

Heike Neidhardt

**Wenn jüngere und ältere Erwachsene
gemeinsam lernen ... Altersintegrative
Erwachsenenbildung**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: <http://www.die-bonn.de/doks/neidhardt0801.pdf>

Online veröffentlicht am: 12.02.2008

Stand Informationen: 02.02.2008

Dokument aus dem Internetservice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

<http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Dieses Dokument wird unter folgender [creative commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/)-Lizenz veröffentlicht:



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/>

Abstract

Heike Neidhardt (2008): Wenn jüngere und ältere Erwachsene gemeinsam lernen ... Altersintegrative Erwachsenenbildung

Dass jüngere und ältere Erwachsene gemeinsam an Bildungsveranstaltungen teilnehmen, ist in der Praxis der Erwachsenenbildung eher die Regel als die Ausnahme. Selten jedoch wird dabei explizit thematisiert, welche Besonderheiten die Altersheterogenität solcher Gruppen für das Lehren und Lernen – möglicherweise – mit sich bringt. Und das, obgleich bekanntermaßen Unterschiede in Lernleistung und -verhalten zwischen Jung und Alt bestehen. Wann also ist altersintegratives Lernen überhaupt sinnvoll, und wie können entsprechende Lernprozesse optimiert werden?

Die Autorin nähert sich dieser Fragestellung in drei Schritten: Zunächst gibt sie einen Überblick über Begrifflichkeiten sowie ausgewählte Aspekte der bisherigen Forschung aus dem Bereich des intergenerativen Lernens. Im zweiten Schritt wird dargelegt, in welchen Aspekten sich das Lernen jüngerer Erwachsener vom Lernen älterer Erwachsener hauptsächlich unterscheidet. Schließlich analysiert sie, welche ersten Schlussfolgerungen sich daraus für eine Didaktik in der Praxis altersintegrativer Erwachsenenbildung ergeben und was bei zukünftigen Forschungsvorhaben zu berücksichtigen wäre.

Autorin

Heike Neidhardt, Dipl.-Psychologin und Master of Arts (Erwachsenenbildung) ist Fachbereichsleiterin für Berufliche Bildung bei der VHS Löhne sowie freiberufliche Trainerin (Schwerpunkte: intergenerationelle Kompetenz, train-the-trainer).

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Theoretischer Hintergrund	4
	2.1 Begriffsabgrenzung: Alter – Kohorte – Generation.....	4
	2.2 Formen des intergenerativen Lernens.....	6
	2.3 Befundlage zum altersintegrativen Lernen	8
3	Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Lernenden	9
	3.1 Entwicklung der geistigen Leistungsfähigkeit im Erwachsenenalter... 9	
	3.1.1 <i>Intelligenzentwicklung</i>	9
	3.1.2 <i>Erweiterungen des Intelligenzbegriffs</i>	11
	3.2 Erfahrungshintergrund jüngerer bzw. älterer Lernender	11
	3.2.1 <i>Bedeutsamkeit von Erfahrungen für Lernprozesse</i>	12
	3.2.2 <i>Lebenserfahrungen als Lerninhalte</i>	15
	3.2.3 <i>Erfahrungen im Sinne von „Erfahrenheit“</i>	16
	3.2.4 <i>Bildungsbezogene Erfahrungen</i>	16
	3.3 Lernmotive in Abhängigkeit vom Lebensalter.....	19
	3.4 Thematische Interessen jüngerer bzw. älterer Lernender	20
4	Implikationen für Praxis und Forschung.....	21
	4.1 Konsequenzen für die Praxis der Erwachsenenbildung	22
	4.1.1 <i>Berücksichtigung der Zielgruppe</i>	22
	4.1.2 <i>Kenntnis alterskorrelierter Unterschiede</i>	23
	4.1.3 <i>Diagnose alterskorrelierter Unterschiede</i>	23
	4.1.4 <i>Thematisierung alterskorrelierter Unterschiede</i>	24
	4.1.5 <i>Einsatz von Methoden der Binnendifferenzierung</i>	24
	4.1.6 <i>Dialektisches Lernen</i>	26
	4.1.7 <i>Methoden zur Förderung von Perspektivenübernahme</i>	28
	4.2 Zukünftige Forschungsnotwendigkeiten	29
	4.2.1 <i>Untersuchungskontext</i>	29
	4.2.2 <i>Einbezug aller Zielgruppen</i>	30
	4.2.3 <i>Ausweitung der Untersuchungsmethoden</i>	30
	4.2.4 <i>Untersuchungsinhalte</i>	31
	4.3 Resumée	32
	Literaturverzeichnis	33

1 Einleitung

„Menschen werden immer älter“ – so titelte eine regionale Tageszeitung. Und im Untertitel wird ergänzt: „Die Gesellschaft ist nicht vorbereitet“ (Schaible 2006, S. 2). Dies ist einer der derzeit zahlreichen Hinweise auf die demografische Entwicklung und die damit verbundenen Folgen. Die prognostizierte Zunahme des Anteils älterer Menschen in unserer Gesellschaft hat gravierende Auswirkungen, denen politisch und wirtschaftlich begegnet werden muss. Doch: Wie steht es in diesem Zusammenhang um die Erwachsenenbildung? Muss auch sie sich den Vorwurf gefallen zu lassen, „nicht vorbereitet“ zu sein?

Die Thematik wird bereits seit mehreren Jahrzehnten – implizit oder explizit – in der Erwachsenenbildung problematisiert (vgl. Pehl 2005, S. 239), und gerade in jüngster Zeit ist eine zunehmende Hinwendung zu Fragen des demografischen Wandels zu beobachten. Einer der Schwerpunkte der diesbezüglichen Forschung und Praxis liegt dabei momentan im Bereich der Geragogik: Ältere Menschen werden als Zielgruppe für Weiterbildung fokussiert, deren Lernbedürfnisse und -fähigkeiten werden analysiert und spezielle Bildungsangebote für Ältere konzipiert.

Die demografische Entwicklung bringt es mit sich, dass ältere Menschen vermehrt in Weiterbildungsveranstaltungen anzutreffen sein werden, die für *alle* Altersgruppen offen sind. Infolgedessen wird es deutlich mehr altersheterogene Lerngruppen geben als heute, in denen jüngere und ältere Erwachsene gemeinsam lernen (sollen). Welche Folgen dies für die Gestaltung von Lernprozessen und die Sicherung des Lernerfolgs mit sich bringt, ist bislang kaum erforscht. Zwar liegen Studien zum Bereich des intergenerativen Lernens vor (vgl. Kap. 2.2), diese fokussieren jedoch stärker darauf, wie Angehörige verschiedener Generationen bewusst *voneinander* lernen können, weniger darauf, wie Lernprozesse aussehen, bei denen Jung und Alt (zufällig) *miteinander* lernen. Letzteres steht im Fokus des vorliegenden Artikels.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Begriffsabgrenzung: Alter – Kohorte – Generation

Die Pädagogik – darunter auch die Erwachsenenbildung – hat sich immer wieder mit der Frage befasst, wie zwischen Lernenden nach bestimmten Merkmalen differenziert werden kann, um Lernangebote in Abhängigkeit davon möglichst zielgruppengerecht gestalten und letztendlich einen größtmöglichen Lernerfolg erzielen zu können. Als klassische Unterscheidungskriterien haben sich dabei u. a. etwa Geschlecht, Bildungsstand oder (v. a. in letzter Zeit) Milieu etabliert (vgl. Barz/Tippelt 2007). Auch die in der vorliegenden Arbeit interessierende Variable des *Alters* ist ein beliebtes Differenzierungsmerkmal, das jedoch nicht einfach zu fassen ist. Strittig ist insbesondere, ob eher das kalendarische Lebensalter oder besser das Kohorten- oder das Generationenkonzept als Kriterium angemessen ist. Zum besseren Verständnis gilt es zunächst, diese drei Begriffe voneinander abzugrenzen:

(1) Der Begriff des (*kalendarischen*) *Alters* – die Anzahl gelebter Jahre eines Individuums – erfährt sehr unterschiedliche Definitionen und Verwendungszusammenhänge. So gilt das Alter etwa als Formalkriterium zur Festlegung bestimmter Lebensabschnitte und damit verbundener Rechte und Pflichten wie z. B. Volljährigkeit oder gesetzliches Renteneintrittsalter. Auch liegen unterschiedliche Klassifikationsvorschläge vor, ab wann man von älteren (bzw. alten) Menschen, von Menschen im „dritten Lebensalter“ spricht (für einen Überblick siehe Malwitz-Schütte 2000, S. 12). Die Volksweisheit „Man ist so alt, wie man sich fühlt“ macht jedoch deutlich, dass all solche normierenden Definitionsversuche zwar in bestimmten Zusammenhängen funktional sind, kalendarisches Lebensalter sich in seiner Starrheit jedoch als alleiniges Kriterium (statistisch betrachtet als unabhängige Variable) zur Analyse von Entwicklungs- (und damit auch Lern-) Prozessen nicht eignet, da Altern ein sehr subjektiver Erlebensprozess ist. Für den hier interessierenden Zusammenhang des gemeinsamen Lernens jüngerer und älterer Erwachsener erscheint es somit wenig zielführend, absolute

Altersgrenzen festzulegen, also etwa zu definieren, ab welchem Lebensalter jemand als „älterer“ Lernender¹ bezeichnet wird.

(2) Der (aus der Statistik stammende) Begriff der *Kohorte* bezeichnet „Personen, die im gleichen Zeitabschnitt geboren sind“ (Ries 1994, S. 390). Häufig wird als solcher Zeitabschnitt ein Geburtsjahr gewählt, so dass Kohorten dann als Geburtsjahrgänge beschrieben werden können. Der wesentliche Unterschied zum Alter ist beim Kohortenbegriff die Gebundenheit an die „absolute“ Zeit. Er eröffnet damit die Möglichkeit zu berücksichtigen, dass beispielsweise heute 65-Jährige Personen aufgrund der anderen Zeit, die sie alle erlebten und die von spezifischen „mikro- und makrohistorischen Ereignissen“ (Malwitz-Schütte 2000, S. 17) geprägt war, nicht unmittelbar vergleichbar sind mit Menschen, die vor 20 Jahren ebenfalls 65 Jahre alt waren.

(3) Jedoch hängt die Entwicklung eines Individuums nicht nur von äußeren zeitgeschichtlichen Ereignissen ab, sondern insbesondere von dem inneren Erleben und der Verarbeitung derselben durch das Individuum. Diese Überlegung ist zentral für die Überlegungen des Soziologen Karl Mannheim zum *Generationenbegriff*. Er geht davon aus, dass zur selben Zeit Geborene diese zwar interindividuell unterschiedlich erleben, aber dennoch eine „verwandte Lagerung“, eine „ähnliche Erlebnisschichtung“ aufweisen können (Mannheim 1964, zitiert nach Schäffer 2003, S. 100). Generationen zeichnen sich „vor allen Dingen dadurch aus, dass in einer bestimmten Lebensphase spezifische gesellschaftliche Ereignisse vonstatten gingen, die spezifische gemeinsame Erlebnisse bedingt haben [...] und diese Erlebnisse mit Hilfe kollektiv zur Verfügung stehender Muster verarbeitet wurden“ (Meese 2005, S. 40).

Ob es sich bei bestimmten Befunden nun um Alters-, Kohorten- oder spezifische Generationeneffekte handelt, ist empirisch häufig schwer zu entscheiden. Oft hängt es von der konkreten Fragestellung ab, welche theoretische Konzeption adäquat erscheint.

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wird in dieser Arbeit für Personenbezeichnungen jeweils nur die maskuline Form verwendet. Selbstverständlich sind männliche und weibliche Personen stets in gleicher Weise gemeint.

Für die vorliegende Arbeit wurde der Begriff „altersintegratives Lernen“ gewählt, und zwar nicht in Bezugnahme auf das kalendarische Alter, sondern im Sinn eines übergeordneten Begriffs. Auf konkrete Abgrenzungen von Altersstufen und damit eine quantitative Fassung der Begriffe „jünger“ und „älter“ wird bewusst verzichtet, denn hier interessiert eher die Relation zueinander. Es geht um eine Sensibilisierung für potenzielle Differenzen, die mit dem kalendarischen Alter, mit einer Kohorten- oder Generationenzugehörigkeit korreliert sein können, auch wenn aus Gründen der Lesbarkeit häufig der Begriff „alterskorreliert“ Gebrauch findet. Ziel ist nicht eine Stigmatisierung bestimmter Altersgruppen, sondern das Herausarbeiten von Hinweisen, welche Implikationen mögliche Differenzen für die Praxis der Erwachsenenbildung haben können (wohl wissend, dass interindividuelle Unterschiede innerhalb derselben Altersgruppe größer sein können als Unterschiede zwischen den Altersgruppen).

2.2 Formen des intergenerativen Lernens

Die meisten bisherigen Untersuchungen der Erwachsenenbildung zum Lernen in altersheterogenen Gruppen thematisieren das Lernen zwischen Generationen und firmieren daher unter dem Begriff des intergenerationellen (auch intergenerativen) Lernens.

Intergenerationelles Lernen findet in vielfältigen Formen und mit unterschiedlichen Zielsetzungen statt. Meese (2005) unterscheidet in Anlehnung an Seidel und Siebert (1990) drei unterschiedlich strukturierte (jedoch nicht als voneinander unabhängig konzipierte) didaktische Zugänge, die er mit den Begriffen „voneinander“, „miteinander“ und „übereinander lernen“ kennzeichnet:

(1) Beim Konzept des „*Voneinander-Lernens*“ steht explizit im Vordergrund, dass Zugehörige einer jüngeren und einer älteren Generation aufeinander treffen mit dem Ziel, dass die eine Generation von der anderen lernt (ggf. auch vice versa). Hintergrund ist dabei immer die Überlegung, dass die Angehörigen bestimmter Generationen Experten für Lerninhalte sind, die der anderen Generation eher fremd sind. Ein klassisches Beispiel stellt der Bereich des Umgangs mit neuen Medien

dar, in dem für gewöhnlich jüngere Menschen über eine größere Kompetenz verfügen. Umgekehrt gelten beispielsweise ältere Arbeitnehmer aufgrund ihrer längeren Lebenserfahrung als Experten, wenn es etwa um *soft skills* wie Beziehungsmanagement o. ä. geht. In diesem Beispiel können beide gegenseitig „voneinander“ profitieren, was im Bereich der Wirtschaft häufig in Form so genannter „Mentorenprogramme“ genutzt wird.

(2) Beim „*Übereinander-Lernen*“ liegen dagegen die Lerninhalte gewissermaßen „in“ den Personen. Ziel ist dabei, dass Vertreter einer Kohorte Einblick in Erfahrungen, Einstellungen und Sichtweisen der jeweils anderen Kohorten erhalten – mit dem Ziel, die Angehörigen der jeweils anderen Altersklasse besser zu verstehen, damit den eigenen Wissenshorizont zu erweitern und zu einem respektvollen Umgang miteinander zu kommen. Als Beispiel seien etwa Schreibwerkstätten genannt, in denen „wechselseitig die Lebensgeschichte eines Lernpartners aus einer anderen Generation mit eigenen Worten und im eigenen Verständnis aufgeschrieben wird“ (Meese 2005, S. 40).

(3) In beiden genannten Fällen treffen Vertreter unterschiedlicher Generationen bewusst aufeinander, und ihre Unterschiedlichkeit wird gezielt für den Lernprozess genutzt. Anders verhält es sich beim „*Miteinander-Lernen*“. Hier wird davon ausgegangen, dass das Expertenwissen für den Lerninhalt außerhalb der Gruppe (in der Regel beim Dozenten) liegt und gemeinsam erarbeitet wird. Dies kann intentional geschehen, häufig jedoch ist es eher Zufall, wenn dabei Jüngere und Ältere in der gleichen Gruppe lernen – wie etwa in einem Englischkurs an der VHS, der für Erwachsene aller Altersstufen geöffnet ist. Ob der Begriff „miteinander“ insofern überhaupt treffend ist, bleibt fraglich. Gerade, wenn eher lehrerzentrierte Unterrichtsformen vorherrschen und die Teilnehmenden kaum in Interaktion treten, stellt sich die Frage, ob nicht der Begriff des „Nebeneinander-Lernens“ die Situation noch präziser beschreiben würde. Dies gilt auch dann, wenn man voraussetzt, dass immer eine gewisse Form der Interaktion stattfindet und häufig auch Lernprozesse stattfinden, die Einblicke in die andere Generation vermitteln.

Kennzeichnend für das letztgenannte Konzept des „Miteinander-Lernens“ ist also in vielen Fällen, dass Jüngere und Ältere sich *zufällig* gemeinsam in einer Lerngruppe (z. B. in einem Seminar) befinden. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der in der Einleitung dargestellten demografischen Entwicklung ist zu erwarten, dass derartige Konstellationen zukünftig vorliegen und stetig zunehmen werden. Und genau diese, also die Frage nach dem „Miteinander-Lernen“, stehen in der vorliegenden Arbeit im Vordergrund.

2.3 Befundlage zum altersintegrativen Lernen

Die Andragogik hat sich bislang vergleichsweise wenig mit Fragen des altersintegrativen Lernens im Erwachsenenalter beschäftigt. Am ehesten ist dies noch im Bereich des Seniorenstudiums evaluiert (vgl. Keil/Brunner 1998 sowie Seidel/Siebert 1990). Gemeint sind hiermit Universitätsveranstaltungen für „normale“, sprich in der Regel jüngere Studierende, die zugleich für Senioren geöffnet sind, womit ja automatisch eine Situation des gemeinsamen Lernens erzeugt wird. Befragungen zur gegenseitigen Akzeptanz und Wahrnehmung ergaben einige Anhaltspunkte für Lernunterschiede zwischen Jung und Alt. Erkennbar war beispielsweise häufig eine Tendenz Älterer, biografiebezogen vorzugehen und Gelerntes mit eigenen Erfahrungen zu vergleichen, während bei Jüngeren stärker theoriegeleitete Interessen sichtbar wurden (vgl. Metz-Göckel et al. 1998, S. 144). Eine systematische Analyse solcher alterskorrelierter Unterschiede und ihrer Ursachen und Konsequenzen für altersintegratives Lernen liegt jedoch nicht vor.

Aus diesem Grund werden im Folgenden zunächst einige Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Lernenden betrachtet, um daraus auf Notwendigkeiten in altersgemischten Gruppen schließen zu können. Obgleich eine „verallgemeinerbare, eindeutige Antwort über Veränderungen des Alters [...] immer unmöglicher“ (Siebert 2003, S. 27) wird, liegen insbesondere aus Psychologie, Soziologie und Pädagogik doch einige verwertbare Erkenntnisse vor.

3 Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Lernenden

3.1 Entwicklung der geistigen Leistungsfähigkeit im Erwachsenenalter

3.1.1 Intelligenzentwicklung

Die Diskussion um die intellektuelle Entwicklung im Erwachsenenalter wurde lange Zeit vom sogenannten „Defizitmodell“ geprägt. Vertreter dieser Theorie wie Wechsler (1944) gingen davon aus, dass sich die kognitive Leistungsfähigkeit des Menschen mit zunehmendem Alter irreversibel verringert, bei einem Anstieg der Leistungsfähigkeit etwa bis zum 27. Lebensjahr, einem Leistungsplateau bis zum 40. Lebensjahr und einem anschließenden kontinuierlichen Leistungsrückgang (vgl. Oswald 2000, S. 110).

Spätestens seit den 1970er Jahren jedoch wurden diese Überlegungen stark kritisiert, insbesondere vor dem Hintergrund, dass dem Defizitmodell methodisch unzureichende Studien zugrunde lagen, die von einem vereinfachten Intelligenzbegriff ausgingen (vgl. Anding 2002, S. 86). Intelligenz sollte jedoch vielmehr als komplexes, mehrdimensionales Konstrukt verstanden werden, dessen einzelne Faktoren möglicherweise unterschiedlichen Verläufen folgen.

Und in der Tat konnte ein einheitlicher altersabhängiger Abbau *aller* kognitiven Funktionen bei *allen* Personen empirisch nicht gesichert werden (vgl. Oswald 2000, S. 111). Vielmehr wurden sowohl besonders alterungsanfällige Funktionen als auch altersresistente Funktionen gefunden. Etabliert haben sich in diesem Zusammenhang die bereits 1963 von Cattell geprägten Begriffe der „fluiden“ versus „kristallinen“ Intelligenz².

² Das Modell zählt zu den so genannten „Zweikomponentenmodellen“ der intellektuellen Entwicklung. An der Theorie der fluiden und kristallinen Fähigkeiten wird teilweise kritisiert, dass diese v. a. aufgrund standardisierter Leistungsmessungen entwickelt wurden, was nach Meinung einiger Theoretiker zu kurz greift. Deshalb wird bisweilen das so genannte „Mechanik-Pragmatik-Modell“ präferiert, welches die Befunde der standardisierten Leistungsmessung mit kognitions-, evolutions- und kulturpsychologischen sowie entwicklungsbiologischen Erkenntnissen verbindet (für einen Überblick

Unter *fluiden Leistungen* werden kognitive Grundfunktionen verstanden, die auf Schnelligkeit und Genauigkeit beruhen und eine flexible Verarbeitung von Informationen ermöglichen. Dazu zählen etwa Wahrnehmungsgeschwindigkeit oder Merkfähigkeit. Kennzeichnend ist, dass diese Funktionen relativ unabhängig von Milieu oder Bildungsstand auftreten und überwiegend genetisch bedingt sind, denn sie erfordern Schnelligkeit, aber keinen hohen Wissensstand. Fluide Leistungen weisen eine starke Altersabhängigkeit auf, sie nehmen etwa bis zum dritten Lebensjahrzehnt zu und unterliegen danach einem progredienten Abbau (vgl. Oswald 2000, S. 112).

Mit *kristallinen Funktionen* werden dagegen Leistungen bezeichnet, die stark von Übung und Bildung abhängen. Aspekte wie etwa sprachliches, kulturelles oder soziales Wissen fließen stark mit ein, und die Leistungen müssen nicht unter Zeitdruck erbracht werden. Als Beispiele können sowohl relativ automatisierte Fertigkeiten (z. B. Kopfrechnen) wie etwa auch der Umfang von Wissensbeständen (z. B. Wortschatz) genannt werden (vgl. Lindenberger 2002, S. 356). Kristalline Funktionen können bis ins hohe Alter konstant bleiben oder sogar gesteigert werden. Sie sind in höherem Maße auch noch im Alter trainierbar, als dies bei fluiden Leistungen der Fall ist.

Deutlich wird somit: Von einem einheitlichen alterskorrelierten Abbau kognitiver Fähigkeiten, wie das Defizitmodell ihn postuliert, kann nicht gesprochen werden. Jedoch: Ältere Lernende verfügen beim Lernen über *andere* Ressourcen als jüngere. Leistungseinbußen zeigen sich bei Älteren insbesondere, wenn Aufgaben fremd und unstrukturiert sind und unter Zeitdruck erledigt werden müssen. Das ältere Gedächtnis zeichnet sich durch geringere Plastizität („Formbarkeit“) und verminderte Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit aus. Kompensation bzw. je nach Situation auch ein Lernvorteil (vgl. Spitzer 2007, S. 283) ist jedoch u. a. durch den Rückgriff auf das vergleichsweise reichhaltigere Erfahrungswissen Älterer (Näheres siehe Kap. 3.2) und die Nutzung bewährter oder auch neu erlernter Strategien möglich (vgl. Kullmann/Seidel 2000, S. 44 f.). Mit anderen Worten: „[...] die Frage, wer es mit

siehe Lindenberger 2002, S. 361 ff.). Die für die Erwachsenenbildung relevanten, ableitbaren Befunde unterscheiden sich jedoch zwischen beiden Modellen kaum.

dem Lernen leichter hat, die Jüngeren oder die Älteren, [ist] gar nicht allgemein zu beantworten [...]. Es kommt auf die jeweiligen Sachverhalte und auf die jeweiligen Menschen an“ (Spitzer 2007, S. 283).

3.1.2 Erweiterungen des Intelligenzbegriffs

Die Intelligenzforschung hat sich, wie oben dargestellt, vorrangig mit der kognitiven Leistungsfähigkeit beschäftigt. In den letzten Jahren wurde allerdings verstärkt darauf hingewiesen, dass im Sinn eines ganzheitlichen Verständnisses von Intelligenz auch andere Aspekte berücksichtigt werden müssen, wie etwa der Bereich der sozialen oder emotionalen Intelligenz. Im wissenschaftlichen Diskurs gewann u. a. die „Theorie multipler Intelligenzen“ von Howard Gardner (1991) an Einfluss.

Auch andere Autoren suchten nach solch einer ganzheitlicheren Form der Intelligenz. Hierbei wurde an den Begriff der Weisheit angeknüpft. Nach Baltes und Smith (1990, S. 101) gibt es „zunehmend mehr Hinweise darauf, dass ältere Erwachsene in bestimmten Denkaufgaben, die soziale und praktische Intelligenz sowie die Integration von Affekten in kognitive Systeme erfordern, jüngeren Erwachsenen überlegen sein können“. Sie fassen Weisheit also als eine Art umfassender lebenspraktischer Intelligenz, die sich in einer fortschreitenden Veränderung der Persönlichkeit darstellt. Nach aktuellem Forschungsstand liegen zumindest einige vorsichtig zu interpretierende Hinweise dafür vor, dass diese im höheren Erwachsenenalter stärker ausgeprägt ist als in jüngeren Jahren und es sich damit tatsächlich um eine Form der „Altersintelligenz“ handeln könnte (vgl. a. a. O., S. 124 f.; für einen Überblick siehe Lehr 2007, S. 68 f.).

3.2 Erfahrungshintergrund jüngerer bzw. älterer Lerner

Als wesentlichste Begründung für die Chance, die das gemeinsame Lernen jüngerer und älterer Menschen vermeintlich bietet, wird in der Regel das reiche Erfahrungswissen der Älteren angeführt (vgl. z. B. Bosch 2005, S. 43). Der von Seiten der Politik geprägte Begriff „Erfah-

rungswissen als Kapital“ (BMFSFJ 2004) verdeutlicht die politische Hoffnung auf wirtschaftliche und gesellschaftliche Verwertbarkeit dieser Erfahrungen.

Dass Erfahrung und Lernen eng zusammenhängen, bringt schon der Volksmund im Satz „Nur durch Erfahrung wird man klug.“ zum Ausdruck. Es handelt sich um eine wechselseitige Beziehung: Erfahrungen sind zugleich Grundlage wie auch Bestandteile von Lernprozessen. Mit anderen Worten: Menschen lernen *durch* Erfahrungen und das Lernen selbst, jeder Erkenntnisgewinn oder Befähigungszuwachs, *ist* wiederum eine Erfahrung (vgl. Böhme/Potyka 1997, S. 120).

Zum Erfahrungsbegriff liegen vielfältige Definitionen und Klassifikationsvorschläge vor (vgl. a. a. O., S. 117). Für die hier interessierende Thematik des altersintegrativen Lernens sind die folgenden vier Bedeutungsfacetten bzw. Teilbereiche von „Erfahrung“ relevant: (1) Erfahrungen in ihrer grundsätzlichen Bedeutsamkeit für Lernprozesse, (2) gemachte Erfahrungen im eingangs genannten Sinn eines „Erfahrungsschatzes“, d. h. gewonnene Wissensinhalte und Einsichten, die als Lerninhalte dienen können, (3) „Erfahrenheit“ im Sinn von „Sicherheit im Umgang“ etc. und (4) bisherige Erfahrungen mit Lern- und Bildungsprozessen.

3.2.1 Bedeutsamkeit von Erfahrungen für Lernprozesse

Unter dem Terminus „Erfahrungen“ kann (im umfassendsten Sinn) all das verstanden werden, was ein Mensch bislang in seinem Lebensverlauf er-„lebt“, gedacht und gefühlt hat – sprich die Summe seiner Erinnerungen, die ihn selbst als Mensch ausmachen. Erfahrungen in der so verstandenen Bedeutung weisen einen sehr engen Zusammenhang zum Thema „Lernen“ auf. Denn wie die gedächtnispsychologische Forschung belegt, kann Lernen als ein Prozess der Einordnung neuer Inhalte in bereits bestehende Gedächtnisstrukturen verstanden werden. Es zeigt sich z. B., dass Menschen v. a. das lernen und erinnern, was an ihnen bekannte Gedächtnisinhalte (sprich an eigene Erfahrungen) „anschlussfähig“ ist (vgl. Siebert/Seidel 2003, S. 41), was also in die eigene Erfahrungswelt einsortiert und dort vielfältig „angeknüpft“ wer-

den kann. Je sinnvoller ein Lerninhalt für jemanden subjektiv ist (weil Ähnliches bereits bekannt ist), umso besser kann dieser Lerninhalt erinnert werden. Selbst die Wahrnehmung ist von der Funktionsweise des Gedächtnisses beeinflusst – denn Menschen registrieren und lernen v. a. das, was ihnen selbst wichtig erscheint.

Diese Befunde untermauern auch, was von Gedächtnisforschern im Rahmen der konstruktivistischen Wende der Wahrnehmung zunehmend postuliert wird: Demnach wird Neues beim Lernen nicht einfach eins zu eins mechanisch aufgenommen und gespeichert, sprich in bestehende Gedächtnisstrukturen eingebettet. Vielmehr werden selbstständig Veränderungen vorgenommen, z. B. werden möglicherweise Einzelheiten hinzugefügt oder Informationen so verändert, dass sie zu bisherigen Gedächtnisinhalten passen. Erinnern wäre somit kein „Abbild früherer Ereignisse, [sondern ...] eine Konstruktion in der Gegenwart“ (Siebert/Seidel 2003, S. 39) – ein konstruktiver Prozess also, der vor dem Hintergrund der bisherigen subjektiven Erfahrungen vorgenommen wird. Lernen ist somit „strukturdeterminiert“ (Arnold/Gómez Tutor 2006, S. 39).

Dies verdeutlicht, warum insbesondere im Bereich der konstruktivistisch orientierten Bildungsforschung für eine „Ermöglichungsdidaktik“ plädiert wird. Demgemäß kann Lernen kaum technokratisch „erzeugt“, sondern allenfalls ermöglicht werden, da es sich dabei doch ohnehin um einen subjektiven, selbst geleisteten Prozess des Lernenden handelt, der vor dem Hintergrund eigener Deutungsmuster passiert (vgl. Arnold 2002, S. 18). So gesehen ist (lebensweltorientierte) Bildungsarbeit (auch) Erinnerungsarbeit (vgl. Siebert/Seidel 2003, S. 42).

Mit anderen Worten: Lernprozesse sind nicht von eigenen Erfahrungen zu trennen. Lernen verläuft also nicht nur interindividuell völlig unterschiedlich³, sondern es hat auch Implikationen für das altersintegrative Lernen:

³ In der selben Lehrveranstaltung oder nach Rezeption des selben Lehrtextes kann trotzdem jeder Lernende etwas anderes als für ihn subjektiv bedeutsam wahrgenommen und in die eigene Gedächtnisstruktur aufgenommen haben.

Es wird davon ausgegangen, dass Ältere ein spezialisierteres Gedächtnissystem⁴ aufweisen, da sie bereits auf eine höhere Anzahl an Jahren gelebten Lebens zurückblicken als jüngere Menschen. Oft sind sie dadurch jedoch in ihnen vertrauten Bereichen noch bis ins hohe Alter lernfähig, da sie Neues in eine bereits sehr differenzierte Struktur einbetten können (vgl. a. a. O., S. 36).

Jüngere ordnen neue Inhalte in ein weniger spezialisiertes Gedächtnissystem ein, ihnen fällt das Lernen insofern „leichter“ als Älteren, da bestimmte Inhalte noch „weniger stark mit biografischen Ereignissen verknüpft [sind] und Verhaltensänderungen Identität weiterentwickeln und nicht – wie unter Umständen bei Älteren – Widerstände erzeugen“ (Kullmann/Seidel 2000, S.41).

All das bedeutet nicht, dass nicht *jeder* Mensch – egal ob jung oder alt – jegliche neue Information „mit seiner eigenen Brille“ sehen würde. Aber es ist davon auszugehen, dass die „Brille“ der Älteren wesentlich spezieller sein dürfte – und genau dieser Umstand ist beim altersintegrativen Lernen zu beachten. Das Wissen darum kann das Verständnis füreinander fördern, z. B. verstehen helfen, warum Ältere vielleicht subjektiv manchmal „verbohrter“ erscheinen als Jüngere oder Jüngere bisweilen „unkritischer“ als Ältere (vgl. Metz-Göckel et al. 1998, S. 144).

Deutlich wurde: Die Lernfähigkeit verändert sich mit dem Alter, aber sie wird nicht grundlegend schlechter, sondern erhält eine andere Qualität. Die oben dargestellten Sachverhalte vermögen z. B. zu erklären, warum Ältere – entgegen der These von der Verlangsamung der Lerngeschwindigkeit – manchmal schneller lernen als jüngere Erwachsene: Wenn beispielsweise ein älterer Erwachsener in einem Bereich über umfangreicheres Erfahrungswissen verfügt (kristalline Intelligenz), kann er aufgrund der vorhandenen Gedächtnisstrukturen neue Inhalte dort schneller einfügen als ein jüngerer Erwachsener, obgleich seine Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit (fluide Intelligenz) für neue Inhal-

⁴ Es ist erkennbar, dass sich das Gedächtnis eines Menschen im Lauf seines Lebens zunehmend spezialisiert und in Abhängigkeit von seinen Erfahrungen ausdifferenziert. Es entwickelt sich bspw. häufig ein Berufsgedächtnis, dessen Leistungsfähigkeit oft bis ins hohe Alter erhalten bleibt (Siebert/Seidel 2003, S. 36).

te ansonsten niedriger ist. Mit anderen Worten: Ältere können Tempoverluste können durch Erfahrungswissen kompensieren, oder andersherum: Jüngere können Erfahrungsdefizite durch hohe Aufnahme- geschwindigkeit wettmachen. Folglich ist denkbar, dass nach außen hin vergleichbaren Lernerfolgen völlig unterschiedliche Prozesse zugrunde liegen.

3.2.2 Lebenserfahrungen als Lerninhalte

Mit dem Begriff „Erfahrungen“ sind an dieser Stelle Erlebnisse gemeint, die Menschen im Lauf ihres Lebens machen und die zu einem Zuwachs an Wissen führen. Solche Art Erfahrungen können einfließen in alters- heterogene Lerngruppen. Besonders anschaulich lässt sich das z. B. für Lernthemen wie etwa (jüngere) Geschichte zeigen. Man denke etwa an ein Seminar zur Geschichte des 20. Jahrhunderts – eine Zeit, die Ältere teilweise selbst erlebt haben, Jüngere dagegen aus Erzählungen oder Büchern etc. kennen. Hier stehen also persönliche Erfahrungen Älterer den erlernten (und somit auf andere Weise auch „erfahrenen“) Wissensinhalten Jüngerer gegenüber. Es gilt aber genauso für andere Themen, die durchaus beide Gruppen erfahren (im Sinne von erlebt) haben, aber aus unterschiedlichen Perspektiven (man denke etwa an eine Weiterbildung zu Themen der Entwicklungspsychologie: der Jün- gere kennt die Perspektive, Kind zu sein, der Ältere kennt sowohl die Perspektive des Kindes als ggf. auch die des Elternteils aus eigenem Erleben). Ähnliches ist für die Beziehung zwischen Dozent und Teil- nehmer zu berücksichtigen. Mitunter steht z. B. das (umfangreiche, mehrdimensionale, wissenschaftlich fundierte, aber nicht praktisch er- lebte) Expertenwissen eines jungen Dozenten dem (möglicherweise eindimensionalen, auf wenige konkrete Situationen bezogenen, aber praktisch erlebten) Erfahrungswissen eines älteren Teilnehmers gegen- über (vgl. Pfaff 1998, S. 124).

Diese Art eigener Erfahrungen stellen in der Wahrnehmung Leh- render wie auch Lernender oftmals eine Bereicherung für den Lernpro- zess in altersgemischten Gruppen dar, denn solch eine heterogene Zu- sammensetzung ermöglicht Multiperspektivität, welche „ein zentrales

Element intelligenten Lernens und Lehrens“ (Metz-Göckel et al. 1998, S. 141) darstellt. Sie werden auf der anderen Seite jedoch teilweise auch kritisch betrachtet. In Erfahrungsberichten aus dem Bereich des Seniorenstudiums zeigt sich z. B., dass Jüngere oft den Eindruck haben, Ältere würden ihr Erfahrungswissen wenig reflektiert als „objektive“ und einzig richtige Wahrheit darstellen. Sie würden zudem Jüngeren vorwerfen, diese könnten bestimmte Dinge mangels Erfahrung nicht beurteilen. Jüngere wiederum selbst, so die Schilderung Betroffener, betrachten sich als objektiver und besser in der Lage, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und sachlich zu argumentieren (Stichwort „Biographie schlägt Argumente“, Metz-Göckel et al. 1998, S. 144).

Beides zu integrieren, die unterschiedlichen Stärken und Vorteile des Erfahrungsschatzes Jüngerer wie auch Älterer zu nutzen und den Lernprozess damit für alle gewinnbringend zu moderieren, dürfte in der altersintegrativen Erwachsenenbildung eine besondere Herausforderung für Lehrende darstellen.

3.2.3 Erfahrungen im Sinn von „Erfahrenheit“

Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass dem Begriff der „Erfahrungen“ auch die Bedeutung „Erfahrenheit“ inne ist. Gemeint ist damit eine gewisse Weltläufigkeit, eine Sicherheit im Urteil (vgl. Böhme 1997, S. 119). Intuitiv liegt die Überlegung nahe, dass solche eine Erfahrenheit mit dem Lebensalter zunimmt und somit eher bei Älteren anzutreffen ist. Parallelen zum unter 3.1.2 beschriebenen Konzept der Altersweisheit werden erkennbar, wie dort jedoch auch bereits beschrieben liegen keine ausreichenden Befunde vor, um eine gesicherte Erkenntnis über die Bedeutung solcher Erfahrenheit für altersintegrative Lernprozesse zu formulieren.

3.2.4 Bildungsbezogene Erfahrungen

Als einer der Gründe für die nach wie vor vergleichsweise geringere Beteiligung Älterer an Weiterbildung werden häufig deren „abschreckende“ Schulerfahrungen angeführt (vgl. Dohmen 2001, S. 87). Ob die Bewertung „abschreckend“ für ältere Generationen tatsächlich stärker

zutrifft als für jüngere, sei dahingestellt – ein wesentlicher Gesichtspunkt kommt hierin in jedem Fall zum Ausdruck: Die Erfahrungen, die jemand in seinem bisherigen Leben mit Schule und Bildung gemacht hat, prägen auch seinen zukünftigen Umgang mit Lernprozessen. Für das altersintegrative Lernen sind derartige bildungssozialisatorische Aspekte in mehrfacher Hinsicht bedeutsam:

(1) Es kann davon ausgegangen werden, dass ältere Generationen insgesamt ein anderes Bild von Lernen haben als jüngere. Die klare Dreiteilung des Lebensverlaufs in eine vorberufliche Lernphase, eine Phase der Erwerbstätigkeit und eine nachberufliche Phase des Ruhestands löst sich zusehends auf. Patchwork-Biographien, in denen Lernen, Erwerbsarbeit, ehrenamtliche Arbeit und Freizeit sich abwechseln und überlappen und weder scharf voneinander abgrenzbar noch auf bestimmte Altersgrenzen festzulegen sind, werden zur Normalität. Jüngere dürften Lernen somit zunehmend als etwas Lebensbegleitendes kennen und erfahren, welches nicht automatisch mit „Jungsein“ bzw. einer vorberuflichen Lebensphase assoziiert ist. Im gleichen Maße ist auch der Automatismus der institutionellen Gebundenheit von Lernen an Schule bzw. schulartige Einrichtungen (also die Ausschließlichkeit „formalen Lernens“) mehr und mehr aufgehoben. Für Ältere ist der Gedanke lebenslangen Lernens dagegen vermutlich weniger vertraut.

(2) Lehr- und Lernmethoden haben sich gewandelt. Viele der heute Älteren sind vermutlich noch von einer Schulsozialisation geprägt, in der Drill und Strafe eine wesentliche Rolle einnahmen, in der dem Lehrer eine zentrale Rolle als Experte und zu respektierende, in seinen Aussagen nicht zu kritisierende Autoritätsperson zukam (vgl. Siebert 1986, S.51). Dementsprechend werden sich auch die Erwartungen Älterer an heutiges „Lehren“ darstellen – falls dieser Begriff überhaupt noch treffend ist in einer Zeit, in der nicht mehr von technokratischer Lernerzeugung, sondern zunehmend von Ermöglichungsdidaktik die Rede ist. Somit erfordert es für derart sozialisierte Ältere ein nicht zu unterschätzendes Umdenken, plötzlich selbst als gleichberechtigter Lernpartner behandelt zu werden und selbst die Chance zur aktiven Beteiligung am Lernprozess – und damit zugleich die Verantwortung für denselben – zu erhalten. Wenn also in einer altersintegrativen Lehrver-

anstellung beispielsweise die Erfahrung gemacht wird, dass Jüngere ggf. wesentlich offener mit modernen interaktiven Unterrichtsformen umgehen, dann ist das nicht unbedingt auf Widerstand Älterer, sondern möglicherweise auf deren Erfahrungshintergrund und damit verbundene abweichende Erwartungen zurückzuführen.

(3) Schließlich spielen auch Umfang und Tiefe bisheriger Lernerfahrungen eine entscheidende Rolle. Vielfach konnte beispielsweise gezeigt werden, dass Lernbereitschaft und -fähigkeit bei solchen Personen höher sind, die das Lernen gelernt, sprich aufgrund längerer Schulbildung in höherem Maße geübt und angewandt haben. Viele der heute über 50-Jährigen blicken auf eine im Vergleich zu heutigen Verhältnissen kurze Schul- und Lernbiographie und damit im Vergleich zu Jüngeren auf entsprechend geringe Lernerfahrung zurück (wobei zu bedenken ist: Durch die Schulreformen der 60er Jahre ist davon auszugehen, dass zukünftig mehr Ältere als bisher über höhere Schulabschlüsse verfügen, so dass für die Zukunft mit einem sich verändernden Lernhabitus bei Älteren gerechnet werden kann; vgl. Karl 2005, S. 205).

Auch für jüngere Generationen lassen sich generationsspezifische Aneignungsprozesse feststellen (vgl. Schäffer 2003, S. 109). So werden diese heute beispielsweise selbstverständlicher, sprich habitualisierter, mit Medientechnologien umgehen etc.

Demzufolge ist in altersgemischten Lerngruppen mit großer Heterogenität zu rechnen, was individuelle Vertrautheit mit Lernsituationen, Kenntnis von Lernstrategien, Reflexion des eigenen Lernpotenzials etc. anbetrifft – allesamt entscheidende Voraussetzungen für das Herangehen an Lernsituationen und für Lernerfolg.

(4) Eine nicht vergangenheitsorientierte, sondern gegenwärtige Erfahrung vieler Älterer in Bezug auf Lernen besteht darin, dass die Umwelt ihnen aufgrund ihres Alters vielfach ihre Lernfähigkeit abspricht. Hinzu kommt möglicherweise auch das eigene Erleben zunehmender Veränderungen wie etwa körperlicher Anfälligkeit oder geringerer Merkfähigkeit (um nicht zu sagen: einer Abnahme fluider Intelligenzfunktionen). All dies kann das persönliche Selbstvertrauen entscheidend beeinflussen, und das wiederum kann sich erwiesenermaßen deutlich auf Lernverhalten und Lernleistung auswirken.

3.3 Lernmotive in Abhängigkeit vom Lebensalter

Ein wesentlicher Aspekt bei der Untersuchung des Lernverhaltens sind die Lernmotive, die dem Lernen zugrunde liegen – hier also die Frage, ob jüngere Erwachsene Lern- und Weiterbildungsangebote aufgrund anderer Motive wahrnehmen als ältere Erwachsene.

Systematische Untersuchungen zu exakt dieser Fragestellung liegen kaum vor. Jedoch lassen sich einzelne Befunde der Forschung zur Weiterbildungsbeteiligung entnehmen. So fanden etwa Barz und Tippelt (2004, S. 53), dass jüngere Teilnehmende häufiger aus beruflichen Motiven heraus lernen als ältere – ein Befund, der wenig überrascht angesichts der Tatsache, dass die Erwerbsquote bekanntermaßen stark mit dem Alter korreliert. Ähnliches fand sich auch *innerhalb* der Gruppe der Berufstätigen: Ältere Berufstätige (hier untersucht: die ab 50-Jährigen) beteiligen sich demzufolge weniger an (beruflicher) Weiterbildung als jüngere Berufstätige, was mit dem nahenden Renten- bzw. Pensionsalter und der damit einhergehenden geringeren wahrgenommenen (beruflichen) Nutzbarkeit des Gelernten erklärt wird – auch hier wird also als Lernmotiv jenes der beruflichen Verwertbarkeit angeführt. Schröder und Gilberg (2005, S. 115 f.) dagegen untersuchten die Weiterbildungsmotive älterer, oft nicht mehr berufstätiger Menschen und fanden als wichtigste Motive hier u. a. den Wunsch Älterer, ihre geistigen Fähigkeiten zu trainieren, Zusammenhänge und neue Entwicklungen zu verstehen und das Allgemeinwissen zu vertiefen. Nicht unwichtig ist ihren Ergebnissen zufolge für Ältere weiterhin die soziale Komponente des Besuchs von Weiterbildungsveranstaltungen, also das Motiv der Geselligkeit. Auch aus dem Bereich des Seniorenstudiums wird berichtet, dass Seniorenstudierende in erster Linie „für sich selbst“ studieren, jüngere Studierende sich dagegen vorrangig für einen Beruf qualifizieren wollen (vgl. Stadelhofer 1998, S. 141).

Die hier exemplarisch aufgezeigten Befunde erheben nicht den Anspruch, Motivstrukturen im engeren Sinn differenziert darzustellen. Dazu wäre ein Ansatz erforderlich, der sehr viel stärker interindividuelle Unterschiede hervorhebt und vielfältige Variablen, nicht ausschließlich das Alter, berücksichtigt (dieses ist ohnehin häufig nur insofern als Va-

riable relevant, als es mit anderen, eigentlich entscheidenden Variablen wie etwa der Erwerbstätigkeit korreliert). Deutlich wurde dennoch: In altersgemischten Gruppen muss berücksichtigt werden, dass die Motive zur Weiterbildungsteilnahme (nicht nur) in Abhängigkeit vom Alter differieren können – und dass dies Einfluss auf die Interessen und das Lernverhalten der Teilnehmenden hat. Aufzeigen lässt sich dies beispielsweise an Befunden aus dem Bereich des Seniorenstudiums: Während Studierende, die gerade die Schule abgeschlossen haben und das Studium als Berufsausbildung begreifen und als „Pflicht“ empfinden, stellt es für Seniorenstudierende eher die „Kür“ nach abgeschlossenem Erwerbsleben dar. Vielleicht ist das auch ein Grund, warum etwa ältere Studierende (laut Berichten der jüngeren) häufig Themen „ausdiskutieren“, ohne so stark auf die Zeit oder das Curriculum zu achten wie Jüngere (vgl. Metz-Göckel et al. 1998, S. 143 ff.).

3.4 Thematische Interessen jüngerer und älterer Lernender

Während unter dem Stichwort „Bildungsmotive“ unter 3.3 allgemeine Gründe für die Teilnahme an Weiterbildung thematisiert wurden, geht es hier nun um die konkreten inhaltlichen Interessen jüngerer vs. älterer Lernender. Zahlreiche Untersuchungen zur Frage, welche Weiterbildungsthemen ältere Lernende im Vergleich zu jüngeren wählen, weisen auf einen vergleichbaren Trend hin: Mit zunehmendem Alter scheint das Interesse an öffentlichen, außersubjektiven Themen abzunehmen und ein „Rückzug auf das eigene Innenleben“ (Schwank u. a. 1986, S. 19), auf die eigene Befindlichkeit und das private Umfeld, scheint stattzufinden. So konnten jüngst u. a. Schröder und Gilberg (2005, S. 107 f.) zeigen, dass für 50- bis 75-jährige Personen Themen wie Religion, Philosophie oder Daseins-Fragen ein starkes Interesse hervorrufen. Ähnliches zeigt sich in Berichten zum Seniorenstudium, wo eine Häufung von Seniorenstudierenden in biographisch und historisch angelegten Seminaren zu finden war. Veranstaltungen, die sich abstrakteren, lebensferneren Themen widmeten, fanden vergleichsweise wenig Zuspruch (vgl. Metz-Göckel et al. 1998, S. 140).

Für eine bereits bestehende altersgemischte Lerngruppe (z. B. Seminargruppe) mag es zunächst unerheblich erscheinen, ob Ältere möglicherweise andere Weiterbildungsthemen präferieren als Jüngere – schließlich hat die Wahl des Kurses und damit des Themas zu diesem Zeitpunkt ja bereits stattgefunden. Dies gilt jedoch nur auf den ersten Blick, denn auch innerhalb eines Seminars kann entscheidend sein, für welche Schwerpunkte Einzelne sich interessieren. Gerade dann, wenn teilnehmerorientiert und interaktiv gearbeitet wird, haben Teilnehmende großen Einfluss auf inhaltliche Schwerpunktsetzungen und Lernverläufe. Ein Thema kann beispielsweise sehr abstrakt, aber auch sehr biografiebezogen behandelt werden. Auch vor diesem Hintergrund wird es in altersheterogenen Lerngruppen also Aufgaben von Lehrenden sein, zwischen unterschiedlichen inhaltlichen Orientierungen und Interessen zu „jonglieren“ und einen Ausgleich zu schaffen, der zudem das – möglicherweise von außen definierte – Seminarziel nicht vernachlässigt.

4 Implikationen für Praxis und Forschung

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass in der Tat von bedeutsamen Unterschieden zwischen jüngeren und älteren Erwachsenen auszugehen ist, was deren Lernvoraussetzungen und Lernverhalten betrifft. Tabelle 1 stellt die Unterschiede noch einmal überblicksartig dar:

	Jüngere Erwachsene	Ältere Erwachsene
Intelligenzentwicklung	<p>... schneiden in Aufgaben besser ab, die der fluiden Intelligenzkomponente zuzurechnen sind (etwa Arbeiten unter Zeitdruck).</p> <p>... sind in stärkerem Maße „formbar“, können besser abstrahieren.</p> <p>... verfügen ggf. über eine vergleichsweise geringer ausgeprägte „lebenspraktische Intelligenz“.</p>	<p>... schneiden in Aufgaben gleich gut oder besser ab, die der kristallinen Intelligenzkomponente zuzurechnen sind (etwa Arbeiten mit starkem Rückgriff auf Wissensbestände).</p> <p>... sind weniger stark „formbar“, sind v. a. gut in Aufgaben, die an eigene Erfahrungsbereiche anknüpfen.</p> <p>... verfügen ggf. über eine Art „Altersweisheit“.</p>

Erfahrungen	... verfügen über einen anderen, geringeren und weniger speziellen Erfahrungsschatz. ... halten lebenslanges Lernen für „normal“. ... sind mit neueren Unterrichtsformen vertraut. ... sind das Lernen in stärkerem Maße „gewohnt“. ... haben in der Regel vergleichsweise stärkeres Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit.	... verfügen über einen anderen, umfangreicheren und spezielleren Erfahrungsschatz. ... assoziieren Lernen mit „Jungsein“. ... sind v. a. mit traditionellen Unterrichtsformen (etwa Frontalunterricht, „Drill“) vertraut. ... verfügen häufig über vergleichsweise weniger Erfahrungen mit Lernprozessen. ... leiden in höherem Maß an Versagensängsten.
Lernmotive	... lernen vielfach überwiegend aus der Motivation heraus, ihre beruflichen Einsatzmöglichkeiten zu erhalten bzw. zu erweitern.	... nehmen überwiegend an Weiterbildung teil, um geistige Fähigkeiten zu trainieren, das Allgemeinwissen zu vertiefen, soziale Kontakte zu pflegen.
Thematische Interessen	... interessieren sich vergleichsweise stärker (auch) für abstraktere, außersubjektive Themen.	... wenden sich zunehmend subjekt- bzw. biografiebezogenen Themen hin, die das eigene Leben betreffen.

Tab. 1: Überblick über lernrelevante Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Erwachsenen

Die Befunde konnten aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen (etwa Lernpsychologie, Soziologie, Pädagogik) abgeleitet werden und bieten Ansatzpunkte für notwendige tiefer gehende Untersuchungen zur Thematik des Lehrens und Lernens in altersheterogenen Erwachsenengruppen (zu Forschungsnotwendigkeiten vgl. Kap. 4.2).

4.1 Konsequenzen für die Praxis der Erwachsenenbildung

Die oben dargestellte Befundlage erlaubt durchaus, auf allgemeiner Ebene bereits erste didaktische Empfehlungen für die Praxis der altersintegrativen Erwachsenenbildung abzuleiten. Diese werden im Folgenden dargestellt.

4.1.1 Berücksichtigung der Zielgruppe

Weiterbildungsplaner sollten bereits im Planungsprozess die Zielgruppe berücksichtigen.

Zu den wesentlichen Elementen bei der Planung und Entwicklung von Weiterbildungsangeboten zählen grundsätzlich Überlegungen zu Lernziel und Zielgruppe. Dies erscheint auf den ersten Blick selbstver-

ständig; die Praxis zeigt jedoch, dass sie häufig zu wenig Berücksichtigung finden. In Bezug auf das altersintegrative Lernen wäre zu überlegen, ob das angestrebte Lernziel eher im Rahmen einer altersgemischten oder einer altershomogenen Gruppe zu erreichen ist.

4.1.2 Kenntnis alterskorrelierter Unterschiede

Lehrende sollten alterskorrelierte Unterschiede kennen und reflektieren.

Lehrende bzw. Lernbegleiter sollten die oben dargestellten alterskorrelierten Unterschiede Lernender kennen und sich der Problematik des altersintegrativen Lernens bewusst sein. Sie sollten also wissen und sich regelmäßig bewusst machen, dass und inwiefern jüngere Erwachsene ggf. andere Voraussetzungen mitbringen und anders lernen als ältere.

Zudem sollte sich diese Kenntnis auch auf die eigene Person beziehen, denn auch der Lehrende ist ein Repräsentant seiner Altersgruppe, seiner Generation. Auch dies gilt es in seinen Charakteristika und in seinen Folgen für die Lehr-/Lernsituation zu reflektieren. Welchen Einfluss das eigene Alter haben kann, konstatieren etwa Siebert und Seidel (2003, S. 56), wenn sie betonen, dass Menschen die Probleme der eigenen Altersklasse in der Regel am besten lösen können. Lehrende müssen also lernen, eigene Deutungsmuster zu kennen und als möglicherweise alterskorreliert wahrzunehmen und die Deutungsmuster anderer (in diesem Fall andersaltriger) Menschen in gleichem Maß zu respektieren.

4.1.3 Diagnose alterskorrelierter Unterschiede

Konkrete alterskorrelierte Unterschiede sollten in der Lernsituation diagnostiziert werden.

Während unter 4.1.2 die Bedeutsamkeit der *theoretischen* Kenntnis alterskorrelierter Unterschiede sowie die Reflexion der eigenen Altersgebundenheit als Lehrender thematisiert wurde, wird hier weiterhin die Notwendigkeit angesprochen, dieses Wissen auch auf konkrete Lehr-/Lernsituationen mit den jeweiligen individuellen Lernenden zu übertragen. Dazu bedarf es einer diagnostischen Kompetenz (vgl. Sie-

bert 2003, S. 30). Die Diagnose, das bewusste Erkennen-Wollen und Erkennen alters- bzw. generationskorrelierter Charakteristika Lernender durch den Lehrenden ist Voraussetzung, um selbige im Lernprozess berücksichtigen und – hoffentlich – konstruktiv nutzen zu können.

4.1.4 Thematisierung alterskorrelierter Unterschiede

Alterskorrelierte Unterschiede sollten in der Lernsituation thematisiert werden.

Dass alterskorrelierte Unterschiede bestehen, ist selbstredend und in Lerngruppen meist schnell offensichtlich. Es kann aber sinnvoll sein, diese Unterschiede in Lernsituationen offen zu thematisieren (vgl. Karl 2005, S. 211). Dies kann den Abbau von Vorurteilen und subtilen Spannungen unterstützen und das Verständnis füreinander sowie das gegenseitige Nutzen der mit dem Alter verbundenen Kompetenzen fördern – und damit der Entwicklung eines konstruktiven Lernklimas und letztendlich der Steigerung des Lernerfolgs dienlich sein.

Gleichzeitig tritt auch ein weiterer Effekt ein, nämlich neben dem „Miteinander-Lernen“ (vgl. Kapitel 2.2) des vorgesehenen Lehrstoffes implizit auch ein „Übereinander-Lernen“, ein Lernen über Bedürfnisse und Ressourcen Andersaltriger – und damit ein Stück Allgemeinbildung.

4.1.5 Einsatz von Methoden der Binnendifferenzierung

Lehrende sollten Methoden zum Lehren und Lernen in altersheterogenen Gruppen kennen und einsetzen.

Wenn Lehrende, wie bislang beschrieben, alterskorrelierte Unterschiede kennen und diese in Lernprozessen mit altersheterogenen Erwachsenengruppen diagnostiziert haben, so gilt es, dem auch didaktisch Rechnung zu tragen. Um zu beleuchten, welche Ansätze dazu hilfreich sein können, lohnt sich ein Exkurs in die pädagogische Forschung zum Thema „Binnendifferenzierung“.

Denn die Thematik des Lernens in heterogenen Gruppen generell ist für die Pädagogik (insbesondere die Schulpädagogik) nicht neu. Vorrangig in Augenschein genommen wurden dabei jedoch nicht Al-

tersunterschiede, sondern in erster Linie Unterschiede im intellektuellen Leistungsvermögen. Bereits Ende des 19. Jahrhunderts, als sich zunehmend Hilfsschulen für sogenannte „schwachbegabte“ Kinder etablierten, sprachen sich einige Pädagogen gegen eine derartige Segregation aus mit dem Hinweis, die Unterschiedlichkeit sei förderlich und könne konstruktiv genutzt werden, man könne gegenseitig voneinander profitieren – man erkennt hier eine deutliche Parallele zur Argumentationslinie, die auch heute vielfach im Rahmen der Integrationsdebatte angeführt wird (vgl. Graumann 2002, S. 95 f.). Um dennoch allen adäquat gerecht werden zu können, ist eine innere Differenzierung (auch als Binnendifferenzierung bezeichnet) innerhalb der Lerngruppen erforderlich (vgl. Loebell 2000, S. 205).

Zudem ist davon auszugehen, dass auch auf den ersten Blick „homogene“ Gruppen nie wirklich homogen, sondern trotz äußerlich vergleichbarer Merkmale (wie etwa ähnlicher IQ) von sehr unterschiedlichen Persönlichkeiten geprägt sind. Auch dies ist ein Grund, warum es einer Individualisierung und entsprechenden Differenzierung jeglichen Unterrichts bedarf.

Grundsätzlich kann zwischen zwei Formen der Differenzierung unterschieden werden: Im einen Fall wird versucht, mit Hilfe unterschiedlicher Methoden, Medien etc. alle (mit unterschiedlichen Lernfähigkeiten ausgestatteten) Teilnehmenden zur *Erreichung des gleichen Lernziels* zu führen. Im anderen Fall wird auf unterschiedliche Interessen und Leistungsfähigkeiten reagiert, Inhalte und Methoden werden variiert und ggf. *unterschiedliche Lernziele* angestrebt (vgl. Meyer-Willner 2004, S. 99).

Die zahlreichen in diesem Zusammenhang entwickelten Ansätze und Methoden – beispielhaft sei etwa der offene Unterricht mit seinen vielfältigen Möglichkeiten genannt – stammen teilweise aus schulpädagogischen Kontexten, sind jedoch in der Regel gut übertragbar auf die Erwachsenenbildung und die Problematik des altersintegrativen Lernens. Auch viele der insbesondere im Rahmen der Konstruktivismus-Debatte für den Bereich der Erwachsenenbildung propagierten aktivierenden, lerner- bzw. subjektorientierten Methoden entsprechen dem Anspruch an Individualisierung und erscheinen damit auch für altersin-

tegratives Lernen grundsätzlich geeignet (für einen Überblick siehe Siebert 2004).

Beispielhaft sie dies an der Methode des Lernzirkels (auch: „Lernstationen“ oder „Stationenlernen“ genannt) aufgezeigt – einer Methode, bei der die Lernenden an unterschiedlichen Stationen verschiedene Lernaufgaben bearbeiten. Die Aufgaben unterscheiden sich im Komplexitäts- und Schwierigkeitsgrad, im Abstraktionsgrad, in der Bearbeitungsmethode etc. und ermöglichen somit, unterschiedliche Lernstile, Fähigkeiten und Lerngeschwindigkeiten der Teilnehmenden zu berücksichtigen (vgl. a. a. O., S. 37). Übertragen auf altersintegratives Lernen wäre in einem fortgeschrittenen Englischkurs etwa (unter anderen) eine Station A vorstellbar, an der in kurzer Zeit viele neue Vokabeln inkl. deren genauer Schreibweise gelernt und erinnert werden müssen (was fluide Intelligenzleistungen erfordert). Eine Station B dagegen könnte die Aufgabe beinhalten, ein lebensnahes Thema auf Englisch zu diskutieren, wobei es mehr auf den Übungseffekt als etwa auf grammatikalische Richtigkeit ankommt (dies knüpft an Lebenserfahrungen an und spricht eher kristalline Komponenten an). Vergleichbare Überlegungen ließen sich für andere Methoden entwickeln.

Wünschenswert wäre für die Zukunft eine Konkretisierung derartiger Methoden und Anwendungsempfehlungen speziell für das altersintegrative Lernen im Erwachsenenalter, welches die in Kapitel 3 dargestellten Charakteristika jüngerer und älterer Lernender und damit verbundene didaktische Herausforderungen berücksichtigt. Die „Modellierung einer intergenerationellen Didaktik“ (Franz 2007, S. 69) ist weiterzuentwickeln.

4.1.6 Dialektisches Lernen

Die Unterschiedlichkeit jüngerer und älterer Lernender sollte gezielt genutzt und gewinnbringend eingesetzt werden.

Während gerade dargestellt wurde, mit Hilfe welcher Methoden in altersgemischten Gruppen die Unterschiedlichkeit kompensiert, wie also *trotz* der Unterschiedlichkeit individueller Lernerfolg ermöglicht werden kann, soll hier ein weiterer Aspekt beleuchtet werden, nämlich

die Frage, wie genau diese Unterschiedlichkeit bewusst eingesetzt und gezielt *genutzt* werden kann, um den Lernprozess zu unterstützen.

Hintergrund ist die Überlegung, dass im Aufeinandertreffen von Alt und Jung die eigene Erfahrung mit anderen Erfahrungswelten konfrontiert wird und eine für den Lernprozess förderliche Spannung entstehen kann. Für den Bereich der Altenbildung (Geragogik) hat Veelken (2000, S. 91) den Begriff des „*dialektischen Lernens*“ geprägt, welcher auf den „dialektischen Lernprozess“ zurückgeht, wie er von Mannheim (1968) beschrieben wurde. Dieser geht davon aus, dass jedes neue Erlebnis eines Erwachsenen sich an dessen vorherigen Erlebnissen orientiert. Das neue Erlebnis wird jedoch nicht einfach dazu addiert, sondern erfordert, zumindest im Falle einer wahrgenommenen Diskrepanz zu den bisherigen Erfahrungen, eine mentale Reflexion und Bearbeitung, möglicherweise ein „Vergessenlernen“, um Neues lernen zu können. Je älter ein Mensch ist, umso tiefer und umfassender ist nach Mannheim seine bisherige Erlebnisprägung und umso schwerer fällt das dialektische Lernen. Der Geragogik kann es also, so die Schlussfolgerung Veelkens, nicht einfach darum gehen, wahllos neues Wissen zu vermitteln, sondern sie muss mit bestehendem Wissen konfrontieren, die Reflexion daraus entstehender Diskrepanzen fördern und die Umwandlung in zukunftsbezogene Erkenntnis unterstützen (vgl. Veelken 2000, S. 91). Und dieser dialektische Prozess ist auch für die Weiterbildung Jüngerer hilfreich: Jüngere können die Brauchbarkeit neuer Ideen oder modernen Wissens durch die Gegenüberstellung mit den Erfahrungen Älterer testen und reflektieren. „Eigenveränderung einer [älteren] Altersgruppe wird in der Gettosituation einer solchen Alterskohorte erschwert, wenn nicht gar unmöglich gemacht. Erst die Verzahnung des Wissens und der Erfahrung ‚früherer Kulturträger‘ [...] mit dem Zukunftsgespür und dem Wissen der Jüngeren [...] bringt die eigentlich positive Spannung im Lernprozeß.“ (Veelken 1990, S. 152)

Wie solch dialektisches Lernen didaktisch ansatzweise umgesetzt werden kann, lässt sich beispielhaft an der Methode des Lernens im „Tandem“ aufzeigen: Die Idee hierbei ist, dass jeweils zwei Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen miteinander lernen und dabei gegenseitig voneinander profitieren. Dadurch können

Differenzen verdeutlicht und Perspektivverschränkungen ermöglicht werden (vgl. Siebert 2004, S. 60). Genutzt wird dies beispielsweise häufig im betrieblichen Kontext, wenn ältere Mitarbeitende in einem Tandem ihr Erfahrungswissen etwa durch Erzählungen über kritische Situationen und deren Bewältigung weitergeben, Jüngere dagegen ihr Wissen über aktuelle technische Neuheiten und ihr Zukunftsgespür einbringen. Deutlich wird: Hier werden beim „Miteinander-Lernen“ zugleich die Möglichkeiten des „Voneinander-Lernens“ genutzt, was erwachsenengerechtem Lernen insofern entspricht, als die Lernenden als Experten betrachtet werden und zugleich Lehrende wie auch Lernende sind.

Es bedarf noch der weiteren Konkretisierung, wie entsprechende dialektische Lernarrangements im Einzelfall aussehen und didaktisch umgesetzt werden können.

4.1.7 Methoden zur Förderung von Perspektivenübernahme

Das gegenseitige Verständnis von Jung und Alt sowie das Überwinden möglicher (ggf. lernhinderlicher) Vorurteile können durch den Einsatz von Lernmethoden unterstützt werden, welche die Übernahme der Perspektive Andersaltriger unterstützen.

In altersgemischten Gruppen können massive Vorurteile gegenüber Mitlernenden anderer Altersgruppen bestehen (für einen Überblick über Altersstereotype siehe Philipp/Mayer 1999), die sich hinderlich auf die Bereitschaft zu gemeinsamem Lernen und dessen Erfolg auswirken können. Im Bereich des interkulturellen Lernens konnte gezeigt werden, dass sich Stereotype durch reines Aufeinandertreffen von Vertretern unterschiedlicher Gruppen keineswegs (wie die sogenannte „Kontakt-hypothese“ postuliert) automatisch auflösen, sondern bisweilen sogar im Sinn selbst erfüllender Prophezeiungen verfestigen (vgl. Sterzenbach 2004, S. 46). Unter bestimmten Voraussetzungen ist jedoch eine Förderung gegenseitigen Verständnisses möglich, etwa durch das Verfolgen gemeinsamer Ziele oder das gemeinsame Arbeiten an für die Personen wichtigen Verhaltensbereichen.

Didaktisch bieten sich hier Lehr- und Lernmethoden an, die die gegenseitige Perspektivenübernahme unterstützen. Frieters und Franz (2007) berichten über gute Erfahrungen mit theaterpädagogischen und biografischen Methoden. „Dadurch konnten alle Generationen lernen, verstärkt mit den Augen der anderen Generationen zu sehen und deren Perspektive nachzuvollziehen.“ (S. 218)

Hier wird zudem deutlich, dass – wie auch für das dialektische Lernen beschrieben – derartige Methoden nicht nur das gegenseitige Verständnis und infolgedessen die Erfolgswahrscheinlichkeit des „Miteinander-Lernens“ erhöhen, sondern geradezu zwangsläufig auch den Effekt des gegenseitigen „Übereinander-Lernens“ bedingen. Sie bieten sich insbesondere bei personbezogenen Themenstellungen an.

4.2 Zukünftige Forschungsnotwendigkeiten

Bei Betrachtung der dargestellten Empfehlungen zeigt sich, dass diese sich auf einer recht allgemeinen Ebene bewegen. Das ist insofern auch gewollt, als eine allzu starke Konkretisierung der Unterschiedlichkeit von Menschen, Gruppen und Lernsituationen nicht gerecht werden würde. Es zeigt aber auf der anderen Seite jedoch auch, dass für die Thematik des altersintegrativen Lernens in der Erwachsenenbildung noch deutlicher Forschungsbedarf besteht. Einige Forschungsnotwendigkeiten werden, ausgehend von bisher vorliegenden Befunden, im Folgenden ansatzweise aufgezeigt:

4.2.1 Untersuchungskontext

Untersuchungen im außeruniversitären Kontext sind notwendig.

Die meisten Befunde zum altersintegrativen Lernen im Bereich der Erwachsenenbildung stammen aus Untersuchungen zum Seniorenstudium (bei dem Senioren gemeinsam mit jüngeren Studierenden universitäre Lehrveranstaltungen besuchen). Letzteres zeichnet sich jedoch durch einige Besonderheiten aus: Erstens kann nicht von einer „Gleichbehandlung“ der Lernenden ausgegangen werden, da in regulären Universitätsveranstaltungen in der Regel die jüngeren Studierenden, die einen Abschluss anstreben, im Vordergrund stehen und diese

Veranstaltungen für die Seniorinnen und Senioren lediglich „geöffnet“ sind. Lernprozesse würden sicherlich anders verlaufen, wenn von vornherein beide Zielgruppen gleichermaßen angesprochen wären – die Befunde sind also nur eingeschränkt übertragbar. Zweitens liegt eine Besonderheit darin, dass hier in der Regel zwei relativ begrenzte Altersgruppen aufeinander treffen, nämlich die jüngeren Studierenden, bei denen man von einem Alterskorridor zwischen 20 und 30 Jahren ausgehen kann, und die deutlich älteren Studierenden, die meist etwa 50 Jahre und älter sind. Angehörige dazwischen liegender Altersklassen sind dagegen bei diesen Untersuchungen deutlich unterrepräsentiert, was die Übertragbarkeit erschwert. Und drittens stellt universitäres Lernen, stellt Studieren eine besondere, aber eben nur eine mögliche Form des Lernens dar, die nicht von allen gleichermaßen aufgesucht wird bzw. aufgesucht werden kann. Somit kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine für die Gesamtbevölkerung repräsentative Stichprobe vorliegt.

Erforderlich wäre somit die Ausweitung der Untersuchungen auf andere Zielgruppen und Kontexte.

4.2.2 Einbezug aller Zielgruppen

Die Wahrnehmung aller betroffenen Zielgruppen sollte einbezogen werden.

Bei den vorliegenden Untersuchungen aus dem Bereich des Seniorenstudiums wurden vorrangig die älteren Studierenden befragt; jüngere Studierende, Dozentinnen und Dozenten oder gar Veranstalter dagegen kaum (vgl. z. B. Seidel/Siebert 1990). Eine Ausweitung auf diese Zielgruppen wäre erforderlich.

4.2.3 Ausweitung der Untersuchungsmethoden

Die Untersuchungsmethoden sollten ausgeweitet werden.

Auch die bislang eingesetzten Untersuchungsmethoden waren einseitig – häufig wurden mehr oder weniger standardisierte Befragungen durchgeführt, es wurden etwa die Ergebnisse aus Interviews, schriftlichen Fragebögen, teilweise auch aus Erfahrungsberichten he-

rangezogen. Notwendig wären darüber hinaus auch andere Forschungsmethoden, wie beispielsweise Beobachtungen in Unterrichtssituationen oder bei Vorliegen konkreter Hypothesen auch die Durchführung von Experimenten, also beispielsweise das bewusste Variieren von Dozentenverhalten o. ä. Der Einsatz multipler Methoden würde die Validität der Ergebnisse erhöhen und es damit erleichtern, Schlussfolgerungen für das Lehren und Lernen in altersheterogenen Erwachsenengruppen zu formulieren.

4.2.4 Untersuchungsinhalte

Detailliertere Informationen über relevante Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Erwachsenen werden benötigt; Schlussfolgerungen für konkrete didaktische Vorgehensweisen sind abzuleiten.

Die oben dargestellten Befunde zu den Unterschieden zwischen jüngeren und älteren Lernenden wurden überwiegend aus anderen Disziplinen oder Forschungskontexten (etwa Psychologie, Soziologie, Schulpädagogik) abgeleitet. Franz (2007) konstatiert: „Aus dem Bereich der allgemeinen Pädagogik sowie aus dem Bereich der Erwachsenenbildung liegen also erste Anfänge für eine Theorie des intergenerationalen Lernens bereit. Allerdings reichen diese über theoretische Vorannahmen und den Versuch, die wild wuchernde Praxis zu kategorisieren – bis auf wenige Ausnahmen – nicht hinaus. Notwendig sind empirische Untersuchungen zu Lernen in altershomogenen vs. -heterogenen Gruppen [...]“ (S. 66).

Hinzu kommt, dass bei den hier dargestellten Befunden nicht zwischen Alters-, Kohorten- oder Generationseffekten unterschieden wurde. Es liegt jedoch nahe, dass einige Effekte (z. B. lernpsychologische Befunde zur Intelligenzentwicklung) relativ unabhängig von zeitgeschichtlichen Ereignissen gelten dürften, andere (z. B. bildungsbezogene Erfahrungen) dagegen in stärkerem Maß generationsspezifisch sind und damit ständigen Veränderungen unterliegen. Aus diesem Grund müsste neben generationsübergreifenden Unterscheidungsmerkmalen zwischen Jung und Alt jeweils auch eine „Folie für die Be-

schreibung generationsspezifisches Lernens“ (Meese 2005, S. 41) entwickelt werden.

Derartige Befunde allein bilden zwar eine wesentliche Grundlagen, würden für sich genommen jedoch nur potenzielle, beim altersintegrativen Lernen zu berücksichtigende Aspekte *beschreiben*. Um jedoch auch für die Praxis der Erwachsenenbildung relevante Ergebnisse zu erzielen, gilt es, didaktische Vorgehensweisen abzuleiten und diese in der Praxis einzusetzen und fortlaufend zu evaluieren. Diese müssten dem Anspruch genügen, auf der einen Seite ausreichend konkret zu sein, um von Erwachsenenbildnern eingesetzt werden zu können, zugleich aber ausreichend flexibel, um nicht Gefahr zu laufen, erwachsene Lernende zu kategorisieren und die Einzigartigkeit von Personen und Lernprozessen (die allen statistisch signifikanten Befunden entgegenstehen kann!) aus den Augen zu verlieren.

4.3 Resumée

Zusammenfassend bleibt festzustellen: Wenn jüngere und Ältere Erwachsene gemeinsam lernen, birgt dies große Herausforderungen, aber auch großes Potenzial. Notwendig ist, die Besonderheiten altersintegrativer Lernprozesse zu kennen, verstärkt zu erforschen und konkrete, didaktische umsetzbare Schlussfolgerungen und Methoden für die Praxis der Erwachsenenbildungen abzuleiten, um dieses Potenzial nicht ungenutzt zu lassen, sondern für Lernende jeglichen Alters – und damit zugleich für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung – gewinnbringend einsetzen zu können.

Literaturverzeichnis

- Anding, A. (2002): Bildung im Alter: Bildungs- und Freizeitinteressen von älteren Erwachsenen. Leipzig-Weissenfels
- Arnold, R. (2002): Vorbereitung auf didaktisches Handeln. Studienbrief Nr. 0012 des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.
- Arnold, R./Gómez Tutor, C. (2006): Emotionen in Lernprozessen Erwachsener. In: Report 1/2006, S. 37–47
- Baltes, P./Smith, J. (1990): Weisheit und Weisheitsentwicklung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 2/1990, S. 95–135
- Barz, H./Tippelt, R. (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld
- Barz, H./Tippelt, R. (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland – Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld
- BMFSFJ (2004): Alt und Jung. Presseerklärung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vom 30.11.2004
- Böhme, G./Potyka, K. (1997): Erfahrungsspezifisches Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/1997, S. 117–126
- Bosch, G. (2005): Den Kuchen zwischen Jung und Alt aufteilen: Bildungsfinanzierung und demographischer Wandel. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2/2005, S. 42–44
- Catell, R. B. (1963): Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. In: Journal of Educational Psychology 54/1963, S. 1–22
- Dohmen, G. (2001): Die Einbeziehung älterer Erwachsener in das lebenslange Lernen. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Lernen – ein Leben lang: Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn: Forum Bildung, S. 86–97
- Filipp, S.-H./Mayer, A.-K. (1999): Bilder des Alters: Altersstereotype und die Beziehungen zwischen den Generationen. Stuttgart

- Franz, J. (2007): Schleichender Systemumbau durch den demografischen Wandel: Intergenerationelles Lernen auf dem Vormarsch? In: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2007, S. 63–71
- Frieters, N./Franz, J. (2007): Klimawandel zwischen den Generationen? Erste Erfahrungen des KBE-Projektes „Generationen lernen gemeinsam: Nachhaltigkeit“. In: Erwachsenenbildung 4/2007, S. 216–219
- Gardner, H. (1991): Abschied vom IQ. Stuttgart
- Graumann, O. (2002): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen: Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn
- Karl, F. (2005): Bildung und Engagement der Älteren – eine verheißungsvolle Zukunft? In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2005, S. 205–213
- Keil, S./Brunner, T. (Hrsg.) (1998): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Marburger Forum zur Gerontologie 4, Graftschaff
- Kullmann, H.-M./Seidel, E. (2000): Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter. Bielefeld
- Lehr, U. (2007): Psychologie des Alterns. Wiebelsheim
- Lindenberger, U. (2002): Erwachsenenalter und Alter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, S. 350–391
- Loebell, P. (2000): Lernen und Individualität: Elemente eines individualisierenden Unterrichts. Weinheim: Beltz.
- Malwitz-Schütte, M. (2000): Einleitung und theoretische Einführung in den Bereich Lernen älterer Erwachsener. In: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener. Bielefeld, S. 11–36
- Mannheim, K. (1968): Das Problem der Generationen. In: Friedeburg, L. von (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln und Berlin, S. 23–48
- Meese, A. (2005): Lernen im Austausch der Generationen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2/2005, S. 39–41
- Metz-Göckel, S./Plotteck, T./Staschko, M. (1998): Generationen von Studierenden oder Biographieforschung live. In: Veelken, L./

- Gösken, E./Pfaff, M. (Hrsg.): Jung und Alt: Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen. Hannover, S. 137–151
- Meyer-Willner, G. (2004): Differenzierung, innere. In: Keck, R. W.; Sandfuchs, U./Feige, B. (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik: Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. Bad Heilbrunn, S. 98–100
- Oswald, W. D. (2000): Psychologische Alter(n)shypothesen. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K. P. (Hrsg.): Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen, S. 106–117
- Pehl, Klaus (2005): Altersstruktur in der Teilnehmerschaft von Volkshochschulen vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/2005, S. 238–252
- Pfaff, M. (1998): Jung lehrt Alt – Expertenwissen und Erfahrungswissen: Ein essayistischer Werkstattbericht. In: Veelken, L./Gösken, E./Pfaff, M. (Hrsg.): Jung und Alt: Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen. Hannover, S. 123–136
- Ries, H. (1994): Kohorte. In: Dorsch, F./Häcker, H./Stapf, K. H. (Hrsg.): Psychologisches Wörterbuch. Bern u. a., S. 390
- Schäffer, G. (2003): Generation – Ein Konzept für die Erwachsenenbildung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Bielefeld, S. 95–113
- Schaible, I. (2006): Menschen werden immer älter: Die Gesellschaft ist nicht vorbereitet. Neue Westfälische 89/2006, S. 2
- Schröder, H./Gilberg, R. (2005): Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel: Empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Bielefeld
- Seidel, E./Siebert, H. (1990): SeniorInnen studieren. Zwischenbilanz des Seniorenstudiums an der Universität Hannover. Hannover
- Siebert, H. (1986): Studienerfahrungen und Lernprobleme. In: Seidel, E. (Hrsg.): Seniorenstudium an der Universität Hannover. Hannover, S. 51–68.
- Siebert, H. (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. München
- Siebert, H. (2004): Methoden für die Bildungsarbeit. Bielefeld

- Siebert, H./Seidel, E. (2003): Lernen im Lebenslauf. Studienbrief Nr. 0052 des Fernstudiengangs Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern
- Spitzer, M. (2007): Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg
- Stadelhofer, C. (1998): Intergenerationelles Lernen an der Hochschule. In: Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Marburger Forum zur Gerontologie 4, Graftschaft, S. 137–153
- Steinhoff, B. (1998): Intergenerationelles Lernen im Studium. In: Veelken, L./Gösken, E./Pfaff, M. (Hrsg.): Jung und Alt: Beiträge und Perspektiven zu intergenerativen Beziehungen. Hannover, S. 153–166
- Sterzenbach, G. (2004): Kulturelle Filter. In: Roth, J./Köck, C. (Hrsg.): Culture Communication Skills – Interkulturelle Kompetenz. München, S. 37–47
- Veelken, L. (1990): Neues Lernen im Alter: Bildungs- und Kulturarbeit mit „Jungen Alten“. Heidelberg
- Veelken, L. (2000): Geragogik: Das sozialgerontologische Konzept. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K. P. (Hrsg.): Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen, S. 87–94
- Wechsler, D. (1944): The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence. Baltimore