

# REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung  
29. Jahrgang

3|2006

**Alter und Bildung**



## Impressum

### REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung  
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

29. Jahrgang 2006 – Heft 3/2006

**Herausgebende Institution:** Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V., Bonn

**Verantwortlich Herausgebende:** Ekkehard Nuisl (E.N.), Duisburg; Christiane Schiersmann (C.S.), Heidelberg; Horst Siebert (H.S.), Hannover

**Hefterausgeber 3/2006:** Horst Siebert

**Beirat:** Rolf Arnold, Kaiserslautern; Martha Friedenthal-Haase, Jena; Philipp Gonon, Zürich; Elke Gruber, Klagenfurt; Anke Hanft, Oldenburg; Gabi Reinmann, Augsburg; Erhard Schlutz, Bremen; Josef Schrader, Tübingen; Dieter Timmermann, Bielefeld; Jürgen Wittpoth, Bochum; Christine Zeuner, Flensburg

**Wissenschaftliche Redaktion:** Christiane Jäger  
Assistenz: Kornelia Vogt-Fömpe (Manuskriptannahme/Rezensionen) und Hella Huntemann (Lektorat)

**Anschrift Redaktion und Herausgeber:**  
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,  
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn,  
Tel. (0228) 3294-103, Fax (0228) 3294-398,  
E-Mail vogt-foempe@die-bonn.de

**Peer-Review-Verfahren:** Alle Manuskripte werden in der Redaktion anonymisiert und neben den drei Herausgebern zwei Gutachter/innen vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind“ (siehe [www.report-online.net/peer-review/verfahrensregeln.asp](http://www.report-online.net/peer-review/verfahrensregeln.asp))

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/i ihrem Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein verfügen zu können und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung?  
Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter [www.die-bonn.de](http://www.die-bonn.de) ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **23/2903** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

**Recherche:** Unter [www.report-online.net](http://www.report-online.net) können Sie Schwerpunktthemen der Einzelhefte und sämtliche seit 1989 im REPORT erschienene Artikel und Rezensionen recherchieren. Einzelhefte der Jahrgänge 1992 bis 2002 stehen zudem zum kostenlosen Download zur Verfügung.

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

**Satz:** Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

**Herstellung, Verlag und Vertrieb:**  
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG  
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld  
Tel. (0521) 91101-11, Fax (0521) 91101-19  
E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)  
Internet [www.wbv.de](http://www.wbv.de)

**Anzeigen:** sales friendly, Bettina Roos,  
Maarweg 48, 53123 Bonn  
Tel. (0228) 97898-10, Fax (0228) 97898-20,  
E-Mail [roos@sales-friendly.de](mailto:roos@sales-friendly.de)

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

**Bezugsbedingungen:** Preis der Einzelhefte 12,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 30,- EUR, für Studierende mit Nachweis 25,- EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

**ISBN 3-7639-1923-6**  
**Best.-Nr. 23/2903**

© 2006 DIE  
Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten.  
Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

# REPORT 3/2006, 29. Jahrgang

## Thema: Alter und Bildung

### INHALT

Editorial ..... 5

### Beiträge zum Schwerpunktthema

*Andreas Kruse*

Altern, Kultur und gesellschaftliche Entwicklung ..... 9

*Rolf Arnold*

Abschiedliche Bildung

Anmerkungen zum erwachsenenpädagogischen Verschweigen des Todes ..... 19

*Lutz Bellmann/Jens Stegmaier*

Betriebliche Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer/innen

Der Einfluss betrieblicher Sichtweisen und struktureller Bedingungen ..... 29

*Katharina Gröning*

Hochaltrigkeit und Pflege zu Hause als Herausforderung für die Weiterbildung ... 41

*Gertrud Völkening*

Demographischer Wandel als Herausforderung für kommunale Bildungseinrichtungen

..... 51

### Forum

*Clemens Geißler*

Zukunftsperspektiven der Hochschulen in der Gesellschaft des langen Lebens .... 63

*Rainer Brödel*

Bürgerschaftliches Engagement und Weiterbildung ..... 70

### Rezensionen

Das Buch in der Diskussion

*Christiane Schiersmann*: Profile lebenslangen Lernens

(besprochen von *Reinhold Weiß, Josef Schrader, Ingeborg Schüßler*) ..... 81

Sammelrezension, Rezensionen, Kurzinformationen ..... 85

**Autorinnen und Autoren** ..... 99

## Themenvorschau

<b>Heft Nr.</b>	<b>Schwerpunkt</b>
<b>4/06</b>	<b>Netzwerke</b> Verantwortlicher Herausgeber: Ekkehard Nuissl
<b>1/07</b>	<b>Weiterbildung und Gerechtigkeit</b> Verantwortlicher Herausgeber: Ekkehard Nuissl
<b>2/07</b>	<b>Personen- und organisationsbezogene Bildungsberatung</b> Verantwortlicher Herausgeber: Christiane Schiersmann

Unabhängig vom jeweils aufgeführten Schwerpunkt erscheinen in der Rubrik FORUM weitere Beiträge zu aktuellen Themen aus Theorie und Forschung der Weiterbildung.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Nähere Informationen hierzu sowie Redaktionstermine und Autorenhinweise finden Sie unter [www.report-online.net](http://www.report-online.net).

Die Herausgeber freuen sich auf Ihren Beitrag!

## Editorial

Die Frage nach der Lernfähigkeit und der Lernmotivation Älterer hat eine lange Geschichte. Bereits im Jahr 44 v. Chr. versuchte der römische Redner Cicero in seinem Essay „Cato maior – de senectute“ die Defizitthese der abnehmenden Leistungsfähigkeit im Alter zu widerlegen. Alte Menschen – so Cicero – behalten alles im Gedächtnis, was ihnen wichtig ist. Außerdem können Lernleistungen im Alter durch ständige Übung verbessert werden. Trotz vieler gegenteiliger Belege hielt sich bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts der Mythos einer Adoleszenz-Maximum-Kurve, also die Annahme, dass die Lernfähigkeit kontinuierlich, biologisch bedingt abnimmt. Noch in den 1950er und 1960er Jahren war die Volkshochschule vor allem eine Einrichtung für junge Erwachsene. Mehr als 70 Prozent der „VHS-Hörer“ waren jünger als 25 Jahre. Über 50-Jährige waren in den meisten Volkshochschulen eine Minderheit.

In den 1980er Jahren kommt es zu einem Perspektivenwechsel. Die über 60-Jährigen wurden als gesellschaftlich relevante Zielgruppe entdeckt. Schon damals zeichnete sich ein demographischer Wandel ab. Es entstand ein soziales Milieu der „jungen Alten“, die über relativ günstige Bildungsvoraussetzungen und vielseitige Bildungsinteressen, über relativ viel Freizeit und auch über genügend Geld verfügten, um die Kursgebühren zu bezahlen. War Altenbildung bisher vorwiegend Betreuung, Unterhaltung und Fürsorge, so wurden jetzt mehr und mehr didaktisch anspruchsvolle Seminare angeboten. Gleichzeitig engagierten sich viele Bildungseinrichtungen für sozial benachteiligte Ältere.

Alter – bisher vor allem ein medizinisches Thema – wurde nun auch sozialwissenschaftlich und pädagogisch diskutiert. In den 1990er Jahren setzte sich national und international die Perspektive des „lebenslangen Lernens“ durch. Altenbildung war nicht mehr nur ein Anhängsel der Erwachsenenbildung, Erwachsenenbildung erschien generell in einem neuen, nämlich biografischen Licht: Alle Lernprozesse Erwachsener basieren auf früheren Erfahrungen und sind auf Zukunft gerichtet. Der Akzent verlagerte sich von der Altenbildung (als Zielgruppenarbeit) zur Altersbildung als lebensbegleitende Lernaufgabe. Auch Bildungsangebote für junge Erwachsene beinhalten eine Dimension des Alterns. Altenbildung war und blieb Allgemeinbildung, Persönlichkeitsbildung.

Nicht zuletzt infolge der Debatten um eine Verlängerung der Lebensarbeitszeit, gerät die so genannte Generation „50 plus“ auch im Rahmen beruflicher/betrieblicher Weiterbildung in den Blick. In vielen Betrieben ist eine entsprechende Neuorientierung der Personalentwicklung erkennbar. Diese Wende wird durch die Erkenntnis gestützt, dass das implizite Wissen der Älteren („tacit knowledge“) und ihre Berufs- und Lebenserfahrungen bisher ökonomisch unterschätzt wurden und ungenutzt blieben. Die „Resource Berufs- und Lebenserfahrung“ wird wiederentdeckt.

Der vorliegende REPORT versucht, der Vielschichtigkeit des Themas durch unterschiedliche Zugänge und Schwerpunkte gerecht zu werden, jedoch ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Andreas Kruse, Professor für Gerontologie an der Universität Heidelberg, beschreibt „Alter“ als eine „soziale Konstruktion“ und stellt Gewinne und Verluste dieses Lebensabschnitts gegenüber. Dabei geht er auf den Altenbericht der Bundesregierung ein. Rolf Arnold, Professor für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, behandelt eine in der Pädagogik vernachlässigte Dimension: Altern ist auch ein Prozess des Abschiednehmens und der Beschäftigung mit dem Tod. Arnold problematisiert die vorherrschenden linearen Denkfiguren der Erwachsenenpädagogik. Lutz Bellmann und Jens Stegmaier stellen eine empirische Untersuchung des Forschungsbereichs „Betriebe und Beschäftigung“ des Nürnberger Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung vor. Insbesondere fragen sie nach dem Einfluss der Altersbildner auf betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen für ältere Beschäftigte. Katarina Gröning, Professorin mit dem Schwerpunkt „Pädagogische Diagnostik und Beratung“ an der Universität Bielefeld, diskutiert Hochaltrigkeit aus Sicht der Pflegepädagogik und als Aufgabe einer „Angehörigenbildung“. Dabei versucht sie, dieses Qualifizierungsangebot bildungstheoretisch zu verankern. Gertrud Völkening, Mitarbeiterin des Landesverbandes der Volkshochschulen in Niedersachsen, vermittelt einen Einblick in die Bildungspraxis für diese heterogene und differenzierte Altersgruppe. Sie macht auf professionelle Kompetenzen aufmerksam, die für diese Bildungsarbeit erforderlich sind.

Im „Forum“ dieses REPORTs berichtet Clemens Geißler, Vorsitzender der „Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Forschung im Alter“, über ein Positionspapier der DGFA zum Thema „Zukunftsperspektiven der Hochschulen im demographischen Wandel“. Dieses Gutachten macht deutlich, dass die universitäre Lehre und Forschung in vielfältiger Hinsicht von der „alternden Gesellschaft“ betroffen und herausgefordert ist. Rainer Brödel, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Münster, hat eine Untersuchung über bürgerschaftliches Engagement und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Befragt wurden Erwachsene bis 64 Jahre, aber auch die Zahl der älteren Menschen, die sich ehrenamtlich engagieren, wächst kontinuierlich.

Bonn, im August 2006

Ekkehard Nuissl  
Christiane Schiersmann  
Horst Siebert

**BEITRÄGE ZUM  
SCHWERPUNKTTHEMA**

REPORT  
REPORT  
REPORT



## **Altern, Kultur und gesellschaftliche Entwicklung**

*Die begriffliche Unterscheidung von Altern und Alter verdeutlicht, dass die Differenzierung eines eigenen Lebensabschnittes „Alter“ als Ergebnis sozialer Konstruktion anzusehen ist. Die Auseinandersetzung mit Fragen des Alterns weist auf die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen physiologisch-biologischem, psychologischem und sozialem Altern hin, wobei Entwicklungsprozesse in diesen drei Dimensionen sehr unterschiedlich verlaufen. Das Alter als gesamte Lebensphase ist sowohl unter dem Aspekt der „Gewinne“ als auch der „Verluste“ zu betrachten. Beide Aspekte sind in einen kulturellen Entwurf des Alterns zu integrieren. Die Leitbilder und zentralen Positionen des Altenberichts der Bundesregierung, der sich mit den „Gewinnen“ im Alter beschäftigt, werden vorgestellt. Befunde und Empfehlungen zur Arbeitswelt und zur Bildung werden zusammenfassend dargelegt.*

### **1. Altern und Alter**

Altern ist ein lebenslanger Prozess, der mit der Geburt beginnt und mit dem Tod endet. Demgegenüber steht der Begriff Alter für eine Lebensphase. Wann diese Lebensphase erreicht wird, ergibt sich nicht unmittelbar aus dem Verlauf des Alternsprozesses, sondern aus gesellschaftlicher Konvention. In vielen Gesellschaften werden Menschen mit Erreichen des Rentenalters als „alt“ bezeichnet – dies können in dem einen Land 60-Jährige, in dem anderen Land 65-Jährige sein. Darüber hinaus ist die Verschiedenartigkeit älterer Menschen in Bezug auf die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit sehr hoch: 70-Jährige, die regelmäßig körperlich und geistig trainieren, können eine höhere Leistungsfähigkeit aufweisen als 50-Jährige, die nur eine sehr geringe körperliche und geistige Aktivität zeigen. Und schließlich fühlen sich viele alte Menschen nicht „alt“ – die Relativität von Altersgrenzen zeigt sich also auch dann, wenn man das subjektive Alternserleben berücksichtigt.

#### **1.1 Kontinuität und Diskontinuität von Entwicklungen**

Das Alter gehört in allen Gesellschaften neben dem sozialen Status, dem Geschlecht und der ethnischen Gruppenzugehörigkeit zu den zentralen Merkmalen sozialer Differenzierung (vgl. Riley/Kahn/Foner, 1994). Dies heißt: Inwieweit in einer gegebenen Gesellschaft Menschen der Zugang zu sozialen Rollen offen steht oder verwehrt wird, ist auch eine Frage des Lebensalters.

Im allgemein biologischen Sinne bezieht sich der Begriff Altern auf die Tatsache, dass die lebende Substanz über den gesamten Lebenslauf einer fortschreitenden Wandlung

unterworfen ist. Dieser Prozess wird auch als „Biomorphose“ beschrieben: Unter Altern ist demnach jede irreversible Veränderung der lebenden Substanz als Funktion der Zeit zu verstehen (vgl. Bürger 1947). Diese für die biologische und psychologische Altersforschung zentrale Auffassung lässt sich auch anhand der in der römisch-lateinischen Literatur zu findenden „Stufenleiter der Natur“ (scala naturae) veranschaulichen. Dort heißt es: „Natura non facit saltum“, die Natur kennt keine Sprünge. Mit anderen Worten: Die Veränderungen in unserem Organismus wie auch in unserer Persönlichkeit vollziehen sich allmählich, sie sind gradueller Art. Auf das Verständnis von Alter angewendet, heißt dies: Die Abgrenzung eines eigenen Lebensabschnitts „Alter“ ist im Grunde nicht möglich. Vielmehr ist von Altersprozessen auszugehen, die sich über die gesamte Biografie erstrecken und die im Sinne von graduellen Veränderungen zu interpretieren sind. Mit Blick auf körperliche und seelisch-geistige Veränderungen in der Biografie wird in der Forschung die Frage gestellt, inwieweit diese kontinuierlicher oder diskontinuierlicher Natur sind. Im Falle des Ausbleibens von schweren Krankheiten oder von hoch belastenden, die Person langfristig überfordernden Lebenskrisen ist von kontinuierlichen Veränderungen in der Biografie auszugehen. Bei sehr schweren Erkrankungen, die die Anpassungsfähigkeit des Organismus überschreiten und diesen gravierend schädigen, nimmt die Wahrscheinlichkeit diskontinuierlicher Veränderungen erkennbar zu. Dies zeigt sich vor allem bei der Demenz, die zu erheblichen Brüchen (Diskontinuität) in der körperlichen und seelisch-geistigen Entwicklung des Menschen führt. Aber auch bei traumatisierten Menschen sind nicht selten Brüche in der seelisch-geistigen Entwicklung erkennbar.

## **1.2 Altern heute und Altern in der Vergangenheit**

Menschen altern heute anders als in der Vergangenheit. Gegenüber früher geborenen Generationen ist nicht nur eine Zunahme der durchschnittlichen Lebenserwartung zu konstatieren, sondern auch eine Zunahme der aktiven Lebenserwartung, d. h. der Jahre in Selbstständigkeit. Die gleiche positive Entwicklung gilt für die Gesundheit. Heute wird ein größerer Teil der Lebensphase in Gesundheit verbracht (vgl. Fries 2003). Diese Zunahme an aktiven Lebensjahren hat dazu geführt, dass in der Gerontologie bisweilen zwischen dem jungen Alter (60 bis 85 Jahre) und dem alten Alter (älter als 85 Jahre) unterschieden wird (vgl. Baltes/Smith 2003). Im jungen Alter, so wird argumentiert, sind Selbstständigkeit und Gesundheit in aller Regel erhalten, im alten Alter, so wird weiter argumentiert, nimmt die Verletzlichkeit des Menschen, d. h. dessen Anfälligkeit für Erkrankungen, zu. Dies zeigen auch epidemiologische Daten, die auf das im neunten Lebensjahrzehnt erhöhte Risiko für chronisch körperliche Erkrankungen, hirnorganische Erkrankungen sowie Hilfebedarf oder Pflegebedarf deuten.

## 2. Gewinne und Verluste im Alter

In der früheren entwicklungspsychologischen Forschung stand die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter ganz im Vordergrund. Das junge und mittlere Erwachsenenalter wurden als Lebensphasen interpretiert, in denen Menschen die „Entwicklungsgewinne“ früherer Lebensphasen für den Aufbau einer familiären und beruflichen Existenz nutzen und in der sie sich selbst verwirklichen. Das Alter wurde hingegen als eine Lebensphase gedeutet, in der sich die Entwicklungsgewinne wieder zurückbilden und in denen Entwicklungsverluste dominieren.

Diese einseitige Sicht von Entwicklung im Alter ist durch die Forschung widerlegt. Zunächst ist es notwendig, zwischen physiologisch-biologischem, psychologischem und sozialem Altern zu unterscheiden (vgl. Baltes 1999). In diesen drei Dimensionen folgt der Entwicklungsprozess sehr verschiedenartigen Entwicklungsgesetzen.

- In der *physiologisch-biologischen Dimension* sind eher Verringerungen der Anpassungsfähigkeit und der Leistungskapazität des Organismus erkennbar, die sich in einer erhöhten „Verletzlichkeit“ oder Anfälligkeit des älteren Menschen für Erkrankungen äußern.
- In der *psychologischen Dimension* finden sich sowohl Gewinne als auch Verluste. Gewinne sind vor allem in jenen Bereichen zu beobachten, die auf Erfahrung und Wissen sowie auf der gelungenen Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben in früheren Lebensjahren beruhen. Verluste treten eher in Bereichen auf, die in hohem Maße an die Umstellungsfähigkeit von Nervenzellverbänden gebunden sind, wie z. B. das Kurzzeitgedächtnis oder eine hohe Geschwindigkeit im Denken.
- In der *sozialen Dimension* ist mit Alter auf der einen Seite der Verlust bedeutsamer sozialer Rollen verbunden. Zugleich bedeutet in unserer Gesellschaft das Ausscheiden aus dem Beruf für nicht wenige Menschen eine „späte Freiheit“ (Rosenmayr 1983), da sie zu diesem Zeitpunkt nicht nur über eine gute Gesundheit, sondern auch über zufrieden stellende materielle Ressourcen verfügen und die Alterssicherung in unserem Land (verglichen mit anderen Ländern, verglichen mit der Sicherung von Kindern) relativ hoch und stabil ist.

Die soziale Dimension zeigt aber auch, dass der Einfluss kultureller Deutungen des Alters auf den gesellschaftlichen und individuellen Umgang mit Alter sehr hoch ist. Erst allmählich setzt sich in unserer Gesellschaft ein kultureller Entwurf des Alters durch, der die seelisch-geistigen und sozialkommunikativen Stärken älterer Menschen betont und in diesen eine Grundlage für die kreative Lösung von gesellschaftlich relevanten Fragen sieht (zum Beispiel durch bürgerschaftliches Engagement) (vgl. Kruse/Schmitt 2006). Neben der Differenzierung zwischen physiologisch-biologischem, psychologischem und sozialem Altern ist die mit dem Begriff der „Plastizität“ umschriebene Beeinflussbarkeit von Entwicklungsprozessen hervorzuheben. Die Plastizität körperlicher wie auch seelisch-geistiger Prozesse im Alter wird heute erheblich unterschätzt. Von den tatsächlich erbrachten Leistungen älterer Menschen („Performanz“) darf nicht auf die potenziellen Leistungen („Kompetenz“) geschlossen wer-

den, wie sich diese unter fördernden, anregenden, herausfordernden Umweltbedingungen ergeben (vgl. Diehl/Marsiske 2005; Lindenberger/Kray 2005).

## **2.1 Alter und Gesundheitskosten**

Daten zum Anteil der Ausgaben für ältere Menschen in der Gesetzlichen Krankenversicherung zeigen sehr deutlich, dass die Gesundheitsausgaben für ältere Menschen in den vergangenen Jahren angestiegen sind. Der Anteil der Rentner/innen an der Versicherten-gemeinschaft lag in den letzten Jahren konstant bei 28 bis 29 Prozent; der Anteil der Ein-nahmen durch die Rentner/innen lag in den letzten Jahren bei 17 bis 19 Prozent; der Anteil der Ausgaben für Rentner/innen ist bis auf über 42 Prozent der Gesamtausgaben gestiegen. Die Medizin leistet einen substanziellen Beitrag zur Erhaltung und Wiederher-stellung der Gesundheit bis in das hohe und sehr hohe Lebensalter. Die Fortschritte auf dem Gebiet der Geriatrie wie auch auf dem Gebiet der anderen medizinischen Disziplinen, die sich mit Fragen des Alters befassen, sind beeindruckend – dies gilt für die Grundlagenforschung wie auch für die Diagnostik, die Therapie und die Rehabilitation. Zugleich wird deutlich, dass diese medizinischen Leistungen – für eine wachsende Gruppe älterer Menschen – auch ihren Preis haben: Die Ausgaben steigen steil an. Während die jährlichen Pro-Kopf-Ausgaben für 60- bis 65-Jährige ca. 1.800 Euro betragen, belaufen sich diese bei 95- bis 100-Jährigen auf 3.850 Euro (vgl. Kruse u. a. 2003).

## **2.2 Gesellschaftliches Humanvermögen des Alters**

Über die Potenziale des Alters geben zahlreiche empirische Studien aus dem For-schungsbereich der Psychologie Auskunft (u. a. Kruse 2002; Staudinger 2005). Ent-scheidend für die Ausbildung von Potenzialen sind die Entwicklungsbedingungen wie auch die verwirklichten Entwicklungsschritte im Lebenslauf. Nicht das Alter per se führt also zu bestimmten Potenzialen, sondern die reflektierte Auseinandersetzung mit Entwicklungsanforderungen im Lebenslauf, wobei zu beachten ist, dass die Entwick-lungsbedingungen des Menschen (wie Bildungsangebote, berufliche Erfahrungen, so-ziale Integration und finanzielle Ressourcen) Einfluss auf diesen Prozess der Ausein-anderetzung ausüben. Wenn der reflektierte Umgang mit Entwicklungsanforderungen stattgefunden hat, dann verfügen Menschen im Alter über Potenziale, die sich aus psychologischer Perspektive wie folgt charakterisieren lassen:

- hoch entwickelte, bereichsspezifische Wissenssysteme (zum Beispiel Experten-wissen in Bezug auf den ehemals ausgeübten Beruf oder in Bezug auf außerberuf-liche Interessengebiete, Wissen in Bezug auf grundlegende Fragen des Lebens),
- effektive Handlungsstrategien zur Bewältigung von Anforderungen in diesen spe-zifischen Bereichen,
- Überblick über diese spezifischen Bereiche,
- Fähigkeiten im Bereich der Kommunikation mit anderen Menschen sowie
- Offenheit für neue Anforderungen und Verpflichtungen.

Ein weiteres Potenzial, das hier erwähnt werden soll, ist die Ressource Zeit. Die genannten Potenziale stellen eine bedeutende Grundlage für Bildung im Alter dar – die auch im Sinne der weiteren Differenzierung der Person und ihrer Alltagsgestaltung zu verstehen ist (vgl. Kade 2001).

### **2.3 Notwendigkeit der Übertragung von neuen Rollen auf ältere Menschen**

In anderen Gesellschaften (zu nennen sind hier z. B. Dänemark, Finnland, Norwegen, Schweden oder Japan) ist es zum Teil schon sehr viel besser gelungen, ein Altersbild zu kommunizieren, welches nicht nur die Schwächen und Risiken, sondern auch die Stärken und Ressourcen dieser Lebensphase betont. Zudem ist es diesen Gesellschaften zum Teil schon gelungen, älteren Menschen – entweder innerhalb der Arbeitswelt oder im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements – neue soziale Rollen zu übertragen, die von Älteren selbst wie auch von der Gesellschaft als „sinnstiftend“ und „produktiv“ gedeutet werden. Unsere Gesellschaft steht vor der Aufgabe, zu einem veränderten, d. h. zu einem differenzierten Altersbild zu gelangen und öffentlich wirksam aufzuzeigen, was ältere Menschen für die Gesellschaft – und d. h. letztlich auch für die Erhaltung ihrer Lebensqualität – leisten können. Die hier angedeutete, veränderte Ansprache älterer Menschen ist eine bedeutende Grundlage dafür, dass diese bereit sind für die Übernahme bürgerschaftlichen Engagements (vgl. hierzu auch Brödel in diesem Heft). Im Auftrag des Generalsekretärs der Vereinten Nationen wurde im Jahre 2002 der International Plan of Action on Ageing vom Technical Committee of the United Nations erstellt und von der Vollversammlung der Vereinten Nationen angenommen. Als Mitglied des Technical Committee konnte der Verfasser lernen, dass in anderen Gesellschaften das Alter sehr viel stärker akzeptiert und gesellschaftlich integriert ist, als dies in Deutschland der Fall ist. Alter spielt sich in Deutschland noch viel zu stark im privaten Raum ab. Erreicht werden muss, dass das Alter mehr und mehr in den öffentlichen, in den politischen Raum hereingeholt wird.

### **3. Der Fünfte Altenbericht der Bundesregierung**

Die Sachverständigenkommission des Fünften Altenberichts der Bundesregierung, der unter der Überschrift „Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft“ steht (BFSFJ 2006), geht im Einleitungskapitel des Berichts von fünf Leitbildern im Hinblick auf die Entwicklung, die Aufrechterhaltung und die gesellschaftliche Nutzung von Potenzialen im Alter aus.

Das erste Leitbild lässt sich umschreiben mit *Alter als Motor für Innovation* (vgl. auch Naegele 2003). Die Kommission hebt hervor, dass sich die Innovationsfähigkeit der deutschen Wirtschaft nur dann erhalten lässt, wenn es gelingt, das Beschäftigungspotenzial älterer Arbeitnehmer/innen besser auszuschöpfen. Die Wachstumschancen der deutschen Wirtschaft werden in Zukunft stark davon abhängen, inwieweit es gelingt,

bei der Entwicklung und dem Angebot von Produkten und Dienstleistungen die Interessen und Bedürfnisse älterer Menschen gezielt anzusprechen.

Das zweite Leitbild lässt sich umschreiben mit *Recht auf lebenslanges Lernen und Pflicht zum lebenslangen Lernen* (vgl. auch Staudinger 2003; Walker 2002). Die Pflicht zum lebenslangen Lernen ergibt sich hier aus der Tatsache des sozialen, des kulturellen und des technischen Fortschritts, an dem ältere Menschen – im Hinblick auf die Erhaltung von Selbstständigkeit und Selbstverantwortung sowie sozialer Teilhabe – in gleichem Maße partizipieren sollten wie jüngere Menschen. Dies erfordert Bildungsinteressen und Bildungsaktivitäten auf Seiten des älteren Menschen sowie entsprechende Angebote der verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

Das dritte Leitbild lässt sich umschreiben mit *Prävention in allen Phasen des Lebenslaufs*, wobei der Präventionsbegriff nicht nur medizinisch, sondern auch soziologisch und psychologisch verstanden wird (vgl. auch Kruse 2005). Es geht zum einen um die Vermeidung von Krankheiten und funktionellen Einschränkungen, zum anderen um die Verringerung bestehender sozialer Ungleichheiten im Hinblick auf materielle Ressourcen, Bildungsressourcen, gesundheitliche Versorgung, Wohnsituation etc. Eine zentrale Komponente der Prävention ist die Vermittlung von Kompetenzen, die für die selbstständige und selbstverantwortliche Lebensführung wie auch für die soziale Integration und Kommunikation im Alter bedeutsam sind. Im Hinblick auf dieses Leitbild – wie auch auf das Leitbild des lebenslangen Lernens – sind empirische Befunde von Bedeutung, die auf die neuronale Plastizität (die Anpassungsfähigkeit der Nervenzellen) und damit auf die Lern- und Veränderungskapazität des Menschen über den gesamten Lebenslauf hindeuten. Aus diesem Grunde sind Generationen übergreifende Bildungsangebote wichtig, die ausdrücklich auch die Bildungsinteressen älterer Menschen ansprechen.

Das vierte Leitbild betont die *Nachhaltigkeit und Generationensolidarität* (vgl. auch Hoff 2005). Die Förderung der Lebensbedingungen älterer Menschen darf die Entwicklungschancen nachfolgender Generationen nicht beeinträchtigen. Aus diesem Grunde werden Fragen des Alters grundsätzlich in Generationen übergreifenden Kontexten behandelt. Dabei spielt auch die Frage eine wichtige Rolle, inwieweit die mittlere und junge Generation von den Potenzialen des Alters profitieren kann (zum Beispiel durch Beteiligung älterer Menschen an Erziehung und Bildung).

Aus dem Leitbild der Generationengerechtigkeit geht jenes des *mitverantwortlichen Lebens älterer Menschen* hervor, das fünfte Leitbild der Kommission. Ältere Menschen verfügen über kognitive, lebenspraktische, sozialkommunikative Kompetenzen, die sie befähigen, innerhalb unserer Gesellschaft ein mitverantwortliches Leben zu führen – zum Beispiel im Sinne eines Engagements in Kommune, Verein oder in der Nachbarschaft. Damit die Kompetenzen für mitverantwortliches Handeln genutzt werden, ist es notwendig, dass unsere Gesellschaft ältere Menschen in viel stärkerem Maße als mitverantwortlich handelnde Staatsbürgerinnen und Staatsbürger anspricht. Dabei ist

zu bedenken, dass – wie bereits die altgriechische Philosophie des Aristoteles sehr klar beschreibt – der Mensch im Kern ein *zoon politikon*, ein politisch denkendes und handelndes Wesen ist. In Anlehnung an die von Hannah Arendt (1960) verfasste Schrift „*Vita activa oder vom tätigen Leben*“ lässt sich dieser Sachverhalt wie folgt umschreiben: Es geht darum, dass wir das Alter in die Mitte der Gesellschaft (*polis*) holen und nicht an den Rand der Gesellschaft drängen.

Im Folgenden sollen in Kürze für zwei der im Altenbericht behandelten Themen – Arbeit und Bildung – einige politikrelevante Überlegungen angestellt werden (vgl. BFSFJ 2006). Die Auswahl dieser beiden Themen ist gerade für den Bereich der Erwachsenenbildung von hohem Interesse.

### **3.1 Arbeit**

Von den 55- bis 64-Jährigen waren in Deutschland im Jahre 2004 nur 41,4 Prozent erwerbstätig. Während der Anteil der Erwerbstätigen unter den Männern vor allem infolge der Frühverrentung zwischen 1970 und 2000 von 80,7 auf 52,4 Prozent gesunken ist, zeigt sich für die Frauen im gleichen Zeitraum ein leichter Anstieg von 31,1 auf 33,5 Prozent. Anders als bei den Männern schneiden sich hier bei den Frauen zwei gegenläufige Trends: Die Beschäftigungsquote nimmt trotz zunehmender Frühverrentung nicht ab, weil später geborene Frauen im Vergleich zu früher geborenen eine bessere Ausbildung und eine stärkere Erwerbsorientierung aufweisen.

Zahlreiche Untersuchungen belegen die Leistungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer/innen (zusammenfassend in Kruse/Packebusch 2006). Diese sind nicht per se weniger, sondern anders leistungsfähig als jüngere Arbeitnehmer/innen. Aus diesem Grunde erweisen sich auch generationengemischte Teams als besonders effektiv. Dennoch sind Vorstellungen von einer eingeschränkten Einsatzfähigkeit Älterer im Erwerbsleben und Bilder einer nachlassenden Tatkraft, Innovationsfähigkeit und Kreativität Älterer nach wie vor weit verbreitet.

Nachdem die verschiedenen Anreize zur Frühverrentung weitestgehend abgebaut sind, geht es nun darum, die Beschäftigungsfähigkeit im Alter und die Motivation, länger zu arbeiten, zu erhöhen. Zentrale Akteure, um die Beschäftigungsfähigkeit im Alter zu erhalten und zu fördern, sind die Betriebe (vgl. Kade 2004). Zu den Bestandteilen einer „demographiesensiblen“ Beschäftigungspolitik gehören eine präventive Gesundheitsförderungspolitik und lebenslange berufliche Weiterqualifizierung in lernförderlichen Arbeitsbedingungen. Arbeitsplätze, Arbeitsorganisation und Arbeitszeit müssen zukünftig auf das veränderte, stärker durch Lebens- und Berufserfahrung geprägte Leistungsvermögen älter werdender Belegschaften flexibel ausgerichtet werden.

Wenn in weiten Teilen der Bevölkerung die berufliche Leistungsfähigkeit über das Erreichen der gegenwärtigen Altersgrenze hinaus erhalten werden soll und gleichzeitig

die Gemeinschaft auf eine optimale Ausschöpfung des Erwerbspersonenpotenzials angewiesen ist, dann sollte verstärkt über eine Flexibilisierung des Übergangs in den Ruhestand diskutiert werden, die z. Zt. tendenziell auf eine Anhebung des Renteneintrittsalters zielt. Aufgrund der sehr unterschiedlich verteilten körperlichen und psychischen Belastungen zwischen den Berufsgruppen, sind allerdings auch hier differenzierte Antworten nötig. Ansonsten könnten gerade diejenigen Gruppen von Arbeitnehmer/innen, die in ihrer Jugend früh ins Arbeitsleben eintreten mussten, damit lange Beitragszahlungen geleistet haben, belastende Arbeitsverhältnisse hatten und krankheitsbedingt häufig früh ausscheiden, zusätzlich durch hohe Rentenabschläge bestraft werden.

### **3.2 Bildung**

In der Teilnahme an Bildungsangeboten spiegeln sich auch die in früheren Lebensphasen erworbenen Bildungsgewohnheiten wider. Die Grundlagen lebenslangen Lernens werden bereits in den frühen Bildungsphasen geschaffen. In der Teilnahme an allgemeiner Bildung und beruflicher Weiterbildung bestehen erhebliche soziale Ungleichheiten nach Bildungs- und Qualifikationsniveau, Erwerbstätigkeit, beruflichem Status, Geschlecht, Nationalität und Alter. Wird bei der Betrachtung der betrieblichen Weiterbildung ein umfassender Bildungsbegriff zugrunde gelegt, der formales und nicht-formales Lernen integriert, so zeigt sich, dass dem Alter keine eigenständige Relevanz bei der Erklärung der Bildungsteilnahme zukommt. Bestimmte Beschäftigtengruppen, z. B. hoch qualifizierte Beschäftigte, zeigen am Ende des Erwerbslebens sogar steigende Teilnahmequoten.

Eine effektive Nutzung von Potenzialen älterer Menschen in der Erwerbs- und Nacherwerbsphase ist ohne ein effizientes Bildungssystem nicht möglich. Die insbesondere unter An- und Ungelernten geringe Weiterbildungsbeteiligung und das damit einhergehende Risiko reduzierter Beschäftigungsfähigkeit verweisen auf die Notwendigkeit möglichst frühzeitig einsetzender, präventiver Bildungsmaßnahmen. Die vorliegenden Befunde zur Nutzung von Bildungsangeboten machen deutlich, dass Personen mit höherer Schul- und Berufsausbildung überproportional an Bildungsangeboten partizipieren, sodass Bildungsungleichheiten im Alter noch verstärkt werden. Dringend erforderlich ist eine Verbesserung der Bildungschancen von Angehörigen unterprivilegierter sozialer Schichten. Entsprechende Bemühungen sollten bereits auf der Ebene des Schulsystems ansetzen, indem durch die gezielte Ausschöpfung von Fördermöglichkeiten die Grundlage für Bildungsmotivation, positive Bildungserfahrungen und spätere Qualifikationen gelegt wird.

Im IAB-Betriebspanel (Brussig 2005) gaben von jenen 60 Prozent aller Betriebe, die über 50-jährige Mitarbeitende beschäftigten, 6 Prozent in den alten und 7 Prozent in den neuen Bundesländern an, ältere Mitarbeitende in Weiterbildungsangebote einzubeziehen (zum IAB-Betriebspanel vgl. auch Bellmann/Stegmaier in diesem Heft). Spe-

zielle Weiterbildungsangebote für Ältere unterbreiten nach IAB-Panel nur etwa ein Prozent aller Betriebe. Die Stärkung der Weiterbildung in allen Phasen der Berufstätigkeit stellt eine zentrale Grundlage für die berufliche Leistungsfähigkeit bis in das siebte Lebensjahrzehnt dar. Aus diesem Grunde ist der Ausbau von Weiterbildungsangeboten – wie auch die Motivation des Einzelnen zur Nutzung solcher Angebote – vorrangige Aufgabe. Innovationsfähigkeit und Innovationsbereitschaft älterer Arbeitnehmer/innen sind in hohem Maße davon bestimmt, inwiefern Unternehmen und Betriebe Kreativität am Arbeitsplatz fördern – die kontinuierliche Weiterbildung ist dabei eine zentrale Bedingung für Kreativität.

#### 4. Fazit

Das höhere und hohe Lebensalter schließt kreatives Handeln nicht aus, sondern kann es im Gegenteil fördern – damit wird in zentraler Weise das Thema „Alter und Kultur“ berührt. Für jüngere Menschen, so argumentiert Rosenmayr (2002), besteht vielfach ein deutlich höherer Druck, sich an berufliche Anforderungen anzupassen und sich auf den „mainstream“ ihres Fachgebiets zu konzentrieren. Kreativität im höheren Lebensalter bedeute vor allem eine Reduktion von Komplexität, und gerade hier sei die Lebenserfahrung älterer Menschen nützlich.

Wie lässt sich nun Kreativität definieren? Sie beruht auf einer kommunizierbaren Originalität, die sowohl auf einen Überblick über die prinzipiell verfügbaren Optionen als auch auf eine fundierte Entscheidung für eine im konkreten Fall gerade nicht nahe liegende, eher untypische, selten gewählte Option zurückgeht. Diese Originalität auch im Alter zu fördern, ist eine herausfordernde, spannende Aufgabe von Bildung.

#### Literatur

- Arendt, H. (1960): *Vita activa oder vom tätigen Leben*. Stuttgart
- Baltes, P.B. (1999): Alter und Altern als unvollendete Architektur der Humanontogenese. In: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, H. 6, S. 443–448
- Baltes, P.B./Smith, J. (2003): New frontiers in the future of aging: From succesful aging of the young old to the dilemmas of fourth age. In: *Gerontology*, H. 2, S. 123–135
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BFSFJ) (Hrsg.) (2006): *Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft. Der Beitrag älterer Menschen zum Zusammenhalt der Generationen. Bericht der Sachverständigenkommission*. Berlin (BFSFJ)
- Brussig, M. (2005): *Die „Nachfrageseite des Arbeitsmarktes“: Betriebe und die Beschäftigung Älterer im Lichte des IAB-Betriebspanels 2002. Altersübergangs-Report 2005-02*. Düsseldorf
- Bürger, M. (1947): *Altern und Krankheit*. Leipzig
- Diehl, M./Marsiske, M. (2005): *Alltagskompetenz und Alltagsproblemlösen im mittleren und höheren Erwachsenenalters*. In: Filipp, S.-H./Staudinger, U.M. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters*. Göttingen, S. 655–685

- Fries, J.F. (2003): Measuring and monitoring success in compressing morbidity. In: *Annals of Internal Medicine*, H. 5, S. 455–459
- Hoff, A. (2005): Intergenerationale Familienbeziehungen im Wandel. In: Tesch-Römer, C./Engstler, H./Wurm, S. (Hrsg.): *Sozialer Wandel und individuelle Entwicklung in der zweiten Lebenshälfte*. Wiesbaden
- Kade, S. (2001): *Selbstorganisiertes Alter. Lernen in reflexiven Milieus*. Bielefeld
- Kade, S. (2004): *Alternde Institutionen – Wissenstransfer im Generationenwechsel*. Bad Heilbrunn
- Kruse, A. (2002): Produktives Leben im Alter: Der Umgang mit Verlusten und der Endlichkeit des Lebens. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, S. 983–996
- Kruse, A. (2005): Selbstständigkeit, bewusst angenommene Abhängigkeit, Selbstverantwortung und Mitverantwortung als zentrale Kategorien einer ethischen Betrachtung des Alters. In: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, H. 4, S. 273–286
- Kruse, A./Knappe, E./Schulz-Nieswandt, F./Schwartz, F.W./Wilbers, J. (2003): *Kostenentwicklung im Gesundheitswesen: Verursachen ältere Menschen höhere Gesundheitskosten?* Stuttgart
- Kruse, A./Packebusch, L. (2006): Alter(n)sgerechte Arbeitsgestaltung. In: Zimolong, B./Konradt, U. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie: Ingenieurpsychologie*. Göttingen, S. 425–458
- Kruse, A./Schmitt, E. (2006): A multidimensional scale for the measurement of agreement with age stereotypes and the salience of age in social interaction. In: *Aging & Society*, H. 3, S. 393–411
- Lindenberger, U./Kray, J. (2005): Kognitive Entwicklung. In: Filipp, S.-H./Staudinger, U.M. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters*. Göttingen, S. 300–342
- Naegele, G. (2003): Wirtschaftliche Auswirkungen und Herausforderungen. In: Pohlmann, S. (Hrsg.): *Der demografische Imperativ*. Hannover, S. 57–64
- Riley, M.W./Kahn, R.L./Foner, A. (Hrsg.) (1994): *Age and structural lag*. New York
- Rosenmayr, L. (1983): *Die späte Freiheit*. Berlin
- Rosenmayr, L. (2002): Productivity and creativity in later life. In: Pohlmann, S. (Hrsg.): *Facing an ageing world – recommendations and perspectives*. Regensburg, S. 119–126
- Staudinger, U.M. (2003): Die Zukunft des Alterns und das Bildungssystem. In: Pohlmann, S. (Hrsg.): *Der demografische Imperativ*. Hannover, S. 65–81
- Staudinger, U.M. (2005): Lebenserfahrung, Lebenssinn und Weisheit. In: Filipp, S.-H./Staudinger, U.M. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters*. Göttingen, S. 740–763
- Walker, A. (2002): The principles and potential of active ageing. In: Pohlmann, S. (Hrsg.): *Facing an ageing world – recommendations and perspectives*. Regensburg, S. 113–118

## **Abschiedliche Bildung**

### **Anmerkungen zum erwachsenenpädagogischen Verschweigen des Todes**

*Die Erwachsenenpädagogik ist durch lineare Legenden geprägt. Zu diesen zählen die ihr impliziten Lebenslaufmodelle. Sie sind – wie in Kapitel 2 der vorliegenden Betrachtungen gezeigt werden soll – Beschreibungen der aufbrechenden Biografie, ihnen entgeht der Aspekt des zu Ende gehenden Lebens. Aus diesem Grunde transportieren ihre Begründungen häufig ein nur halbiertes Bild vom Erwachsenen. Erwachsene erscheinen als zeitlose und prinzipiell entwicklungs offene Wesen, deren „Unbelehrbarkeit“ nicht wirklich als Ausdruck der strukturellen Starrheit ihrer Deutungs- und Emotionsmuster im Kontext einer sich verkürzenden Zeitperspektive „gewürdigt“ wird, was in Kapitel 3 des vorliegenden Textes genauer erörtert wird. Die beobachtertheoretische Suche nach der Leitdifferenz in der Abgrenzung zum Kind verdeckt zumeist – wie in Kapitel 4 gezeigt wird – den Blick auf die Fortdauer des Kindlichen im Erwachsenen und führt zu einem Konstrukt, welches die Abschiedlichkeit des erwachsenen Lebens nicht in den Blick zu rücken vermag. So entgleitet der Erwachsenenpädagogik die eigentliche Substanz des Erwachsenen und seiner Bildung, welches sich – so das in Kapitel 5 dargelegte Ergebnis der Betrachtungen – zwischen Wiedererkennen und Abschiedlichkeit konstituiert.*

#### **1. Die grundlegende Paradoxie des erwachsenenpädagogischen Diskurses**

Die pädagogische Debatte wird durch Aufbruchs-, Anstrengungs-, Ertüchtigungs- und Kontinuitätsparadigmen beherrscht. So ist Bildung mehr als Reifung; sie beinhaltet die „Anstrengung des Begriffs“ (Hegel) als einer durch die Abarbeitung an sprachlicher Differenzierung zu erreichenden Schärfung des Bewusstseins im Sinne einer „Selbstermächtigung des Subjektes“, wie Christoph Wulff die Bildungsdiskurse der Moderne zusammenfasst (Wulff 2001, S. 47). Zugleich soll Bildung auf den Lebenslauf vorbereiten und diesen begleiten. Dieser Aufgabe versucht sich insbesondere die Erwachsenenpädagogik zu widmen, was ihr mit den impliziten Fortschritts- und Entwicklungsannahmen allein jedoch nicht wirklich gelingt. Ihr fehlen Konzepte einer der *Conditio Humana* entsprechenden Vorstellung von Bewusstsein und biographischer Bildung im Sinne einer wahrhaft philosophischen Erdung ihrer impliziten Vorstellungen von Erwachsenwerden und Altern. Auf deren Basis erst wird es möglich, den Lebenslauf und die Bildung nicht nur in ihrer aufbrechenden, sondern auch in ihrer abschiedlichen Substanz zu durchdringen. Entsprechende Hinweise findet die abendländische Philosophie bereits bei Montaigne, der in seinen Essays sich als „Fürsprecher einer moderaten Weisheit“ (Gandilallac, zit. n. Taureck 2004, S. 132) erweist:

„Studieren und tiefe Betrachtungen versetzen gewissermaßen die Seele in eine höhere Sphäre, und geben ihr eine unkörperliche Pflege, welches eine Art von Schule und Ähnlichkeit des Todes ist: oder es heißt auch soviel, dass alles Nachdenken, alle Weisheit dieser Welt sich endlich in dem einen Punkte auflöst, uns zu lehren, den Tod nicht zu fürchten“ (Montaigne 1976, S. 7).

Solche Überlegungen rücken einen philosophischen Referenzpunkt in den Blick, der der Erwachsenenpädagogik – auch in ihren Altenbildungsdiskursen – weitgehend abhanden gekommen zu sein scheint. Die Erwachsenenbildung leitet ihre Bedeutung aus dem Versprechen einer individuellen und gesellschaftlichen „Verbesserung der Lage“ her; sie hat bislang wenig Begründungssubstanz aus der prinzipiellen Begrenztheit der biografischen Zeitperspektive abgeleitet. Deshalb „kranken“ ihre Diskurse an einer grundlegenden Paradoxie: Sie versucht mit den Bildern eines immer wieder aufbrechenden Lebens („Lebenslanges Lernen“) eine subjektive Bewegung zu beschreiben, die durch Situationen des Abschiedes, Loslassens und Sterbens charakterisiert ist. Diese Verschweigung des Todes durchdringt die Erwachsenenpädagogik bis hinein in ihre Grundkonzepte, wie z. B. den Begriff des „Erwachsenwerdens“ und „Erwachsen-seins“. Und auch in ihren beobachtertheoretischen Bemühungen, sich ihrer Leitdiffferenz zu versichern, um so zu einer gehaltvollen Darstellung ihres Gegenstandes zu gelangen, bleibt sie einem Aufbruchparadigma verhaftet.

## **2. Abschiede von intellektualistischen und linearen Legenden**

Dem Bildungsgedanken sind in seinen unterschiedlichen Auslegungen zwei Aspekte unhintergebar enthalten: Zum einen ist dies der „Münchhausenaspekt“, welcher dem Gedanken der Selbstbildung Rechnung trägt. Bildung kann nicht wirklich gelingen, wenn sie nicht auch von einer aktiven „Suchbewegung“ des Einzelnen getragen wird, welche die Erwachsenenbildung begleiten, aber nur in „fruchtbaren Augenblicken“ (Copei 1969) initiieren kann. Zum anderen verweist Bildung uns auf die Stärkung der Ich-Kräfte, die stets mit einer von Innen nach Außen gerichteten Bewegung einhergeht. Es spricht mittlerweile viel dafür, dass man Menschen in diesem Sinne nicht „be-gaben“ (Roth 2001) kann; man kann nur Bedingungen schaffen und bereit stellen, welche ihnen helfen, ihre inneren Potenziale zur Entfaltung zu bringen. Und diese inneren Potenziale konstituieren ihre jeweils spezifische „individuelle Regulationsfähigkeit“, womit ein „Vermögen des Individuums“ bezeichnet wird, „sein Verhalten und Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biografie und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu gestalten“ (Baethge u. a. 2003, S. 15 f.).

Es ist unübersehbar, dass mit solchen kompetenzorientierten Zielbeschreibungen ein weiterer Schritt in Richtung auf eine Entmystifizierung des Bildungsgedankens verbunden ist. „Bildung“ wird hier deutlich auf die individuellen lebenslauf-typischen Aufgaben bezogen und weniger von den vorliegenden kulturellen und zivilisatorischen Er-rungenschaften her gedacht. Zudem werden immer häufiger wohlfeile Illusionen mutig über Bord geworfen. Man hinterfragt nicht nur nüchterner die „intellektualistische Legende“, der zufolge z. B. „das berufstheoretische Fachwissen – prozedural gewen-

det – berufliches Können begründen soll“ (Rauner/Bremer 2004, S. 149) – ein Gedanke, der nicht nur berufsbildungstheoretisch voller Sprengkraft ist –, sondern man stellt sich auch der offensichtlichen Wirklichkeitsferne der immer noch verbreiteten didaktisch linearen Vermittlungsannahmen, von denen sich auch die erwachsenenpädagogische Diskussion nicht vollständig hat lösen können (vgl. Kade 1997).

Diese Abschiede von intellektualistischen und linearen Vermittlungslegenden bereiten den Weg zu ermöglichungsdidaktischen Konzepten, für welche der systemisch-konstruktivistische Gedanke der Selbstorganisation des Bewusstseins grundlegend ist. Der Mensch lebt – so ließe sich dieser Grundgedanke erwachsenenpädagogisch wenden – stets in dem Bemühen um Plausibilitätssicherung. Seine biografischen Suchbewegungen oszillieren beständig zwischen dem, was er geworden ist und dem, was neu und anders von ihm erwartet wird. Um diese Suchbewegungen zu begreifen, ist es zum einen notwendig, einen Begriff von der – formalen – Art dieser Bewegung zu entwickeln, zum anderen gilt es, deren sich biografisch wandelnde Substanz in den Blick zu rücken. Letzteres ist von Havighurst (1948) und Erikson (1982) entscheidend vorbereitet worden, doch erst Peter Alheit u. a. ist es dabei m. E. wirklich gelungen, die Frage nach der bewusstseinsmäßigen (Selbst-)Organisation der subjektiven Suchbewegungen in Anknüpfung an den systemtheoretischen Erkenntnisstand auch biografietheoretisch angemessen zu beschreiben. Dabei wurde ein wichtiger Schritt in Richtung auf ein Verständnis des Lebenslaufes als einer sich selbst fortschreibenden Erzählung erreicht, welche nur „im Toleranzpegel eines vorgängig existenten dominanten Basisimpulses sehr allmähliche Verschiebungen erlaubt“, wie Alheit/Dausien (2000, S. 275) es ausdrücken. Der sozial-konstruktionistische Ansatz von Gergen (2002) enthält vielfältige Anregungen, diesem Narrativen des Biografischen auch methodologisch gründlicher nachzuspüren. Die Erwachsenenpädagogik hat begonnen, sich mit den bei diesen „Verschiebungen“ wirksamen inneren und äußeren Systemiken genauer zu befassen, wobei auch die erwachsenendidaktische Frage nach der Inhaltlichkeit des Erwachsenenlernens und der Notwendigkeit, dieses „stärker von einem Verständnis der subjektiven Inszenierungsmuster der Lerner her zu entwickeln“ (Arnold/Siebert 2006, S. 151) in den Blick geriet – eine „reflexive Wende“ zweiter Ordnung, so hat man den Eindruck.

### **3. Der ganze Erwachsene und seine Bildung**

Die Erwachsenenpädagogik tut sich schwer mit ihrer ethisch-normativen Grundlegung. Das Ideal der „wertfreien“ Wissenschaft verstellt den Blick auf die Tatsache, dass Pädagogik ihren Gegenstand über normative Leitdifferenzen konstituiert. Ihr Thema ist nicht der Mensch als solcher, sondern der Mensch mit seinen Möglichkeiten bzw. Potenzialen. Als Geistes- und Sozialwissenschaft begegnet sie den Gegebenheiten mit einem nur eingeschränkt nüchternen Blick. Sie vertritt vielmehr bis hinein in ihre Grundbegriffe die Maßgaben des historisch erreichten Vernunftgebrauchs, und zahlreiche ihrer Grundbegriffe waren als solche erst denkbar, als die gesellschaftlichen Entwick-

lungen auch ihre – zumindest keimhafte – Realisierung greifbar werden ließen. Unser Denken einerseits sowie die gesellschaftliche (sowie individuelle) Entwicklung andererseits stehen somit in einem koevolutionären Bezug zueinander (vgl. Heijl 1995) – eine Einsicht, die der Entschiedenheit unserer Entwürfe viel von ihrer Schwungkraft raubt. Es könnte alles auch ganz anders sein – und ist es bisweilen auch.

Dies gilt für den Begriff der Bildung in besonderem Maße, aber auch die Vorstellungen, welche die abendländische Pädagogik von der Individualität oder Identität hat entwickeln können, sind Ausdruck einer gesellschaftlichen Praxis, welche die Gleichheit (der Bürger/innen), ihre Eigeninitiative sowie die Diesseitigkeit ihres Lebenserfolgs als zentrale – wenn auch nur vom Anspruch her universale – Erzählungen hat entstehen lassen. Entwürfe, Beiträge und Konzeptionen werden verstanden, indem sie sich dieses Deutungsvorrates bedienen bzw. in dessen Gewebe einfädeln. Aus diesen kulturellen Einbettungen kann auch die wissenschaftliche Reflexion letztlich nicht aussteigen, vielmehr verdanken sich ihre überlieferten Maßstäbe von Objektivität, Wertfreiheit und Gültigkeit selbst dieser gesellschaftlichen Einbettung, welche nicht nur das Erkennen, sondern auch das Sich-Fühlen und Für-wahr-Halten präformieren, aber dabei eben auch einschränken.

Es ist diese einschränkende Wirkung des überlieferten Denkens, welche uns in der Erwachsenenpädagogik dazu ge- bzw. verführt hat, den Erwachsenen im Kern doch als ein zeitloses Wesen zu konzeptualisieren<sup>1</sup>, welches zudem – wie das Kind – doch entwicklungsöffener ist, als es die finalistischen Konzepte früherer Jahre für möglich gehalten hatten. In einer „selbsteinschließenden Reflexion“ sensu Varela (vgl. Arnold/Siebert 2006, S. 140 ff.) können die impliziten Anlässe und Kontexte solcher Beobachtungsbewegungen als Konstrukte in ihrer eigentümlichen „Machart“ in das Bewusstsein treten. Eine solche Bewegung nimmt diesen Entwürfen viel von ihrem Universalisierungsanspruch, und man erkennt auch die Kosten, mit denen solche Neudeutungen stets verbunden sind. Im Fall der Pädagogisierung des Lebenslaufs sind diese Kosten m. E. in dem Verlust des Erwachsenengemäßen zu sehen. Der Erwachsene wird in seinen stabilen Elementen, die sich aus dem strukturellen Bemühen um Beibehaltung gewohnter Deutungs- und Emotionsmuster speisen, unsichtbarer, er löst sich gewissermaßen in den neuen Lernmilieus auf und erscheint als lebenslanger Lerner neu. Dass er dabei aber älter geworden ist und ein Leben mit sich herumträgt, dass sich jeden Tag deutlicher auf den Tod zu bewegt, bleibt unreflektiert. Die Frage Montaignes „Was bleibt einem Greise von seinen Jugendkräften und seinem vergangenen Leben übrig?“ (Montaigne 1976, S. 21) bleibt erwachsenenpädagogisch unbeantwortet, da man sich mit der Einsicht der Erwachsenensozialisationsforschung begnügt, dass auch Erwachsene über Kräfte verfügen und zum Lernen in der Lage sind. Dass dieses Lernen aber in viel deutlicherem Maße ein Lernen auf den eigenen Tod hin ist, war zwar

---

1 Dieses *halbierte Bild vom Erwachsenen*, welches lediglich dessen aufbrechendes, nicht aber sein abschiedliches Lernen fokussiert, entspricht überhaupt nicht dem in der Pädagogik erreichten bildungsphilosophischen Reflexionsstand, dem zufolge „ohne Anthropologie, ohne ein Wissen um den Menschen, die Pädagogik wie ein Stricken ohne Wolle (ist)“ (Winkel 2005, S. 29).

bekannt, wurde aber nicht systematisch *erwachsenenpädagogisch* aufgegriffen und reflektiert – vielleicht auch, weil man seit der Dynamisierung des Erwachsenenbegriffs eigentlich überhaupt nicht mehr über einen Begriff vom Erwachsenen verfügte.

#### 4. Von der differenzgeleiteten zur integrativen Beobachtung

Die erwachsenenpädagogischen Debatten gingen in ihren Bemühungen um die Profilierung eines genuinen Fokus lange Zeit von einer relativ eindeutigen Abgrenzung zwischen Kinder- bzw. Jugendbildung einerseits und Erwachsenenbildung andererseits aus. Diese *Abgrenzung des Erwachsenenbegriffs durch Differenzbildung* – so die These, die im Folgenden stark gemacht werden soll – ist Bestandteil eines Denkens, welches Einheit zu Lasten von Differenz herstellt und die konstitutive Leitdifferenz der Erwachsenenpädagogik übersieht. Die Erosionen traditioneller Bestandteile des Erwachsenenbegriffs werden dabei (vor)schnell mit pädagogischen Lesarten zugedeckt, die dem Modus der aufbrechenden Individuation – mithin der Kinder- und Jugendbildung – entstammen. Diesem Vorgehen entgeht die Ganzheitlichkeit der biografischen Gestalt, welche sich – so die These – weder in der Unterscheidung Kind/Erwachsener<sup>2</sup>, noch in der Leitdifferenz vermittelbar/nicht-vermittelbar (Kade 1997) angemessen fassen lässt. Erwachsensein ist zwar einerseits vom Kindsein zu unterscheiden, andererseits ist letzteres aber auch in ersterem unauflösbar und zumeist unbewusst als „fortwirkende Kindlichkeit“ integriert, weshalb wir „nie erwachsen werden“ (Lempp 2003) – ein Sachverhalt, den bereits Robert Bly (1997) mit Blick auf die aktuellen gesellschaftstypischen Ausdrucksformen des erwachsenen Kindes beschreibt.

Solche, den Individuationsprozess und die innere Reifung betreffenden Überlegungen werden im erwachsenenpädagogischen Diskurs nur sehr vereinzelt aufgegriffen (vgl. Bittner 2001) und vom erwachsenenpädagogischen Mainstream kaum rezipiert. Der Entwicklungs- bzw. Individuationsgedanke wird vielmehr überlagert durch eine systemtheoretische Argumentationsweise, welche einseitig begrifflich – bis hin zu hermetischer Selbstreferenz des Sprachlichen – sowie soziologisch akzentuiert ist. Könnte es nicht sein, dass wir für unser wissenschaftliches Denken neben den Leitdifferenzen auch die *Leitintegrationen* verstärkt in den Blick nehmen müssen, da die Wirklichkeit sich uns scheinbar nicht allein durch die Unterscheidung des einen *vom* anderen, sondern auch durch das Fortdauern des einen *im* anderen konstituiert? Auf diesen Sachverhalt verweisen (nicht allein) die systemischen Ansätze, die nicht – wie in der pädagogischen Luhmannrezeption verbreitet – weitgehend von Zeit und Kontext abstrahieren und so berücksichtigen, dass „der Faktor Zeit dafür (sorgt), dass es stetig zu Wandlungen kommt“ (Simon 1993, S. 151). Eine solche Aufweichung einer rigiden Leitdifferenzfixierung könnte uns auch in die Lage versetzen, mit dem den Wandel der generationalen Verhältnisse kennzeichnenden Phänomen der Gleichzei-

2 „Der Begriff des Kindes wird durch den Gegenbegriff des Erwachsenen definiert, schließt also das Erwachsensein aus“ (Luhmann 1997, S. 16).

tigkeit der Ungleichzeitigkeit (vgl. Honig 1999, S. 208 ff.) anders umzugehen als in der Form, das „Ende“ eines der Pole zu prognostizieren.

Denn die Erwachsenenbildung ist in ihren Kernprozessen durch die Überlagerung und Durchdringung des biografisch bereits Vermittelten mit dem aktuell sich Vermittelnden im Kontext einer sich verengenden Zeitperspektive geprägt, dem eine nicht bloß tendenziell andere Art von Lernen zugrunde liegt als beim Aneignungslernen von Kindern und Jugendlichen. Dies wird u. a. durch die Hinweise auf die „Struktur determiniertheit“ des Lernens deutlich. Stellt man in Rechnung, dass die Binnenstrukturiertheit des Erwachsenen etwas ist, das sich biografisch aufschichtet, herauskristallisiert und verfestigt, so ist leicht einsehbar, dass Erwachsenenlernen auch durch einen nachdrücklicheren – und im Zuge der Pädagogisierung der Erwachsenenpädagogik gerne übersehenen – strukturellen Konservatismus der Entwicklung von Kognition und Emotion gekennzeichnet zu sein scheint. Wenn Erwachsene als „lernfähig, aber unbelehrbar“ (Arnold/ Siebert 2003) angesehen werden können, dann ist auch die Vermittlung, wenn sie denn denkbar ist, eine andere.

## 5. Erwachsenenbildung zwischen Wiedererkennen und Abschied

Welche Folgerungen lassen sich aus diesen Überlegungen ziehen? Diese Frage wird im folgenden Abschnitt im Vordergrund stehen. Dabei gilt es, für die Erwachsenenpädagogik eine *neue Perspektive der Konstruktion des Erwachsenenenseins* zu markieren – eine Perspektive, die nicht der Illusion einer Universalpädagogik die Spezifika ihres Gegenstandes „opfert“, sondern genau die multi-integralen Logiken des Lebenslaufs in seinen Aufbruchs- und Abschiedsbewegungen in den Blick zu rücken vermag.

Das Erwachsenenensein präsentiert sich uns in systemischer Perspektive unterschiedlich, je nachdem, welche Leitaspekte wir unserer Beobachtung – bevorzugt – zugrundelegen; eher die *differenztheoretischen Konzepte* im Anschluss an Luhmann (1997) und Kade (1997) oder eher die *integrationstheoretischen Systemkonzepte*, wie wir sie bei Bateson (1990), Maturana (1985) oder Simon (1993) vorbereitet finden können. Für diese Theoretiker berührt das „to draw a distinction“ von Spencer-Brown (1969; dt. 1997) lediglich eine erkenntnistheoretische Dimension, und sie wissen, dass die soziale Praxis sowie die Selbstbeschreibungen der Subjekte letztlich auch anderen Maßgaben als denen der Abgrenzung folgen. Auf diesen Aspekt verweisen auch die Überlegungen von Holm von Egidy (2004, S. 80), der auf das „Motiv, eine Unterscheidung zu treffen“ rekurriert, womit deutlich darauf verwiesen ist, dass von der Unterscheidung als solcher allein – z. B. die zwischen „Kind“ und „Erwachsenem“ – noch nicht die wirklichkeitskonstituierende Kraft ausgeht. Diese lebt vielmehr von der „Beharrlichkeit, eine Frage aufzuwerfen, wo es in Wirklichkeit *nichts* zu fragen gibt“ (Spencer-Brown 1997, S. 91). Übersehen wird zumeist die Frage nach dem erkenntnistheoretischen Status des Beobachters selbst und den logischen Zwickmühlen, in welchen dieser sich befindet, wenn er sich selbst von einem Gegenstand unterscheidet und diesen

selbst von anderen Gegenständen (vgl. Luhmann u. a. 1990). Wie gelangt ein – europäischer – Erwachsener zu der Abgrenzung von Kind und Erwachsenen, und um welchen „Befund“ handelt es sich, wenn er bei seinen Unterscheidungen und Abwägungen zu Theoremen wie dem des „Verschwindens des Erwachsenen“ bzw. dem „Verschwinden der Kindheit“ gelangt? Was ist „real“: die Abgrenzung als solche, der eine oder der andere Befund – oder beide gleichzeitig? Und welchen motivbildenden Einfluss hat auf diese Befunde die Tatsache, dass er sich selbst als Erwachsener bezeichnet bzw. einordnet?

Erwachsenenlernen ist ein Lernen in fortgeschrittener Biografie und deshalb notwendig ein Erfahrungs- und Anschlusslernen. Als solches gerät es in eine Spannungslage zum pädagogischen Grundgedankengang, welcher auf Aufbruch und unbeschränkte Lernfähigkeit setzt und gerade dadurch die Logik des Lebenslauflernens übersieht. Dieses ist in seiner Substanz nämlich eingespannt in die Pole

- Aufbruch und Abschied,
- Kognition und Emotion sowie
- formelles und informelles Lernen.

Indem die Erwachsenenpädagogik einseitig dem Aufbruchsmotiv folgt, welchem sie bereits ihren ersten großen Entwicklungsimpuls seit den 1970er Jahren verdankt, entgehen ihr die Besonderheiten des Erwachsenenlernen, weshalb die „Wiederholungstat“ von Kade, der die Erwachsenenpädagogik in der Allgemeinen Pädagogik auflösen und durch eine einheitliche Leitdifferenz konstituieren möchte, m. E. ins Leere führt.

Grundlegend für die biografische Entwicklung des Menschen ist die Verengung der subjektiven Zeitperspektive. Diese bringt einen Wandel der Lebensthemen mit sich, die nach einer Positionierung drängen. Verena Kast beschreibt die gewandelte Situation in der Lebensmitte mit den Worten:

„In der Lebensmitte ist es nicht mehr möglich, die Tatsache des Sterben-Müssens, des Hinlebens auf den Tod, zu leugnen. Auch ist es eine Lebensphase, in der von vielem, was zuvor gegolten hat, Abschied genommen werden muss. Die hochfliegenden Pläne der jungen Jahre, die dem Leben Richtung, Anreiz und Herausforderung gegeben haben, sind eingelöst oder eben nicht eingelöst. Der Zusammenstoß des Unmöglichen mit dem Möglichen hat dem Menschen seine Grenzen aufgezeigt, keine starren, sondern verschiebbare, aber keinesfalls mehr ins Unendliche verschiebbare Grenzen. Der Mensch lernt, dass er ein gewöhnlicher Mensch sein muss. Gewöhnlich sein zu dürfen und zu müssen aber bedeutet, dass wir von vielen Größenideen und übertriebenen Ansprüchen Abschied nehmen dürfen und müssen“ (Kast 2004, S. 203).

Mit diesen Worten ist der Modus des abschiedlichen Lebens, der für das fortschreitende Erwachsensein eine spürbare Bedeutung erhält, beschrieben. Wer abschiedlich lebt, für den ist Aufbruch nicht das zentrale Thema. Er steht zwar auch in einem kontinuierlichen Lernprozess, doch ist dieser biografisch anders akzentuiert. Selbst, wenn die Bedingungen ein Umlernen oder eine neue berufliche oder private Orientierung fordern, ist die subjektive Zeitperspektive, unter der er diese Anforderungen fokussiert, eine andere. Die Frage, die gerade der Universalisierungsthese entgeht, ist die nach

den besonderen subjektiven Rahmungen, zu welchen ältere Lernende greifen (müssen), um mit phasenuntypischen Lernanforderungen, denen sie sich ausgesetzt sehen, umgehen zu können – eine Frage, die in den Debatten um das lebenslange Lernen kaum gestellt wird.

Erwachsensein ist m. E. weder eindeutig unterschieden vom Kindsein – das Kindsein wirkt vielmehr im Erwachsenen fort, prägt und kanalisiert seine Deutungs- und Emotionsmuster –, noch ist es mit diesem identisch. Es ist das Biografische, welches unterscheidet. Erwachsene verfügen über ein Mehr an Biografie bzw. über ein Mehr an gelebtem Leben, d. h. über eine größere Dichte an Erfahrungen und durch diese stabilisierte Sicht- und Fühlweisen, und über ein Weniger an Zukunftsoptionen. Sie sind „festgelegter“ („unbelehrbar“), aber auch „entlasteter“ von Aufbruchsbemühungen. Selbst, wenn die gesellschaftliche Un(ge)sicherheit ihnen Umorientierung und Neubeginn abverlangt, resultieren daraus erfahrungsgesteuerte Umdeutungen, kein „Reset“ des Individuierungsprozesses. Dieser ist vielmehr schon zu großen Teilen absolviert, und aus ihm kann man nicht aussteigen. Aus diesem Grunde ist Erwachsenenlernen auch prinzipiell ein Erfahrungs- und Anschlusslernen – selbst dort, wo das offizielle Programm dies nicht vorsieht. Überhaupt lernen Erwachsene überwiegend informell, d. h. in Kontexten, die selten formalisiert und curricularisiert sind, und dort, wo sie sich formellen Settings anvertrauen, stellt das informelle Lernen eine wichtige Begleitkomponente dar. Die kontinuierliche Ausbalancierung ihrer Identität, die Integration des Gewesenen mit den Veränderungen, d. h. das Bemühen um biografische Kontinuitätssicherung, ist das verbindende – letztlich auch hoch emotional aufgeladene – Moment, welches als „Unbelehrbarkeit“ und „Starrheit“ im Lernprozess zu Tage tritt.

Grundlegend für ein nachhaltiges Erwachsenenlernen ist die Gestalt der Biografie. Erwachsene sind in ihrem Bemühen um Identitätssicherung und Identitätserhalt „unbelehrbar“. Sie können es sich im wahrsten Sinne des Wortes nicht „leisten“, alle inneren Gewissheiten zur Disposition zu stellen und ständig neu aufzubrechen. Deshalb sind auch erwachsenenpädagogische Konzepte, die implizit dem Aufbruchparadigma folgen, blind gegenüber den notwendigen Starrheitsmomenten des Erwachsenseins. Da Erwachsene „unbelehrbar“ sind, ist ihnen vieles prinzipiell nicht-vermittelbar, weshalb der Blick vom Zu-Vermittelnden (Wissen, Kompetenzen, Inhalte etc.) uns zu falschen Schlussfolgerungen führen muss. Notwendig ist deshalb ein biografischer Blick auf das Erwachsenenlernen, wobei die Aspekte der Unbelehrbarkeit, Abschiedlichkeit und Informalität helfen können, wirklich substantielle Unterscheidungen zu markieren.

Der Ausgang von der Gestalt der Biografie markiert jedoch nicht nur einen deutlichen Gegenpunkt gegen das pädagogische Aufbruchparadigma, er verweist uns auch auf die Unvermeidbarkeit normativer Referenzpunkte im pädagogischen Diskurs. Erst die Vorstellung davon, „was Menschsein eigentlich bedeutet“ (Humboldt) oder was Erwachsenwerden und Altern eigentlich bedeutet, vermag uns Maßstäbe an die Hand zu geben, mit denen wir die Substanz von Erwachsenenbildung wirklich zu ermessen

vermögen. Der Erwachsene entfaltet nicht nur seine biografische Gestalt, er ist auch dabei, diese abzuschließen, und die Substanz dieses Entfaltungsprozesses verdankt sich zu erheblichen Anteilen genau dieser Endlichkeit bzw. Abschiedlichkeit. Dies ist Gemeingut der Philosophie, welches allerdings in der Erwachsenenpädagogik – insbesondere in ihren „amoralischen“ Konzepten (Kade 1997; Berzbach 2005) – völlig ausgeblendet bleibt. Dort dominieren Aufbruchs- und Machbarkeits- bzw. Vermittelbarkeitsüberlegungen, die über keinerlei Maßstab verfügen um zu beurteilen, ob die jeweiligen Lernanforderungen angemessen und – vor dem Hintergrund der biografischen Gestalt – wirklich zumutbar sind. Emanzipation und das Recht auf biografische Autonomie („Unbelehrbarkeit“) sowie die Hintergrundthematik des Abschiedes sind solchen Konzepten verdächtig, da sie glauben, man könne Ethik aus dem erwachsenenpädagogischen Diskurs ausblenden. Doch wie soll man in der gesellschaftlichen Praxis das Recht auf biografische Autonomie stärken, wenn es keine Wissenschaft gibt, für die diese Dimension konstitutiv ist – möglicherweise, indem man als Leitdifferenz der Erwachsenenpädagogik „Stärkung/ Nicht-Stärkung der biografischen Autonomie“ vorsieht?

## Literatur

- Alheit, P./Dausien, B. (2000): Die biografische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E. (Hrsg.): Biografische Sozialisation. Stuttgart, S. 257–283
- Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Siebert, H. (2003): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 3. Aufl. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Siebert, H. (2006): Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Baltmannsweiler
- Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn
- Bateson, G. (1990): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/M.
- Berzbach, F. (2005): Die Ethikfalle. Pädagogische Theorie Rezeption am Beispiel des Konstruktivismus. Bielefeld
- Bittner, G. (2001): Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt. Stuttgart
- Bly, R. (1997): Die kindliche Gesellschaft. Über die Weigerung, erwachsen zu werden. München
- Copei, F. (1969): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. 9. Aufl. Heidelberg
- Egidy, H.v. (2004): Beobachtung der Wirklichkeit. Heidelberg
- Erikson, E.H. (1982): Lebensgeschichte und historischer Augenblick. Frankfurt/M.
- Gergen, K.J. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart
- Havighurst, R. J. (1948): Development Tasks and Education. New York
- Heijl, P. M. (1995): Autopoiesis or Co-Evolution? Reconceptualizing the Relation between Individuals and Societies. In: Paragana, H. 2, S. 294–314

- Honig, M.-S. (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt/M.
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M., S. 30–70
- Kast, V. (2004): Sisyphos. Vom Festhalten und Loslassen. Stuttgart
- Lempp, R. (2003): Das Kind im Menschen. Über Nebenrealitäten und Regression – oder: Warum wir nie erwachsen werden. Stuttgart
- Luhmann, N. (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M., S. 11–29
- Luhmann, N. u. a. (1990): Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien. München 1990
- Maturana, H. (1985): Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. Braunschweig
- Montaigne, M. E., de (1976): Essais. Hrsg. von R.-R. Wuthenow. Frankfurt/M.
- Rauner, F./Bremer, R. (2004): Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation. In: Zeitschrift für Pädagogik, H 2, S. 149–161
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt/M.
- Simon, F. B. (1993): Unterschiede, die Unterschiede machen. Klinische Epistemologie: Grundlagen einer systemischen Psychiatrie und Psychosomatik. Frankfurt/M.
- Spencer-Brown, G. (1969): Laws of Form. New York
- Taureck, B. H. F. (2004): Philosophieren: Sterben lernen? Versuch einer ikonologischen Modernisierung unserer Kommunikation über Tod und Sterben. Frankfurt/M.
- Winkel, R. (2005): Am Anfang war die Hure. Theorie und Praxis der Bildung. Baltmannsweiler
- Wulff, C. (2001): Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim

## **Betriebliche Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer/innen**

### **Der Einfluss betrieblicher Sichtweisen und struktureller Bedingungen**

*Das Wissen um den Umfang und um Strukturen betrieblichen Weiterbildungsverhaltens gegenüber älteren Arbeitnehmer/innen ist noch immer unzureichend. Der vorliegende Beitrag stellt auf Basis der Daten des IAB-Betriebspanels einige grundlegende Ergebnisse vor. Zur Erklärung des betrieblichen Weiterbildungsverhaltens arbeiten die Autoren neben der Humankapitaltheorie v. a. mit Elementen der Rational Choice Theorie, wonach betriebliche Handlungsmuster als nicht ausschließlich von ökonomischen Zielen determiniert modelliert werden können. Nach einigen deskriptiven Ergebnissen wird die These, dass eine positive (negative) Einstellung gegenüber älteren Beschäftigten zu einem höheren (geringeren) Weiterbildungsangebot führt, in einem multivariaten Modell geprüft.*

#### **1. Einleitung**

Vor dem Hintergrund der Praxis der Frühverrentung, einem nach wie vor bestehenden jugendorientierten Recruitment und überkommenen Altersbildern verwundert es kaum, dass die betriebliche Weiterbildung älterer Arbeitnehmer/innen<sup>1</sup> in deutschen Betrieben von eher randständiger Bedeutung ist. So beziehen nach Ergebnissen des IAB-Betriebspanels nur rund sechs Prozent aller Betriebe Mitarbeitende ab 50 Jahren in Weiterbildungsmaßnahmen mit ein, gar nur ein Prozent bietet spezielle Weiterbildungsmaßnahmen an (vgl. Bellmann/Leber 2004). Weiterbildung, gerade der älteren Arbeitnehmer/innen, wird jedoch insbesondere angesichts der demographischen Prozesse immer wichtiger.

Die meisten Ansätze zur Erklärung des betrieblichen Weiterbildungsverhaltens greifen auf ohne Zweifel ergiebige Varianten der Humankapitaltheorie zurück. Gerade bei Verwendung des klassischen Modells werden v. a. harte Faktoren, wie etwa die Personalstruktur oder die technische Ausstattung, als Determinanten erkannt. Im vorliegenden Aufsatz möchten wir den Fokus auf eher weiche Erklärungsfaktoren der Weiterbildung legen. Unter Rückgriff auf die Rational Choice Theorie betrachten wir den Einfluss der betrieblichen Sichtweise auf ältere Arbeitnehmer/innen – stärker als üblich wird dabei das Weiterbildungsverhalten als Resultat der Haltung eines Akteurs begriffen. Ausgehend vom Modell der *Frames* und *Habits* unterstellen wir den Betrieben handlungsleitende Entscheidungsmechanismen jenseits einer reinen ökonomisch-rati-

---

1 Als Ältere werden in dieser Arbeit Personen ab 50 Jahren bezeichnet. Wir folgen damit der Definition des IAB-Betriebspanels, wie auch vielen anderen Studien.

onalen Wahlhandlung und prüfen dies mit einem multivariaten Modell anhand von Daten des IAB-Betriebspanels.

## 2. Forschungsstand

Dem Thema der betrieblichen Weiterbildung älterer Arbeitnehmer/innen widmen sich trotz der vielfältigen Weiterbildungsdatenlandschaft bislang nur wenige empirische Studien, da die Verknüpfung der Themen „betriebliche Weiterbildung“ und „ältere Arbeitnehmer/innen“ von den Daten oft nicht geleistet wird. So gibt es etwa Ergebnisse aus dem Referenz-Betriebs-System des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zur betrieblichen Weiterbildung älterer Arbeitnehmer/innen (Bundesinstitut für Berufsbildung 2005). Daneben wurde vom Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung (IAW) eine Fallstudie zu älteren Arbeitnehmer/inne/n in Baden-Württemberg vorgelegt (Klee u. a. 2004), das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung hat Unternehmen der Region Nürnberg befragt (Baigger 2005)<sup>2</sup> und in Nordrhein-Westfalen wurden über 600 Betriebe bezüglich älterer Arbeitnehmer/innen untersucht (Frerichs/Georg 1999). Allen genannten Untersuchungen zur Weiterbildung bzw. zu Älteren ist gemeinsam, dass das Sample regional, thematisch oder im Umfang eingeschränkt ist. Dies muss bei der Interpretation der Ergebnisse immer bedacht werden

Daten des IAB-Betriebspanels wurden von Bellmann/Leber (2004) verwendet, um die Verbreitung und grundlegende Determinanten betrieblicher Weiterbildung Älterer zu erforschen. Hiernach ist die Verbreitung insgesamt als eher gering einzustufen. Rund sechs Prozent aller Betriebe beziehen ihre älteren Mitarbeitenden in Weiterbildungsmaßnahmen mit ein, nur rund ein Prozent bieten gar gesonderte Maßnahmen für diese Mitarbeitergruppe an. Demgegenüber berichtet das Referenz-Betriebs-System, dass rund 13 Prozent der befragten Betriebe spezielle Angebote für Ältere haben. Dies, ebenso wie das Ergebniss der IAW-Studie (Klee u. a. 2004, S. 146), ist jedoch eher als nicht-repräsentativ anzusehen. Eine immer noch recht hohe Weiterbildungsbeteiligung findet sich auch bei Frerichs/Georg (1999, S. 33), jedoch weisen sie darauf hin, dass „Belange älterer Mitarbeiter darin (in betrieblichen Qualifizierungskonzepten) eher wenig Berücksichtigung finden bzw. Ältere sich wenig angesprochen fühlen.“

Der Anteil der Betriebe, die Weiterbildung für ältere Mitarbeitende anbieten, nimmt mit der Betriebsgröße zu, was auch die gegenüber dem Betriebspanel erhöhten Werte der IAW-Studie teilweise erklärt. Vor allem die Branchen Bergbau/Energie/Wasserversorgung, Kredit- und Versicherungswesen sowie der öffentliche Dienst sind besonders weiterbildungsaktiv.<sup>3</sup> Erstaunlich ist, dass dieser soweit eher ernüchternde Befund durch Ergebnisse zur beruflichen Weiterbildung relativiert wird. Im Rahmen einer Zusatzbe-

---

2 Problematisch an dieser Studie ist jedoch der äußerst geringe Rücklauf von 7,5 Prozent.

3 Vgl. hierzu Kapitel 4.2 „Deskriptive Befunde“.

fragung der BIBB Kosten-Nutzen-Erhebung zeigen Schröder u. a. (2004), dass das Alter keinen eigenständigen Einfluss als erklärende Variable auf die Nichtteilnahme bei beruflicher Weiterbildung hat, vielmehr ist der Effekt der Variable „Erwerbstätigkeit“ geschuldet. Einen Hinweis auf die Lösung dieses scheinbaren Widerspruchs findet sich in den Daten der BIBB-IAB-Erhebung (Strotmann u. a. 2004, S. 40). Hier wird darauf hingewiesen, dass Ältere v. a. im Bereich der informellen Weiterbildung aktiv sind, wohingegen ihre Teilnahme in Kursen und Lehrgängen deutlich geringer ausfällt. Das Betriebspanel kann jedoch qua Anlage diese Differenz nicht erfassen und urteilt v. a. über die Verbreitung von formellen (vom Betrieb organisierten) Formen der Weiterbildung. Zudem ist die betriebliche Weiterbildung nur ein Teil der beruflichen Weiterbildung.

Zusammenfassend lässt sich die Verbreitung betrieblicher Weiterbildung für Ältere als eher heterogen bezeichnen, klare Strukturen sind in der Betriebslandschaft nicht auszumachen. Im Weiteren soll daher untersucht werden, inwiefern sich diese grundlegenden Erklärungen um die betriebs-subjektiv geäußerte Einschätzung bezüglich älterer Mitarbeitende erweitern lassen. Damit einher geht der Versuch, das unten skizzierte dominante Erklärungsmodell der Humankapitaltheorie um weiche Faktoren zu erweitern, da auch die Handlungsentscheidungen von korporativen Akteuren einer *bounded rationality* (Esser 1991) unterworfen sein können. Die oft unterstellte Vermutung, dass betriebliche Handlungsmuster bezüglich Weiterbildung allein von ökonomischen Argumenten bestimmt sind, wird dadurch in Frage gestellt.

### 3. Theoretische Grundlagen

Viele Untersuchungen verwenden zur Erklärung ihrer Ergebnisse bezüglich betrieblicher Weiterbildung den bildungsökonomischen Ansatz der Humankapitaltheorie nach Becker (1993). In seiner orthodoxen Variante erklärt diese Handlungstheorie die Wahlhandlung eines perfekt rationalen Akteurs nach dem ökonomischen Kosten-Nutzen-Kalkül (*homo oeconomicus*): Eine Investition wird dann getätigt, wenn der Gegenwartswert der Investitionserträge den Gegenwartswert der Kosten der Investition übersteigt. So wird etwa mit zunehmendem Qualifiziertenanteil vermehrt Weiterbildung angeboten (Bellmann/Leber 2003). Der Einbezug Älterer in solche Maßnahmen verursacht dabei relativ geringere Kosten und entsprechend höhere Erträge, sodass Ältere in Betrieben mit einem hohen Qualifiziertenanteil eher an Weiterbildungsmaßnahmen partizipieren. Dasselbe gilt für die Betriebsgröße. Insbesondere Großbetriebe können, neben relativ geringeren Pro-Kopf-Kosten, darüber hinaus einen internen Arbeitsmarkt ausbilden, was die Möglichkeiten zur Qualifikationsverwertung erheblich ausweitet. Das anspruchsvolle Rationalitätsaxiom der Humankapitaltheorie wird in diesem Aufsatz um Elemente aus der Rational Choice Theorie erweitert werden. Hierfür greifen wir auf den SEU-Ansatz<sup>4</sup> nach Esser (1990, 1991) zurück. In der Basisvariante dieses

---

4 SEU = subjective expected utility

Modells wird eine Handlungswahl durch drei Schritte charakterisiert: Auf die Kognition der Situation (1) folgt, falls keine Routine Verwendung findet (Erläuterungen hierzu im folgenden Absatz), eine Evaluation der Handlungsalternativen (2) und auf Basis des Kriteriums der Maximierung des subjektiven Nutzens wird aus den zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten eine Alternative selektiert (3).

Sowohl die Humankapitaltheorie als auch der einfache SEU-Ansatz sind der Kritik ausgesetzt. Es wird argumentiert, dass das menschliche Handeln einer *bounded rationality* unterliege, also nicht der Anthropologie des *homo oeconomicus* entspreche und somit nicht der Regel der Nutzenmaximierung (*maximizing*) folge, sondern oft nur eine zufriedenstellend nützliche Alternative (*satisficing*) wähle (Esser 1991, S. 440). Unter dieser Annahme einer unvollkommenen Rationalität kann das SEU-Modell um routinisierte Handlungsformen erweitert werden. Esser integriert diesen Gedanken auf zwei Ebenen. Einerseits werden auf der Ebene der Mittelstruktur des Handelns die *Habits* eingeführt. Demgegenüber finden auf der Ebene der Zielstruktur des Handelns so genannte *Frames* Anwendung. *Habits* können als nützliche Vereinfachungen im alltäglichen Handeln beschrieben werden. Noch in der ersten Phase der Kognition der Situation prüft der Akteur in einem ersten Schritt, ob auf die Situation mit vorhandenen Handlungsroutinen reagiert werden kann. Wird auf dieser ersten Stufe entschieden, dass ein *Habit* zur Verfügung steht, ist der Handlungswahlprozess abgeschlossen – es kommt zu einer auf den ersten Blick routinemäßigen, zu einer bewährten Handlung. Steht kein herausragender *Habit* für eine Situation zur Verfügung, wird in einem zweiten Schritt ein Set an verschiedenen möglichen Handlungen geprüft; es kommt nun also zu einer Evaluierung und Selektion gemäß der Basisvariante. Auf der Ebene der Zielstruktur findet sich ein zweiter Mechanismus. Nach dem Grundmodell des SEU-Konzepts errechnet ein Akteur im zweiten Schritt den so genannten SEU-Wert, also eine Nutzen- bzw. Kostenbewertung für jedes realisierbare Ziel. Demzufolge kann es in komplexen Situationen eine Vielzahl an möglichen Zielen geben, welche unter der Bedingung einer eingeschränkten kognitiven Leistungsfähigkeit nicht komplett zu erfassen sind. Analog zu den *Habits* kann ein Akteur sich auf ein bestimmtes Ziel, einen *Frame*, konzentrieren, die übrigen Ziele werden ausgeblendet. In einem zweiten Schritt muss der Akteur nur noch unter den zum favorisierten Ziel führenden Handlungsalternativen maximieren.

Dieser Beitrag macht es sich zur Aufgabe, den Einfluss einer solchen, den Betrieben unterstellten Handlung zu untersuchen. Zunächst werden hierzu Betriebe identifiziert, welche die älteren Arbeitnehmer/innen bezüglich der im Betrieb wichtigen Eigenschaften ausgesprochen positiv bzw. negativ beurteilen.<sup>5</sup> Diese so gebildeten Gruppen, die eine vergleichbare Einschätzung älterer Arbeitnehmer/innen aufweisen, werden als einheitliche *Frame*-Klasse interpretiert. Hinsichtlich der Weiterbildungsentscheidung wird bei Betrieben unterschiedlicher *Frame*-Klassen eine Differenz angenommen. So wird von einem Betrieb, der ältere Arbeitnehmer/innen ausgesprochen positiv beur-

---

5 Zur Operationalisierung vgl. Kapitel 4.1.

teilt, implizit erwartet, dass dies als Indikator für eine altersfreundlich eingestellte Personalpolitik (also ein langfristig wirksames Handlungsset, das nicht permanent neu bewertet wird) zu betrachten ist. Diese unterstellte altersfreundliche Personalpolitik führt, so die Hypothese, zu einem größeren Weiterbildungsangebot für Ältere. Betriebe, welche eher jugendpositiv urteilen, bieten hiernach weniger Weiterbildung für Ältere an.

## 4. Empirie

### 4.1 Datengrundlage und Operationalisierung

Die empirische Prüfung der Thesen erfolgt anhand der Daten des IAB-Betriebspanels 2002. Das Betriebspanel ist eine jährlich wiederholte Befragung, die seit 1993 (West) bzw. 1996 (Ost) durchgeführt wird (URL: <http://betriebspanel.iab.de>, Zugriff: 10.08.2006). Untersucht werden Betriebe mit mindestens eine/r/m sozialversicherungspflichtig Beschäftigten. Die Welle 2002 erhob, bisher einmalig, Daten zur betrieblichen Weiterbildung älterer Arbeitnehmer/innen. Zur Prüfung der Hypothesen wurde ein Index auf Basis von Angaben der Betriebe zu insgesamt zwölf Eigenschaften ermittelt – die bewerteten Eigenschaften sind: Erfahrungswissen, körperliche Belastbarkeit, psychische Belastbarkeit, Kreativität, Arbeitsmoral/-disziplin, Flexibilität, Lernfähigkeit, Qualitätsbewusstsein, theoretisches Wissen, Teamfähigkeit, Loyalität und Lernbereitschaft. Jede Eigenschaft konnte von den Betrieben danach beurteilt werden, ob sie eher den älteren Arbeitnehmer/innen oder den jüngeren Arbeitnehmer/innen zuzuordnen ist bzw. ob kein Unterschied besteht. Da nicht jede Eigenschaft für jede Tätigkeit dieselbe Rolle spielt, konnten diese nach ihrer Wichtigkeit gewertet werden. Die Sichtweise gegenüber den Älteren resp. Jüngeren lässt sich demnach in einem Index zusammenfassen.<sup>6</sup> Da in dem vorliegenden Beitrag nicht die Eigenschaften im Einzelnen interessieren, sondern das Vorgehen der Operationalisierung der *Frames*, also der Haltung der Betriebe gegenüber ihren Mitarbeitenden dient, werden die Einzelindices über alle Eigenschaften summiert.

Ein erster Index (Gesamtindex) bildet die Bewertung der Betriebe über alle Eigenschaften hinweg ab. Er besteht aus allen zwölf Eigenschaften. Ein zweiter Index (Lernindex) betrachtet nur die im Zusammenhang mit Weiterbildung potenziell erklärungskräftigen Eigenschaften Lernbereitschaft und Lernfähigkeit. Aus den beiden Indices lassen sich folgende Betriebsgruppen ableiten. Betriebe mit positiven Indexwerten sind die sogenannten alterspositiven Betriebe; sie weisen die (wichtigen) Eigenschaften überwiegend den Älteren zu. Eine zweite Gruppe sind Betriebe mit einem negativen Indexwert. Dieser drückt aus, dass diese Betriebe die (wichtigen) Eigenschaften überwiegend den Jüngeren zuordnen (altersnegative Betriebe). Die dritte Gruppe sind Betriebe, die einen Indexwert von Null haben. Hierbei handelt es sich um neutrale Betriebe,

---

6 Für die Konstruktion des Index vgl. Boockmann/Zwick (2004), die ein ähnliches Vorgehen wählten.

welche die Eigenschaften insgesamt tendenziell weder den jüngeren noch älteren Beschäftigten zuschreiben.

#### 4.2 Deskriptive Befunde

Betrachtet man die Verbreitung der betrieblichen Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer/innen, wird der Befund aus dem Forschungsstand bestätigt: Mit zunehmender Betriebsgröße steigt der Anteil weiterbildungsaktiver Betriebe (Tabelle 1). Hier machen sich v. a. eine mit zunehmender Größe professionellere Personalpolitik aber auch Kostenvorteile bemerkbar. Auch bieten größere Betriebe generell mehr betriebliche Weiterbildung (für alle Mitarbeitenden) an; ein größeres Engagement für Ältere lässt sich daher hieraus nicht ableiten.

**Tabelle 1: Weiterbildung für Ältere nach Betriebsgröße und Branche in Prozent**

Betriebsgröße (Mitarbeitende)	Weiterbildung für Ältere
1-9	3,4
10-49	9,2
50-499	21,0
500-999	33,7
1000 und mehr	39,8
Branche	
Land- und Forstwirtschaft	2,3
Bergbau/Energie/Wasserversorgung	14,9
Verbrauchsgüter	4,6
Grundstoffverarbeitung	6,8
Investitionsgüter	8,9
Baugewerbe	4,0
Handel	5,6
Verkehr/Nachrichtenübermittlung	4,1
Kredit/Versicherung	13,0
Unternehmensbezogene Dienste	5,8
Sonstige Dienste	5,5
Gesundheits- und Sozialwesen	10,3
Org. ohne Erwerbszweck	9,5
Gebietskörpersch./Sozialvers.	20,3

(Quelle: Eigene Berechnung mit den Daten des IAB-Betriebspanels 2002)

Bei einer Betrachtung der Weiterbildungsaktivitäten nach Branchen wird deutlich, dass es einen besonders hohen Anteil aktiver Betriebe nur in den Branchen Kredit/Versicherung, Bergbau/Energie/Wasser und im öffentlichen Dienst gibt. Für diese Branchen ist jedoch wie schon bei der Betriebsgröße kein größeres Engagement für Ältere per se abzuleiten, da diese allgemein sehr weiterbildungsaktive Branchen sind.

Ein Blick auf die Weiterbildungsaktivität nach den Indexgruppen (Tabelle 2) zeigt, dass die erwarteten Zusammenhänge in der bivariaten Betrachtung nur zum Teil gegeben sind. Über alle Eigenschaften hinweg betrachtet haben nicht nur die alterspositiven Betriebe häufiger ein Weiterbildungsangebot für Ältere, sondern auch die als altersnegativ klassifizierten. Der Lernindex dagegen zeigt sogar einen gegenläufigen Zusammenhang; deutlich häufiger wird Weiterbildung für Ältere in der Gruppe der altersnegativ urteilenden Betriebe angeboten.

**Tabelle 2: Weiterbildungsangebot für Ältere nach Indices in Prozent**

Indices	Weiterbildung für Ältere
Gesamtindex (negativ)	8,7
Gesamtindex (neutral)	4,1
Gesamtindex (positiv)	7,8
Lernindex (negativ)	8,6
Lernindex (neutral)	5,7
Lernindex (positiv)	5,4

(Quelle: Eigene Berechnung mit den Daten des IAB-Betriebspanels 2002)

Vor dem Hintergrund des oben beschriebenen theoretischen Rahmens besteht eine Erklärung darin, dass gerade die altersnegativen Betriebe die Entscheidung für Weiterbildung nicht aufgrund der unterstellten Handlungsrountinen (*Frames*) treffen, sondern vielmehr aufgrund einer kalkulierten, nicht-schematisierten Handlung. Hiernach bieten diese Betriebe also gerade *weil* die Älteren negativer eingeschätzt werden mehr Weiterbildung an. Weiterbildung wäre nach dieser Interpretation als bewusste Reaktion auf ein (vermutetes) Leistungsdefizit zu werten und würde weniger aus einer allgemeinen positiven Handlungsorientierung der Betriebe gegenüber den Älteren resultieren. Gleichwohl bieten auch die alterspositiven Betriebe mehr Weiterbildung für Ältere an, was wiederum den formulierten Erwartungen entspricht.

### 4.3 Multivariate Erklärungen

Diese teilweise überraschenden Befunde der deskriptiven Betrachtung machen eine Untersuchung der Erklärungskraft der Indices innerhalb eines multivariaten Modells notwendig. Die abhängige Variable ist ein Dummy mit dem Wert Eins, wenn der Betrieb Ältere in Weiterbildungsmaßnahmen mit einbezieht oder spezielle Weiterbildungsmaßnahmen für Ältere anbietet. Gibt es keine Weiterbildung für Ältere, nimmt diese Variable den Wert Null an. Als Regressoren werden in dem Modell der im Zentrum der Analyse stehende Gesamt- und Lernindex, ebenfalls in Form von Dummies, mit einbezogen, um so die Befunde aus der bivariaten Analyse innerhalb eines größeren Einflussgefüges zu überprüfen. Weiterhin werden Variablen aufgenommen, die in anderen Erklärungsmodellen ihre Bedeutsamkeit gezeigt haben (z. B. Bellmann/Leber 2004).

Bei zunehmendem Qualifizierten- und Auszubildendenanteil (beide metrisch) ebenso wie bei einem höheren Anteil an Älteren wird eine höhere Wahrscheinlichkeit für ein Weiterbildungsangebot erwartet. Ein höherer Qualifiziertenanteil wie auch ein höherer Auszubildendenanteil können als Indikatoren für eine stärkere Humankapitalorientierung eines Betriebs betrachtet werden. Auf der anderen Seite können Auszubildende substitutiv eingesetzt werden. In diesem Fall müsste von einem negativen Zusammenhang ausgegangen werden. Ein höherer Anteil an Älteren an der Belegschaft legt dagegen nahe, dass diese Gruppe zur Kernbelegschaft gehört und somit eher in den Genuss einer Weiterbildungsmaßnahme kommt.

Für den Älterenanteil muss jedoch auf ein Problem hingewiesen werden. Theoretisch ist keineswegs zu entscheiden, ob ein höherer Anteil Älterer zu einem verstärkten Weiterbildungsangebot für Ältere führt oder ob nicht vielmehr der Anteil Älterer steigt, weil es mehr Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer/innen gibt. Für ersteres spricht nach Bellmann/Leber (2004, S. 25), dass ein erhöhter Anteil älterer Arbeitnehmer/innen zu mehr Weiterbildung führt, da bei einem zunehmenden Anteil davon auszugehen ist, „dass diese Beschäftigtengruppe zu den strategisch wichtigen „Kerngruppen“ gehört und dass der Betrieb stärker bemüht ist, in ihre Fähig- und Fertigkeiten zu investieren.“ Demgegenüber steht jedoch das Konzept der *work ability*, wonach die individuelle Arbeitsfähigkeit mit zunehmendem Alter keinesfalls sinken muss (vgl. Koller/Plath 2001). Insbesondere durch eine kontinuierliche berufliche Qualifizierung können Erscheinungen wie Lernentwöhnung und Dequalifizierung vermieden werden. Hiernach könnte erwartet werden, dass aufgrund von Weiterbildungsangeboten der Anteil der Älteren an der Gesamtbelegschaft relativ höher ist, da so ein größerer Anreiz und eine größere Unterstützung länger zu arbeiten gegeben ist.<sup>7</sup>

Für die Faktoren Technischer Stand der Anlagen und Investition in Technologien der Information und Kommunikation (IuK) bzw. technische Anlagen (Dummies) wird eine al-

---

7 Dieses so genannte „Endogenitätsproblem“ wurde mit einer hier nicht wiedergegebenen Instrumentvariablen-schätzung nach Winkelmann/Boes (2006) kontrolliert, deren Ergebnisse nahe legen, dass die in der Tabelle 3 aufgeführten Koeffizienten der Probit-Schätzung unverzerrt sind.

tersbezogenen Segmentierung hinsichtlich der Wirkung der technischen Ausstattung erwartet. Demnach werden Ältere eher von Innovationsprozessen ausgeschlossen, wogegen jüngere Arbeitnehmer/innen eher mit neuen Maschinen oder Verfahren arbeiten. Hiernach ist mit einem negativen Einfluss zu rechnen. Weiter wird die Tarifbindung (Dummy) sowie drei weitere Dummies für Maßnahmen für ältere Arbeitnehmer/innen berücksichtigt (altersgerechte Ausstattung der Arbeitsplätze, altersgemischte Arbeitsgruppen und Altersteilzeit). Während die ersten beiden Maßnahmen als Hinweis auf eine alterssensible Personalpolitik gelten können, muss für die Altersteilzeit von einem verkürzten Amortisationszeitraum für die Weiterbildungsinvestition ausgegangen werden, der eine geringere Beteiligung Älterer an betrieblicher Weiterbildung nahe legt. Für Branchen (Dummies) und für die logarithmierte Betriebsgröße wird ebenfalls kontrolliert.

#### 4.4 Ergebnisse

Die oben diskutierten Einflussfaktoren werden durch die Probit-Schätzung durchgehend als signifikant ausgewiesen. Sowohl die Faktoren der Personalstruktur, als auch

**Tabelle 3: Probit-Schätzung für die Weiterbildung älterer Arbeitnehmer**

	Koeffizienten	Mittelwert
Anteil Älterer	0,133***	0,48
Qualifiziertenanteil	0,374***	0,681
Auszubildendenanteil	0,816***	0,048
Technischer Stand der Anlagen	0,082*	0,658
Investition in IuK-Technologien	0,161***	0,568
Investition in technische Anlagen	0,137***	0,502
Tarifvertrag	0,095*	0,616
Altersgerechte Arbeitsplätze	0,459***	0,046
Altersgemischte Arbeitsgruppen	1,225***	0,177
Altersteilzeit	0,333***	0,367
Gesamtindex (positiv)	0,093*	0,399
Gesamtindex (negativ)	0,101*	0,339
Lernindex (negativ)	-0,022	0,454
Lernindex (positiv)	0,226*	0,031
Log. Betriebsgröße	0,094***	3,89
Branchendummies	Ja	
Konstante	-2,576***	
Pseudo-R2	0,2650	
Fallzahl	11839	

Anmerkungen: Signifikanz ausgewiesen durch Asterisken, \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$ .

(Quelle: Eigene Berechnung mit den Daten des IAB-Betriebspanels 2002)

das Investitionsverhalten der Betriebe wirken sich positiv auf das Weiterbildungsverhalten aus. Als überraschend muss vor dem Hintergrund der oben besprochenen Erwartungen der durchgehend positive Einfluss des technischen Standes gewertet werden. Offenbar führt dies nicht zu dem beschriebenen Segregationsprozess. Auch die Variable Altersteilzeit hat einen positiven Effekt. Nach der Humankapitaltheorie sind die Amortisationszeiträume wohl hinreichend kurz, auch eine geringer werdende Obsolenzgeschwindigkeit für die Weiterbildungsinhalte wäre denkbar.

Die Ergebnisse nach dem Rational-Choice-Ansatz für den Lernindex entsprechen der Hypothese. Die Aussage auf Basis der bivariaten Darstellung lässt sich somit nicht mehr aufrecht erhalten: Betriebe, die bezüglich der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft positiv über die Eigenschaften Älterer urteilen, bieten mit höherer Wahrscheinlichkeit Weiterbildung für Ältere an; der Wert für die altersnegativen Betriebe dagegen erreicht nicht das erforderliche Signifikanzniveau.

Betrachtet man demgegenüber den Gesamtindex wird deutlich, dass sowohl die Betriebe, die überwiegend alterspositiv urteilen, als auch die altersnegativen Betriebe eher mehr Weiterbildung anbieten als Betriebe, die sich bei dieser Eigenschaftszuschreibung neutral verhalten. Die Ergebnisse der bivariaten Darstellung werden somit bestätigt. Beide Koeffizienten sind auf dem Fünf-Prozent-Niveau signifikant. Demzufolge kann die Hypothese, wonach die alterspositiven Betriebe vermehrt Weiterbildung anbieten, bestätigt werden. Jedoch zeigt dies auch, dass Betriebe, welche die Fähigkeiten der Jüngeren besser einschätzen, ebenfalls signifikant mehr Weiterbildung für Ältere anbieten. Gleichwohl ist dieses Ergebnis erklärbar. Wenn auch die altersnegativen Betriebe mehr Weiterbildung anbieten, müsste jedoch die Interpretation geändert werden. Diese Betriebe beziehen Ältere trotz eines altersnegativen Bildes in Weiterbildung mit ein. Dies wäre jedoch kein *Frame* im Sinne der formulierten Hypothese mehr, wonach eine Hochschätzung Älterer automatisch zu einem größeren Weiterbildungsengagement für Ältere führt, sodass sich an dieser Stelle unterschiedliche Motive für unterschiedliche Gruppen von Betrieben abzeichnen: Während Betriebe mit einem Defizitbild bezüglich der Älteren Weiterbildung eher gerade wegen eines Defizits anbieten, lässt sich die auf Basis unserer Hypothese vermutete handlungsleitende Funktion der Sichtweise bezüglich älterer Mitarbeitender nur für die alterspositiven Betriebe festhalten.

## 5. Fazit

Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer/innen ist die Ausnahme, nicht die Regel in deutschen Betrieben. Lediglich in größeren Betrieben und in bestimmten Branchen findet sich ein umfassenderer Einbezug Älterer. Dabei ist festzuhalten, dass dies Bereiche sind, in denen auch eine hohe Aktivität betrieblicher Weiterbildung über alle Beschäftigte hinweg zu verzeichnen ist. Es ist also weniger von besonderen Bemühungen für Ältere im Besonderen, als vielmehr „nur“ von einer Einbeziehung Älterer auszugehen.

Ein signifikant positiver Einfluss ist neben den Faktoren der Personalstruktur v. a. dem Investitionsverhalten der Betriebe zuzuschreiben. Auch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für Weiterbildung, wenn weitere Maßnahmen für Ältere angeboten werden. Insbesondere letzteres Ergebnis verweist darauf, dass jenseits von strukturellen Faktoren ein Teil der Erklärung des betrieblichen Weiterbildungsverhaltens bezüglich Älterer auf eine alterssensible Haltung der Betriebe zurückzuführen ist. Dieser Gedanke wurde durch die Indices aufgegriffen. Es kann generell festgehalten werden, dass die betriebliche Einschätzung der altersbezogenen Leistungsbewertung einen eigenständigen Einfluss auf die Entscheidung, Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer/innen anzubieten, ausübt. Während die Ergebnisse des Lernindex der Hypothese folgen, ergab sich für den Gesamtindex, dass alterspositiv urteilende Betriebe signifikant mehr Weiterbildung anbieten. Unerwarteterweise zeigt sich dieser Einfluss jedoch auch für die altersnegativ urteilenden Betriebe. Dieser Befund weist darauf hin, dass weniger die Differenz zwischen den alterspositiven und altersnegativen Betrieben, als vielmehr die Differenz zu den neutralen Betrieben von Bedeutung ist. Diese könnten sich von den anderen beiden Gruppen dahingehend unterscheiden, dass sie sich entweder insgesamt kein pauschales Urteil bilden können und z. B. Schwierigkeiten haben, passende Weiterbildungsmaßnahmen zu finden, oder aber überhaupt gar kein altersbezogenes Urteil über ihre Mitarbeitenden fällen können. Die Trennung jung/alt ist bei solchen Betrieben schlicht keine Kategorie der Wahrnehmung bzw. der Beurteilung. Ältere werden hier also gar nicht erst als eigene Gruppe wahrgenommen – dementsprechend gibt es auch keinen Grund, spezielle Weiterbildungsmaßnahmen anzubieten. Insofern müsste die Anstrengung für ein höheres Weiterbildungsengagement für Ältere auch darauf zielen, dieses Belegschaftssegment in stärkerem Maße in das Bewusstsein der Betriebe zu rücken. Entsprechende Kampagnen für Ältere, wie sie etwa von staatlicher Seite aus initiiert wurden, entbehren also keinesfalls einer gewissen Berechtigung.

## Literatur

- Baigger, J.F. (2005): Das Umdenken hat noch nicht begonnen – Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. In: Loebe, H./Severing, E.: Wettbewerbsfähig mit alternden Gesellschaften. Betriebliche Bildung und Beschäftigung im Zeichen des demografischen Wandels. (Wirtschaft und Weiterbildung 34). Bielefeld, S. 39–46
- Becker, G. (1993): Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education. Chicago
- Bellmann, L./Hilpert, M./Kistler, E./Wahse, J. (2003): Betriebliche Sicht- und Verhaltensweisen gegenüber älteren Arbeitnehmern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 20, S. 26–34
- Bellmann, L./Leber, U. (2003): Betriebliche Weiterbildung: Denn wer da hat, dem wird gegeben. In: IAB-Materialien, Nr. 1. Nürnberg (IAB), S. 15–16. Siehe auch: URL: <http://doku.iab.de/matab/2003/mat0103.pdf> (Zugriff: 08.08.2006)
- Bellmann, L./Leber, U. (2004): Ältere Arbeitnehmer und betriebliche Weiterbildung. In: Schmid, G./Gangl, M./Kupka, P. (Hrsg.): Arbeitsmarktpolitik und Strukturwandel: Empirische Analysen. (Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung 286). Nürnberg (IAB), S. 19–35
- Boockmann, B./Zwick, T. (2004): Betriebliche Determinanten der Beschäftigung älterer Arbeitnehmer. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, H. 1, S. 53–63

- Bundesinstitut für Berufsbildung Informationsdienst des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) (2005): BIBBforschung Nr. 3. Bielefeld
- Esser, H. (1990): „Habits“, „Frames“ und „Rational Choice“. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 4, S. 231–247
- Esser, H. (1991): Die Rationalität des Alltagshandelns. Eine Rekonstruktion der Handlungstheorie von Alfred Schütz. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 6, S. 430–445
- Frerichs, F./Georg, A. (1999): Ältere Arbeitnehmer in NRW. Betriebliche Handlungsfelder und Handlungsansätze. Münster
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB): IAB-Betriebspanel. URL: <http://betriebspanel.iab.de> (Zugriff: 10.08.2006)
- Klee, G./Rosemann, M./Strotmann, H. (2004): Die Gesellschaft altert, die Belegschaften altern mit: Sind die Betriebe auf den demographischen Wandel vorbereitet? In: IAW Report, H. 1, S. 139–159
- Koller, B./Plath, H.-E. (2001): Qualifikation und Weiterbildung älterer Arbeitnehmer. In: Reinberg, A. (Hrsg.): Arbeitsmarktrelevante Aspekte der Bildungspolitik. (Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung 245). Nürnberg (IAB), S. 63–95
- Schröder, H./Schiel, St./Aust, F. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Hrsg. von der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens. Bielefeld
- Strotmann, H./Klee, G./Rosemann, M. u. a. (2004): Zur Situation älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Baden-Württemberg. (Gutachten im Auftrag des Wirtschaftsministeriums Baden-Württemberg. Hrsg. vom Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg). Stuttgart
- Winkelmann, R./Boes, St. (2006): Analysis of microdata. Berlin

## **Hochaltrigkeit und Pflege zu Hause als Herausforderung für die Weiterbildung**

*Bildung für ältere Menschen hat vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklungen kontinuierlich an Bedeutung gewonnen. Im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Erforschung und der bildungspraktischen Arbeit stand dabei primär die Gruppe der „jungen Alten“. Systematisch ausgeblendet wurde lange Zeit das Thema Hochaltrigkeit. Die Autorin zeichnet Entwicklungslinien und blinde Flecken der Altersforschung und -bildung auf und plädiert für eine Neuorientierung des Bildungsansatzes im Kontext der Angehörigenpflege. Dabei nimmt sie insbesondere das Spannungsfeld zum feministischen Diskurs und zu Ansätzen der Frauenbildung in den Blick.*

### **1. Deutungen des Alters**

Das Thema Hochaltrigkeit und Bildung erfährt derzeit eine neue Aufmerksamkeit (vgl. Bubolz-Lutz 2000). Die bisher auf das so genannte dritte Lebensalter ausgerichtete Gerontologie entdeckt Hochaltrigkeit als bedeutendes Thema des demographischen Strukturwandels. Gefordert werden mehr Mittel zur Erforschung dieses letzten Lebensabschnitts, der Baltes (2002, S. 7) zufolge vorwiegend von Grenzen und Problemen gekennzeichnet sei. Die bisherigen Deutungen und Umgangsweisen mit dem Lebensabschnitt Hochaltrigkeit sind allen gewandelten Altersbildern zum Trotz (vgl. Tews 1991) eher pessimistisch und stellen diesen Lebensabschnitt vor allem unter der Perspektive der Belastung dar: Hochaltrige seien eine Belastung für sich und andere (Baltes 2002, S. 8). Diese Belastungsperspektive zog sich beispielsweise auch durch den Vierten Alten- und den Vierten Familienbericht der Bundesregierung (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2002, S. 115; Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BMJFFG) 1986) und findet sich in den meisten Studien zur Pflegebedürftigkeit (vgl. Gröning/Kunstmann/Rensing 2004).

Die Gefahren, die in dieser einseitig auf Belastung und Stress ausgerichteten Perspektive liegen, hat der Psychiater und Reformier Klaus Dörner mehrfach thematisiert. In seinen kritischen Auseinandersetzungen zu Sterbehilfe und dem ethischen Problem im Umgang mit Behinderten und Hochaltrigen dekonstruiert er die Belastungsargumentation wie folgt (vgl. Dörner 1999, S. 15 ff.): Die gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse, mit ihrem Akzent auf dem nützlichen und erfolgreichen Leben, hätten als Gegenstück zu diesem den minderwertigen Menschen konstruiert. Dieser Minderwertige sei derjenige, der kein nützliches Leben führen könne (oder wolle) und anderen zur Last falle. Von diesen Minderwertigen würde angenommen, dass sie unter ihrer Existenz vor allem leiden, weshalb es nahe liege, sie von ihrem Leid zu erlösen. Die Tötungen von hochaltrigen und psychisch kranken Patient/inn/en sind für Dörner Ausdruck dieser (neo-utilitaristischen) Logik.

Im Spannungsverhältnis der Definition von Hochaltrigkeit als Last und der Reflexion der möglichen Konsequenzen muss Bildung als eine wichtige Schlüsselkategorie der Zukunft angesehen werden. Bildungstheoretisch sind in diesem Zusammenhang Ansätze bedeutend, die Bildung in eine kritische Distanz zur gesellschaftlichen Praxis rücken. Hierzu gehören klassischerweise emanzipatorische und kritische Bildungstheorien, deren Aktualität Pfeiffer (2001) unterstreicht. „Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit“, „die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen“, „Wachheit für letzte Fragen“ und „Verantwortungsbereitschaft für sich selbst und in der res publica“ nennt Hartmut von Hentig (1996) in seinem bildungstheoretischen Essay als substanziell. Bildung zu moralischen Einstellungen, Sittlichkeit oder Solidarität unterstreicht Brumliks Entwurf zum Verhältnis von Bildung und Tugend (Brumlik 2002).

Bildung für den demographischen Wandel könnte somit verstanden werden als gesamtgesellschaftliche Herausforderung, welche die Allgemeinbildung, die Altenbildung, die Weiterbildung von Fachkräften, die Bildung unter dem Dach des Pflegeversicherungsgesetzes sowie die Geschlechter- und Familienbildung betrifft.

## **2. Bestandsaufnahme**

### ***These 1: Die Altenbildung seit den 1970er Jahren hat sich zu sehr auf die Modernisierung des Alters fokussiert***

Altersbildung und Bildung für Alte hat mit den Erkenntnissen um den demographischen Wandel seit den 1970er Jahren eine hohe Aufmerksamkeit erfahren. Theorie und Konzepte der Altenbildung sind weitgehend den Erkenntnissen der modernen Gerontologie gefolgt (vgl. Tews 1993) und haben diese in eine Geragogik übersetzt, in deren Mittelpunkt die so genannte Aktivitätsthese steht. Dieser Idee eines entfamilialisierten, individuellen und vor allem aktiven Alters, das dem Leitbild „souveräner Seniorität“ und Selbstsorge verpflichtet ist, ist die Altersbildung zunächst überwiegend gefolgt. Sie hat die Theorie des aktiven Alters in ein Bildungskonzept des lebenslangen Lernens übersetzt; ein Konzept, das gleichzeitig auch Programm geworden ist.

Bildungspraktisch bedeutet das Konzept des lebenslangen Lernens für die Seniorenbildung die Neudefinition des Lebensabschnitts Alter hin zu mehr Individualisierung und Selbstsorge (vgl. auch Völkening in diesem Heft). Konzepte der Altersbildung haben das Alter als Lebensform reflektiert und es auf der Folie der Individualisierung neu buchstabiert (vgl. z. B. Kade 1994). Die Betonung des aktiven Alters orientiert sich dabei an Vorstellungen des in der Gesellschaft stehenden, an der Gesellschaft teilhabenden, die Gesellschaft mitgestaltenden alten Menschen. Dies ist verbunden mit einer Neubewertung des Lebensabschnitts Alter, der eine deutliche Aufwertung als Eigenzeit, Zeit der Selbstverwirklichung, später Freiheit und Krönung der Biografie erfährt. Ganz sicher hat die Altenbildung einen Beitrag dazu geleistet, dass das Alter als Zeit der Wünsche und nicht als bedürfnis- und wunschlos auch gesellschaftlich akzeptiert wurde.

Praktisch konzentrierten sich die Angebote zunächst auf die Lebensphase des Eintritts in den Ruhestand. Traditionell als Lebensphase des Rückzugs definiert (vgl. Borscheid 1987) sollte das „moderne“ Alter offen sein. Bildung kam hier die Rolle eines Öffners zu. Seminare zur Vorbereitung auf das Alter prägten das Konzept der Seniorenbildung entscheidend mit.

Die zunehmend verlängerte Lebensphase Alter in der Biografie sowie die Definition eines modernen Alters hatten weiterhin zur Folge, dass sich die Altersbildung nur teilweise um eine problembezogene Wahrnehmung der Lebensphase Alter bemüht hat, sondern einer Zielgruppe deutlich den Vorzug gegeben hat. An herausragender Stelle in den Konzepten der Alten- oder Seniorenbildung standen die so genannten jungen Alten, wobei mit dieser Zielgruppe individualisierte, moderne, konsumfreudige Senioren, die einen „eigenen Markt bilden“, assoziiert wurden. Hier fusionierte Bildungsarbeit mit Freizeitpädagogik und ein neuer Typus der Seniorenbildung entstand, indem kreative, erlebnispädagogische und kulturelle Aktivitäten mit reflexiven Angeboten kombiniert wurden.

Gleichzeitig veränderte sich die Population der jungen Alten, d. h. die Adressatengruppe. Die Verjüngung des Alters trat nicht mehr nur als Vorruhestand, sondern immer wieder auch als Langzeitarbeitslosigkeit auf. Ungleiche Lebenslagen wurden in den Einrichtungen der Weiterbildung unter dem Dach der Altersbildung sichtbar. Gleichzeitig erhielt Bildung gerade für diese Gruppe einen neuen Stellenwert. Zu erwähnen sind vor allem Erwachsene im mittleren Lebensalter, die „gesellschaftlich alt gemacht“ worden sind, wie es Naegele/Tews (1993) ausdrücken, Menschen also, die vor dem 60sten Lebensjahr zumeist über eine Phase der Arbeitslosigkeit in einen unbestimmten und wenig anerkannten Altersstatus eintreten.

Theoretisch kommt der Bildung in dieser Lebensphase eine mehrfache Funktion zu:

- Sie ist Krisenintervention, d. h. sie fängt die Menschen während einer kritischen Lebensphase auf,
- sie ist zweitens eine symbolische Wiedergutmachungsmöglichkeit und Anerkennungsform, und
- sie ist drittens ein Zuwachs an (Bildungs-)Kapital, im Sinne von Bourdieu (1974).

So sind Projekte wie die Eröffnung von Seniorenakademien und Seniorenuniversitäten, Seniorenstudium etc. zu nennen, die eine Akkumulation von „kulturellem Kapital“ in einer späten Phase des Lebens möglich machen. Theoretisch lehnen sich diese Bildungskonzepte in der Altenbildung verstärkt an Theorien des Empowerments und der Zivilgesellschaft an und fokussieren stärker das selbstorganisierte Lernen. Methodisch wandelte sich die Altersbildung von „ich für mich“ hin zu „ich mit anderen für mich und andere“ (Tews 1993).

## ***These 2: Die Hinwendung zum positiven Alter hat die Hochaltrigkeit ausgeklammert***

Mit dem Bewusstsein über den Alterstrukturwandel, dass also neben der „Verjüngung des Alters“ auch Hochaltrigkeit mit dem besonderen Risiko der demenziellen Erkrankungen wahrscheinlich wird, und der Tatsache, dass die Mehrheit der Altersbevölkerung weiblich ist (Feminisierungsthese), verändern sich die Anforderungen an eine moderne Altersbildung. Neu zu bewerten und in die Reflexion über Altersbildung mit einzubeziehen sind vor allem die Tatsache der Pflegebedürftigkeit im Alter, das Problem des Anstiegens demenzieller Erkrankungen und damit einhergehend die Frage nach der Bedeutung der Lebensformen und des Lebenslaufs in der Lebensphase der Hochaltrigkeit. In diesem Zusammenhang ist relevant, dass die Mehrheit der pflegebedürftigen und hochaltrigen Menschen weiterhin in familialen Kontexten lebt, entweder mit dem Ehepartner oder mit den Kindern. Laut Viertem Altenbericht (vgl. BMFSFJ 2002, S. 193) werden von den ca. zwei Millionen pflegebedürftigen Menschen in der Bundesrepublik ca. 1.5 Millionen, also ca. 75 Prozent, zu Hause versorgt. Hiervon wiederum werden ca. 75 Prozent allein von ihren Angehörigen versorgt, zumeist von Frauen (ca. 80 Prozent). Zunehmend setzen sich auch Lebensformen der „multilokalen Mehrgenerationsfamilie“ (vgl. Bertram 2000) durch, d. h. Altenfürsorge erfolgt an zwei verschiedenen Orten.

Es liegt nahe, dass sowohl eine Bildungstheorie als auch die Bildungspraxis für diese Entwicklung Impulse aus der Gerontologie, jenseits der Aktivitätsthese, benötigt. Allerdings lässt sich auf die Frage, welche Bildungstheorie eine Gesellschaft benötigt, die das hochaltrige, gar demenzielle Alter bewältigen muss, noch keine überzeugende Antwort finden. Zwei Argumentationslinien, die typisch sind für die Ausblendung der Hochaltrigkeit, sollen kurz skizziert werden.

Die eine Sichtweise blendet den Aspekt der Fürsorge völlig aus und thematisiert stattdessen die Zukunft der Sandwich-Generation: Vor allem die mittlere Generation möchte danach ihre Rechte gegenüber den Hochaltrigen stärken. In der Bildungspraxis schlägt sich diese Sichtweise in Angeboten zu erbschaftsrechtlichen Fragestellungen, zu Fragen der Patientenverfügung und Vorsorgevollmacht etc. nieder.

Die zweite Sichtweise betrifft das Verhältnis von Geschlechter- und Familienbildung in einer Gesellschaft des demographischen Wandels. Hier ist zu konstatieren, dass auch im Bereich der Frauenbildung Individualisierungsansätze vorherrschen. Auch die Frauenbildung hat sich bestimmte Aspekte der Modernisierungstheorie zu eigenen gemacht und Angebote im Sinne jener These von Beck (1986) formuliert, dass jeder/jede Architekt(in) des eigenen Lebens werden müsse (Freisetzungsthese). Vor allem die gut qualifizierten, akademisch gebildeten Frauen haben Angebote zur Karriere, zum Verhältnis von „Frauen und Geld“, „Frauen und Macht“, „Frauen und Wellness“ nachgefragt. Bildungstheoretisch kommt in diesem Zusammenhang der Befreiung von der Fürsorge, von der Reproduktionsarbeit und von der generativen Verantwortung eine besondere Bedeutung zu. Als traditionell und konservativ sind diese Dimensionen für

die Frauenbildung weitgehend entwertet. Frauenbildung wird damit eine Bildung für ausgewählte Lebenslagen, während andere, eben auch typisch weibliche Lebenslagen und Lebenskonflikte wie z. B. die Pflege und Betreuung älterer Angehöriger, nicht wahrgenommen werden (vgl. dazu auch Dörr 1993).

### **3. Diskursprobleme**

In den letzten zehn Jahren tauchen regelmäßig Publikationen auf, die ein Ungleichgewicht von Rechten und Privilegien bei den Alten sehen und im Namen der Generationengerechtigkeit Verzicht auf Renten- und Gesundheitsleistungen für Alte fordern. Politisch wird argumentiert, dass die durch Transferzahlungen belasteten Ernährer deshalb auf (mehr) Kinder verzichteten, weil ihnen die Zahlungen zur Kranken- und Rentenversicherung Spielräume in der Familie nähmen. Wer für die Alten immer mehr aufbringen müsse, könne sich Kinder nicht mehr leisten.

„Die junge Generation weigert sich zunehmend, der Aufgabe des Großziehens des Nachwuchses im für die Alterssicherung erforderlichen Umfang nachzukommen. Sie weigert sich – wegen ihrer Doppelbelastung aus verständlichen Gründen –, die verstärkt nötige Kapital- und Ersparnisbildung für die Aufzucht von Kindern und die Alimentation der Rentner zu leisten. Da sie gezwungen wird, wachsende Teile des Einkommens für die Alterssicherung der älteren Generation abzuzweigen, ist sie nicht mehr im alten Umfang zu einer konstanten Reproduktionsrate bereit“ (Koslowski 1990, S. 50).

Mit dieser Argumentation wird nicht nur die empirische Forschung über die Reziprozität von Generationensorge in Familien (vgl. z. B. Schütze/Lang 1992) ignoriert, sondern auch die Tatsache, dass Pflege und Altenfürsorge nur in einer Minderheit der Fälle zeitlich gleich mit der Sorge für Kinder zusammen fällt. Vor allem wird damit tabuisiert und verleugnet, dass eine Hauptursache für Kinderlosigkeit in den Strukturen des Erwerbslebens, in seiner Entgrenzung und Totalisierung begründet ist (vgl. Oechsle 2002; Wagner 1999/2000; Pongratz/Voss 2000).

#### **3.1 Frauenbildung gegen Fürsorge und Generativität**

Eine Bildungstheorie, die das pflegebedürftige hohe Alter mit thematisiert und sich in diesem Zusammenhang dem demographischen Wandel stellt, ist gezwungen, sich mit der Geschlechterperspektive kritisch auseinander zu setzen. Fürsorge und Pflege in der Familie ist weitgehend Frauensache, und das gilt in besonderem Maße für das pflegebedürftige und hohe Alter. So sehr das gesellschaftliche Altersleitbild auch Individualisierung propagiert, stößt es doch an gesundheitliche Grenzen. Die Familie gilt immer noch als diejenige Instanz, die das pflegebedürftige Individuum im Notfall aufhängt: „Die Familie ist die zentrale Institution für die soziale Integration sowie die emotionale und instrumentelle Unterstützung älterer Menschen“ (BMFSFJ 2002, S. 193). Im Binnenraum der Familie selbst müssten sich entsprechende Verantwortlichkeiten

und Aufgaben neu konfigurieren. In den Alltagsvorstellungen geht dies „natürlicherweise“ einher mit einem Prozess der Retraditionalisierung von Rollen. So werden aus berufstätigen Frauen pflegende Töchter, aus modernen Lebenszusammenhängen werden traditionelle Pflichten.

Diese Widersprüche finden sich auch in sehr gegensätzlichen Bildungsverständnissen wieder. So versteht sich die Frauenbildung als moderne Bildung und als kritisch-reflexiver und emanzipatorischer Bildungsansatz. Bildungsangebote für Frauen, die ihre Eltern oder Partner pflegen, folgen demgegenüber einer traditionell als Pflegekurs konzipierten Schulung oder werden in Form von seelsorgerischen, lenkend-fürsorglichen Gesprächskreisen konzipiert. Diese Polarisierung der Bildungsbegriffe – Schulung für die „traditionellen“ pflegenden Frauen und Bildung für die emanzipierten Frauen, die die Fürsorge delegieren – verkennt die Tatsache, dass sich das Pflegeproblem, die Frage nach der Fürsorge für alte Eltern künftig als biografischer Konflikt in allen filialen Lebenszusammenhängen stellen wird, männlich wie weiblich. Noch einmal verschärft wird Hochaltrigkeit und Pflegebedürftigkeit ein Problem der alten bzw. alternden Partnerschaft. Diese Lebenslage kann auf Dauer nicht ausgeblendet bleiben.

### **3.2 Frauenbildung, Fürsorge und der feministische Diskurs**

Der Schwerpunkt der Frauen- und Geschlechterforschung liegt bezüglich des Problems der Generationen und der Pflege vor allem auf der kritischen Dekonstruktion. Fürsorge gilt als Ausdruck patriarchalischer Geschlechterideologie, die bei der Ideologie der Mütterlichkeit beginnt, in der Sozialpolitik genauso zu finden ist wie in der Sozialisation von Frauen, und die sich biografisch zur Pflegefälle entwickelt. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass Theorien zur Frauenbildung zu einem beachtlichen Anteil kritisch-dekonstruktive Positionen – vor allem zur geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, zur weiblichen Sozialisation, zur Sozialpolitikanalyse und nicht zuletzt zur Mütterlichkeit – übernommen bzw. diese weitergeführt und in Bildungskonzepte für Frauen umgestaltet haben.

Auseinandersetzungen mit den Geschlechterideologien, insbesondere mit der Mütterlichkeit und der Mutterliebe und den damit zusammenhängenden Konsequenzen für Frauen, haben auch den Frauenbildungsdiskurs geprägt. Dies hat nun Konsequenzen für die Einstellungen der Pädagog/inn/en zur Fürsorge und Generativität. Die kritische Dekonstruktion richtet sich zu Recht auf gesellschaftliche Entwürfe, die Fürsorge und Generativität vor allem als „Opfer der Mütter“ verstehen und in diesem Zusammenhang ihren Bildungsbegriff und ebenfalls ein dazugehöriges Gesellschaftsmodell aufspannen. Allerdings scheint es in diesen polarisierten Thematisierungen – zwischen Generativität und Fürsorge als Opfer der Mütter und der kritischen Dekonstruktion dieser Ideologie mit der Konsequenz eines von diesen Lasten befreiten Lebens – keinen dritten Weg zu geben. Dies ist nun ein Problem, welches sich in einer Zeit des demographischen Wandels immer mehr aufdrängt. Das biografische Dilemma lautet

für Frauen nun: entweder Fürsorge und Retraditionalisierung oder Freiheit von der Fürsorge, was einem aktiven Zerbrechen des familialen Ehe- und Generationenvertrags gleich käme. Damit kann sich niemand zufrieden geben, weder gesellschaftlich noch individuell.

### **3.3 Befreiung im Singular und Verlust an Utopie**

Im Zusammenhang mit und als Ausdruck von gesellschaftlichen Modernisierungsbewegungen haben die Ergebnisse der Frauen- und Geschlechterforschung sowie ihre Rezeption in der Frauenbewegung, den Verbänden, den politischen Gruppen und nicht zuletzt in der Bildungspraxis zum „ganz normalen Chaos der Liebe“ (Beck/Beck-Gernsheim 1990) beigetragen. Unsicherheit, Unbestimmtheit, Ambivalenz sind heute wichtige Stichworte hinsichtlich Generativität und privatem Leben. Gleichzeitig hat die feministische Dekonstruktion des Geschlechterarrangements und vor allem ihre gesellschaftliche Rezeption zu neuen sozialen Kulturen und zur Entstehung von Bewusstseinsformen beigetragen, die nicht als Individualisierung, sondern als Individuallegismus beschrieben worden sind (vgl. dazu z. B. die Polemik bei Thürmer-Rohr 1990). Inwieweit hier die Institutionen und Angebote der Frauenbildung, die Volkshochschulkurse, Selbstverteidigungsgruppen, Gesprächskreise und Selbsterfahrungsseminare eine Rolle spielen, ist noch weitgehend unerforscht. Es kann aber angenommen werden, dass die kritische Substanz der Frauenforschung und Frauenbewegung sich durch zwei Tendenzen modifiziert und verändert hat: zum einen durch die zunehmende Bedeutung der Psychologie, die für die alltäglichen Deutungsmuster heute eine große Rolle spielt und zum anderen durch das Konzept von Bildung als marktformigem Produkt.

## **4. Jenseits der Retraditionalisierung – Ausblick und Perspektiven**

### **4.1 Für eine Neubewertung der Geschlechter- und Generationenbildung**

Dass es jenseits von Mütterlichkeit jedoch eine Kultur der Generativität geben könnte, die von Anerkennung, affektiver Bindung und Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern geprägt ist, ist erst eine junge Forschungsrichtung – ein beginnender Diskurs, welcher derzeit vor allem in der Philosophie geführt wird (vgl. Honneth 1994 und 1995). Honneth nennt Fürsorge ein benachbartes Prinzip der Gerechtigkeit und stellt in Bezug auf eine Neubewertung der Fürsorge menschliche Hilfebedürftigkeit in den Mittelpunkt seiner Reflexionen. Hilfebedürftigkeit ist für Honneth ein konstitutiver Ausdruck des Menschlichen und deshalb vor allem verknüpft mit der menschlichen Würde (vgl. Honneth 1994). Honneth begründet das Geschlechter- und Generationenverhältnis anerkennungstheoretisch und spricht sich für Gerechtigkeit und Zuneigung als gleichwertige ethische Fundamente persönlicher Beziehungen und affektiver Bindungen aus (vgl. Honneth 1995). Dadurch grenzt er sich zum einen von traditionellen politischen Strategien ab, die für eine Konservierung des alten Geschlechter- und Generationenar-

rangements plädieren und auf diese Weise das Problem der generativen Fürsorge lösen wollen. Er grenzt sich aber zum anderen auch von Positionen ab, die die moralische Schutzbedürftigkeit menschlicher Bindungen und Personen insgesamt in Frage stellen oder lediglich der Selbstverantwortung und Eigensorge überlassen wollen. Für das Verhältnis von Bildung und Hochaltrigkeit bzw. Bildung und demographischem Wandel sind Honneths Überlegungen zur Zukunft des Geschlechter- und Generationenvertrages bedenkenswert. Sie in ein Bildungskonzept zu übersetzen, wäre ein wichtiges theoretisches Projekt.

## **4.2 Für eine Kultur der familialen Altenfürsorge**

Der Buchstabierung und Definition des Altersstrukturwandels als Belastung steht ein anderer Entwurf gegenüber. Bereits zu Beginn der 1990er Jahre haben Yvonne Schütze und Frieder Lang (1992) eine Perspektive hinsichtlich der Verantwortung für die Hochaltrigen formuliert und kritisieren die Tendenz in der Familienforschung, intergenerationale Beziehungen vorwiegend unter dem Aspekt des drohenden Verlustes wahrzunehmen. Sie machen darauf aufmerksam, dass diese Befürchtungen bereits aus den 1960er Jahren datieren und sich nicht bewahrheitet hätten. Allerdings habe dies nicht zu einer Revision der populären Thesen geführt. Es gebe wenig Publikationen, in denen nicht behauptet würde, dass aufgrund der Erwerbsarbeit von Frauen künftig kaum noch familiale Fürsorgeleistungen zu erwarten seien. Aus dem Anwachsen von Einpersonenhaushalten sei geschlossen worden, dass die Familie zerfiele (vgl. Schütze/Lang 1992, S. 336). Das Konzept der Verantwortung für die Hochaltrigen von Schütze/Lang unterscheidet sich auch von der Familienforschung, die im Rahmen des zunehmend therapeutisierenden Blicks auf die familiale Altenfürsorge eine wichtige Rolle spielt. Demgegenüber vertreten sie eine sozialpsychologische Sichtweise, die sich maßgeblich auf die Theorie des Lebens- und Familienzyklus bezieht und sich in das Konzept individueller und familialer Entwicklungsaufgaben gut einfügt: Zeitlich etwa parallel zur nachelterlichen Phase im Familienzyklus finde im Lebenslauf eine zunehmend absehbare weitere und erwartbare Phase statt, die der Verantwortung für die alten Eltern.

Schütze/Lang rezipieren hier Margret Blenkner (1965) und den von ihr entwickelten Begriff der filialen Reife (filial maturity). Nach Blenkner erleben Töchter und Söhne im Alter zwischen 40 und 50 Jahren eine filiale Krise, die dadurch begründet sei, dass die Kräfte der Eltern nachlassen und diese mehr und mehr auf die Unterstützung ihrer Kinder angewiesen seien. Auf diese Krise folge die Phase der filialen Reife, während der sich die Kinder um die alten Eltern kümmern und gleichzeitig auf das eigene Alter vorbereiteten. Schütze und Lang (1992) folgern aus der Normalisierung dieses Tatbestandes der Lebensphase „Verantwortung für die alten Eltern“, dass sich in der Zivilgesellschaft eine Art Kultur der familialen Altenfürsorge entwickelt hat. Dabei ist das Anliegen der beiden Verfasser nachzuweisen, dass sich diese Kultur auch bei getrennten Wohnungen, also im modernen Kontext entwickelt.

### **4.3 Für eine Reformierung der Angehörigenbildung**

Bildung für die familiäre Altenfürsorge findet in seiner Mehrheit unter dem organisatorischen Dach der Pflegeversicherung statt, deren Bildungskonzept und Bildungsverständnis veraltet ist. Die Ausgestaltung der Kurse für die pflegenden Angehörigen orientieren sich an den pflegerischen Verrichtungen, d. h. am ehesten noch an einem Bildungsverständnis des Qualifikationslernens, mit dem aber kein Identitätslernen einhergeht. Das traditionale Konzept der Pflege mit dem Mittelpunkt einer innerfamiliär isolierten und wenig anerkannten, alleinverantwortlichen weiblichen Pflegeperson dürfte aber für die Erosion der familialen Pflege eine größere Bedeutung haben als die gesellschaftliche Modernisierung. Die Pflegeversicherung muss ihren Bildungsansatz modernisieren und mehr und anderes bieten als Pflegekurse. Umgekehrt verliert die ablehnende Haltung der Frauenbildung hinsichtlich Generativität und Pflege als vorwiegend individualisierte Bildung ihre Legitimation. Vorgeschlagen wird, dass sich Frauenbildung und Angehörigenbildung in eine kritische und fruchtbare Beziehung bringen.

Gerechtere Aushandlungsprozesse in Familien unter Einbeziehung von Fairness bei der Pflege, generative Fürsorge als ethische Kategorie in modernen Gesellschaften, Formen und Praxen moderner Solidarität, Entwicklungsaufgabe Abschiedlichkeit, Vereinbarkeit von Pflege und Beruf, kritische Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen der Pflege, Wandel und Entwertung der Reproduktionsarbeit in modernen Gesellschaften – dies sind nur einige wenige Probleme, die Gegenstand für eine reformierte Frauen- und Angehörigenbildung wären.

#### **Literatur**

- Baltes, P. (2002): Stellungnahme für den Deutschen Bundestag: Ausschuss für Bildung, Forschung und Technologiefolgenabschätzung am 5. Juni 2002 zum Thema Altersforschung. Berlin (Max Planck-Institut für Bildungsforschung)
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1990): Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt/M.
- Bertram, H. (2000): Die verborgenen familiären Beziehungen in Deutschland. Die multilokale Mehrgenerationenfamilie. In: Kohli, M./Szydlik, M. (Hrsg.): Generationen Familie und Gesellschaft, Opladen, S. 97–121
- Blenkner, M. (1965): Social Work and Family Relationships in Later Life with Some Thoughts on Filial Maturity. In: Shanas, E., Streib, G. F. (Hrsg.): Social Structure and the Family: Generational Relations. Englewood, S. 46–59
- Borscheid, P. (1987): Alterskonjunkturen oder: Von der Verehrung und Verachtung der Alten in der Geschichte. In: Biegel, G. (Hrsg.): Geschichte des Alters. Braunschweig
- Bourdieu, P. (1974): Zur Soziologie der Symbolischen Formen. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1973): Grundlagen einer symbolischen Gewalt. Frankfurt/M.
- Brumlik, M. (2002): Bildung und Glück. Berlin/Wien
- Bubolz-Lutz, E. (2000): Bildung im Alter – eine Chance zu persönlicher, sozialer und gesellschaftlicher Entwicklung. In: Bago-Verbraucherforum, URL: [www.bago.de/899.html](http://www.bago.de/899.html) (Zugriff: 08.08.2006)

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2002): Vierter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Risiken, Lebensqualität und Versorgung Hochaltriger – unter besonderer Berücksichtigung der demenziellen Erkrankungen. Bonn (BMFSFJ)
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BJFFG) (1986): Vierter Familienbericht. Zur Situation der älteren Menschen in der Familie. Bonn (BJFFG)
- Dörner, K. (1999): Über die institutionelle Umwandlung von Menschen in Sachen. In: Emrich, M. (Hrsg.): Im Zeitalter der Bio-Macht. Frankfurt/M., S. 15–44
- Dörr, B. (1993): Die unsichtbare Pflege. Gesellschaftliche und individuelle Verdeckungen im Umgang mit der häuslichen Pflege-Arbeit von Frauen. In: Widersprüche, H. 48, S. 17–28
- Gröning, K./Kunstmann, A.-Ch./Rensing, E. (2004): In guten wie in schlechten Tagen. Konfliktfelder in der häuslichen Pflege. Frankfurt/M.
- Hentig, H., von (1996): Bildung – ein Essay. München/Wien
- Honneth, A. (1994): Das Andere der Gerechtigkeit. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, H. 2, S. 195–220
- Honneth, A. (1995): Zwischen Gerechtigkeit und affektiver Bindung. Die Familie im Brennpunkt moralischer Kontroversen. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, H. 6, S. 989–1004
- Kade, S. (1994): Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn
- Koslowski, P. (1990): Der soziale Staat in der Postmoderne. Ethische Grundlagen der Sozialpolitik und Reform der Sozialversicherung. In: Sachße, C./Engelhardt, H.T. (Hrsg.): Sicherheit und Freiheit. Zur Ethik des Wohlfahrtsstaates. Frankfurt/M., S. 28–70
- Naegele, G./Tews, H.P. (1993): Lebenslagen im Strukturwandel des Alters. Opladen
- Oechsle, M. (2002): Keine Zeit – (k)ein deutsches Problem. In: Hochschild, A: Keine Zeit. Wenn die Firma zum Zuhause wird und zu Hause nur Arbeit wartet. Opladen, S. VII–XVII
- Pfeiffer, U. (2001): Zur Aktualität kritischer Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, H. 3, S. 121–218
- Pongratz, J./Voß G. (2000): Vom Arbeitnehmer zum Arbeitskraftunternehmer. Zur Entgrenzung der Ware Arbeitskraft. In: Minssen, H. (Hrsg.): Begrenzte Entgrenzungen Berlin, S. 225–247
- Schütze, Y./Lang, F. (1992): Verantwortung für alte Eltern. Eine neue Phase im Lebenslauf. In: Familie und Recht, H. 6, S. 336–341
- Tews, H.-P. (1991): Altersbilder. KDA-Forum 16. Köln
- Tews, H.-P. (1993): Bildung im Strukturwandel des Alters. In: Naegele, G./Tews, H.-P. (Hrsg.): Lebenslagen im Strukturwandel des Alters. Opladen, S. 234–247
- Thürmer-Rohr, Ch. (1990): Befreiung im Singular. Zur Kritik am weiblichen Egozentrismus. In: Streit. Feministische Rechtszeitschrift, H. 2, S. 51–57
- Wagner, A. (1999/2000): Arbeiten ohne Ende. In: Institut Arbeit und Technik (IAT) Jahrbuch. Gelsenkirchen, S. 261

## Demographischer Wandel als Herausforderung für kommunale Bildungseinrichtungen

Das Alter  
Das Alter ist ein höflich Mann:  
Einmal übers andere klopft er an,  
Aber nun sagt niemand: Herein!  
Und vor der Tür will er nicht sein.  
Da klinkt er auf, tritt ein so schnell,  
und nun heißt's, er sei ein grober Gesell.  
(Johann Wolfgang von Goethe)

*Die demographische Entwicklung in Deutschland wird dazu führen, dass die Gesellschaft in zehn Jahren mehr älteren Menschen als jüngeren gerecht werden muss. Vor diesem Hintergrund zeigt der Beitrag auf, in welcher Weise Einrichtungen der kommunalen Erwachsenenbildung gefordert sind, spezifische Angebote zu entwickeln, die unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnisse einer sehr heterogenen Altersgruppe berücksichtigen. Anhand von Beispielen aus der Volkshochschularbeit verdeutlicht die Autorin, wie Inhalte, Lehr- und Lernformen und Ziele von Bildungsangeboten für Ältere differenziert gestaltet werden können. Als zentrale Prinzipien sieht sie die Entfaltung der Kräfte in Richtung auf Autonomie, Selbstbestimmung, Erhalt der Lebensqualität und Teilhabe. Kommunale Veränderungen müssen von den Älteren mitgestaltet werden.*

### 1. Demographische Entwicklungen, Bildungsteilnahme und -bereitschaft Älterer

„Will you still need me, will you still feed me, when I'm 64“ – diesen Song der Beatles (1967) spielte der Generalsekretär Kofi Annan den Teilnehmenden des Weltalterungsgipfels in Madrid 2002 vor. „Brauchst du mich noch, versorgst du mich noch, wenn ich 64 bin?“ Kofi Annan, während der Tage des Weltalterungsgipfels selbst 64 Jahre alt geworden, braucht sich keine Gedanken zu machen. Er ist zweifellos sehr ausgelastet. Aber das gilt nicht für alle Menschen in diesem Alter.

Schon sehr frühzeitig scheiden Arbeitnehmer/innen aus dem Berufsleben aus, die noch gerne arbeiten würden. Derzeit sind nur 48 Prozent der Männer in Deutschland zwischen 55 und 64 Jahren erwerbstätig. 1980 waren es 70 Prozent (vgl. Drösser 2006). Weitgehend Einigkeit herrschte zu Beginn des Weltalterungsgipfels darüber, alte Menschen mehr ins gesellschaftliche Leben und nicht zuletzt in das Erwerbsleben zu integrieren. Das Rentenalter solle flexibel, der Rückzug aus der Berufswelt freiwillig sein. Solange ein Mensch noch kreativ und produktiv sei, solle er seine Fähigkeit auch nutzen dürfen (vgl. Hannoversche Allgemeine Zeitung, 09.04.2002).

Nicht die Verringerung der Bevölkerung, sondern deren Alterung ist die demographische Herausforderung. Aus der geometrischen Bevölkerungspyramide vor hundert Jahren ist ein an den Rändern ausgefranztes Gebilde geworden. Die beiden Weltkriege haben tiefe Scharten in den „Jahresringen“ hinterlassen. Am auffälligsten aber ist ein „Wulst“, der sich in den vergangenen Jahrzehnten von unten nach oben geschoben hat. Im Moment ist er in der Mitte angekommen – wir leben in „demographisch goldenen Zeiten“ (Drösser 2006, S. 57). Die Mitglieder der geburtenstarken Jahrgänge sind überwiegend erwerbstätig, sie müssen für wenige Kinder und relativ wenige Rentner sorgen. Erst in zehn Jahre haben wir erheblich mehr Menschen über 60 Jahren und weniger Kinder. Auf diese Zeit gilt es vorbereitet zu sein.

Schon jetzt lässt sich anhand der Daten der Volkshochschulstatistik zeigen, dass bundesweit die Altersgruppe der über 50-Jährigen die Veranstaltungen stärker besucht als früher (vgl. Tab. 1).

**Tabelle 1: Einordnung der sechs Altersgruppen in der Volkshochschul-Statistik und Belegungsanteile 1963, 1978 und 2003**

Altersgruppen in der Volkshochschul-Statistik ab 1978	„Lebensphasen“ angelehnt an BLK-Strategie LLL		Anteil 1963	Anteil 1978	Anteil 2003
unter 18 Jahren	(Kinder und) Jugendliche	– in Schule und Ausbildung	52 %	18,3 %	6,3 %
18 bis unter 25 Jahren	Junge Erwachsene	– vom Eintritt in die Arbeitswelt bis zur Aufnahme einer geregelten Berufstätigkeit		21,1 %	8,5 %
25 bis unter 35 Jahren	Erwachsene	– höchste Beanspruchung von Familie und Berufstätigkeit	35 %	24,9 %	21,9 %
35 bis unter 50 Jahren		– höchste Verantwortung im Arbeitsleben – Vorbereitung auf Ruhestand		24,0 %	33,5 %
50 bis unter 65 Jahren	Ältere (Erwachsene)	– nach dem Ausscheiden aus dem Arbeitsprozess	13 %	8,3 %	21,2 %
65 Jahre und älter				3,5 %	8,5 %

(Quelle: Pehl 2005, S. 3)

Die Zahlen geben keinen Aufschluss darüber, ob die Stamm-Teilnehmenden älter geworden sind und schon länger die Bildungsangebote der VHS frequentieren oder ob erst jetzt die Nachfrage von Seiten dieser Generation steigt. Schröder/Gilberg (2005) berechnen in zwei Szenarien, dass sich die Bildungsbeteiligung der Menschen über 50 Jahre zwischen 40 und bis zu 70 Prozent des Anteils der Teilnehmenden ausdehnen könnte. Wie viele Menschen die Angebote der Erwachsenenbildung tatsächlich wahrnehmen werden, wird davon abhängen, ob die Bedürfnisse und Wünsche aufgespürt werden, die in den verschiedenen Zielgruppen vorhanden sind. In Zukunft stehen die Einrichtungen der Erwachsenenbildung vor der Herausforderung, professionelle Standards in der Bildung mit Älteren sichtbar zu machen und Flexibilität zu beweisen. Die Einrichtungen halten nur dann mit den vielfältigen Erwartungen und Bedürfnissen der Älteren Schritt, wenn sie eine große Variationsbreite bedienen können.

Durch die zunehmende Lebenserwartung umfasst die Zeit nach der Erwerbstätigkeit eine Lebensspanne von 20 bis 30 Jahren. Experten unterteilen diese Zeitspanne in das dritte und vierte Alter. Das statistische Bundesamt prognostiziert, dass die Lebenserwartung im Jahr 2050 für 60-jährige Frauen 28 weitere Lebensjahre und für gleichaltrige Männer etwa 24 Lebensjahre beträgt (vgl. URL: [www.destatis.de/basis/d/bevoe/bev\\_svg\\_var.php](http://www.destatis.de/basis/d/bevoe/bev_svg_var.php), Zugriff 10.08.2006). Die Mehrzahl der jungen Alten (bis 70 Jahre) erleben sich subjektiv als relativ gesund und mobil und fühlen sich in der Regel bis zu 10 Jahre jünger. Der gesundheitliche Status ist jedoch abhängig von der sozialen Lage. Perschke-Hartmann zeigt auf, dass „die Mehrzahl der heute älter werdenden noch eine lange Phase behinderungsfreier Jahre vor sich hat. Hilfe- und Pflegebedürftigkeit nehmen erst ab dem neunten Lebensjahrzehnt deutlich zu“ (Perschke-Hartmann 2003, S. 25).

## **2. Werte und Haltungen verändern sich**

Lebensentwürfe und Lebensaufgaben dieser jungen Generation der Älteren unterscheiden sich wesentlich von vorangegangenen. Traditionelle Familienbindungen und Verpflichtungen gibt es heute weniger als früher. In der pluralen Gesellschaft haben sich sinnstiftende und konsensfähige Werte für klare Orientierungen über die Lebensgestaltung im Alter diversifiziert. Die 60-Jährigen müssen andere Werte definieren, neue Inhalte und Ziele erarbeiten. Ihre Eltern waren weniger mobil, hatten weniger finanzielle Spielräume und vor allem weniger gute Bildungsvoraussetzungen. Die lange Zeitspanne der Freiheit von fremden Zwängen erfordert eine Neubestimmung oder zumindest Selbstvergewisserung, allerdings mit einem halben Jahrhundert Vorgeschichte. Es ist eine zweite Phase der Individuation, der Selbstwerdung. „Wer bin ich, was macht mich aus, was ist mir wesentlich? Wofür habe ich Verantwortung und wofür will ich noch Verantwortung übernehmen?“ Die Beatles fragen in ihrem Song: „Doing the garden, digging the weeds, who could ask for more?“ – Sollte die Daseinsberechtigung in der Pflege des Gartens und dem Jäten des Unkrautes bestehen? „Ich wurde an den Rand der Gesellschaft geworfen und die Theatergruppe der Volkshochschule hat mich

wieder hineingeholt“, sagte ein ehemaliger Pastor in der Kreisvolkshochschule Lüneburg und drückt damit prägnant aus, dass das Finden von Identität in der nachberuflichen Phase durch die Integration in eine verbindliche Gruppe einer Bildungseinrichtung ermöglicht worden ist.

Der freie Diskurs in Gruppen bei der Suche des eigenen Weges und die partnerschaftliche Lebensbegleitung und Lernberatung ist in der Situation des Neubeginns besonders wichtig. Im fortgeschrittenen Alter wird es immer wichtiger, kreativ, produktiv und selbstbestimmt mit Umbrüchen umzugehen. Die Prävention gegen Krisen und Abhängigkeit ist eines der wichtigsten Ziele des Lernens im Erwachsenenalter.

### **3. Stärkung der Autonomie und Selbstorganisation**

Der Bildung im Alter kommt heute eine Pionierfunktion bei der Selbstverwirklichung zu. Autonomie als Ziel von Bildung kann die Bedeutung des Motors für eine selbstbestimmte Lebensführung erhalten. Sylvia Kade (2004) beschreibt, dass die zentrale Aufgabe von Altersbildung darin besteht, Autonomie und Sozialintegration zu fördern. Alter ist heute schwerlich auf eine einzige überschaubare Lebensphase zu begrenzen, die mit Leistungsabbau, Kompetenzverlust und Abhängigkeit verbunden sein muss (vgl. auch Kruse in diesem Heft). Für Lernfähigkeit und Lernbereitschaft ist weniger das Lebensalter als vielmehr die Lerngeschichte im Kontext der eigenen Biografie ausschlaggebend. Dass Ältere überhaupt noch lernfähig sind, ist heute nicht mehr strittig. Stattdessen lautet die Frage, wie und unter welchen Bedingungen das Lernen Älterer gefördert oder auch verhindert wird. Mit Blick auf die Bildung Älterer bedeutet dies notwendigerweise die Ausweitung ihrer Bildungsperspektive auf den gesamten Lebenslauf: Organisierte Bildung für Ältere wird zur „lebensbegleitenden Bildung“.

Für die Gestaltung von Bildungsangeboten lautet eine entscheidende Grundfrage: Wie lassen sich Lebensereignisse in Lernanlässe umformulieren, ohne dass diese als „bevormundende Lernzumutung“ erlebt werden und Verweigerung hervorrufen. Als angemessene Antwort können Bemühungen um die *reflexive Didaktik* gelten, die der Frage nachgeht, was es zu lernen gibt und wie dies geschehen sollte. Der Prozess der Entscheidung zwischen Lernen und Nichtlernen wird daher als reflexiver Lernprozess strukturiert. Entscheidend für die Lernenden ist die Bildungsbiografie bzw. der eigene Lernhintergrund, in dessen Kontext die Inhalte eingepasst werden müssen.

Soll das Ziel der Bildungsarbeit mit Älteren sein, die eigenen Ressourcen zu entdecken, die Fähigkeit zur Teilhabe zu stärken und die eigene Lebensqualität zu erweitern oder zu erhalten, müssen die Planungsverantwortlichen in zwei Richtungen wirken:

- nach innen, in die Bildungseinrichtung, mit unterschiedlichen Fragestellungen zu der Zielgruppe und
- nach außen mit der Stoßrichtung, politisch Einfluss auf kommunale Strukturen zu nehmen.

## **4. Konsequenzen für die Bildung mit Älteren**

### **4.1 Kompetenzentwicklung der Kursleitenden**

Je nach Lebenssituation, je nach Altersphase und Lernbiografie treten unterschiedliche Sichtweisen von Lernen und Entwicklung in den Vordergrund. Bildungsarbeit mit Älteren, die das Postulat des selbstbestimmten Lernens ernst nimmt, muss das Angebot entsprechend differenzieren: So gibt es unter den älteren teilnehmenden Personen, die tendenziell die Aneignung von Kompetenzen und Informationen bevorzugen, um sich besser im Alltag orientieren zu können. Vermittlungs- und Trainingsangebote sind hier die dominanten Angebotsformen. Andere Teilnehmende, die bspw. im Umgang mit digitalen Medien sicher sind, vielseitig informiert in Veranstaltungen gehen und eher einen diskursiven Austausch suchen, bevorzugen Angebote, die zur Strukturierung des Wissens und sinnorientierten Zielfindung beitragen.

Je älter die Lernenden sind, umso stärker werden Reflexion und Kommunikation zu dominanten Lerndimensionen bzw. sind Beratung und Begleitung von Lernprozessen erforderlich. Einige Aspekte sollen hier angedeutet werden, die für die Planung und Gestaltung von Bildungsangeboten für Ältere einen hohen Stellenwert haben:

- Kursleitende sollten ihr Altersbild und das eigene Älterwerden substantiell reflektieren (Wissen um verschiedene biografische Hintergründe ist wichtig für die Kursgestaltung).
- Die Gestaltung von Curricula muss antizipieren, dass weniger fertige Konzepte als vielmehr die Erarbeitung von gemeinsamen Fragestellungen im Mittelpunkt stehen werden, weil mehr Informationshintergrund vorhanden ist.
- Chancen des generationenübergreifenden Lernens könnten aktiver genutzt werden in Richtung auf die Förderung von Gesprächen zwischen den Gruppen.

„Oberstes Prinzip der Altersbildung ist die Orientierung an der Selbstbestimmung des Lernens: Die Selbstwahl von Themen, von Aneignungsformen und Lernkontexten ist verpflichtende Maxime für die Anleitung individuellen Lernens und für die Leitung von Gruppen“ (Kade 2004, S. 18). Nicht eine Prüfung gibt das Ziel vor, sondern die Lernenden selbst gestalten den Lernprozess. Sylvia Kade (2004) unterscheidet vier Kategorien der Kompetenzen für die Kursleitenden (vgl. Tab. 2).

Sylvia Kade hebt hervor, dass neben diesen Kompetenzen die lernförderliche Infrastruktur bedeutsam ist, weil sie neue Zugangswege „auch für die Älteren eröffnet, die sonst kaum noch Anschluss- und Teilhabechancen haben und die selbst dann noch Lerngelegenheit erschließt, wenn diese sich aus Alters- und Krankheitsgründen nicht mehr an organisierter Bildung beteiligen können“ (Kade 2004, S. 20).

**Tabelle 2: Professionelle Kompetenzen in der Bildungsarbeit mit Älteren**

<p><b>Fachkompetenz</b> <i>Wissen: Was? Wie? Wann? Wo? Mit wem?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Intervention bei Bedarf, zur rechten Zeit</li> <li>■ Sparsamkeitsregel: Zweck-Mittel-Relation</li> <li>■ Intervention: Wenn keiner weiter weiß</li> <li>■ Grenze zu Nichtwissen: Keiner kann alles</li> </ul>	<p><b>Reflexionskompetenz</b> <i>Reflektieren, was die Berufsrolle bestimmt</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Rollendistanz, Rollenübernahme</li> <li>■ Verzicht auf Besserwisserei/falsches Lob</li> <li>■ Gleichwertigkeit der Beiträge</li> <li>■ Machtverzicht: Zurücktreten als Experte</li> </ul>
<p><b>Darstellungs-/Methodenkompetenz</b> <i>Sich bewusst machen, wie man etwas tut</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Präsentation: Klarheit, Zeit lassen</li> <li>■ Erfahrungswissen: Anknüpfen, aktivieren</li> <li>■ Scheitern als Chance: Fehler als Lernanlass</li> <li>■ Weder über-, noch unterfordern</li> </ul>	<p><b>Kommunikationskompetenz</b> <i>Beobachten, zuhören, beraten, fördern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Beobachterrolle: Verzicht auf Richterrolle</li> <li>■ Vorrang v. Störungen: Nicht normalisieren</li> <li>■ Gruppendynamik: Geheime Hierarchie</li> <li>■ Lernkontinuum: Jeder von jedem</li> </ul>

(Quelle: Kade 2004, S. 20)

#### 4.2 Curriculum „Ältere Teilnehmer/innen – die unbekanntes Wesen“

Ein aktuelles Curriculum des Landesverbands der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. (Fülgraff 2006) wendet sich an Programmplanende und an Kursleitende und ist modular in drei Bausteine aufgebaut. Ziel ist,

- die pädagogische Professionalität zu erweitern,
- die eigene Selbstwahrnehmungs- und Reflexionskompetenz zu schärfen und
- die sozio-biografischen Kontexte der jeweiligen Zielgruppen kennen zu lernen.

Ebenso wie Sylvia Kade hebt auch Barbara Fülgraff den Stellenwert der Reflexion des eigenen Altersbildes in dem Prozess hervor. Nur unter der Bedingung, dass Kursleitende das gesellschaftlich vorherrschende Bild des Mangels und der Mängel reflektieren und bewusst antizipieren, dass auch nicht-erwerbstätige (ältere) Teilnehmende Kompetenzen haben und in vielerlei Hinsicht Experten sind, kann der Lehr-Lernprozess gelingen.

Auch die eigene Angst vor dem Älterwerden ist Thema im Rahmen dieses Konzepts: "When I get older losing my hair, many years from now." Angst vor Alter, vor Gebrechen und vor Nutzlosigkeit, so beschreiben es schon die Beatles in ihrem Song. Aber Volkshochschulen sind keine Agenturen für Anti-Ageing. Im Bildungsprozess kann nur authentisch und glaubwürdig sein, wer die Angst vor dem Nachlassen der Kräfte und der Schönheit selber annehmen kann, Abschied und Älterwerden nicht verdrängen muss, sondern als Teil des natürlichen Daseins des Menschen begreift, um die Chancen, die sich daraus ergeben, erkennen und nutzen zu können.

### **4.3 Sozialgeschichtliche Hintergründe erarbeiten**

Die Werte von Altersgruppen (Kohorten) sind geprägt durch zeitgeschichtliche Ereignisse. Die Generation, die sich in Brockdorf gegen die Kernkraftwerke engagierte und gegen die Pershing-II-Raketen demonstrierte, hat durch die politischen, ökologischen und sozialen Bewegungen tendenziell eher konsumkritische Haltungen und Werte der Selbstbestimmung entwickelt. In Abgrenzung dazu neigen die Teilnehmenden, die in den 1960er Jahren junge Erwachsene waren, eher dazu, den materiellen Wohlstand als Prestige aufzufassen. Die erste Gruppe hat nun das kalendarische Alter von ca. 55 plus erreicht; jene Generation, von der es in zahlreichen Untersuchungen heißt, dass sie besonders aufgeschlossen für das bürgerschaftliche Engagement sei (vgl. z. B. Schroeter/Zängl 2006). In sozialgeschichtlichen Foren könnte an den Volkshochschulen Zeitgeschichte mit kreativen Mitteln erarbeitet werden. Politische Dimensionen – wie besonders auch die kommunalgeschichtlichen Ereignisse – könnten unter Einbeziehung von Zeitzeugen zum Beispiel mit dem Ziel einer Ausstellung erarbeitet werden. Ein Workshop von Kursleitenden könnte vor Ort Wissen um die Lernhintergründe und Prägungen erarbeiten.

### **4.4 Aspekte für die Planung und Ausgestaltung von Angeboten**

„Lebenskenner bringen ihr Wissen ein“. So lautet die phantasievolle Überschrift im Programmheft der Volkshochschule Holzminden, mit der ältere Menschen ermutigt werden sollen, ihre Ressourcen einzubringen. Ein Beispiel für die aktive Partizipation der Älteren zeigt die Volkshochschule Delmenhorst. 2006 gründete dort der Seniorenbeirat mit der Volkshochschule die Seniorenakademie. In der Eröffnungsrede nannte der Vorsitzende als Ziel: Weiterlernen, an Vorhandenes anknüpfen, Neugier befriedigen, Gelegenheit zum Nach- und Neulernen geben! Besonders hervorgehoben wurden

- das geduldige Miteinander, besonders in hohem Alter,
- die Chance der Dynamik in Veranstaltungen mit mehreren Altersgruppen,
- die Chance, auf neutralem Boden miteinander im Gespräch zu sein.

In jedem Fall forderte der Vorsitzende das Auditorium auf, sich einzubringen, die Bildungsanliegen zu benennen. Die Seniorenakademie der Volkshochschule hätte auf alle Fälle Antworten.

### **4.5 Mögliche Segmente für altershomogene Bildungsnachfragen**

Nachfragen zu altershomogenen Angeboten könnten bei folgenden Angebotsrichtungen steigen:

- Seniorenreisen – für jüngere mit dem Schwerpunkt Bildung und Studien, für ältere geht der Trend zum Gesundheitstourismus und dem „betreuten Reisen“ mit professioneller medizinischer Begleitung;

- Veranstaltungen zu Altersfragen – von der subjektiven Bewältigung über Rechtsfragen bis zur Diskussion von Perspektiven wie z. B. Wohnmöglichkeiten;
- Persönlichkeitsbildung – Soft-Skills, Kommunikationstraining, Theatergruppen, Chöre, Literaturkreise, Bewegungsförderung, Kochkulturen, Prävention, ehrenamtliche Aufgabenfelder erarbeiten;
- Technik- und naturwissenschaftliche Seminare – Computerkurse zur Nutzung des Internet, Online-Banking, Einkaufsmöglichkeiten, Wikipedia, Reiseplanung mit den Internet;
- Kultursensible Angebote für Menschen aus anderen Ländern bzw. mit Migrationshintergrund – von der Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse bis zu fremdsprachlichen Angeboten der Gesundheitsförderung.

## **5. Ausblick: Ältere Menschen als Mitgestalter der Kommune**

Der Lebendigkeit und Vielfalt der Zielgruppe älterer Menschen gerecht zu werden, ist eine große Herausforderung für Anbieter organisierter Bildung. Teilnehmende mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und -interessen sind auf der Suche nach passgenauen Angeboten: „Bildung auf Bestellung“ könnte ein Erfolg werden. Weiterbildungseinrichtungen sind zu begreifen als Lernorte, die Bedarfe flexibel beantworten und gegebenenfalls in einem Netzwerk zusammenfügen. Hier sind Programmplanende gefragt, ihre Stärke zu nutzen, in Netzwerken zu agieren. Politische Verbände, Kooperationspartner, Selbsthilfegruppen und Vereine gewinnen an Bedeutung. Kommunale Bildungseinrichtungen werden noch stärker zu Zentren, an denen die verschiedenen Altersgruppen ins Gespräch kommen und leisten somit einen Beitrag zur Verständigung zwischen den Generationen.

Viele ältere Menschen suchen Wege der Selbstbestimmung und wollen ihre Lebensqualität steigern. Mit ihren Stärken und Kräften können sie in der Gemeinde und im Stadtteil Verantwortung für die gesellschaftlichen Belange übernehmen. Einrichtungen der Erwachsenenbildung können diese Wünsche und Bedarfe aufgreifen. Angebote zur Gesundheitsförderung und Prävention, Vortragsreihen, Kulturveranstaltungen und Studienreisen schaffen einen Rahmen, in den Ältere ihre Ressourcen einbringen können. In einer Gesellschaft des langen Lebens werden mit Blick auf die Zukunft verschieden Arbeitsfelder besetzt werden können und müssen:

- Initiierung von Zukunftswerkstätten für die kommunale Entwicklung mit der Perspektive der altersgerechten Stadt, Erhalt der Selbständigkeit und der Selbstbestimmung bis ins hohe Alter;
- Gründung von Foren, die Fähigkeiten der Experten am Ort einbeziehen, um Einfluss auf eine familien-, behinderten- und altengerechte Infrastruktur zu nehmen;
- Verstärkung von Angeboten nachberuflicher Qualifikationen wie z. B. für das Ehrenamt oder für nachbarschaftliche Hilfe;
- Einrichtung kommunaler Bildungskonferenzen: Akteure vernetzen und Bildungsbedingungen durch aktivierende Umfragen erheben;
- Anregung von Bildungspatenschaften für Schulen und Alteinrichtungen;

- Initiierung von Kooperationen z. B. mit Krankenkassen als Unterstützerinnen für gezielte Angebote der Gesundheitsförderung und Prävention oder Unternehmen und Wirtschaftsverbände für altersgerechte Wohn-Projekte;
- Gewährleistung der Mobilität und Eigenständigkeit älterer Menschen bspw. durch Unterstützung beim Ausbau öffentlicher Nahverkehrssysteme.

„Einrichtungen gestalten mit den Alten“ – könnte das Motto lauten. Der nachberuflichen Phase einen Sinn geben – hier liegt ein wesentlicher Auftrag der Bildung. Kommunale Bildungsträger und -einrichtungen ermöglichen nicht nur Teilhabe an der Gesellschaft, sondern aktivieren auch, fördern Selbstbestimmung und geben Raum; dies umso mehr, wenn die „Lebenskenner/innen“ keine unbekanntenen Wesen bleiben, sondern wenn Programmplanende und Kursleitende biografische Lernzugänge und sozialgeschichtliche Hintergründe kennen und einbeziehen.

Die Chance ist einmalig, dass die Älteren ihre Stärken und Kräfte einbringen, um die Kommune zu gestalten in Richtung auf eine Umgebung, die wertschätzend alle Bürgerinnen und Bürger im Blick hat. Einrichtungen der Erwachsenenbildung haben die Verantwortung, den höflichen Gesell „Alter“ nicht vor der Tür stehen zu lassen, sondern sich für die Bedürfnisse anzubieten.

## **Literatur**

- The Beatles (1967): Sgt. Peppers's Lonely Hearts Club Band
- Drösser, Ch. (2006): Weltbevölkerung 2050: Platz für alle. In: Zeitwissen, H. 2, S. 57
- Fülgraff, B. (2006): Ältere Teilnehmer/-innen – die unbekanntenen Wesen? Unveröffentlichtes Manuskript des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens e. V. Hannoversche Allgemeine Zeitung vom 09.04.2002
- Kade, S. (2004): Altersbildung wozu? Selbstbestimmung und Autonomie durch Bildung. In: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (Hrsg.): „Lernen für Ältere – Stärkung der Autonomie und Selbstorganisation“. Dokumentation des Innovationsforums vom 24. März 2004. Hannover
- Pehl, K. (2005): Altersstruktur in der Teilnehmerschaft von Volkshochschulen vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung. DIE-Fakten URL: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/pehl05\\_05.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/pehl05_05.pdf) (Zugriff: 26.07.2006)
- Perschke-Hartmann, C. (2003): Gesund alt werden – Möglichkeiten der Prävention und Gesundheitsförderung. In: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (Hrsg.): Der demografische Wandel unter dem Aspekt möglicher Konsequenzen für die Angebote der Volkshochschulen. Erweiterte Dokumentation der Fachbereichstagung Gesundheit. Hannover
- Schröder, H./Gilberg, R. (2005): Weiterbildung Älterer im Demografischen Wandel, Bielefeld
- Schroeter, K./Zängl, P. (Hrsg.) (2006): Altern und bürgerschaftliches Engagement. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt Deutschland: Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. URL: [www.destatis.de/basis/d/bevoe/bev\\_svg\\_var.php](http://www.destatis.de/basis/d/bevoe/bev_svg_var.php) (Zugriff 10.08.2006)



# REPORT

**FORUM**

ORT



## **Zukunftsperspektiven der Hochschulen in der Gesellschaft des langen Lebens**

*Die Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Forschung im Alter (DGFFA) will einen Impuls zur Intensivierung der Diskussion über jene Aspekte des demographischen Wandels geben, denen sich die Hochschulen rechtzeitig zuwenden müssten, wenn sie in der Gesellschaft des langen Lebens ihre Zukunftsfähigkeit festigen wollen. Die in diesem Beitrag dargelegten Anregungen sind Bestandteil eines Positionspapiers, das eine Arbeitsgruppe der DGFFA unter dem Titel „Zukunftsperspektiven der Hochschulen im demographischen Wandel“ erarbeitet hat.*

### **1. Ausgangssituation**

Der epochale demographische Strukturwandel birgt zweifellos gesellschaftliche Risiken – er birgt aber auch Chancen. Bisher konzentriert sich in Deutschland die Diskussion überwiegend auf die Risiken (zum Beispiel bei der Altersrentenversicherung). Außerdem ist vorherrschend eine Defizithypothese über Altern und Alter. Da die Alterung der deutschen Bevölkerung jedoch als nicht umkehrbar angesehen werden muss, dürfen Chancen, die in dieser Entwicklung auch erkennbar sind, nicht übersehen werden. Für den Hochschulbereich eröffnen sich neuartige Ansatzpunkte der Hochschulentwicklung. Werden sie konzeptionell ergriffen, dann wird dadurch zur Profilbildung der Hochschulen und zur Stärkung ihrer Leistungsfähigkeit beigetragen.

Im internen Wettbewerb der Hochschulen steht eher die Forschung und damit der/die Hochschulforscher/in im Mittelpunkt. Ergebnisse in der Lehre, insbesondere moderne Kompetenzen der Absolventen, haben bisher noch nicht überall das ihnen gebührende Gewicht. Angesichts verschärften Wettbewerbs besteht so die Gefahr einer Fortschreibung der relativ schwachen Aufmerksamkeit gegenüber Lehraufgaben. In ihrem Wandlungsprozess sehen sich die Hochschulen konkret schrumpfenden Ressourcen gegenüber. Die alternde Gesellschaft stellt den Hochschulen jedoch neue Anforderungen, vor allem in der Lehre, aber auch in der Forschung.

Angesichts dieser Entwicklung bedarf es sowohl einer neuen Akzentuierung der Hochschulaufgaben als auch neuer Wege der Mobilisierung gesellschaftlicher Ressourcen, um die Hochschulen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben zu unterstützen.

## **2. Hochschulspezifische Handlungsansätze**

### **2.1 Veränderte erwerbsberufliche Handlungsfelder von Hochschulabsolvent/inn/en – Akzentuierung der Lehrangebote in der Aus- und Weiterbildung**

Künftige Hochschulabsolvent/inn/en müssen auf Veränderungen ihrer Handlungsfelder, die der demographische Wandel hervorruft, schon in der Erstausbildung vorbereitet werden. Einerseits geht es darum, integriert in die bestehenden Studiengänge das nötige Wissen zu vermitteln. So z. B. in den Kulturwissenschaften, da die Kulturpraxis und -teilhabe durch die Alterung der Bevölkerung und den sich verändernden Altersaufbau einem erheblichen Wandel unterliegen wird, oder in den Wirtschaftswissenschaften (etwa Markt und Konsum, Personal und Organisation), oder in den Informations- und Produktionswissenschaften, bei denen die Handhabungsbedingungen der Medien und die Handhabungstechnik bei den Geräten (z. B. Minutiarisierung) auch für die Älteren altersgerecht zu konzipieren sind. Andererseits wird es auch um neue Studienangebote gehen. Zum Beispiel wird in den Sozial- und Bildungswissenschaften neben die Pädagogik nunmehr auch die Geragogik treten müssen. Die Konzepte des lebenslangen Lernens, der bürgerschaftlichen Teilhabe im Älterwerden und der Zusammenarbeit der Generationen brauchen zu ihrer Umsetzung neuartige Kompetenzen der erwerbsberuflich Tätigen in vielen Bereichen.

Die angestrebte und auch demographisch notwendige Erwerbsarbeit der Älterwerdenden bis zum Eintritt in das reguläre Rentenalter verleiht der Weiterbildung – auch der der älteren Belegschaftsmitglieder – eine zunehmende Bedeutung. Für die Hochschulen erwächst neben der demographisch bedingten Verringerung der Nachfrage nach Erstausbildung seitens der Jüngeren eine verstärkte Nachfrage nach Leistungen in der Weiterbildung seitens der Älteren. Es ist unumgänglich, die Weiterbildung tatsächlich als eine der Hauptaufgaben der Hochschulen anzusehen und in den Lehrbetrieb zu integrieren. Die im Rahmen von Weiterbildung studierenden Frauen und Männer stehen vor der Notwendigkeit, Erwerbstätigkeit und Weiterbildung sowie in vielen Fällen auch Familientätigkeit miteinander in Einklang zu bringen. Die Angebote der Weiterbildung müssen daher durch unterschiedliche Lehr- und Lernformen und deren Kombination auf die zeitliche Flexibilität der Teilnehmenden bei der Studienorganisation eingehen. Modularisierte Inhalte sind eine wichtige Voraussetzung für individuell bedarfsgerechte Weiterbildungskonzepte.

### **2.2 Erweiterte nachberufliche Tätigkeitsfelder von Höherqualifizierten – Lehrangebote zum Erwerb zusätzlicher Kompetenzen**

Neben die Lehrangebote, die auf die Erstqualifikation des Nachwuchses und auf Zusatzqualifikationen der Erwerbstätigen zielen, treten solche, die auf nacherwerbsberufliche Tätigkeit gerichtet sind. Die sich verlängernde Lebenserwartung eröffnet einem wachsenden Anteil der Bevölkerung „gewonnene“ Jahre: Zwischen das Ende der

Erwerbstätigkeit und die beginnenden Einschränkungen, die mit der Hochaltrigkeit verbunden sind, schiebt sich eine weitgehend selbstbestimmte aktive Lebensphase. Für eine wachsende Gruppe der älter werdenden Frauen und Männer schließt das Lebenskonzept dieser Phase Bildungs-/Studienanstrengungen ein. Sie dienen in vielen Fällen dem Erlangen solcher Kompetenzen, die nachberuflich in privater oder gesellschaftlicher Aktivität eingesetzt werden können. Dies ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil die Älteren mehr als bisher Mitverantwortung für die Zukunftsentwicklung der Gesellschaft übernehmen (müssen) und zwar insbesondere durch intergenerationale Zusammenarbeit von Älteren und Jüngeren.

In der alternden Gesellschaft werden die Lehrangebote der Hochschulen daher nicht mehr allein auf die Erwerbstätigkeit, sondern auch auf die (freiwilligen) Tätigkeiten in der nachberuflichen Zeit ausgerichtet sein müssen. Der bildungsdemographische Strukturwandel mit der sehr deutlichen Erhöhung des Anteils der Hochqualifizierten unter den Älter werdenden, insbesondere bei den Frauen, erhöht das Nachfragepotenzial. Bei diesen Lehrangeboten handelt es sich nicht um solche, die üblicherweise von älteren Gasthörern in eher unverbindlicher Form besucht werden, sondern um die zielgerichtete Vermittlung der erwähnten einsetzbaren und bedarfsgerechten Kompetenzen.

### **2.3 Neuartige Zusammenarbeit der Generationen in Forschung und Lehre**

Die bisher genannten Handlungsansätze (differenziertes Lehrangebot) lassen sich mittels vertrauter Instrumentarien planerisch konkretisieren und auch tatsächlich verwirklichen. Neuland würde dagegen in viel stärkerem Maße bei der intergenerationellen Zusammenarbeit in Forschung und Lehre betreten, wenn die in der Hochschule aktiven Generationen auch die im „Altersruhestand“ lebenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einbeziehen. Die Hochschule lebt durch das Zusammenwirken der Generationen.

Es ist chancenreich, durch eine neuartige Integration von Neuwissen und Erfahrungswissen sowohl einer möglichen Schwächung der Innovationskraft unserer Gesellschaft als auch einer Verschleuderung von Humanvermögen (der Älteren) entgegenzuwirken. In der Hochschule wird dies erreicht durch eine erweiterte Zusammenarbeit der Wissenschaftsgenerationen und durch den Transfer von Praxis- und Wissenschaftserfahrungen der Ruheständler. Mögliche Felder der Zusammenarbeit sind die verschiedenen Hochschulaufgaben: Lehre, Forschung, Entwicklung und darauf aufbauende Publikationen. Hochschulen sollten diese „in der Luft liegende“ Idee für sich aufgreifen und in einem internen Dialog Möglichkeiten und Bedingungen der Umsetzung klären.

#### ***Der Vorschlag: Senior-Gastprofessur***

Die Hochschule lädt Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ein, nach ihrer erwerbsberuflichen Tätigkeit mit „aktiven“ Hochschulangehörigen projektbezogen und befris-

tet in Lehre und Forschung zusammenzuarbeiten. Diesem Zweck dienen Senior-Gastprofessuren. Im Einzelnen bedeutet dies die Mitwirkung sowohl pensionierter bzw. emeritierter Professoren als auch erfahrener Praktiker mit wissenschaftlichem Hintergrund, die nicht mehr erwerbsberuflich tätig sind, in Lehre und Forschung. In den Hochschulbetrieb bringt dieser Personenkreis ein: Unabhängigkeit durch Altersversorgung und Abstand vom Tagesgeschäft, spezifische Kenntnisse und Erfahrungen in der Anwendung von Forschungsergebnissen, gewachsene vielfältige Kontakte in fachlichen Netzwerken und zu Institutionen der Forschungsförderung, Zeit für individuelle Betreuung des wissenschaftlichen Nachwuchses u.v.a.m.. Was liegt folglich näher, als diese Ressourcen den Hochschulen zugänglich zu machen und zu einer neuen Mehrgenerationen-Allianz zusammenzuführen.

Zum Erfolg gehört eine qualitätsorientierte Auswahl der in Frage kommenden Personen. Die Bestellung ehemaliger Hochschullehrer sollte vorzugsweise – aber nicht ausschließlich – an Hochschulen erfolgen, in denen sie nicht selbst zuletzt tätig waren. Es ist zudem darauf zu achten, dass sie nicht möglicherweise eingezogene Stellen ersetzen, sondern unterstützende und ergänzende Aufgaben zusammen mit dem hauptberuflich tätigen Hochschulpersonal wahrnehmen. Eine sensible hochschulinterne Meinungsbildung ist unerlässlich, auch um Missverständnissen vorzubeugen. Ausgehend von einer neuen positiven Wertschätzung des „Ruheständlers“ sollte auch die Möglichkeit einer Anerkennungsdotierung und Sachmittelzuweisung in bescheidenem Umfang bestehen.

Die jeweilige Grundordnung gibt der einzelnen Hochschule eigenverantwortlichen Handlungsspielraum. Die spezifischen Inhalte, Organisationsformen und Berufungsverfahren können die Hochschulen daher eigenständig gestalten.

### **3. Hochschulentwicklung als Beitrag zur Zukunftssicherung der alternden Gesellschaft – Innovation und Alter**

Hervorzuheben ist, dass die dargelegten spezifischen Hochschulinitiativen der Zukunftssicherung der alternden Gesellschaft dienen: Sie wirken der Überforderung des Nachwuchses entgegen, tragen zum Abbau generationsspezifischer Rollenzuweisungen bei, greifen die vorhandene Bereitschaft der Älteren zum Engagement auf und erweitern den Handlungsspielraum der Jüngeren.

#### **3.1 Dem Nachwuchs droht als Leistungsträger eine Überforderung**

Zu den mit Sicherheit abzusehenden Folgen der Veränderungen in der Altersstruktur der Bevölkerung gehört, dass sich die Gesellschaft nicht mehr allein auf den Nachwuchs als Träger der Leistungen, auch der Innovationen, verlassen kann. Den sich ständig verringernden Zahlen der Nachwuchsjahrgänge stehen die an sie gerichteten individuellen und gesellschaftlichen Leistungsanforderungen gegenüber, die wegen

der Alterung in allen Lebensbereichen erheblich zunehmen. Die Jüngeren wären überfordert, wenn nicht auch die Älteren (mit Altersversorgung) mehr als bisher zur Leistungserbringung beitragen und auch die notwendigen Erneuerungen mittragen würden. Die Gesellschaft, die vom Wandel der Altersstruktur geprägt ist, erreicht ihre Zukunft nur durch Jüngere und Älterwerdende gemeinsam. Dies gilt es bei allen zukunftsgerichteten Überlegungen bereits heute zu beachten, z. B. im Hinblick auf die mitmenschlichen privaten Hilfenetze oder die alternden Belegschaften im Arbeitssystem. Auch im Bildungs- und Wissenschaftssystem ist dieser Perspektivenwechsel unumgänglich.

### **3.2 Die alte Rollenteilung zwischen Jung und Alt bietet keine Zukunftsperspektive**

Die alte Rollenteilung zwischen Jung und Alt hat keine Perspektive mehr. Dies bedingt Umstellungsanforderungen bei den Verhaltensmustern der Gesellschaft insgesamt. Dabei ist auch eine neue Ausprägung der gesellschaftlichen Rolle der Älteren notwendig. Sie haben eine zunehmende Verantwortung. Dies gilt vor allem für die durch Ausbildung und Berufsbiografie Hochqualifizierten und hier besonders für jene, die eine wissenschaftliche Ausbildung erfahren haben – unabhängig davon, ob sie im Wissenschafts- oder im Praxissektor wissenschaftlich tätig sind oder tätig waren. In den alternden Belegschaften wird die betriebliche Innovationsfähigkeit verstärkt von der Zusammenarbeit der Angehörigen aller Altersgruppen abhängen. Außerdem wird der in den Belegschaften ständig abnehmende Anteil Jüngerer die Mitwirkung von qualifizierten „Ruheständlern“ unentbehrlich machen. Personalentwicklung und Arbeitsorganisation sind auf betrieblicher und überbetrieblicher Ebene alter(n)sgerecht neu zu gestalten.

### **3.3 Die Bereitschaft der Älteren zum Engagement ist vorhanden und ermöglicht die Integration von Neuwissen und Erfahrungswissen**

Günstige Voraussetzung für neuartige intergenerationelle Kooperationen bestehen nicht allein darin, dass der Anteil höherqualifizierter Älterer in unserer Gesellschaft steigt ebenso wie deren Zeitpotenziale, sondern auch in der hohen Bereitschaft dieses Personenkreises, ihre Kompetenzen sowie ihre fachlichen Netzwerke in Wissensvermittlung, Beratung, Forschung, Entwicklung und Publikationen einzusetzen. Nach den Erfahrungen, die in Untersuchungen und Modellvorhaben gewonnen wurden, wird das Interesse an nachberuflicher Tätigkeit nachhaltig durch eine spezifische Struktur (nach Art und Organisationen) aktiviert und unterstützt. Die Handlungsspielräume der Hochschulen erleichtern es, eine geeignete Struktur zu schaffen. Entscheidend ist jedoch der Handlungswille der aktiven Akteure innerhalb der Hochschulen. Das Einbringen der vielseitigen Ressourcen, über die Ältere im Ruhestand verfügen, ist nämlich gefährdet, wenn die Jüngeren eher zur Ab- und Ausgrenzung neigen als zur Pflege von Dialog und Zusammenarbeit mit Älteren. Den möglichen Gefährdungen, die im Hochschulbereich aus einem veränderten Status des Ruhestandes und dem möglicherweise daraus erwachsen-

den Wandel der tatsächlichen und der empfundenen Zugehörigkeit entstehen können, sollte ebenfalls vorgebeugt werden. Die Stärkung der Innovationskraft durch die Integration von Neuwissen und Erfahrungswissen im Rahmen intergenerationeller Kooperation beruht auf einem wechselseitigen Vorgang. In der einen Richtung geht es bei den Älteren um die Integration des Neuen, das die Jüngeren produzieren, in das Erfahrungswissen. In der anderen Richtung handelt es sich für die Jüngeren um den direkten Zugang zu den Erfahrungspotenzialen, über die die Älteren verfügen.

### **3.4 Die Mitwirkung der Älteren erweitert den Handlungsspielraum der Jüngeren und soll nicht deren Leistungspotenzial und Arbeitsstellen ersetzen**

Die Mitwirkung jener qualifizierten Älteren, deren Lebensunterhalt durch die Altersversorgung gesichert ist, eröffnet den erwerbsberuflich Tätigen vertiefende und erweiternde Handlungsmöglichkeiten. Die freiwillige (ehrenamtliche) Mitarbeit soll und kann die Arbeitsstellen nicht ersetzen. Im Gegenteil, erst das Vorhandensein von besetzten Stellen ermöglicht das Wirksamwerden der zusätzlichen Potenziale, die die Älteren einbringen. Kurz gesagt: Es handelt sich um Zusatz, nicht um Ersatz.

## **4. Chancen der Schrittmacher**

Im demographischen Wandel ist die Hochschule als Zukunftsagentur in zweifacher Weise herausgefordert Schrittmacher zu sein: Schrittmacher der Hochschulentwicklung und Schrittmacher gesellschaftlicher Entwicklung.

### **4.1 Wettbewerb zwischen den Hochschulen**

Wenn Hochschulen die strukturellen und quantitativen Dimensionen der Alterung als hochschulspezifische Entwicklungschancen erkennen und ergreifen, stärken sie offensiv ihre eigene Zukunftsfähigkeit. Wenn sie sich dagegen auf den vordergründig in das Blickfeld tretenden quantitativen Rückgang der Jahrgangsstärken und die dem entsprechende Verringerung des Potenzials der Studienanfänger konzentrieren, denken und handeln sie defensiv und schmälern ihre Zukunftschancen. Jene Hochschulen, die rechtzeitig und offensiv die genannten Handlungsansätze aufgreifen, verschaffen sich lebensnotwendige Wettbewerbsvorteile. Denn unter den neuen Bedingungen des demographischen Wandels erhält der Wettbewerb zwischen den Hochschulen um Studierende (erwerbsberuflich ausgerichtete Aus- und Weiterbildung, nachberufliche Zusatzstudien) und Wissenschaftspotenziale (Forschungsthemen und -mittel, Gast-Seniorprofessuren, wissenschaftlicher Nachwuchs) zunehmende Bedeutung und neue Akzente.

Die einzelnen Hochschulen erhoffen und erwarten zusätzliche Zukunftschancen nicht allein durch erweiterten, selbstbestimmten Handlungsspielraum, sondern auch durch

bürgerschaftliches Engagement von Privatpersonen sowie durch Unternehmen, Verbände und fördernde Einrichtungen. In unserer Gesellschaft werden Förderpotenziale zunächst im Bereich von Geld, Vermögen und anderen materiellen Ressourcen gesehen. Der demographische Wandel hat mit der verlängerten nachberuflichen Phase und mit dem in dieser Zeit bewahrten körperlichen und geistigen Leistungsvermögen zu einem sehr erheblichen gesellschaftlich relevanten Zeitpotenzial geführt. Dieses Zeitpotenzial von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ist als menschliche Ressource ein sehr wertvolles Vermögen. Art und Ort seiner Verwendung unterliegen ebenfalls dem Wettbewerb. Dabei werden nicht allein die Hochschulen untereinander, sondern auch die Hochschulen mit anderen Akteuren des privaten und des öffentlichen Sektors konkurrieren.

#### **4.2 Hochschulen als Schrittmacher gesellschaftlicher Entwicklung**

Neue intergenerationelle Formen des Dialogs und der Zusammenarbeit, die die Älteren des Altersruhestandes einbeziehen, sind in vielen Sektoren der Gesellschaft ein Gebot der Zeit. Allerdings sind die Barrieren noch sehr hoch, weit verzweigt und fest gefügt. Hochschulen sind als Zukunftslabors herausgefordert, anregende und ermutigende gute Beispiele einer Zusammenarbeit der Generationen zu schaffen und dadurch innovative Impulse zu geben. Da die Hochschule der Ort ist, an dem sowohl wissenschaftliche Bildung als auch wissenschaftliche Berufsarbeit in Lehre und Forschung verankert sind, hat sie wie kein anderer Bereich die Chance, durch das gleichzeitige Ergreifen der verschiedenen Handlungsansätze als Schrittmacher und Wegbereiter zu jenem Perspektivenwechsel beizutragen, zu dem die Alterung in der Gesellschaft des langen Lebens herausfordert. Dadurch eröffnet sich den Hochschulen die zusätzliche Chance, ihre Verankerung in der Gesellschaft zu festigen und somit auch ihre Position im Wettbewerb um Fördermittel zu stärken.

### **5. Zur Umsetzung der Handlungsstrategien**

Es ist erkennbar, dass im Hochschulbereich das Nachdenken über praktische Konsequenzen, zu denen die Alterung herausfordert, begonnen hat. Allerdings handelt es sich bisher um vereinzelte tastende Bemühungen. Die Bewältigung der Herausforderungen erfordert jedoch planvolles Handeln möglichst vieler Akteure und förderliche Rahmenbedingungen. Da es keine einheitliche Handlungsstrategie geben kann, stehen die Akteure jeder Hochschule vor der Aufgabe, ihre eigene Strategie zu entwickeln. Die Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Forschung im Alter (DGFFA) will einerseits Leitungsorgane in den Hochschulen anregen, die Entwicklung der Hochschule auch unter diesen Aspekten zu gestalten. Andererseits will sie jene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ermutigen, die in ihren Fachgebieten bereits nach Antworten auf den demographischen Wandel in Lehre und Forschung suchen.

## **Bürgerschaftliches Engagement und Weiterbildung**

*Bürgerschaftliches Engagement gewinnt in der öffentlichen Wahrnehmung zunehmend an Wertschätzung. Auch im erwachsenenpädagogischen Diskurs erhöht sich die Aufmerksamkeit im Kontext lebenslangen Lernens. In diesem Beitrag diskutiert der Autor, wie Erwachsenenbildung Lernprozesse, die in gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen stattfinden, unterstützen, begleiten oder gar initiieren kann. Auf der Grundlage eigener empirischer Erhebungen untersucht er Bürgerschaftliches Engagement als Handlungs- und Lernfeld und fragt nach Lernerfahrungen und Lernerträgen in unterschiedlichen Engagementformen. Sein besonderes Augenmerk gilt abschließend dem Bürgerschaftlichem Engagement in der nachberuflicher Lebensphase.*

### **1. Unzureichende Wissensbasis und Forschungslage**

Obwohl nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit stehend, bewertet die erwachsenenpädagogische Theorie das Bürgerschaftliche Engagement hoch. Fasst man unter diesen Terminus „alle freiwilligen und auf das Gemeinwesen bezogenen Aktivitäten, denen kein Erwerbzweck zugrunde liegt“ (Hackett u. a. 2004, S. 283), lässt sich auch in der Geschichte der Erwachsenenbildung entsprechend fündig werden. Dort sticht etwa das Konzept einer „zweiten Arbeitswelt“ hervor. Es verkörpert eine prominente Handlungsperspektive aus der Epoche der geisteswissenschaftlichen Erwachsenenbildung der 1920er Jahre. Allerdings ist über deren Verwirklichung auffallend wenig bekannt. Vor allem Wilhelm Flitner (1982) propagiert und begründet den Ansatz einer zweiten Arbeitswelt; ihm zufolge sollte die freie Volksbildung durch eine in den „Lebenskreisen“ ansetzende Bildungsarbeit zu einem Tätigwerden gegenüber dem Gemeinwohl motivieren und – wie es damals zivilisationskritisch eingefärbt hieß – dem Volksganzen dienen. Selbst der Freiwillige Arbeitsdienst, der Anfang der 1930er Jahre noch als pädagogisch intendierte Veranstaltung bis in die sozialdemokratischen Organisationsmilieus unterstützt wurde, vermag temporär als eine Variante Bürgerschaftlichen Engagement zu firmieren.

Auch für die Gegenwart gibt es gute Gründe, im erwachsenenpädagogischen Diskurs eine Wertschätzung Bürgerschaftlichen Engagements zu verfolgen. So gilt es etwa nach Horst Siebert als ein „Indikator für das Niveau einer zivilen Bildungsgesellschaft, wie viele Menschen kontinuierlich in gemeinwohlorientierten Bereichen ehrenamtlich tätig sind, inwieweit dieses Engagement mit Qualifizierungs- und Bildungsmaßnahmen verknüpft ist und wie diese Tätigkeit gesellschaftlich anerkannt und unterstützt wird“ (Siebert 2002, S. 42). In einem auffallenden Gegensatz zu derartigen Aussagen steht allerdings unser vergleichsweise geringes empirisches Wissen über die Relevanz und Verbreitung Bürgerschaftlichen Engagements im Kontext der Erwachsenenbildung und

des lebenslangen Lernens. Erst allmählich scheint sich hier eine Änderung anzubahnen, nachdem die Bildungs- und Altenpolitik auf dieses Phänomen aufmerksam geworden ist (vgl. Luther 2006).

An die als unzureichend erkannte Forschungslage lässt sich im Folgenden anschließen, indem Gegenstandsbezüge hergestellt und sodann eine für Nordrhein-Westfalen selbst durchgeführte Repräsentativerhebung in Ausschnitten diskutiert wird.

## **2. Erwachsenenpädagogische Bezüge und Verknüpfungen zum Bürgerschaftlichen Engagement**

Fragt man nach Bezügen zwischen der Erwachsenenbildung und dem Bürgerschaftlichen Engagement gilt heute nicht mehr das institutionalisierte Weiterbildungssystem als Ausgangspunkt und zentraler Fokus von Wissen und Lernen. Vielmehr dient die professionelle Weiterbildung als Dienstleistungskulisse und Support für menschliche Lernprozesse, die in beruflichen Tätigkeiten und anders strukturierten Handlungskontexten stattfinden. Zugrunde gelegt wird damit die erweiterte Sichtweise einer gesellschaftlich geöffneten Lernkultur, welche komplementär zur veranstalteten Weiterbildung auf die Komponenten informellen und selbstgesteuerten Lernens abstellt. Die neuere Konzeptionsdebatte zum lebenslangen Lernen zeugt von einem derartigen Paradigmenwechsel.

Auch im Falle Bürgerschaftlichen Engagements kommt die entsprechende Assoziation zum Tragen, dass Lernen primär in gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen erfolge und sich Weiterbildung gegebenenfalls projektbegleitend auf eine unterstützende Rolle zu konzentrieren habe. Eine entsprechende Funktionsbestimmung untermauert Ortfried Schöffter mit dem konstruktivistischen Argument, dass sich Lernen im Bürgerschaftlichen Engagement als „situierete Kompetenzentwicklung“ (Schöffter 2006, S. 28) darstelle und die „beiläufige Form lernender Aneignung“ (ebd., S. 25) annehme.

Hinsichtlich der aufzuwerfenden Frage nach einer eigenen Qualifizierungsnotwendigkeit zur Vorbereitung auf Aufgaben im Bürgerschaftlichen Engagement konkurrieren zwei Positionen. In Anbetracht des durch den demographischen Wandel bedingten steigenden Bevölkerungsanteils Älterer sind hierbei gerade auch die spezifischen Bedingungen für eine ehrenamtliche Tätigkeit in der nachberuflichen Lebensphase zu berücksichtigen. Auf der einen Seite wird davon ausgegangen, dass eine zusätzliche Qualifizierung überflüssig sei, da Ältere für eine ehrenamtliche Tätigkeit aus ihren beruflichen Erfahrungen und übrigen Lebenserfahrungen schöpfen und darüber hinaus erforderliche Kompetenzen selbsttätig weiterentwickeln könnten. Dem steht die Auffassung einer Qualifizierungsnotwendigkeit zur Vorbereitung auf das Engagement entgegen.

Aufschlussreich für die nähere Beurteilung dieser Kontroverse sind die empirischen Befunde einer aus dem Jahre 1999 stammenden repräsentativen Studie von Schröder/Gilberg (2005). Untersucht wurde die Bevölkerungsgruppe der Erwachsenen im Alter von

50 bis 75 Jahren. Danach ist Fakt, dass rund 12 Prozent der Befragten, „die entweder ein Ehrenamt ausüben oder dies früher einmal taten“ (ebd., S. 92 f.), an einer vorbereiteten Weiterbildung teilgenommen hatten. Im Falle der Teilnahme an einer Vorbereitungsveranstaltung besteht ein vorrangiges Themeninteresse an gesellschaftlichem Orientierungswissen einschließlich seiner historischen und politikwissenschaftlichen Implikationen (vgl. ebd., S. 96). Ein ebenfalls stark vertretenes Bildungsmotiv zielt auf ein wohlfahrtspflegerisches Kompetenzprofil, welches mit Begriffen wie soziale Fürsorge, Pflege, Beratung oder Seelsorge umschrieben werden kann. Perspektivisch deuten die von Schröder/Gilberg insgesamt differenziert ermittelten Untersuchungsdaten auf einen nicht geringen Verbesserungsbedarf bei Weiterbildungsangeboten zur Stärkung bürgerschaftlichen Engagements hin. Gleichwohl bleibt zu konstatieren, dass bislang die meisten der älteren Engagierten ohne eine vorherige spezifische Weiterbildungsvorbereitung auf „das soziale Handeln im Ehrenamt“ (ebd., S. 110) aktiv werden.

Hiervon unabhängig dürfte ein genuines erwachsenenbildnerisches Aufgabenprofil in einer Prozess- und Entwicklungsbegleitung des Engagements liegen. Ein spezifischer Lern- und Unterstützungsbedarf entsteht häufig erst nach Aufnahme einer Tätigkeit und durch ein verstärktes Involviertsein der eigenen Person, weshalb etwa Lernberatung, Supervision oder auch Coaching geeignete Weiterbildungsformen darstellen können.

Schließlich bleibt im Kontext von Weiterbildung und bürgerschaftlichem Engagement noch ein bildungspolitischer Erkenntnis- und Handlungsbedarf festzustellen. Abgesehen von den sich erst vage abzeichnenden Imperativen, die für dieses Politikfeld aus dem zunehmenden Bedürfnis nach einer wissensbasierten Sozialintegration und kompetenten Lebensgestaltung der Altersphase in einer älter werdenden Gesellschaft resultieren (vgl. Kade 2001), konturiert sich eine bildungspolitische Problematik in Bezug auf den Wandel von Erwerbsarbeit und der Verbreitung diskontinuierlicher Erwerbsbiografien. Vor allem eingedenk des drastischen Rückbaus von Maßnahmen der Qualifizierungsförderung durch die Arbeitsverwaltung interessiert das bürgerschaftliche Engagement als eine polyvalente Form sozialer Integration, welche für Personen im Erwerbsalter auch als eine willkommene Gelegenheitsstruktur für die Wahrung von Beschäftigungsfähigkeit zu dienen vermag. Dadurch könnten sich Optionen für die potenzielle Rückkehr in das Beschäftigungssystem eröffnen. Nicht zuletzt aus diesem existenziell bedeutsamen Motiv von Beschäftigungsförderung gilt das bürgerschaftliche Engagement als ein relevant gewordener Untersuchungsgegenstand für das bundesweite Modellprogramm „Lernende Regionen“ im Rahmen einer Strategie bildungsbereichsübergreifender Vernetzung (vgl. Nuissl u. a. 2006).

### **3. Bürgerschaftliches Engagement als Handlungs- und Lernfeld – Befunde der NRW-Studie**

Der Untersuchungsgegenstand Weiterbildung und Bürgerschaftliches Engagement leidet unter einem erheblichen Forschungsdefizit. Von explorativen Fallstudien abgese-

hen (vgl. Jütting 2004; Kade 2001; Seitter 2004), fehlt es an empirisch verallgemeinerbaren Untersuchungsergebnissen. Auch die Expertisen im Umfeld der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ (vgl. Deutscher Bundestag 2002) brachten keine strukturell veränderte Forschungslage, da die Lernproblematik allenfalls tangiert wurde. Vor diesem Hintergrund diskutiere ich im Folgenden einzelne Untersuchungsergebnisse einer auf Nordrhein-Westfalen bezogenen Bevölkerungsumfrage. Durchgeführt wurde diese im Herbst 2004 im Rahmen eines Drittmittelprojekts meines Arbeitsbereichs an der Universität Münster (vgl. Brödel/Yendell 2006).

### **3.1 Bürgerschaftliches Engagement als Handlungs- und Lernfeld – Beteiligung nach einzelnen Engagementformen**

#### ***Begriffliche Klärungen***

Die Münsteraner NRW-Studie gebraucht „Bürgerschaftliches Engagement“ als eine Sammelbezeichnung für ein Spektrum unterschiedlicher Beteiligungsformen, die außerhalb bezahlter Erwerbsarbeit stattfinden und die zugleich dem Gemeinwohl zuträglich sind. Die begriffliche Spannweite reicht von der einfachen Vereinsmitgliedschaft und der ehrenamtlichen Tätigkeit bis hin zu diversen Formen direkt-demokratischer Beteiligung. Gemeinsames Kennzeichen ist, dass dieses Tätigwerden jenseits der individuellen Privatsphäre erfolgt und weder dem staatlichen Entscheidungs- noch dem Verwaltungshandeln zugerechnet werden kann (vgl. Zimmer 2004).

Bei Erwerbstätigen findet Bürgerschaftliches Engagement in der Freizeit statt und wird hinsichtlich seiner Rahmung durch den Rhythmus der Erwerbsarbeit bestimmt. Bei der größer werdenden Gruppe der Teilzeitbeschäftigten oder der nicht (mehr) im Erwerbsarbeitsprozess Stehenden kann ein breiteres zeitliches Spektrum aktualisiert werden. Insbesondere für Ältere in der nachberuflichen Lebensphase eröffnet Bürgerschaftliches Engagement die attraktive Möglichkeit einer selbstgewählten „Vergesellschaftung“ (vgl. Kade 1997 und 2001). Orientierend ist in diesem Zusammenhang eine zeitdiagnostische Beobachtung des Sozialpsychologen Heiner Keupp hinsichtlich struktureller Unterschiede gegenüber der traditionellen Ausübung von Ehrenämtern im Vereinswesen oder im christlich-karitativen Kontext. Danach ist für das moderne Bürgerschaftliche Engagement von einem Spektrum unterschiedlicher Motivlagen auszugehen und für sein personenspezifisches Zustandekommen das Moment der Passung gegenüber einer biografisch gegebenen Ausgangslage zentral, was heißt, „dass nämlich Motiv, Anlass und Gelegenheit zum Engagement in einer bestimmten biografischen Phase zusammentreffen“ (Keupp u. a. 2000, S. 223) müssen. Engagement wird häufig danach ausgerichtet, dass es zur bewussten „Lebensgestaltung gemäß einer als gültig anerkannten Maxime“ (ebd., S. 225) beiträgt.

Aus dem Blickwinkel der Erwachsenenbildung interessiert aber nicht allein das in sozialwissenschaftlichen Schriften – bisweilen hofierte – moderne ehrenamtliche Engagement, welches mit einer biografischen Neu- oder Umorientierung sowie einer zu-

sätzlichen Qualifizierung jenseits erwerbswirtschaftlichen Kalküls verbunden sein kann. Daneben gilt es, ein vielfältiges Spektrum an regional üblichen, traditionell oder milieuspezifisch eingebundenen und freilich auch individuell modernisierten Engagementformen zu beachten, wo sich soziale Teilhabe und Tätigwerden mit einem häufig – nicht explizit intendierten – informellen Lernen verbindet (vgl. Künzel 2004). Hier ließe sich auf den bei Ortfried Schäffter (2006, S. 28) zu findenden Begriff der „situier-ten Kompetenzentwicklung“ verweisen.

### **Untersuchungsbefunde**

Die empirische Erfassung von Bürgerschaftlichem Engagement erfordert geeignete Indikatoren, wie etwa das Mitmachen in Parteien und Vereinen oder die Ausübung eines Ehrenamts. Entsprechend operationalisierend wurde in der NRW-Studie verfahren. Laut Grundauszählung sammelte ein Großteil der telefonisch interviewten 1.101 Bürgerinnen und Bürger in NRW bereits Erfahrungen im freiwilligen Engagement und konnte sich hierbei nach eigenem Urteil auch Lernerfahrungen aneignen (vgl. Tab. 1). So gibt die Mehrheit an, durch „Mitmachen im Verein“ etwas gelernt zu haben (63,9 Prozent; n=703). Rund die Hälfte aller Befragten hat Lernerfahrungen bei der „Ausübung eines Ehrenamtes oder von Freiwilligenarbeit“ gesammelt (51,4 Prozent; n=566). 38,4 Prozent (n=423) antworten, durch die „Mitarbeit in örtlichen Initiativen und Gesprächskreisen“ einen Lernzuwachs erfahren zu haben. Ein gutes Drittel hat bei der „Mitarbeit in einer Kirchengemeinde“ etwas gelernt (35,6 Prozent, n=392). Durch die Beteiligung „in Parteien, Gewerkschaften oder Berufsverbänden“ konnten 29,4 Prozent (n=323) der Befragten für sich einen Lerngewinn verbuchen.

**Tabelle 1: Formen Bürgerschaftlichen Engagements und Zugewinn von Lernerfahrungen**

Zugewinn an Lernerfahrung durch...	Prozent	Anzahl
Mitmachen im Verein	63,9	703
Ausübung eines Ehrenamtes oder von Freiwilligenarbeit	51,4	566
Mitarbeit in örtlichen Initiativen und Gesprächskreisen	38,4	423
Mitarbeit in der Kirchengemeinde	35,6	392
Mitarbeit in Parteien, Gewerkschaften oder Berufsverbänden	29,4	323

Die vorgestellten Untersuchungsbefunde über die Verbreitung von Bürgerschaftlichem Engagement und die damit gekoppelte Frage nach dem Zugewinn an Lernerfahrungen führt zu der Einschätzung, dass in NRW breite Bevölkerungskreise in soziale Beteiligungs- und Handlungsstrukturen eingebunden sind. Diese gehen nicht selten mit einem individuellen Lernzuwachs einher und können in einem weiteren Sinne als Teil der jeweiligen regionalen Lernkultur angesehen werden.

Viele der Befragten belassen es nicht bei einer Beteiligungsform, sondern bringen sich in mehrfacher Weise ein oder haben dies in der Vergangenheit getan. In Anbetracht der großen Akzeptanz des Engagementwesens und hieraus resultierender Lernzugewinne interessiert im Folgenden deren Bewertung in Form individuell wahrnehmbarer Lernerträge.

Der von uns bisher verwandte Begriff der „Lernerfahrungen“ versteht sich als ein empirisches Konstrukt. In dessen Bedeutungssinn gehen ganz unterschiedliche alltagsweltliche und umgangssprachliche Vorstellungsgehalte ein. Im Unterschied zu einer philosophischen Verortung des Erfahrungsbegriffs, auf die Wiltrud Gieseke (1995) im Anschluss an Bollnow abhebt, finden hier hinsichtlich Lernen und Weiterbildung die Vorstellungen der aus allen Milieus stammenden Befragten implizit Berücksichtigung.

Ähnlich verhält es sich mit dem Ausdruck „Lernertrag“, der im Mittelpunkt des nächsten Gliederungspunktes steht. Dessen induktiver Bedeutungssinn konstituiert sich vor dem Hintergrund des lebensweltlichen Horizonts der Befragten, welcher über das empirische Antwortverhalten zum Zuge kommt. Nach allem, was aus der Tradition der Adressaten- und Weiterbildungsforschung schon bekannt und für die unterschiedlichen Fraktionen der Erwachsenenbevölkerung vielfach belegt ist, kommt hier eine instrumentelle Vorstellung von Lernen zum Tragen und wird auf den Punkt gebracht – ein dominantes Muster im Verhältnis von Bildung und Gesellschaft.

### **3.2 Einschätzung von Lernerträgen differenziert nach Engagementformen**

Während der vorherige Untersuchungsaspekt noch sondierend auf das Vorliegen und den Zugewinn von Lernerfahrungen abhebt, fokussiert die weitergehende Frage nach möglichen Lernerträgen auf konkrete Anwendungserfolge eines beim Bürgerschaftlichen Engagement gewonnenen Lernzuwachses. Bei der Antwort kann sich eine bekundete Nutzenstiftung durch vorausgegangenes oder mitlaufendes Lernen sowohl auf das Handeln im Engagement selbst als auch auf einen verspürten Kompetenzgewinn in anderen Lebensbereichen der Befragten beziehen.

Für die Diskussion dieser Problematik betrachten wir nur diejenigen der insgesamt 1.101 Untersuchungspersonen, die bereits zustimmend auf die früher gestellte Frage nach dem grundsätzlichen Vorliegen eigener Lernerfahrungen in verschiedenen Feldern Bürgerschaftlichen Engagements geantwortet hatten. Wie unten aus Tabelle 2 auf der Basis errechneter Durchschnittswerte hervorgeht, kommt es hier zu einer Rangfolge. Das heißt, unterteilt man den Untersuchungskomplex Bürgerschaftliches Engagement nach einzelnen Formen und Feldern, kristallisieren sich in der Wahrnehmung der Erwachsenenbevölkerung auch unterschiedliche Grade an Lernhaltigkeit und -ertragswahrscheinlichkeiten heraus.

Der empirische Befund unterschiedlicher Lernhaltigkeit ist u. a. deshalb bedeutsam, weil die zeitdiagnostische und bildungspolitische These einer Entgrenzung institutionalisierten Erwachsenenlernens – einhergehend mit der Annahme einer Pluralisierung von Lernorten – nicht (mehr) formal und entleert verhandelt werden darf. Es widerspräche also der Wirklichkeit, würde davon absehen werden, dass sich die beim lebenslangen Lernen ergebenden Gelegenheiten zur Kompetenzentwicklung unter den Aspekten von Lernförderlichkeit und Verwertungschancen höchst unterschiedlich strukturieren können.

Dies zeigen denn auch im Einzelnen die Untersuchungsergebnisse (vgl. Tab. 2). So geht beim Bürgerschaftlichen Engagement der höchste Lernertrag mit der „Ausübung eines Ehrenamtes oder von Freiwilligenarbeit“ ( $\bar{X}$  2,72, n=565) einher. Dieses Ergebnis – basierend auf einer skalierten Bewertung von 1 bis 6 – trifft auf gut die Hälfte der NRW-Stichprobe (51,3 Prozent; n=565) zu. Es folgen der Lernertrag beim „Mitmachen im Verein“ ( $\bar{X}$  2,98, n=702), bei der „Mitarbeit in örtlichen Initiativen und Gesprächskreisen“ ( $\bar{X}$  3,08, n=422), der „Mitarbeit in Parteien, Gewerkschaften oder Berufsverbänden“ ( $\bar{X}$  3,22, n=322) so wie bei der „Mitarbeit in der Kirchengemeinde“ mit einem durchschnittlichen Wert von 3,29 (n=392).

Die Interpretation der angeführten Mittelwerte zum errechneten Lernertrag auf einer „Schulnotenskala“ hat untersuchungsmethodisch und grundsätzlich noch zu berücksichtigen, dass für die Bewertung von Lernhaltigkeit auch der realisierte Aktivitätsgrad der Befragten in den einzelnen Engagementfeldern eine Rolle spielen kann. Rein Wahrscheinlichkeitstheoretisch betrachtet, steigt mit der Häufigkeit und der zeitlichen Intensität des Engagements auch die Chance, Lernerfahrungen und Lernerträge verbuchen zu können. Dieser Aspekt war im Rahmen der Telefonerhebung allerdings nicht explizit Untersuchungsgegenstand. Ihm lässt sich vor allem mit einer qualitativ offenen Untersuchungsstrategie nähern.

**Tabelle 2: Bewertung des Lernertrags bei Bürgerschaftlichem Engagement auf einer Skala von 1 (sehr viel gelernt) bis 6 (sehr wenig gelernt)**

Lernertrag durch ...	$\bar{X}$	Anzahl
Ausübung eines Ehrenamtes oder von Freiwilligenarbeit	2,72	565
Mitmachen im Verein	2,98	702
Mitarbeit in örtlichen Initiativen und Gesprächskreisen	3,08	422
Mitarbeit in Parteien, Gewerkschaften oder Berufsverbänden	3,22	322
Mitarbeit in der Kirchengemeinde	3,29	392

#### 4. Ambivalanz Bürgerschaftlichen Engagements in der nachberuflichen Lebensphase

Die Stichprobendefinition, die den Untersuchungsergebnissen der zuvor diskutierten NRW-Studie zugrunde liegt, rangiert in einem Altersspektrum zwischen 16 und 64 Jahren. Aufgrund der altersmäßigen Obergrenze konnte die Gruppe älterer Erwachsener in der nachberuflichen Lebensphase nur zu einem Teil Untersuchungsgegenstand sein. Insofern sind lediglich vorsichtige Aussagen zum Engagement in der nachberuflichen Lebensphase für Nordrhein-Westfalen möglich.

Zum Problem des Bürgerschaftlichen Engagements in der nachberuflichen Lebensphase sei an Detlef Knopf mit seiner kritischen und zugleich vermittelnden Positionsbestimmung erinnert. Er führt aus, dass die „Wiederverpflichtung“ von Menschen im Ruhestand ein Ansinnen darstelle, denn es bewerte diese Lebensphase unter dem Gesichtspunkt, „welche Ressourcen und Potentiale der älteren Menschen in den Dienst der Gesellschaft gestellt werden könnten. Es unterwirft sie einem Nutzenkalkül, das zunächst von gesellschaftlichen Bedarfslagen bestimmt ist“ (Knopf 2002, S. 73). Allerdings konstatiert er auch das Problem einer kaum zu leugnenden Diskrepanz „zwischen den gewachsenen Potentialen älterer Menschen und den geringen Möglichkeiten, sie gesellschaftlich sinnvoll einzubringen“ (ebd., S. 70). Aufzunehmen sei daher ein neues Leitbild für Ältere, welches auf „die Rolle des tätigen, teilhabenden, im Gemeinwesen aktiven Bürgers“ (ebd., S. 72) abstelle (vgl. Klie 2003; Baltes/Montada 1996). Die Argumentation mündet schließlich in die These, dass beim sozialen Engagement der Eigensinn und Eigennutz der älteren Menschen als bestimmende Größen anzusehen seien. Allerdings müsse die Fähigkeit zur autonomen Wahl und Selbststeuerung gewährleistet bleiben (vgl. Köster/Schramek 2005).

#### Literatur

- Baltes, M./Montada, L. (1996): *Produktives Leben im Alter*. Frankfurt/M.
- Brödel, R./Yendell, A. (2006): *Weiterbildungsverhalten und Eigenressourcen – NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen*. Bielefeld (im Erscheinen)
- Enquete-Kommission Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements/Deutscher Bundestag (Hrsg.): *Bericht bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft*. (Schriftenreihe Enquete-Kommission Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements des Deutschen Bundestag Bd. 4). Opladen
- Flitner, W. (1982): *Erwachsenenbildung*. (Gesammelte Schriften Wilhelm Flitner, Bd. 1). Paderborn
- Gieseke, W. (1995): *Erfahrungen als behindernde und fördernde Momente im Lernprozess*. In: Jagenlauf, M. u. a. (Hrsg.): *Weiterbildung als quartärer Bereich*. Neuwied, S. 434–450
- Hacket, A./Janowicz, C./Kühnlein, I. (2004): *Erwerbsarbeit, bürgerschaftliches Engagement und Eigenarbeit*. In: Beck, U./Lau, C. (Hrsg.): *Entgrenzung und Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung?* Frankfurt/M., S. 281–306
- Jütting, D.H. (2004): *Lernen in Vereinen*. Theoretisches und Empirisches zu einer vertrauten, aber unbemerkten Lernkultur. In: Brödel, R. (Hrsg.): *Weiterbildung als Netzwerk des Lernens*. Bielfeld, S. 269–287

- Kade, S. (1997): Modernisierung des Alters – von der Bildungsbiographie zur biographischen Bildung. In: Krüger, H.-H./Olberz, J.H. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen, S. 733–742
- Kade, S. (2001): Selbstorganisiertes Alter – Lernen in „reflexiven Milieus“. Bielefeld
- Keupp, H./Kraus, W./Straus, F. (2000): Civic matters: Motive, Hemmnisse und Fördermöglichkeiten bürgerschaftlichen Engagements. In: Beck, U. (Hrsg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Frankfurt/M., S. 217–268
- Klie, T. (2003): Bürgerschaftliches Engagement im Alter. In: Enquete-Kommission Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements/Deutscher Bundestag (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement und Sozialstaat. (Schriftenreihe Enquete-Kommission Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements des Deutschen Bundestag Bd. 3). Opladen
- Knopf, D. (2002): Alter zwischen Ent- und Verpflichtung. In: Institut für Soziale Infrastruktur (Hrsg.): Praxisbeiträge zum bürgerschaftlichen Engagement im Dritten Lebensalter. Stuttgart, S. 69–84
- Köster, D./Schramek, R. (2005): Die Autonomie des Alters und ihre Konsequenzen für zivilgesellschaftliches Engagement. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 226–237
- Künzel, K. (2004): Verborgenen, verkannt, vergessen – und bald „vernetzt“? Zur bildungspolitischen Karriere des informellen Lernens. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld, S. 93–122
- Luther, K. (2006): Grußwort. In: Voegen, H. (Hrsg.): Brückenschläge – Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld, S. 5–6
- Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R. (Hrsg.) (2006): Regionale Bildungsnetze – Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld
- Schäffter, O. (2006): Lernen in der Zivilgesellschaft – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. In: Voegen, H. (Hrsg.): Brückenschläge – Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld, S. 21–33
- Schröder, H./Gilberg, R. (2005): Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel – Empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Bielefeld
- Seitter, W. (2004): Migrantenvereine als polyvalente Lernorte. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld, S. 289–301
- Siebert, H. (2002): Bildungsoffensive. Frankfurt/M.
- Voegen, H. (Hrsg.) (2006): Brückenschläge – Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld
- Zimmer, A. (2004): Bürgerengagement als Mobilisierungsressource. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld, S. 235–254

## REZENSIONEN

REPORT  
REPORT  
REPORT



## Das Buch in der Diskussion



Schiersmann, Christiane  
(unter Mitarbeit von Christoph Strauß)  
**Profile lebenslangen Lernens**  
Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der  
Erwerbsbevölkerung  
DIE Spezial  
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2006, 104 Seiten, 34,90 Euro,  
ISBN 3-7639-1918-X

### Reinhold Weiß:

Die Diskussion über lebenslanges Lernen, Weiterbildung oder Kompetenzentwicklung ist gekennzeichnet durch die programmatische Forderung nach einer Selbststeuerung von Lernprozessen. Sie hat zu einer Erweiterung der Perspektive durch die Einbeziehung informeller Lernkontexte und des Lernens im Prozess der Arbeit geführt. Offen bleibt dabei oftmals, was genau darunter zu verstehen ist, welches Maß an Selbststeuerung vorliegt und wie dies empirisch erfasst werden kann.

Hier setzt die Untersuchung von Christiane Schiersmann an. Sie orientiert sich an einem personenbezogenen, kognitiven Verständnis von Selbststeuerung und geht davon aus, dass zwischen dem erlebten Grad der Selbststeuerung und den für selbstgesteuertes Lernen notwendigen kognitiven Lernkompetenzen ein wechselseitiger Zusammenhang besteht. Es geht ihr um eine Analyse der subjektiven Wahrnehmung von Lernerfahrungen und des gesellschaftlichen Stellenwerts von Weiterbildung. Informelles Lernen wird dabei auf intendierte, mindestens aber bewusst vollzogene Lernprozesse begrenzt und in drei Varianten untersucht: arbeitsbegleitendes Lernen, Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld, Lernen mit (traditionellen und neuen) Medien.

Die Veröffentlichung basiert auf einem Forschungsprojekt, das Teil eines Forschungsver-

bunds mit dem Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) und dem Brandenburg-Berliner Institut für Sozialwissenschaftliche Studien gewesen ist. Die Untersuchung wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziell gefördert und basiert auf einer bundesweiten repräsentativen Erhebung bei deutsch sprechenden Personen im Alter von 19 bis 64 Jahren. Einbezogen in die Auswertung wurden 3.246 befragte Personen, sodass sowohl vom Umfang als auch von der Struktur der Befragten zuverlässige und belastbare Ergebnisse zu erwarten sind.

Die Untersuchung liefert reichhaltiges empirisches Datenmaterial, gut aufbereitete Befunde und gehaltvolle Interpretationen. Die Dokumentation bleibt dabei nicht bei einer deskriptiven Aufbereitung stehen, sondern verdichtet die Befragungsergebnisse in Form verschiedener Indices. Selbststeuerung wird beispielsweise operationalisiert durch elf Items, von denen wiederum sieben auf der Basis einer Faktorenanalyse zu einem Index der Selbststeuerung verdichtet werden. Auf diese Weise gelingt es, die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes zu reduzieren, Motive und Verhaltensweisen unterschiedlicher Personengruppen analytisch zu unterscheiden.

Generell bestätigt wird die Vermutung, dass dem Konstrukt der Selbststeuerung ein hoher Erklärungswert für die Einstellungen zur Weiterbildung, das faktische Weiterbildungsverhalten und die Weiterbildungsdispositionen

zukommt. Personen mit einem hohen Grad der Selbststeuerung zeichnen sich durch eine positive Einstellung zur Weiterbildung und intensive Weiterbildungsaktivitäten aus. Die Ergebnisse weisen auch darauf hin, dass der Grad der Selbststeuerung wesentlich durch frühe Lernphasen geprägt ist und Kompensationschancen durch Weiterbildung nicht überbewertet werden sollten. Ebenso gibt es eine sehr deutliche Korrelation zwischen dem Grad der Selbststeuerung und der Bereitschaft, Geld und Zeit für das Lernen zu investieren.

Eindeutig belegt wird auch, dass informelles Lernen von den Befragten als wichtigste Lernform eingestuft wird. Insgesamt sind 87 Prozent der Befragten der Auffassung, in informellen Lernkontexten am meisten gelernt zu haben. Nur 13 Prozent geben hierfür das Lernen in formalen Kontexten an. Bei den informellen Lernkontexten kommt wiederum dem arbeitsbegleitenden Lernen die größte Bedeutung für das berufliche Lernen zu. Offen bleibt indessen, welches Maß an Selbststeuerung die Befragten hierbei tatsächlich hatten und inwieweit sie diesen Spielraum auch genutzt haben. Ebenso offen bleibt, worauf Schiersmann ausdrücklich hinweist, inwieweit in diesen Lernkontexten wirklich ein intentionales und reflektiertes Lernen möglich war.

Als Ergebnis einer Clusteranalyse werden zwei konträre Lerntypen gegenübergestellt: der weiterbildungsbewusste und der weiterbildungsdistanzierte Lerntypus. Für beide ergeben sich höchst unterschiedliche Handlungskonsequenzen. Während die erste Gruppe hohe Ansprüche an die Qualität der Weiterbildung, die zeitliche Organisation und die Verwertbarkeit stellt, ist die zweite nur sehr schwer für formelles Lernen zu gewinnen. Reizvoll und nahe liegend wäre es gewesen, diese Dichotomisierung zugunsten einer differenzierteren Kategorisierung aufzugeben. So wäre, gerade auch im Hinblick auf unterschiedliche Interventionsstrategien, eine weitere Differenzierung zwischen weiterbildungsaktiven und weiterbildungsinaktiven Personen möglich gewesen. Dies hätte die Chance eröffnet, der Frage nachzugehen, warum grundsätzlich weiterbildungsmotivierte Personen sich gleichwohl nicht weiterbilden oder andererseits Personen mit einem geringen Niveau der Selbststeuerung dennoch an Weiterbildung teilnehmen.

### Josef Schrader:

Im Mittelpunkt der Studie von Christiane Schiersmann steht die Frage, wie die (Erwerbs-) Bevölkerung den Struktur- und Funktionswandel der Weiterbildung wahrnimmt und wie sie die damit verbundenen Veränderungen im Blick auf ihre Weiterbildungsaspirationen und ihr Weiterbildungsverhalten bewertet (S. 8). Die Untersuchung, deren Design hier nicht erneut referiert werden soll, fokussiert Themen, die vor allem in der Weiterbildungspolitik (des Bundes und auch der Europäischen Union) der letzten Jahre eine zentrale Rolle spielten: die Selbststeuerung von Lernprozessen, die Bedeutung formalen, non-formalen und insbesondere informellen Lernens sowie die Programmatik des lebenslangen Lernens (für alle). Sie bietet eine Fülle sorgfältig dokumentierter und angemessen interpretierter Befunde, die den Forschungsstand teils bestätigen, teils ergänzen, teils differenzieren. So zeigt sich z. B., dass das Maß der erlebten Selbststeuerungsfähigkeit hoch ist und u. a. mit der Wahrnehmung familiärer Förderung korreliert; dass das informelle, insbesondere das arbeitsbegleitende Lernen im Vergleich zum formalen Lernen als besonders wichtig für die berufliche Entwicklung bewertet werden; dass formales und informelles Lernen nicht substitutiv, sondern komplementär betrachtet werden; dass die Programmatik lebenslangen Lernens eine hohe Zustimmung erfährt, gleichzeitig aber die Einstellungen zur Weiterbildung und die tatsächliche Weiterbildungsbeziehung dahinter zurückbleiben. Mit Hilfe einer Clusteranalyse auf der Grundlage der zuvor behandelten Variablen bzw. der aus ihnen gebildeten Indices werden abschließend zwei Gruppen unterschieden und als weiterbildungsdistanzierte (31 Prozent) und weiterbildungsbewusste (69 Prozent) Lerner bezeichnet. Auffallend ist hier, dass sich Differenzen in den Einstellungen vor allem auf der Mikroebene (Wahrnehmung und Bewertung eigener Lernprozesse) zeigen, kaum aber auf der Meso- (betriebliches Umfeld) und auf der Makroebene (gesellschaftliche Veränderungen), auf denen das Antwortverhalten nur geringe Varianz aufweist.

Verortet man die Studie im Spannungsfeld von Grundlagen- und angewandter Forschung, so fällt auf, dass die bildungspolitische Program-

matik die theoretische, methodische und interpretatorische Arbeit deutlich prägt. Das beginnt mit der Wahl der Themen und setzt sich bei theoretischen und methodischen Entscheidungen fort. So wird die Operationalisierung des Konzepts der Selbststeuerung mehr an die öffentliche Debatte, als z. B. an den Forschungsstand der Psychologie angebunden (worauf die Autorin selbst hinweist). Die Items der Befragung werden regelmäßig im Sinne sozialer (d. h. in diesem Fall: politischer) Erwünschtheit formuliert: So sieht z. B. die Frage nach der Veränderung des persönlichen Aufwandes für Weiterbildung (S. 60) nur die Antwortmöglichkeiten „gleich“ oder „größer“, nicht aber „weniger“ vor.

Auch die Interpretationen bewegen sich häufig eng im Rahmen gängiger (öffentlicher) Erwartungen und Annahmen, während die Anbindung an den Forschungsstand, etwa an die großen bildungssoziologischen Untersuchungen, kaum gesucht wird. So ist es nicht (mehr) überraschend, dass Erwerbspersonen das arbeitsbegleitende Lernen positiver beurteilen als das formale Lernen. Zweifellos rechtfertigt dieser Befund die Kritik an einer ausschließlich auf organisierte Weiterbildung beschränkten Forschung. Aber relativiert er auch die Bedeutung der Weiterbildungsinstitutionen für das Konzept des lebenslangen Lernens (so S. 35)? Die Bedeutung formalen und informellen Lernens wird man doch nur dann sinnvoll einschätzen können, wenn man diese unterschiedlichen Lernformen im Blick auf die Ziele und Inhalte (Erwerb von Wissen oder Können in unterschiedlichen fachlichen Domänen) oder Funktionen (Einführung oder Übung) des Lernens analysiert.

Ähnliche Probleme zeigen sich, wenn (durchaus sinnvolle) Vorgaben der Politik (lebenslanges Lernen für alle) ungefiltert zu Bewertungsmaßstäben empirischer Befunde werden. Wenn man, wie Teile der Politik, von der Vorstellung ausgeht, dass alle Menschen lebenslang immer häufiger und immer mehr lernen müssen, mag es irritieren, wenn „nur“ 50 Prozent der Befragten in den nächsten Jahren Weiterbildungsbedarf für sich sehen (S. 46). Unter pädagogischen und ethischen Gesichtspunkten würde man dieses Datum jedoch eher an der Maßgabe messen, dass in einer demokratischen Gesellschaft alle Menschen ohne Rück-

sicht auf ihre soziale Situation das Lernen können, was sie lernen wollen (und können), um ihre Persönlichkeit zu entwickeln und um angemessen an der gesellschaftlichen Entwicklung zu partizipieren. Aus einer wissenschaftlichen Perspektive schließlich lässt sich der Befund nur in diachronen oder synchronen Vergleichen sinnvoll interpretieren. Solche Differenzen zwischen dem lebenslangen Lernen und seiner Programmatik (s. dazu S. 7, S. 9) stärker als hier zu betonen, kann u. a. davor schützen, dass Weiterbildungsdistanzierte (also solche Personen, die nach den Befunden der Untersuchung zwar durchaus an Weiterbildung teilnehmen, Aufwand und Nutzen aber nüchtern kalkulieren) unter der Hand zu „Resistenten“ oder gar „Problemgruppen“ (S. 93) werden.

Es ist zu begrüßen, dass die (Bundes-)Politik beabsichtigt, die empirische Bildungsforschung zukünftig mehr als bisher zu fördern. Damit verbessern sich die Aussichten auf verdienstvolle Studien wie die vorliegende, die mit den Mitteln universitärer Forschung nicht zu bewältigen wären. Das Ziel, mit Hilfe empirischer Forschung steuerungsrelevantes Wissen zu erzeugen, das für Politik, Praxis und Forschung gleichermaßen relevant ist, scheint mir aber eher erreichbar, wenn die (Bundes-)Politik sich bei der Förderung nicht nur von ihrer je aktuellen Programmatik leiten lässt, sondern auch den Forschungsstand der Wissenschaft und die Maßgaben der Profession angemessen berücksichtigt.

### Ingeborg Schübler:

Der empirischen Untersuchung von Christiane Schiersmann kommt das Verdienst zu, sowohl die programmatischen Äußerungen als auch die kritischen Positionen zum lebenslangen Lernen auf ihre realen Voraussetzungen und Bedingungen hin zu überprüfen. Dabei greift sie gerade die kontrovers diskutierten Aspekte auf und untersucht diese genauer, nämlich a) die Selbststeuerung von Lernprozessen, b) die Erweiterung des Lern- bzw. Bildungsbegriffs um non-formale Bildungsprozesse und c) die Kontinuität von Lernprozessen und die Wahrnehmung der Programmatik lebenslangen Lernens. In dieser Reihenfolge gliedern sich auch die Kapitel (2 bis 4) des vorliegenden Buches.

Ein interessantes Ergebnis ist nun der Zusammenhang von Selbststeuerungsdimension mit dem realen Weiterbildungsverhalten und den Weiterbeeilungseinstellungen der Befragten. Dazu wurde ein aus sieben Items zusammengesetzter Selbststeuerungsindex erstellt, um zu überprüfen, welche Variablen einen Einfluss auf die Ausprägung der Selbststeuerung haben. Dabei zeigte sich, dass die Ausprägung der familialen Förderung den höchsten Einfluss hat. Damit beeinflusst der biografisch bedingte Erfahrungshintergrund nicht nur das Lernverhalten, sondern auch indirekt die Weiterbeeilungsteilnahme, wenn man bedenkt, wie wichtig die Selbststeuerungskompetenz z. B. beim sinnvollen Gebrauch von Bildungsgutscheinen wird. Als weitere Einflussfaktoren gelten das berufliche Ausbildungsniveau und der Erwerbsstatus. Auch das ist nachvollziehbar, wenn man berücksichtigt, dass mit höherem Ausbildungsniveau die Teilnahmemöglichkeiten – zumindest an der betrieblichen Weiterbildung – steigen, von der Erwerbslose ganz ausgeschlossen sind. Das bestätigt die Kumulationsthese, die besagt, dass Lernerfahrungen wesentlich von den realen Bildungserfahrungen abhängen, weil diese sich positiv auf die Lernfähigkeit und -bereitschaft auswirken. Dabei wird die Fähigkeit zur Selbststeuerung vor allem durch das Lernen in formalen und arbeitsbegleitenden Lernkontexten begünstigt.

Die Bedeutung der Selbststeuerungsdimension wird schließlich in der Differenzierung zweier Lernerprofile deutlich (Kapitel 5), die dem Buch auch den Titel geben. Weiterbeeilungsdistanzierte Lerner (ein Drittel der Befragten) verfügen nämlich nur über geringe Selbststeuerungskompetenzen. Das drückt sich z. B. auch darin aus, dass sie – anders als die Gruppe der weiterbeeilungsbewussten Lernenden (zwei Drittel der Befragten) – viel häufiger von anderen zur Weiterbeeilungsteilnahme motiviert werden und nur zu 50 Prozent (im Gegensatz zu 70 Prozent) aus eigenem Antrieb teilnehmen und viel seltener für sich einen Bedarf an beruflicher Weiterbildung sehen (34 Prozent im Gegensatz zu 70 Prozent). Wünschenswert wären noch mehr Querverweise zu anderen Untersuchungen gewesen, die mit ähnlichen Differenzierungen arbeiten oder gleiche Variablen zugrunde legen. So belegen ebenso Studien zum Nutzen von Weiterbildung, dass eine erlebte Wirkungslosigkeit

gepaart mit dem ungesicherten Nutzen von beruflicher Weiterbildung – wie bereits geschehen – zum begründeten Abbau von SGB-III finanzierter Weiterbildung führen und sich auch eher negativ auf die Lernbereitschaft der Teilnehmenden auswirken kann, wenn diese erleben, dass der erhoffte, weil versprochene Nutzen nicht eingetreten ist. Das führt dann zu einem schwer zu durchbrechenden und auch kaum mehr wahrnehmbaren Teufelskreis.

Mit den Untersuchungsergebnissen dürfte sich noch ein weiteres Legitimationsproblem für die Weiterbildung ergeben. Es wird argumentiert, dass die Voraussetzungen zur Selbststeuerung vorrangig in der frühen Lernbiografie gelegt werden und daher die Weiterbildung keine kompensatorische Funktion mehr ausfüllen könne. Es dürfte vielmehr davon auszugehen sein, dass gerade solche Gruppen, die aufgrund mangelnder Selbststeuerung kaum Angebote formalisierter Weiterbildung wahrnehmen, auch nur in begrenztem Maße von ihren informellen Lernerfahrungen profitieren, da Selbstlernkompetenzen (u. a. Metakognition) notwendige Voraussetzung sind. Deshalb werden vor allem auch Supportstrukturen im informellen Kontext und Lern- und Bildungsberatung notwendig. Dies verweist noch einmal auf die Bedeutung von Wirkungsuntersuchungen und Längsschnittanalysen in diesem Bereich, um die vielfältigen Kausalzusammenhänge z. B. zwischen Lern- und Bildungsberatung und Weiterbildungsteilnahme oder dem Arrangement von Selbstlernumgebungen sowie entsprechender Supportstrukturen hinsichtlich des langfristigen Aufbaus von Selbstlernkompetenzen transparent zu machen. Damit könnten möglicherweise Gegenargumente zum „Mythos Weiterbildung“ geliefert werden oder auch gezeigt werden, dass die mit dem Aufbau von Selbststeuerungskompetenz verbundene Fähigkeit zur Selbstreflexion letztlich wiederum hilft, verdeckte Macht- und Regierungspraktiken zu durchschauen und entsprechend souverän damit umzugehen. Deskriptive Studien sowie einmalige Befragungen, wie die hier vorgelegte, sind zwar wichtig, liefern aber noch keinen ausreichenden Argumentationshintergrund für die Legitimation von Weiterbildung – und diesen hätte die Erwachsenenbildung angesichts des Rückgangs öffentlicher Fördermittel dringend nötig.

## Neue Wege in der Umweltbildung

### Sammelrezension zu aktueller Literatur

Im Zeitalter der Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ erscheint es zunächst ungewöhnlich, zwei neuere Publikationen zum Thema „Umweltbildung“ in den Händen zu halten. Wird doch, beeinflusst von der Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992 und der Diskussion um das Konzept einer nachhaltigen Entwicklung, allgemein von einem Paradigmenwechsel von Umweltbildung hin zu Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ausgegangen. Inhaltlich findet sich dieser Paradigmenwechsel jedoch auch in beiden Publikationen wieder. Lernen wird hier als konstruktiver Akt der Lernenden verstanden, dem geeignete „Lernumgebungen“ zur Verfügung zu stellen sind.

#### **Häusler, Richard/Fischer, Christina (Hrsg.) Umwelt bildet: Warum wir anders lernen müssen**

(Oekom Verlag) München 2005, 79 Seiten, 20,80 Euro, ISBN 3-936581-95-9

Der Bundesverband TuWas e.V. veranstaltete anlässlich seines 10-jährigen Bestehens eine Fachtagung unter dem Motto „Umwelt bildet – Warum wir anders lernen müssen“, die mit der vorliegenden Publikation dokumentiert wird. Drei Postulate werden der Notwendigkeit zu einer Neuorientierung der Umweltbildung zugrundegelegt und in den einzelnen Beiträgen des Bandes analysiert: (1) Lernen hat viel weniger mit Inhalten zu tun als mit der Lernumwelt, (2) Lernen muss in einem stärkeren Kontakt zur Realität stattfinden und (3) Umweltbildung muss bestimmte Zielgruppen ansprechen (S. 8).

Im Beitrag „Wie lernt das Gehirn? Die neuesten Erkenntnisse der Psychologie und Gehirnforschung“ greift Manfred Spitzer diese Themen aus Sicht der Neurowissenschaften auf. Mit vielen anschaulichen Beispielen spannt er den Bogen von der Entwicklung des Gehirns über die Rolle von Neuronen hin zu den Konsequenzen für das Lernen: „Unser Hirn kann eines nicht, das ist: nicht lernen“ (S. 31). Die entscheidende Frage, so seine These, ist, welche Lernumwelt wir hierfür bereitstellen. Dies ist umso wichtiger, je jünger die Lernenden sind, da etwaige Einflüsse (z. B. durch Medienkonsum) einen wesentlich stärkeren Einfluss haben. Die Gegenthese hierzu vertritt Franz Josef Röhl in seinem Beitrag „Pädagogik der Navigation – Lernen in sozialen Umwelten“, wenn er sagt, dass ohne Medien Kindern

und Jugendlichen heutzutage keine Zukunftskompetenz vermittelt werden kann. Lernen findet als lebenslanger Prozess statt, den jede/r eigenverantwortlich und mit allen zur Verfügung stehenden Angeboten gestalten muss.

In der Publikation wird bewusst die gesprochene Sprache der Vorträge wiedergegeben – mit allen damit verbundenen Vor- und Nachteilen. Positiv macht sich der lebendige Eindruck der Vorträge und der Diskussionen bemerkbar. Dem Anspruch einer Tagungsdokumentation wird damit im besten Sinne entsprochen. Nachteilig wirkt sich das Prinzip des gesprochenen Worts in der Tiefe der Beiträge aus. Eine gedruckte Version hätte durch Quellenverweise und inhaltliche Konkretisierungen über den Inhalt eines Vortrags hinausgehen können. Insgesamt überwiegt jedoch die anschauliche Einführung in die unterschiedlichen Themenfelder und Positionen. Dies macht das Buch zu einer unterhaltensamen Lektüre, die einen ersten Einblick in ein lohnenswertes Thema zu geben vermag. Ob der recht hohe Preis hierfür angemessen ist, muss jede/r selbst entscheiden.

#### **Apel, Heino/Wolf, Gertrud Multimedia in der Umweltbildung**

(VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden 2005, 141 Seiten, ISBN 3-8100-3479-7

Der von Heino Apel und Gertrud Wolf herausgegebene Sammelband „Multimedia in der Umweltbildung“ diskutiert die Möglichkeiten von Multimedia in der Umweltbildung „mit dem Ziel, den UmweltpädagogInnen neue Wege zu eröffnen, das selbstständige und

selbstreflexive Lernen ihrer Lernenden anzuleiten“ (S. 11). Als Handreichung für Praktiker gedacht gibt das Buch Hinweise zur technischen Nutzung von Multimedia, thematisiert aber mit Bezug auf Umweltbildung auch didaktische Herausforderungen.

Eine wichtige und folgenschwere Einschränkung machen Autorin und Autor bereits in der Einleitung: Für das im August 2005 erschienene Buch wurden die Arbeiten bereits zu Beginn 2002 abgeschlossen, die Herausgabe verschob sich jedoch aus technischen Gründen. Der Aussage, dass „die folgenden Ausführungen nichts an Aktualität eingebüßt haben“ (S. 16) kann dabei nur bedingt gefolgt werden. Vielmehr hinterlässt das Buch beim Lesen gemischte Gefühle.

Überzeugend erscheinen die Beiträge, die auf einer allgemeineren Ebene Bezug auf didaktische Konzepte nehmen und Spezifika des Lernens mit Multimedia beschreiben. Bei konkreter Bezugnahme auf den „aktuellen“ Einsatz von Multimedia bleiben die Beiträge jedoch eine Reihe von Antworten schuldig. So gelingt den Autor/inn/en eine fundierte und überzeugende Einführung zur Situation des Multimedia-Einsatzes in der Umweltkommunikation, in der potenzielle Anwendungsmöglichkeiten ebenso diskutiert werden wie die Einstellungen der Umweltpädagog/inn/en hierzu. Im Beitrag von Dagmar Unz und Frank Schwab wird das Thema Multimedia und Lernen aus Sicht der Psychologie aufgegriffen und eine leicht verständliche Einführung in die lernpsychologischen Anforderungen, die mit dem Design von Multimedia verbunden sind, gegeben. Mit dem interaktiven Ansatz „Learning by designing“ wird in einem weiteren Beitrag ein Konzept vorgestellt, das diese Anforderungen aufgreift und den reflexiven Umgang mit Umweltphänomenen fördert. In eingängiger Art und Weise und mit einer Reihe von Praxisbeispielen untermauert wird diese Form des projektorientierten Lernens Schritt für Schritt beschrieben und nachvollziehbar gemacht.

Eine Einführung in die zur Verfügung stehenden multimedialen Werkzeuge und eine Analyse existierender Computerspiele und Simulationen ergänzen die abstrakteren Überlegungen um konkrete und praxisrelevante

Bezüge. Neben dem bereits angesprochenen Problem der Aktualität erscheint hier auch die Rolle der Beiträge unklar. Zu knapp und unkonkret als tatsächliche Handlungsanleitung und zu ausführlich für einen reinen Überblick wird der Artikel weder dem interessierten Laien gerecht, der multimediale Werkzeuge einsetzen will, noch dem bereits aktiven Praktiker, der sich weiterführende Impulse erhofft. Die Übersicht über Computerspiele und Simulationen gleicht eher einem Ausflug in die Geschichte dieser Software, hier wäre eine Analyse der Vor- und Nachteile solcher Software auf abstrakterem Niveau sicher hilfreicher gewesen.

Insgesamt bietet der Band jedoch einige gute und lesenswerte Ansätze für ein bisher in der Umweltbildung wenig beachtetes Thema. Mit der Einführung lernpsychologischer Überlegungen und dem Ansatz „Learning by designing“ wird hierfür ein neuer Blickwinkel auf die Umweltbildungsarbeit geboten.

## Rezensionen

### **Arens, Tobias/Quinke, Hermann** **Bildungsbedingte öffentliche Transfers und Investitionspotenziale privater Haushalte in Deutschland**

(Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens, Bd. 3) (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2003, 264 Seiten, 14,90 Euro, ISBN: 3-7639-3123-6

Im Auftrag der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens haben Tobias Arens und Hermann Quinke vom Fraunhofer-Institut für Angewandte Informationstechnik in St. Augustin (FIT) zwei Gutachten verfasst, um die empirische Basis zu verbreitern, auf deren Grundlagen die Kommission ihre Empfehlungen formuliert hat. Diese Gutachten sind als Band 3 in der Schriftenreihe der Expertenkommission veröffentlicht worden.

Das erste Gutachten „Bildungsbedingte öffentliche Transfers in Deutschland“ beschäftigt sich mit dem empirischen Defizit, dass öffentliche Ausgaben für die individuelle Bildungsförderung nicht bezifferbar sind (S. 9). Vor diesem Hintergrund hat die Expertise das Ziel festzustellen, in welchen Bereichen des Bildungssystems die öffentliche Hand durch monetäre Förderleistungen besonders aktiv ist und welche Bevölkerungsgruppen von dieser Förderung in besonderer Weise begünstigt oder benachteiligt werden. Hierzu haben die Autoren ein Vorgehen mit anspruchsvollen ökonometrischen Verfahren gewählt (S. 21 ff.). Aus der Vielzahl der interessanten und neuen empirischen Befunde sollen nachstehend einige besonders wichtige Ergebnisse hervorgehoben werden. Die Untersuchungen benennen folgende wesentliche Einflussfaktoren auf das bildungsbedingte öffentliche Transfervolumen für Individuen:

- die Dauer der Bildungsbeteiligung nach dem 18. und bis zum 27. Lebensjahr,
- das Elterneinkommen in der Ausbildungsphase,
- die Steuererminderungen, die wiederum von der Höhe individuell getragener Weiterbildungskosten und vom Einkommensniveau beeinflusst sind und

- das Arbeitslosigkeitsrisiko als entscheidende Determinante der individuellen Förderung beruflicher Weiterbildung nach dem SGB III (S. 156 ff.).

Das Gesamtvolumen an bildungsbedingten öffentlichen monetären Transfers für Individuen wird von den Autoren erstmalig für Deutschland geschätzt: bezogen auf das Jahr 2000/2001 ungefähr 13 Milliarden Euro.

Ergänzend soll hier noch auf einige Befunde mit besonderer Relevanz für die Weiterbildungslandschaft hingewiesen werden (S. 169 ff.). Die meisten bildungsbedingten Transfers beziehen sich auf Ausbildungen und Bildungsteilnehmende bis zum 35. Lebensjahr. Nicht-Arbeitslose ab einem mittleren Alter können lediglich auf steuerrechtliche Regelungen zur Minderung der Kosten zurückgreifen. Darüber hinaus existieren im Weiterbildungsbereich mit dem BAföG und AFBG nur zwei öffentliche Förderaktivitäten, mit denen Einkommensschwächere bei der Bildungsbeteiligung unterstützt werden. Ferner befindet sich die Gruppe der (älteren) Geringqualifizierten gleichsam in einem Dilemma, weil ihre eigen initiierte Weiterbildungsbeteiligung, welche eine Steuererminderung über Werbungskosten nach sich ziehen könnte, sehr niedrig ist. Schließlich muss konstatiert werden, dass die öffentliche Bildungsförderung von Individuen in Deutschland völlig unzureichend ist, da a) bei Nicht-Arbeitslosen prophylaktische öffentliche Transfers zur Förderung der Weiterbildungsbeteiligung von Individuen ab einem mittleren Alter wie auch von einkommensschwachen Haushalten bislang fehlen und b) sie bei Arbeitslosen oder von Arbeitslosigkeit Bedrohten zu spät kommt, weil sie erst dann einsetzt, wenn entscheidende – nicht selten negative – bildungsbiografische Entscheidungen schon gefällt worden sind.

Das zweite Gutachten nimmt die Investitionspotenziale privater Haushalte in den Blick. Hintergrund dieser Expertise ist die Frage, in welcher Höhe die privaten Haushalte in Deutschland überhaupt in der Lage sind, (Weiter-)Bildungsinvestitionen aus eigenem Einkommen und Vermögen zu finanzieren (S. 225 ff.). Auf der Grundlage der Einkommens- und Verbrauchsstichprobe (EVS), einer

repräsentativen Quotenstichprobe von privaten Haushalten aus dem Jahr 1998, weisen Arens/Quinke nach, dass signifikante Einkommens-, Alters- und Bildungseffekte auf die Verteilung von Ersparnis und Vermögen und damit auf das Investitionspotenzial privater Haushalte wirken. Hierbei bestätigen die Autoren auch frühere Untersuchungsergebnisse der EVS. Für die Weiterbildungslandschaft dürfte jedoch ein Befund des Gutachtens von besonderem Interesse sein: Die vermögensärmsten 20 Prozent der privaten Haushalte in den alten und neuen Bundesländern sind nicht sparfähig, da ihre Schulden das zur Verfügung stehende Einkommen übersteigen (S. 246). Es spricht daher einiges dafür, dass von diesem Haushaltstypus realistischerweise nur schwer ein eigenfinanzierter Beitrag für eigene Bildungsanstrengungen erwartet werden kann.

Beide Untersuchungen sind auf einem hohen methodischen Niveau verfasst. Vor allem das erste Gutachten ist von besonderer Bedeutung, da die Expertise in größerem Umfang empirisches Neuland betritt und Hinweise auf bildungspolitische Reformnotwendigkeiten liefert. Die Studienergebnisse werden zwar gut verständlich präsentiert, allerdings setzt die Darstellung fundierte empirische Kenntnisse voraus. Die immer wieder eingeschobenen Zusammenfassungen der Ergebnisse, die hohe Anzahl an Abbildungen und Tabellen sowie das in Anhängen beigefügte umfangreiche statistische Material erhöhen sowohl die Lesbarkeit als auch den Nutzen für die Leserschaft. Der Publikation bleibt sehr zu wünschen, dass sie von einer breiten Fachöffentlichkeit aufgegriffen und diskutiert wird.

*Stefan Hummelsheim*

**Artelt, Cordula/Moschner, Barbara (Hrsg.)  
Lernstrategien und Metakognition**

Implikationen für Forschung und Praxis  
(Waxmann Verlag) Münster u. a. 2005,  
176 Seiten, 19,90 Euro,  
ISBN 3-8309-1514-4

Lernstrategien und Metakognition sind aktuelle Themen der pädagogisch-psychologischen Forschung und auch der Wissenschaft

der Erwachsenenbildung. Dieser Sammelband enthält Konzepte und empirische Untersuchungen zur „prüfungsnahe Erfassung von Lernstrategien“ (U. Schiefele), zur „Diagnostik von selbstgesteuertem Lernen“ (N. Spörer/J. Brunstein), zur Ermittlung von Lernstrategien durch Lerntagebücher (E. Souvignier/K. Rös), zum „assessment of metacognitive skills“ (M. Veenman), zum „selbstregulierten Lernen“ (J. Wirth), zu „hypermedialen Lernumgebungen“ (M. Bannert) und zur „mathematischen Problemlösekompetenz“ (F. Pels/B. Schmitz/R. Bruder).

Die meisten Projekte beziehen sich auf Lernstrategien von Schüler/innen und Student/innen. Dennoch sind die Untersuchungsmethoden einiger Ergebnisse auch für die Erwachsenenbildung interessant. Es zeigt sich, dass der Lernprozess von vielen Faktoren abhängig ist, z. B. vom Vorwissen, der Intelligenz, der Lernmotivation, der Lernsituation, von Merkmalen des Lerngegenstands (z. B. der Komplexität). Eine inhaltsneutrale Messung von Lernstrategien erweist sich als wenig valide.

Eine Differenzierung der Strategiebereiche kann auch für die Didaktik der Erwachsenenbildung hilfreich sein:

1. kognitive Strategien (Elaborieren, Organisieren, Memorieren...),
2. metakognitive Strategien (Planen und Überwachen der Lerntätigkeit),
3. ressourcenorganisierende Strategien (z. B. soziale Unterstützung),
4. stressregulierende Strategien (z. B. Selbstermutigung) (S. 52).

Die meisten Untersuchungen lassen nur schwache Zusammenhänge zwischen Lernstrategien und Lernerfolg erkennen. „So scheint die bisher weit verbreitete Erfassung habitueller Lernstrategien nur wenig geeignet, Lernerfolg bei komplexen Aufgaben vorherzusagen“ (S. 10). Eine Ursache für die eher unbefriedigenden Ergebnisse scheint darin zu bestehen, dass die Fähigkeit, eigene kognitive Prozesse darzustellen, meist gering ist (S. 14). Um ein situationsbezogenes Lernverhalten praxisnah zu beschreiben, wird von mehreren Forschern ein Lerntagebuch mit gezielten Fragestellungen empfohlen (S. 69).

Trotz der eher enttäuschenden empirischen Ergebnisse scheint es unbestritten zu sein, dass metakognitive Übungen und Reflexionen die Lernfähigkeit fördern.

H.S.

**Busse, Julia u. a. (2005)**

**Bildungsträger werden Bildungsdienstleister**  
Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven  
Hrsg. v. Loebe, H./Severing, E., Forschungs-  
institut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH  
(Wirtschaft und Weiterbildung, Bd. 37)  
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld, 156 Seiten,  
19,90 Euro, ISBN 3-7639-3278-X

„Bildungsträger werden Bildungsdienstleister“ ist ein Produkt des Modellversuchs „Bildungsträger in der Wissensgesellschaft“, der von 2001 bis 2005 durchgeführt, aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und mit der fachlichen Betreuung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) ausgestattet wurde. Insgesamt sind acht Autorinnen und Autoren angegeben (Mitarbeitende aus dem Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft, des Beruflichen Fortbildungszentrums der Bayerischen Wirtschaft und des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung). Es ist nicht rückführbar, welche Beiträge bzw. Passagen jeweils diesen zuzuordnen sind. Dies mag auch daran liegen, dass insgesamt auf eine Vielzahl von Projekten und Akteur/inn/en rekurriert wird.

Das Buch beginnt mit der Darstellung einer veränderten (finanziellen) Ausgangslage von beruflicher Weiterbildung (S. 15 ff.). Dazu werden im Wesentlichen vier Quellen herangezogen: Berichtssystem Weiterbildung, Milieustudie, Institut der deutschen Wirtschaft, wbmonitor. Auf die Längsschnittstudie, das so genannte sozio-ökonomische Panel (SOEP), welches Wandel in Bezug auf berufliche Mobilität und Zeitkontingente tatsächlich erfassen kann, wird allerdings nicht Bezug genommen. Anschließend werden innovationswürdige Beispiele und Handlungsbereiche beschrieben, wie Weiterbildungsanbieter zum Dienstleister – hauptsächlich für Betriebe – werden können. Systematisch werden Varianten von Beratungsdienstleistungen entfalteter (S. 50 ff.), auch das „externe Ausbildungsmanagement“ (S. 55 ff.) lässt sich als ein neues

Produkt für Betriebe aufzeigen. Weitere Bildungsdienstleistungen und Handlungsstränge für die Bildungsträger selbst, die herausgearbeitet und mit Beispielen angereichert werden, sind: Selbstlernkonzepte für Betriebe (S. 61 ff.), Lernen mit Kunden (S. 67 ff.), Organisationsentwicklung (S. 81 ff.), Human-Ressource-Management (S. 103 ff.), Leistungsbewertung (S. 110 ff.), Bildungsmarketing (S. 126 ff.).

Die Autor/inn/en gestalten den Text abwechslungsreich mit Abbildungen und grauen Hervorhebungen. Vor allem die Praxisbeispiele, aus denen übergreifende Handlungsempfehlungen abgeleitet werden, sind dadurch hervorgehoben und zügig wiederzufinden. Gleich zu Anfang wird begrifflich jedoch nicht genau geklärt, was ein „Weiterbildungsträger“ ist, aber vor allem, welche Definition von „Innovation“ zugrunde liegt. Dadurch gerät der Geltungsbereich der Veränderungsbedarfe „ins Schwimmen“. Einige Beispiele wirken angesichts einer vorab dramatisch dargestellten Ausgangssituation („Behördenlieferanten und Unterrichtsorganisatoren“, S. 9) wenig neu und der Leser glaubt kaum, dass es (noch) keine Bildungsträger gibt, die nicht bereits diese Art von „Innovationen“ im Angebotsrepertoire haben (vgl. Beispiel XENOS, S. 77 ff.). Hier bleibt unklar, auf welchen Anbietertyp sich die teilweise sehr drastisch geäußerte Bedarfslage nach Veränderung richtet. Wenn es um organisationale Veränderungsnotwendigkeiten wie Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Leistungsbewertung und Bildungsmarketing geht, ist es aber von hoher Relevanz, in welchem Organisationstyp sie überhaupt stattfinden. Aus organisationspsychologischer Sicht kann dann auch angenommen werden, dass die Beauftragung von Innovationsmanagern, „die an die Geschäftsführung direkt berichten“ (S. 94 ff.), aufgrund der neuen arbeitsteilig organisierten und verregelten Handlungen die Innovationskraft eher schwächt.

Auch die Distanz zu „schulischem“ Lernen mit der gleichzeitigen Favorisierung von Selbstlernkonzepten verhindert, dass die Dienstleistungen der jeweiligen mit Bildung und Lernen im Lebensverlauf befassten Institutionen zusammengedacht werden. Es wird zudem die Chance vertan, die eigenen Konzepte (z. B. Selbstlernzentrum S. 100 ff.) mit

Erkenntnissen aus der empirischen Lehr- und Lernforschung zu konfrontieren und anzureichern (z. B. die Rolle von Interesse beim selbstgesteuerten Aufgreifen von Lernaufgaben, die Notwendigkeit von fremdgestütztem Üben, die Zielklarheit als Voraussetzung im Lernprozess) und genuine lehrende Dienstleistungen, die Bildungsanbieter überhaupt von Unternehmensberatungen unterscheiden, nicht über „Bord zu werfen“.

Der Band macht aber eindrucksvoll darauf aufmerksam, dass Modernisierungsbedarf auf beiden Seiten besteht, nämlich auch bei den Auftraggebern von beruflicher Weiterbildung selbst, hier die Betriebe und die Bundesagentur für Arbeit. Diese tragen dazu bei, dass Weiterbildungsanbieter sich ggf. wider besseren Wissens nach deren Förderlogiken ausrichten, statt Kundenbedürfnisse und Lernen in den Blick zu nehmen.

*Monika Kil*

**Grünhage-Monetti, Matilde (Hrsg.)  
Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft**

Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen (mit CD-ROM)

(Perspektive Praxis)

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2006, 112 Seiten, 16,90 Euro, ISBN: 3-7639-1920-1

Wer in der Interkulturellen Pädagogik tätig ist, kennt das Problem: An theoretisch-wissenschaftlichen Werken herrscht wahrhaftig kein Mangel. Geht es hingegen um die praktische Umsetzung, sind pädagogisch Tätige häufig auf sich allein gestellt. Viele durchgeführte Projekte werden nicht oder nur rudimentär dokumentiert. Die wenigen Dokumentationen enthalten oftmals nur unzureichende Hinweise auf den theoretischen Unterbau der Projektarbeit. Es sind zwar diverse wissenschaftliche Veröffentlichungen zur Frage der Vermittlung Interkultureller Kompetenz erhältlich, diese zielen aber zumeist entweder auf Darstellung einer wissenschaftlichen Studie oder auf Vermittlung der Methodik Interkulturellen Lernens. Für die Arbeit in Organi-

sationen und die Projektarbeit vor Ort fehlte bislang noch eine praxisorientierte einführende Publikation, die sowohl den theoretischen Unterbau als auch Projektkonzeptionen beschreibt und diese in einen übersichtlichen Rahmen stellt. Diese Lücke versucht das DIE mit der vorliegenden Publikation zu schließen.

Im Mittelpunkt des in der Reihe Perspektive Praxis erschienenen Buches stehen von DIE durchgeführte und reflektierte Fortbildungskonzepte. Da besonders Verwaltungen sowie Behörden als zentrale Orte interkultureller Begegnung gesehen werden, werden Konzepte vorgestellt, die auf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Verwaltungen sowie Migrantenorganisationen zugeschnitten sind. Untermauert werden die Darstellungen durch theoretische Einführungen zu den Stichworten Kultur, Interkulturelle Kompetenz und Interkulturelle Öffnung von Städten und Verwaltungen. Die Beiträge von Veronica Fischer und Birgit Wehrhöfer, insbesondere aber die Einführung zum Thema „Was heißt eigentlich Kultur“ von Michaela Zalucki zeigen beispielhaft, dass sich wissenschaftlicher Anspruch und Praxisorientierung nicht ausschließen müssen. Im Gegensatz zu vielen auf dem Markt verfügbaren Veröffentlichungen führt dieser Text übersichtlich und anschaulich in Kulturtheorien ein, von den anfänglich auf Abgeschlossenheit basierenden Definitionen bis zu heutigen Diskursen um subjekt- oder biografiebezogene Ansätze. Grundlegend für alle theoretischen Beiträge ist das Verständnis von Interkultureller Öffnung als Querschnittsaufgabe in Institutionen. Zudem betonen die Autor/inn/en, dass Interkulturelle Kompetenz beim Einzelnen nicht allein durch Wissen und Information erreicht werden könne, sondern dass darüber hinaus die Fähigkeit zur kritischen Reflexion eigener Handlungen, Kompetenzen und eigenen Wissens unbedingt notwendig sei.

Im zweiten Teil der Veröffentlichung werden ausgewählte Aspekte eines aus mehreren Teilen bestehenden Weiterbildungskonzeptes, das im Rahmen des Grundtvig-Projektes European Intercultural Competence Programme (EPIC) entwickelt wurde, anschaulich dargestellt. Die ausführliche und systematische Dokumentation überzeugt dabei ebenso wie

die ansprechende Aufbereitung. Auf der bei- liegenden CD-ROM sind zudem weitere Ma- terialien und Informationen abrufbar.

Die Autor/inn/en möchten mit ihrem Werk dazu beitragen, „Partner für ein interkulturel- les Gesamtlerprojekt zu gewinnen und neue Felder der interkulturellen Arbeit mit kommu- nalen Verwaltungen und Migrantenorganisa- tionen zu erschließen“ (S. 13). Diesen An- spruch kann die anschaulich und verständlich geschriebene Publikation durchaus erfüllen. Das Preis-Leistungsverhältnis ist angesichts der mitgelieferten CD positiv zu bewerten. Wer ausführliche theoretisch-historische Ab- handlungen zum Thema Interkulturelle Päd- agogik erwartet, sei auf andere Werke verwie- sen. Wer aber einen theoretisch-fundierten Überblick sucht, der Lust auf eine vertiefende Auseinandersetzung macht, dem kann dieses Werk uneingeschränkt empfohlen werden.

*Cathrin Germing*

### **Kraus, Katrin**

#### **Vom Beruf zur Employability?**

Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs (VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesba- den 2006, 301 Seiten, 29,90 Euro, ISBN: 3-531-14840-0

Dass man einem so intensiv bearbeiteten The- ma wie dem Verhältnis von Pädagogik und Erwerbsbezug immer noch neue Aspekte ab- gewinnen kann, ist erstaunlich. Generationen von Berufspädagogen haben das Problem hin- und hergewendet, immer wieder neu interpretiert und Bibliotheken füllende Varianten er- zeugt. Nichtsdestoweniger machen veränderte gesellschaftliche Konstellationen die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Beruf zu einer immer wieder neu aufgetischten Pro- blematik. Es sind reale Verschiebungen der Arbeits- und Lebensverhältnisse, die theo- retisch jeweils neu zu fassen sind. Dies ge- schieht gegenwärtig mit dem Begriff Employ- ability, der beginnend mit der Jahrtausend- wende zu einer neuen Wortwolke aufgebläht worden ist. Katrin Kraus unternimmt es, diese Modewelle auf theoretische Rückbezüge und Gehalte zu durchsuchen.

Nach einer knappen Rekonstruktion des Be- griffs Arbeit, die im Wesentlichen Conze (1972) folgt, wird im Anschluss an Max We- ber der Begriff Erwerb stark gemacht und nach den Möglichkeiten einer erwerbsorientierten Pädagogik gefragt. Arbeit als „Konzeptbegriff“ bleibt dabei zentral, gleichzeitig wird er als wandelbar gekennzeichnet und die Notwen- digkeit betont, ihn jeweils kontextuell neu zu bestimmen. „Vor diesem Hintergrund wurde die Notwendigkeit einer Perspektivierung des Begriffs herausgestellt, die mit dem Bezug zur Erwerbsfunktion vorgenommen wurde. Der Erwerb wurde im Anschluss an Weber als wirtschaftliches Handeln, das an der Erhö- hung der Chancen zur Verfügungsgewalt über Güter unterschiedlichster Art orientiert ist, bestimmt. Erwerbsarbeit ist damit die Arbeit, die den Erwerb von Gütern ermöglicht und deren Ausgangspunkt die Notwendigkeit zur Sicherung des Lebensunterhaltes ist“ (S. 53). Auf diesen Rahmen werden die Begriffe Em- ployability und Beruf bezogen. Sie werden verallgemeinert als zwei Formen des „Erwerb- schemas“ (Kapitel 5). In einer dreidimensio- nalen Systematik (S. 259) werden 1. Fach- lichkeit, 2. überfachliche Kompetenzen und 3. Erwerbsorientierung als konstituierende Dimensionen herausgearbeitet.

Vor dieser Folie werden die Debatten über Employability verortbar. Es ist bemerkenswert, wie schnell dieser Begriff die Diskussion in Berufs- und Weiterbildung überschwemmt hat. Katrin Kraus dokumentiert die aktuellen Thematisierungen und ihre Kontexte. Nicht zufällig hat diese Debatte in Großbritannien wesentlich längere Tradition, die eingebun- den ist in dortige Sozialpolitik und zurückbe- zogen werden kann bis in die ersten Anstöße zu den Armengesetzen im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts (S. 114–121). Bezugnahmen auf „Employability“ finden sich hierzulande in der Kompetenzdiskussion, in der Debatte um „Arbeitskraftunternehmer“ und in Arbeits- marktkonzeptionen.

Ihre Attraktivität erhält die Begrifflichkeit auch durch Irritationen des Konzeptes Beruf (Kapi- tel 4). Nach einer kurzen historischen Rekon- struktion des Berufsbegriffs werden die Dis- kussionen um die „Krise des Berufs“ aufge- nommen (S. 149). Dies war schon Thema in der Weimarer Republik (A. Siemsen) in den

1960er Jahren (B. Lutz) und setzt sich fort. Katrin Kraus untersucht das Berufskonzept in seiner aktuellen Fassung am Beispiel von vierzehn Definitionen (S. 158–174). Sie kennzeichnet „Beruflichkeit“ als potenzialorientierten Transformationsbegriff und öffnet damit die Perspektive (Kapitel 4.4, S. 188–199). Die Leistungsfähigkeit des Berufsbegriffs besteht ihrer Meinung nach vor allen Dingen darin, Verbindungen zwischen Produktivität, Integration, gesellschaftliche Arbeitsteilung, Reproduktion des Arbeitsvermögens, Institutionen beruflicher Bildung und staatlichem Ordnungsregulativ herzustellen. „Diese Hauptfunktion begründet zugleich die Dominanz, wie auch die Prekarität des Berufskonzepts, dessen Position am besten mit einer ‚relativen Unabhängigkeit‘ bzw. einer ‚abhängigen Eigenständigkeit‘ beschrieben ist“ (S. 201).

Indem sowohl „Employability“ als auch „Beruf“ auf das Abstraktionsniveau des „Erwerbsschemas“ gehoben werden, werden die Begrifflichkeiten in ein anderes Licht gesetzt. Es wird eine übergeordnete Ebene hergestellt, die erweiterte Einschätzungen ermöglichen. „Mit dem Employability-Diskurs und dem Berufskonzept wurden zwei konkrete Formen des Erwerbsschemas rekonstruiert und analysiert“ (S. 263). Zweifellos ist „Employability“ eine Herausforderung für den „Beruf“. Die von Katrin Kraus herausgearbeiteten Metamorphosen lassen aber auch deutlich werden, dass der Begriff „Beruf“ offen ist für eine fortgesetzte Aushandlung beziehungsweise Neubestimmung des Bezugspunktes von Pädagogik. Dies gilt, wie Katrin Kraus überzeugend nachweist, schon dann, wenn man wie sie hauptsächlich die Tauschwertseite von Arbeit in den Blick nimmt. In der vorliegenden Studie bleibt die Inhaltlichkeit von Arbeitstätigkeit – ihr Gebrauchswert – weitgehend ausgeblendet. Würde dies stärker gemacht, würden die Argumente für „Beruf“ noch schlagkräftiger.

*Peter Faulstich*

**Rieß, Werner/Apel, Heino (Hrsg.)  
Bildung für eine nachhaltige Entwicklung**

Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze (Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der DGfE) (VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden 2006, 200 Seiten, 29,90 Euro, ISBN 3-531-14788-9

Nach der Rio-Konferenz 1992 wurde die bis dato vorrangig naturwissenschaftlich/naturkundlich orientierte Umweltbildung nach und nach erweitert zu einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BfNE), welche neben dem Umweltschutz auch die Entwicklungsthematik mit einbezieht. Dem trug auch die entsprechende Kommission der DGfE Rechnung, indem Sie ihr Forschungsprogramm zur Umweltbildung von 1997 im Jahre 2004 neu auflegte als Forschungsprogramm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. Im Anschluss an die Neuauflage des Forschungsprogramms, veranstaltete die Kommission eine Tagung mit einem vorangestellten Call for Papers, der sich an der Struktur des neuen Forschungsprogramms orientierte und die Themenbereiche Lehr-Lern-Forschung, Innovations-Forschung, Qualitäts-Forschung, Survey-Forschung und Genderforschung als Querschnittsthemen fokussierte.

Der vorliegende Sammelband enthält Beiträge, die mittels eines Peer-Review-Verfahrens zur Publikation ausgewählt wurden. Vier einleitende Kapitel zu den oben genannten Themenbereichen versuchen zu präzisieren, wie Forschung zur BfNE in dem konkreten Gebiet aussehen könnte und was bisher dazu beigetragen wurde. So identifiziert Werner Rieß als Aufgabenfelder der Lehr-Lern-Forschung zur BfNE die Frage nach dem Wissen, das Menschen benötigen, um die Idee einer nachhaltigen Entwicklung erfassen zu können, die Frage danach, wie Lernen im Kontext von BfNE abläuft, die Frage nach der lernförderlichen Motivation und die Frage nach den Methoden und Verfahren, die das Lernen bestmöglich unterstützen.

Ute Stoltenberg, die sich mit Innovationsforschung auseinandersetzt, unterscheidet bei diesem Gebiet zwei Aufgabenbereiche für die Forschung zur BfNE: die deskriptiv-analyti-

sche Forschung und Planung und die Forschung in einer konstruktiv-begleitenden Funktion.

Als wichtige Forschungsfelder zum Thema BfNE-Qualitätssicherung macht Heino Apel einerseits eine grundlegende Bestandsaufnahme der zahlreichen bestehenden Qualitätsansätze im Bereich Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung aus. Andererseits steht für ihn auch die Frage an, ob die Qualitätskriterien allgemeiner Schul- und Weiterbildung bereits bzgl. der spezifischen Anforderung einer BfNE erfolgreich angepasst wurden.

Katrin Hauenschild schließlich sieht bei der Survey-Forschung zu BfNE immer noch große Leerstellen. Dabei sind ihrer Meinung nach in diesem Bereich sowohl deskriptive als auch explanative Survey-Studien von großem Interesse. Letztere sind vor allem als replikative Studien angelegt, die laut Autorin bisher kaum realisiert wurden. Ihre Feststellung wird dadurch unterstützt, dass dieser Forschungsbereich auch im vorliegenden Sammelband nur durch einen einzigen Beitrag repräsentiert wird, der sich dann in erster Linie auf ältere Forschungsvorhaben bezieht.

Ein Verdienst dieses Sammelbandes ist es zweifellos, die Forschung zu einem Bildungsbereich zu dokumentieren, der aus diversen Gründen derzeit droht, aus dem politischen Bewusstsein zu verschwinden. Die Forschungsobjekte und -themen zeigen zudem, dass die vergangenen Jahre weitere bedeutende Entwicklungen im Bereich Umweltbildung/Bildung für nachhaltige Entwicklung gebracht haben, die zu neuen Methoden, Themen und Adressaten in diesem Bildungsbereich führten. Der Schritt von einer naturwissenschaftlich orientierten Umweltbildung hin zu einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung, die auch soziale Aspekte mit einschließt, ist nun endgültig vollzogen. Immer noch sind jedoch bei den Forschungsthemen, wie schon 1998 von de Haan und Kuckarz festgestellt, die Bereiche außerschulische Bildung und Erwachsenenbildung unterrepräsentiert. Deutlich wird zudem, dass die seit Jahren geforderte systematische und methodisch überzeugende Forschung in diesem Bereich immer noch ein Desiderat ist.

Herausgeber Rieß beklagt selbst in seinem einleitenden Kapitel, dass „man in der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung weit davon entfernt (ist), sich einheitlich an Richtlinien zur Manuskriptgestaltung zu orientieren“. Obwohl er zu dem Urteil gelangt, dass „in den meisten Fällen methodisch kontrolliert gearbeitet wird und die Arbeitsmethoden und Erhebungstechniken angeben werden“, sind die Methodenkapitel vieler Beiträge bzgl. Präzision und Vollständigkeit (Methoden der Datengewinnung, Fallzahl, Auswertungsmethoden) noch nicht überzeugend. So ließe sich beispielsweise diskutieren, ob eine „empirische Zukunftswerkstatt“ eine wissenschaftliche Form der Datengewinnung darstellt und was sie von herkömmlichen Zukunftswerkstätten unterscheidet. Die Diskussion um adäquate Forschungsmethoden, die 1997 mit der Tagung „Methoden der Umweltbildungsforschung“ begonnen wurde, ist also noch lange nicht beendet. Regelmäßige zusammenfassende Publikationen zu aktuellen Forschungen wie der vorliegende Sammelband können für diesen Prozess Grundlage sein.

*Stephanie Conein*

### **Schüßler, Ingeborg/Thurnes, Christian M. Lernkulturen in der Weiterbildung**

(Studientexte für Erwachsenenbildung)  
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2005,  
148 Seiten, 19,90 Euro,  
ISBN: 3-7639-1845-0

Nachdem seit Ende der 1990er Jahre eine Vielzahl von Beiträgen zum Thema „Neue Lernkultur“ verfasst wurde – die Zahl der Publikationen hatte sich allein im Zeitraum von 1999 bis 2003 verzehnfacht – lässt die Publikationstätigkeit zum Thema zwischenzeitlich wieder nach. In dieser Situation legen Schüßler und Thurnes einen Studientext vor, der den neutraleren Titel „Lernkulturen in der Weiterbildung“ trägt und damit auf die Vielfältigkeit unterschiedlicher Lernkulturen hinweist, ohne gleich „Neues“ zu unterstellen. Sehr strukturiert zeichnen die Autor/inn/en in sechs Kapiteln die Entwicklung des Diskurses nach und stellen nicht nur wichtige Ergebnisse der Diskussion dar, sondern verknüpfen eine breite Palette relevanter Aspekte zu ei-

nem neuen Ganzen. Der Studentext verfolgt dabei das vorrangige Ziel, Grundlagen zu vermitteln, „um unterschiedliche Positionen einordnen und die Relevanz der Diskussion für die Weiterbildung nachvollziehen zu können“ (S. 11).

Dazu wird einleitend auf den Lernkulturbegriff und unterschiedliche Definitionen eingegangen. Erklärtes Ziel der Autor/inn/en ist es, kein normatives Bild von Lernkulturen aufzuzeigen, sondern verschiedene Beschreibungen dieses Wirklichkeitsbereiches anzubieten. Zum Abschluss des Kapitels fragen sie, ob Lernkulturen gestaltbar sind und unterscheiden implizite und explizite Gestaltung. Nach dieser Annäherung an den Begriff werden Hintergründe der Lernkulturdebatte dargestellt. Zuerst zeichnen die Autor/inn/en gesellschaftliche Entwicklungen nach, um die große Resonanz der Lernkulturdebatte zu erläutern. Anschließend werden die lerntheoretischen Bezüge dargestellt, die meist zur Begründung für den erforderlichen Wandel von Lernkulturen herangezogen werden. Schließlich wird der bildungspolitische Hintergrund nachgezeichnet. Dabei sprechen die Autor/inn/en z. B. auch die erheblichen wirtschaftlichen und strukturellen Konsequenzen der Bildungsgutscheine für die Bildungsträger an, die zu fehlender Planungssicherheit und Kontinuität führen und somit indirekt auch Auswirkungen auf die Lernkultur haben. Das fünfte Kapitel widmet sich der Beleuchtung des Lernkulturwandels nicht nur in Weiterbildungseinrichtungen, sondern auch im Bereich der Unternehmen und Betriebe. Dazu benennen Schüßler und Thurnes u. a. Kennzeichen neuer Lernkulturen, gehen auf die – manchmal widersprüchlichen – Herausforderungen für die Einrichtungen und das Personal ein und untersuchen den Zusammenhang mit dem Konzept der lernenden Organisation. Zum Abschluss des Kapitels weisen sie auf Organisationsentwicklung als Chance zur Entwicklung von Lernkulturen hin. Das letzte Kapitel greift die eingangs gestellte Frage nach der Gestaltbarkeit von Lernkulturen auf und geht sehr konkret auf unterschiedliche Möglichkeiten ein, wie die Entwicklung neuer Lernkulturen unterstützt werden kann. Zunächst präzisieren die Autor/inn/en den Begriff der Innovation, um anschließend Instrumente zur Diagnose von Lernkulturen darzu-

stellen. Dann wird das Kapitel erfreulich „praktisch“, wenn vier aktuelle Beispiele unterschiedlicher Facetten neuer Lernkulturen in der Weiterbildungspraxis präsentiert werden. Mit diesen Beispielen gelingt es sehr gut, eine konkretere Idee von den realen Veränderungen in der Weiterbildungspraxis zu vermitteln und gleichzeitig ein erfreulich breites Spektrum von unterschiedlichen Ansätzen innovativer Lernkulturen darzustellen. Dabei lassen es die Autor/inn/en aber nicht bewenden. Zum Schluss des Kapitels geben sie relativ ausführliche Gestaltungsanregungen für die Lernkulturentwicklung: zur Personalentwicklung, zu Lernarrangements und -settings sowie zum Umgang mit einer Abwehr gegen Gestaltungsmaßnahmen. Damit geben die Autor/inn/en einen beeindruckend umfassenden Einblick in diese für die pädagogische Profession höchst relevante Thematik. Komplettiert wird ihre Darstellung durch ein kurzes Glossar mit den wichtigsten Begriffen und einer kurzen inhaltlichen Beschreibung ausgewählter Bücher zum Thema.

Kenntnisreich fächern Schüßler und Thurnes die vielfältigen Facetten des Themas auf und führen den Leser bzw. die Leserin durch den so transparent werdenden Kosmos von programmatischen, paradigmatischen und pragmatischen Diskursen. Dem/Der am Thema Interessierten werden damit in einem straffen Überblick die wichtigsten Überlegungen bezogen auf die Lernenden, die Lehrenden, die Weiterbildungsorganisationen aber auch Wirtschaftsunternehmen im Zusammenhang mit einer neuen Lernkultur präsentiert. Dabei ist der Text sehr schlüssig und übersichtlich gegliedert und überdies lesefreundlich geschrieben. Die einleitend für das Buch und die einzelnen Kapitel formulierten Ziele werden eher übertroffen. Insgesamt also eine besonders gelungene Einführung in die vielschichtige und komplexe Thematik, die Studierenden wie interessierten Praktiker/innen uneingeschränkt empfohlen werden kann.

*Stephan Dietrich*

**Tesch-Römer, Clemens/Engsther, Heribert/Wurm, Susanne (Hrsg.)  
Altwerden in Deutschland**

Sozialer Wandel und individuelle Entwicklung in der zweiten Lebenshälfte (VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden 2006, 540 Seiten, 49,90 Euro, ISBN: 3-531-14858-3

Die Beiträge basieren auf Daten des „Alterssurveys“, einer empirischen Untersuchung über die zweite Lebenshälfte. Diese Studie wurde von dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Auftrag gegeben und vom Deutschen Zentrum für Altersfragen – in Kooperation mit anderen Forschergruppen – in den Jahren 1996 und 2002 durchgeführt. Befragt wurden ca. 5.000 40- bis 85-Jährige, z. T. im Rahmen einer Panel-Studie (d. h. eines Längsschnittdesigns, bei dem dieselbe Stichprobe 1996 und 2002 befragt wurde). So können gesellschaftliche Veränderungen und biografische Prozesse ermittelt werden. Dieser Alterssurvey soll die Grundlage für eine Alterssozialberichterstattung der Regierung bilden.

Die Befragungen bestätigen die bekannten Trends und Erklärungen des demographischen Wandels: Die Alterung der Gesellschaft erweist sich als „schleichende Revolution“ (S. 11). Charakteristisch für den Altersstrukturwandel sind Verjüngung, Entberuflichung, Feminisierung, Singularisierung des Alters und die Zunahme der Hochaltrigkeit. Die gesellschaftliche Entwicklung wird vor allem durch vier Faktoren beeinflusst: die zunehmende Lebenserwartung, die abnehmende Geburtenrate, diskontinuierliche Migrationen sowie die Arbeitsmarktsituation. Der gesellschaftliche Wandel ist ökonomisch (Ältere als Erwerbstätige und als Konsumenten), politisch (Ältere als Wähler/innen), sozial (neue Sozialformen und Beziehungen), kulturell (z. B. das kollektive Gedächtnis Älterer), medizinisch (Gesundheitsversorgung) relevant.

Der Alterssurvey unterscheidet objektive und subjektive Dimensionen, die in dem Konzept „Lebensqualität“ verbunden werden. *Soziologisch* werden Lebenslagen, Ressourcen und soziale Integration berücksichtigt. *Psychologisch* sind kognitive und emotionale Prozesse

sowie das subjektive Wohlbefinden von Bedeutung. Das Erleben der Älteren wird oft weniger von den objektiven Lebensbedingungen, als von den subjektiv wahrgenommenen Lebenssituationen beeinflusst. Die Lebenswelt Älterer wird also konstruiert, sie ist das Ergebnis von Selbst- und Fremdbeobachtung.

Eine politisch relevante Frage ist die nach der *strukturellen Benachteiligung* älterer Bevölkerungsgruppen. Während die Armutsquote der Älteren in Westdeutschland konstant bleibt, steigt sie in den neuen Bundesländern deutlich an (S. 219). Das Forscherteam unterscheidet vier Hypothesen sozialer Ungleichheit (wobei sich für alle Annahmen empirische Belege finden lassen): 1. Die soziale Benachteiligung nimmt altersbedingt zu. 2. Vorhandene soziale Unterschiede bleiben erhalten. 3. Schichtspezifische Unterschiede werden im Alter verstärkt. 4. Im Alter werden soziale Ungleichheiten nivelliert (S. 30).

Für das objektive und subjektive Wohlbefinden sind die *Familienstrukturen* von hervorragender Bedeutung. Diese familialen Generationsbeziehungen verändern sich nachhaltig und zwar durch abnehmende Eheschließungen, zunehmende Ehescheidungen, durch eine Pluralisierung von Familienformen, durch immer mehr kinderlose Haushalte, durch bikulturelle Partnerschaften. Auch vergrößern sich die Wohnentfernungen zwischen den Generationen, sodass von „multilokalen Familienverbänden“ gesprochen wird. Ältere werden von der Kindergeneration gepflegt und unterstützt. Aber es mehren sich die Hinweise, dass auch „die Älteren ganz entscheidende instrumentelle Hilfen für die Jüngeren bereitstellen, etwa durch Betreuung ihrer Enkel“, aber auch durch finanzielle Unterstützungen (S. 241). Der Alterssurvey stellt überwiegend enge Eltern-Kind-Beziehungen fest. „Die Beziehungen zu ihrer Familie werden von fast allen Befragten als positiv eingeschätzt. Sie haben sich gegenüber von 1996 sogar noch verbessert“ (S. 279).

Erfreulich sind auch die Ergebnisse zum *Gesundheitszustand*. Es wird untersucht, ob die steigende Lebenserwartung mehr kranke Lebenszeit bedeutet. Die pessimistische These einer Morbiditätsexpansion im Alter wird nicht bestätigt. Vielfach wächst die Zahl der „gesun-

den Jahre“ mit der längeren Lebensdauer (S. 367 f.). Ermittelt werden nicht nur Krankheiten und Behinderungen, sondern auch das *subjektive Wohlbefinden*, d. h. die kognitive und emotionale Konstruktion der Wirklichkeit: Zwar besteht ein Zusammenhang zwischen den Lebensverhältnissen und den subjektiven Bewertungen, dennoch „korrelieren materielle Lage und allgemeine Lebenszufriedenheit nicht sehr stark“ (S. 390). Trotz vieler Verlusterfahrungen ist die Zufriedenheit im Alter erstaunlich groß, so dass eine hohe „Adaptionsfähigkeit“ Älterer festgestellt wird (S. 393). Von 1996 bis 2002 hat die Zufriedenheit Älterer statistisch signifikant zugenommen.

Gesondert untersucht wurde die Lebenssituation *älterer Migrant/inn/en*. Diese stark wachsende Bevölkerungsgruppe verfügt zwar über deutlich weniger Einkommen als die Deutschen, aber die meisten von ihnen leben in stabilen familiären Netzwerken (S. 452). Das Verhältnis zwischen Alt und Jung ist auch emotional meist sehr intensiv.

Hinsichtlich der *Erwerbstätigkeit* zeichnet sich zwischen 1996 und 2002 eine Trendwende ab: Im Jahr 2002 planen deutlich weniger Ältere einen vorzeitigen Ruhestand als noch im Jahr 1996. Die Erwerbstätigkeit Älterer nimmt offenbar zu, allerdings überwiegend als „geringfügige Beschäftigung“ (S. 522). Zugenommen hat auch das ehrenamtliche und bürgerschaftliche *Engagement* im Alter. Dieses Engagement im Ruhestand hat nicht nur eine ökonomische, sondern auch eine psychosoziale Bedeutung. Eine solche Aktivität beeinflusst die Lebenszufriedenheit positiv und trägt zum subjektiven Wohlbefinden bei. Es wird vermutet, dass nachberufliche Aktivitäten im Alter zunehmen werden. Erkennbar sind neue Formen der Professionalisierung und eine Abkehr von der „Unentgeltlichkeit“ (S. 299). Das Forschungsteam unterscheidet zwischen a) dem Bedarfs- und Versorgungsdiskurs, b) dem Belastungsdiskurs und c) dem Potenzialdiskurs. „Die Potenziale des Alters werden sehr deutlich in den produktiven Tätigkeiten des bürgerschaftlichen Engagements und der privaten Hilfeleistungen“ (S. 527). Doch diese ökonomistische Bewertung erscheint – aus pädagogischer Sicht – „unterkomplex“. Kulturelle Potenziale Älterer sind auch ihre Lebenserfahrungen, ihr

kollektives Gedächtnis, ihre Bewältigung von kritischen Lebensereignissen und gesellschaftlichen Umbrüchen.

Insgesamt kommt die *Bildungsdimension* in diesem Alterssurvey zu kurz. Nur am Rande wird auf die „Partizipation an Bildungsangeboten“ eingegangen (S. 312). Wichtiger ist die Frage, ob das Bildungsniveau (nicht nur der Schulabschluss) und die Bildungsinteressen zur Lebensqualität und zum Selbstwertgefühl im Alter beitragen. Bildung in einem substantziellen Sinn ist mehr als nur eine „sozialpolitische Prävention“ (S. 312). Zu einem Alterssurvey gehört auch die Frage nach den kulturellen und politischen Interessen, nach den „generativen Themen“ und den Lernmotiven Älterer. Interessant ist nicht nur, wie viele Ältere Enkelkinder betreuen, sondern auch, was sie ihnen erzählen und was sie von ihnen lernen. Zur alternden Gesellschaft gehört die Frage nach der Kommunikation zwischen den Generationen. Was haben sich die Generationen noch zu sagen? Wie lernen sie voneinander und miteinander?

H. S.

### **Voesgen, Hermann (Hrsg.) Brückenschläge**

Neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2006, 383 Seiten, 39,90 Euro, ISBN: 3-7639-3339-5

Das Projekt „lern-netzwerk Bürgerkompetenz“ wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Projektleiter war Detlef Knopf. Nach dessen Tod übernahm Hermann Voesgen, Professor für Kultur an der Fachhochschule Potsdam, die Leitung. Die vorliegende Veröffentlichung basiert auf Referaten und Projektberichten der Abschlusstagung im September 2005 in Potsdam. Ziel dieses Projekts ist es, Vernetzungen des bürgerschaftlichen Engagements mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung zu erproben und somit Perspektiven für neue Lehr-/Lernkulturen zu eröffnen.

Ortfried Schäffter analysiert als einer der wissenschaftlichen Berater des Projekts die neuen

Aufgaben der Erwachsenenbildung als Teil sozialer Bewegungen in einer spätmodernen Transformationsgesellschaft. Matthias Freise, Thorsten Hallmann und Annette Zimmer untersuchen die Möglichkeiten und Grenzen gemeinnütziger Organisationsformen als „dritten Sektor“ neben Markt und Staat. Die folgenden Beiträge berichten über Erfahrungen und Teilprojekte in den vier Themenfeldern Vereinbarkeit zwischen Kindererziehung und Beruf, Partnerschaften zwischen Migrant/inn/en, Miteinander der Generationen und Bevölkerungsrückgang in „schrumpfenden Regionen“. Im Schlusskapitel stellen Annette Mörchen und Elisabeth Bubolz-Lutz Empfehlungen und Ergebnisse zur Diskussion. Es wird deutlich, dass die Verbindung von Erwachsenenbildung und Bürgerengagement nicht nur neue Organisationsformen erfordert, sondern auch eine Neudefinition von Schlüsselbegriffen wie Lehren und Lernen: „Ein enger Lern-/Bildungsbegriff, traditionelle Vorstellungen bezüglich der Rollenverteilung von Lernenden und Lehrenden, Autoritätsgläubigkeit sowie eine weitgehend auf das Aufnehmen von Informationen eingeschränkte Lernhaltung waren in einem mehr oder weniger schmerzhaften Umschaltungsprozess schrittweise abzulegen“ (S. 370).

Der Band enthält viele praktische Anregungen, aber auch neue theoretische Orientierungen und Entwürfe. Die Frage nach einem bürgerschaftlichen Engagement in einer Zivilgesellschaft eröffnet einen neuen Diskurs zur politischen Bildung.

*H.S.*

## Kurzinformationen

### **Brauerhoch, Frank-Olaf/Dabo-Cruz, Silvia** **Begegnung der Generationen**

Alt und Jung im Studium

Hrsg. von Günther Böhme

(Schulz-Kirchner Verlag) Idstein 2005, 148  
Seiten, 20,95 Euro, ISBN -3-8248-0270-8

Herausgeber dieses Buches ist Günther Böhme, der seit 1984 die Universität des 3. Lebensalters in Frankfurt leitet. Diese Publikation basiert auf einer Befragung von jungen und älteren Studierenden an der Frankfurter Universität. Für die Mehrzahl der Befragten ist das Seniorenstudium „normal“, Probleme und Konflikte sind die Ausnahme. Die Generationenbeziehung ist von wechselseitiger Akzeptanz geprägt, gelegentlich auch von intergenerationellen Lernprozessen. Angesichts der durch den Bologna-Prozess veranlassten Studienreformen leisten die Befragungsergebnisse einen Beitrag zur Konsolidierung und Weiterentwicklung der „Universität des 3. Lebensalters“ (S. 94).

*H.S.*

### **Elsholz, Uwe/ Gillen, Julia/Meyer, Rita/Molzberger, Gabriele/Zimmer, Gerhard (Hrsg.)** **Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden!**

Bildungspolitik – Kompetenzentwicklung – Betrieb

(Waxmann Verlag) Münster 2005, 292 Seiten,  
29,90 EUR, ISBN 3-8309-1593-4

Veränderungen in Arbeit, Beruf und Gesellschaft stellen neue Herausforderungen an eine moderne Berufs- und Betriebspädagogik. Im Zentrum dieses Bandes steht die Diskussion, wie eine zukunftsorientierte Berufsbildung zu konzeptualisieren ist, die sowohl den gesellschaftlichen und betrieblichen Qualifizierungsherausforderungen als auch den Entwicklungsbedürfnissen der Lernenden entspricht. Die Beiträge beleuchten bildungspolitischen Aspekte beruflichen Lernens, unterbreiten konzeptionelle Vorschläge zur Verknüpfung betrieblicher Organisations- und individueller Kompetenzentwicklung und fragen nach den Herausforderungen, die sich für die betriebliche Bildungsarbeit ergeben. Das

Buch reflektiert praktische Erfahrungen und theoretische Erkenntnisse im Feld der beruflichen und betrieblichen Aus- und Weiterbildung.

**Forneck, Hermann J./Wiesner, Gisela/  
Zeuner, Christine**  
**Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung**

Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE (Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2006, 284 Seiten, 24,00 Euro, ISBN: 3-8340-0114-7

Das Buch dokumentiert Beiträge der Jahrgangstagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften vom September 2005. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Strukturen, Organisationsformen, Angebote und Lernformen formeller und informeller Art die Teilnahme an Erwachsenenbildung begünstigen oder auch behindern. Die Beiträge zeigen sowohl Entwicklungsperspektiven als auch Grenzen für die Lernenden und das Weiterbildungssystem, da strukturell bedingte gesellschaftliche Ungleichheit nicht allein durch Weiterbildung aufgehoben werden kann.

Mit dieser Dokumentation legt die Sektion zum ersten Mal nur diejenigen Tagungsbeiträge vor, die durch ein peer review-Verfahren angenommen wurden.

**Göhlich, Michael/Hopf, Caroline/  
Sausele, Ines**  
**Pädagogische Organisationsforschung**

(Organisation und Pädagogik, Bd. 3) (Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden 2005, 246 Seiten, 29,90 Euro, ISBN: 3-531-14608-4

Organisationen müssen lernen, um in der sich wandelnden Gesellschaft bestehen zu können. Die Unterstützung solcher Lernprozesse von Organisationen ist ein unterschätztes Aufgabengebiet für die Pädagogik. Bislang fehlt eine nach konkreten Lern- und Lernunterstützungsprozessen fragende Forschung zu einzelnen Organisationen. Diese Lücke hat der vorliegende Band im Blick. Er betrachtet das

Verhältnis zwischen Organisation und Individuum, Organisation und Team sowie Organisation und Gesellschaft. Dazu werden jeweils ein historischer und mehrere gegenwartsbezogene Beiträge zusammengeführt.

**Schroeter, Klaus/ Zängl, Peter (Hrsg.)**  
**Altern und bürgerschaftliches Engagement**

Aspekte der Vergemeinschaftung und Vergemeinschaftung in der Lebensphase Alter (Alter(n) und Gesellschaft, Bd. 12) (VS Verlag für Sozialwissenschaften) Wiesbaden 2006, 286 Seiten, 34,90 Euro, ISBN 3-531-14422-7

2001 haben die Vereinten Nationen das „Internationale Jahr der Freiwilligen“ proklamiert; 2002 hat der Bundestag eine Enquete-Kommission zur „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ ernannt. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Sammelband theoretische Aspekte, empirische Untersuchungen und praktische Erfahrungen dargestellt.

Dem bürgerschaftlichen Engagement liegen unterschiedliche Motive zugrunde: eine altruistische Werteorientierung, eine Förderung der sozialen Karriere, eine biografische Neuorientierung, eine persönliche Selbstentfaltung (S. 164). Empirisch belegt sind positive Effekte einer Vergemeinschaftung durch dieses Engagement, das neue Sozialkontakte, die Erfahrung von Kontinuität, Kompetenz und Wertschätzung ermöglicht. Kommunikationsbedürfnisse werden befriedigt, Einsamkeit wird reduziert (S. 161).

Die Beiträge behandeln das Thema aus historischer, ökonomischer, sozialer, politischer und verhaltenswissenschaftlicher Sicht. Auch ethische Fragen – z. B. der Würde und Anerkennung des Alters – werden thematisiert. Die Chancen dieses Engagements als „soziales Kapital“ werden ebenso erörtert wie die Ambivalenzen einer „Vermarktlichung“. Auch forschungsmethodische Aspekte werden ausführlich erläutert (S. 111).

Der Band vermittelt einen lesenswerten Überblick über den internationalen Stand der Forschung und über die Praxis neuer Formen des Ehrenamts und der Selbsthilfe.

H.S.

## **Autorinnen und Autoren der Beiträge**

**Prof. Dr. Rolf Arnold**, Professor am Fachgebiet Pädagogik und Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung der Technischen Universität Kaiserslautern, rarnold@rhrk-kl.de

**PD Dr. Lutz Bellmann**, Leiter des Forschungsbereichs ‚Betriebe und Beschäftigung‘ am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg, lutz.bellmann@iab.de

**Prof. Dr. Rainer Brödel**, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, rainer.broedel@uni-muenster.de

**Prof. em. Dr. Clemens Geißler**, langjähriger Direktor des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforchung an der Universität Hannover, Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Forschung im Alter e.V. (DGFFA) in Hannover

**Prof. Dr. Katharina Gröning**, Professorin an der Arbeitsgruppe/„Pädagogische Diagnose und Beratung“ der Universität Bielefeld, katharina.groening@uni-bielefeld.de

**Prof. Dr. Andreas Kruse**, Direktor des Instituts für Gerontologie der Universität Heidelberg, andreas.kruse@urz.uni-heidelberg.de

**Jens Stegmaier**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsbereich „Betriebe und Beschäftigung“ am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg, jens.stegmaier@iab.de

**Gertrud Völkening**, Referentin für Gesundheitsbildung und demographischer Wandel beim Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e.V. in Hannover, voelkening@vhs-nds.de

## **Autorinnen und Autoren der Rezensionen**

**Matthias Barth**, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Umweltkommunikation (INFU) der Universität Lüneburg, barth@uni-lueneburg.de

**Dr. Stephanie Conein**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm „Lehre in der Weiterbildung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, conein@die-bonn.de

**Stephan Dietrich**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programm „Organisationswandel der Weiterbildung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, dietrich@die-bonn.de

**Prof. Dr. Peter Faulstich**, Professor am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik der Universität Hamburg, [faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de](mailto:faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de)

**Cathrin Germing**, freiberuflich tätig im Bereich (interkulturelle) Erwachsenenbildung, Evaluation und Konzeptentwicklung, Lehrbeauftragte an der Universität Münster, [Cathrin.Germing@uni-muenster.de](mailto:Cathrin.Germing@uni-muenster.de)

**Stefan Hummelsheim**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programm „Strukturwandel der Weiterbildung“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, [hummelsheim@die-bonn.de](mailto:hummelsheim@die-bonn.de)

**Dr. Monika Kil**, wissenschaftliche Assistentin am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (IfEB) der Universität Bremen, [ifeb@monikakil.de](mailto:ifeb@monikakil.de)

**Prof. Dr. Josef Schrader**, Professor im Fachbereich Erwachsenenbildung der Universität Tübingen, [josef.schrader@uni-tuebingen.de](mailto:josef.schrader@uni-tuebingen.de)

**Dr. Ingeborg Schüßler**, wissenschaftliche Assistentin am Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern, [schuess@rhk.uni-kl.de](mailto:schuess@rhk.uni-kl.de)

**Prof. Dr. Horst Siebert**, Professor am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Hannover, [eb@erz.uni-hannover.de](mailto:eb@erz.uni-hannover.de)

**Prof. Dr. Reinhold Weiß**, ständiger Vertreter des Präsidenten und Leiter des Forschungsbereichs im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), [reinhold.weiss@bibb.de](mailto:reinhold.weiss@bibb.de)