rekonstruieren, ermöglicht den Zugang zum Eigensinn des Bildes, das verstanden wird „als eine solche Vermittlung von Sinn, die durch nichts anderes zu ersetzen ist“ (ebd., S. 300).

Planimetrische Komposition

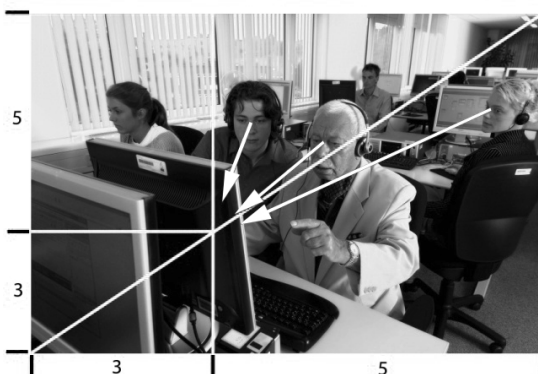
Die planimetrische Komposition konzentriert sich auf dominante Linien und Flächen im Bild. Wenn man die goldenen Schnitte des Bildes rekonstruiert (siehe Abb. 3), zeigt sich, dass der Schnittpunkt A auf dem Flachbildschirm im Vordergrund liegt, was sich mit den Blickrichtungen der zwei Männer im Vordergrund und der Frau im rechten Hintergrund deckt (siehe Abb. 4). Der Schnittpunkt (B), der sich ebenfalls aus dem goldenen Schnitt ergibt, deckt sich wiederum mit dem Kopf des Seniors. Damit werden zwei Bildelemente zentral hervorgehoben: der Bildschirm und das Gesicht des Seniors. Bei beiden Möglichkeiten des goldenen Schnittes bleiben als Bildkern der Senior und der junge Mann zusammen vor dem Bildschirm erhalten. Zudem hebt sich der Senior farblich deutlich von den anderen Personen ab.

Abb. 3: Goldener Schnitt und Schnittpunkte



Quelle: Schäffer 2009a, S. 106. (red. bearb.)

Abb. 4: Goldener Schnitt und Blickstrahlen



Quelle: Schäffer 2009a, S. 106. (red. bearb.)

Szenische Choreografie

Die szenische Choreografie richtet ihr rekonstruktives Augenmerk auf die Beziehungen zwischen den abgebildeten Personen. Hier fällt zunächst auf, dass die Personen auf den Bildschirm des Seniors blicken, also keinen Blickkontakt untereinander haben. Szenisch-choreografisch wird die Interaktion zwischen Mensch und Computer nochmals betont. Schaut man sich die Gestik und Mimik des Seniors genauer an, fällt auf, dass die Deutungsgeste des älteren Herren recht zurückhaltend ausfällt. Der angewinkelte Arm und die Entfernung zum Bildschirm schließen ein genaues Deuten auf ein Bildschirmdetail aus. In diesem Abstand der Zeigegeste vom Bildschirm dokumentiert sich auch sein Abstand zu der ihn umgebenden Technik. Er macht nicht wirklich den Eindruck einer sich im technischen Umfeld sicher bewegend Person. Die Art der Zuwendung (vorgebeugter Oberkörper) des jungen Mannes neben ihm spricht für eine unterstützend-helfende Form der Interaktion.

Fazit

Der Trendreport_02 ist ein programmatisches Dokument zum LLL auch mit der Botschaft/Aufforderung, einem eher moderaten Interesse und schlechten Image von LLL entgegenzuwirken. Geeignet seien hierfür etwa PR-Kampagnen, die neue, lebensnähere LLL-Botschaften vermitteln würden (vgl. FORUM Nachhaltiges Österreich 2007, S. 13). Insofern stellt der Trendreport als Ort des Bildes die abgebildete Situation als eine wünschenswerte Praxis lebenslangen Lernens dar (zur Ikonotopie siehe Dörner 2011b u. 2011c). Allerdings kontrastiert und konterkariert der implizite Sinngehalt des Bildes dieses Ideal. Der Senior wird in dieser Perspektive als tendenziell nicht kompetenter Lernender in einem Lehr-Lernverhältnis dargestellt. Pointiert formuliert wird der Ältere hier als ein „*Quotenalter*“ (Schäffer 2009a, S. 107) dargestellt.

Das in diesem Zusammenhang untersuchte Bild findet ebenfalls Verwendung im Rahmen des (oben genannten) Forschungsprojektes „Weiterbildungsbeilegung und Altersbilder der Babyboomer (WAB)“. Erste empirische Befunde verweisen darauf, dass dieses Bild in den durchgeführten Gruppendiskussionen eine stark irritierende Wirkung besitzt. In diesen

Irritationen und dem Bemühen der DiskussionsteilnehmerInnen, diese aufzulösen, dokumentieren sich erfahrungsgebundene Altersbilder. Anhand der Analyse der Art und Weise der Bearbeitung dieser Irritationen können milieu-, generations- und geschlechtsspezifische Orientierungsrahmen in Bezug auf Altersbilder und lebenslanges Lernen herausgearbeitet werden.

„Suffkopf“ und „türkischer Gemüsehändler“. Zwischen Verfall, Macht, Ohnmacht und Teilhabe

Im Laufe der Interpretation der bisher erhobenen Fotogruppendifkussionen konnten wir feststellen, dass einige der präsentierten Bilder Irritationen auslösten bzw. es für die TeilnehmerInnen schwierig war, sie abschließend zu deuten. Dies war vor allem immer dann der Fall, wenn Bilder vorgelegt wurden, die Personen unterschiedlichen Alters abbildeten. Auch das analysierte Bild des Seniors im Computerraum gehört zu solchen altersinhomogenen Bildern.

In der oben eingeführten, an Panofsky angelehnten Terminologie sind Bilder dann irritierend, wenn die auf der vor-ikonografischen Ebene angesiedelten

Bildelemente sich auf der ikonografischen Ebene nicht zu einer gemeinsamen Geschichte verdichten lassen. Und das ist in dem „Seniorbild“ der Fall. Der abgebildete ältere Herr „passt“ einfach nicht in den mitgelieferten programmatischen Kontext.

Allgemein formuliert und auf das (irritierende) Seniorbild bezogen lautet also die implizite Aufgabe² für die DiskussionsteilnehmerInnen: Findet eine für euch (und natürlich auch für die Interviewer) plausible Geschichte (auf der ikonografischen Ebene), in die die Deutungen und Einordnungen der Bildelemente (die vor-ikonografische Ebene) eingepasst werden können. Erzählt uns eine Geschichte, erzählt uns das Bild! Wie wird diese Aufgabe im konkreten Fall „gelöst“? Wir greifen auf die Eingangssequenz der Passage Seniorbild der Gruppe Modebranche³ zurück (siehe Abb. 5):

Auf der ikonografischen Interpretationsebene –was geht da eigentlich vor – findet sich die Aussage: „Herr, der noch nie am Rechner saß, lässt sich von anderen etwas erklären“. Dabei wird das Element: „der noch nie am Rechner saß“ ohne Bezug zum Bild eingeführt. Es dient letztendlich der Konstruktion einer Geschichte, die erzählt werden kann. Zudem finden sich folgende Elemente: „gut gekleideter älterer Herr“, „suffkopfmäßig“, „einfach alt“ und

Abb. 5: Ausschnitt der Diskussion a

232 (Af?) Vielleicht mit dem ()?
 233
 234 Bf: |_Ja, weil der ganz süß ist, der ist so eifrig dabei,
 235
 236 Cf: |_Ja, das ist son gut gekleideter älterer
 237 Herr, der noch nie am Rechner saß,
 238
 239 Bf:
 240
 241 |_Aber der ist
 242
 243 Af: |_Echt? nee, nee, nee
 244
 245 Bf: |_schaut schon n bisschen Suffkopfmäßig aus finde ich
 246
 247 Cf: |_@(.)@ nee, der
 248 ist einfach alt; (.) und sich von jungen Leuten was erklären läßt.

Quelle: eigene Darstellung

2 Bei Vorlage der Bilder wurden die Gruppen aufgefordert, darüber ins Gespräch zu kommen, was ihnen beim Betrachten des Bildes spontan in den Sinn kommt. Insofern machen es sich die Gruppen auch implizit zur Aufgabe, eine Geschichte zu „finden“.

3 Die Gruppe Modebranche besteht aus drei Frauen im Alter zwischen 27 und 33 Jahren. Sie arbeiten nach einem entsprechenden Studium bzw. nach einer Ausbildung als Schneiderin in der Modebranche.

„weil der ganz süß ist“, wobei sich in letzterer Beschreibung eine Attribuierung findet, die eher für ein Kind passend wäre.

Die Einordnung des „älteren Herrn“ kann dokumentarisch interpretiert werden als eine Dimension des Verfalls, die sich zwischen den Polen „ganz süß“ (Kind), „gut gekleideter Herr“ einerseits und „suffkopfmäßig“ und „einfach alt“ andererseits aufspannt. Damit ist das implizite, dem Habitus geschuldete ordnende Wahrnehmungsschema benannt.

Dieses Schema findet sich dann auch im weiteren Verlauf der Diskussion⁴: Er ist keinesfalls der „Super-Firmenchef“, sondern eher jemand, der

so ausgestorbenen Techniken wie dem „Morsen“ frönt. Ein Lehrer kann er auch nicht sein, dafür ist er „viel zu gut gekleidet“. Er „sieht älter aus als er ist“ bzw. „er sieht son bisschen aus als hätt er net so gsund glebt die letzte Zeit“. Außerdem hat er „rote Äderchen“ und selbst der Anzug „Is n C&A Anzug“. Schließlich einigt man sich, dass der ältere Herr wohl eine Testperson für Computerprogramme sei, die speziell für Ältere entwickelt werden würden. Er steht also prototypisch für das Altwerden.

Zum Vergleich soll nun die Gruppe Theater⁵ herangezogen werden. Sie ordnet den „Opi“ auf einer Ebene von Macht, Ohnmacht und gesellschaftlicher Teilhabe ein (siehe Abb. 6):

Abb. 6: Ausschnitt der Diskussion b

1292 Cf: |_Sind ja eigentlich fast überall,
 1293 also das ist ja jetzt irgendwie zumindest ganz klar irgendwie Opi, ich glaub das ist das
 1294 Am: |_Callcenter
 1295 Cf: |_Callcenter-
 1296 Training für den neuen Mitarbeiter, @(2)@ wie geht das? wo tipp ich hier was ein?
 1297 Bm: |_@ja
 1298 genau@
 1299 Am: |_((türkischen
 1300 Akzent imitierend)) was, wo soll ich sage sind wirr? Indien oderr was?
 1301 Al: |_@(3)@
 1302 Am: Ich finds schon er sieht irgendwie türkischstämmig aus, oder?
 1303 Cf: |_@Das stimmt@
 1304 Bm: |_Könnst schon sein
 1305 Am: |_Könnte einer
 1306 unserer türkischen Mitbürger mit Migrationshintergrund
 1307 Bm: |_Der 40 Jahre lang ein erfolgreiches
 1308 Gemüsefachgeschäft geführt hat,
 1309 Cf: |_Und jetzt hier aber neu
 1310 Am: |_((mit türkischem Akzent)) und derr
 1311 jetzt umstrukturiert
 1312 Cf: |_Umgeschult wird auf Callcenter Mitarbeiter
 1313 Am: |_Genau
 1314 Bm: |_Guck mal die Blonde guckt
 1315 schon ganz genervt irgendwie;
 1316 Cf: |_Ja ich glaub er checkts auch nicht so richtig;

Quelle: eigene Darstellung

4 Diese wird hier nicht wiedergegeben.

5 Die Gruppe Theater besteht aus zwei Männern und einer Frau im Alter von 31 und 32 Jahren. Sie haben entweder einen Universitätsabschluss in Germanistik oder Musikwissenschaft oder haben eine Schauspielausbildung absolviert. Sie arbeiten an einem Theater in einer Mittelstadt.

Die Situation wird zunächst als „Callcenter“ (1295) identifiziert. Der ältere Herr wird unversehens zum „türkischen Mitbürger mit Migrationshintergrund“ (1306), dem in der ethnisch diskriminierenden Ironisierung, „40 Jahre lang ein erfolgreiches Gemüfefachgeschäft“ geführt zu haben (1307f.), eine eher randständige gesellschaftliche Position zugeschrieben wird. Zudem herrscht unter den so gesellschaftlich Deprivierten im Callcenter eine feindselige Stimmung, jeder ist auf sich gestellt („guckt schon ganz genervt“, 1314f., „er checks auch nicht richtig“, 1316), und selbst bei der „Rolex“ – so später im Transkript⁶ – ist man sich nicht sicher, ob sie „echt“ ist.

Aber auch beim späteren Durchspielen der Möglichkeit, dass der ältere Herr selbst der Firmenchef sei, ist die gesellschaftliche Einordnung tonangebend: Er bleibt weiterhin ein Mensch mit Migrationshintergrund: (türkischen Akzent imitierend) „hast du Scheiße gemacht“, der „gleichzeitig nicht so richtig weiß wie die Kiste funktioniert“. Im weiteren wird dann geschildert, dass eine der abgebildeten jungen Frauen sich in die Situation „einschalten“ will, (nur) um sich zu „profilieren“, und die anderen Personen ihre Interessiertheit nur vorgeben, weil „wenn der Chef da ist, dann müssen se gucken“, obwohl sie „gedanklich“ schon „beim Feierabend“ sind. Schließlich wird noch auf die deutsche Fernsehserie „Stromberg“ verwiesen, in der der Hauptdarsteller einen (unbewusst) tyrannischen Büroleiter darstellt, und die Passage endet dann mit dem Verweis auf eine Endlosschleife einer Hotline, in der man „hängen bleibt“ als Metapher für nicht zu vermeidende alltägliche Ohnmachtserfahrungen.

Die ausschnittshafte Interpretation der beiden Fotogruppendifkussionen hat gezeigt, dass das Seniorbild Orientierungsrahmen aktiviert, die der Intention, gerade dieses Bild auszuwählen, um für lebenslanges Lernen zu werben, entgegensteht. Sowohl auf der Ebene der Abbildanalyse als auch auf der Ebene der Analyse von Erfahrungs- und Denkbildern, wie sie uns in den Gruppendiskussionen entgegnetreten, zeigt sich ein ähnliches Ergebnis: Entgegen den programmatischen Verlautbarungen werden im Bild und auch bei der Interpretation des Bildes durch die Gruppen Orientierungen angestoßen, die lebenslanges Lernen implizit verneinen.

6 Dies wird hier nicht mehr wiedergegeben.

Ausblick

Für die Frage nach der Bedeutung von Erwachsenenbildung als Faktor aktiven Alterns lässt sich Folgendes festhalten:

BildproduzentInnen inszenieren optimistische Bildbotschaften im Hinblick auf lebenslanges Lernen. Allerdings wird dieser intendierte Optimismus von den erfahrungsgebundenen bzw. impliziten Altersbildern eben dieser BildproduzentInnen selbst unterlaufen. Insofern sind Kampagnen für einen Mentalitätswandel im Bereich Altersbilder und lebenslanges Lernen hinsichtlich ihres erhofften Erfolges zumindest vorsichtig zu betrachten.

Erfahrungsgebundene bzw. implizite Altersbilder von BildbetrachterInnen lenken deren (milieuspezifische) Interpretation kraftvoll in Richtung jenseits der inszenierten Botschaften und können diese somit ebenfalls unterlaufen. Auch hier sind Positiv-Kampagnen zur Veränderung von Altersbildern und lebenslangem Lernen skeptisch zu betrachten, da über die milieuspezifischen Interpretationen (die aus programmatischer Sicht „fehlgeleitet“ sind) die erfahrungsgebundenen Altersbilder auch verfestigt und reproduziert werden.

Allerdings sehen wir erfahrungsgebundene Altersbilder nicht als monumentale Gebilde. Grundlegend wandelbar sind sie so einfach nicht, veränderbar allemal. Bildung als ständige Bemühung, „*sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln*“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1969, S. 20) ist der zentrale Schlüssel für Veränderungen von Orientierungen und somit auch von erfahrungsgebundenen Altersbildern. Programmatische Botschaften eignen sich nur bedingt, da sie eher dem Konzept Erziehung entsprechen. Und Erwachsene lassen sich zumindest freiwillig nur ungern erziehen. Vielmehr bedarf es weiterer Erkenntnisse über Altersbilder und ihrer ursächlichen Zusammenhänge. Dies ist die Voraussetzung für die Schaffung von Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse, d.h. in diesem Falle von Prozessen des Reflexivwerdens von eigenen Altersbildern und Weiterbildungsorientierungen.

Literatur

Verwendete Literatur

- BMFSF – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010):** Altersbilder in der Gesellschaft. Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Online im Internet: <http://www.sozialpolitik-aktuell.de/alter-berichte.html> [Stand: 2011-05-13].
- Bohnsack, Ralf (2008):** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. Aufl. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1969):** Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- FORUM Nachhaltiges Österreich (Hrsg.) (2007):** Aktuelle Bildungsplanung und Integration. Lebenslanges Lernen nachhaltig motivieren (= Trendreport. 02). Online im Internet: [071217_TRENDREPORT_02_DE.pdf](http://www.forum-nachhaltig.at/TRENDREPORT_02_DE.pdf) [Stand: 2011-05-13].
- Friebe, Jens/Jana-Tröller, Melanie (2008):** Weiterbildung in einer alternden Gesellschaft. Bestandsaufnahme der demografischen Entwicklung, des Lernens im höheren Lebensalter und der Perspektiven für die Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/friebe0801.pdf> [Stand: 2011-05-13].
- Imdahl, Max (1994):** Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Böhm, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild? München: Fink, S. 300-324.
- Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Steiner, Peter M. (2006):** Weiterbildung in Österreich. Finanzierung, Beteiligung und Wirkungen. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Wien: Institut für höhere Studien (IHS).
- Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2008):** Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW-AES 2007. München. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pubRD/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf [Stand: 2011-05-13].
- Schäffer, Burkhard (2009a):** Bilder lebenslangen Lernens. Anmerkungen zu einem eigentümlichen Diskurs. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 94-111.

Weiterführende Literatur

- Belanger, Paul (Hrsg.) (1997):** The emergence of learning societies: Who participates in adult learning? Oxford/New York: Pergamon.
- DIPF – Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.) (2006):** Weiterbildung für ältere Erwerbstätige: Konzepte und Erfahrungen in Großbritannien und Schweden.
- Dörner, Olaf (2011a):** Bildanalyse. In: Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Barbara Budrich (im Erscheinen).
- Dörner, Olaf (2011b):** Bilder ‚des‘ Sozialen. Zur dokumentarischen Rekonstruktion in Weiterbildungskontexten. In: Zeitschrift für Sozialisation und Erziehung 1, S. 45-61.
- Dörner, Olaf (2011c):** Überlegungen zur ikonotopischen Diskursivität lebenslangen Lernens. In: Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Bild, Bildung und Erziehung. Bildungsforschung – die interdisziplinäre Onlinezeitschrift. Nr. 1, S. 165-186 (im Erscheinen).
- Dörner, Olaf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2011):** Altersbilder und Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. Eine Perspektive zur Erforschung von (Nicht-)Teilnahme an beruflich-betrieblicher Weiterbildung von Beschäftigten. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Trends und Zukunftsperspektiven beruflicher Aus- und Weiterbildung. Trauner (im Erscheinen).
- Iller, Carola (2005):** Altern gestalten – berufliche Entwicklungsprozesse und Weiterbildung im Lebenslauf. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Online im Internet: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2005/iller05_12.pdf [Stand: 2011-5-13].
- Kolland, Franz (2000):** Kultur des Alters und Altersbilder. In: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, Seniorenbericht 2000. Bericht zur Lebenssituation älterer Menschen in Österreich, S. 532-584. Online im Internet: http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/8/5/7/CH0166/CMS1218112881779/seniorenbericht_langfassung1%5B1%5D.pdf [Stand: 2011-5-13].
- Schäffer, Burkhard (2009b):** Abbild-Denkbild-Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern. In: Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 207-237.

Schäffer, Burkhard (2011a): Lebenslanges Lernen als Schulalbtraum? Ikonographische, ikonologische und ikonische Aspekte einer Debatte. In: Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Bild, Bildung und Erziehung [Bildungsforschung – die interdisziplinäre Onlinezeitschrift Nr. 1, S. 125-145 (im Erscheinen).

Schäffer, Burkhard (2011b): Dokumentarische Methode. In: Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen: Barbara Budrich (im Erscheinen).

Schröder, Helmut/Gilberg, Reiner (2005): Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel: empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Wilke, Christoph (2011): Lebenslanges Lernen als passives Altenlernen? Aspekte in der bildlichen Darstellung lebenslangen Lernens in der Europäischen Kommission. In: Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Bild, Bildung und Erziehung. Bildungsforschung – die interdisziplinäre Onlinezeitschrift. Nr. 1, S. 146-163 (im Erscheinen).

Weiterführende Links

Projekt zu Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer: <http://www.wab-projekt.de>



Foto: S. Bernau, EP-Fotoforum
Magdeburg

Dr. Olaf Dörner

Olaf.Doerner@unibw.de
<http://www.unibw.de>
+49 (0)89 6004-2018

Olaf Dörner studierte Pädagogik, Psychologie und Soziologie (M.A.), ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrbereich Erwachsenen-/Weiterbildung der Fakultät für Pädagogik an der Universität der Bundeswehr München. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Regulative der (Nicht-)Beteiligung an Weiter-/Erwachsenenbildung, Umgang mit Wissen, Erwachsenenbildung und Bildung Erwachsener in bildwissenschaftlicher Perspektive, qualitativ-empirische Erwachsenenbildungsforschung auf Grundlage der dokumentarischen Methode.

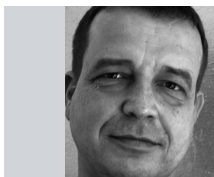


Foto: K.K.

Dr. Peter Loos

Peter.Loos@unibw.de
<http://www.unibw.de>
+49 (0)89 6004-2144

Peter Loos studierte Soziologie, Politische Wissenschaft und Neuere Geschichte (M.A.) und ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt „Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer WAB“ an der Fakultät für Pädagogik an der Universität der Bundeswehr München. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Qualitative Sozialforschung und Methodenentwicklung, Evaluationsforschung, Bildungsforschung und Stadtsoziologie. Peter Loos ist 1.Vorsitzender des ces – centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung.



Foto: Universität der
Bundeswehr München

Prof. Dr. Burkhard Schäffer

Burkhard.schaeffer@unibw.de
<http://www.burkhard-schaeffer.de>
+49 (0)89 6004-3118

Burkhard Schäffer ist Inhaber des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Fakultät für Pädagogik der Universität der Bundeswehr München. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Milieu-, geschlechts- und generationsspezifische sowie biographische Voraussetzungen der Bildung Erwachsener, generationsspezifische Medienpraxiskulturen und Weiterbildung, Alter(n)sbilder und Weiterbildungsorientierungen sowie Methoden und Methodologien qualitativer Erwachsenenbildungsforschung.



Foto: K.K.

Dipl.-Päd. Christoph Wilke

christoph.wilke@unibw.de
<http://www.unibw.de>
+49 (0)89 6004-2144

Christoph Wilke studierte Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Er ist an der Universität der Bundeswehr als wissenschaftlicher Mitarbeiter in dem Forschungsprojekt „Weiterbildungsbeteiligung und Altersbilder der Babyboomer WAB“ beschäftigt. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der qualitativen Sozialforschung mit den Schwerpunkten Bild- und Rezeptionsanalysen von Altersbildern und Weiterbildungsorientierungen.

The Power of Images

How to Deal with Pictures of Old Age in the Context of Lifelong Learning

Abstract

The present article examines the relationship between lifelong learning and images of old age focusing on the documentary interpretation of pictures and the group discussion of a photo showing an older man in front of a PC in a teaching-learning situation. The sobering result of this investigation is that the photo activates frames of orientation that are opposed to the intention to choose precisely this picture to promote lifelong learning. This provides proof of how persistent and powerful pictures of old age that are linked to experience can be and of how they often thwart efforts to positively depict old age. The authors come to the conclusion that campaigns for a change in mentality regarding pictures of old age and lifelong learning must be viewed at the very least with caution with regard to their hoped-for success since pictures of old age linked to experience can also be consolidated and reproduced through milieu-specific interpretations.

Leitprinzipien und didaktische Handlungsansätze in der Erwachsenenbildung

Lernen im Alter

Anita Brüner

Brüner, Anita (2011): Leitprinzipien und didaktische Handlungsansätze in der Erwachsenenbildung. Lernen im Alter.

In: Magazin erwachsenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Ältere, Didaktik, altersgerechte Didaktik, Erwachsenenbildung, Lernen, SeniorInnenbildung, Lernprozesse im Alter

Kurzzusammenfassung

Seit den 1960/70er Jahren ist eine veränderte Sichtweise auf das Lernen im Alter zu beobachten. Obwohl seit dieser Zeit das Defizit-Modell, demzufolge mit zunehmendem Lebensalter die Lernfähigkeit nachlässt, permanent widerlegt wird, existiert in der Gesamtgesellschaft nach wie vor eine Voreingenommenheit gegenüber der Lern- und Leistungsfähigkeit Älterer. Diese stigmatisierende Sichtweise hat Konsequenzen für die Erwachsenenbildung: Einerseits bleibt die Zielgruppe der Älteren der Erwachsenenbildung fern, d.h., mit zunehmendem Lebensalter nimmt die Teilnahmewahrscheinlichkeit an organisierter Weiterbildung ab. Andererseits hat sich noch keine altersgerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung vollständig etablieren können. Die Erwachsenenbildung braucht aber didaktische Strukturen und Leitprinzipien, um den Älteren den Zugang zur Weiterbildung zu ermöglichen. Der vorliegende Beitrag, der um einen von Hanns Sauter und Dagmar Heidecker verfassten „Leitfaden zur praktischen Umsetzung didaktischer Prinzipien in der SeniorInnenbildung“ ergänzt wird, beschreibt didaktische Maßnahmen der Erwachsenenbildung, die besonders in der Arbeit mit Älteren tragend sind.

09

Leitprinzipien und didaktische Handlungsansätze in der Erwachsenenbildung

Lernen im Alter

Anita Brüner

Ältere Menschen lernen nicht schlechter, sondern eben nur ein wenig anders.

Ausgangslage und Hintergrund

Viele Untersuchungen bestätigen, dass die Teilnahme an organisierter Weiterbildung mit steigendem Alter abnimmt (siehe z.B. Kolland/Ahmadi 2010; Rosenblatt/Bilger 2008; Statistik Austria 2004; Schlögl/Schneeberger 2003). Allerdings kann diese Nicht-Teilnahme nicht mit einem Nicht-Wollen gleichgesetzt werden, da unterschiedliche biographische und lebensspezifische Faktoren wie beispielsweise Schichtzugehörigkeit, Schulausbildung und Erwerbsstatus die Nicht-Teilnahme (bzw. die Teilnahme) Älterer an einer Bildungsmaßnahme beeinflussen. Folglich wird zukünftig für das Lernen im Alter nicht nur die Initiierung entsprechender Lernmöglichkeiten sowie die Gestaltung entsprechender Lernprozesse wesentlich, sondern auch ein allgemeines Verständnis und Wissen über das Lern- und Bildungsverhalten Älterer. Alter wird dabei nicht als eine zeitlich eingegrenzte Lebensphase verstanden, sondern als ein Prozess, der sich auf das Älterwerden in jeder Lebensphase (Stichwort: zweite, dritte oder vierte Lebensphase) bezieht.

Lehrende in der Erwachsenenbildung müssen mit all diesen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen vertraut sein. Das heißt, sie müssen die individuellen

Lern- und Weiterbildungsbedürfnisse der Älteren verstehen, damit sie gemeinsam mit der Zielgruppe adäquate Lernprozesse initiieren und förderliche Lernumgebungen gestalten können. Dafür brauchen sie ein umfassendes Verständnis der unterschiedlichen Charakteristika und Merkmale des Lernens im Alter. Relevant sind nicht nur kognitive Prozesse des Lernens, sondern die gesamte biographische und lebensspezifische Lern- und Weiterbildungsumwelt eines älteren Menschen muss erschlossen und als relevante didaktische Handlungsmöglichkeit wahrgenommen werden.

Die im vorliegenden Beitrag¹ beschriebenen didaktischen Maßnahmen sind keine spezifischen Maßnahmen für die Zielgruppe Ältere, dennoch sind sie (vor allem) bei Älteren tragend.

Didaktische Handlungsansätze

Damit die Arbeit mit der Zielgruppe der Älteren fruchtbringend ist, müssen didaktische Handlungsansätze auf mehreren Ebenen entwickelt werden. Handlungsmöglichkeiten lassen sich nicht ausschließlich auf der mikrodidaktischen Ebene, d.h. auf der Weiterbildungsebene (Erwachsenenbildung)

¹ Siehe dazu ausführlicher Brüner 2009.

markieren, wobei selbstverständlich dieser Ebene eine tragende Rolle zuzuschreiben ist (siehe unten). Handlungsmöglichkeiten müssen bereits in makrodidaktische (gesamtgemeinschaftliche) und meso- didaktische (z.B. betriebliche) Strategien eingebettet sein (vgl. dazu auch Gruber 2007, S. 26; Schwab/ Seemann 2005, S. 59-65). Das heißt, Veränderungen und Verbesserungen des Lern- und Weiterbildungspotenzials Älterer müssen in einem ersten Schritt auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene erfolgen: Vor dem Hintergrund demographischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungen muss zuerst ein allgemeines Umdenken innerhalb der Gesellschaft stattfinden. Erst wenn Alter als eine wirtschaftliche wie auch soziale Herausforderung betrachtet wird, kann konstruktiv mit dem Thema umgegangen werden (vgl. Gruber 2007, S. 26).

In einem zweiten Schritt müssen Veränderungen und Verbesserungen des Lern- und Weiterbildungspotenzials Älterer auf betriebsspezifischer Ebene erfolgen. Die demographische Entwicklung führt nicht nur zu Veränderungen im gesellschaftlichen Bereich, sondern auch im wirtschaftlichen Bereich zeigen sich Umstrukturierungen. Es kommt zu einer Verschiebung des Arbeitskräfteangebots, d.h., das zukünftige Arbeitskräfteangebot wird großteils aus Älteren bestehen (vgl. Schmidt-Rudloff 2005, S. 19). Daher muss zukünftig auf betrieblicher Ebene stärker „demographiesensibel“ und weniger „jugendzentriert“ agiert werden. In der Weiterbildungspolitik ist eine generationenspezifische Vorgangsweise zu verankern – es ist eine Lernkultur anzustreben, die Lernen als ein generationsübergreifendes Lernen versteht (vgl. Gruber 2007, S. 26).

Didaktische Handlungsansätze in der Erwachsenenbildung

Verbesserungen und Veränderungen des Lern- und Weiterbildungspotenzials Älterer lassen sich in einem dritten Schritt direkt in der Erwachsenenbildung initiieren (mikrodidaktische Ebene). Im Vordergrund einer altersgerechten Didaktik steht das theoretische Grundwissen zum Lern- und Bildungsverhalten. Das heißt, Lehrende müssen wissen, wie Ältere lernen und durch welche Faktoren (u.a.

Kognition, Motivation, Lebenslauf, Erfahrung) ihre Lernprozesse beeinflusst werden.

Neben dem theoretischen Grundwissen sollten den Lehrenden selbstverständlich auch die didaktischen Grundprinzipien, die in der Erwachsenenbildung anzuwenden sind, vertraut sein. Im Mittelpunkt stehen zuerst die sogenannten „fundierenden Handlungsmöglichkeiten“, die sich in die Sach-, Personen- und Zielgemäßheit differenzieren lassen (vgl. Riedl 2004, S. 111; Glöckel 1992, S. 276-281). Mit Sachgemäßheit ist gemeint, dass das „*Gelehrte richtig sein [muss]. Es darf nichts enthalten, was gemäß dem Wissensstand der jeweiligen Fachdisziplin falsch wäre. Zu dieser eigentlich selbstverständlichen Forderung kommt hinzu, dass auch der Lernweg und damit verbundene Fragestellungen und Methoden sachgerecht sein sollen. Das sachgemäße Vorgehen im Unterricht ermittelt die Lehrkraft aus der Sachstruktur eines Wissensbereiches*“ (Riedl 2004, S. 111). Mit Personen- gemäßheit ist einerseits die Zielgruppenorientierung und andererseits die TeilnehmerInnenorientierung gemeint. Die Zielgruppenorientierung geht der TeilnehmerInnenorientierung voraus, sie erhält bereits bei der Planung eine didaktische Beachtung (vgl. Siebert 2003, S. 97). Ältere stellen keine homogene Gruppe dar², sondern bringen unterschiedliche soziale Hintergründe, Rollen und Erfahrungen mit. Mit Zielgemäßheit ist in diesem Zusammenhang immer der Sinn und Zweck der jeweiligen Bildungsmaßnahme zu verstehen. Der Maßnahme „*liegen ein Leitziel, ein Bildungsideal und ein bestimmtes Menschenbild zugrunde. Das Unterrichtsprinzip der Zielgemäßheit ist sowohl Kriterium als auch Regulativ für den Unterricht. Als Kriterium dient es für Erfolgskontrollen des Unterrichts. Die regulative Seite zeigt sich in der Wahl angemessener Methoden und Inhalte für den Unterricht. Dabei tritt dieses Prinzip auch einer möglichen Stoffüberfrachtung von Lehrplänen gegenüber. Zielgemäßheit impliziert zudem eine Zukunftsorientierung des Lernens und beugt oberflächlichem Aktualismus und überzogener Orientierungen an gegenwärtigen Bedürfnissen der Lernenden vor*“ (Riedl 2004, S. 112).

Die Sach-, Personen- und Zielgemäßheit als fundierende Handlungsmöglichkeiten können den sogenannten „regulierenden Handlungsmöglichkeiten“

2 Das gehört zum theoretischen Grundwissen über das Lern- und Bildungsverhalten.

vorangestellt werden. Die regulierenden Handlungsmöglichkeiten, die gegenüber den fundierenden Handlungsmöglichkeiten umfassender und teilweise nicht eindeutig voneinander abgrenzbar sind (vgl. Riedl 2004, S. 112; Glöckel 1992, S. 281), verstehen sich als regulierende Hilfestellungen für die Bildungsarbeit mit Älteren. Nachfolgend werden einige Beispiele angeführt, die allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben:

Das Lebensalter ist gezielt zu thematisieren

In der Erwachsenenbildung, in deren Rahmen m.E. zu einem wesentlichen Teil mit Älteren gearbeitet wird, ist das Lebensalter stets zu thematisieren. Vor allem im Hinblick auf die Alterung der Gesellschaft muss verstärkt Aufklärungs- und Sensibilisierungsarbeit in Bezug auf das steigende Lebensalter sowie auch auf den Prozess des (aktiven) Alterns erfolgen. Wenn von Alter und/oder Altern gesprochen wird, dann sind sehr unterschiedliche Phänomene gemeint, die einerseits vom kalendarischen Lebensalter bis hin zur verlängerten Lebenserwartung reichen (vgl. Kade 2007, S. 14f.), andererseits aber auch unterschiedliche Altersbilder mit einschließen. Folglich ist eine Aufklärungs- und Sensibilisierungsarbeit anzustreben, sodass zukünftig negative (Selbst-)Einschätzungen und Wahrnehmungen verringert und die Entwicklung einer (neuen) Lebensqualität gefördert werden kann.

Die Vorurteile in Bezug auf die Lern- und Leistungsfähigkeit im Alter sind abzubauen

Trotz vielfältiger Forschungserkenntnisse (siehe z.B. Lehr 1991) existieren nach wie vor Vorurteile gegenüber der Lern- und Leistungsfähigkeit Älterer. Folglich muss in der Erwachsenenbildung verstärkt auf die kognitiven Lern- und Leistungsfähigkeiten Älterer hingewiesen werden. Zwar kommt es im Alter zu kognitiven Veränderungen im Intelligenz- sowie Gedächtnisbereich, doch durch kontinuierliches Training und Weiterlernen können diese Veränderungen kompensiert werden. Es existiert eine Plastizität der kognitiven Funktionen (vgl. Kliegl/Mayr 1997, S. 97). Diese Plastizität kennzeichnet die Fähigkeit des Nervensystems, sich permanent veränderten Gegebenheiten anzupassen sowie stets neue Informationen aufzunehmen. Dieser Anpassungs- und Aufnahmeprozess erfolgt im Gehirn eines

jeden Menschen, sobald er etwas Neues lernt, und bleibt bis ins hohe Alter erhalten (vgl. Blakemore/Frith 2006, S. 176).

Lernprozesse werden durch die Lehr-Lern-Beziehung beeinflusst

Lehrende in der Erwachsenenbildung müssen sich immer wieder vergegenwärtigen, dass nicht nur innere und äußere Bedingungen und Voraussetzungen eine Lernumgebung schaffen, sondern auch sie als Beziehungsperson eine Lernumgebung veranlassen und inszenieren. Denn: „*Lernen ist immer eine soziale Situation und ein zwischenmenschliches kommunikatives Ereignis*“ (Reich 2006, S. 18). Lehrende stellen durch ihre Kommunikation und ihr Handeln mit den Älteren eine Beziehung her, die oft weit über das fachliche Lernen hinausreicht. Lerninhalte sollen daher nicht einseitig in den Vordergrund gestellt werden, sondern es muss ein Rahmen geschaffen werden, der einerseits eine Forderung und andererseits eine Förderung herstellt. Gelingt die Herstellung eines solchen Rahmens nicht, dann wird ein Mangel an Beziehung erkennbar und der/die Lehrende wird nicht nur unglaubwürdig, sondern Lernprozesse werden deutlich erschwert (vgl. ebd., S. 17f.).

Lernstörungen können durch kompakte Lehr-Lern-Einheiten vermieden werden

Aufgrund biologischer, altersbedingter und kognitiver Veränderungsprozesse sind Lernprozesse im Alter störanfälliger. Eine Störanfälligkeit existiert speziell bei verteilten Konzentrationseinheiten (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 37). Folglich ist eine Verteilung der Konzentration auf viele unterschiedliche und wenig bis gar nicht strukturierte Informationen und Lernsituationen nicht sinnvoll. Zudem zeigen sich Lernstörungen bei sinnlosem Material, bei zu schnell dargebotenem Lernstoff und zu spärlichen Wiederholungseinheiten (vgl. Hörwick 2003, S. 11). Wissen sollte deshalb speziell durch Wiederholungen gefestigt und vertieft werden. Neue Lerninhalte müssen an das bereits bekannte Wissen, an persönliche Motive und Assoziationen geknüpft werden können. Üben und Wiederholen sind zentrale Prozesse, um das erworbene Wissen „haltbar“ zu machen. Übungs- und Wiederholungseinheiten führen zu deutlich besseren Lernergebnissen, wobei diese

immer den Anforderungen des Lerninhalts sowie auch dem Lernverhalten der Lernenden gerecht werden sollten (vgl. Riedl 2004, S. 30).

Der Lernprozess kann durch Reflexionseinheiten gefördert werden

Lernen im Alter bedeutet zu einem Großteil, sich selbst (neu) kennenzulernen. Reflexionsphasen unterstützen diesen Prozess. In der Reflexionsphase geht es nicht darum, sich spezifische Kenntnisse anzueignen, sondern es geht um ein „reflexives Lernen“ (vgl. Gösken/Pfaff/Veelken 1998, S. 145). Reflexives Lernen bezeichnet einen Prozess der Rückwendung zu sich selbst. Reflexivität meint dabei einen Rekurs auf unterschiedliche Bedingungen der eigenen Möglichkeiten; sie charakterisiert die Eigenschaft von sozialen Prozessen (vgl. Schöffter 2003, S. 54). Allerdings bleibt zu beachten, dass eine Aufmerksamkeit für Neues nur geweckt werden kann, wenn eine Bilanzierung des Vergangenen sowie der Lerngeschichte erfolgt. Wobei hier zu beachten bleibt, dass Bildungsmaßnahmen keine therapeutische Tätigkeit darstellen, weshalb die Aufarbeitung der Vergangenheit sowie der Lerngeschichte nur an fremden Materialien erfolgen sollte. In der Erwachsenenbildung muss immer eine diskrete und indirekte Form der Aufarbeitung der eigenen Lerngeschichte gewählt werden (vgl. Nittel 1989, S. 46).

Im Lehr-Lern-Prozess ist auf die Anschlussmöglichkeit zu achten

Lernen ist ein rückbezüglicher Prozess, der auf frühere Erfahrungen und bestehendem Wissen aufbaut. Gelernt wird nach den im Laufe des Lebens erworbenen und erlernten Mustern. An- und aufgenommen wird nur das, was einem Menschen als relevant, bedeutsam und integrierbar erscheint (vgl. Siebert 2003, S. 22). Demzufolge setzt sich jeder zu lernende Gegenstand aus neuem sowie bereits bekanntem Wissen zusammen. Ein vollkommen neuer Inhalt ohne jegliche Anschlussmöglichkeit an ein bereits bekanntes Wissen ist nicht vermittelbar. Lernende haben meist nicht nur Assoziationen zum Gegenstand, sondern oft auch ein implizites, verdecktes Wissen. Daher ist der Anschluss zwischen bekanntem und neuem Wissen in einer Bildungsmaßnahme besonders wichtig (vgl. Reich 2006, S. 242). Ein

Rückbezug auf vorhandenes (Praxis-)Wissen unterstützt den Lernerfolg. Folglich ist eine Verknüpfung von neuem theoretischen Wissen und erfahrungsgelundenen praktischen Inhalten leitend. Fehlt eine Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis können im Alter negative Lernleistungen hervorgerufen werden (vgl. Kruse/Rudinger 1997, S. 63).

Selbstgesteuertes Lernen soll ermöglicht und unterstützt werden

Lernen im Alter erfolgt zu einem wesentlichen Teil – allerdings nicht immer als eine bewusste Handlung – selbstgesteuert. Folglich muss in Bildungsmaßnahmen Raum für selbstgesteuerte Lerneinheiten geschaffen werden. „Selbstgesteuertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation sowie den Anforderungen der aktuellen Lernsituation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet“ (Konrad/Traub 2010, S. 8). Die Selbststeuerung des Lernens bezieht sich dabei „auf die Erkundung von Lernbedürfnissen und Lernanforderungen, auf die Begründung und Präzisierung von Lernzielen, auf die ‚Eignungsprüfung‘ von Lernstilen und Lerntechniken, auf die Auswahl von Lerninhalten und audiovisuellen Medien, auf die Kontrolle des Lernfortschritts und der Lernschwierigkeiten“ (Siebert 2003, S. 107). Viele dieser Entscheidungen benötigen professionelle Unterstützung. Soll selbstgesteuertes Lernen effektiv sein, muss der/die Lernende eigene Stärken und Schwächen kennen und über kognitive Stile und Techniken verfügen sowie eigene Entscheidungen treffen können (vgl. ebd., S. 107f.).

Schlussfolgerungen und Ausblick

Resümierend kann festgehalten werden, dass die oben vorgestellten Leitprinzipien und didaktischen Handlungsansätze zukünftig auf mehreren Ebenen Beachtung finden müssen. Einerseits sind sie in gesamtgesellschaftliche und betriebliche Handlungsbereiche einzubinden. Das heißt, sie sind nicht nur handlungsanleitend für Lehrende in der Erwachsenenbildung, sondern auch für Personalverantwortliche, Bildungsverantwortliche

usw. Andererseits sind sie in der Bildungsarbeit mit Älteren tragend. Altersgerechtes Lehren und Lernen heißt, dass immer die (individuellen) Bedürfnisse der Älteren im Mittelpunkt der Bildungsarbeit stehen. Ältere Menschen lernen nicht schlechter, sondern eben nur ein wenig anders. Sie benötigen unterstützende Lehr-Lern-Methoden, die einen Bezug zu ihrer Lernbiographie und ihrem Lernverständnis herstellen (vgl. dazu auch Hörwick 2003, S. 11). Die Lernfähigkeit wird dabei von der Persönlichkeit und den individuellen Lernerfahrungen beeinflusst, das Alter spielt zumeist nur eine untergeordnete Rolle. Folglich stellen die formulierten Leitprinzipien keine marginalen, d.h. einzig auf die Zielgruppe

älterer Lernender zugeschnittenen, didaktischen Maßnahmen dar, sondern erweisen sich für eine altersgerechte Bildungsarbeit als essenzielle Handlungsansätze. Gerade für die Zukunft ist aufgrund der steigenden Lebenserwartung zu empfehlen, vermehrtes Augenmerk auf eine altersgerechte Didaktik von Lernprozessen zu legen. Erst wenn die formulierten Leitprinzipien auf mikrodidaktischer (Erwachsenenbildung) sowie auch auf makro- (Gesellschaft) und mesodidaktischer (Betrieb) Ebene zu einem integrativen und selbstverständlichen Bestandteil werden, wird sich das derzeit noch vorherrschende Defizitdenken über das Lebensalter hin zu einem Ressourcendenken wandeln.

Hanns Sauter und Dagmar Heidecker

In zehn Schritten mehr erreichen

Leitfaden zur praktischen Umsetzung didaktischer Prinzipien in der SeniorInnenbildung

Auf Basis der von Alexandra Withnall (siehe Withnall/Percey 1994; Withnall et al. 2004) und Franz Kolland (siehe Kolland 2005; Kolland/Ahmadi 2010) formulierten Kriterien und der von Gertrud Simon (siehe Simon 2006/2007) zusammengefassten didaktischen Prinzipien versuchen die folgenden „zehn Schritte“ praxisrelevante Anregungen für die SeniorInnenbildung zu geben. Dabei sollen Voraussetzungen benannt werden, die gegeben sein müssen, um adäquate Projekte (Bildungsangebote) entstehen zu lassen bzw. vorhandene Projekte weiter entwickeln und verbessern zu können.

1. Alte Wege verlassen – Visionen und Ziele entwickeln

Sprechen Angebot und Praxis die Klientel nicht mehr an und haben sich die eigenen Vorstellungen geändert, so ist es an der Zeit, Neues zu versuchen. Dies bedarf jedoch einer sorgfältigen Überlegung und Planung.

Welche Voraussetzungen haben sich geändert, was möchte ich ändern? Welche Vorstellungen von Lernen und Bildung hat die Zielgruppe, habe ich, die Institution, in deren Auftrag ich tätig bin? Wie sehen die Rahmenbedingungen aus? Mit welchen Stereotypen, Klischees, Ausflüchten muss ich rechnen, wenn ich etwas verändern möchte? Welches Ziel möchte ich erreichen? Welche Planungsschritte sind erforderlich? Wie beziehe ich geschlechtersensible Sichtweisen und eine geschlechtersensible Sprache in mein Angebot ein? Wie achte ich auf kultursensible, soziale und generationsspezifische Sichtweisen?

2. Vielfalt und Unterschiede beachten und Klischees und Vorurteile aufbrechen

Ältere sind keine homogene Gruppe. In einer Gesellschaft der Langlebigkeit werden die Unterschiede zwischen den Älteren zwangsläufig größer.

Berücksichtigt meine bisherige Praxis diesen Tatbestand und versucht sie Vorurteile und Klischees aufzubrechen? Sind mir die immer größer werdenden Unterschiede unter den SeniorInnen bewusst? Welche Zielgruppen habe ich vor Augen? Von welchem Altersbild gehe ich aus; wie informiere ich mich über meine Zielgruppe(n)? Mit welchen Unterschieden muss ich rechnen (Lebensläufe, Bildungsniveau, Altersspanne, Mobilität, Sinneswahrnehmung, Einkommen...)? Wie werden die Lebenskontexte der älteren Frauen und Männer bei den Rahmenbedin-

gungen, den Themen, der Gestaltung der Lernprozesse sowie bei der Werbung für das Angebot berücksichtigt? Wie trage ich dazu bei, dass die alten Menschen in meinem Umfeld differenzierter gesehen werden? Wie muss ein neu zu entwickelndes Angebot aussehen, ein bestehendes verändert werden?

3. Den Bezug zur Lebenswelt älterer Menschen herstellen

In der Bildungsarbeit mit SeniorInnen geht es weniger um Wissensvermittlung als um Themen, die für das Leben im Alter relevant sind. Die Bildungsarbeit möchte die Eigenständigkeit bewahren helfen, zu einer Lebensorientierung, zu einer Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt beitragen. Diese Ziele können nicht kurzfristig erreicht werden. Zielführende Bildungsarbeit mit SeniorInnen muss daher längerfristig angelegt sein und die TeilnehmerInnen einbeziehen. Zudem ist zu beachten: SeniorInnenbildung hat keinen verpflichtenden Charakter. Sie ist Weiterbildung aus persönlichem Interesse und stärker als die allgemeine Bildungsarbeit mit Erwachsenen abhängig von Faktoren wie Gesundheit, Erreichbarkeit usw. Auch Menschen, die sich für Bildungsvorgänge interessieren, aber ihre eigene Wohnung nicht mehr verlassen können, sollen partizipieren können. Die Bildungsangebote müssen daher so gestaltet sein (und auch dahingehend überprüft werden), dass sie zu einem selbstbestimmten, befriedigenden Leben beitragen.

Wie beziehe ich die TeilnehmerInnen ein, wie gehe ich dabei auf ihre Biographie und Lebenswelt ein? Wie und wodurch finde ich Themen? Welche Organisationsformen sind geeignet: Seminar, Vortragsreihe, Exkursionen, Bildungsfahrten, aufsuchende Bildungsarbeit...? Wie kann ich meine Klientel erweitern/neu sehen/von einer anderen Seite ansprechen und motivieren? Wie fördere ich intergenerationelle Beziehungen? Wo finde ich Verbündete? Wie könnte mich ein Team sinnvoll unterstützen? Wie kann ich informelles Lernen fördern, unterstützen, integrieren?

4. Atmosphäre schaffen, Beteiligung ermöglichen, Nachhaltigkeit erzielen

Bildungsprojekte erreichen ihr Ziel (etwa: Verhaltensänderung, Wissenserweiterung, Stärkung des Selbstbewusstseins, Förderung der Selbstlernfähigkeit, des Reflexionsvermögens und des eigenständigen Weiterdenkens), wenn sie langfristig angelegt sind. Nachhaltigkeit beginnt bereits bei der Planung.

Was bedeutet das für die Arbeitsatmosphäre und für das Beachten und Gestalten von sozialen Prozessen? Wie beziehe ich die TeilnehmerInnen in die Planungs- und Gestaltungsprozesse mit ein? In welcher Form Sorge ich für Wertschätzung (des/r Einzelnen, der Gruppe, nach außen)? Ebenso wichtig wie die Vorbereitung ist eine gründliche Nacharbeit (Feedback, Nachfolgetreffen, Öffentlichkeitsarbeit...).

5. Kompetent leiten

Die verschiedenen Gruppen, Veranstaltungen, Bildungsangebote erfordern eine je eigene Form der Leitung. Die/der LeiterIn eines Programms, einer Gruppe, Maßnahme, Veranstaltung muss sich über ihre/seine Rolle im Klaren sein.

Welche Erwartungen und Ansprüche habe ich? Welche werden von außen an mich herangetragen? Welche sind unausgesprochen da? Was kann/darf/muss nur die/der LeiterIn übernehmen? Was kann delegiert werden? Welche Rolle spielen Vorbilder in der Leitungsrolle (VorgängerInnen, KollegInnen, „Musterbeispiele“)? Welche Anforderungen und Aufgaben stellen sich an mich als LeiterIn? Welche stellen sich im Team und in der Gruppe? Wie gestalte ich die Kommunikation mit Einzelnen und mit der Gruppe? Wie wahre ich die Würde der älteren Menschen in Sprache, bildlicher Darstellung und in der Art und Weise des Umgangs? Wie fördere ich Eigenständigkeit, Erfolgserlebnisse und vorhandene Potentiale...? Wie Sorge ich für Wertschätzung? Wie vertrete ich die Gruppe nach außen? Welche Ideale von Leitung habe ich, welche kann ich verwirklichen? Was tue ich für meine eigene Fortbildung? Wie gestalte ich mein Aufhören als LeiterIn eines Projektes einer Gruppe und die Suche nach einem Nachfolger bzw. einer Nachfolgerin?

6. Methoden einfallsreich anwenden

Bildungsarbeit wird zielführend, wenn die Methoden ziel- und teilnehmerInnengerecht ausgewählt sind, alle Sinne ansprechen, den unterschiedlichen Lerntypen möglichst gerecht werden

(Methodenauswahl, Methodenvielfalt, Nutzbarmachen von Erfahrungen aus der Gruppe) und auf Nachhaltigkeit angelegt sind.

Was muss ich bedenken im Blick auf räumliche Voraussetzungen, die Raumgestaltung, den Zeitaufwand, ansprechende und anregende Materialien, den Arbeitsauftrag, verschiedene Sozialformen, physiologische Voraussetzungen, die Visualisierung, die Einstiege in die Themen, den Abschluss...? Mit welchen Grenzen muss ich rechnen und wie diese berücksichtigen: hinsichtlich der TeilnehmerInnenzahl, der Kosten, des Zeitbudgets, des Aufwandes für die Vorbereitung etc.

7. Vorurteile und Hemmschwellen erkennen und abbauen

Die Nichtteilnahme an Bildungs- bzw. Lernaktivitäten hat ihre Ursache in ungünstigen institutionalen und sozialen Rahmenbedingungen (z.B. Veranstaltungsort, ungünstige Kurszeiten, mangelnde Information, soziale Schicht, lebensgeschichtliche Prägung, finanzielle Lage), zum anderen in den Einstellungen (die auch von den herrschenden Altersbildern mitgeprägt sind) sowie in den persönlichen Befindlichkeiten der älteren Menschen (z.B. negative Lernerfahrungen, Mangel an Selbstvertrauen, fehlende Motivation, familiäre Verpflichtungen, physische Verfassung). Den Bildungsanbietern sollten die zahlreichen Hemmschwellen und Barrieren bewusst sein, die es gerade älteren Menschen erschweren, an Bildungsangeboten teilzunehmen. Sie müssen alles tun, um diese abzubauen, zu vermeiden oder zu umgehen.

Welche Hemmschwellen und Barrieren sind mir und meiner Institution, meinen MitarbeiterInnen bewusst? Wie finde ich sie heraus? Wie kann ich darauf reagieren? Was kann verbessert werden: sofort, mittelfristig, längerfristig – und wodurch? Was lässt sich nicht ändern und womit müssen wir leben?

8. Für öffentliche Wahrnehmung sorgen

Gute Bildungsarbeit spricht sich herum. Damit es aber soweit kommen kann, muss sie zunächst in der eigenen Institution ihren festen Platz haben und dort geschätzt werden. Dazu bedarf es einer institutionsinternen Öffentlichkeitsarbeit, die immer wieder auf die Notwendigkeit einer qualifizierten SeniorInnenbildung hinweist, die über Vorhaben informiert, über Erfolge und Misserfolge berichtet. Hat sie ihren festen Platz, schlägt sich das nieder: im Ansehen, in der Bereitstellung von Ressourcen, in der allgemeinen Öffentlichkeitsarbeit...

Wie Sorge ich dafür, dass meine Arbeit wahrgenommen und in ihrem Stellenwert erkannt wird? Was tue ich, um „präsent“ zu sein? Wie rede ich über meine Arbeit? Wie argumentiere ich, wenn ich etwas erreichen möchte? Was tue ich, um den Nutzen von Bildung für ältere Menschen herauszustellen? Auf welchen Wegen gelingt es mir, Träger, Vorgesetzte und MitarbeiterInnen davon zu überzeugen, dass mein Bereich wesentlich zum Ansehen der Institution in der Öffentlichkeit beiträgt?

9. Vernetzung

Nachhaltigkeit bedeutet u.a., ein Netzwerk zu pflegen und auszubauen. Dabei geht es um „Verbündete“, auf die in den unterschiedlichen Teilbereichen, Anliegen und Zielen Verlass ist. Ein Netzwerk dient der gegenseitigen Information, dem gegenseitigen Austausch, der Zusammenarbeit und Ressourcenaufteilung, einem gemeinsamen Auftreten in der Öffentlichkeit und einer Interessenvertretung.

Welche Netze habe/knüpfe ich? Kenne ich Netzwerke, an die ich mich anschließen kann? Was erfordert die Pflege eines Netzwerkes? Wie pflege ich mein Netzwerk?

10. Qualität überprüfen und weiter entwickeln

Ein Projekt ist dann gut, wenn es den persönlichen Anforderungen und Vorstellungen und jenen des Trägers und der TeilnehmerInnen entspricht. Es bleibt gut, wenn es begleitet, überprüft und weiterentwickelt wird.

Welche nachprüfbaren Qualitätskriterien leiten meine Arbeit? Wie evaluiere ich meine Arbeit und welche Konsequenzen ziehe ich aus der Evaluation? Welche Mechanismen, Regelungen, Einstellungen sind für den weiteren Ausbau von Qualität hinderlich? Woran erkenne ich die Nachhaltigkeit meiner Arbeit?

Hanns Sauter (Erzdiözese Wien) und Dagmar Heidecker (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Literatur

- Kolland, Franz (2005):** Bildungschancen für ältere Menschen. Ansprüche an ein gelungenes Leben. Wien: LIT-Verlag.
- Kolland, Franz/Pegah, Ahmadi (2010):** Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Simon, Gertrud (2006/2007):** Lernen und Bildung im Interesse älterer Menschen. Untersuchung der wichtigsten Konzepte zum lebenslangen Lernen im 3. und 4. Lebensalter. Bericht für das österr. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, Wien.
- Withnall, Alexandra/McGivney, Veronica/Soulsby, Jim (2004):** Older People Learning – myths and realities: department for education and skills, niace promoting adult learning. Leicester: NIACE.
- Withnall, Alexandra/Percy, Keith (1994):** Good Practice in the Education and Training of Older Adults. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.

Literatur

Verwendete Literatur

- Blakemore, Sarah-Jayne/Frith, Uta (2006):** Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999):** Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim/München: Juventa.
- Glöckel, Hans (1992):** Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. 2., durchges. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Gösken, Eva/Pfaff, Matthias/Veelken, Ludger (1998):** Lernen im Alter – Erfahrungen und Perspektiven. In: Malwitz-Schütte, Magdalene (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 137-147.
- Gruber, Elke (2007):** Alter und lebenslanges Lernen. In: Gruber, Elke/Kastner, Monika/Brünner, Anita/Huss, Susanne/Kölbl, Karin (Hrsg.): Arbeitsleben 45plus. Erfahrung, Wissen & Weiterbildung – Theorie trifft Praxis. Klagenfurt/Celovec: Hermagoras/Mohorjeva, S. 15-29.
- Hörwick, Eva (2003):** Lernen Ältere anders? Online im Internet: <http://www.aqua-nordbayern.de/aqua/download/02.pdf> [Stand: 2011-05-20].
- Kade, Sylvia (2007):** Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kliegl, Reinhold/Mayr, Ulrich (1997):** Kognitive Leistung und Lernpotential im höheren Erwachsenenalter. In: Weinert, Franz E./Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Band 4. Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 87-114.
- Konrad, Klaus/Traub, Silke (2010):** Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis. 2., unveränderte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kruse, Andreas/Rudinger, Georg (1997):** Lernen und Leistung im Erwachsenenalter. In: Weinert, Franz E./Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Band 4. Göttingen [u.a.]: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 45-85.
- Nittel, Dieter (1989):** Report: Altersforschung. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Reich, Kersten (2006):** Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 3., völlig überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Riedl, Alfred (2004): Grundlagen der Didaktik. Stuttgart: Franz Steiner.

Schäffter, Ortfried (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft: Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf/Schübler, Ingeborg (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 48-62.

Schmidt-Rudloff, Rainer (2005): Heute schon an morgen denken! Wie Unternehmen mit älteren Belegschaften wettbewerbsfähig bleiben. In: Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.): Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften. Betriebliche Bildung und Beschäftigung im Zeichen des demografischen Wandels. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 19-23.

Schwab, Herbert/Seemann, Sabine (2005): Brauchen Ältere eine besondere Didaktik in der beruflichen Qualifizierung? In: Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hrsg.): Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften. Betriebliche Bildung und Beschäftigung im Zeichen des demografischen Wandels. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 59-68.

Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4., aktual. und erw. Aufl. München/Unterschleißheim: Luchterhand.

Weiterführende Literatur

Brünner, Anita (2009): Lernen im Erwachsenenalter. Eine theoretische und empirische Analyse zum Lern- und Weiterbildungsverhalten Erwachsener im Kontext der Erwerbsarbeit. Klagenfurt: Alpen-Adria Universität Klagenfurt (unveröff. Dissertation).

Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah (2010): Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Lehr, Ursula (1991): Psychologie des Alterns. 7. Aufl. ergänzt und bearbeitet von Hans Thoma. Heidelberg/Wiesbaden: Quelle & Meyer.

Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pubRD/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf [Stand: 2011-05-20].

Schlögl, Peter/Schneeberger, Arthur (2003): Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung. Online im Internet: <http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/oecd-hintergrundbericht.pdf> [Stand: 2011-05-20].

Statistik Austria (Hrsg.) (2004): Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003. Online im Internet: ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/lernen_web.pdf [Stand: 2011-05-20].



Foto: Sissi Furgler

Mag.ª Dr.ª Anita Brünner

anita.bruegger@uni-klu.ac.at
<http://www.ifeb.uni-klu.ac.at>
+43 (0)463 27001286

Anita Brünner ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria Universität Klagenfurt. Nach Absolvierung der vierjährigen Fachschule für das Kunsthandwerk Gold- und Silberschmied, erweiterte sie um eine zusätzliche Graveurausbildung, nahm sie im zweiten Bildungsweg das Studium der Pädagogik auf. 2009 promovierte sie im Fachbereich Erwachsenen- und Berufsbildung.

Guiding Principles and Didactic Approaches in Adult Education

Learning in Old Age

Abstract

Since the 1960s and 1970s, a change in perspective toward learning in old age has been observed. The deficit model, according to which the ability to learn diminishes with increasing age, has been permanently refuted. Nevertheless, prejudice against the ability of older people to learn and perform still exists in society. This stigmatizing perspective has consequences for adult education. Firstly, the target group of older people stays away from adult education, i.e. as their age increases, the probability that they will participate in organised continuing education decreases. Secondly, a didactics appropriate for older learners has not yet been fully established. Adult education, however, needs didactic structures and guiding principles to allow older people access to continuing education. Supplemented by a Guide to the Practical Implementation of Didactic Principles for Senior Citizen Education by Hanns Sauter and Dagmar Heidecker, the present article describes didactic measures for adult education that are fundamental to work with older people.

„Wäre ich ein Buch zum Lesen“

Bibliotheken als Begleiter aktiven Alterns

Reinhard Ehgartner

Ehgartner, Reinhard (2011): „Wäre ich ein Buch zum Lesen“. Bibliotheken als Begleiter aktiven Alterns.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Bibliothek, Aktives Altern, Österreichisches Bibliothekswerk, Begegnung, Generationen, Lesebiografie, Intergenerationelles Lernen

Kurzzusammenfassung

Öffentliche Bibliotheken bieten anregende und offene Begegnungsräume, in denen die Menschen von heute mit den Lebens- und Denkwelten verschiedenster Zeiten und Gesellschaften in Beziehung treten können. Als Einrichtungen, die allen Altersgruppen gleichermaßen offenstehen und die spezifische Angebote für sie erarbeiten, sind Öffentliche Bibliotheken besonders gut geeignet, die mit dem Altern verbundenen Fragen und Herausforderungen der Veränderung, der Umbrüche und der Neubestimmung anzustoßen und aufzugreifen und damit hilfreiche Begleiterinnen auf den individuell zu findenden Wegen aktiven Alterns zu sein. Der Beitrag unternimmt den Versuch, anhand konkreter Beispiele mögliche Lernerfahrungen und Veränderungsprozesse aufzugreifen, die im weiten Bezugsraum von Literatur und Bibliothek eröffnet und angestoßen werden. Die in mehreren Abschnitten gewählte Form des Erzählens korrespondiert mit der inhaltlichen Ebene.

10

„Wäre ich ein Buch zum Lesen“

Bibliotheken als Begleiter aktiven Alterns

Reinhard Ehgartner

Leben und Lesen sind nur durch einen Konsonanten getrennt.

Karlheinz Rossbacher (2000)

Vom Lesen und Leben

In der Nacht vom 19. auf den 20. November 1971 nahm sich Maria Handke in Griffen durch eine Überdosis an Schlaftabletten im Alter von 51 Jahren das Leben. Peter Handke, ihr Sohn, macht sich einen Tag später auf an den Ort seiner Kindheit, beobachtet und notiert: die tote Mutter, die Wohnung, die Atmosphäre, das verstrickte Netz an Eindrücken und Erinnerungen. Acht Wochen später beginnt er mit der Arbeit an seiner Erzählung „Wunschloses Unglück“, in der er sich auf eine Spurensuche begibt und das Leben seiner Mutter zu zeichnen beginnt, das Leben eines Küchenmädchens slowenischer Herkunft, dem ein Kind mit einem verheirateten deutschen Wehrmachtssoldaten „passiert“ und das in der Folge eine unglücklich verlaufende Zweckehe mit einem anderen Mann eingeht. Ein erwartungsloses Leben in ärmlichen Verhältnissen gewinnt in Handkes Erzählung bedrückend Gestalt (vgl. Herwig 2011, S. 186f.).

Nachdem die ersten Haushaltsgeräte in die Wohnung kommen, erleichtert sich die Arbeit der Mutter, erstmals bleibt ein wenig Zeit, eigenen Interessen nachzugehen. Handke beschreibt diese Veränderungen: *„Sie las Zeitungen, noch lieber Bücher, wo sie die Geschichten mit dem eigenen Lebenslauf vergleichen konnte. Sie las mit mir mit, zuerst Fallada, Knut Hamsun, Dostojewski, Maxim Gorki, dann Thomas Wolfe und William Faulkner. Sie äußerte nichts Druckreifes darüber, erzählte nur nach, was ihr besonders aufgefallen war. ‚So bin ich*

aber doch nicht‘, sagte sie manchmal, als hätte der jeweilige Autor sie höchstpersönlich beschrieben. Sie las jedes Buch als Beschreibung des eigenen Lebens, lebte dabei auf; rückte mit dem Lesen zum ersten Mal mit sich selber heraus; lernte, von sich zu reden; mit jedem Buch fiel ihr mehr dazu ein. So erfuhr ich allmählich etwas von ihr“ (Handke 1974, S. 67; Hervorhebungen im Original).

Diese kurzen Zeilen sagen etwas über das Wesen von Maria Handke, sie erzählen in komprimierter Form zugleich von der Macht des Lesens und der Bücher und entwerfen den Traum von Bibliothek – den Traum und die Erfahrung, dass man im Lesen sich selbst finden und entdecken, ja sogar befreien kann, dass Bücher die Sprache finden und den Blick öffnen helfen und dass Lesen nach dem Du verlangt, mit dem man darüber sprechen will und kann. In Maria Handke zeichnet sich in der Begegnung mit den Büchern ein erster später Aufbruch ab, dem Sohn schließlich wird über das Lesen und Schreiben die Befreiung aus der dörflichen Enge gelingen.

In den Öffentlichen Bibliotheken in Österreich ist Handkes „Wunschloses Unglück“ zu finden. Dort steht diese Erzählung neben den Büchern, die Peter und Maria Handke miteinander gelesen hatten. Wie die beiden können wir uns in den Büchern auf die Suche nach uns selbst begeben, uns in den Büchern wiederfinden oder innerlich feststellen: „So bin ich aber nicht.“ In Bibliotheken wird dieses Gespräch angeregt und in Lesungen, Vorträgen oder Literaturgesprächskreisen befördert.

„Du öffnest ein Buch, das Buch öffnet dich.“ Dieses chinesische Sprichwort verweist auf die Fähigkeit von Büchern, Menschen für das Leben zu öffnen. Menschen und Bücher an einem Umschlagplatz des Denkens und Träumens miteinander ins Gespräch zu bringen, ist m.E. der tiefere Sinn und das Ziel von Bibliotheken. Hier, wo die Traditionen unserer geschichtlichen Herkunft, die brennenden Fragen der Gegenwart und die Entwürfe der Zukunft einander begegnen, ist man hineingenommen in das Geheimnis der Zeit mit seinen Aspekten des Wachsens, der Veränderung, des Älterwerdens und der Vergänglichkeit. Bibliotheken sind m.E. ideale Orte der inneren Orientierung und der Neuanfänge. – Orte der Aufbrüche für jegliches Alter.

Im Ringen um die Bilder

Vor etwa zehn Jahren startete das Österreichische Bibliothekswerk mit großem Engagement die Arbeit an einem Projekt, in dem ein verstärktes Zugehen auf ältere Menschen und ihre Interessen und Bedürfnisse unternommen werden sollte. Wie bei vielen Projekten mit und für Ältere setzte ein Ringen um den passenden Titel mit einem entsprechenden Logo ein. Am Ende hieß das Projekt „Lesen im Alter“, begleitet von der Grafik eines aufgeschlagenen Buches mit einer Lesebrille. Das vertraute Klischee hatte gesiegt, die Suche nach dem anderen Klang und der neuen Vorstellung blieb erfolglos. Innerhalb des Projekts entwickelten sich interessante und vielfältige bibliothekarische Ansätze für und mit Älteren, die Schwerkraft der abgestandenen Bilder behinderte jedoch den Aufbruch zu neuen Sichtweisen und Wahrnehmungen.

Einige Jahre später, das Thema „Alter“ war im öffentlichen Bewusstsein mittlerweile von brennendem Interesse, griffen wir – ich und meine KollegInnen des Österreichischen Bibliothekswerks – in unserer Bibliotheksarbeit das Thema erneut auf. Die Internetadresse www.seniorenbibliothek.at war bereits reserviert, das Durchstöbern von Bilddatenbanken nach lesenden alten Menschen hatte eingesetzt, die Spurrillen zurück in das gleichermaßen vertraute wie abgestandene Arsenal der Bilder begannen wieder zu greifen. Dass sich das Projekt dann doch in eine andere Richtung entwickelte und die Befreiung aus den Fertigteilen unseres Sehens und Denkens

gelang, hatte mit einer Reihe intensiver persönlicher Begegnungen zu tun – von einigen möchte ich kurz erzählen.

Träume vom Sterben und Bilder vom Leben

Der Fotograf, Zeichner und Autor Willy Puchner war 27 Jahre alt, als er in wiederkehrenden Träumen durchlebte, dass er zu seinem 28. Geburtstag sterben würde. Verunsichert und irritiert erwachte in ihm der Wunsch, alte Menschen kennenzulernen, um damit mehr über die Situation des zu Ende gehenden Lebens zu erfahren. Als im gleichen Jahr, 1990, der 15. Wiener Gemeindebezirk seinen 90. Geburtstag feierte, kam er auf die Idee, 90-Jährige aus diesem Bezirk zu besuchen, mit ihnen zu sprechen und sie zu fotografieren. Entstanden sind dabei ausdrucksstarke Bilder von Menschen in ihrer angestammten Wohnumgebung. Alte Menschen, die sich vor der Kamera in Haltung begeben, stille, würdevolle Gesichter in abgedunkelten Räumen, bisweilen Bilder aus „scheint's versunkenen Zeiten und Welten“. Das Thema „Alter“ hat Willy Puchner nicht mehr losgelassen, in einem zweiten Projekt beschäftigte er sich mit Liebe im Alter und besuchte Paare, die sich nach dem 70. Geburtstag kennen und lieben gelernt haben. Sein Vordringen in eine Tabuzone löste Verunsicherungen aus und auch heute noch zeigen sich BibliothekarInnen bei unseren Fortbildungen zum Thema „Alter“ bisweilen verstört, wenn sie auf den Bildern sich küssende alte Menschen sehen.

Bei Tagungen und Workshops hat Willy Puchner mittlerweile viele BibliothekarInnen mitgenommen in seine Bilder- und Vorstellungswelten und mit seinen Erzählungen und Bildern überraschende, eindringliche, berührende und provokante Blickwinkel eröffnet. Noch hat er kein Buch zu diesem Thema geschrieben. Das geht seinen Erklärungen zufolge erst, wenn er ein Thema innerlich abschließen möchte. Mit dem Thema „Alter“ ist er noch nicht fertig, und diese suchende Neugier spürt man in seinen Veranstaltungen. Bei ihm haben wir gelernt, dass die Fragen und nicht so sehr die Antworten das Spannende sind. Wir und viele BibliothekarInnen gehen seither viel offener und fragender auf Menschen jeglichen Alters zu, um neugieriger und aufmerksamer als zuvor in ihnen zu lesen.

Ein Lebensgeschichten-Museum in Schottland und das Verleihen von Menschen

Auf der Suche nach einer Verbreiterung unserer Zugänge und Ansätze beteiligten wir uns mit Einrichtungen aus Schottland, Finnland, Portugal, Deutschland, Spanien und Österreich an einem EU-Projekt, das unter dem Titel „Roots and Wings“ biographische Zugänge in der Arbeit mit älteren Menschen erschließen wollte. In Edinburgh fanden wir uns im „People’s Story Museum“ wieder, einem Ort für „living memories“, an dem Erinnerungen, Gegenstände, Fotos und Dokumente miteinander ins Gespräch gebracht werden, einem Ort, an dem die Begegnung mit der Wirklichkeit des Lebens und des Seins nicht zur Analyse führt, sondern zum Erzählen verleitet. Und da war sie wieder, die Erkenntnis, wie spannend es sein kann, in Gegenständen, Erinnerungen und Menschen zu lesen. Ausgehend von Skandinavien wurde aus dieser Faszination eine Idee geboren, die auch bereits in österreichischen Bibliotheken aufgegriffen und umgesetzt wird: Unter der Bezeichnung „Living books“ kann man sich dort (z.B. in Wien und Bad Ischl) – meist für eine halbe Stunde – einen an Erfahrungen reichen Menschen ausleihen und mit ihm sprechen. Die vielerorts in Bibliotheken angebotenen Erzählcafés beziehen ihre Anziehung aus der gleichen Grundidee: Nichts ist so spannend wie das erzählte Leben, das damit aus seiner Vergangenheit geholt und wieder lebendig gemacht wird. Und niemand hat so viel aus dem mysteriösen Reich der Vergangenheit zu berichten wie ein alter Mensch. „Wenn ein alter Mensch stirbt, verbrennt eine Bibliothek“, heißt es in einem afrikanischen Sprichwort. *„Wer eine Geschichte zu erzählen hat, ist ebenso wenig einsam wie der, der einer Geschichte zuhört. Und solange es noch irgendjemand gibt, der Geschichten hören will, hat es Sinn, so zu leben, dass man eine zu erzählen hat.“* (Nadolny 2010, S. 418)

Ein alter Baum und ein Foto auf dem Nachttisch

Im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung zur „Begegnung der Generationen“ stellte uns Hubert

Gaisbauer im Juli 2007 in Salzburg Kunstwerke vor, die sich mit dem Thema „Alter“ auseinandersetzen. Das letzte Bild in seinem Gang durch die Jahrhunderte zeigte die „Zeder von Versailles“ des aus Turin stammenden Künstlers Giuseppe Penone. Als Vertreter der *arte povera*¹ wählt Penone in seiner Arbeit einfachste künstlerische und technische Ausdrucksmittel. Die Zeder von Versailles ist ein sechs Meter langer und sehr kräftiger Baumstamm, in den der Künstler mit Schneiden, Stemmen, Schnitzen und Schaben hineingearbeitet und dabei in seinem Inneren den jungen Baum vergangener Zeiten freigelegt hat. Nirgends zuvor hatte ich die Vorstellung des Alterns, Wachsens und Reifens so stark verspürt wie beim Anblick dieses Bildes. Der junge Baum ist sichtbar im alten präsent und bildet einen Teil von ihm. Wer diesen Blick auf das Leben gewonnen hat, kann auch in anderen den Zugang zu sich selbst und seiner eigenen Herkunft und seinem eigenen Werden öffnen. Hinter der „scheint’s vertrauten oberflächlichen Schale“ wird wieder der gesamte Mensch sichtbar. Im Rahmen einer Tagung im November 2010 in Wien hat uns passend hierzu der Autor und Redakteur der Ö1-Menschenbilder Heinz Janisch folgende Geschichte erzählt:

In einem Salzburger Krankenhaus liegt eine alte Frau mit einer ernsthaften Erkrankung an der Leber. Bei den medizinischen Visiten wird diese Frau bereits auf diese Krankheit reduziert und in der verkürzten Form beim Gang durch die Betten als „die Leber“ bezeichnet. Ihren Sohn schmerzt dieser Umgang und er stellt daraufhin ein Foto seiner Mutter auf das Nachtkästchen, das sie als junge, schöne Frau zeigt. Als die Schwestern sehen und erfahren, wer auf diesem Foto abgebildet ist, erhält die Frau ihren Namen wieder zurück und wird in neuer Art wahrgenommen.

Der Sohn, der auf die Idee mit dem Foto gekommen ist, heißt Walter Müller. In seinem jüngsten Buch „Kleine Schritte“ (2010) hat der Salzburger Autor auf dem Hintergrund der Tagebuchaufzeichnungen seiner Mutter aus den Jahren 1940-1941 die Erinnerung an diese Frau wieder wachgerufen, in vielen Bibliotheken hat diese Erinnerung ihren Platz gefunden.

¹ *Arte povera* bedeutet wörtlich übersetzt: „arme Kunst“; Anm.d.Red.

Ein österreichischer Fotograf, ein außergewöhnliches Museum in Edinburgh und ein von einem italienischen Künstler bearbeiteter Baum: Stellvertretend stehen sie hier für eine Fülle an Begegnungen mit Menschen, die für sich selbst und ihre künstlerischen Ausdrucksformen eigene und neue Zugänge zum Thema Alter und Altern entwickelt haben. Sie haben sich nicht in fertige Traditionslinien gestellt, sondern neue Anfänge unternommen und gewagt. Hinter den Intentionen sozial-integrativer Bibliotheksarbeit, die auf Wissensvermittlung und Kompetenzerweiterung zielt, ist dabei für uns das Staunen über die Faszination des Lebens zurückgekehrt.

Bibliotheken als Orte der Begegnung zwischen den Generationen

Offenheit und Neugierde sind wesentliche Schlüssel für gelingende Begegnungen. Als eine der Kultur- und Bildungseinrichtungen, die sich an alle Altersgruppen gleichermaßen wenden, können Bibliotheken das ins Stocken geratene Gespräch zwischen Generationen wieder in Gang setzen. Dass das Bedürfnis nach diesen Begegnungen groß ist, lässt sich daran erkennen, dass bereits im Verschwinden begriffene alte Ideen wie Vorlesestunden und Märchenerzählen eine Renaissance erleben. In Deutschland gibt es bereits Ausbildungsprogramme (z.B. durch die Stiftung Lesen) für ehrenamtliche VorlesepatInnen – eine Aufgabe, die vor allem von älteren Menschen wahrgenommen wird und den alten Begriff der „Vorleseomas“ bzw. „Vorleseopas“ wieder aufleben lässt. Die Weitergabe von Wissen und Erfahrung wird hier im Begegnungsraum Bibliothek geleistet.

Ähnliches gilt für die Betreuung von Kindern bei Hausaufgaben oder den sprachlichen Förderunterricht für Kinder nichtdeutscher Muttersprache. Sehr oft sind es ältere Menschen, die aus dem Berufsleben bereits ausgestiegen sind und hier eine gesellschaftlich wichtige Aufgabe erfüllen. Miteinander kochen, generationenübergreifende Schreibwerkstätten etc. – diese und viele weitere bereits realisierte Projektideen finden sich in unserem „LebensSpuren-Projekthandbuch zur Begegnung der Generationen“.

Die Aufgabe von Utopien ist es, die Sehnsucht vom geglückten Leben wach zu halten. In vielen Büchern lebt dieser Traum weiter, der Traum, in dem Heidi vom Alm-Öhi das Verständnis für die Natur erlernt und sie ihn dafür aus seiner Vereinsamung holt, der Traum des Wiederfindens von Großvater und Enkel, wie er in „Der kleine Lord“ oder „Oliver Twist“ eingeschrieben ist. Väterliche, großväterliche Figuren wie Dumbledore oder Justus treten als Helfer an die Seite von Harry Potter oder den Freunden im „Fliegenden Klassenzimmer“². Das verletzte und aus den Fugen geratene Leben findet Heilung – soweit der utopische Entwurf der Literatur.

Auch die Wirklichkeit schreibt ihre Geschichten. Im Salzburger Stadtteil Taxham hatten sich in den letzten Jahren die Konflikte zwischen alten Menschen und Jugendlichen aufgebaut und zugespitzt. Als nörglerisch und griesgrämig wurden die Alten empfunden, als frech und rücksichtslos die Jungen. Als den Jugendlichen der Vorwurf gemacht wurde, dass die von ihnen verwendete Bezeichnung „Oida“ beleidigend wirkt, wurde dies zum Ausgangspunkt für positive Auseinandersetzungen und Gespräche, in denen erklärt wurde, dass der Begriff „Oida“ jugendsprachlich als Füllwort in nahezu allen Situationen Verwendung findet. Aus dem Konflikt heraus hat die „ARGE Miteinander Reden“ 2010 einen originellen und vielseitigen „Generationendolmetscher“ als Buch herausgebracht, in dem Verhaltens- und Umgangsformen verschiedener Generationen unterhaltsam vorgestellt werden. Die Arbeit am Buch, gemeinsame Präsentationen und das in Gang gekommene Gespräch haben die Situation stark zum Positiven verändert.

Bibliotheken sind m.E. prädestinierte Generationendolmetscher, in denen Vereinsamung und Abkapselungen aufgebrochen werden können. Nicht nur auf Seiten der BenutzerInnen, sondern auch in Form von aktiver Mitarbeit.

Betätigungsfeld/Wirkungsfeld Bibliothek

Bibliotheksarbeit wird in Österreich in kleineren und mittleren Gemeinden in erster Linie von

² In ihrer Figuren- und Raumkonstellation folgt J. K. Rowling in ihren „Harry Potter“-Romanen exakt dem Konzept von Erich Kästners „Das fliegende Klassenzimmer“ (Stuttgart, 1933): Der alte, weise, gerechte und unverheiratete Schulleiter wohnt jeweils in einem Turmzimmer, das über eine Wendeltreppe zu erreichen ist.

Ehrenamtlichen geleistet und auf diesem Gebiet freiwilliger Kulturarbeit bilden ältere KollegInnen von jeher einen großen Anteil. Mehr als ein Drittel der BibliothekarInnen in Österreich ist älter als 50 Jahre und in einzelnen Bibliotheken findet man auch KollegInnen über 80, die in ihrer Arbeit mit Computer, Scanner, Datenbanken und elektronischen Medien zu tun haben. Die digitale Revolution der letzten beiden Jahrzehnte ist von manchen als Überforderung und Belastung erlebt worden, es gibt aber ganz viele Beispiele von BibliothekarInnen, die diese Herausforderung aktiv angenommen und in Schulungen oder auf der Ebene des informellen Lernens vielfältige Kompetenzen erworben haben. Wer sich in der Bibliotheksarbeit engagiert, verschreibt sich unweigerlich der Gegenwart: Unterschiedlichste BenutzerInnengruppen kommen mit ihren aktuellen Fragen und Interessen und suchen gegenwärtige Antworten in den Medien von heute. Gemeinsam mit den Archiven und Museen bilden Bibliotheken die Gedächtnisstätten der Menschheit. Die individuelle und kollektive Erinnerung wird hier aber nicht weggelegt, sondern in das Gespräch der Gegenwart zurückgeführt.

Noch einmal von der Suche nach den Bildern

Unsere Erkundungen in der Vergangenheit nach lebendigen Bildern von Bibliotheken waren nicht von

Erfolg gekrönt. In großen Romanen wie in Umberto Eco's „Der Name der Rose“ oder Elias Canettis „Die Blendung“ sind die Bibliotheken Macht- und Fluchtbereiche alter Männer, die am Ende im großen Fanal mit ihren Büchern untergehen, und Carl Spitzwegs „Bücherwurm“ steht zwar im Licht der Erkenntnis, verliert sich jedoch oben auf seiner Treppe weltabgewandt zwischen den Seiten der Bücher. Die Gegenwart findet ganz andere Bilder – es ist vor allem die moderne Architektur, die neue und spannende Vorstellungen vom Lebensraum Bibliothek entwirft: Die kühnen Entwürfe von Kopenhagen, Delft, Wien, Linz oder Salzburg zeigen,³ dass diese dritten Orte zwischen Beruf und Zuhause eine zentrale gesellschaftliche Funktion übernommen haben. Gerade auch für ältere Menschen.

Nachdem uns im neuen Projekt viele interessante Menschen neue Sichtweisen geschenkt haben, war es auch für uns zu den neuen Bildern nicht mehr weit. Aus der geplanten „Seniorenbibliothek“ wurde das Projekt „LebensSpuren: Begegnung der Generationen“ und aus dem aufgeschlagenen Buch mit Lesebrille ein gänzlich neues Logo: Ein buntes Fotoalbum in einer traumhaft schönen Landschaft – ein Buch zum Blättern, ein Buch, aus dem Lebensgeschichten hervorschauen. Eine kleine Bibliothek des Lebens. „Wäre ich ein Buch zum Lesen“, heißt es refrainartig in einem alten Lied von Daliah Lavi. Öffentliche Bibliotheken laden dazu ein, diese lebenden Bücher aufzuschlagen. Vielleicht jenes von Maria Handke, aber warum nicht auch das eigene?

³ Es sind das u.a. die Hauptbücherei am Gürtel der Büchereien Wien und die Stadtbibliothek im Wissensturm der Stadt Linz.

Literatur

Verwendete Literatur

Handke, Peter (1974): Wunschloses Unglück. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Herwig, Malte (2011): Meister der Dämmerung. Peter Handke. Eine Biographie. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Nadolny, Sten (2010): Selim oder die Gabe der Rede. 13. Aufl. München: Piper.

Weiterführende Links

LebensSpuren: Begegnung der Generationen: <http://www.lebenspuren.net>

Willy Puchner: <http://www.willypuchner.com>



Foto: Clara Ehgartner

Reinhard Ehgartner

reinhard.ehgartner@biblio.at
<http://www.biblio.at>
+43 (0)662 881866

Reinhard Ehgartner ist ehrenamtlicher Bibliothekar der Öffentlichen Bücherei Michaelbeuern und Geschäftsführer des Österreichischen Bibliothekswerks.

“If I Were a Book to Read”

Libraries as Companions in Active Ageing

Abstract

Public libraries provide stimulating, open spaces where people can encounter the worlds and thoughts of a variety of times and societies. As institutions that are equally open to all age groups and that work out special offerings for them, public libraries are particularly well suited to bringing up and responding to questions related to ageing as well as challenges concerning the changes, upheavals and redefinitions brought on by ageing. Thus they can be helpful companions along the path to active ageing that everybody has to find individually. This article attempts to treat possible learning experiences and processes of change by giving concrete examples put into context in the broad realm of literature and libraries. The author chose to narrate his article in several episodes, a form which corresponds to the content level.

Neue Medien – „alte“ Frauen

Medienkompetenz für ein Aufweichen von Klischees

Solveig Haring

Haring, Solveig (2011): Neue Medien – „alte“ Frauen. Medienkompetenz für ein Aufweichen von Klischees.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Neue Medien, Altern, Älterwerden, Gender, Selbstrepräsentation, Didaktik

Kurzzusammenfassung

In diesem Beitrag geht es um die Präsenz bzw. Unsichtbarkeit älter werdender Frauen (Frauen über 60) in den Neuen Medien. Die zumeist von der Jugend vorgenommenen (negativ konnotierten) Alterszuschreibungen formen und festigen gesellschaftliche Altersbilder und die Wirklichkeiten der Älterwerdenden – sie werden an „ihren“ Platz verwiesen, ein Platz jenseits der Net-Generation. Das betrifft vor allem ältere Frauen, die oft erst davon überzeugt werden müssen, wie wichtig ihre Beteiligung im Netz ist. Gezeigt werden vorliegend einzelne Möglichkeiten einer selbstbestimmten virtuellen Präsentation des individuellen Älterwerdens jenseits der vorherrschenden Fremdbestimmung und Klischees. Für ErwachsenenbildnerInnen ist das Thema „alte“ Frauen in Neuen Medien eine große Herausforderung: Sie müssen sich geschlechter- und alterssensibel mit dem Lernen Älterer, mit dem eigenen Altern, mit der eigenen Medienkompetenz und mit der Vermittlung derselben beschäftigen.



Neue Medien – „alte“ Frauen

Medienkompetenz für ein Aufweichen von Klischees

Solveig Haring

Wenn ältere Frauen diese technologische Entwicklung nicht (unterstützt durch die Erwachsenenbildung) mitmachen, ist für sie die soziale Teilhabe maßgeblich erschwert. Wer nicht aktiv teilnimmt an der Gestaltung des Webs – die (!) wird m.E. nicht gehört.

Einleitung

Wer nach älteren Frauen im Netz sucht und sich von den großteils anzüglichen Google-Treffern nicht beirren lässt, wird trotzdem „schockiert“ sein. Blogs, Webseiten, YouTube Channels, Einzelbeiträge aller Art: Es gibt sie nicht von Frauen über 60! Das Web 2.0 als Prosumer-Netz – also als Plattform, um nicht nur zu konsumieren, sondern auch zu produzieren – ist männlich und jung (siehe Statistik Austria 2004).

Viele und gerade ältere Frauen sitzen gegenwärtig im doing gender und doing aging fest. Die widersprüchlichen Ausschlussmechanismen dieser Konzepte schränken sie doppelt und dreifach ein: Zum einen machen sich Frauen, die gesellschaftlich stark nach ihrem Aussehen und ihrer Jugendlichkeit bemessen werden, im Alter unsichtbar (doing gender). Zum anderen wird technisches Verständnis von älteren Frauen kaum erwartet – medienkompetent gemacht, sprich (weiter-)gebildet, werden eher noch die jungen Frauen (doing aging) (siehe Blättel-Mink/Kramer 2009; Diketmüller 2001). Hinzu kommt, dass, kann sich die ältere Frau dem „doing web 2.0“¹ nicht anschließen, sie gefährdet ist, von sozialer

Partizipation ausgeschlossen zu sein. Doing web 2.0 ergänzt damit den Bourdieu'schen Gedanken der Ordnung, welche durch die Klassifizierungen und Zuschreibungen nach einem bestimmten Alter Plätze und Rollen zuweist – im virtuellen wie im realen Raum: „*Klassifizierungen nach dem Alter (aber auch nach dem Geschlecht und natürlich nach der Klasse...) laufen immer darauf hinaus, Grenzen zu setzen und eine Ordnung zu produzieren, an die sich jeder zu halten hat, in der jeder seinen Platz zu behalten hat*“ (Bourdieu 1993, S. 136f.). Es ist das eine fatale Kombination von Ausschlussmechanismen, die von den Fremddarstellungen bzw. nahezu gänzlich fehlenden Selbstdarstellungen in den Neuen Medien erzeugt, zementiert und reproduziert werden.

In diesem Beitrag geht es um die Präsenz bzw. Unsichtbarkeit älter werdender Frauen (Frauen über 60) in den Neuen Medien. Gezeigt werden einzelne Möglichkeiten einer selbstbestimmten virtuellen Präsentation des individuellen Älterwerdens jenseits der vorherrschenden Fremdbestimmung und Klischees. Für ErwachsenenbildnerInnen ist das Thema „alte“ Frauen in Neuen Medien eine große

¹ Doing web 2.0 steht für das performative Einüben des scheinbar natürlichen Umgangs mit den Neuen Medien, das nur den Jungen zugeschrieben wird – der „Net-Generation“ (vgl. dazu Schiefner 2008, S. 13). Schon der Begriff Net-Generation impliziert aber m.E. den Ausschluss anderer – der älteren Generationen. Der spielerische Umgang mit dem Computer und dem Internet führt zur Identifikation der Jungen mit den Medien, die Net-Generation sieht folglich die soziale Partizipation im Netz als eine Normalität an, wodurch sie jene, die dort nicht aufscheinen, gar nicht oder als abnormal wahrnimmt.

Herausforderung: Sie müssen sich geschlechter- und alterssensibel mit dem Lernen Älterer, mit dem eigenen Altern, mit der eigenen Medienkompetenz und mit der Vermittlung dieser beschäftigen.

Nicht einmal die Alten möchten alt sein

Wird über das Alter gesprochen, so Gerd Göckenjan, sind immer zwei Ebenen mitzudenken: die zeitliche Dimension und eine qualitative Dimension (vgl. Göckenjan 2000, S. 28). Chronologisch an Jahren alt zu sein, heißt nicht, dass man sich alt fühlt bzw. fühlen muss. Wer sich alt fühlt, meint hingegen automatisch, sich krank zu fühlen – eine exakte Altersangabe wird häufig. Ist man gesund – spricht man davon, sich jung zu fühlen. Das Wort „alt“ wird demnach negativ konnotiert und steht am anderen Ende der Skala von Glück und Zufriedenheit. Das wirkt auch auf die täglich Älterwerdenden, denn niemand will heute mehr als alt gelten. Göckenjan nennt die Theorie der Neuen Alten, Aktiven Alten, Jungen Alten etc. eine „*utopistische Phantasie der unbegrenzten Möglichkeiten in einer nie endenden Alterslebensphase im Überfluss der Konsumgesellschaft*“ (ebd., S. 406).

Ich vertrete die Position, dass es das Alter oder das Altern nicht gibt. Altern ist m.E. ein Konglomerat an Widersprüchen, das aus Zuschreibungen und Klischees besteht und die Gleichbehandlung aller Altersgruppen in der Gesellschaft erschwert (siehe dazu ausführlich Haring 2007a u. 2007b; Haring 2009).

Fremddarstellungen von älteren Frauen im Internet

Das Bild der älteren Frau in den Neuen Medien wird aus meiner Erfahrung von den älteren Frauen nur dann wahrgenommen, wenn man sie darauf hinweist. Es besteht kaum Interesse, sich dort selbst

zu präsentieren oder Selbst- und Fremdpräsentationen zu recherchieren. Auf YouTube etwa sind positive Selbstdarstellungen selten oder werden nicht durch Überbegriffe (tags) geordnet, wie es bei negativen Fremddarstellungen der Fall ist, die von den UserInnen kategorisiert werden und sich unter Zuschreibungen wie „old bitches“ oder „crazy old women“ finden lassen (siehe Haring 2009). Die älteren Frauen im Netz haben zudem (noch) keine Lobby, sie werden nicht gehört. Folglich bedarf es mehr als eines Computerkurses für ältere und Frauen mittleren Alters, um die Privilegien, wer wen darstellen darf, neu zu verteilen.² Durch selbsterstellte Beiträge als Podcasts und Filme, auf Websites und in Blogs könnten die negativen Fremddarstellungen durch positive Selbstdarstellungen ersetzt werden. Auch positive Beispiele sind jedoch zu hinterfragen, ob sie nicht Rollenklischees erneut verstärken³. Hier könnten WeiterbildnerInnen mit der Vermittlung von Medien- und Computerkompetenz, aber auch mit der Aufarbeitung und Reflexion der wenigen Positivbeispiele und ausgewählter abschreckender Negativbeispiele ansetzen.

Positive Beispiele

Podcast⁴: Digital Narratives in Arts and Academia

Hier wird eine Reihe von filmischen Kurzinterviews mit Frauen ab 45 gezeigt. Auch wenn diese Interviews eigentlich zu einem größeren Forschungsvorhaben gehören, sind sie doch im Netz frei zugänglich und erweitern die Selbstdarstellungen, indem die Frauen zu Wort kommen. Diese Videoserie wurde von mir selbst gestartet. Podcasts dieser Art könnten ein erster Schritt auf dem Weg zur Selbstpräsentation in den Neuen Medien sein, denn die Frauen benötigen nicht sofort das technische Know-how, wie Digitale Videos erstellt, bearbeitet und komprimiert werden. Wie die Praxis gezeigt hat, wird so das Interesse der Frauen geweckt, selbst mitzugestalten, selbst ein

2 Ich selbst habe alle meine multimedialen Fähigkeiten abseits der (universitären) Aus- und Weiterbildung erworben. Besonders für ErwachsenenbildnerInnen herrscht viel Handlungsbedarf, um sich nicht selbst einem gängigen Geschlechterrollenbild zufolge als technophob zu reproduzieren.

3 Ein Beispiel dafür ist Bobbi Brown. Sie zeigt die Vorteile ihrer Kosmetikprodukte für die Frau ab 50. Nach dem Motto „60 is the new 40“ erklärt sie, wie ältere Frauen besser aussehen können. Für ihre Werbung verwendet sie jedoch weiterhin junge Modells: „Because they look so good“. Siehe dazu: <http://www.youtube.com/watch?v=nZ56zqZkg5w>.

4 „Podcasting bezeichnet das Produzieren und Anbieten von Mediendateien (Audio und Video) über das Internet und setzt sich aus den beiden Wörtern iPod und Broadcasting (engl. für „Rundfunk“) zusammen“ (Friesinger 2008, S. 59).

Video zu ihren Interessengebieten über sich und ihre (ehrenamtlichen) Arbeitsbereiche zu erstellen.

Weitere positive Beispiele für die Selbst- und Fremdrepräsentation sind die Beiträge zur Jazzmusikerin **Limpe Fuchs**, Sängerin **Lisa Koch** und DJane **Mamy Rock** auf YouTube⁵. Limpe Fuchs wird dokumentarisch interviewt und es werden Ausschnitte ihrer Musikstücke gezeigt. Lisa Koch performed ihr Lied über die Menopause. „I am a Middle-Aged Woman“ nimmt durch Übertreibungen und Witz einige Klischees aufs Korn. Über Ruth Flowers, auch bekannt als Mamy Rock, gibt es mehrere musikalische Beiträge und einige Interviews. Sie ist mit ihren 71 Jahren eine beliebte britische DJane, die durch ihren Enkel vor einigen Jahren in die DJ-Szene einstieg und durch die unübliche Kombination von älterer Frau und Nightclub-Szene zu einer Berühmtheit wurde. Durch ihr Erscheinungsbild und ihrer für ältere Menschen seltenen Beschäftigung passt sie gar nicht ins gesellschaftliche Bild älterer Frauen.

Bloggen⁶ auf www.geragogik.net von Edith Bacher

Blogging eignet sich für älter werdende Frauen gut als Einstieg in das partizipative Internet, da es das Beschreiben oder Dokumentieren individueller Interessen unterstützt und eine einfache Bedienoberfläche hat. Als ich 2010 am bifeb) – Bundesinstitut für Erwachsenenbildung⁷ einen Workshop zum Thema „Hinein in Blogosphäre! Präsenz im Netz durch Blogging“ leitete, wurden von den Teilnehmerinnen (die meisten über 60) in gemeinschaftlicher und Einzelarbeit an die zehn Blogs zum Thema Älterwerden erstellt. Eine der Teilnehmerinnen hieß Edith Bacher, sie ist über 60. Auf ihrem Blog, den sie im Anschluss an den Workshop erstellt hat, teilt sie mit: Ich bin „*Dipl. Geragogin, Moderationstrainerin, Trainerin und Entwicklerin von dance4health, Übungsleiterin für Nordic Walking und Fit aktiv, Homo Ludens-Trainerin für Lernspiele jedes Alters*“. Dieses positive

Beispiel einer Selbstrepräsentation zeigt die Vielfalt einer älter werdenden Frau mit all ihren beruflichen Qualifikationen und auch ihren Fähigkeiten im Umgang mit den Neuen Medien. Ihre ehrenamtlichen und nebenamtlichen Tätigkeiten listen gleichzeitig die gegenwärtigen Weiterbildungsangebote für ältere Menschen auf. Eine solche Selbstrepräsentation hat Vorbildwirkung und kann als Beispiel in Workshops zu Neuen Medien gut eingesetzt werden.

Negative Beispiele gibt es viele...

Video: „Old bitches fight in Backa Palanka“

Dieses Video zeigt zwei ältere Frauen bei einem Streit auf der Straße, der soweit führt, dass sie handgreiflich werden. Das Video ist mit dem Mobiltelefon aufgenommen worden, die Filmerin/der Filmer, so kann vermutet werden, ist jünger (einige jüngere Menschen im Hintergrund haben hörbar Spaß an der Szene). Dieses Video ist aus zweierlei Gründen ein dramatisches Negativbeispiel: 1. Die Szene wurde nicht gestellt, sondern versteckt gefilmt, die Frauen haben nicht eingewilligt, sie spielen nicht. 2. Das Label „old bitches“ verweist auf die vorherrschende negative Bezeichnungspraxis für ältere Frauen und ist entwürdigend.

In einem Vortrag zum Thema „Ältere Frauen und Neue Medien“ für Multiplikatorinnen in der Arbeit mit älteren Menschen, den ich 2010 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung hielt, waren die Frauen geradezu schockiert, als ich ihnen dieses Video zeigte. „Was könne man dagegen tun?“, wurde ich gefragt. Die Antwort ist einfach: durch viele positive Selbstrepräsentationen solche Fremdarstellungen zu Einzelfällen machen. Dazu bedarf es des Willens, am Internet zu partizipieren und vor allem, die den älteren Frauen gesellschaftlich zugeschriebene Technophobie abzubauen. Eine Nichtbeteiligung führt zur Vertiefung der digitalen Kluft. Wenn ältere Frauen diese technologische

5 Links zu den genannten YouTube-Videos finden sich exemplarisch im Literaturverzeichnis unter Weiterführende Links; Anm.d.Red.

6 Das Wort Blog ist ein Kunstwort aus: „web und log“ und bedeutet virtuelles Dokumentieren (ähnlich wie ein Logbuch). Tagebuchartige Einträge von privaten NutzerInnen können entweder öffentlich zugänglich oder mit Zugangsbeschränkung im Internet gesammelt werden.

7 Dieser Workshop wurde im Rahmen der Veranstaltung „Ältere Frauen – zwischen Tradition und Moderne. Präsent sein statt unsichtbar“ durchgeführt. Das bifeb) – ein Vorreiter für innovative Altersbildung – ist mit einem voll vernetzten Computerraum besonders gut für Veranstaltungen dieser Art geeignet.

Entwicklung nicht (unterstützt durch die Erwachsenenbildung) mitmachen, ist für sie die soziale Teilhabe maßgeblich erschwert. Wer nicht aktiv teilnimmt an der Gestaltung des Webs – die (!) wird m.E. nicht gehört.

Medienkompetenz steht für Partizipation

Den älteren Menschen fehlt ohne Medienkompetenz die Fähigkeit, sich in der digitalen Wissensgesellschaft zu bewegen. Medienkompetenz heißt, „*sich die Systeme zugänglich zu machen, deren Strukturen und Angebote selbstbestimmt und kritisch zu nutzen, sich der technischen Möglichkeiten für eigene Zwecke zu bedienen; und es heißt nicht zuletzt, die Bedeutung der Systeme für das individuelle und gesellschaftliche Leben zu begreifen und einzuschätzen*“ (Theunert 1996, S. 68).

Für die Altersbildung folgt daraus, das Interesse für den Umgang mit neuen Interaktionsweisen und -mustern erst einmal erzeugen zu müssen, die oft kritischen Meinungen der älteren Menschen zu Neuen Medien zu entschärfen und Neugier auf neue Bildungsanlässe, die durch Neue Medien entstehen, zu wecken. Bilder, Film und Internet bieten Bildungsoptionen, an denen ältere Menschen interaktiv partizipieren können – alle Formate beinhalten Reflexionspotential, „*indem sie etwa Fremdheitserfahrungen inszenieren, nachvollziehbar und reflektierbar machen, indem sie Biographisierungsweisen thematisieren*“ (Marotzki/Jörissen 2009, S. 30). Neue Medien erweitern zudem die Sinneswahrnehmung und verstärken die menschliche Kommunikation (vgl. Hartmann 2008, S. 15).

Das Internet ist grundsätzlich eine Bereicherung

Das Internet ist eine wichtige Informationsquelle für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Es erleichtert Kommunikation, Organisation und das Netzwerken. Es hilft, durch gezielte Information jenen, die sich politisch beteiligen wollen. Das Internet ist mehr als ein Unterhaltungsmedium. Es bietet – bei richtiger Suche – relevante Quellen für aktuelle Informationen, für arbeitsbezogene

Aktivitäten, aber auch Spezialwissen zu Interessen und Hobbies. In meiner Arbeit mit älteren Menschen zeigte sich, dass oft schon das Konsumieren ein Problem ist, hier müssen Bedienelemente des Computers erlernt werden (die Maus, die Tastatur, die Orientierung am Bildschirm). Erst danach können gezielt Informationsseiten angesurft werden. Das unterscheidet die Generationen wirklich. Aber es geht nicht nur darum, an Informationen zu gelangen und über dieses Medium zu kommunizieren: „*Wichtigstes Merkmal dabei ist, dass das Internet nicht nur mediale Informationen oder Kommunikationswege bereitstellt, sondern gleichzeitig das Medium der Wissensvermittlung und des Diskurses ist. Der Rezipient im Internet ist potenzieller und faktischer Produzent des Wissens, weil er zum einen durch die Kommunikationsangebote ständig aufgefordert wird, selbst zum Wissen beizutragen, und weil das Internet durch seine Struktur des Hypertextes individuelle Bildungswege geradezu erzwingt*“ (Wolf/Peuke 2003, S. 26). Diese Mitgestaltung – das Produzieren – ist m.E. auch maßgeblich für die Veränderung der Bildungslandschaft verantwortlich, die, wenn ältere Menschen weder das Konsumieren noch das Produzieren von Wissen und Unterhaltung erlernen, dieselben ausschließt.

Multitasken funktioniert nicht

Das Österreichische Institut für angewandte Telekommunikation schlägt folgende didaktische Strategien für das Vermitteln von Neuen Medien an ältere Menschen vor: Nachdem Erwartungen und Vorwissen abgeklärt wurden, soll das zu Vermittelnde praktisch gezeigt und erprobt werden – das motiviert: „*Bricht die Motivation ein, eine Pause machen oder kleine Online-Games spielen*“ (BMASK 2010, S. 13). Wichtig im Zusammenhang mit älteren Menschen: Eins nach dem anderen, Multitasken funktioniert nicht. Das Gelernte muss einen konkreten Nutzen haben (vgl. ebd., S. 2), z.B. das Skypen mit der EnkelInnengeneration, Bloggen für das Ehrenamt. Den älteren Menschen sollen zudem nicht nur Wissen, sondern Lernstrategien vermittelt werden. TeilnehmerInnen sollen auch selbst etwas vermitteln dürfen (vgl. ebd.). Dadurch fühlen sich ältere Menschen mit ihren Wissens- und Erfahrungsressourcen ernst genommen (siehe Tippelt et al. 2009; vgl. BMASK 2010, S. 13).

Lernen im Alter und Neuen Medien

„Lernen im Alter hängt davon ab, welche Lernarrangements dem Individuum zur Verfügung stehen“ (Kolland 2007, S. 11). Nicht formale Lernarrangements – obwohl diese den älteren Menschen vertrauter sind –, sondern selbstgesteuertes Lernen steht im Mittelpunkt: Aus der Belehrungsdidaktik wird eine Motivations- und Ermöglichungsdidaktik (siehe Arnold 1996). Und diese Strategie ist nicht nur passgenau für die Zielgruppe ältere Frauen, sondern auch für das Thema Neue Medien, das m.E. exakt eine solche Herangehensweise einfordert.

Resümee: Herausforderungen für die ErwachsenenbildnerInnen

Als Erwachsenenbildnerin sehe ich die Zielgruppe ältere Frauen in Zusammenhang mit den Neuen Medien als große Herausforderung. Prinzip meines pädagogischen Handelns ist es hier, eine geschlechter- und alterssensible Didaktik mit der Vermittlung von Medienkompetenz zu verbinden. Ich wähle eine

Lehr- und Lernperspektive, die mir hilft, meine eigenen Altersbilder zu reflektieren und die Individualität der älterwerdenden Frauen hervorzuheben, sowie ihren Mut, sich auf fremdes Terrain zu wagen, zu unterstützen.

Die Neuen Medien werden von den Älteren mit großem Vorbehalt – ja mit Misstrauen begutachtet. Aus meiner eigenen Vermittlungserfahrung stelle ich fest, dass das Motivieren eines der wichtigsten didaktischen Prinzipien ist, wenn mit älteren Frauen und Neuen Medien gearbeitet wird. Wichtig ist es auch, die häufig anzutreffende erlernte Hilflosigkeit (vgl. BMASK 2010, S. 3) aufzuspüren und zu verändern. Oft hilft dabei nur ein „Schups ins kalte Wasser“.

(Intergenerationelle) Teamarbeit initiieren, selbständiges Arbeiten unterstützen, als Workshopleiterin auch einmal etwas selbst nicht wissen – und den Prozess des Herausfindens transparent machen: All dies ist beim Vermitteln von Neuen Medien sehr wichtig – sonst besteht die Gefahr, dass die älteren Frauen gleich wieder „aussteigen“.

Literatur

Verwendete Literatur

Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BMASK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Abteilung V6, Grundsatzangelegenheiten der SeniorInnen-, Bevölkerungs- und Freiwilligenpolitik (Hrsg.) (2010): Internet-SeniorInnenkurse – Leitfaden für TrainerInnen. Didaktische Empfehlungen, Kurssequenzen und Präsentationsvorlagen. Online im Internet <http://www.saferinternet.at/senioren> [Stand: 2011-03-03].

Friesinger, Günther (2008): PodLearning. In: Raunig, Michael/Ebner, Martin/Thallinger, Sigrid/Ritsch, Winfried (Hrsg.): Lifetime Podcasting. Graz: Verlag der Technischen Universität, S. 58-69.

Göckenjan, Gerd (2000): Das Alter würdigen. Altersbilder und Bedeutungswandel des Alters. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hartmann, Frank (2008): Multimedia. Stuttgart: UTB.

Kolland, Franz (2007): Lernbedürfnisse und Lernarrangements von älteren Menschen. Endbericht. Online im Internet: http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/8/5/7/CH0166/CMS1218112881779/kolland.lernbeduerfnisse_im_alter%5B1%5D.pdf [Stand: 2011-03-03].

Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2009): Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schiefner, Mandy (2008): Podcasting – Educating the Net Generation!? In: Raunig, Michael/Ebner, Martin/Thallinger, Sigrid/Ritsch, Winfried (Hrsg.): Lifetime Podcasting. Graz: Verlag der Technischen Universität, S. 13-27.

Theunert, Helga (1996): Perspektiven der Medienpädagogik in der Multimedia-Welt. In: von Rein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 60-69.

Wolf, Gertrud/Peuke, Rolf (2003): Mehr Partizipation durch neue Medien. Bertelsmann. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/wolf0301.pdf> [Stand: 2011-03-03].

Weiterführende Literatur

Arnold, Rolf (1996): Weiterbildung: ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München: Verlag Vahlen.

Blättel-Mink, Birgit/Kramer, Caroline (Hrsg.) (2009): Frauen ab 50 im Spannungsverhältnis individueller Bedürfnisse und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Baden-Baden: Nomos.

Diketmüller, Rosa (2001): Vom „Doing Gender“ zum „Doing Aging“ – Zum Beitrag der Frauen- und Geschlechterforschung für sportgeragogische Perspektiven auf Altern und Aktivität. In: Spectrum der Sportwissenschaften Heft 2, S. 24-40.

Haring, Solveig (2007a): Die alte Frau existiert nicht. Ein Augenblick in der Analyse des Alternsbegriffs und dessen Bedeutung für individuelle Bildungsprozesse. In: Gruber, Elke/Kastner, Monika/Brünner Anita/Huss, Susanne/Kölbl, Karin (Hrsg.): Arbeitsleben 45plus. Erfahrungen, Wissen & Weiterbildung – Theorie trifft Praxis. Klagenfurt: Hermagoras, S. 211-246.

Haring, Solveig (2007b): Altern ist (k)eine Kunst. Biographische Bildungsprozesse älter werdender Künstlerinnen. Saarbrücken: VDM.

Haring, Solveig (2009): Crazy Old Women? Digitale Selbstrepräsentationen von Frauen über 50. In: Blättel-Mink, Birgit/Kramer, Caroline (Hrsg.): Doing Aging. Weibliche Perspektiven des Älterwerdens. Baden-Baden: Nomos.

Statistik Austria (2004): Lebenslanges Lernen – Mikrozensus 2003. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/erwachsenenbildung_weiterbildung_lebenslanges_lernen/weiterbildungsaktivitaeten_der_bevoelkerung/index.html [Stand: 2011-03-03].

Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard/Schnurr, Simone/Sinner, Simone/Theisen, Catharina (Hrsg.) (2009): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Weiterführende Links

Blog von Edith Bacher: <http://www.geragogik.net/eine-seite>

Die britische DJane „Mamy Rock“ | euromaxx: <http://www.youtube.com/watch?v=5FBekHFBhGM>

Die Formbarkeit des Klangs – Limpe Fuchs Anima-Sound: <http://www.youtube.com/watch?v=XewA412Fnbk>

Digital Narratives in Arts und Academia: <http://gams.uni-graz.at/fedora/get/podcast:pug-digital-narratives/bdef:Podcast/get>

Lisa Koch „I'm a Middle-Aged Woman“: <http://www.youtube.com/watch?v=3tMyNhTAFoU>



Foto: K.K.

Mag.ª Dr.ª Solveig Haring

solveig.haring@uni-graz.at
<http://solways.mur.at>
+43 (0)316 3808039

Solveig Haring ist Universitätsassistentin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Mit ihrer interdisziplinären Forschungsperspektive vernetzt sie Alterns- und Geschlechterforschung mit Neuen Medien. Bis 2007 war sie Research Fellow und Post Doc an der University East London (SMARTlab UEL). 2008 lehrte sie als „Visiting Professor“ in New York City (CUNY/CCNY). Sie ist Mitbegründerin der Freien Forschungsgruppe Biographieforschung und Mitglied der Akademie Neue Medien, Universität Graz. Seit Mitte der 1990er Jahre ist sie zudem als Musikerin und Künstlerin in Graz tätig (zlan, kirsch, supernachmittag – mit Anita Mörth, 42, Itnc).

New Media – “Old” Women

Media Competence to Undermine Clichés

Abstract

This article deals with the presence and invisibility of ageing women (women older than 60) in new media. The (negative) attributes associated with ageing – mostly by young people – form and strengthen social images of old age and the reality of the ageing: They are told where “their” place is, a place far away from where the net generation is. This is true above all for older women, who often have to be convinced of how important their participation in the net is. The article presents a few possibilities for self-determined virtual presentation of individual ageing beyond the prevailing determination by others and clichés. The topic “old” women in new media is a great challenge for adult educators. They must deal in a gender and age-sensitive way with learning in old age, their own ageing process, their own media competences, and the imparting of these competences.

Weiterbildung im Alter entgrenzen

Niederschwelligkeit im eLearning-Projekt

„LEA – Lernend Altern“

Frederick Schulz

Schulz, Frederick (2011): Weiterbildung im Alter entgrenzen. Niederschwelligkeit im eLearning Projekt „LEA – Lernend Altern“.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Altenbildung, eLearning, niederschwellige Angebote, Lernen im Alter, nachberufliche Phase, formelle Bildung

Kurzzusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschreibt das Projekt „LEA – Lernend Altern“, das mittels eLearning älteren Menschen Zugänge zu Weiterbildung ermöglicht, die durch ihre Mobilitätseinschränkung bislang davon ausgegrenzt waren. Die entwickelten Kursangebote vermeiden dank einer konsequent an den TeilnehmerInnen orientierten Niederschwelligkeit in technischen, kommunikativen und organisatorischen Dimensionen die üblichen Zugangshindernisse. Verantwortlich dafür sind drei basale Werkzeuge zur synchronen und asynchronen Kommunikation und zur Distribution des Kursmaterials, die im Beitrag kurz vorgestellt werden. Im Pilotbetrieb wurden die Machbarkeit anhand zweier unterschiedlicher Kursformate demonstriert und durch die begleitende Forschung zahlreiche Anregungen gesammelt, wie sich eLearning-Angebote für die Zielgruppe älterer Menschen etablieren lassen.

Weiterbildung im Alter entgrenzen

Niedrigschwelligkeit im eLearning-Projekt

„LEA – Lernend Altern“

Frederick Schulz

In Fallstudien wurden Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Spezifika des Einsatzes niederschwelliger eLearning-Angebote für ältere, mobilitäts-eingeschränkte Menschen erforscht und eine an den Ansprüchen der Zielgruppe orientierte technische Plattform entwickelt und erprobt.

Einleitung: Aktives Altern ist Lernendes Altern

Die Diskussionen um Lebenslanges Lernen und Bildung für ein aktives Altern – ohne diese hier weiter aufgreifen zu wollen – führen immer wieder zu einem Ergebnis: Weiterbildung trägt wesentlich dazu bei, Personen in der nachberuflichen Lebensphase stärker im gesellschaftlichen Leben zu verankern. Hinzu kommen positive Auswirkungen auf geistige Leistungsfähigkeit, Gesundheit und soziale Einbindung (vgl. Kolland/Ahmadi 2010, S. 39). Da die Weiterbildungsbeteiligung mit dem Ende der beruflichen Tätigkeit deutlich abnimmt, eröffnet sich hier ein Betätigungsfeld für Bildungsanbieter (vgl. beispielsweise Tippelt et al. 2007, S. 35).

Die Gründe der „Bildungsinaktivität“ älterer Menschen in der Nacherwerbsphase können in vielen Bereichen liegen. Oft wirken alleine ungenügende Rahmenbedingungen hinderlich. Franz Kolland und Pegah Ahmadi geben in ihrer Studie den Anteil der Interessierten, aber Verhinderten unter den

Bildungsinaktiven mit 51% an (vgl. Kolland/Ahmadi 2010, S. 94). Diesen Bildungsinteressierten Zugänge zu schaffen, ist eine Herausforderung, der die Erwachsenenbildung mit passenden, niederschwelligeren Angeboten begegnen muss.¹

In diese Richtung möchte das Projekt „LEA – Lernend Altern“² vorstoßen. In Fallstudien sollen Rahmenbedingungen, Möglichkeiten und Spezifika des Einsatzes niederschwelliger eLearning-Angebote für ältere, mobilitätseingeschränkte Menschen erforscht und eine an den Ansprüchen der Zielgruppe orientierte technische Plattform entwickelt und erprobt werden.

Zugangswege zu Bildung: Die Rolle des eLearning

Unter dem Sammelbegriff „eLearning“ lassen sich eine Vielfalt von Lernformen zusammenfassen, die die neuen (digitalen) Medien nutzen, um die Distribution von Materialien, Kommunikation und Kollaboration

1 In der Ausgabe 10, 2010 des „Magazin erwachsenenbildung.at“ wurde die Publikation über diese Studie rezensiert. Siehe dazu: http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=3753&aid=3767; Anm.d.Red.

2 LEA ist ein Kooperationsprojekt der Technischen Universität Kaiserslautern mit dem Fraunhofer Institut für Experimentelles Softwareengineering und mit der Volkshochschule Kaiserslautern als Anwendungspartnerin und wird durch das Ministerium für Bildung, Forschung, Wissenschaft und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz und die Multimediainitiative rlp-inform gefördert.

von der Anwesenheit an einem bestimmten Ort zu entgrenzen (vgl. Reinmann-Rothmeier 2002, S. 7f.). Von dieser Entgrenzung können ältere Bildungsinteressierte profitieren, deren Mobilitätseinschränkungen einen (regelmäßigen) Besuch eines Weiterbildungsangebots an seinem „festen Ort“ unmöglich oder zu aufwändig machen. „Fester Ort“ bedeutet in diesem Kontext, dass das typische Weiterbildungsangebot eines öffentlichen Bildungsträgers in der Erwachsenenbildung wie beispielsweise der Volkshochschulen oder kirchlichen Träger stark mit dem Veranstaltungsort (Volkshochschule, Weiterbildungszentrum etc.) und dem jeweiligen Stundenplanraster verbunden ist. Diese spezifischen Bildungsorte und -rahmen können zwar einerseits eine lernförderliche oder lerner ermöglichende Infrastruktur zur Verfügung stellen, sprechen andererseits aber nur mobile BildungsteilnehmerInnen an, die diese Orte aufsuchen können, also über eine mobile Lebensgestaltung verfügen (z.B. gut zu Fuß sind, ein eigenes Auto besitzen, keine pflegerischen Pflichten gegenüber Angehörigen haben, deren Wohnort günstig gelegen ist).

Erwachsenenbildungsanbieter sind bislang wenig erfolgreich darin, eLearning-Angebote für ältere Lernende zu etablieren. Eine Reihe von Projekten (beispielsweise LISA, LENA, LARA) haben sich mit dem Thema befasst, aber noch keinen Durchbruch erzielt (vgl. Kimpeler/Georgieff/Revermann 2007, S. 10). Andererseits ist eLearning aus der Bildung in Universität und Betrieb nicht mehr wegzudenken. Es wird also im Sinne der Chancengerechtigkeit künftig immer wesentlicher werden, Älteren einen adäquaten Zugang und eine Nutzung dieser Angebote zu ermöglichen.

Nach meiner Ansicht liegt das Problem in drei zentralen Spezifika herkömmlicher eLearning-Angebote:

- Die technische Infrastruktur muss vorhanden sein.
- Im eLearning eingesetzte Medien und Methoden fragen gegenüber einem Unterrichtsgespräch oder einem Buch deutlich andere Kompetenzen nach (computer literacy), um eine erfolgreiche Teilnahme möglich zu machen.
- Die allermeisten eLearning-Angebote fordern verbindlich eine Verschriftlichung der Beiträge und erzwingen so einen Medienbruch gegenüber der Alltagskommunikation. Der Zwang,

Wortmeldungen niederzuschreiben statt einfach loszusprechen, mindert die Spontaneität und Bereitschaft, sich einzubringen.

Warum benachteiligen diese drei Punkte vor allem ältere Bildungsinteressierte?

Die geforderte Infrastruktur (Besitz eines Computers, Breitband-Internetverbindung) ist bei jüngeren Menschen viel häufiger gegeben. In Deutschland steht nach Angaben des (n)onliner-Atlas 49,6% der Befragten in der Altersgruppe 50+ ein Internetanschluss zur Verfügung gegenüber 95,8% der 14- bis 29-Jährigen (vgl. Initiative D21 2010, S. 14). Die Situation in Österreich ist vergleichbar (vgl. Statistik Austria 2010, S. 1).

Voraussetzung für eLearning ist, dass Bildungsinteressierte über computer literacy verfügen – neben Lesen, Schreiben und Rechnen die vierte Kulturtechnik (vgl. Hartmann/Nivergelt 2002, S. 470). Über die Computernutzung lässt sich auf die Verbreitung eines gewissen Maßes von computer literacy extrapolieren: Hier liegt die Altersgruppe 65+ mit nur 28,2% InternetnutzerInnen abgeschlagen hinter allen jüngeren Gruppen (vgl. Statistik Austria 2010, S. 1).

Verstärkt wird das Ganze durch den Wechsel in der Kommunikationsform: Weiterbildung in klassischer Machart basiert vor allem auf mündlicher Kommunikation, viele eLearning-Angebote fordern jedoch zwingend eine Verschriftlichung aller Beiträge. Die Teilnehmenden müssen folglich ihr bewährtes Kommunikationsverhalten transformieren, dabei würden gerade die digitalen Medien genügend Alternativen zur „Schriftkultur“ bieten (z.B. Videochat mittels Skype, Hausarbeiten als Podcast statt Text).

Für die Lehrenden bedeutet eLearning auf Basis schriftlicher Kommunikation eine grundlegende Neukonzeption ihrer bewährten Angebote, die bislang auf gesprochener Sprache basierten. Die damit einhergehende Konvertierung oder Produktion digitaler Unterrichtsmedien („content“) verlangt nach umfassenden Kompetenzen im technischen Bereich und eine hohe initiale Investition von Zeit oder Geld. Dies hat auf Seite der Lehrenden eine ausgrenzende Wirkung.

eLearning konsequent niederschwellig: Das Projekt LEA

Das Projekt LEA hat als Zielgruppe mobilitätseingeschränkte Menschen der nachberuflichen Altersgruppe (65 Jahre und mehr), die ein grundsätzliches Interesse an Weiterbildung haben, dieses aber aufgrund ihrer Einschränkungen nicht realisieren können. Konsequenterweise an dieser Zielgruppe orientiert, sollen auf Basis einer eigens entwickelten Software Angebote entwickelt werden, die sich durch eine besondere Niederschwelligkeit in den folgenden Anforderungen auszeichnen:

- räumliche Mobilität: Durch die Teilnahme von der eigenen Wohnung aus wird gegenüber Präsenzangeboten weniger Mobilität gefordert.
- zeitliche Mobilität: geringerer Zeitaufwand für feste Gruppentermine (synchrone Kommunikation) durch Wegfall der Anreisezeit und Verkürzung zugunsten asynchroner Aspekte; größere Anteile mit freier Zeitgestaltung (asynchron)
- Technikkompetenz der Teilnehmenden: Eine altersgerechte und einfach zu bedienende Oberfläche erfordert keine Vorerfahrung in der Computerbedienung.
- Technikaffinität der Teilnehmenden: Der Computer ist nicht Kursinhalt, sondern ein Werkzeug, das im Hintergrund steht.
- Feinmotorik: Der Verzicht auf Tastatur und Maus als Eingabemethoden und der stattdessen zum Einsatz kommende Touchscreen reduzieren die Anforderungen an die Feinmotorik.
- Kommunikationspraxis: Mündliche Kommunikation entspricht besser als die schriftliche Kommunikation der „habitualisierten Medienhandlungspraxis“ (Schäffer 2006, S. 16) Älterer für die spontane Kommunikation.
- Technikkompetenz der KursleiterInnen: Die extrem einfache Administration und das einfache Contentmanagement setzen kaum Vorerfahrungen der KursleiterInnen voraus.

- Aufwand zur Kurskonzeption: Präsenzkonzepte können weitgehend übernommen werden, die Methoden sind einfach abbildbar, eine flexible Anreicherung mit asynchronen Methoden ist möglich.
- Aufwand zur Contentproduktion: Die einfache Digitalisierung vorhandener Materialien minimiert den Aufwand.

Grundsatz der Entwicklung war eine radikale TeilnehmerInnenorientierung. In Fokusgruppen mit VertreterInnen aus der Zielgruppe, also bildungsinteressierten, mobilitätseingeschränkten älteren Menschen, wurden die Grundanforderungen erhoben und die Präferenzen zu verschiedenen Szenarien geklärt. Realisiert wurde darauf aufbauend das folgende Konzept:

Die LEA-Lernumgebung basiert auf einem handelsüblichen Notebook-PC mit Touchscreen. Eine speziell auf Touch-Bedienung optimierte BenutzerInnenoberfläche bietet Zugriff auf die drei Grundfunktionen und je nach Bedarf des Angebots auf erweiterte Funktionen. Den Teilnehmenden und KursleiterInnen wird das LEA-Gerät für die Kursdauer zur Verfügung gestellt. Technisch interessierte BenutzerInnen können die Lernumgebung verlassen und das Gerät wie ein normales Notebook benutzen, BenutzerInnen ohne weitergehendes Interesse bleiben in der Lernumgebung. Die Kurse werden mit den folgenden drei Grundfunktionen durchgeführt:

Es wird ein virtueller Kursraum für die synchrone Kommunikation zur Verfügung gestellt (siehe Abb. 1). Die Teilnehmenden können frei miteinander und mit der/dem KursleiterIn sprechen. Die/der KursleiterIn kann Material zur Arbeit im Kursraum zur Verfügung stellen. Der Kursraum steht den Teilnehmenden während der gesamten Kursdauer für private Kommunikationszwecke zur Verfügung.

Es wurde ein Nachrichtensystem eingerichtet, das mit Sprach- und Videobotschaften ein Mittel zur asynchronen Kommunikation bereitstellt.

Eine Sammelmappe für Lernmaterialien als zentrales Werkzeug für die Selbstlernanteile kommt zum Einsatz. Durch Einscannen können digitalisierte

Abb. 1: Der virtuelle Kursraum der LEA-Lernumgebung



Quelle: Stefan Schönborn, Fraunhofer IESE

Arbeitsblätter direkt im System bearbeitet und dann eingereicht werden. Den Teilnehmenden ermöglicht die Sammelmappe außerdem einen selbstgesteuerten Zugriff auf Lernmaterialien (Texte, Filme, Tondateien und Bilder).

Auf Basis dieser drei einfachen Tools können verschiedenartige didaktische Konzepte vom Frontalunterricht bis zum stark selbstgesteuerten Workshop umgesetzt werden.

Pilotbetrieb: Erfahrungen und Ergebnisse

Die oben genannten Ziele und Entwurfsentscheidungen wurden in einer ersten Fallstudie überprüft. Ein Angebot von zwei grundsätzlich verschiedenen Kursen wurde von der Planung über die Durchführung bis hin zur Auswertung wissenschaftlich betreut.

Die KursleiterInnen wurden in die Anforderungserhebung der Plattform direkt einbezogen, die Software und die daraufhin realisierten Kurskonzepte entstanden parallel und im stetigen Austausch. Das Kurskonzept 1: Gedächtnistraining hatte als Ziel, die Übertragbarkeit verschiedener Methoden

auf die Lernumgebung zu erproben und die leichte Contenterstellung zu testen. Gleichzeitig stand es als sehr lehrendenzentriertes Konzept mit eher geringen Selbstlernanteilen (Aufgabenblätter) als prototypisch für einen hauptsächlich im Unterrichtsgespräch ablaufenden, durch die Kursleiterin gesteuerten Weiterbildungskurs. Im Gegensatz dazu war das zweite Konzept, ein Grundlagenworkshop Fotobearbeitung, auf die selbstgesteuerte Erarbeitung eines Handlungsproduktes ausgelegt, wobei der Kursleiter eine organisierende, unterstützende und beratende Funktion einnahm und die Inhaltsvermittlung selbstorganisiert an Lernmaterialien (Lehrvideos, Anleitungstexte, Teilaufgaben zur Hinführung an das Endprodukt) erfolgte.

Die Teilnehmenden und KursleiterInnen wurden jeweils vor und nach den Kursen in einem Leitfadeninterview befragt. Dabei wurden im Vorfeld die Faktoren Mobilität, Technikaffinität und Technikkompetenz erhoben und die Ziele, Erwartungen und Befürchtungen abgefragt. Nach Kursende wurden rückblickend die Erfahrungen mit dem Gerät, dem Kurs und der Gruppe erfragt. Die Auswertung erfolgte in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse, da die Fallzahl von neun Teilnehmenden und zwei

KursleiterInnen zu gering für eine quantitative Bearbeitung war. Zusammen mit den Ergebnissen aus einer Fokusgruppe zur Anforderungserhebung (mit weiteren Personen aus der Zielgruppe) ergab sich das folgende Bild:

Kommunikation und soziale Kontakte sind ein wichtiger Faktor

Die Teilnehmenden gaben übereinstimmend an, neben den Inhalten auch die Kommunikation mit den anderen Teilnehmenden als sehr positiv wahrgenommen zu haben.

TeilnehmerInnenheterogenität erfordert eine starke Binnendifferenzierung

In beiden Kursen waren die Teilnehmenden sehr heterogen. Alter (65 bis 90 Jahre), kognitive Fähigkeiten und Vorwissen waren breit gestreut. Dies führte im kursleiterInnenzentrierten Kurs 1 zu kritischen Äußerungen. Der stärker handlungsorientierte Kurs 2 ermöglichte eine individuelle Zielsetzung und durch die Prävalenz von Selbstlernmaterialien eine gezielte Steuerung des Anspruchsniveaus. So war hier die Zufriedenheit mit dem Anforderungsniveau trotz extremer Unterschiede in Vorwissen und Leistungsfähigkeit sehr hoch.

KursleiterInnen spielen eine wichtige fachliche Rolle – zumindest in der Wahrnehmung der Teilnehmenden

In beiden Kursen wurden die KursleiterInnen als entscheidend für den fachlichen Input gesehen. Dies widerspricht der Wahrnehmung der KursleiterInnen: Sie selbst sehen ihren Einfluss als entschieden geringer an.

Über die Inhalte hinaus ist es gelungen, eine positiv wirksame Lernumgebung zu schaffen. Die folgenden Effekte konnten beobachtet werden und wurden durch Aussagen der KursleiterInnen und Teilnehmenden selbst bestätigt:

Vermittlung von Kontakten und Aktivierung zum sozialen Austausch

Die Mehrheit plant, die geknüpften Kontakte nach Kursende weiter zu vertiefen. In beiden Kursen

begann die private Kommunikation der Teilnehmenden schleppend. Grund hierfür war laut Aussage der Teilnehmenden die Unsicherheit im Umgang mit dem Sprachnachrichtendienst, die während der Benutzung aber sehr schnell verfloß. Ein angepasstes Kurskonzept könnte hier den Nachrichtengebrauch forcieren, um die Gewöhnung zu unterstützen.

Annäherung an das Medium Computer

Ein Drittel der Teilnehmenden gab an, sich in Zukunft im Themenfeld Computer weiterbilden zu wollen. Dies ist ein unerwarteter Effekt, zielte doch die Konzeption darauf ab, die Computerbedienung in den Hintergrund treten zu lassen.

Aktivierung zur Bildung

Alle Teilnehmenden gaben an, das Angebot weiter nutzen zu wollen, mit gewissen Vorbehalten in finanzieller Hinsicht, und es außerdem Bekannten weiterempfehlen zu wollen. Durch die positive Erfahrung gaben mehrere Teilnehmende an, auch außerhalb des Projektes nach Möglichkeiten für eine Bildungsteilnahme suchen zu wollen. Hier hat die Niederschwelligkeit des Angebotes anscheinend einen Zugang zur Bildungsaktivität vermitteln können.

Fazit und Ausblick

Im Sinne eines „proof of concept“ konnte die Fallstudie demonstrieren, dass extrem niederschwelliges eLearning für die Zielgruppe der mobilitätseingeschränkten Älteren realisierbar ist. Die Aufgabe des Projektes ist es jetzt, für Kontinuität und Verbreitung des Angebotes in einem tragfähigen Geschäftsmodell zu sorgen.

Die größten Hindernisse dabei sind infrastrukturelle: Von 25 Interessierten auf zwölf Kursplätze konnte lediglich bei neun eine hinreichend schnelle Internetversorgung gewährleistet werden. Hier wird einmal mehr deutlich, wie wichtig eine Breitband-Internetverbindung für die kulturelle und mediale Grundversorgung ist.

Ein weiteres Hindernis könnten die hohen Investitionen in die Hardware sein. Diese lassen sich durch

das Aufkommen sogenannter „Tablets“, die sich bei geringem Preis sehr gut für das Anwendungsszenario eignen, in Zukunft drastisch reduzieren. Alternativ wäre ein Multi-Use-Szenario denkbar, das die Kosten auf mehrere Angebote verteilen könnte, etwa im Rahmen einer Lebensassistenz (Ambient Assisted Living: Altersgerechte Assistenzsysteme für ein gesundes und unabhängiges Leben) oder mit ergo- oder logotherapeutischen Maßnahmen.

In Anbetracht der absehbaren Entwicklung, dass sich computer literacy und technische Infrastruktur

der „nachrückenden“ Generationen – auch durch ein generell höheres Bildungsniveau und die weiter verbreitete Konfrontation mit neuen Medien im Berufsalltag – auf deutlich höherem Stand befinden werden, erscheint ein Verzicht auf die aufwändige technische Niederschwelligkeit bei gleichzeitiger Beibehaltung der anderen Vorteile – Sprechsprache als Medium, einfache Übernahme von Content und Konzepten, elementare Funktionen bei gleichzeitig simpler Bedienbarkeit – ein gangbarer Weg, eLearning in der Altenbildung breiter zu implementieren.

Literatur

Verwendete Literatur

Hartmann, Werner/Nievergelt, Jürg (2002): Informatik und Bildung zwischen Wandel und Beständigkeit. In: Informatik-Spektrum Heft 6, S. 465-476.

Initiative D21 (Hrsg.) (2010): (n)onliner Atlas 2010. Online im Internet: <http://www.initiaved21.de/portfolio/nonliner-atlas> [Stand: 2011-05-12].

Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah (2010): Bildung und aktives Altern – Bewegung im Ruhestand. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kimpeler, Simone/Georgieff, Peter/Revermann, Christoph (2007): Zielgruppenorientiertes eLearning für Kinder und ältere Menschen. Sachstandsbericht zum Monitoring „eLearning“. Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag. Online im Internet: <http://www.tab-beim-bundestag.de/de/pdf/publikationen/berichte/TAB-Arbeitsbericht-ab115.pdf> [Stand: 2011-06-06].

Reinmann-Rothmeier, Gabi (2002): Mediendidaktik und Wissensmanagement. In: MedienPädagogik Heft 2. Online im Internet: <http://www.medienpaed.com/02-2/reinmann1.pdf> [Stand: 2011-03-01].

Schäffer, Burkhard (2006): Die Bildung Älterer mit neuen Medien: Zwischen Medienkompetenz, ICT-Literacy und generationenspezifischen Medienpraxiskulturen. In: bildungsforschung (3), Ausgabe 2. Online im Internet: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/medien/>, [Stand: 2011-05-12].

Statistik Austria (2010): Europäische Erhebung über den IKT-Einsatz in Haushalten 2010. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/index.html [Stand: 2011-05-12].

Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard/Schnurr, Simone/Sinner, Simone/Theisen, Catharina (2007): Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Weiterführende Links

LARA: <http://laraproject.net>



Foto: Lars Kilian

Dipl.-Ing. Frederick Schulz

schulz@sowi.uni-kl.de
<http://www.sowi.uni-kl.de/paedagogik>
+49 (0)631 2053697

Frederick Schulz ist seit Erwerb seines Diploms der Informatik im Jahr 2009 – mit Schwerpunkt Lerntheorie und künstliche Intelligenz – wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Pädagogik, insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik, am Fachbereich Sozialwissenschaften der Technischen Universität Kaiserslautern. Er leitet das Projekt „LEA – Lernend Altern“ und evaluiert im Rahmen des Lehrexzellenz-Projekts „Innovative Konzepte in der Lehre mit den Studierenden als Partner“ den Einsatz neuer Prüfungsformen, speziell eKlausuren und ePortfolios, in sozialwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen.

Dissolving the Barriers to Continuing Education in Old Age

Lower Thresholds in the E-Learning Project “*LEA – Lernend Altern*”

Abstract

The present article describes the project “*LEA – Lernend Altern*” (learning while ageing), that provides access to continuing education via e-learning to older people previously excluded because of limited mobility. The course offerings avoid the standard obstacles to access in technical, communicative and organisational dimensions thanks to consistently lower thresholds oriented to the participants. Three basic tools for communicating synchronously and asynchronously and distributing the course materials are responsible for this, and each is presented briefly in the article. In the pilot phase, the feasibility was demonstrated using two different course formats and numerous ideas were collected in the accompanying research about how e-learning offerings can be established for the target group of older people.

Lebenslanges Lernen, Lern-Lust lebenslang

Lehrgang für Frauen 45+

Manuela Vollmann

Vollmann, Manuela (2011): Lebenslanges Lernen, Lern-Lust lebenslang. Lehrgang für Frauen 45+. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: abz*austria, Lernen bewegt, Frauen 45+, lebenslanges Lernen

Kurzzusammenfassung

Dem Thema „Lebenslanges Lernen, Lern-Lust lebenslang“ widmete abz*austria zwei Lehrgänge für arbeitslose Frauen über 45. Ziel war es, Lust am lebenslangen Lernen zu wecken sowie EDV-Kenntnisse und Schlüsselkompetenzen zu vermitteln, die in einer produktorientierten Projektarbeit unmittelbar umgesetzt werden sollten. Was bewegte die Frauen dazu, sich für eine Teilnahme zu entscheiden? Wie wurde gelernt und was wurde gelernt? Die Autorin beschreibt im vorliegenden Beitrag u.a. wesentliche Bausteine des Lehrgangs und berichtet von der Erfahrung, dass nicht alle „Älteren“ gleich, sondern höchst unterschiedlich lernen, aber auch davon, dass Lernfähigkeit nicht an ein bestimmtes Alter geknüpft ist und Lernen nicht nur mit Methode, Disziplin und Ausdauer, sondern viel mehr mit Neugierde, spielerischer Lust und Kreativität zu tun hat.

Lebenslanges Lernen, Lern-Lust lebenslang

Lehrgang für Frauen 45+

Manuela Vollmann

Die häufig in der Literatur verwendeten Kategorisierungen von Defiziten und Vorzügen beim Lernen „Älterer“ können von den aus den beiden Lehrgängen „Lernen bewegt“ gesammelten Erfahrungen und Erkenntnissen nicht bestätigt werden. Viel stärker als das biographische Alter haben die individuelle Lebensbiographie bzw. das gesellschaftliche und strukturelle Umfeld Einfluss auf Lernfähigkeit und -motivation.

Einleitung

Frauen sind – wie hinlänglich bekannt – zu einem überproportionalen Ausmaß in sogenannten „atypischen Beschäftigungsformen“ und in schlecht entlohnten Branchen tätig; auch für gleiche und gleichwertige Arbeit verdienen Frauen weniger als Männer. Lebenslanges Lernen steigert die Beschäftigungsfähigkeit und ermöglicht berufliche Umorientierung. In diesem Sinne ist es abz*austria in seinem Kompetenzfeld „Lebenslanges Lernen“ ein großes Anliegen, Frauen bei der Suche nach neuen beruflichen Perspektiven und Möglichkeiten zu unterstützen.

Der vorliegende Beitrag¹ berichtet über die Erkenntnisse, die das Non-Profit-Frauenunternehmen abz*austria im Rahmen des Lehrgangs „Lernen bewegt“² gewinnen konnte. Der Lehrgang zielte darauf ab, bei arbeitslosen Frauen über 45 Lust am

lebenslangen Lernen zu wecken sowie EDV-Kenntnisse und Schlüsselkompetenzen zu vermitteln, die in einer produktorientierten Projektarbeit unmittelbar umgesetzt werden sollten.

Ausgehend vom Modell des ganzheitlichen Lernens wurde ein Lehrgangs-Curriculum entwickelt, das durch die Einbeziehung individueller Lernbiographien und informell bzw. non-formal erworbener Kompetenzen sowie durch die Herstellung eines Bezugs zwischen den Lerninhalten und den konkreten Lebenssituationen die Reflexion und Motivation der Teilnehmerinnen förderte.

Lernen war in jeder Phase des Lehrgangs Thema – explizit oder implizit. Dass „Ältere“ anders lernen, war schnell klar. Wichtig war die Erfahrung, dass nicht alle „Älteren“ gleich, sondern höchst unterschiedlich lernen. Aber auch, dass Lernfähigkeit nicht an ein bestimmtes Alter geknüpft ist und dass Lernen

1 Dieser Artikel ist aus Material (Recherche-, Zwischen-, Endberichte etc.) entstanden, das das Team der Lehrgänge „Lernen bewegt“ unter der Leitung von Sine Dachenhausen zu Dokumentationszwecken erstellt hat.

2 Konzipierung und Durchführung des Lehrgangs „Lernen bewegt“ waren in die EQUAL-Entwicklungspartnerschaft AGEpowerment 2005-2007 eingebettet, die es sich zur Aufgabe gemacht hatte, gendersensible Instrumente zur Reintegration von älteren Arbeitssuchenden sowie zur Beschäftigungssicherung älterer ArbeitnehmerInnen in ausgewählten Branchen zu erarbeiten, zu erproben und zu verbreiten und somit die Integration von älteren arbeitslosen Menschen in den ersten Arbeitsmarkt zu gewährleisten. AGEpowerment wurde gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit und des Europäischen Sozialfonds.

nicht nur mit Methode, Disziplin und Ausdauer, sondern viel mehr mit Neugierde, spielerischer Lust und Kreativität zu tun hat!

Im Folgenden wird zunächst auf die Fragen eingegangen: Was bewegte die Frauen dazu, sich für eine Teilnahme am Lehrgang „Lernen bewegt“ zu entscheiden? Was waren die Ziele des Lehrgangs? Wie wurde gelernt und was wurde gelernt? Was war das Feedback der Teilnehmerinnen? Den Abschluss des Beitrags bilden Schlussfolgerungen aus den gewonnenen Erkenntnissen zu dem Themenkomplex „Lernen/Arbeit – Alter(n) – Frauen“.

Ausgangssituation

Eckdaten

ab*austria führte von 7.11.2005 bis 17.02.2006 und von 12.06.2006 bis 15.09.2006 je einen Lehrgang mit dem Titel „Lernen bewegt“ durch.

Ziel war es, dass ältere, erwerbslose Frauen im Zeitraum von 14 Wochen (zu je 30 Wochenstunden) Vorurteile wie „Lernen ist eine Plage“, „Lernen in meinem Alter rentiert sich nicht“, „Ältere Menschen können nicht mehr effektiv lernen“ abbauen und so zu einem positiven Selbstbild einer „älteren Lernenden“ gelangen.

Teilnehmerinnen

Der Lehrgang „Lernen bewegt“ richtete sich an Frauen, die das 45. Lebensjahr vollendet hatten und die zu Beginn des Lehrgangs arbeitssuchend bzw. arbeitslos gemeldet waren. Vor dem Hintergrund, dass längere Lernpausen das Selbstvertrauen in die eigene Lernkompetenz sinken lassen, war es beim Clearinggespräch wichtig herauszufinden, ob es bei den interessierten Frauen eine gewisse Offenheit und Eigenmotivation gibt, sich mit dem Thema Lernen in Verbindung mit einem Berufseinstieg auseinanderzusetzen.

Aus Qualitätsgründen bzw. aufgrund der Modellhaftigkeit des Lehrgangs war die Anzahl der Kursplätze auf zehn Frauen pro Durchgang beschränkt. Abgesehen von der Kategorie Alter zeichnete sich die Zielgruppe durch eine hohe Heterogenität hinsichtlich Ausbildungsniveau, bisheriger Berufserfahrung und

zukünftiger Berufsperspektiven, Dauer der Arbeitslosigkeit und sozialem Hintergrund aus.

Bei der Motivation für den Lehrgang dominierte eindeutig das Interesse für seine geplanten Ziele und Inhalte.

Was waren die Ziele des Lehrgangs?

Ziel des Lehrgangs „Lernen bewegt“ war es, dass die Teilnehmerinnen von folgenden Angeboten profitieren:

- Unterstützung bei der Identitätsarbeit, Auseinandersetzung mit Eigen- und Fremdwahrnehmung bezüglich Alter
- Stärkung des Selbstwerts und des Selbstvertrauens durch das Sichtbarmachen und Weiterentwickeln individueller Kompetenzen
- Motivierung der Teilnehmerinnen für neue Lern- und Arbeitsinhalte, Lust auf Lernen bei den Teilnehmerinnen wecken
- Erwerb von EDV-Grundkenntnissen und deren Weiterentwicklung je nach Ausgangswissen, gezielte Bearbeitung von Wissenslücken
- Erwerb von Grundkenntnissen in Projektmanagement, Erprobung und Weiterentwicklung der Team- und Konfliktfähigkeit
- Überblick über die aktuelle Situation am Arbeitsmarkt durch umfangreiche Recherchen und Aneignung von Bewerbungs-Know-how

Lehrgangs-Curriculum

Als Grundlage für die Curriculumsentwicklung wurde zunächst eine Recherche pädagogischer Modelle durchgeführt. Gesucht wurde nach Konzepten und Methoden, die ein lebenslanges Lernen sowie Lust auf Lernen fördern und der spezifischen Situation der Zielgruppe gerecht werden. Um einen möglichst breiten Überblick zu bekommen, wurde auf drei Ebenen recherchiert: Grundlagen zum Thema Lernen lernen, lebenslanges Lernen und die Verknüpfung Lernen und Ältere. Weiters lag der Fokus auf der Recherche nach bereits bestehenden Projekten und Angeboten für ältere Lernende in Österreich und international.

Auf Ebene eins wurde der Fokus auf Lerntheorien und -konzepte sowie Lernmethoden und Methoden

allgemein gelegt, wobei der Biographiearbeit besondere Aufmerksamkeit galt, da im Kontext „lebenslanges Lernen“ biographisches Lernen als ständiger Prozess der Selbstvergewisserung im eigenen Lebenszyklus eine wichtige Rolle spielt.

Auf Ebene zwei standen die Themen Lernbarrieren und -hindernisse sowie die großen Themenbereiche Erfahrungswissen, implizites Wissen oder „tacit skills“³ im Vordergrund, und zwar mit dem Ziel, Fähigkeiten und Wissen in effektive Strategien umzusetzen.

Auf Ebene drei konnte eine Vielzahl an Projekten und Bildungsangeboten für „Ältere“ sowohl in Österreich als auch international gefunden werden. Zusätzlich wurden Initiativen, Studien, Broschüren und Berichte zum Themenbereich „Ältere und Arbeitsmarkt“ erfasst und dokumentiert.

Im Anschluss an die Recherche sowie angelehnt an internationale Good Practice-Modelle im Bereich Ältere und Lernen und deren Adaptierung an österreichische Bedingungen und Spezifika wurde folgende Struktur für den Lehrgang „Lernen bewegt“ gewählt:

Lehrgangsstruktur

- Erste Kurswoche: Inhalte kennen lernen, Lernvision und -ziel definieren, Gruppenregeln formulieren
- Zweite bis sechste Kurswoche: „Lernen lernen“ durch Einführung in die Grundlagen des Themenkomplexes Lernen lernen, Auseinandersetzung mit sowohl Lernmotivation als auch -widerständen, Kennenlernen von Lernstrategien und -techniken
- Siebte bis zwölfte Kurswoche: „Lernen am Projekt“ durch Einführung in die Grundlagen des Projektmanagements, Kennenlernen der wichtigsten Tools wie Phasenpläne etc., Erwerb von Grundlagen der Werbung, der Werbepsychologie sowie Kreativitätstechniken
- Dreizehnte bis vierzehnte Kurswoche: Bewerbungsphase mit den Schwerpunkten Weiterentwickeln von Bewerbungsstrategien, Selbstpräsentation, Perspektivenausblick

An zwei Vormittagen pro Woche über einen Zeitraum von 13 Wochen gab es für die Teilnehmerinnen die Möglichkeit, ihre Computerkenntnisse aufzufrischen und zu festigen bzw. zu erweitern.

Wie wurde gelernt und was wurde gelernt?

Nach den Erkenntnissen der Lehr-Lernforschung lernen Erwachsene dann nachhaltig, wenn der Lernprozess selbst aktives, selbstgesteuertes und konstruktives Handeln ermöglicht sowie situativ und sozial eingebettet ist. Hinzu kommt, dass erwachsene Lernende in vielfältigen und unterschiedlichen Lebensbezügen stehen, die es mit sich bringen, dass sie mit unterschiedlichen Fragestellungen, Lerninteressen und Lernmotivationen an einen Lerngegenstand herantreten und deshalb auch zuweilen sehr unterschiedlich lernen.

Aufbauend auf diesen Vorüberlegungen und im Sinne einer modernen Erwachsenenpädagogik erschien die Verwendung von Konzepten und Methoden relevant, die ein lebenslanges Lernen sowie Lust auf Lernen fördern und der spezifischen Situation der Zielgruppe gerecht werden. Allen gewählten Methoden lag das Modell des ganzheitlichen Lernens zugrunde, welches von Lernen auf vier Ebenen ausgeht und eine mehrfache Kompetenzerweiterung zum Ziel hat. Dies beinhaltet sowohl die Erweiterung der Fachkompetenz als auch die Arbeit an der Individual- und Sozialkompetenz sowie Methodenkompetenz.

Die Erfahrung in der Arbeit mit älteren Lernenden zeigte, dass die konstruktivistischen Lerntheorien eine geeignete Grundlage bieten, um die Lust am Lernen zu wecken und um ältere, zum Teil lernungewohnte Frauen zu ermutigen, wieder mit dem Lernen zu beginnen. Lernen ist in diesem Verständnis ein selbstreferentieller, rückbezüglicher Prozess, was bedeutet, dass Erfahrung auf früheren Erfahrungen aufbaut und Wissen aus vorhandenem Wissen entsteht, Lernen also nach gelernten und bewährten Mustern erfolgt. Gelernt wird, was als relevant, bedeutsam und integrierbar erlebt wird. Dementsprechend müssen sich die Auswahl und die didaktische Aufbereitung der Inhalte, die es zu vermitteln gilt,

³ Dabei handelt es sich um stillschweigend vorhandene Fertigkeiten und Fähigkeiten.

auf die spezifische Situation der Zielgruppe beziehen. Das Lehrpersonal benötigt ein grundlegendes konstruktivistisches Hintergrundwissen, um den Lernprozess entsprechend moderieren zu können.

Im Sinne eines selbstgesteuerten Lernens wurde zunächst mit den Teilnehmerinnen daran gearbeitet, die jeweiligen Wissenslücken zu erkennen und zu benennen, um darauf aufbauend die individuellen Lernbedürfnisse festzustellen. Ein nächster Schritt lag darin, die relevanten Lernziele zeitbezogen zu formulieren und auf ihre Umsetzbarkeit hin zu überprüfen und aufbauend auf den vorhandenen persönlichen und fachlichen Ressourcen angemessene Lernstrategien auszuwählen und zu erproben. Um die nötige Konzentriertheit und Motiviertheit für das Lernen über den gesamten Zeitraum hinweg aufrechtzuerhalten, war es wichtig, die Lerninhalte immer wieder mit den konkreten Lebenssituationen der Frauen zu verknüpfen sowie jeden noch so kleinen Lernerfolg wertzuschätzen und als einen wichtigen Meilenstein in einem längeren Prozess sichtbar zu machen.

Wesentliche Bausteine des Lehrgangs

Lernen als Begriff: Viele Teilnehmerinnen assoziierten mit Lernen das schulische Lernen, daher war es wichtig, sich aktiv mit dem Begriff in all seiner Vielfalt auseinanderzusetzen und aufzuzeigen, was Lernen alles umfassen kann. Ein zentrales Anliegen war es sicherzustellen, dass alle Dimensionen des ganzheitlichen Lernens erfasst werden. Es eigneten sich sowohl Einzel- als auch Gruppenübungen, um sich mit dem eigenen Lernprozess auseinanderzusetzen, um Stärken und „Stolpersteine“ zu erkennen und daraus einen individuellen Lernauftrag zu formulieren.

Biographiearbeit: Die Teilnehmerinnen erlebten eigene Stärken oft als selbstverständlich, orientierten sich eher an „Defiziten“ und hatten häufig Minderwertigkeitsgefühle in Bezug auf ihre Lernfähigkeit.

Hier eignet sich die Methode der Biographiearbeit mit dem Fokus auf die Lernbiographie hervorragend, um sichtbar zu machen, welches Wissen in den verschiedenen Lebensphasen bereits erworben wurde, und um implizites Wissen explizit zu machen. Als Vorbereitung auf die spätere Einzelarbeit wurde zunächst vorgestellt, was Biographiearbeit ist und warum diese Methode hier verwendet wird. An dieser Stelle war es auch wichtig, den Unterschied zwischen Lebenslauf und Lebensgeschichte herauszuarbeiten.

Arbeit mit Motivation und Widerstand: Die Frage der Motivation zum Lernen bzw. des Widerstandes gegenüber dem Thema Lernen lässt sich gut mit den Fragen, warum Lernen wichtig ist, wozu es gut sein soll und für wen es getan wird, einleiten. Dies führt dann im Allgemeinen rasch zu Diskussionen, die das innen- und außengeleitete Interesse zum Inhalt haben. Daraus ergibt sich eine Überleitung zu intrinsischer und extrinsischer Motivation, weiters zu Erfolgs- und Misserfolgserwartungen im Zusammenhang mit interner und externer Attribution⁴.

Gedächtnis und Lernen, Lerntypen: Die Funktionsweise des Gedächtnisses lässt sich anhand verschiedener Modelle wie z.B. dem Dreispeichermodell⁵ gut verdeutlichen. Damit alle Lerntypen angesprochen werden, wurde das Modell zunächst graphisch vorgestellt, danach wurde in Einzelarbeit anhand eines vorgegebenen Textes das „Verarbeitungslernen“ geübt. In der anschließenden Gruppenarbeit wurden wichtige Inhalte aus den Texten identifiziert und bewertet sowie offene Fragen diskutiert. Die sprachliche und bildliche Codierung erfolgte durch Erarbeitung des Dreispeichermodells als Lernplakat. Das auf diese Weise erarbeitete Modell half den Teilnehmerinnen den Inhalt des zuvor gelesenen Textes anschaulich und einfach darzustellen und ermutigte sie so, auch in der Zukunft schwierige Texte zu lesen.

Lernstrategien, Lerntechniken und Lernstile: Die Teilnehmerinnen sollten verschiedene Lernstrategien

4 Interne Attribution: Die Gründe eines Ereignisses werden einer Person oder deren Eigenschaften zugeschrieben. Zum Beispiel: Dem Ereignis „Erfolg bei einer Prüfung“ wird die Ursache „eigene gute Leistung/eigene Fähigkeit“ zugeschrieben. Externe Attribution: Die Gründe eines Ereignisses werden dessen Umständen bzw. den situationalen Bedingungen zugeschrieben. Zum Beispiel: Dem Ereignis „Erfolg bei einer Prüfung“ wird die Ursache „günstige Prüfungssituation“ (Abschreiben war möglich) oder „leichte Prüfung“ zugeschrieben. Die Attributionstheorie geht zurück auf Fritz Heider (siehe Heider 1958).

5 Dieses Modell nach Richard C. Atkinson und Richard Shiffrin geht von drei Speicherformen des Gedächtnisses aus: sensorischer Speicher (Ultraschallspeicher) zur Informationsaufnahme, Kurzzeitspeicher zur Informationsverarbeitung, Langzeitspeicher zur langfristigen Speicherung von Information (siehe Atkinson/Shiffrin 1968).

und -techniken kennenlernen und diese am besten sowohl in Einzelarbeit als auch in Gruppenarbeit erproben können, um herauszufinden, welche ihnen besser bzw. weniger gut entsprechen. Die Erfahrung zeigte, dass es für die TeilnehmerInnen wichtig ist, den Unterschied zwischen dem Verarbeitungslernen (Lernen von Texten) und Assoziationslernen (Lernen von Fakten) wirklich gut zu erfassen.

Ein besonderer Lehrgang für „besondere“ Frauen

Die Spezifität des Angebots

Die Herangehensweise, die gewählt wurde, um die Zielgruppe der erwerbslosen älteren Frauen dem Arbeitsmarkt nachhaltig zuzuführen, kann als innovativ bezeichnet werden. Ergänzt sie doch die gängigen Lernangebote, die voraussetzen, dass TeilnehmerInnen einen Lehrgang motiviert und mit einer positiven Lernhaltung beginnen. Gerade der hier im Mittelpunkt stehenden Zielgruppe fehlt in der Realität nämlich oft der positive Zugang zum Lernen und steht die eigene Haltung im Weg. Somit versteht sich der Lehrgang „Lernen bewegt“ als ein fehlendes Bindeglied zwischen dem Bedarf an Lernangeboten und erwerbslosen älteren Frauen.

Indem der Lehrgang nicht beim Erwerb von Wissen stehen blieb, sondern die Möglichkeit bot, das Erlernte mittels Projektarbeit sofort in die Praxis umzusetzen, erarbeiteten sich die TeilnehmerInnen ein positives Bild von „Qualifikationen und Alter“. Durch die anfallenden Tätigkeiten in der Projektphase haben die TeilnehmerInnen neue Fertigkeiten quasi als Nebenprodukt dazu gelernt. Aktives, praxisbezogenes Lernen konnte gleich in die Tat umgesetzt werden. Während der Entstehung eines gemeinsamen Produkts⁶, erlangten die TeilnehmerInnen Sicherheit und Selbstbewusstsein im Zugehen auf neue Lernanforderungen. Der hohe Anteil an selbst organisiertem Durchführen von Aufgaben

verbunden mit regelmäßigen Reflexionsschleifen war für das erfolgreiche Lernen besonders wichtig und sicherte die Nachhaltigkeit des erworbenen Wissens.

Was war das Feedback der TeilnehmerInnen?

Am Ende jedes Durchgangs von „Lernen bewegt“ wurden die TeilnehmerInnen aufgefordert, mittels eines Fragebogens eine Evaluierung des Lehrgangs durchzuführen.⁷ Einen Eindruck über das Feedback der TeilnehmerInnen vermitteln unten stehende, ausgewählte Ergebnisse dieser TeilnehmerInnenbefragungen.

Frage: Mein größter Erfolg in diesem Lehrgang war?

- „Ich sehe wieder eine Zukunft, habe Hoffnung auf Arbeit. Es geht mir seelisch und körperlich besser.“
- „Ich weiß, ich bin kreativ. Ich kann nun in einem Team meine Meinung vertreten.“
- „Ich bin es mir Wert, mich um meine Gesundheit mehr zu kümmern.“
- „Ich gehe motiviert und lernbereit in die Zukunft.“
- „Ich bin für's Lernen gut vorbereitet.“
- „Durch meine Disziplin kann ich viel erreichen. Ich habe gelernt, keine Schuld zu tragen an äußeren Umständen, wie z.B. am Arbeitsmarkt.“

Frage: Worüber bin ich froh, es hier zu lassen?

- „...meine Wünsche, die nie zu Entscheidungen führten...“
- „...neue Erfahrungen im Umgang mit Konflikten und meinen Pessimismus...“
- „Ich weiß jetzt besser, was ich will und nicht will – ich mache nicht mehr nur, was ‚vorgeschrieben‘ wird.“
- „meine Unentschlossenheit, Unklarheit über meine berufliche Zukunft“
- „meine Zukunftsangst, meine Sorge wegen meines Alters“

⁶ Im ersten Lehrgang entwickelten die TeilnehmerInnen im Rahmen ihrer fünfwöchigen Projektphase ein Plakat, das im Frühling 2006 in den Wiener U-Bahnlinien angebracht wurde. Das gemeinsam erstellte Produkt entwarf ein neues, positives und selbstbewusstes Bild von Frauen ab 45 als Arbeitskraft: „Kompetent.Erfahren.Teamerprobt – ein ‚Geheimtipp‘“. Im zweiten Lehrgang erarbeiteten die TeilnehmerInnen in der Projektphase die Broschüre: „pssst... IHRE Chance!“, die auf die besondere Situation und die Vorzüge „älterer“ ArbeitnehmerInnen aufmerksam macht. Die Broschüre, die sich an MultiplikatorInnen an der Schnittstelle zwischen ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen richtet, erschien im Jänner 2007.

⁷ Die Evaluation der Lehrgänge „Lernen bewegt“ wurde vom Forschungsinstitut FORBA, einem der 14 Partner in der Entwicklungspartnerschaft AGEpowerment, durchgeführt.

Schlussfolgerungen

Lernen als emotionales Geschehen

Die häufig in der Literatur verwendeten Kategorisierungen von Defiziten und Vorzügen beim Lernen „Älterer“ können von den aus den beiden Lehrgängen „Lernen bewegt“ gewonnenen Erkenntnissen nicht bestätigt werden. Viel stärker als das biographische Alter beeinflussen die individuelle Lebensbiographie bzw. das gesellschaftliche und strukturelle Umfeld Lernfähigkeit und -motivation. Weiters mindern die Dauer der Arbeitslosigkeit und der häufig entsprechende Identitätsverlust durch Ausgrenzung und Isolation in einem hohen Ausmaß die Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen. Neues zu lernen, bedeutet immer auch einen Ablöseprozess von Altem, Bewährtem, was je nach Persönlichkeit und Vorerfahrung zu Irritation und Widerstand führen kann. Dem lässt sich begegnen, indem Lernen als emotionales Geschehen benannt und positiv bewertet wird und indem bereits bei der konzeptionellen Entwicklung genügend Zeit und Raum für diesen Prozess einkalkuliert wird.

Zur Bedeutung des lebenslangen Lernens

Lebenslanges Lernen impliziert neben persönlicher Entwicklung und sozialer Integration eine beschäftigungsbezogene Perspektive. Für die heutige Generation 45+ ist lebenslanges Lernen jedoch noch nicht so selbstverständlich, wie es europaweit gefordert wird. Daher gilt es, die Weiterbildungs- und Lernbereitschaft älterer Menschen durch geeignete Angebote zu fördern.

Gefragt ist dabei eine alter(n)sgerechte Didaktik, der ganzheitliches Lernen zugrunde liegt, welches die individuelle Lernbiographie einbezieht und einen Bezug zwischen den Lerninhalten und den konkreten Lebenssituationen der Lernenden herstellt.

Bewährt hat sich neben der Vermittlung von alter(n)sgerechten Lernstrategien und einem umfassenden Medienkompetenztraining die Methode des Lernens am Projekt. Die Projektarbeit fördert die Motivation und Selbstorganisation der Teilnehmerinnen sowie ihre Team- und Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit.

Literatur

Weiterführende Literatur

Atkinson, Richard C./Shiffrin, Richard (1968): A Proposed System and Its Control Processes. In: Spence, Kenneth W./Spence, Janet T. (Hrsg.): The Psychology of Learning and Motivation. Vol 2. New York: Academic Press.

Heider, Fritz (1958): The Psychology of Interpersonal Relations. New York: Wiley.



Foto: Anna Rauchenberger

Mag.ª Manuela Vollmann

manuela.vollmann@abzaustria.at
<http://www.abzaustria.at>
+43 (0)1 6670300

Manuela Vollmann ist als Erwachsenenbildnerin und NPO-Managerin tätig. Sie ist Gründerin und geschäftsführende Vorsitzende des Non Profit-Frauenunternehmens abz*austria – kompetent für frauen und wirtschaft. Manuela Vollmann ist außerdem Vorsitzende des Bundesdachverbands für Soziale Unternehmen (BDV), einer Dachorganisation von arbeitsmarktpolitischen NPO's und stellvertretende Vorsitzende des Aufsichtsrates des NPO-Instituts der Wirtschaftsuniversität Wien. Sie ist regelmäßig als Referentin zu Themen wie Wiedereinstieg und Vereinbarkeits- und Auszeitenmanagement oder Arbeit, Alter und Lebensbegleitende Erwachsenenbildung eingeladen.

Lifelong Learning, Lifelong Lust for Learning

Courses for Women 45+

Abstract

abz*austria dedicated two courses to the topic “lifelong learning, lifelong lust for learning” for unemployed women over the age of 45. The goal was to kindle an interest in lifelong learning and to provide computer skills and key competences that could be directly applied to a product-oriented project. What moved the women to decide to participate? How did they learn and what did they learn? In this article, the author describes the important building blocks of the course and reports on the experience that “older people” don't learn in just one way but rather in a great variety of ways. She also asserts that the ability to learn is not tied to a certain age and that learning is concerned with more than methods, discipline and endurance. Instead, it has much to do with curiosity, playfulness and creativity.

Weiterbildung von Führungs- und Fachkräften als Beitrag zum aktiven Altern

Der Bereich der Gesundheitsförderung

Doris Bammer, Gert Lang und Almut Bachinger

Bammer, Doris/Lang, Gert/Bachinger, Almut (2011): Weiterbildung von Führungs- und Fachkräften als Beitrag zum aktiven Altern. Der Bereich der Gesundheitsförderung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Gesundheitsförderung, Förderung der psychischen Gesundheit, lebenslanges Lernen, Weiterbildung, Pflege, ältere Menschen

Kurzzusammenfassung

Im Prozess des Alterns wird die Gesundheit – die körperliche gleichwie psychische – zunehmend wichtiger. Gesundheitsbildung und Gesundheitsförderung sind daher vor allem für die Zielgruppe „ältere Menschen“ wesentliche (Weiter-)Bildungsaufgaben, um im Alter eine hohe Lebensqualität zu ermöglichen und zu erhalten. Der vorliegende Beitrag stellt die zwei europäischen Projekte „Mind Health“ und „Mental Health Promotion Handbooks“ vor, die sich dieser Aufgabe widmen. Dabei geht es um die Aus- und Weiterbildung von Führungs- und Fachkräften, die dazu befähigt werden sollen, Maßnahmen zur Förderung der psychischen Gesundheit selbst durchzuführen und dadurch Gesundheitskompetenzen an ältere Menschen weiterzugeben.

Weiterbildung von Führungs- und Fachkräften als Beitrag zum aktiven Altern

Der Bereich der Gesundheitsförderung

Doris Bammer, Gert Lang und Almut Bachinger

Die Lebenserwartung ist in den letzten Jahrzehnten in Österreich beachtlich angestiegen. Sogar noch stärker ist der Anstieg der gesunden Lebenserwartung. Die ÖsterreicherInnen können sich statistisch über einen Zugewinn an subjektiv gesunden Lebensjahren freuen (siehe Statistik Austria 2010).

Um diese gewonnenen Jahre auch in hoher Lebensqualität zu verbringen, steigt die Bedeutung der Förderung der psychischen Gesundheit und des psychischen Wohlbefindens. Gerade ältere Menschen sind mit Lebensübergängen und -krisen wie Pensionierung, Krankheit und dem Tod von Angehörigen konfrontiert, die das psychische Wohlbefinden stark beeinträchtigen können. Insbesondere Menschen, die auf soziale Dienste, Gesundheitsdienste und Einrichtungen der Langzeitbetreuung angewiesen sind, müssen häufig mit Einschränkungen ihrer Mobilität und mit chronischen Krankheiten umgehen, leben in sozialer Isolation und Einsamkeit und gehören damit zu einer besonders vulnerablen Gruppe.

Bislang wurden die Gesundheitsförderung und die Förderung der psychischen Gesundheit älterer Menschen weder wissenschaftlich noch praktisch entwickelt oder erprobt. Insbesondere in der

Langzeitpflege und -betreuung sind Ausbildungsdefizite des Fachpersonals zu beobachten (siehe Krajic/Schmidt/Christ 2010). Dabei könnten gerade diese Fachkräfte ältere Menschen mit Maßnahmen zur Verbesserung ihrer psychischen Gesundheit und ihres Wohlbefindens gut erreichen. Damit könnte auch ein positiver Beitrag zu deren aktiven Altern geleistet werden.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern die Förderung der psychischen Gesundheit an Bildungskonzepte gekoppelt werden kann, sodass

- Führungs- und Fachkräfte im Setting¹: „Dienste und Einrichtungen für ältere Menschen“ Wissen und Fähigkeiten zur Durchführung von Maßnahmen im Rahmen der Förderung der psychischen Gesundheit aufbauen können.

¹ Der in diesem Artikel verwendete „Setting-Begriff“ orientiert sich im Ansatz an der Kernstrategie der Gesundheitsförderung und ist in einem soziologischen Kontext zu verstehen. Es werden soziale Lebensbedingungen (wie die eigene Wohnung, das Pflegeheim) und relevante Gruppen (z.B. das Pflege- und Betreuungspersonal) sowie die Kompetenzstärkung aller Beteiligten für passende Interventionen (systemisch, prozessorientiert und langfristig) ins Blickfeld genommen. Dahingehend unterscheidet sich der hier verwendete Setting-Begriff vom Lernsetting, bei dem es um die Umgebung, Situation bzw. das Arrangement von Lernen geht.

- Ressourcen bei älteren Menschen geschaffen werden, die ihnen ein Leben in guter psychischer Gesundheit und aktives Altern ermöglichen.

Die Gesundheitsförderung und ihre Anforderungen

Gesundheitsförderung zielt laut der allgemeinen Definition der Ottawa Charta „auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen“ (WHO 1986, S. 1). Im Gegensatz zu einem pathogenen Gesundheitsbegriff ist der Begriff der Gesundheit in der Gesundheitsförderung positiv und salutogen ausgerichtet und wird als ein Prozess und nicht als Zustand verstanden (siehe Antonovsky 1997), der körperliche, psychische und soziale Aspekte berücksichtigt.

Ziel bei Förderung der psychischen Gesundheit ist es, die gesundheitsrelevanten personalen und sozialen Ressourcen entweder durch Maßnahmen auf verhaltensbezogener oder auf verhältnisbezogener Ebene zu stärken. Letztere sprechen mögliche Initiativen an, die von der Förderung von Gruppen bzw. Gemeinschaften (z.B. Familien) über Organisationen (z.B. Gesundheitsdienste), ganzen Lebenswelten (z.B. Gemeinwesen) bis hin zur Entwicklung einer gesundheitsfördernden Gesamtpolitik reichen (siehe Göpel 2008). Um die beste Wirksamkeit zu entfalten, haben sich in der Literatur einige, überwiegend übereinstimmende Leitprinzipien und Erfolgsfaktoren der Gesundheitsförderung herauskristallisiert, die im Folgenden näher beschrieben werden. Es sind das der „Setting-Ansatz“, „Partizipation“, „Empowerment“, „Chancengleichheit“, „Partnerschaften“ bzw. „Kooperationen“ (siehe Resch et al. 2010; FGÖ 2009; Gesundheit Berlin 2009; BZgA 2007).

Der Setting-Ansatz ist die Kernstrategie der Gesundheitsförderung und rückt die sozialen Rahmenbedingungen, in denen Menschen leben und ihrem Alltag nachgehen (z.B. die eigene Wohnung, das Pflegeheim), ins Blickfeld (siehe Altgeld 2004). Der Setting-Ansatz ermöglicht es im Idealfall, sich ergänzende, verhaltens- und verhältnisorientierte Maßnahmen zu kombinieren, zielt unter anderem aber auch auf die aktive Einbeziehung aller relevanten

Gruppen (z.B. des Pflege- und Betreuungspersonals) und auf die Kompetenzstärkung aller Beteiligten (siehe Geene 2008; Altgeld 2004; Ruckstuhl/Abel 2001).

Partizipation im Kontext der Gesundheitsförderung wird als ein Mitwirken und Mitentscheiden im Rahmen einer Intervention und nicht als bloße Teilnahme verstanden. Sie beruht auf der Annahme, dass Veränderungen am ehesten möglich und nachhaltig sind, wenn die Zielgruppen (z.B. der ältere Mensch, das Fachpersonal, der/die EntscheidungsträgerIn) von der Programmplanung, der Programmgestaltung bis hin zur Programmbewertung aktiv eingebunden sind (siehe Jané-Llopis/Barry 2005). Partizipation gelingt vor allem dort, wo die Kompetenzen von Einzelpersonen und von Gruppen gefördert werden, damit diese selbst Einfluss auf ihre Lebensbedingungen nehmen können.

Empowerment ist ein Prozess, durch den Menschen einen größeren Handlungsspielraum für ihre eigene Gesundheit und für Entscheidungen, die ihre Gesundheit beeinflussen, erlangen (z.B. indem sie ihren Bedürfnissen Ausdruck verleihen, Beteiligungsmöglichkeiten nutzen oder die eigene Lebenswelt mitgestalten können).

Gesundheitsförderung setzt sich auch für die Schaffung größerer Chancengleichheit ein. Aktives und gesundes Altern soll möglichst vielen und vordringlich vulnerablen Gruppen ermöglicht werden (siehe Altgeld 2003).

Nicht zuletzt sind Strategien der Gesundheitsförderung wirksamer und nachhaltiger, wenn intersektorale und multiprofessionelle Netzwerke und Partnerschaften entstehen (siehe Trojan/Legewie 2007). Zur Implementierung erfolgreicher Gesundheitsförderung ist folglich ein großer Umfang gesundheitsfördernder Rahmenbedingungen bzw. Ressourcen, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendig.

Gesundheitsbildung als Weiterbildung für Führungs- und Fachkräfte

Ältere Menschen, die Dienste und Einrichtungen der Langzeitversorgung in Anspruch nehmen, gehören einer gesundheitlich besonders vulnerablen Gruppe

an. Im Sinne des Anspruches auf Chancengleichheit als zentralem Leitbild der Gesundheitsförderung ist es deshalb wichtig, gerade in diesem Setting Gesundheitsförderung zu vermitteln. Fachkräfte in mobilen Diensten und stationären Einrichtungen können, wie bereits erwähnt, ältere Menschen gut erreichen und so einen wesentlichen Beitrag zur Förderung ihrer psychischen Gesundheit und ihres Wohlbefindens leisten und damit aktives Altern fördern. Dennoch sind Maßnahmen zur Förderung der psychischen Gesundheit in diesem Bereich noch wenig verbreitet oder werden nicht primär als solche angesehen (siehe Krajic/Schmidt/Christ 2010).

Die beiden EU-Projekte „Mind Health“² und „Mental Health Promotion Handbooks“³ setzen bei der Weiterbildung von Führungs- und Fachkräften an, um den Aufbau von Maßnahmen und Rahmenbedingungen in Anlehnung an die Leitprinzipien der Gesundheitsförderung zu ermöglichen.

„Mind Health“ richtet sich an Führungs- und Fachkräfte in drei Settings: Schule, Arbeitsplatz und Dienste und Einrichtungen für ältere Menschen. Ziel des Trainings in Form von E-Learning und Präsenztraining ist es, organisationsspezifisches Wissen und Kenntnisse zur Förderung der psychischen Gesundheit zu vermitteln. Zudem werden auch die Durchführung von Projekten unterstützt und adäquate Rahmenbedingungen zur Förderung der psychischen Gesundheit geschaffen. Von diesen Veränderungen auf der verhältnisorientierten Ebene soll nicht nur die unmittelbare Zielgruppe der Führungs- und Fachkräfte (z.B. im Bereich des Pflegemanagements, der Pflegedienstleitung/des Case Managements, der Teamleitung) profitieren, sondern auch ein erweiterter Personenkreis (z.B. die Pflege- und Betreuungskräfte) (siehe Abb. 1).

Ergänzend dazu widmet sich das EU-Projekt „Mental Health Promotion Handbooks“ anwendungs- bzw. umsetzungsorientierten Maßnahmen zur Förderung der psychischen Gesundheit von AkteurInnen innerhalb der drei Settings: Schule, Arbeitsplatz und Dienste und Einrichtungen für ältere Menschen. Auch hier sollen durch die verhaltensorientierten

Veränderungen nicht nur die unmittelbaren Zielgruppen (z.B. die Pflege- und Betreuungskräfte) erreicht werden, sondern das erworbene Wissen bzw. die Fähigkeiten aus dem Training soll/en im Rahmen der beruflichen Aufgaben integriert und dadurch an ältere Menschen weitergegeben werden (siehe Abb. 2).

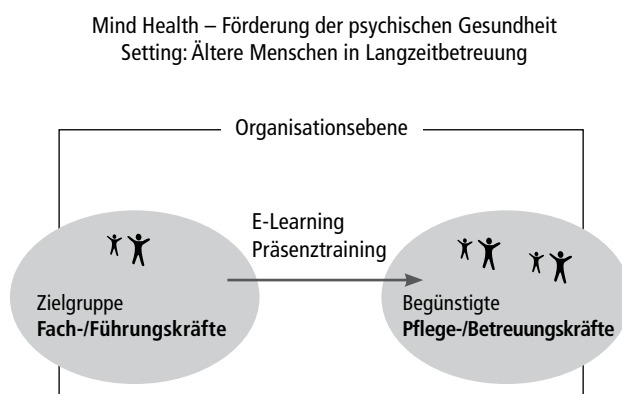
Bildungskonzepte spielen somit in beiden Projekten eine zentrale Rolle. Die Umsetzung von Maßnahmen zur Förderung der psychischen Gesundheit setzt auf der Handlungsebene (Individualebene) und auf der organisationalen Ebene (Verhältnisebene) an. Das bedeutet, dass zum einen sowohl die Zielgruppe der Fach- und Führungskräfte als auch weitere Begünstigte (ältere Menschen) im Kontext der Pflege- und Betreuung zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen angeregt werden sollen, zum anderen sollen die organisationalen Bedingungen verändert werden. Darin eingebettet ist ein Bildungskonzept, welches einerseits Ansätze aus der Gesundheitsbildung und Gesundheitsaufklärung und andererseits organisationsrelevante Aspekte wie die Organisationsentwicklung und das Projektmanagement inkludiert. Die Gesundheitsbildung orientiert sich an einem ganzheitlichen Ansatz, der teilnehmerInnenorientiert die sozialen Lebensbedingungen der Menschen berücksichtigt und ein selbstbestimmtes Lernen in Hinblick auf Partizipation, Empowerment und Erfahrungsaustausch fokussiert. Ihr Ziel ist es, sowohl Handlungsmöglichkeiten als auch Selbst- und Mitbestimmungschancen im Kontext gesundheitlicher Aspekte zu erweitern und zu verbessern (siehe Sabo 2010).

Die Gesundheitsaufklärung hingegen fokussiert mehr die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, damit Menschen über ihr Gesundheitsverhalten selbst Entscheidungen treffen können. Voraussetzung für diese Form der Entscheidungsfindung sind bedarfs- bzw. bedürfnisorientierte Informationen über gesundheitsfördernde Maßnahmen. Dahingehend wird die Erweiterung von Wissen und Erfahrung sowie eine Bewusstseins sensibilisierung über soziale sowie politische Determinanten für die Gesundheit verfolgt (siehe Nöcker 2010; Naidoo/

2 Gefördert wird das Projekt im Rahmen des Leonardo Da Vinci Programms der Europäischen Kommission und national aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich (FGÖ), einem Geschäftsbereich der Gesundheit Österreich GmbH.

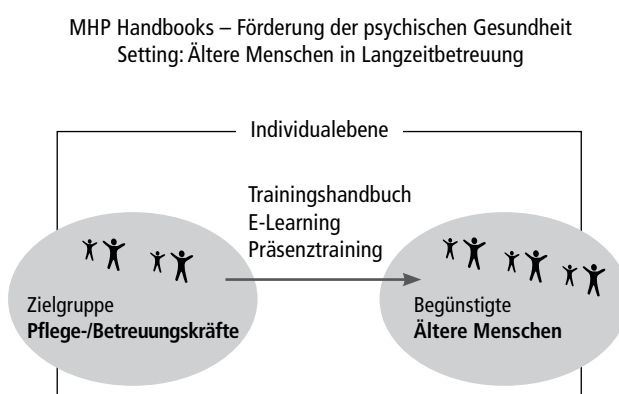
3 Gefördert wird das Projekt im Rahmen des Public Health Programms (2008-2013) der Europäischen Kommission und national aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich (FGÖ), einem Geschäftsbereich der Gesundheit Österreich GmbH.

Abb. 1: Zielgruppe des Trainings „Mind Health“ im Setting Dienste und Einrichtungen für ältere Menschen



Quelle: Bammer 2011 (red. bearb.)

Abb. 2: Zielgruppe des Trainings „Mental Health Promotion Handbooks“ im Setting Dienste und Einrichtungen für ältere Menschen



Quelle: Bammer 2011 (red. bearb.)

Wills 2003; Schröck/Drerup 2002). Ergänzend dazu wird von Ruth Schröck und Elisabeth Drerup auf das Recht hingewiesen, gesundheitsfördernde Maßnahmen auch abzulehnen, nachdem eine teilnehmerInnenorientierte Informationsweitergabe stattgefunden hat. Denn Ziel ist es, die Menschen zu befähigen, sich aktiv, partizipativ und selbstbestimmt an ihrer eigenen Gesundheitsförderung zu beteiligen (siehe Schröck/Drerup 2002). Damit nähert sich dieser Ansatz inhaltlich dem Konzept der Gesundheitsbildung an und verdeutlicht, wie schwer diese beiden Begriffe voneinander zu trennen sind.

Trainings zur Förderung der psychischen Gesundheit

Das Training „Mind Health“ gliedert sich in einen allgemeinen E-Learning-Teil und drei settingspezifische E-Learning-Teile samt Präsenztrainings mit organisationsspezifischen Aspekten. Es setzt damit auf der verhältnisorientierten Ebene an. Der allgemeine E-Learning-Teil beinhaltet Einführungen in das Thema „Förderung zur psychischen Gesundheit“ und erläutert relevante Konzepte, Definitionen und Ansätze aus dem Projektmanagement. Die settingspezifischen E-Learning-Module

und Präsenztrainings thematisieren ausschließlich anwendungsorientierte Methoden und Konzepte im Bereich der Organisationsentwicklung und des Projektmanagements. Das Projekt vermittelt abgestimmt auf das jeweilige Setting konkrete Instrumente, um Maßnahmen zur Förderung der psychischen Gesundheit umzusetzen, und stellt Übungen zur Wissensvertiefung zur Verfügung. Des Weiteren werden die Vernetzung, Kommunikation und die Zusammenarbeit von multiprofessionellen Teams und Stakeholdern als wesentlich gehandhabt. Denn gerade in dem von Kostendruck und Ressourcenrestriktionen betroffenen Setting Dienste und Einrichtungen im Langzeitpflegebereich wird eine innovative Gesundheitsförderung und -bildung benötigt, die auch nachhaltig ist. Der Lernaufwand wird von den Teilnehmenden selbst festgelegt und impliziert eigenverantwortliches Lernen. Lediglich die Präsenztrainings sind mit zwei bis drei Halbtagen definiert. In deren Rahmen soll ein Erfahrungs- und Wissensaustausch erfolgen bzw. sollen Übungen aus dem E-Learning-Teil verglichen werden.

Ergänzend dazu richten sich die „Mental Health Promotion Handbooks“ an Fachkräfte der Basis (z.B. Pflege- und Betreuungskräfte im Setting Dienste und Einrichtungen für ältere Menschen), um Wissen und Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten bezüglich der Förderung der psychischen Gesundheit in deren tägliche Arbeit zu integrieren. Der inhaltliche Fokus richtet sich dabei auf die verhaltensorientierte Ebene (Individualebene). Die Trainingshandbücher bestehen aus einem allgemeinen Teil („Einführung ins Thema“) und drei settingspezifischen Teilen zur Förderung der psychischen Gesundheit für die tägliche Praxis in der Pflege und Betreuung älterer Menschen. Ergänzend dazu sollen E-Learning sowie Präsenztrainings die Aneignung des Wissens und der Fähigkeiten methodisch erleichtern (siehe Abb. 2).

Der Lernaufwand des Trainings obliegt dem eigenverantwortlichen Ermessen der jeweiligen Fachkraft, wobei ein einführendes und unterstützendes Präsenztraining von Seiten der Organisation wünschenswert wäre. Prinzipiell soll das in den settingspezifischen Teilen aufbereitete Wissen selbstständig erworben werden können. Für die Entwicklung eines Trainings (Trainingshandbücher, E-Learning sowie Präsenztraining) ist es generell wesentlich, dass dessen inhaltliche sowie sprachliche Aufbereitung (Text, Übungen und Beispiele)

zielgruppengerecht erfolgt. Auf die verhaltensorientierte Ebene der Zielgruppe „Pflege- und Betreuungskräfte im Setting Dienste und Einrichtungen für ältere Menschen“ umgelegt, bedeutet das, dass sie die Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten besitzen, das Wissen um die Förderung der psychischen Gesundheit älterer Menschen alltags- und lebensorientiert in die Kommunikations- und Interaktionsprozesse einzubinden. Insbesondere gelten hier Validation und Biographiearbeit als erfolgversprechende Fertigkeiten. Aber auch Empathie, Aufmerksamkeit und Respekt sind wichtige Fähigkeiten. Ausgangspunkt ist immer die gesundheitliche und soziale Lebenssituation des älteren Menschen. Er/sie soll selbst- und mitbestimmt die Lern- und Aushandlungsprozesse gestalten können (Partizipation, Empowerment und Erfahrungsaustausch).

Schlussbemerkungen

In Zukunft wird es verstärkt darum gehen, welche innovativen Wege für das aktive und gesunde Altern beschritten werden. Der vorliegende Beitrag zeigt entlang des Konzepts der Gesundheitsförderung Möglichkeiten für die Erwachsenenbildung auf, als Gesundheitsbildung aktiv zu werden. In den vorgestellten Projekten bzw. Trainings „Mind Health“ und „Mental Health Promotion Handbooks“ steht ein partizipatorischer und salutogener Gesundheitsförderungsbegriff im Zentrum, der die Entwicklung sowohl von individuellen als auch von organisatorischen Kompetenzen und Ressourcen fokussiert. Ziel ist es, eine selbstbestimmte Lebensweise im Sinne psychischen Wohlbefindens im jeweiligen sozialen System älterer Menschen herzustellen. Gerade in der institutionellen Betreuung ist es eine herausfordernde Aufgabe, den älteren Menschen Einfluss und Kontrolle über ihre eigene Gesundheitsdeterminanten (zurück) zu geben. Dazu müssten rigide Strukturen abgebaut werden. Zugleich muss angesichts knapper Ressourcen danach gestrebt werden, Interventionen in die alltäglichen Routinen einzubauen. Hierfür muss Raum für ein aktives Gestalten der eigenen Lebenswelt geschaffen werden (Stichwort Empowerment) und echte Partizipation möglich sein, die über die bloße Teilnahme an einer Intervention hinausgeht. Um Menschen mit Einschränkungen ihrer Mobilität, mit Erkrankungen und auch kognitiven Beeinträchtigungen wirklich

partizipatorisch in den gesamten Prozess einer Gesundheitsförderungsmaßnahme einzubinden, bedarf es des Wissens und der Kompetenzen der Fachkräfte, aber auch entsprechender organisationaler Voraussetzungen. Und hier setzt ein Bildungskonzept an,

welches einerseits Ansätze aus der Gesundheitsbildung und Gesundheitsaufklärung und andererseits organisationsrelevante Aspekte wie die Organisationsentwicklung und das Projektmanagement inkludiert.

Literatur

Verwendete Literatur

WHO – Weltgesundheitsorganisation (1986): Ottawa Charta für Gesundheitsförderung. Weltgesundheitsorganisation. Online im Internet: <http://www.euro.who.int/de/who-we-are/policy-documents/ottawa-charter-for-health-promotion,-1986> [Stand: 2011-05-23].

Weiterführende Literatur

Altgeld, Thomas (2003): Gesundheitliche Chancengleichheit. In: BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden der Gesundheitsförderung. Schwabenheim an der Selz: Peter Sabo, S. 57-61.

Altgeld, Thomas (2004): Gesundheitsfördernde Settings – Modelle für integrative Gesundheitsförderung in benachteiligten Stadtteilen? In: E&C-Fachforum: „Perspektive: Gesunder Stadtteil – Gesundheitsfördernde Settingansätze und Jugendhilfestrategien in E&C-Gebieten“ – Dokumentation der Veranstaltung vom 26. bis 27. Januar 2004 in Berlin. Online im Internet: <http://www.gesundheitliche-chancengleichheit.de/service/materialien/> [Stand: 2011-05-23].

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.

BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2007) (Hrsg.): Kriterien guter Praxis in der Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten. Ansatz, Beispiele, weiterführende Informationen. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

FGÖ (2009) (Hrsg.): Leitfaden für Antragsteller/innen und Fördernehmer/innen. Stand: 3. Juli 2009. Fonds Gesundes Österreich. [Neue Version 1. Januar 2010: Online im Internet: http://info.projektguide.fgoe.org/fileadmin/redakteure/downloads/Zusammenfassung-Aenderungen_Leitfaden.pdf [Stand: 2011-05-23].]

Geene, Raimund (2008): Sozialogenorientierte Gesundheitsförderung. In: Spicker, Ingrid/Sprengseis, Gabriele (Hrsg.): Gesundheitsförderung stärken. Kritische Aspekte und Lösungsansätze. Wien: Fakultas, S. 119-143.

Gesundheit Berlin (2009): Aktiv werden für Gesundheit: Arbeitshilfen für Prävention und Gesundheitsförderung im Quartier. Kooperationsverbund „Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten“. Online im Internet: http://www.gesundheitberlin.de/download/Kilian,_Holger.pdf [Stand: 2011-05-23].

Göpel, Eberhard (2008): Systemische Gesundheitsförderung. Gesundheit gemeinsam gestalten Bd. 3. Frankfurt am Main: Mabuse Verlag.

Jané-Llopis, Eva/Barry, Margaret M. (2005): What makes mental health promotion effective? In: Promotion & Education Supplement 2, S. 47-53.

Krajic, Karl/Schmidt, Carolin/Christ, Rainer (2010): Gesundheitsförderung in der Long Term Care in Österreich: Eine Status quo Analyse. In: Soziale Sicherheit März 2010, S. 142-148.

Naidoo, Jennie/Wills, Jane (2003): Lehrbuch der Gesundheitsförderung. Werbach-Gamburg: Verlag für Gesundheitsförderung.

Nöcker, Guido (2010): Gesundheitliche Aufklärung und Gesundheitserziehung. Online im Internet: <http://www.bzga.de/leitbegriffe/?uid=6a1593f217774a4d617dd3a26be309cf&id=angebote&idx=102> [Stand: 2011-02-22].

Resch, Katharina/Strümpel, Charlotte/Wild, Monika/Hackl, Cornelia/Lang, Gert (2010) (Hrsg.): HealthPROelderly. Evidenzbasierte Leitlinien für die Gesundheitsförderung für ältere Menschen. (Hrsg. der englischen Originalfassung: Katharina Lis, Monika Reichert, Alexandra Cosack, Jenny Billings und Patrick Brown, 2008: Evidence-Based Guidelines on Health Promotion for Older People). Wien: Österreichisches Rotes Kreuz.

Ruckstuhl, Brigitte/Abel, Thomas (2001): Ein Modell zur Typisierung von Ergebnissen der Gesundheitsförderung. In: Prävention 2, S. 35-38.

Sabo, Peter (2010): Gesundheitsbildung. Online im Internet: <http://www.bzga.de/leitbegriffe/?uid=6a1593f217774a4d617dd3a26be309cf&id=angebote&idx=28> [Stand: 2011-02-22].

Schröck, Ruth/Drerup, Elisabeth (2002) (Hrsg.): Der informierte Patient. Beraten, Bilden, Anleiten als pflegerisches Handlungsfeld. Freiburg: Lambertus-Verlag (= Materialien zur Pflegewissenschaft. 4).

Statistik Austria (2010): Lebenserwartung in Gesundheit. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/gesundheit/gesundheitszustand/lebenserwartung_in_gesundheit/index.html [Stand: 2010-02-28].

Trojan, Alf/Legewie, Heiner (2007): Nachhaltige Gesundheit und Entwicklung. Leitbilder, Politik und Praxis der Gestaltung gesundheitsförderlicher Umwelt- und Lebensbedingungen. 3. Aufl. Frankfurt: VAS-Verlag für Akademische Schriften.

Weiterführende Links

Mind Health: <http://www.mentalhealthpromotion.net/?i=training>

Mental Health Promotion Handbooks: <http://www.mentalhealthpromotion.net/?i=handbook>



Foto: Lisa Bolyos

Mag.ª Doris Bammer

<http://www.rotekreuz.at>
doris.bammer@w.rotekreuz.at
+43 (0)1 79580-5432

Doris Bammer studierte Erziehungswissenschaften mit Fächerkombination in Graz, Lyon (F) und Sydney (AUS). Über mehrere Jahre hinweg war sie in wissenschaftlichen Projekten tätig, seit 2010 arbeitet sie beim Forschungsinstitut des Roten Kreuzes als Projektleiterin und -mitarbeiterin im Bereich Gesundheitsförderung und Prävention sowie im Bereich Pflege und Betreuung. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind: Frauen- und Geschlechterforschung, Erwachsenenbildung, Pflege und Betreuung sowie Gesundheitsförderung.



Foto: Markus Hechenberger

Mag. Gert Lang

<http://www.rotekreuz.at>
gert.lang@w.rotekreuz.at
+43 (0)1 79580-3425

Gert Lang studierte Soziologie an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. Als Tutor und Studienassistent betreute er zahlreiche quantitative Methodenseminare am Institut für Soziologie. Seit 2000 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter am ZENTAS – Zentrum für Alternswissenschaften und Sozialpolitikforschung, seit 2002 wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter am Forschungsinstitut des Roten Kreuzes. Seit 2009 ist er Lektor für Forschungsdesign und Methoden der empirischen Sozialforschung am Institut für Soziologie der Universität Wien. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Alter(n)sforschung, Prävention und Gesundheitsförderung (Förderung psychischer Gesundheit) und soziale Ungleichheit.



Foto: K.K.

Dr.ⁱⁿ Almut Bachinger

<http://www.rotekreuz.at>
almut.bachinger@w.rotekreuz.at
+43 (0)1 79580-2426

Almut Bachinger ist Politikwissenschaftlerin und seit 2010 als Sozialwissenschaftlerin im Forschungsinstitut des Roten Kreuzes tätig, wo sie mit der Durchführung von EU-Projekten im Gesundheits- und Sozialbereich betraut ist. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind: Gesundheitsförderung, Langzeitpflege und Betreuung, Assistive Technologien, Erwachsenenbildung, Sozial- und Arbeitsmarktpolitik sowie Migration.

Continuing Education of Executives and Professionals as a Contribution to Active Ageing

The Field of Health Promotion

Abstract

In the process of ageing, the topic of health – physical as well as psychological health – is becoming increasingly important. Health education and health promotion are thus essential tasks of (continuing) education, above all for older people, to facilitate and maintain a high quality of life in old age. This article presents “Mind Health” and “Mental Health Promotion Handbooks”, two European projects dedicated to this task. The projects are concerned with the training and continuing education of executives and professionals so that they are qualified to implement measures by themselves that promote psychological health and thereby foster health competence in older people.

Geragogin? Geragoge? Ein neuer Beruf für Bildung und Lernen im Alter(n)

Christine Mitterlechner

Mitterlechner, Christine (2011): Geragogin? Geragoge? Ein neuer Beruf für Bildung und Lernen im Alter(n).

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: GeragogInnen, Geragogik, Berufsfeld, Berufsverband

Kurzzusammenfassung

In diesem Porträt werden das noch junge Berufsbild „Geragoge/Geragogin“ erläutert, dessen Handlungsfelder, breit gestreuten Themenbereiche und Ausbildung beschrieben und schließlich der 2009 gegründete Berufsverband der österreichischen Geragoginnen und Geragogen vorgestellt, der sich aus AbsolventInnen des Akademielehrganges und des Masterlehrganges Geragogik an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien formierte. GeragogInnen sind SpezialistInnen für Lernen und Bildung im Alter(n) und erachten das Alter als Erfahrungsschatz, Expertise und Reife. Das Ziel geragogischer Arbeit lautet: Potentiale, individuelle Ressourcen und Erfahrungen der älteren Generation zu erschließen und für die Gesellschaft nutzbar zu machen.

Geragogin? Geragoge? Ein neuer Beruf für Bildung und Lernen im Alter(n)

Christine Mitterlechner

Man bleibt jung, solange man noch lernen, neue Gewohnheiten annehmen und einen Widerspruch ertragen kann.

Marie von Ebner-Eschenbach

Wer sich mit „Erwachsenenbildung als Faktor aktiven Alterns“ auseinandersetzt, sollte auch über den demografischen Wandel, über gesellschaftliche Rahmenbedingungen, vorherrschende Altersbilder und bekannte Alternstheorien (z.B. die Aktivitätstheorie) Bescheid wissen. In ihrer empirischen Studie gelingt Franz Kolland und Pegah Ahmadi der Nachweis, dass, damit ältere und alte Menschen an Bildungsveranstaltungen überhaupt teilnehmen können, Lernarrangements geschaffen werden müssen, die sowohl auf deren Bedürfnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen als auch auf mögliche Defizite Rücksicht nehmen (siehe Kolland/Ahmadi 2010)¹. Genau hier setzen GeragogInnen als SpezialistInnen für Lernen und Bildung im Alter(n) an.

Zum Begriff „Geragogik“

Der Begriff „Geragogik“ kommt aus dem Griechischen und setzt sich aus zwei Wortstämmen zusammen: aus „Geraios/Geraros“ in der Bedeutung von „alt“ bzw. „der Alte“ und aus „Ago“, übersetzt mit „ich führe hin, ich geleite, ich zeige den Weg“ (vgl. Gregarek 2005, S. 33). Dieses Hinführen, Ge- und Begleiten älterer Menschen zu einem

aktiven, selbstbestimmten und sinnerfüllten Leben ist eine wichtige Aufgabe geragogischer Arbeit.

Im Lehrbuch „Geragogik“ findet sich folgende Begriffsbestimmung: *„Als Geragogik wird eine wissenschaftliche Disziplin bezeichnet, die sich am Leitbild von Menschenwürde und Partizipation im Alter orientiert, Bildungsprozesse in der zweiten Lebenshälfte erforscht, Bildungskonzepte mit Älteren und für das Alter entwickelt und erprobt und diese in die Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Arbeit mit Älteren einbringt“* (Bubolz-Lutz et al. 2010, S. 14).²

Der Soziologe und Geragoge Franz Kolland beschreibt Geragogik in ihrer interdisziplinären Ausrichtung einerseits als ein Teilgebiet der Gerontologie (= Wissenschaft vom Altern = Alters- und Alternswissenschaft), andererseits als ein Teilgebiet der Pädagogik. Er stellt Querverbindungen nicht nur zur Soziologie, Sozialarbeit, Psychologie und Geriatrie her, sondern auch zur Theologie und Politikwissenschaft (vgl. Kolland 2010, S. 17).

Die Geragogik ist die logische Fortführung von Pädagogik und Andragogik (Erwachsenenbildung). Das Ziel geragogischer Arbeit lautet: Potentiale,

1 Eine Rezension der Publikation zu dieser Studie, verfasst von Robert Eglhofer, findet sich in der Ausgabe 11 des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=3753&aid=3767; Anm.d.Red.

2 Das Lehrbuch „Geragogik“ wurde in der vorliegenden Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ von Elisabeth Stepanek rezensiert. Siehe dazu: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13_16_stepanek.pdf; Anm.d.Red.

individuelle Ressourcen und Erfahrungen der älteren Generation zu erschließen und für die Gesellschaft nutzbar zu machen.

Geragogische Handlungsfelder

Die Geragogik gliedert sich in drei unterschiedliche Handlungsfelder, die im Folgenden mit ihren jeweiligen Zielen und Zielgruppen beschrieben werden (vgl. Veelken 2003, S. 151 zit.n. Gregarek 2005, S. 37):

- Handlungsfeld Forschung: Erforschung der Grundlagen und Wege der Lebensbegleitung Älterer und der Besonderheiten der Lebensphase Alter; richtet sich an WissenschaftlerInnen sowie Studierende, aber auch an Ältere und Jüngere.
- Handlungsfeld Aus-, Fort- und Weiterbildung: Lehre von der Begleitung Älterer und den Besonderheiten der Lebensphase Alter; richtet sich an alle Menschen, die Ältere fördernd begleiten.
- Handlungsfeld Altenbildung: allgemeine und/oder altersspezifische Bildung älterer Menschen. Die Zielgruppe dieses Handlungsfeldes sind ältere Menschen.

Geragogische Themenbereiche

Die Felder, in denen GeragogInnen heute tätig sind, sind breit gestreut. Geforscht und projektorientiert gearbeitet wurde/wird u.a. zu den Themen: Erkennen und Fördern von Potentialen älterer ArbeitnehmerInnen, Vorbereitung auf den Ruhestand, Umgang mit Medien und Kommunikationstechnologien, Beschäftigung mit der eigenen Biografie, Sinnfindung und Spiritualität im Alter, Kreative Lebensgestaltung, Intergenerationelles und selbstgesteuertes Lernen, Gesundheitsförderung und Gesundheitsbildung, Beratung von Angehörigen, Engagement in der Gesellschaft und Wohnen im Alter.

Durchgeführte Projekte

Um diese thematische Bandbreite noch besser zu veranschaulichen, werden hier einige bereits

erfolgreich umgesetzte Projekte angeführt, die im Rahmen der Ausbildung zum/zur GeragogIn seit 2005 bzw. seit 2007 an der KPH Wien entstanden sind:

„L³ – Lebensbegleitend Lustvoll Lernen nach Montessori“ ist ein Projekt, das die Autorin gemeinsam mit Beatrix Dangl-Watko 2008 gestartet haben und weiterführen³. Mitterlechner und Dangl-Watko konzipierten, erprobten, evaluierten geragogische Materialien und entwickelten, vermittelten und evaluierten ein didaktisches Modell: die „Freie Lernphase für SeniorInnen“. Dabei wurde auf das „Lernen mit allen Sinnen“ und auf die „Würde des Menschen“ Bedacht genommen. Die Forschungsarbeit zum Projekt zur Bedeutung selbstgesteuerten Lernens nach Montessori für die Bildung im Alter fand 2009/10 in einem Wiener Tageszentrum des Fonds Soziales Wien statt. Erstmals wurde in diesem Zusammenhang von Mitterlechner und Dangl-Watko der Begriff „Montessori-Geragogik“ verwendet bzw. geprägt.

„SEELERNETZ – SeniorInnen lernen in Netzwerken“: Durch Einbindung in soziale Netzwerke sollen auch bildungsungewohnte Ältere aktiviert werden, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und soziale Veränderungen aktiv mitzugestalten. Im Rahmen dieses europäischen Projektes haben Elisabeth Rigal und Maria Freudenthaler in Wien-Brigittenau „Grätzeltreffen“ für SeniorInnen entwickelt, die seit 2009 regelmäßig stattfinden⁴.

Intergenerationelles Feinmotorik-Projekt „Sonnenschein“: Monika Traurig besuchte im Jahr 2009 mit ihrer Kindergartengruppe regelmäßig die BewohnerInnen einer SeniorInnenresidenz in Purkersdorf und ermöglichte durch gemeinsame psychomotorische Übungen den betagten Menschen Kontakt und Interaktionen mit den Kleinen.

Biografiearbeit und ZeitzeugInnenprojekte: „Aus der Vergangenheit für die Zukunft lernen“. In diesem Projekt setzten sich Sabine Fröhlich und Maria Kogler 2009/10 mit gesprächsorientierter Biografiearbeit als Beitrag zur Förderung der Lebensqualität im Alter auseinander. Viktoria Felmer befasste sich mit Veränderungen der Lebenswelt, berichtete über

³ Die neue Ausbildung für „LernbegleiterInnen für SeniorInnen nach Montessori“ beginnt im September 2011.

⁴ Es kam zur Gründung des Vereins „Älter werden im Grätzel“.

die Berliner Zeitzeugenbörse und zeigte Chancen und Probleme auf, die es für solch eine Arbeit in Österreich geben könnte.

Freiwilligenarbeit bei älteren und alten Menschen: Adelheid Khol untersuchte die Rahmenbedingungen, die Wirkung und den Gewinn ehrenamtlichen Engagements von Älteren für Ältere. Gerda Höppler verglich zwei verschiedene Institutionen, die freiwillige MitarbeiterInnen einsetzen, und zeigte auf, wie Rahmenbedingungen die Arbeit der älteren Ehrenamtlichen beeinflussen.

Implementierung des Faches Geragogik in Schulen und geriatrischen Ausbildungsstätten: Barbara Resinger und Erika Kornfeld erstellten ein Curriculum für den Unterrichtsgegenstand Geragogik an der Fachschule für Sozialberufe Wiener Neustadt. Almut Maria Krenn realisiert(e) intergenerationelles Lernen am Evangelischen Gymnasium in Kooperation mit Hausgemeinschaften der Diakonie Gallneukirchen, die in Wien Simmering unter einem Dach vereint sind. Elisabeth Baroud führte ein intergenerationelles PC-Projekt mit SchülerInnen der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Schwerpunkt Sozialmanagement (HLWS) und BewohnerInnen des Caritas Hauses St. Martin in Wien durch und unterrichtet das Fach „Geragogik“ an der HLWS (Stand Mai 2011).

Medien und neue Kommunikationstechnologien: Irene Sachse erforschte die Arbeitsbedingungen von über 40-jährigen IT-ExpertInnen in Österreich.

In dem Buch „Geragogik – eine Herausforderung der Zukunft“ (2010), das von Helene Miklas herausgegeben wurde, beschreiben die oben kurz vorgestellten AbsolventInnen des Hochschullehrgangs Geragogik an der KPH Wien ihre Projekte und die Ergebnisse aus ihren Masterthesen (siehe Miklas 2010). Die Abstracts finden sich auch auf der Website des Berufsverbandes der österreichischen Geragoginnen und Geragogen.⁵

Ausbildung zum/r Geragogen/in

Da für die Arbeit mit Älteren unter anderem ein besonderes Wissen über Lernprozesse älterer

Menschen sowie emotionale und soziale Kompetenzen notwendig sind, bedarf es dazu einer fundierten Ausbildung. Das Studium der Geragogik findet in Österreich nur an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems statt.

Inhalte⁶

Der Masterlehrgang qualifiziert interdisziplinär und orientiert sich an der aktuellen geragogischen Forschung. Er liefert die für die Gestaltung und Umsetzung von Lern- und Bildungsprozessen im und für das Alter(n) notwendigen wissenschaftlichen und praktischen Grundlagen. Besonders berücksichtigt werden die didaktischen Grundsätze des ganzheitlichen Lernens wie beispielsweise die enge Verbindung von Theorie und Praxis, die Förderung von Wahrnehmungskompetenz, die Anregung zu eigenständigem Arbeiten und die Stärkung der kommunikativen Lehrveranstaltungsstruktur. Weiters sollen Anstöße zu einer differenzierten Wahrnehmung komplexer Strukturen gegeben werden. Präsenzphasen und intensive eLearning-Phasen wechseln einander ab.

Rahmen

Dauer und Kosten: Das berufsbegleitende sechssemestrige Studium (120 ECTS) schließt mit einem Master of Education (M.Ed.) ab. Die Kosten pro Semester betragen € 1.100,-.

Zulassungskriterien: Voraussetzung sind Reifeprüfung, mehrjährige Berufserfahrung im pädagogischen oder geriatrischen Bereich und die positive Absolvierung eines Assessment-Verfahrens.

Wissenschaftliche Leitung: Franz Kolland
Lehrgangsleitung: Karl Langer und Petra Gerstenecker

Der Berufsverband

Der Berufsverband österreichischer Geragoginnen und Geragogen wurde im Mai 2009 von AbsolventInnen des Akademielehrganges und TeilnehmerInnen des Masterlehrganges Geragogik gegründet. Unter

⁵ Siehe dazu: <http://www.geragogik.at>.

⁶ Es handelt sich dabei um eine gekürzte Form der Aussendung der Lehrgangsleitung der KPH.

dem Motto „Leben ist Lernen“ setzt er sich wichtige Ziele für die Verbreitung der Geragogik. Wissenschaftliche Beiräte sind Franz Kolland (Wien) und Claudia Gerdenitsch (Graz).

Der Berufsverband unterstützt Bildung und Lernen im Alter, für das Alter(n) und mit Älteren, fördert Grundlagenforschung und berufsfeldbezogene Forschung, bietet die Möglichkeit wissenschaftliche Arbeiten zu publizieren, informiert über

Veranstaltungen, Fachliteratur und aktuelle Studienberichte, gibt den Mitgliedern die Möglichkeit, ihre Projekte vorzustellen, entwickelt und sichert Fortbildung, organisiert Vorträge, Seminare und Tagungen, sichert die Qualität der Ausbildung in Theorie und Praxis, bringt sich in die gesellschaftlichen und politischen Diskussionen über das Alter(n) ein, fördert positive Alter(n)sbilder und -kulturen und bietet eine Plattform zur Vernetzung. Der Berufsverband sieht Alter als Erfahrungsschatz, Expertise und Reife an.

Literatur

Verwendete Literatur

Bubolz-Lutz, Elisabeth/Gösken, Eva/Kricheldorf, Cornelia/Schramek, Renate (2010): Geragogik. Das Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer.

Gregarek, Silvia (2005): Fortbildung „Geragogik“ – Konzepte und Curriculum. In: Veelken, Ludger/Gregarek, Silvia/de Vries, Bodo: Altern, Alter, Leben lernen. Geragogik kann man lehren. Oberhausen: Athena-Verlag, S. 31-104.

Kolland, Franz (2010): Standortbestimmung der Geragogik. In: Miklas, Helene (Hrsg.): Geragogik – eine Herausforderung der Zukunft. Herausgegeben im Auftrag der Hochschulstiftung der Erzdiözese Wien. Berlin [u.a.]: LIT-Verlag (= Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. 3), S. 9-24.

Weiterführende Literatur

Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah (2010): Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Miklas, Helene (Hrsg.) (2010): Geragogik – eine Herausforderung der Zukunft. Herausgegeben im Auftrag der Hochschulstiftung der Erzdiözese Wien. Berlin [u.a.]: LIT Verlag (= Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. 3).

Weiterführende Links

Berufsverband der österreichischen Geragoginnen und Geragogen: <http://www.geragogik.at>

Kirchliche Pädagogische Hochschule (KPH) Wien/Krems: <http://www.kphvie.ac.at/fort-weiterbildung/lehrgänge>

„Montessori-Geragogik“: <http://www.montessori-geragogik.at>



Foto: Fotostudio Schellack

Christine Mitterlechner M.Ed.

c.mitterlechner@aon.at
<http://www.montessori-geragogik.at>
+43 (0)664 3070634

Christine Mitterlechner ist Dipl.-Pädagogin mit Schwerpunkt Montessori-Pädagogik, Dipl.-Geragogin, Motogeragogin, LIMA-Trainerin (Lebensqualität im Alter) und Erwachsenenbildnerin. Sie ist Projektleiterin von „L³ – Lebensbegleitend Lustvoll Lernen nach Montessori“ und Vorsitzende des Berufsverbandes österreichischer Geragoginnen und Geragogen.

Educational Gerontologist? A New Occupation for Education and Learning in Ageing and Old Age

Abstract

This article explains the new occupation of educational gerontologists, describing its areas of activity, widely scattered subject areas and training and finally presenting the Professional Association of Austrian Educational Gerontologists (*Berufsverband der österreichischen Geragoginnen und Geragogen* in German), which was founded in 2009 by graduates of the academic programme and master programme of study of educational gerontology at the Catholic University College of Teacher Education (*Kirchliche Pädagogische Hochschule – KPH* in German) in Vienna. Educational gerontologists are specialists in learning and education in ageing and old age and consider age as a treasure trove of experiences, expertise and maturity. The objective of educational gerontology work is to tap into and exploit the potential, individual resources and experiences of the older generation for the good of society.

Rezension

Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch

Elisabeth Bubolz-Lutz, Eva Gösken, Cornelia Kricheldorf
und Renate Schramek

Elisabeth Stepanek

Stepanek, Elisabeth [Rez.] (2011): Bubolz-Lutz, Elisabeth/Gösken, Eva/Kricheldorf, Cornelia/Schramek, Renate (2010): Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Geragogik, Lehrbuch, Forschung, Praxis, Lehre

„Die junge Wissenschaftsdisziplin Geragogik gibt Antwort auf die Frage, wie sich die Gestaltung eines sinnerfüllten, körperlich und geistig beweglichen Lebens in den vielfältigen Lebenslagen des Alters unterstützen lässt. Auf der Grundlage aktueller Forschungsergebnisse aus Gerontologie, Neurobiologie und Bildungswissenschaft entwickelt sie didaktische Konzeptionen und bietet Anregungen, diese in passende Bildungsarrangements umzusetzen. Dieses Buch gibt erstmals eine Übersicht über die Geragogik in Forschung, Praxis und Lehre. Es informiert über ihren Forschungsansatz, Prinzipien und Methoden eines partizipativ angelegten Lernens mit Älteren und gibt einen Einblick in die Qualitätsentwicklung in verschiedenen geragogischen Handlungsfeldern.“ (Verlagsinformation)



Elisabeth Bubolz-Lutz, Eva Gösken, Cornelia Kricheldorf,
Renate Schramek
Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns.
Das Lehrbuch
Stuttgart: Kohlhammer 2010
279 Seiten

16

Rezension

Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch

Elisabeth Bubolz-Lutz, Eva Gösken, Cornelia Kricheldorff und Renate Schramek

Elisabeth Stepanek

Die Geragogik setzt sich mit den Prozessen des Lernens und der Bildung im Alter auseinander. Sie pflegt einen lebendigen Austausch und Wissenstransfer mit anderen Disziplinen – besonders intensiv mit den Bildungswissenschaften und der Gerontologie.

Das von Elisabeth Bubolz-Lutz, Professorin an der Universität Duisburg-Essen und KFH Freiburg sowie Direktorin des Forschungsinstituts Geragogik, Eva Gösken, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Soziale Gerontologie mit dem Schwerpunkt Lebenslaufforschung an der TU Dortmund, Cornelia Kricheldorff, Leiterin des Instituts für Angewandte Forschung, Entwicklung und Weiterbildung der Katholischen Fachhochschule Freiburg, und Renate Schramek, Lehrbeauftragte und Stellvertretende Direktorin des Forschungsinstituts Geragogik in Witten, 2010 im Kohlhammer Verlag vorgelegte Lehrbuch bietet eine gute und fundierte Einführung in diese noch junge Wissenschaft.¹

Die zunehmende Hochaltrigkeit bzw. Langlebigkeit der Menschen ist m.E. mit ein Grund für die Notwendigkeit der Forcierung und Stärkung lebenslanger Bildung über die Lebensspanne. Umgekehrt profitieren gerade Ältere und Hochaltrige von Bildung, da diese in der sich rasch wandelnden Gesellschaft Orientierung bietet.

Begriffliche Grundlagen

Die Autorinnen treffen im ersten Kapitel des Lehrbuches eine Unterscheidung zwischen den Begriffen „Intelligenz“, „Gedächtnis“, „Lernen“ und „Bildung“. Hinter ihrem Lernansatz liegt die konstruktivistische Weltanschauung, dass sich Individuen aufgrund der je eigenen Lebensgeschichte, Erfahrungen und Biografie individuelle Werte und Weltanschauungen schaffen. Die Frage sei daher nicht, was der alte Mensch lernen soll, sondern, was der alte Mensch lernen will (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2010, S. 17). Ein Schlüsselwort in diesem Zusammenhang ist die Biografiearbeit, mit deren Hilfe in der Rückschau auf das eigene Leben ein roter Faden und folglich der aktuelle Lebenssinn, aber auch die künftigen Ziele gefunden werden können. Die GeragogInnen haben dabei die Aufgabe, den Prozess der Rück- und Vorschau Einzelner oder einer Gruppe anzuleiten, Lernarrangements zur Verfügung zu stellen und die Menschen beratend und absichtslos zu begleiten. Dieser Vorgang, der von offenen Zielen der

¹ Christine Mitterlechner porträtiert in ihrem Beitrag in der vorliegenden Ausgabe des Magazin erwachsenenbildung.at das junge Berufsfeld Geragogin/Geragoge und führt dazu u.a. den Begriff „Geragogik“ näher aus. Siehe dazu: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13_15_mitterlechner.pdf; Anm.d.Red.

Lernenden und nicht von vorgegebenen altersspezifischen Lernbereichen ausgeht, wird von den Autorinnen als „Bildung“ bezeichnet. Aber nicht nur GeragogInnen agieren auf diese Weise, auch Bildungsinstitute werden es in Zukunft den Menschen ermöglichen müssen – didaktisch spricht man übrigens von der Ermöglichungsdidaktik –, Bildung selbst zu organisieren (vgl. ebd., S. 31).

Das Forscherehepaar Riley und Riley, das im Lehrbuch vorgestellt wird, geht von einer „altersintegrierten Bildung“ aus, in der das Lernen und die Bildung den Menschen über die gesamte Lebensspanne und nicht nur in der Kindheit und Jugendzeit begleiten. Ein weiterer Schlüssel in diesem Kontext sind „intergenerationelle Begegnungen“: Jung und Alt sollen voneinander lernen. Meines Erachtens müssen besonders die heranwachsenden Menschen unseres Kulturkreises lernen, in einer alternden Gesellschaft zu leben.

Recht auf Bildung und Autonomie

Die Geragogik baut auf der Philosophie des christlichen Abendlandes auf und geht davon aus, dass alle Menschen das Recht auf Würde, Bildung und ein sinnvolles Leben haben. Dies betrifft auch die Menschen im sogenannten „vierten Lebensalter“², die durch Immobilität, pflegerische Abhängigkeit oder Krankheit nicht mehr in der Lage sind, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Wie die Autorinnen beschreiben, wird es deshalb eine wesentliche Aufgabe des nächsten Jahrzehnts sein, Methoden zu finden, wie GeragogInnen hochaltrigen Menschen Bildung zur Verfügung stellen können, damit diese ihr Recht auf Autonomie und Bildung wahrnehmen können.

Geschichte und Entwicklung der Geragogik

Im Zentrum des zweiten Kapitels steht die historische Entwicklung der Geragogik und ihrer Konzeptionen zwischen 1960 und 2010. Zu wenig

Beachtung – so die Autorinnen kritisch – finden bisweilen die Fragen, wie alte Menschen sinnvoll mit Krankheit und Behinderung umgehen können und wie Bildungsarrangements für gesellschaftliche Randgruppen im Alter gestaltet sein sollten.

Resümee

Das Buch ist, wie der Titel besagt, ein Lehrbuch mit zwölf Kapiteln, in denen Begriffsdefinitionen exakt erläutert werden, die Entwicklung der Geragogik aufgezeigt wird, Forschungsfelder und Forschungsergebnisse zu Bildungs- und Lernprozessen in der zweiten Lebenshälfte besprochen und Didaktik und Methoden geragogischer Arbeit wissenschaftlich abgehandelt werden. Das Anliegen der Geragogik kann nur verstehen, wer das ganze Buch liest, allerdings lohnt es sich auch für an einzelne Themen Interessierte (wie beispielsweise an der Biografiearbeit oder am Thema Gesundheit, Krankheit und Behinderung) das Buch zur Hand zu nehmen, da die einzelnen Kapitel systematisch, wissenschaftlich und umfassend aufbereitet sowie aktuelle Ergebnisse aus den unterschiedlichsten Forschungsbereichen aufgezeigt und diese miteinander sowie mit der eigenen Disziplin in Beziehung gebracht werden. Dieses Buch ist keine Bettlektüre, aber m.E. d a s Handbuch für alle, die sich mit dem Thema Bildung in der zweiten Lebenshälfte bzw. einer altersintegrierten Bildung über die Lebensspanne auseinandersetzen wollen.

Ausblick

Wer das Altersbild in den letzten Jahren beobachtet hat, konnte sich des Eindrucks nicht erwehren, dass sich dieses zwar deutlich gewandelt hat, aber – sieht man von der Pflege ab – für die Zuwendung zu den Alten, hauptsächlich die Menschen im dritten Lebensalter „auserkoren“ wurden. Diese Wahrnehmung gilt auch für die unterschiedlichsten Bildungsangebote – kirchliche Angebote sind davon nicht ausgenommen. Die negativen Zuschreibungen, die früher alle Alten trafen, gelten nun den Menschen

2 Der Begriff „das vierte Lebensalter“ stammt aus der Soziologie und wurde von Peter Laslett geprägt. Das „dritte Lebensalter“ ist die Zeitspanne nach dem Ende der Dominanz von familiären und beruflichen Verpflichtungen mit einem vielfachen Ressourcenüberschuss, das „vierte Lebensalter“ ist die Zeitspanne ab dem Moment, wenn für das tägliche Leben mehr Ressourcen benötigt werden als zur Verfügung stehen.

im vierten Lebensalter. Der Beginn des Alters und das damit verbundene negative Altersbild haben sich, nach gesellschaftlichen Maßstäben zumindest, bloß nach hinten verschoben. Im hier vorgestellten Lehrbuch werden diese gesellschaftlichen Alterszuschreibungen deshalb auch als „soziale Kategorie“ benannt.

Abschließend ist anzumerken, dass die kirchliche Seelsorge meines Erachtens in den GeragogInnen Gleichgesinnte gefunden hat, mit dem Ziel, immobilen Menschen Zuwendung zu geben bzw. Bildungszugänge zu ermöglichen, wenn auch die Wege der Bildungsarbeit noch aufgezeigt werden müssen.



Foto: K.K.

Elisabeth Stepanek

elisabeth.stepanek@graz-seckau.at
<http://www.katholische-kirche-steiermark.at>
+43 (0)676 87422839

Elisabeth Stepanek erlernte im zweiten Bildungsweg den Beruf der diplomierten Pastoralassistentin und ist seit 1992 hauptberuflich in der Seelsorge tätig. Seit 2008 arbeitet sie als bischöfliche Referentin für Altenpastoral in der Diözese Graz-Seckau. Sie ist akademische Gerontologin und absolviert zurzeit den Hochschullehrgang für Geragogik an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.

Rezension

Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung

Julia Franz

Marcus Ludescher

Ludescher, Marcus [Rez.] (2011): Franz, Julia (2010): Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: intergenerationelles Lernen, Erwachsenenbildung, Generationen

„Der demografische Wandel stellt neue Anforderungen an das Bildungssystem. Angebote intergenerationellen Lernens gewinnen in der Erwachsenenbildung daher zunehmend an Bedeutung. Erwachsenenbildner/-innen stehen bei der Entwicklung intergenerationeller Bildungsveranstaltungen vor der Herausforderung Lernprozesse zwischen den Generationen [...] durch gezielte Lernangebote zu ermöglichen. Die Autorin geht in ihrem Buch empirisch der Frage nach, wie Erwachsenenbildner/-innen mit dieser Herausforderung umgehen und wie intergenerationelle Lernprozesse gestaltet und umgesetzt werden können. Die gewonnenen Erkenntnisse ermöglichen Aussagen über die Professionalisierung und Qualifizierung von Erwachsenenbildner/-innen im Hinblick auf intergenerationelles Lernen [...].“ (Verlagsinformation)



Julia Franz
Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum
Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung
Bielefeld: W. Bertelsmann 2010
(= Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen. 14)
208 Seiten

17

Rezension

Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung

Julia Franz

Marcus Ludescher

Vor dem Hintergrund der demografischen Veränderungen ist in den letzten Jahren auch intergenerationelles Lernen zu einem Thema im bildungspolitischen Diskurs über lebenslanges Lernen geworden. Trotz einer mittlerweile beachtlichen Anzahl an intergenerationellen (Praxis-)Projekten in Europa und darüber hinaus liegen bislang kaum empirische Studien zum intergenerationellen Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung vor.

Das will Julia Franz mit ihrer an der Universität Erlangen-Nürnberg approbierten und 2010 in Buchform erschienenen Dissertation ändern. In ihrer Studie, die im Rahmen des vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“ entstand, konzentriert sich die Autorin auf die Frage, welche Orientierungen ErwachsenenbildnerInnen *„im Hinblick auf intergenerationelle Lernprozesse und deren didaktische Gestaltung und Steuerung haben“* (Franz 2010, S. 20). Damit macht sie erstmals jene Gruppe von Personen zum Gegenstand einer wissenschaftlichen Untersuchung, die sozusagen an der „Bildungsfront“ direkt mit der Gestaltung und Durchführung generationenübergreifender Bildungsveranstaltungen befasst ist. Es soll zur Klärung beigetragen werden, wie ErwachsenenbildnerInnen mit der Herausforderung intergenerativen Lernens umgehen, wie sie dieses Lernen deuten und wie sie es in ihren Einrichtungen umsetzen.

Zum Aufbau des Buches

Die ersten vier Kapitel des Buches sind der Einführung in die Thematik, der Formulierung der Forschungsfrage, der Klärung des Generationenbegriffs sowie der Beschreibung des theoretischen und methodischen Ansatzes gewidmet. Im Anschluss daran werden in zwei weiteren Kapiteln das Sample der Untersuchung detailliert beschrieben und die Ergebnisse präsentiert und diskutiert. Ein abschließendes Kapitel bietet Anregungen für die Bildungspraxis und die Forschung.

Zum theoretischen und methodischen Zugang

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird das Lernen der Generationen überwiegend als implizites Lernen zwischen den Generationen in der familiären Generationenfolge, im Familienverband

von Großeltern, Eltern und Enkeln thematisiert. In Projekten der Erwachsenenbildung gehe es jedoch weniger um „Begegnung“ wie in vielen intergenerationellen Initiativen, sondern vielmehr darum, „Bildung“ zu ermöglichen. Deswegen bedürfe es, wie die Autorin betont, einer „*Explikation des Generationenaspekts*“ (ebd., S. 32) und einer „*didaktisch angeleiteten Reflexion von unterschiedlichen generationenspezifischen Perspektiven auf verschiedene Themen*“ (ebd.).

Franz setzt sich in der Folge ausführlich mit dem historisch-gesellschaftlichen Generationenbegriff des Soziologen Karl Mannheim (1928) auseinander. Von Mannheim übernimmt sie auch den Begriff der „konjunktiven Erfahrungsräume“. Das sind „atheoretische“ implizite Orientierungen, die das Denken und Handeln von Individuen und Gruppen strukturieren und beeinflussen.

Das Sample der Untersuchung besteht aus sieben Gruppen von ErwachsenenbildnerInnen, die als Bildungsverantwortliche in intergenerationellen Settings tätig sind, aus fünf Gruppen von Teilnehmenden sowie aus zwei Gruppen von intergenerationellen Lebensgemeinschaften zu jeweils drei bis sechs Personen. Die ErwachsenenbildnerInnen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Erfahrungen in der Gestaltung intergenerationeller Lernarrangements: Einige von ihnen haben an einer einschlägigen professionellen Qualifizierung teilgenommen und bereits selbst intergenerationelle Veranstaltungen konzipiert und durchgeführt (= „professionalisierte“ ErwachsenenbildnerInnen), andere verfügen nicht über solche Erfahrungen (= „nicht professionalisierte“ ErwachsenenbildnerInnen).

Mit allen oben genannten Gruppen wurden offene Gruppendiskussionen geführt, die nach der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Ergänzt wurde diese durch halbstandardisierte Fragebogenerhebungen sowie durch teilnehmende Beobachtung. Ziel war es, handlungsleitende Orientierungen zu rekonstruieren und „Typen“ herauszuarbeiten. Die Autorin bezeichnet ihren gewählten methodischen Zugang als qualitatives, hypothesengenerierendes Verfahren.

Zu den Ergebnissen

Es lassen sich drei Typen identifizieren, die unterschiedliche Vorstellungen von generationenübergreifendem Lernen und von ihrem professionellen Rollenbild haben (vgl. ebd., S. 83ff.):

- Der erste Typ – die Autorin nennt ihn die „genealogisch-extensionalen GestalterInnen“ – orientiert sich am Familienmodell und ist durch einen genealogischen Generationenbegriff geprägt, wonach Enkelkinder von ihren Großeltern lernen; er geht davon aus, dass das Lernen zwischen den Generationen keiner besonderen didaktischen Anleitung bedarf; besonders günstig sei ein großer Altersabstand zwischen den Generationen; Ältere haben einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung, den sie an Jüngere weitergeben.
- Typ zwei, die „thematisch-intentionalen GestalterInnen“, geht von einem historisch-gesellschaftlichen Generationenbegriff aus; es wird die „Chance des Fremden“ betont – intergenerationelles Lernen entsteht erst durch die Heterogenität der Perspektiven; anders als beim Lernen in der Familie handelt es sich um einen Bildungsprozess, der mikro- und makrodidaktische Planung erfordert, wobei auch die Entwicklungsoffenheit von Lernprozessen hinreichend berücksichtigt werden muss; altersgemischte Gruppen werden intentional zusammengeführt, um ein für sie relevantes Thema gemeinsam zu bearbeiten.
- Für Typ drei, die „explizierend-intentionalen GestalterInnen“, liegt das Potenzial intergenerationellen Lernens in der Anerkennung von Heterogenität, Differenz und Alterität; Lernen funktioniert nicht von selbst, sondern muss intentional gestaltet und expliziert werden; verschiedene Aufgabenstellungen, Reflexionsübungen und Rollenspiele usw. sollen die Teilnehmenden anregen, den Lerngegenstand „aus ihrer jeweiligen Generationenperspektive“ zu betrachten und durch die „didaktischen Inszenierungen des Fremderlebens“ intergenerative Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 158).

Die Auswertung hat ferner ergeben, dass es gerade der nicht professionalisierten Gruppe schwer fällt, adäquate Strategien und Konzepte im Umgang mit der intergenerationellen Heterogenität der Teilnehmenden zu entwickeln. Daraus zieht die Verfasserin den Schluss, dass es entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen braucht, um ErwachsenenbildnerInnen für differenzierte und reflektierte intergenerationelle Lernarrangements zu sensibilisieren.

Anregungen für die Bildungspraxis (Auswahl)

Für die Arbeit mit Jugendlichen und Älteren eignet sich Franz zufolge ein didaktisches Konzept, das auf die Herstellung von Fremd- und Differenz erleben der Teilnehmenden abhebt: Während für die Jugendlichen die fremde Generationenperspektive wichtig ist, um die eigene „Identitätsbildung“ zu stützen, hilft die Auseinandersetzung mit jungen Menschen den Älteren bei ihrer „Neuorientierung“ (vgl. ebd., S. 184).

Lernen mehrere Generationen miteinander, so würden sich sozialraumorientierte und thematische Lernarrangements empfehlen, indem etwa ein für alle Beteiligten einer Region relevantes generatives Thema bearbeitet wird. Von hier ist dann der Weg zu Formen bürgerschaftlichen Engagements nicht mehr weit.

Für die Entwicklung intergenerationeller Bildungsangebote in Einrichtungen der Erwachsenenbildung werden von der Autorin u.a. folgende Empfehlungen formuliert:

- Intergenerationelles Lernen braucht eindeutig definierte Zielgruppen; ein Angebot kann erst geplant und vorbereitet werden, wenn klar ist, welche Generationen zusammengeführt werden.
- Angehörige verschiedener Generationen haben unterschiedliche Erwartungshaltungen und Vorstellungen, die zu Beginn einer Veranstaltung reflektiert und expliziert werden müssen.
- Es ist auf unterschiedliche Lernbedürfnisse und Lerngewohnheiten durch eine generationensensible

Auswahl und Nutzung von Methoden Rücksicht zu nehmen; so würden sich beispielsweise Kinder in langen Vorträgen langweilen, während Älteren aktivierende Moderations- und Lehrmethoden fremd sind.

- Intergenerationelle Lernprozesse brauchen Zeit; es sollten daher längerfristige Bildungsangebote konzipiert werden.

Resümee

Die Studie ist sehr sorgfältig gearbeitet und bietet – trotz mancher Wiederholungen – eine lohnende Lektüre mit nützlichen Anregungen für die Bildungspraxis. Beim untersuchten Sample fällt auf, dass die Gruppen der Teilnehmenden überwiegend aus Älteren (über 55) und Jugendlichen bzw. Kindern (unter 20) zusammengesetzt sind, die mittleren Generationen sind kaum vertreten. Auch erfährt man wenig über die Funktionen und Aufgabenbereiche der befragten ErwachsenenbildnerInnen und welchen Einfluss sie in ihren Einrichtungen de facto auf die Programmgestaltung haben. Durch den gewählten theoretischen und methodischen Zugang werden sie als Hauptakteure und -akteurinnen in „Großaufnahme“ gezeigt, ihren Vorstellungen und Orientierungen wird implizit große, wenn nicht sogar alleinige Definitions- und Gestaltungsmacht für die Planung und Entwicklung intergenerationeller Lernsettings zugeschrieben. Die Frage, wie die Mikroebene der konkreten Bildungsarbeit mit der Mesoebene der Bildungsinstitutionen oder der Makroebene der Bildungspolitik auf nationaler bzw. europäischer Ebene zusammenhängt, wird dabei ausgeblendet. Aber das hätte vermutlich den Rahmen dieser Studie gesprengt.

Für die österreichischen LeserInnen ist es etwas schade, dass vornehmlich deutsche Sekundärliteratur und deutsche Bildungsprojekte aus dem Erwachsenenbildungsbereich herangezogen werden. Das mag sich aus der Notwendigkeit erklären, den Untersuchungsgegenstand entsprechend einzugrenzen. Bei den Empfehlungen für die Bildungspraxis wäre es jedoch sinnvoll gewesen, über den nationalen Tellerrand hinauszuschauen und auch einschlägige EU-Bildungsprojekte einzubeziehen, da viele der

Empfehlungen ja schon einmal „irgendwann und irgendwo“ formuliert wurden.¹ Diese Praxisprojekte könnten – trotz unterschiedlicher Zielsetzung und sehr unterschiedlicher Qualität – ein lohnendes Objekt weiterer Forschungen sein, um die gewonnenen Erfahrungen und erzielten Ergebnisse im Sinne eines „European Body of Knowledge“ im Feld intergenerationellen Lernens kritisch zu prüfen,

weiterzuentwickeln und für die Bildungspraxis zu erschließen.

Man kann sich jedenfalls nur wünschen, dass dieser Arbeit von Julia Franz weitere Studien folgen werden, um die intergenerative Bildungsarbeit auf eine fundierte wissenschaftliche Grundlage zu stellen.

¹ Eine (unvollständige) Auflistung von Projekten zum Thema „Intergenerationelles Lernen“, die von der Europäischen Kommission gefördert wurden, findet sich z.B. im „Guide of Ideas for Planning and Implementing Intergenerational Projects“.

Literatur

Weiterführende Links

Guide of Ideas for Planning and Implementing Intergenerational Projects: <http://www.matesproject.eu>

Projekthintergrund. Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit: <http://www.kbe-bonn.de/297.html>



Mag. Dr. Marcus Ludescher

marcus.ludescher@uni-graz.at
<http://www.uni-graz.at/zfw>
+43 (0)316 3801105

Marcus Ludescher ist Historischer Sozialwissenschaftler und Erwachsenenbildner; er arbeitet als Akademischer Koordinator für Weiterbildung und Lifelong Learning sowie Leiter des Programmbereichs „Vita activa“ am Zentrum für Weiterbildung, Universität Graz. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: forschungsbasierte Entwicklung, Pilotierung und Koordination von neuen Bildungsangeboten für nicht-traditionale Lernende und Ältere, „Universität des dritten Lebensalters“ als Organisationsmodell und wissenschaftliche Allgemeinbildung.

Rezension

Sozialprodukt des Alters. Über Produktivitätswahn, Alter und Lebensqualität

Anton Amann, Günther Ehgartner und David Felder

Bettina Kolb

Kolb, Bettina [Rez.] (2011): Amann, Anton/Ehgartner, Günther/Felder, David (2010): Sozialprodukt des Alters. Über Produktivitätswahn, Alter und Lebensqualität.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Alter, Lebensqualität, Gesellschaft, Sozialprodukt

„Die Älteren werden, wieder einmal, zu Sündenböcken für die Belastung öffentlicher Haushalte gestempelt, nicht ohne altersfeindliche Tiraden in den Medien. Älteren Arbeitskräften wird mangelnde Produktivität zugeschrieben, und den wohlhabenderen, gesunden und aktiven Alten wird vorgeworfen, sie verprassten das Erbe der Jungen. Es ist höchst an der Zeit, eine Neubestimmung der Begriffe ‚Lebensqualität‘ und ‚Produktivität‘ vorzunehmen und die Leistungen der älteren Bevölkerung für das Wohlergehen aller systematisch darzustellen. Soziale und kulturelle, geistig-psychische und emotionale Produktivität und Konstruktivität müssen neu bewertet und als Gegenformel zu einem rein materiell gesehenen Lebensstandard bewertet werden.“ (Verlagsinformation)



Anton Amann, Günther Ehgartner, David Felder
Sozialprodukt des Alters. Über Produktivitätswahn,
Alter und Lebensqualität
Köln/Wien/Weimar: Böhlau 2010
236 Seiten

18

Rezension

Sozialprodukt des Alters. Über Produktivitätswahn, Alter und Lebensqualität

Anton Amann, Günther Ehgartner und David Felder

Bettina Kolb

Das vorliegende 2010 im Böhlau Verlag publizierte Buch „Sozialprodukt des Alters. Über Produktivitätswahn, Alter und Lebensqualität“ verknüpft verschiedene empirische Tatsachen zur Situation älterer Menschen und bettet diese in eine Diskussion über begriffliche Grundlagen der Gesellschaftstheorie ein.

In ihrer Einleitung beschreiben **Anton Amann, Günther Ehgartner** und **David Felder**, dass im Verlauf ihrer eingehenden Beschäftigung mit dem Thema ihres Buches soziologische, ökonomische und philosophische Grundlagen in den Vordergrund gerückt sind. Folglich gingen sie dazu über, neben der empirischen Faktenlage auch zentrale Begriffe der Gesellschaftstheorie (beispielsweise die Begriffe Produktivität, Ressourcen und Lebensqualität) einer genauen und detailreichen Betrachtung zu unterziehen.

Dank dieser Kombination aus begrifflichen Grundlagen, kompakt dargestelltem Hintergrundwissen und bedeutenden empirischen Fakten wird das Buch zu einem spannenden Lesevergnügen. Es führt kompetent in das Thema ein, bereichert aber auch schon mit den Inhalten befasste Personen durch kritische Sichtweisen, neue Verknüpfungen sowie nicht zuletzt durch humorvolle und lebensnahe Beschreibungen und Interviews. Immer wieder gelingt es den Autoren aufzuzeigen, wie die Betrachtung des Alters in Gesellschaften „produziert“ wird und so ein „Sozialprodukt“ des Alters entsteht.

Zum Aufbau des Buches

In zwölf Kapiteln stellen die Autoren Begriffe, bestehende Gesellschaftstheorien, ihre Zugänge zum Thema sowie empirische Daten vor, welche die soziale Lage älterer Menschen beschreiben. Die wichtigsten Grundlagen der einzelnen Kapitel werden in eigenen Abschnitten zusammengefasst und einer kritischen Reflexion unterzogen. So gelingt es den Autoren, die Inhalte zahlreicher Begriffe neu zu bestimmen, die ökonomistisch verkürzte Sicht, die alte Menschen als Kostenlast und Bürde versteht, zu überwinden und Teilhabe und Integration in Gesellschaft sowie individuelle Lebensqualität in den Vordergrund zu rücken.

Eingangs werden die ökonomischen Grundlagen auf Basis der „Produktivität“ behandelt. Es wird der Frage nachgegangen, in welcher Weise ältere Menschen zum gesellschaftlichen Nutzen beitragen. Interessant dabei ist vor allem die Thematisierung der Rückholung des „Alters“ in die gesellschaftliche „Verwertung“ (Kapitel 3).

Neben dieser ökonomischen Darstellung wird die Verwobenheit von Gesellschaft und Lebensbedingungen (Lebensqualität, Gesundheit und Glück) älterer Menschen aufgezeigt (Kapitel 5). Die große Zahl älterer Menschen, die in Ehrenamt, Enkelkindbetreuung und Pflege arbeiten und aktiv sind, lässt erst in der empirischen Gesamtbetrachtung erkennen, wie produktiv sie für die Gesamtgesellschaft sind. Gestützt von empirischen Fakten führen die Autoren den LeserInnen vor Augen, dass ältere Menschen wichtige Leistungen für ihre jeweilige Umwelt erbringen, und machen sichtbar, in welchen Bereichen dies geschieht. Ausschnitte aus Interviews unterlegen den individuellen Zugang und fassen Themen wie Kompetenz, Partizipation und öffentliche Präsenz in anschauliche Alltagsbeschreibungen aus der Sicht älterer Menschen.

Das Kapitel 8 „Kompetenz, Vitalität und das ‚erlösende Lachen‘“ zeigt den LeserInnen, dass Pffiffigkeit und Humor als Mittel zur Distanz helfen können, mit Brüchen und Verlusten sowie anderen schwierigen Fragen und Dilemmata des Alters umzugehen. Die Autoren diskutieren die Bedeutung der philosophischen, praktischen und sozialen Haltung als Ausgangspunkt einer möglichen Lebensphilosophie und deren Bedeutung für das Alter.

Einen Blick über den mitteleuropäischen Tellerrand hinaus nimmt das Kapitel 7 vor. Die Autoren bringen unterschiedliche europäische und globale Sichtweisen ein. Unter anderem wird die europäische Lebensqualitätsforschung diskutiert, werden der Altersstrukturwandel und Fragen der Alterssicherung im weltweiten Vergleich thematisiert und internationale Maßnahmenvorschläge wie beispielsweise jene der Vereinten Nationen vorgestellt.

Das Buch klingt mit einer philosophischen Betrachtung der sozialen Ordnung des Alterns und der Präsentation von Modulen für eine Theorie des

„Sozialprodukt des Alters“ aus. Die Widersprüchlichkeiten in der gegenwärtigen Diskussion über das Altern werden angesprochen und die Elemente der Perspektivenkrise beschrieben: Verteilungskampf und Generationsvertrag, Pensions- und Pflegekosten – nach Ansicht der Autoren reichen die bisherigen Lösungswege nicht aus, um mit der zunehmenden Veralterung der Gesellschaft produktiv umzugehen. Sie zeigen vielmehr auf, dass ältere Menschen als Last gesehen werden. Jedoch sind „Altersbilder [...] nicht nur Bilder von der Wirklichkeit, sie sind selbst Wirklichkeit. Sie beeinflussen unsere Wahrnehmung, prägen mit Nachdruck unser Handeln und senken ihre vielfältigen Keime ins Altwerden jedes einzelnen Menschen selbst“ (Amann/Ehgartner/Felder 2010, S. 187). Die vorgestellten Module für eine Theorie des „Sozialprodukt des Alters“ beinhalten: Gesamtnutzen und Lebensqualität; Potential und Ressourcen; Kompetenz und Erfahrung; Individuelle Strategien; Gesundheit, Sozialkapital und Vitalität. Hier fassen die Autoren die begrifflichen Grundlagen noch einmal zusammen und zeigen Verbindungen zwischen den Bereichen auf. Selbstkritische Überlegungen beschließen diesen Abschnitt.

Fazit

Das Werk stellt eine sehr gute Zusammenfassung der bisherigen Forschungen und deren begrifflichen Ausgangslagen dar und führt fundiert in relevante Dimensionen des Alterns ein, hinterfragt diese und zeigt Querverbindungen auf. Dabei geht der Blick für das Ganze nicht verloren und werden die LeserInnen immer wieder mit einer gesellschaftlichen Sichtweise auf ältere Menschen konfrontiert, die bestehende Ansichten in Wissenschaft und Gesellschaft kritisch diskutiert.



Foto: K.K.

Dr.ⁱⁿ Bettina Kolb

Bettina.Kolb@univie.ac.at
<http://www.soz.univie.ac.at>
+43 (0)1 4277-49201

Bettina Kolb ist als Soziologin in verschiedenen Forschungsprojekten tätig und als Lektorin am Institut für Soziologie an der Universität Wien.

Rezension

Nach der Gastarbeit. Prekäres Altern in der Einwanderungsgesellschaft

Christoph Reinprecht

Helga Moser

Moser, Helga [Rez.] (2011): Reinprecht, Christoph (2006): Nach der Gastarbeit. Prekäres Altern in der Einwanderungsgesellschaft. Wien: Braumüller.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Altern, Einwanderungsgesellschaft, Prekarität, komplexe Unsicherheit

„Altwerden in der Migration – ein Thema, das in der Alterns- und Migrationsforschung, aber auch von Politik und Verwaltung weitgehend vernachlässigt wird: Welche Erwartungen knüpfen MigrantInnen an die Zeit nach der Pensionierung? Welche Rahmenbedingungen prägen ihre Lebenssituation? Über welche Ressourcen verfügen sie im Alltag, bei Krankheit oder Pflegebedürftigkeit? Und wie tragfähig sind familiäre Netzwerke? Zwischen Assimilation und Marginalität, zwischen ethnischem Rückzug und transnationaler Mobilität wird nach der häufig mehrdeutigen Struktur kultureller Orientierung, Zugehörigkeit und Identität gefragt.“ (Verlagsinformation)



Christoph Reinprecht
Nach der Gastarbeit. Prekäres Altern in der Einwanderungsgesellschaft
Wien: Braumüller 2006
(= Sociologica. 9)
249 Seiten

19

Rezension

Nach der Gastarbeit. Prekäres Altern in der Einwanderungsgesellschaft

Christoph Reinprecht

Helga Moser

Der Soziologe Christoph Reinprecht, der an der Universität Wien tätig ist, beschäftigt sich mit einem in Österreich von Politik, Verwaltung, aber auch der Forschung lange Zeit weitgehend vernachlässigten Thema: dem Älterwerden in der Migration.

In der Publikation „Nach der Gastarbeit“ werden auf Grundlage mehrjähriger empirischer Forschungstätigkeit die verschiedensten Facetten der Lebensrealitäten von älteren ArbeitsmigrantInnen, die beginnend in den 1960er Jahren aus dem damaligen Jugoslawien und aus der Türkei nach Österreich zugewandert sind und sich hier dauerhaft niedergelassen haben, untersucht. Durch die Verknüpfung mehrerer Faktoren entsteht ein mehrdimensionales Bild. In der Analyse wird das Spezifische (die Lebenswirklichkeiten von älteren MigrantInnen) mit dem Allgemeinen (Wandlungs- und Desintegrationstendenzen in der Gegenwartsgesellschaft) verbunden.

Die vorgestellten Forschungsergebnisse beruhen auf zwei umfangreichen empirischen Erhebungen, die **Christoph Reinprecht** zwischen 1997 und 2005 im Rahmen internationaler Forschungsprogramme zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Bevölkerungsgruppen in benachteiligten Stadtregionen durchgeführt hat. Im Rahmen dieser Erhebungen wurden in ausgewählten Wiener Bezirken Befragungen von über 50-jährigen BewohnerInnen mit und ohne migrantischem Hintergrund durchgeführt. Die interviewten MigrantInnen stamm(t)en dabei aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei,

den wichtigsten Herkunftsländern der Arbeitsmigration. Zusätzlich führte Reinprecht unter Beteiligung von Studierenden u.a. kleine Fallstudien und Befragungen von Einrichtungen im Sozial- und Gesundheitsbereich durch. Eingebettet in mehrjährige gemeinwesen- und interventionsorientierte Projekte, erlaubt seine Untersuchung damit eine Rückbindung der theoriegeleiteten Analysen an die unterschiedlichen sozialen Erfahrungswelten. Zudem werden die Ergebnisse der Wiener Studien unter Bezugnahme auf die internationale empirische und theoretische Fachliteratur diskutiert, Vergleiche zwischen MigrantInnen und der einheimischen Bevölkerung und in weiterer Folge zwischen den Befragten aus der Türkei und jenen aus Ex-Jugoslawien durchgeführt.

(Analyse-)Perspektiven

Intention des Autors ist es, das Spezifische mit dem Allgemeinen zu verbinden. Die Lebenslagen von MigrantInnen werden hierfür im Kontext des gesellschaftlichen Strukturwandels betrachtet. Reinprecht ruft dazu auf, das Älterwerden migrantischer Bevölkerungsgruppen im Zusammenhang mit

der gesamtgesellschaftlichen Tendenz zu begreifen, dass die Lebenswelten in der europäischen Gegenwartsgesellschaft zunehmend prekärer werden. Diese Perspektive spiegelt sich in den zwei zentralen Analyse kategorien des Buches wider: Mit dem Konzept „prekäres Alter“ fasst er die Erfahrung von altersspezifischen Belastungen und Benachteiligungen, die sich aus Minderheitenstatus und sozialer Position ergeben. Das Konzept „komplexe Unsicherheit“ soll darauf aufmerksam machen, dass der gesamte Lebensverlauf von MigrantInnen von verschiedenen Dimensionen von Unsicherheit gekennzeichnet ist. Im Alter spitzen sich diese Belastungen zu. Über diese gemeinsame Erfahrung hinaus variieren jedoch, wie Reinprecht ausführt, die Lagen älterer MigrantInnen erheblich, es existieren unterschiedliche Entwürfe des Lebens im Alter.

Zum Aufbau des Buches

In Kapitel I werden Details der empirischen Forschungsprojekte dargestellt. Weiters findet eine Sichtung der vorliegenden statistischen Daten statt. Mit den tiefer liegenden Ursachen des prekären Alterns in der Arbeitsmigration befasst sich Kapitel II, zugleich wird der theoretische Analyserahmen der empirischen Betrachtungen vorgestellt. In Kapitel III wird der Bedeutung der vielschichtigen Erfahrungen von Unsicherheit und Diskontinuität für die Altersphase nachgegangen. Als eine Bewältigungsressource für die Verbesserung der instabilen Lage gilt dabei kulturelles Kapital, d.h. Bildungstitel und Berufsqualifikationen, die entweder im Herkunftsland oder im Aufnahmeland im Zuge von Qualifizierungsprozessen erworben werden können. Die empirischen Forschungen Reinprechts zeigen allerdings, dass bereits mitgebrachte (Aus-)Bildungsdefizite im Aufnahmeland meist nicht wettgemacht werden können, denn der Zugang zu (beruflicher) Weiterbildung ist von den Ausgangsressourcen abhängig. Häufig werden MigrantInnen zudem mit einer Entwertung vorhandener Fähigkeiten und Fertigkeiten konfrontiert.

Kapitel IV geht der Frage nach der Möglichkeit von Lebensqualität unter der Bedingung von Prekarität nach. Kapitel V beschäftigt sich mit Identitätskonstruktionen unter der Bedingung von komplexer Unsicherheit. Der oftmals heraufbeschworenen

Gefahr einer Ethnisierung (im Alter) hält Reinprecht entgegen, dass diese nur dann zum Problem wird, wenn sie verbunden mit struktureller Benachteiligung und Diskriminierung soziale Ausschließung oder Abschottung begründet. Die Thematik von (ethnischer) Identität und Lebensstil prägt das Kapitel VI.

In Kapitel VII liegt der Fokus auf Alterseinstellungen und Aktivitätsressourcen. Hier wird deutlich, dass das Bildungskapital Auswirkungen auf den Aktivitätsraum hat, d.h. die Vorstellungen und Erwartungen, die mit dem Älterwerden in Verbindung gebracht werden. In Kapitel VIII zur gesundheitlichen Ungleichheit wird u.a. der Zugang zur medizinischen Versorgung und zu sozialen Diensten aus der Sicht von MigrantInnen und VertreterInnen von Einrichtungen beleuchtet. Kapitel IX schließt die Ausführungen mit einem Ausblick in die Zukunft und damit einhergehenden Handlungsanforderungen an Wissenschaft und Praxis. Erheblichen Handlungsbedarf sieht Reinprecht u.a. in der Transformation von Strukturen und Institutionen in der Einwanderungsgesellschaft.

Bewertung

Mit der Publikation wurde eine Lücke im österreichischen Forschungszusammenhang geschlossen. In Ländern wie Frankreich, den Niederlanden, Großbritannien, aber auch Deutschland und der Schweiz stellt die Lebenssituation von älteren MigrantInnen einen wichtigen Forschungsgegenstand dar. In Österreich hingegen liegen – abgesehen von den Untersuchungen des Autors – erst vereinzelt Studien zum Themenkomplex Altern und Migration vor, die sich überwiegend mit Teilaspekten befassen wie z.B. der Altenpflege. Die Publikation ist zwar bereits vor einigen Jahren erschienen, dennoch gehört sie nach wie vor zu den Standardwerken für diesen Themenkomplex.

Im Buch werden die Ergebnisse der Auswertung und Interpretation der quantitativen Befragungen präsentiert. Eingebettet sind diese in einen umfangreichen theoretischen Rahmen, in darüber hinausgehende weitere empirische Forschungen und Projekte sowie in eine Bezugnahme auf die Ergebnisse anderer internationaler Untersuchungen. Es

dominiert eine ressourcenorientierte Perspektive: Neben der Thematisierung von vielfältigen Benachteiligungen werden immer auch Handlungsstrategien der Betroffenen eingebracht. Auch für mit den Feinheiten statistischer Auswertungsmethodik nicht vertrauten Personen ist es dank der anschaulichen Ausführungen möglich, die aus den Daten gewonnenen Aussagen nachzuvollziehen. Auf LeserInnen, die es nicht gewohnt sind, sich mit wissenschaftlichen Theorien und Konzepten zu beschäftigen, wird das Buch anfangs etwas sperrig wirken. Nichtsdestotrotz lohnt es sich, sich mit den differenzierten Darstellungen von Reinprecht auseinanderzusetzen. Denn mittels Betrachtung von realen Lebenslagen durch die Brille von Konzepten und deren Verortung in einem größeren Zusammenhang verändert sich auch die Wahrnehmung derselben.

Im abschließenden Kapitel IX reflektiert Reinprecht methodologische Anforderungen an die Forschung. Er problematisiert die als Defizitdiskurs bezeichnete Herangehensweise (sozial-)wissenschaftlicher Forschungen, welche migrantische Lebenswelten einerseits pauschalisierend als defizitär und problembehaftet etikettieren, andererseits dadurch zum Teil kulturalistisch verkürzte Vorannahmen unkritisch bestätigen. Forschungsbedarf sieht Reinprecht auch hinsichtlich der Genderaspekte des Älterwerdens oder der Praktiken der transnationalen

Mobilität. Auch seien Studien zu den institutionellen Strukturen der Altenhilfe erforderlich.

Reinprecht möchte mit dem Buch nicht nur ein wissenschaftliches Publikum ansprechen. Es enthält eine Fülle von Hinweisen für mögliche Interventionen zur Verbesserung und Veränderung der mannigfaltig prekären Lebenslage von MigrantInnen im Alter. Reinprecht betont dabei die Notwendigkeit, die stark unterschiedlichen Lebenszusammenhänge migrantischer Bevölkerungsgruppen einzubeziehen. Seine differenzierten Forschungen über das Älterwerden bilden dabei eine wesentliche Grundlage für eine angemessene Maßnahmenentwicklung.

Die Publikation ermöglicht es, den Blick für die heterogene Struktur der Zuwanderung zu schärfen, denn spezifische Problemkonstellationen und Handlungsräume entstehen erst aus dem komplexen Wechselspiel zwischen den Strukturmerkmalen: soziale Schicht, Alter, Geschlecht, nationale und ethnische Zugehörigkeit. Diese Dimensionen spielen auch eine wichtige Rolle beim Zugang zu Weiterbildungsangeboten.

Die Lektüre ist für all jene empfehlenswert, die mit älteren Menschen – egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund – arbeiten. Durch die Beschäftigung mit der speziellen Situation von älteren MigrantInnen werden viele allgemeine Aspekte des Älterwerdens in der Gesellschaft deutlich.



Foto: K.K.

Mag.ª Helga Moser

moser_helga@yahoo.com
+43 (0)650 2586239

Helga Moser studierte Pädagogik und Geschichte an der Universität Graz. Derzeit ist sie Dissertantin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Weiterbildung. Der Arbeitstitel ihres Dissertationsvorhabens ist „Anerkennung des kulturellen Kapitals in der Migration und Konsequenzen für die Weiterbildung. Dargestellt am Beispiel philippinischer ArbeitsmigrantInnen in Österreich.“ Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Migration, interkulturelle und antirassistische Bildung, Differenzdiskurse und qualitative Sozialforschung. Sie war bislang in NGOs im Migrations-/Integrations- und Antirassismusbereich und in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit tätig und ist Lehrbeauftragte an der FH Joanneum im Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit.

Impressum/Offenlegung

Magazin erwachsenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783837072761

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeberin der Ausgabe 13, 2011

Mag.^a Dagmar Heidecker (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrszg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion, Satz

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)
Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenbildung.at
<http://www.erwachsenbildung.at/magazin>