

# FBE

**Forschung · Begleitung · Entwicklung**

**Erhard Schlutz · Hans Peter Tews u.a.**

## **Perspektiven zur Bildung Älterer**

Pädagogische Arbeitsstelle  
Deutscher Volkshochschul-Verband

**Forschung · Begleitung · Entwicklung**

---

**Erhard Schlutz · Hans Peter Tews u.a.**

**Perspektiven zur  
Bildung Älterer**

Pädagogische Arbeitsstelle  
Deutscher Volkshochschul-Verband

---

# **FORSCHUNG, BEGLEITUNG, ENTWICKLUNG (FBE)**

Herausgegeben von der

Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

Die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes vermittelt als wissenschaftlicher Dienstleistungsbetrieb zwischen Forschung und Berufspraxis der Erwachsenenbildung. Sie stellt den Hochschulen, den Volkshochschulen und anderen Einrichtungen Hilfen für ihre Arbeit zur Verfügung. Sie wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und der Länder institutionell gefördert und gibt folgende Publikationsreihen heraus: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung – Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung – Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet – Berichte, Materialien, Planungshilfen – Forschung, Begleitung, Entwicklung – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung – EB-Länderberichte.

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**Perspektiven zur Bildung Älterer** / Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband. Erhard Schlutz ; Hans Peter Tews u.a. – Frankfurt (Main) : Pädag. Arbeitsstelle, Dt. Volkshochschul-Verb., 1992

(Forschung, Begleitung, Entwicklung)

ISBN 3-88513-428-4

NE: Schlutz, Erhard; Tews, Hans Peter; Pädagogische Arbeitsstelle  
<Frankfurt, Main, Deutscher Volkshochschul-Verband>

**ISBN 3-88513-428-4**

© 1992 Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M

Auslieferung: Pädagogische Arbeitsstelle des  
Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.  
Holzhausenstraße 21  
6000 Frankfurt (Main) 1  
Telefon 069/154005/0

# Inhalt

Vorbemerkungen .....	7
<i>Erhard Schlutz</i> Die Bildung Älterer als Allgemeinbildung .....	10
<i>Hans Peter Tews</i> Bildung im Strukturwandel des Alters .....	29
<i>Fred Karl</i> Die Öffnung der Gerontologie in den Lebenslauf als Beitrag zur Bildung im Alternsprozess .....	44
<i>Klaus Blanc</i> Konvergenzpunkt Leben – Perspektiven intergenerationellen Lernens in der Konsumgesellschaft .....	53
<i>Dieter Nittel</i> Die Verwendung gerontologischen Wissens in pädagogischen Handlungszusammenhängen .....	63
<i>Hans Tietgens</i> Zur Verarbeitung lebensgeschichtlicher Erfahrung .....	80
<i>Sylvia Kade</i> Altern und Geschlecht – Über den Umgang mit kritischen Lebensereignissen .....	94
<i>Brigitte Donicht-Fluck</i> Perspektiven zur Altenbildung aus den USA .....	117
<i>Gherie ter Steege</i> Bildung für Ältere: Investition in den Lebenslauf oder Marktentwicklung? .....	131
<i>Eva Eirnbter</i> Zur Lebensweltorientierung in der Bildung Erwachsener .....	149
<i>Angela Venth</i> Älterwerden als Perspektive für die Erwachsenenbildung .....	157
Autoren/-innen .....	169



## Vorbemerkungen

Was sich nahe ist, hat oft Schwierigkeiten, einander zu finden. Für die Erwachsenenbildung gilt dies z.B. für das Büchereiwesen. Aber auch im Falle der Gerontologie ist das Verhältnis eher ein gestörtes zu nennen. Um Bezugnahmen haben sich beide Seiten noch wenig bemüht. Die Rezeption der Forschung durch die Erwachsenenbildungspraxis bleibt vordergründig, aber die Gerontologie hat sich auch selten auf das Bedingungsfeld einer Bildung Älterer wirklich eingelassen. Sich gegenseitig blinde Flecken vorzuwerfen ist indes wenig hilfreich. Wichtig wäre es dagegen, zu einem Dialog zu gelangen und die Relevanzmöglichkeiten zu thematisieren. Die PAS hat in dieser Hinsicht insofern mehrfach Ansätze unternommen, als

- 1966 zum ersten Mal in einer Beilage zur Zeitschrift „VHS im Westen“ eine Konferenz zum Thema dokumentiert ist
- 1971 der Theorie-und-Praxis-Band „Altern psychologisch gesehen“ mit einem Geleitwort von Hans Thomae erschien, ein Buch, das bis in jüngste Zeit hinein noch nachgefragt wird
- 1979 ein Band von sechs Autoren „Lernen im Alter“ herausgebracht wurde, in dem schon die Grundfrage erörtert wurde, die bis heute in der Diskussion eine zentrale Rolle spielt: Integration oder Segregation.

In den 70er Jahren blieb dennoch Bildung mit Älteren ein Thema am Rande. Anders wurde das in den 80er Jahren, und diese Bildungsaufgabe bekam ein immer größeres Gewicht. Dementsprechend wurden die verschiedenen Veröffentlichungsformen der PAS für das Themengebiet genutzt. So wurde

- eine Arbeitsplananalyse vorgelegt (1984 als Arbeitspapier),
- eine kommentierte Literaturdokumentation zusammengestellt (1984 in der Reihe Berichte – Materialien – Planungshilfen),
- ein Forschungsreport veröffentlicht (1989 ebenfalls in der Reihe BMP).

Sie werden ergänzt durch solche Publikationen, die dem Didaktisch-Methodischen zugewandt sind. Dazu gehören

- die „Einführung von Mitarbeitern in der Altenbildung“, die elementare Information und Anregung gibt (1986),
- „Lernen und Gedächtnistraining im Alter“, ein BMP-Band, der Forschungsergebnisse und didaktisch-methodisches Planungshandeln unmittelbar aufeinander bezieht (1986),
- „Mit Alten über Altern reden“, ebenfalls aus der Reihe BMP, mit Anregungen für eine altersgerechte Gesprächsgestaltung.

Dabei ist auch der Kontext der Altenbildungsarbeit bedacht worden, so etwa bei

- H. Buschmeyer u.a.: Erwachsenenbildung im lebensgeschichtlichen Zusammenhang, 1977

- W. Mader u.a.: Generationenbeziehungen, 1990;

beides Beispiele dafür, wie die PAS seminarbezogene Kleinforschung in die öffentliche Diskussion gebracht hat, das gilt auch für

- Ahlheim/Eierdanz: „Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene“ (als Beitrag zur öffentlichen Diskussion eines BMW-Projekts).

Seitdem die PAS 1989 den „Report: Altersforschung“ herausgebracht hat, schien ihr eine Basis gegeben, zu mehreren „interdisziplinären Gesprächen“ einzuladen. Dabei sind die Chancen und die Schwierigkeiten solcher Gespräche deutlich geworden. Es erscheint uns nunmehr an der Zeit, Perspektiven dieser Gespräche durch Publikationen öffentlich zu machen. Dies sollte nicht durch eine Dokumentation der Gespräche selber geschehen, sondern indem daraus hervorgegangene Anregungen aufgegriffen und weitergeführt werden. In einem zur Zeit in Vorbereitung befindlichen Band der Reihe „Forschung-Begleitung-Entwicklung“ wird dies am Beispiel der Auseinandersetzung mit einem einzelnen detaillierten Forschungsbericht geschehen. Wir erhoffen uns davon, ausgehend vom konkreten Fall etwas von den Verstehensbarrieren zwischen Forschung und Praxis zu identifizieren und diese zumindest transparenter zu machen. Die bleibenden Verständigungsschwierigkeiten dürften darauf zurückzuführen sein, daß in verschiedenen Wirklichkeitskonstruktionen gedacht, nach verschiedenen Sinnwelten gehandelt wird. Es kommt also darauf an, genauer zu erkennen, was die Bedeutungshorizonte trennt, wo und in welcher Weise die Logiken des Suchens und Findens aufeinander bezogen werden können.

Bei einem solchen Blick auf die Zusammenhänge erscheint es aber erkenntnisfördernd, wenn neben den am Einzelfall geführten Dialog eine Präsentation tritt, in der die Vielschichtigkeit der Perspektiven entfaltet wird, unter denen die Bildung Älterer gesehen werden kann. Dabei kommt dann zugleich die Vielfalt der Zugänge zu dem Problemkomplex zur Sprache, und die Frage, wodurch der Vermittlungsprozeß zwischen Forschung und Berufspraxis behindert wird, läßt sich noch aspektreicher verfolgen. Für ein Miteinander-Sprechen und Miteinander-Planen wäre jedenfalls mehr von den Prämissen vorzuweisen, von denen jeweils ausgegangen wird. Das gilt für das implizite Bild vom Alter ebenso wie für das von Bildung. Um in ein produktives Gespräch zu kommen, will aufgedeckt sein, welche Vorannahmen über Veränderungsvorgänge und Lernprozesse, welche Selbstverständnisse im Falle der Forschungsaufgaben bestehen können. Im Bereich der Bildung Älterer fallen heute viele aktuelle Probleme an, die mit beträchtlichem Engagement diskutiert, dabei aber meist je für sich betrachtet werden. Damit werden die Richtungssichten verstärkt, und die Rücksichten kommen zu kurz. Für diese ein Wechselspiel von Konkretem und Allgemeinem, eine Annäherung der Perspektiven in die Wege zu leiten, ist mit diesem Band intendiert. So war das Vorhaben auch in einem Einladungsschreiben an die hier versammelten Autoren dargestellt worden. „Damit die Konturen der Problematik noch einmal deutlich werden, zugleich aber auch, wo und wie Annäherungen verschiedener Sichtweisen möglich sind. Was daran interessiert ist, woraus die Relevanz der Forschung für die Bildungspraxis besteht und wie weiter gearbeitet

werden müßte, um die Annäherungen noch dichter zu gestalten, denn mit ihren Publikationen hat es sich die PAS zur Aufgabe gemacht, in zweierlei Hinsicht ein intensiveres Zur-Kennntnis-Nehmen anzuregen. Es geht hier zum einen um die Auflockerung traditionell disziplingebundener Betrachtungsweisen und um die Frage, was sie füreinander bieten können, und zum anderen um die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – ohne kurzschlüssige Verwendungsziele“.

Für eine erste Ausfaltung des Problemkomplexes erschien es sinnvoll, an den Anfang zwei Beiträge zu stellen, die eine Binnensicht und eine Außensicht des Themenfeldes „Bildung Älterer“ vorweisen und dabei die Wandlungsprozesse beachten. Nach dem Vorliegen der Manuskripte läßt sich sagen, daß damit eine anthropologische und eine soziologische Sichtweise auf das interessierende Problemfeld dokumentiert ist. Die dann folgenden Beiträge gehen zwar von deutlich umrissenen Einzelaspekten aus, betonen aber auch die übergreifenden Momente. In verschiedenen Varianten kommen in den Beiträgen Voraussetzungen und Differenzierungen der Teilnehmerorientierung zur Sprache. Dies kann vor allem gesagt werden, weil alle Autoren mehr oder weniger deutlich davon ausgehen, daß Bildung Älterer nicht isoliert gesehen werden kann, sondern im Zusammenhang mit biographischen Lebenslinien, lebensgeschichtlichen Entwicklungen und Bewältigungsformen. Es liegt nunmehr schon 20 Jahre zurück, daß Ursula Lehr auf die Bedeutung subjektiver Verarbeitung aufmerksam gemacht hat. Ihr Hinweis „eine Verhaltensänderung des Individuums im höheren Lebensalter kovariert stärker mit der erlebten Veränderung als mit der objektiven Veränderung der Situation“ („Psychologie des Alters“, 1972, S. 297f) ist aber selten konsequent weitergeführt worden. Darin könnte ein Hauptgrund zu sehen sein, warum Gerontologie und die Bildung Älterer sich noch wenig zu sagen haben. Ebenso spielt wohl die Neigung in der Forschung eine Rolle, „Lebensereignisse“ immer noch wichtiger zu nehmen als die „alltäglichen Belastungen“. Mit den hier vorgelegten Beiträgen kann nicht unmittelbar gezeigt werden, wie eine bessere Kommunikation aussehen kann, wohl aber ist mit ihnen möglich, Richtungen anzudeuten, auf welchen Wegen sie produktiv werden kann. Dies gilt vor allem für das lebensbegleitende Verständnis von Erwachsenenbildung und damit für „die Lebens- und Lernperspektive des Älterwerdens“ als „einer Brücke über die Kluft zwischen Alt und Jung, die von beiden Seiten begehbar wird und die gegenseitige Annäherung durchaus in Anerkennung von Altersunterschieden zuläßt“ (A. Venth) und zugleich die Chance entpflichteter Lebenszeit zur Selbstfindung erkennt (E. Eirmbter). Dazu gehört es allerdings auch, daß Gerontologen, wie F. Karl es formuliert, „Lebensformen älterer Menschen in der Regel nicht als ‚im Fluß‘, sondern als statisch“ betrachten. Immerhin könnten sie hier an Tradition anknüpfen, haben doch etwa Thomae und Lehr den Prozeßcharakter des Alterns immer betont.

Hans Tietgens



## Die Bildung Älterer als Allgemeinbildung

*„Bin ich jetzt Schrott? Gehöre ich jetzt auf den Schrottplatz, oder bin ich gerade der lebendige Teil? – Also wir suchen ja immer etwas aus dem Schrottplatz heraus. Wenn ich mich da hineinversetze: Ich bin hier der Schrott und mich sieht da einer, der wird durch mich angeregt vielleicht. Also ich als arbeitsloser Schrott hier rege andere Leute an...“*

Ehemaliger Schlosser, Teilnehmer eines Metallplastik-Lehrgangs (aus: Schlutz/ Voigt 1986, S.11)

*„Die letzte Aufgabe unseres Daseins: dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“.*

Wilhelm von Humboldt, Theorie der Bildung des Menschen 1793 (aus: 1980, S. 235f.)

### Zur Entwicklung des Feldes

Mit Alten kann man nichts anfangen. Es sei denn, da wären Enkel oder Urenkel zu versorgen. Das ist aber immer seltener der Fall, schon heute haben nahezu 30% der über 70jährigen keine Kinder. Dafür wächst – nicht nur in Arztpraxen und auf Butterfahrten – die professionelle Beschäftigung mit Alten und dem Alter: insbesondere die betreuende und pflegerische, die unterhaltende und bildende, die künstlerische und wissenschaftliche. Grund dazu geben die historisch beispiellose Vergrößerung der Zielgruppe und ihre künftige Dominanz (eine Unterstellung, die sich infolge von Zuwanderung aber bald als haltlos erweisen kann), möglicherweise auch die Tatsache, daß einige der Älteren über noch nicht verausgabte finanzielle Mittel verfügen. Wichtiger noch erscheinen die sinkende Bereitschaft und auch die objektiv abnehmende Möglichkeit, die Menge der damit verbundenen sozialen, medizinischen, psychischen Folgen und Probleme privat aufzufangen. Professionelle Befassung erscheint wie oft ambivalent: Sie entlastet, ist hilfreich und kann zugleich als kollektive Abwehr des zugrunde liegenden Problems dienen.

Nicht erst seit heute, aber heute spürbar stärker als in der Vergangenheit hat die professionelle Beschäftigung mit dem Alter und den Alten auch den Bildungsbe-  
reich erfaßt. Wie immer, wenn Bildung sozialpolitische Aufgabenstellungen übernehmen soll, ging dem ein Umdenken von der Fürsorge zur Vorsorge, von der

Betreuung zur Ermutigung zur Selbsthilfe durch Eigentätigkeit voraus. Auch die weitergehende Forderung, die anzusprechende Gruppe nicht als defizitär zu betrachten, sondern von deren Kompetenzen auszugehen, hat ihre Parallele in der Entwicklung anderer „Zielgruppen“ der Weiterbildung.

Im Falle der Alten-, Älteren- oder Altersbildung scheint der Kompetenzansatz besonders gedeckt durch die psychologische und gerontologische Forschung, die in einer atemberaubenden Entwicklung von den zwanziger Jahren bis heute die Grenze, bis zu der für den Menschen prinzipiell noch „alles“ lernbar sei, vom jungen Erwachsenenalter bis zum heutigen Verrrentungsalter verschob und selbst danach noch vieles für leistungsfähig erklärte, wenn auch differenziert nach Lernbereichen und Aspekten der Lernfähigkeit und mit immer größer werdenden interindividuellen Unterschieden. Sicherlich hat sich damit das Bild vom Alter entscheidend verändert – unabhängig davon, ob es die Selbstansprüche der Betroffenen oder die Perspektiven der Wissenschaft gewesen sind, die sich in dem genannten Zeitraum verändert haben. In Teilen des programmatischen Schrifttums scheint dies zu einem überschießenden Optimismus im Hinblick auf die Chancen der Bildung im Alter geführt zu haben, der die tatsächlichen Beschwerden und Einschränkungen des Alters überspringt, die Abhängigkeit der Lernbereitschaft und -möglichkeit von der bisherigen Biographie verkennt, vor allem aber die Tatsache, daß „lebenslanges Lernen“ in unserer Gesellschaft überwiegend eine instrumentelle Funktion hat, mit der die Zukunft im Sinne der eigenen Intentionen verfügbar gemacht werden soll. Was ist in diesem Sinne verplanbare Zukunft, die das Lernen Älterer motivieren könnte? Sicher sind gerade die sogenannten jungen Alten entdeckt worden, die flotten Senioren, die noch (oder jetzt erst recht) alles mögliche versuchen und anstellen wollen, die aber die zunehmende Funktionslosigkeit ihrer möglichen Bildungsbemühungen auch nicht übersehen können.

Die Begründungen für Lernangebote an Ältere (vgl. z.B. die Literaturübersicht in Behrens-Cobet 1984) sind vielfältig und wirken eklektisch: Erhalt und Training grundlegender Fähigkeiten, Rollenverluste kompensieren, Antwort auf Lebenskrisen suchen, neue Sinnfindung nach Berufs- und Familienphase, Selbständigkeit erhalten, aktive Lebensgestaltung, Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung anstreben, Harmonisierung des Generationenverhältnisses usw. Nachdem Konzepte der Altenbildung zunächst mit einer eher kompensatorisch gemeinten Zielgruppenarbeit, dann nach einer inhaltlich begründeten altersspezifischen Bildung gesucht haben, steht heute wohl die Frage einer Alters- oder Altersbildung im Mittelpunkt, die für jede Lebensphase wichtig ist und der Vorbereitung auf das Alter dienen könnte. Dabei konnte man in Teilen der Literatur die Neigung beobachten, aufgrund der Wahrnehmung der Möglichkeiten, aber auch der Verluste im Alter Jüngere streng dazu anzuhalten, das Alter und das Altern zu lernen, als ob diese bereits über die Gewißheit des unversehrten Erreichens der Altersphase verfügten. Neuerdings wird stärker vom intergenerationellen Lernen, vom gemeinsamen Lernen von Jung und Alt ausgegangen. Dabei ist – wie beim interkulturellen Lernen – noch offen, welches Interesse denn die einen an den anderen haben könnten.

Überhaupt läuft im Falle der Altenbildung die Praxis den konzeptionellen Forderungen und Entwürfen weit hinterher. Dies zeigt ein Blick auf die Statistik des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Statistische Mitteilungen 1980 und 1989): In den achtziger Jahren ist der Anteil der 50-64jährigen Teilnehmer nur von 8,5 auf 12,2% angewachsen, während der Anteil der über 65jährigen bei 4,3% stagnierte, obwohl deren Anteil an der Bevölkerung rapide zunimmt! Zu ergänzen wäre, daß bei kirchlichen Bildungswerken und anderen Trägern der relative Anteil der Älteren an ihrer Teilnehmerschaft häufig bedeutend höher ist. Aufs Ganze gesehen sind die Zahlen des DVV aber sehr aussagekräftig, da die Volkshochschulen größere Anteile der Bevölkerung überhaupt erreichen. Im Land Bremen etwa besuchen zwei Drittel der über 65jährigen, die Weiterbildung bei öffentlich anerkannten Trägern nachfragen, die Kurse der Volkshochschulen.

Im einzelnen scheinen diese quantitativen Befunde dort deutlich positiver auszufallen, wo eigene Programme für Ältere aufgelegt werden. Welche Interessen von Älteren und Veranstaltenden lassen sich dabei erkennen? Nicht ganz ein Drittel der Veranstaltungen beschäftigt sich direkt oder indirekt mit dem Alter und dem Alt-Werden sowie den dabei nötigen Umstellungen: etwa mit körperlichen und geistigen Anpassungstechniken (bis hin zum ersten Umgang mit dem PC), mit nützlichem Sachwissen (Rente, Sexualität im Alter), mit Erfahrungsaustausch über die persönliche und gesellschaftliche Situation des Alt- und Alleinseins, mit dem Finden neuer Rollen oder Sinngelalte (häufig in Form von Theaterspiel, Beschäftigung mit Literatur), mit dem Wahrnehmen von Zeitgeschichte sowie der Teilnahme an Zeitgeschehen und Politik. Die große Mehrheit der Veranstaltungen bietet aber Inhalte des „Normalprogramms“, wobei Ziele, Inhalte und vor allem Vermittlungsformen an die Bedürfnisse und Lernweisen von Älteren angepaßt werden.

Dabei spielt der Sprachunterricht eine dominierende Rolle, in erster Linie der in Englisch, aber auch der in anderen westeuropäischen Sprachen. Nach einer Befragung von über 500 Teilnehmern/innen an der Bremer Volkshochschule (Schmidt 1990) sind etwa die Hälfte der Teilnehmer/innen zwischen 60 und 70 Jahre alt, 18% sind älter und ein Drittel jünger. Ein auffallend hoher Prozentsatz der Befragten macht mit diesem Fremdsprachenprogramm zum ersten Mal Weiterbildungserfahrungen, und 40% haben keine Fremdsprache in der Schule erlernt. Die Schulabschlüsse sind zwar wie immer in der Weiterbildung deutlich höher als in der Bevölkerung (ca. 50% der Teilnehmer/innen haben einen Real-schulabschluß), aber auch deutlich niedriger als bei den Teilnehmern der allgemeinen Sprachkurse (vgl. Müller-Neumann 1986). Mit zunehmendem Alter nehmen aber, entgegen der historischen Entwicklung, die gehobenen Schulabschlüsse zu, d.h. Teilnehmer/innen mit solchen Abschlüssen halten länger durch, lernen auch noch in höherem Alter. Mit jüngeren Sprachkursteilnehmern teilen ältere zwar verständlicherweise nicht den Wunsch nach Nutzung des Gelernten für den Beruf, aber das Bedürfnis, die Sprache bei Ferien im Ausland und bei privaten Kontakten mit Ausländern zu benutzen, ist bei den Älteren genauso stark wie bei den Jüngeren und steht bei ihnen an erster Stelle der Motive. An zweiter Stelle folgt das Bedürfnis, Kenntnisse aufzufrischen, um früher Gelerntes nicht zu

vergessen. Dann folgen der Wunsch nach sinnvoller Freizeitbeschäftigung und die Überzeugung vom generellen Nutzen der zu lernenden Sprache. An konkreten Erwartungen an den Kurs äußern Ältere viel häufiger als Jüngere, daß sie etwas über das betreffende Land erfahren wollen und daß sie gern neue Leute mit ähnlichen Interessen kennenlernen möchten (wobei dies nicht unbedingt privaten Kontakt meint).

Mit zunehmendem Alter nimmt die Zahl derjenigen ab, die die Sprache im Ausland nutzen wollen, und die derjenigen zu, die ihre Kenntnisse auffrischen und erhalten wollen. Immer wichtiger wird der Gesichtspunkt der sinnvollen Freizeitbeschäftigung.

Diese Befunde, die keinen Anspruch auf Repräsentativität stellen, weisen doch auf Wichtiges hin:

- Alter, insbesondere das „junge“ Alter kann als Chance empfunden werden, etwas zu lernen oder wiederzulernen, wozu man seit vielen Jahren nicht (mehr) gekommen ist.
- Lernerfahrungen und höhere Schulbildung sind wichtige, aber nicht absolute Bedingungen für neue Lerninteressen im Alter.
- Je länger allerdings die frühere Schulausbildung war, umso mehr hält das Weiterlernen bis ins hohe Alter an, was auf einen entwickelteren Bildungshabitus und/ oder auf bessere inhaltliche und formale Voraussetzungen zurückgeführt werden kann.
- Bei jüngeren Alten steht durchaus eine instrumentelle oder transitive Vorstellung vom Lernen mit im Vordergrund (Reisen ins Ausland), die aber mit zunehmendem Alter hinter einer intransitiven (sinnvolle Beschäftigung) und retrospektiven (Auffrischen, Gelerntes bewahren) zurücktritt.

Das letzte scheint zunächst selbstverständlich, da die physischen und zeitlichen Voraussetzungen für eine spätere Anwendung des Gelernten ungünstiger werden. Umso auffälliger ist allerdings, daß überhaupt noch relativ viele Ältere Fremdsprachen lernen, weil die gängige Erwachsenenendidaktik Fremdsprachen im Hinblick auf künftige Kommunikationssituationen vermittelt. Dies läßt erneut die Frage nach der Zukunfts- und Zeitperspektive im Alter stellen.

Dabei darf nicht übersehen werden, daß man sich mit dieser Frage bereits in die Zukunft begibt. Denn absolut genommen ist die Zahl der Älteren, die sich dergestalt weiterbilden, noch sehr gering. Lehr hat (1979) aufgrund der Befragung von 210 Menschen festgestellt, daß die Weiterbildungsbereitschaft durch mangelnde Schulbildung (insbesondere, wenn Weiterbildung wiederum mit Schule und Wissensvermittlung identifiziert wird) und durch geringe Erwartung an die eigene Leistungsfähigkeit begrenzt werde. Dittmann-Kohli (1989) stellte aufgrund einer allerdings noch schmalen empirischen Basis fest, daß mögliche Produktivität im Alter auch negativ beeinflusst wird dadurch, daß Ältere für sich keine Zukunft sehen. Auch Tietgens hat in einem Beitrag von 1972 die Möglichkeiten der Altenbildungsarbeit als zunächst noch gering eingeschätzt, ihr für die Zukunft – infolge der steigenden Schulbildung und Weiterbildungserfahrung – allerdings

mehr Chancen eingeräumt, zur Klärung der Lebenserfahrung, zu mehr Mobilität und Selbstvertrauen beizutragen. Ein Bericht über die Situation in den USA (Donicht-Fluck 1989) bestätigt, daß für weitere, durch eine neues Bild vom Alter unterstützte Aktivitäten neben ehrenamtlicher Beschäftigung und Nebenjobs besonders der Bildungsbereich ein reiches Betätigungsfeld für Ältere bietet.

Inwieweit kann die Erwachsenenbildung durch die Art ihrer konkreten Angebote zu einem Weiterlernen im Alter herausfordern? Welchen Beitrag können Praxis und Theorie der Erwachsenenbildung dazu leisten, daß solche Leitbilder vom Alter und vom Lernen im Alter gefördert werden, die die Verbindung von Bildung und Alter für die Menschen selbst sinnvoll erscheinen lassen? Mehrere Erziehungswissenschaftler/innen (u.a. Fülgraff 1985, Böhme 1988) fordern als Voraussetzung dazu eine Bildungstheorie für das Alter bzw. die Erweiterung des Bildungsgedankens um die Aspekte des Alterns und des Alters. Böhme verlangt ausdrücklich, die Bildung Älterer als Allgemeinbildung zu konzipieren. Die folgenden Überlegungen können solche Forderungen nicht erfüllen, sie wollen aber fragen, welche Sinngehalte und welche Begründungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Bildung Älterer den genannten Begriffen innewohnen.

## **Lebenslanges Lernen und Bildung**

Zwar wird der Begriff der Bildung in den Wortkombinationen Alten- oder Altersbildung verwendet, ansonsten aber spricht man eher von Lernen. Solange damit vor allem physio- und verhaltenstherapeutisch unterstützbare Anpassungsprozesse gemeint sind, scheint dieser Begriff auch weiterhin angemessen. Die Rechtfertigung für Altersbildung im ganzen scheint durch die Formel vom „lebenslangen Lernen“ gegeben. Damit war aber zunächst nicht an das Weiterlernen Älterer gedacht. Vielmehr wurden mit „lebenslangem Lernen“ die Schlüsselbegriffe einiger Dokumente des Europarates von 1970, der OECD von 1973 und der Unesco von 1976 ins Deutsche übersetzt. Diese offiziellen Verlautbarungen beziehen sich aber mehr oder weniger auf die technologisch-ökonomische Notwendigkeit ständiger beruflicher Anpassungsprozesse oder auch auf den kulturellen Modernitätsrückstand, der von den Entwicklungsländern unter Wahrung ihrer Identität aufzuholen sei. Dabei geht es keineswegs um eine permanente Verschulung, wie Kritiker oft vorgeworfen haben, sondern auch um zunehmend informelle Lernweisen. Aber die Hauptgedankengänge sind doch gebunden an eine Fortschrittsvorstellung, die gleichsam automatisch ständiges Anpassungslernen erzwingt, eine Vorstellung, in der die Sinnbedürfnisse Älterer (s. dazu Dittmann-Kohli 1989) kaum vorkommen (zu einer frühen Kritik am Konzept des lebenslangen Lernens für die Altenbildung vgl. Böhme 1978).

Gerade diese Konzepte haben der Erwachsenenbildung allerdings einen ungeheuren Funktionszuwachs besorgt, sie zur „Weiterbildung“ umgestaltet, aber auch dazu beigetragen, daß die Bildung Erwachsener immer mehr und nahezu ausschließlich unter den Gesichtspunkten der Funktionalität und der Meisterung der Zukunft gesehen wird. Dies ist didaktisch angelegt in dem grundlegenden

Curriculumkonzept von Robinsohn (1967), das mehr noch als in der Schule für die Planung von Weiterbildung stilbildend wirkte. Robinsohn betrachtet Bildung als „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen“. Was bedeutsame Lebenssituationen seien, sollte erforscht, die dafür benötigten Fähigkeiten sollten beschrieben und als Zielsetzungen in neue vielfältige Lernpassagen (Curricula) eingeschrieben werden. Das Befreiende und deshalb wohl auch zunächst so Folgenreiche dieser Anschauung ist das Absehen von hergebrachtem „Bildungswissen“ und die Aussicht auf Erneuerung des Bildungswesens von den Erfordernissen des „Lebens“ her. In diesem Zusammenhang wirkt auch die Verwendung des Lernbegriffs entlastend, da Lernvorhaben nun nicht mehr aufgrund schwer durchschaubarer Bildungsansprüche, sondern im Hinblick auf beschreibbare und durch Lernen beherrschbare Anwendungssituationen konzipiert werden sollten. Trotz solcher Entlastung und trotz der Planungsphantasie, die dieser Ansatz in Gang gesetzt hat, bleiben seine Auswirkungen ambivalent. Denn letztlich wird alles menschliche Lernen – nicht nur das berufsbezogene, sondern gerade das „alltagsorientierte“ – instrumentell gedeutet, auf seine Funktionalität hin dimensioniert.

Was ist falsch daran, muß sofort scharf zurückgefragt werden, wenn man sich nicht der Gefahr idealistischer Verblasenheit aussetzen will. Fraglich ist zum einen, ob denn das Leben insgesamt als System von Verwendungs- und Verhaltenssituationen zu beschreiben ist. Jedenfalls hat die Curriculumtheorie es nicht geschafft, mit Hilfe einer solchen Vorstellung das gesamte Bildungs- und Lehrplanwesen zu erneuern. Fraglich ist zum anderen, wie man sich denn das Subjekt vorzustellen hat, dessen Lernanstrengungen total ausgerichtet sind am passenden Verhalten in unterschiedlichsten Lebenssituationen. Sieht man genauer hin, dann kommt dieses Subjekt – und damit gerade der alternde Mensch – mit seinem Bedürfnis nach Selbstübereinstimmung und nach lebensgeschichtlicher Kontinuität in solchen Ansätzen eigentlich nicht vor. Nun ist allerdings bereits am Ende des 18. Jahrhunderts der Gefahr der totalen Atomisierung von Lernprozessen, ihrer Ausrichtung allein an – je spezieller – gesellschaftlicher Verwertbarkeit der Gedanke der allgemeinen Bildung aller entgegengesetzt worden. Will man von Bildung sprechen, so muß man notgedrungen so historisch ansetzen, um nicht den Gefahren eines unangemessenen Platonismus oder eines falschen Idealismus zu erliegen.

## **Bildung und Allgemeinbildung historisch gesehen**

Während der moderne Bildungsgedanke den im 18. Jahrhundert neu entdeckten Selbstentfaltungsmöglichkeiten des Menschen entspringt, antwortet der Allgemeinbildungsgedanke auf die gleichzeitige Erfahrung der Behinderung dieser Möglichkeiten mit einem politisch-pädagogischen Programm. Dem liegt eine kritische Zeitdiagnose zugrunde, die uns heute an Max Webers Vorstellung der Rationalisierung oder an Habermas' Gedanken der Ausdifferenzierung der Lebenswelt, aber auch an Becks These einer fortschreitenden Individualisierung

erinnern mag. Die Freisetzung des modernen Menschen enthält für Rousseau wie für Schiller nicht nur die Chance zur Selbstentfaltung, sondern auch die Pflicht zur Suche nach widerspruchsfreier Selbstübereinstimmung („Identität“ würden wir heute wohl sagen), die wesentliches Kriterium für Bildung darstellt. Bildung wird zu einem Entwurf der Rückkehr aus der Selbstentfremdung (so Buck 1984), die von Rousseau (1762) in der Trennung von Natur und Kultur, von Schiller (1795) aber umfassender in den daraus folgenden fortschreitenden Fragmentarisierungen der Gesellschaft (Arbeitsteilung, bürokratischer Staat) gesehen wird, die ins Individuum als Gefühl von Orientierungslosigkeit und Zerrissenheit – etwa von Denken, Wollen und Fühlen – durchschlagen.

Wolfgang Klafki (1985) hat drei Forderungen als gemeinsame Elemente aller frühen, noch der Aufklärung und den Menschenrechten verpflichteten Allgemeinbildungskonzepte von Rousseau bis Humboldt ausgemacht:

- Bildung aller Kräfte,
- Bildung für alle,
- Bildung im allen Gemeinsamen.

Es geht also zugleich um das psychologische Ziel der Förderung aller Kräfte des Individuums, um die soziologische Idee der Gleichheit aller Menschen und um die politisch-didaktische Aufgabe der Bildung an gesellschaftlichen Schlüsselproblemen, die viele oder alle betreffen. (Im Grunde werden mit diesen Aspekten die Parolen der Französischen Revolution – Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit – in ein Bildungsprogramm umgesetzt.)

Wie kommt es aber, daß wir gemeinhin mit Allgemeinbildung nur Vorstellungen von Jugendschule oder von einem verbindlichen Wissenskanon verbinden? Oft wird dies mit Wilhelm von Humboldts Schulplänen (1809) und ihrer Betonung klassisch-griechischer Bildungsinhalte in Verbindung gebracht. Das ist nur halb richtig.

Von der skizzierten zeitkritischen Diagnose übernahm Humboldt vor allem den Hinweis auf die Gefahren der Arbeitsteilung oder besser: der allzu frühen und starken Spezialisierung. Daraus zog er die Konsequenz, daß alle Menschen zunächst gleich und allgemein gebildet werden sollten; spezielle Kenntnisse solle man den „Schulen des Lebens“ überlassen. Mit dem Angebot eines gleichsam zweckfreien, wenn auch in sich wertvollen Inhalts sollten zumindest die Kinder der Abrihtung für den Bedarf von Staat und Industrie entzogen werden, sollte auch der spätere Tischlerlehrling seine Kräfte entfalten können (während Rousseau noch dem Adelssproß das Erlernen des Tischlerhandwerks empfohlen hatte, damit er sich nach der erwarteten Revolution selbst am Leben halten könne).

Erst von Niethammer und Herbart werden die Bildungskonzepte der Zeit umgedeutet zu einer Theorie der Schul- und Jugendbildung. Allgemeinbildung wird nun nicht allein eine qualitative Priorität vor der Spezialbildung zugesprochen, sondern auch eine zeitliche. Allgemeinbildung erziehe zur Reflexivität überhaupt (Niethammer) und zur Enthaltung von voreiliger Spezialisierung und damit zu

einer möglichen Interessenvielfalt (Herbart 1806). So vielseitig bildsam ist nach Herbart nur der Jugendliche, beim Erwachsenen verfestigt sich der Habitus. Wie das Kind das Allgemeine vor dem Speziellen erfahren soll, ist bis heute allerdings ein offenes didaktisches Problem.

Gegenstimmen gegen diese Identifikation von Allgemeinbildung und Jugendbildung gibt es schon von Anfang an. So wird nach Humboldts Sprachphilosophie Identität in lebenslänglichen Verständigungsprozessen gewonnen: Das Allgemeine ist nicht das kulturell Vorgegebene, dem das Kind unterworfen wird, sondern das tiefere Verständnis, um das Menschen im Sprechen und Verstehen lebenslang ringen. Bei Schelling und Hegel wird die Reihenfolge von Allgemeinbildung und Spezialbildung vollends wieder umgekehrt: Spezialbildung ist die Basis der Allgemeinbildung, insofern das Allgemeine nur das sein kann, was man exemplarisch am Besonderen erfahren hat. Bildung ist ein induktiver Gang der Erfahrung. Für Hegel (1949) ist diese Erfahrung vor allem oder ausschließlich gegeben durch die vielfältigen Realitätsbezüge in der Arbeit. Nur der Knecht kann diese Erfahrungen machen, während dem Herrn in seiner Muße nur der ästhetische Genuß bleibt, die eigentliche Entfremdung. Dies ist eine radikale Umkehrung der europäischen Anschauung seit dem Altertum, in der Bildung aus der Entgegensetzung zur Arbeit definiert wurde. Muße galt immer als Voraussetzung der Bildung, über die eben Arbeiter und Handwerker, die „Banausen“ Griechenlands, nicht verfügten. Bei Hegel dagegen kann wirkliche Muße nur Resultat der Bildung sein. Offen bleibt, wie Bildung möglich werden soll, wenn man den Kopf nicht heben darf. Schon Marx hatte an Hegels Vorstellung kritisiert, daß die geschichtliche Form der Lohnarbeit von ihm idealisiert werde, da sie keinen Raum für wirklich bildende Erfahrung ließe.

Hannah Arendt hat in ihrer grundsätzlichen Betrachtung über „Vita activa oder vom tätigen Leben“ (1981, erstmals engl. 1958) noch schärfer herausgestellt, die moderne Vorstellung von Erwerbsarbeit, auch die von Marx, verdränge alle anderen Formen menschlicher Grundtätigkeiten wie Herstellen (einer künstlichen Welt) und Handeln (Interaktion, Erinnern, Geschichte); übrig bliebe nur „Arbeit“ als Erhalt des Organismus, als bloße Stoffwechsellätigkeit. Die Produktivität der Arbeit – von Marx als natürlicher Überschuß gedacht – stünde deshalb nicht einfach für die heute zunehmende Freizeit zur Verfügung, weil dafür andere Tätigkeitsformen mit anderen Wertsetzungen erforderlich wären.

In Hegels Verständnis von Bildung hätte jedenfalls die Erwachsenenbildung ihren Platz finden können, was in der auf Schule konzentrierten pädagogischen Theorie des 19. Jahrhunderts sonst nicht der Fall war. So aber tragen Theorie und Praxis des Allgemeinbildungskonzeptes im 19. Jahrhundert nicht zum Abbau, sondern zur Vertiefung von Trennungen bei: zur Trennung von Jung und Alt, von „wahrer“ Bildung und Berufs- und Erwachsenenbildung, von Männern und Frauen, von Unter- und Oberschicht, von Kognition und Emotion, von Wissen und Erfahrung, von individualistischer Bildung und politischer Kultur. Die politischen Implikationen dieser Entwicklung liegen heute vor Augen: Das Konzept der Allgemeinbildung konnte auf diese Weise als Ausbildungskonzept einer Ober-



schicht vorbehalten werden (wenn auch um den Preis nur schwer modernisierbarer Lehrpläne), damit deren Privilegien legitimieren und andere Schichten – vor allem im Zuge der Entstehung von Volks- und Arbeiterbildung – mit der möglichen späten Teilhabe an einem imaginären Reich der Bildung und Kultur verträsten.

Wenn der Allgemeinbildungsgedanke so als Ideologie verbraucht worden ist, warum soll man sich dann noch heute damit beschäftigen? Weil das der Entstehung dieses Gedankens zugrundeliegende Problem bis heute ungelöst erscheint. Die Ausdifferenzierung der Gesellschaft ist seitdem noch weiter fortgeschritten, insofern wird keiner mehr annehmen, man könne durch umfangreiche Wissensausstattung aller einzelnen diesen Prozeß aufhalten. Gerade deshalb stellen sich die Grundfragen aber um so schärfer: Mit welchen Mitteln können Gesellschaften – außer durch Geld und Medienkonsum – noch zusammengehalten werden? Wie ist verlässliche Identitätsbildung – also das Zusammenwirken von Selbst- und Mitgestaltung – möglich, die in modernen Gesellschaften zugleich notwendig und gefährdet erscheint? Zudem können die Versprechen der Menschenrechte nicht einfach für obsolet erklärt werden, weil und wenn die historische Wirklichkeit ihnen nicht genügt.

Insofern scheint der Allgemeinbildungsgedanke dann noch tragfähig, wenn damit nicht unhistorisch ein festes inhaltliches Programm verbunden wird, sondern wenn die ihm zugrunde liegenden Fragen immer wieder aktualisiert und zum Widerstand gegen einseitige Tendenzen oder zur Gegensteuerung benutzt werden. Zu fragen wäre also weiterhin, welche potentiellen Kräfte einseitig oder gar nicht ausgebildet werden und wie man der psychischen Überlastung der Individuen entgegenwirken kann, welche Gruppen aus der herkömmlichen Bildungsprogrammatisierung ausgeschlossen bleiben und welche Schlüsselprobleme und Tätigkeitsformen in den Mittelpunkt zu rücken sind, damit die Mitwirkung vieler an Politik und Kultur möglich wird.

Es liegt auf der Hand, daß heute mit solchen Fragen gerade auch die Bildung Älterer gemeint sein muß. Dazu muß aber die jüngste Wende in der Allgemeinbildungsdiskussion mitbedacht werden.

### **Zur Randständigkeit von Allgemeinbildung und Älterenbildung heute**

Bis vor kurzem konnte man den Eindruck haben, daß die Forderung nach Allgemeinbildung überflüssig zu werden begann, weil die Zunahme an höherer Schulbildung und an Weiterbildungsangeboten prinzipiell für jeden die Teilhabe an lebenswelt- und wissenschaftsorientierter Allgemeinbildung zu ermöglichen schien. Zugleich ließ die Ratlosigkeit im Hinblick auf die Auswahl heute wichtiger Problembereiche und Lehrstoffe das Allgemeinbildungskriterium zunehmend als lästige Frage erscheinen. In den letzten Jahren aber ist wieder von Allgemeinbildung die Rede, und zwar in Form von „Schlüsselqualifikationen“, die im Beruf immer wichtiger würden. Die baden-württembergische Kommission Weiterbildung (1984) behauptete sogar die völlige Konvergenz von allgemeinen und

berufsbezogenen Qualifikationen. Entsprechend wurde in Wirtschaftskreisen zum Teil die Ansicht vertreten, die beste Allgemeinbildung sei eine moderne Berufsbildung. Selbst im Hinblick auf den Beruf müßte allerdings erst einmal nachgewiesen werden, daß für die meisten Menschen tatsächlich Schlüsselqualifikationen wichtiger werden als Spezialqualifikationen. Sodann müßten Schlüsselqualifikationen genauer beschrieben werden. Zunächst sind sie so vage und abstrakt benannt worden, daß Ähnlichkeiten in den Anforderungen für Freizeit und Produktion unvermeidlich werden: etwa Anforderungen an Flexibilität, Selektionsfähigkeit, Kommunikation, Kreativität. Zwar ließe sich zeigen, daß für das Funktionieren in modernen Gesellschaften tatsächlich zunehmend situationsunabhängige Fähigkeiten gefordert und entwickelt werden (Beispiel etwa: der sogenannte elaborierte Sprachcode gegenüber dem kontextabhängigen restringierten Code). Solche Fähigkeiten sind aber gleichwohl in bedeutsamen Situationen und an wichtigen Stoffen erworben worden, sind gebunden an ein bestimmtes Subjekt mit einer bestimmten Geschichte und Sinnansprüchen. In ihrer bislang vagen Fassung erscheinen Schlüsselqualifikationen dagegen als geschichtslose Funktionen, als maschinenadäquate Ausstattung der Schnittstelle Mensch/ Maschine. Zwar werden vielfältigere Funktionen angesprochen, als bislang von den meisten Berufstätigen gefordert, es bleibt aber im dunklen, was dies für Bildungsprozesse bedeutet: ob der Erwerb solcher Schlüsselqualifikationen – und damit das Erreichen entsprechender Positionen – überhaupt systematisch anstrengbar ist und ob Bildung dadurch weiter auf Funktionalität oder Pseudouniversalität reduziert wird.

Gewisse bisherige Bildungs- und Kulturgehalte haben allerdings auch für die Vertreter der „neuen“ Allgemeinbildungsidee noch nicht ganz verspielt. Sie werden zwar nicht mehr unmittelbar für die Arbeit gebraucht, scheinen aber noch nötig zur Orientierung und Sinnstiftung angesichts des raschen Gesellschaftswandels und der damit verbundenen Freisetzungprozesse (vgl. etwa Kommission Weiterbildung 1984). Überpointiert ausgedrückt: Die neue, noch recht vage Idee einer rein formalen Allgemeinbildung scheint sich vom Bildungsgedanken überhaupt zu verabschieden. Eine ältere Vorstellung – orientiert an Identität und Teilhabe an Welt – scheint einerseits rapide an Funktion zu verlieren, weil ihr für die Verteilung von Schlüsselpositionen keine Bedeutung mehr zugesprochen wird. Sie wird andererseits denjenigen zur Kompensation empfohlen, von denen die Gesellschaft ohnehin keinen funktionalen Beitrag erwartet: zum Beispiel Hausfrauen, Arbeitslose, Rentner.

Allerdings ist Allgemeinbildung auch schon zuvor in jeder Hinsicht *randständig* geworden. Sie wurde in der „Normalbiographie“ an den Rand gedrängt: Mit ihrer Hilfe wird die Schulzeit zu Beginn des Lebens gefüllt, die neben der elementaren Ausbildung auch die Aufgabe hat, die Kinder zu beschäftigen, ohne sie ins Beschäftigungssystem zu lassen. Es folgt dann die immer noch lange und eigentlich gesellschaftlich anerkannte Phase der Erwerbsarbeit, in der Bildung für die meisten Menschen, wenn überhaupt, dann als Lernen am Arbeitsplatz eine Rolle spielt. Und schließlich und neuerdings könnte Allgemeinbildung künftig in der Lebensphase nach der Erwerbsarbeit eine neue Bedeutung gewinnen, wenn mit

der Aussteuerung aus dem Erwerbsleben oft auch der Verlust des letzten Zusammenhangs mit dem gesellschaftlichen Ganzen erlebt wird. Abweichungen von dieser Normalbiographie hat es immer schon gegeben, allerdings meist bei solchen Personen, die – wie die Frauen – im allgemeinen ohnehin als randständig betrachtet worden sind. Daß Frauen sich in Veranstaltungen der Altenbildung als lebendiger und vielseitig interessierter erweisen als Männer, mag allerdings auch mit der von vielen lebenslang praktizierten Rollenvielfalt und Allgemeinbildung zusammenhängen. Diese heutige Randständigkeit von Allgemeinbildung muß mitbedacht werden, wenn man die Bildung Älterer von daher begründen möchte. Der Hinweis auf die Möglichkeiten der Allgemeinbildung für Ältere kann als Geste der Vertröstung verstanden werden und damit das Gefühl des Ausschlossenseins aus wichtigen Vollzügen noch einmal bestätigen, wenn nicht wirklicher Trost und mehr damit zu gewinnen ist.

Vor dieser Frage rettet sich der Verfasser in ein Beispiel dafür, wie ein Älterer mit diesem Lebensgefühl oder diesem Bewußtsein umgeht. Zu Beginn dieses Beitrags wurde gleichsam als Motto ein früh verrenteter Schlosser zitiert, der in einer künstlerischen Werkstatt für Arbeitslose lernt und arbeitet. In seinen Worten kommt die Paradoxie zum Ausdruck, daß er etwas für sich selbst offensichtlich Wertvolles tut, das aber keinen gesellschaftlich anerkannten Wert hat. „Was bedeutet Arbeitslosigkeit? Bin ich jetzt Schrott? Gehöre ich jetzt auf den Schrottplatz oder bin ich gerade der lebendige Teil?“ Diese letzte Vermutung, mit einer Generenerfahrung aufwarten zu können, bezieht sich auf seine Erkenntnis, daß er einmal aus Liebe zum Werkstoff Metall Schlosser geworden ist, jetzt aber erst angemessen damit umgeht („Setz dich erst mal mit der Materie auseinander und dann mach ‘nen Leuchter, und dann wird er bestimmt nicht wie von Karstadt“). Dies hilft ihm, den Widerspruch von Nutzlosigkeit und Wert auszuhalten, was in seinen Worten kulminiert in der Identifikation mit dem zunächst wertlosen Schrott, der aber unter den Händen der künstlerisch Tätigen zum Wert werden, ja zur Auseinandersetzung herausfordern kann: „Ich bin hier der Schrott und mich sieht da so einer, der wird durch mich angeregt ... vielleicht.“ Was hier mitausgedrückt wird, ist das bewußte Annehmen einer Paria-Existenz („ich als arbeitsloser Schrott“), die die Chance zu eröffnen scheint, die eigene verkehrte Lage nicht nur als Endpunkt oder gar als individuelle Schuld zu deuten, sondern produktiv zu wenden.

Zugleich bewahren Selbstironie oder distanzierender Humor auch vor *Illusionen*, die mit dem Streben nach Bildung verbunden werden können: Bildung als Ersatz für wirkliches Leben, als Gefühl der Teilhabe an Höherem, als Vortäuschung einer quasi-religiösen Bestimmung. Bildung als falscher Schonraum, als Fluchtmöglichkeit in Innerlichkeit, als Kompensation für Erfolglosigkeit im übrigen Gesellschaftsraum, als späte Metaphysik – all dies ist im Bildungsdenken auch von Anfang an angelegt. Für das Bildungsbürgertum des 19. Jahrhunderts wird Bildung zum Ersatz für die nicht gewährte Partizipation an der Macht und für die wirklichen Handlungsvollzüge. Die Warnung vor „Halbbildung“ wird zunächst benutzt zur Diskriminierung von Bildungswilligen aus unteren Schichten, dann aber wird sie, besonders von Adorno (1975), im Hinblick auf die mögliche Illusion

erhoben, man könne durch eifriges Adaptieren von Wissensbeständen nicht nur am Glanz höherer Schichten Anteil haben, sondern auch tatsächlich stärker über das Ganze (mit)verfügen. Als diese Phantasie nicht mehr aufrechterhalten wurde, konnte Bildung immer noch der Flucht dienen. So sagt Flitner über die Möglichkeiten der Volkshochschule: „Von ihrem Beruf unbefriedigte Hörer suchen sich in der reinen geistigen Welt der Erhebung eine Erbauung. So finden sie in der Volkshochschule und in ihrer reinen schönen Welt einen Trost für ein gequältes Leben“ (1924, S.16). Das Erbauliche, also eine feierliche Hochstimmung ohne Grund in der Realität, war immer eine der größten Gefahren des Bildungsdenkens. Sie wird vor allem dadurch und dann genährt, wenn Bildung nicht als zeitliche und zeitbedingte Aufgabe angesehen wird, sondern als überzeitliche, ja metaphysische Bestimmung des Menschen (so noch bei Ballauff 1981). Diese Vorstellung schwingt in dem diesem Beitrag vorangestellten Satz Humboldts mit, wenn er von der „letzte(n) Aufgabe unseres Daseins“ spricht. Zwar löst er die metaphysische Sehnsucht sofort auf in eine innerweltliche Zielsetzung, nämlich die der Weitergabe kulturellen Reichtums und der dazu nötigen Bildung durch Kommunikation, aber die normative Vorstellung einer Letztbestimmung, die mit Bildung zu erreichen wäre, klingt doch nach.

Es liegt wohl auf der Hand, weshalb es sich gerade im Hinblick auf die Bildung Älterer verbietet, den Bildungsgedanken und die Beschäftigung mit Bildung zu idealisieren. Allgemeinbildung kann heute auch nicht mehr entworfen werden als künstlerische Ausgestaltung des Einzelsubjekts, das dann gleichsam als vollendetes Werk ins Grab sinkt. Solche Geste der Harmonisierung und Versöhnung durch Bildung nennt Buck eine „optimistische Erschleichung“ (1984, S.13). Es bleiben auch ohnedies genügend in Bildung angelegte Möglichkeiten, auch solche der persönlichen Sinnfindung, die es wert sind, von Älteren ergriffen zu werden. Auf einige davon soll noch hingewiesen werden.

## **Möglichkeiten und Fragen einer Älteren- und Altersbildung**

Zunächst eröffnet Bildungsarbeit die Möglichkeit, etwas von der Zielstrebigkeit des Erwerbslebens fortzusetzen, eine herausfordernde Anstrengung auf sich zu nehmen, eine Zeitstruktur aufrechtzuerhalten oder wiederzugewinnen, sich selbst bestätigt zu finden. Resultatorientiertes verbindet sich in der Bildung allerdings mit Selbstzweckhaftem, was eine Gegenerfahrung zur Erwerbsarbeit ermöglicht, etwa das Erleben eines vollständigen Tuns und ein wortwörtliches „Zur-Besinnung-Kommen“. Immer mehr Ältere werden gerade solche Gegenerfahrungen gegenüber den Verengungen des Erwerbs- und Familienlebens von einer neuen allgemeinbildenden Tätigkeit erwarten, eine neue *Produktivität*, freilich ohne die Gratifikationen des Berufs. Wie weit eine späte Erwachsenenbildung alle damit verbindbaren Hoffnungen erfüllen kann, muß sich noch zeigen. Allerdings werden solche Wünsche meist begründet sein in Bedürfnissen und Betätigungen der Jugend, in Sehnsüchten, die bei der Arbeit oder in allzu knapper Freizeit entstanden sind, das heißt: Ein Stück weit wird es immer schon Vorbereitung und

Vorerfahrung geben. Die organisierte Erwachsenenbildung müßte dazu allerdings Beratungskompetenzen entwickeln. So scheint etwa das Seniorenstudium – entgegen vielen positiven Erfahrungsberichten (etwa Siebert 1991) – nicht immer und für alle als geeignete Bildungsmöglichkeit, zumal die deutsche Universität heute – im Gegensatz etwa zum amerikanischen College – sehr wenig allgemeinbildenden Charakter hat.

Bildungsbeschäftigung läßt die *Kommunikation* nicht abreißen. Daß Bildung wesentlich Verständigung darstellt, ist besonders deutlich an der Kommunikationssituation des organisierten Lernens abzulesen, die schon aufgrund ihrer Anlage dazu beitragen kann, drohende Isolierung zu durchbrechen, neue Formen der Zusammenarbeit jenseits der Erwerbsarbeit zu ermöglichen. Durchgehender Diskurs aber ist Bildung auch außerhalb solcher eigens organisierten Lernsituationen: Diskurs mit anderen, mit Texten, Tönen und Bildern, mit sich selbst. Das Bildungskonzept ist schon bei Humboldt ein Kommunikationskonzept, weil die Entwicklung von Sprache, Verständigung und Identität als miteinander zusammenhängend angesehen wird (vgl. Schlutz 1984). Hinzu kommt heute, daß die wichtigen, alle Menschen betreffenden Probleme weder auf der Basis vereinzelter Alltagserfahrung oder Wissensbestände noch durch Expertenwissen allein zu bewältigen sind, sondern allenfalls mit Hilfe zunehmend dichter werdender kommunikativer Netzwerke. Allgemeinbildung ist heute wesentlich auf kommunikatives Handeln angewiesen, und sie zeigt sich auch in der Befähigung dazu.

Insofern ist es völlig abwegig, Kommunikation gegen Bildung auszuspielen und aus der Wahrnehmung von Kommunikationsbedürfnissen auf eine Beliebigkeit der Inhalte zu schließen. Dies ist schon bei jüngeren Teilnehmern/innen ein Trugschluß, denn selbst wenn Befragte die Kommunikationsmöglichkeit als Besuchsmotiv in den Vordergrund stellen, so gibt es immer noch einen ernstzunehmenden Grund dafür, warum sie etwa einen Englischkurs, nicht aber den Arbeitslosentreff im Stadtteil wählen. Bei Älteren kann das Kommunikationsbedürfnis oder besser: das Resonanzbedürfnis viel offensichtlicher sein, weil viele allein leben müssen und weil die „Objekte“ im Sinne eines Gegenüber zu schwinden drohen. Insofern ist die kommunikative Seite der Bildung hier ein besonders wichtiges Element. Allerdings sollte sich Älterenbildung von einer bloßen Betreuung dadurch unterscheiden, daß der Gefahr des in sich befangenen Autismus, des bloßen Geredes begegnet wird. Orientierung an den Teilnehmern/innen bedeutet hier in besonderer Weise, auf der Behandlung eines Gegenstandes zu bestehen – ob es dabei um aufzuarbeitende Erfahrungen oder um traditionelle Wissensinhalte geht. Die wortwörtliche Widerständigkeit des Gegenstandes, seine *Welthaltigkeit*, ist wahrscheinlich gerade das, was Bildungsangebote der psychologischen Gefahr der Auflösung von Strukturen und dem drohenden Verlust an Welt entgegensetzen können.

Bildung ist somit schließlich Arbeit an *Identität*, wenn man darunter nicht weltlose Selbsterfahrung versteht. Besonders deutlich wird das da, wo es um das (gemeinsame) Nachdenken über ein (neues) Verständnis der eigenen Situation geht, um die mögliche Feststellung eines Ausgeschlossenseins aus Gesellschaft,

um die Frage nach dem verbliebenen Platz darin, nach Rollen- und Eingriffsmöglichkeiten, nach neuen Lebensformen. Mit Bildung wird zugleich aber nach biographischer Kontinuität und Integration gefragt, also eine zeitliche oder historische Perspektive eröffnet, die für spätere Altersphasen besonders wichtig zu sein scheint. Tietgens hat „Erwachsenenbildung als Suchbewegung“ (1986) bezeichnet, die es vor allem auch ermöglichen soll, mit den Verengungen des Lebens fertig zu werden. Dies mag gegenüber den oft forschenden Verheißungen vom lebenslänglichen Lernspaß und von den ständig neuen Chancen durch Weiterbildung pessimistisch oder defensiv wirken. Für den älteren Erwachsenen, der mit dem Maßstab der Allgemeinbildung auf sein Leben zurückblickt, wird aber sicherlich oft mehr Verlust als Fülle sichtbar, mehr Beschädigung als Bildung nachträglich bewußt. Solche *Retrospektive* könnte eine der wichtigsten Aufgaben einer Allgemeinbildung für Ältere werden, zumal wenn damit kein Zwang zur Abrundung, zur „Gestaltschließung“ verbunden wird, der falsche Harmonisierung fördert. Ältere, die sich realistisch auf eine Sinnsuche begeben, scheinen allerdings von sich aus eher dazu zu neigen, frühere Ansprüche bewußt zurückzuschrauben, um relative Zufriedenheit erreichen zu können (Dittmann-Kohli 1989). Retrospektiven, die mit Hilfe von Kunst und Geschichte „objektiviert“ werden, könnten zu einem sinnvollen Ansatz für intergenerationelles Lernen werden, da damit mögliche Bildungsbedürfnisse von Jüngeren und Älteren angesprochen werden.

Solche Begegnungen ereignen sich heute schon, verhältnismäßig ungeplant, zum Beispiel in Arbeitsgruppen zur Lokalgeschichte. Allerdings mahnt die Realität solcher Veranstaltungen, die darin angelegten Möglichkeiten nicht zu idealisieren. Jochen Kade hat im Zuge seiner biographischen Erschließung eines solchen Kurses (Kade 1989) gleichsam nebenher unterschiedliche wechselseitige Wahrnehmungen von Jungen und Alten mitdargestellt. „Interessant fand ich vor allen Dingen die älteren Herrschaften, die halt so ein bißchen erzählt haben aus ihrer Jugendzeit ...“ (S.161) – „dann haben sie uns gefragt ... Das war so eine lebendige Sache ... wie war das so und wie hat man da gewohnt und wie waren die Leute“ (S.244) – „Da war viel Interessantes dabei, was auch irgendwie in dem alten Hirn versackt ist und verschwunden ist und was da wieder rausgeholt wurde ... Denn jeder Tag überschwemmt den vorherigen“ (S. 245) – „Es war teilweise natürlich so, daß sie ein bißchen ins Reden gekommen sind, wie das bei alten Leuten oft der Fall ist und geredet haben um des Redens willen“ (S.133) – „Das kann dazu führen, daß eben dieser Egoismus ... oder durch diese Ichbezogenheit ... der alten Leute, daß die eben rücksichtslos werden“ (S. 162) – „Da war einer dabei, der war halt in der NS-Zeit Blockwart ... Da war nur ein erstauntes Aha, das ist ja interessant, daß sie das gemacht haben, so, aber nicht danach bohren, den unter Druck setzen ...“ (S. 166). Der mögliche Gewinn durch Zeitzeugenschaft wird sehr unterschiedlich gesehen: Für die Älteren ist das Zusammenkommen mit Jüngeren durchweg positiv. Endlich können sie aus ihrer Lebenserfahrung Antworten geben, die sonst so gar nicht mehr verlangt werden – allerdings auch mit der Variante bei einer Hochbetagten, die dieses Gefragtwerden erstaunt und dankbar als Therapie aufgreift. Die Reaktionen der Jüngeren dagegen sind zwiespältig: von Bewunderung über Ablehnung des selbstbe-

zogenen und anscheinend uferlosen Redens zur Rücksichtnahme auf den Zeitzeugen aus der NS-Zeit, die eigentlich der aufklärerischen Intention des Kurses zuwiderläuft und wohl auch Begegnung verhindert.

Trotz der angedeuteten Schwierigkeiten in der sozialen Wahrnehmung (oder gerade deshalb) stellt die historisch-biographische Retrospektive sicherlich eine Möglichkeit der Bildung dar, Identität, vor allem in ihrer Zeitlichkeit, zu bewahren oder gar zu rekonstruieren. Dies sollte Anlaß sein, auch die Frage nach der *Zukunft* noch einmal aufzuwerfen. Auf Zukunft gerichtet erschienen in der oben dargestellten Befragung nur die Bildungsbemühungen der jüngeren Alten. Nicht nur, weil diese Feststellung auch traurig stimmen mag, sondern weil Identität ohne eine gewisse Teilhabe auch in Zukunft kaum denkbar ist, soll die Frage nach dem Futur in der Altenbildung noch einmal aufgegriffen werden.

„Sind Sie sicher, daß Sie die Erhaltung des Menschengeschlechts, wenn Sie und alle Ihre Bekannten nicht mehr sind, wirklich interessiert?“ sagt Max Frisch zu Beginn seines Tagebuchs (1974, S.9). Das ist wohl die Gegenfrage, die heute Humboldt mit seiner teleologischen Ausrichtung auf die Nachwirkung der eigenen Person gestellt werden müßte. Frischs Frage ist nicht einfach als sarkastischer Kommentar zu der beobachtbaren Verwechslung von Aufgeregtheit mit beständigem Engagement zu verstehen, sondern dahinter mag auch die Befürchtung stehen, daß es Verantwortung der Heutigen für die Zukunft der anderen eigentlich nicht mehr gibt, schon weil die Generationenkette zu reißen droht. Entgegen einer postmodernen Ansicht, wonach es nichts Allgemeines mehr gibt, sondern nur noch beliebige Optionen, erscheint die Überlebensemöglichkeit für die nächsten Generationen immer mehr als ein universales und alle betreffendes Problem: ganz gleich, ob man weltweite politische Dissonanzen und Kriegsgefahr, die Zerstörung von Erdatmosphäre und Umwelt oder wirtschaftliche Not und Flüchtlingsbewegungen als wichtigste Fragen ansieht. Allgemeinbildung hätte diese Bedrohungen ins Bewußtsein zu heben oder genauer: den Zusammenhang zwischen den eigenen Erfahrungen und der anscheinend fernen Gefährdung herzustellen. Kann dies alles für Ältere noch von wirklichem Interesse sein? Verdüstern solche Bedrohungen nicht noch zusätzlich die oft schon dunkle Stimmungslage? Oder könnte die aktive Anteilnahme am Schicksal der nächsten Generationen gerade das Gefühl eigener Lebendigkeit erhöhen? Dies sind selbstverständlich nicht nur Fragen für die Bildungspraxis, sondern solche nach den Möglichkeiten für Ältere, sich überhaupt noch aktiv einzumischen. Daß es für einige jedenfalls solche Zugänge gibt, beweist das Beispiel einer Rentnerin, die Sprecherin einer Bürgerinitiative ist und sich dabei um die Wahrnehmung von Terminen kümmert („Ihr habt dazu doch keine Zeit, ihr müßt eure Arbeit tun.“), um den Erwerb und die Weitergabe fachlicher Hintergrundinformationen. Könnten vielleicht gerade die Fragen des öffentlichen Umgangs mit naher und ferner Zukunft Gegenstände für ein *intergenerationelles Lernen* werden, an dem beide Seiten Interesse und dabei Interesse aneinander gewinnen würden?

Blanc definiert in diesem Band zu Recht das Generationenverständnis als Verständigung über die Probleme der Zeit, von Vergangenheit und Zukunft. Das

heißt: Solche Verständigung zwischen Alt und Jung wäre ein wichtiger Ansatz politischer Bildung, wie überhaupt das Thematisieren des gesellschaftlich-kulturellen „Dazwischen“ (zwischen Einheimischen und Ausländern, Männern und Frauen, Ost und West usw.) an der Zeit wäre. Gerade diese Frage, wie denn angesichts zunehmender Ausdifferenzierungen ein Minimum an Zusammenhalt von Person und Gesellschaft gewährleistet werden kann, hält den Allgemeinbildungsgedanken heute noch aktuell. Nur stellt dieser an sich nichts weiter als eine Mahnung oder ein Postulat dar, die Identitäts- und Kräftebildung, die Einbeziehung aller und die Lösung eigentlich gemeinsamer Probleme nicht zu vergessen. Ob und wie dies geleistet werden kann, ist damit nicht gesagt. Denn die gesellschaftlichen Trennungen, wie Rousseau und Schiller sie gesehen haben, sind seitdem immer weiter – Stichwort: Individualisierung oder Singularisierung – fortgeschritten. Daß der psychologische Generationenkonflikt sich abzuschwächen scheint, macht die Verständigung durchaus nicht leichter, da dies, wie etwa beim sozialen Konflikt, zunächst eher auf Verlust eines deutlichen Gegenüber und auf Vergleichgültigung der Problematik, nicht auf ihr Ende, verweist. Dennoch zeigen sich Ansätze zu einer öffentlichen Verständigung zwischen Alt und Jung, wo es in der Gesellschaft bereits Bewegung und öffentlichen Diskurs zu bestimmten Thematiken gibt. Eine davon ist etwa die angedeutete Bürgerbeteiligung in Stadtteilen und Wohnquartieren, eine andere die Auseinandersetzung zwischen Müttern und Töchtern innerhalb der Frauenbewegung. Dabei sollte man organisiertes Lernen und Lernen in Initiativen nicht gegeneinander ausspielen, beides hat seine eigene Funktion, zeigt aber auch ähnliche Konjunkturen und Ermüdungserscheinungen.

Für die organisierte Erwachsenenbildung stellt sich hier die Frage, ob Altenbildung als *Zielgruppenarbeit*, als besonderer Programmbereich nicht nur zu einem „Alten-Getto“ beiträgt, sondern auch die erforderliche Verständigung zwischen Alt und Jung und damit wichtige Ansätze einer Alterns- und Altersbildung verhindert. Zunächst verweist die Erscheinung der Zielgruppenarbeit auf einen gesellschaftlichen Mangel, nämlich den, daß das historische Projekt der Allgemeinbildung fragmentarisch geblieben ist (vgl. Schlutz 1983). Das Instrument der Bildung hat die Eigenart, Defizite in der Gesellschaft zu individualisieren, sie den dadurch betroffenen Gruppen und Individuen zur Bearbeitung aufzugeben. Das erscheint zunächst paradox, wenn Probleme, die die Gesellschaft etwa mit Arbeitslosigkeit, Behinderung oder Alter hat, an Arbeitslose, Behinderte und Alte zurückgegeben werden. Dieser Vorgang kann zu einer falschen Entlastung der Gesellschaft durch Verschiebung der Probleme führen. Er enthält allerdings auch die wichtige Hoffnung darauf, durch Selbstentfaltung und Verständigung, eben durch Bildung, selbständig zur Lösung eigener und gesellschaftlicher Probleme beitragen zu können.

Pragmatischer gesprochen: Wie sollte das Phänomen und Problem des Alters im Bildungsbereich bewußt gehalten werden, wenn ihm nicht ein eigener Programmteil vorbehalten würde, der zumindest als Clearing-Stelle für die Fragen des Alters, aber auch der Alternsbildung fungiert? Es ist immer leicht, theoretisch die



Bedeutung des „Dazwischen“ herauszustellen, aber in einer entsprechenden Praxis fällt es dann ebenso leicht zwischen alle Verantwortlichkeiten und Interessen hindurch und heraus. Erst von einer solchen Zuständigkeit aus wird es vielleicht auch möglich, das Interkulturelle und Intergenerationelle zu versuchen und zu verorten. So ist etwa in der Erwachsenenbildung unter dem Stichwort „Heterogenität“ immer schon die zwischen älteren und jüngeren Teilnehmenden mitgemeint gewesen, aber diese ist nicht wirklich ans Licht gehoben und für die Frage des intergenerationellen Lernens produktiv angegangen worden. Vielleicht gelingt dies eher aufgrund einer Zuständigkeit für das Lernen Älterer – wenn die Arbeit von Fachbereichsleitern/innen nicht nur nach dem Ausstoß von Quantitäten bewertet wird. Ein eigener Programmbereich für Ältere hat aber auch nach wie vor bestimmte Aufgaben im Hinblick auf Rollenfindung und Lernen für die Zeit nach Familie und Beruf, für die auch immer schwierigere Kohortenbildung innerhalb der gleichen Generation, für die Verbesserung der Verständigung zwischen Älteren ohne den Umweg über jüngere Dritte oder im Hinblick auf den Abbau von Schwellenängsten vor bestimmten Lernaufgaben. Dies darf freilich nicht davon abhalten, die heute deutlicher werdenden Fragen des Intergenerationellen und der Altersbildung zu vernachlässigen. Wer allerdings den Vorwurf der Gettobildung gegenüber eigenen Programmen für Ältere im Bildungsbereich erhebt (im Betreuungsbereich mag das anders sein), muß sich auch fragen lassen, welches Bild vom unmündigen Alten in einer solchen Ansicht steckt.

In diesem Beitrag wurde im wesentlichen gefragt, in welcher Weise Konzepte von Bildung und Allgemeinbildung zu einer Begründung von Alten- und Altersbildung beitragen könnten. Die letzten Überlegungen lassen nun aber *umgekehrt* fragen, ob eine lebendige Bildungsarbeit mit Älteren nicht auch der Allgemeinbildung einen neuen Stellenwert für das Leben der mittleren Generation verschaffen könnte. Ergeben sich durch den Blick auf die Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Bildung Älterer nicht auch kritische Rückfragen im Hinblick auf Lebensführung, Interessen und Bildungserfahrungen der jüngeren Generationen? Bei solchen Fragen ist nicht nur die Praxis gefordert, sondern auch die *Wissenschaft*. Und hier zeigen sich Defizite, die noch weit unterhalb der immer wieder zu Recht geforderten interdisziplinären Behandlung von Fragen des Alters liegen. Am Beispiel der Erziehungswissenschaft, aus deren Tradition heraus dieser Beitrag verfaßt wurde, läßt sich zeigen, daß die hier gestellten Fragen auch nicht innerhalb von Disziplinen angemessen angegangen werden. Bisher hat die allgemeine Erziehungswissenschaft noch nicht einmal die Existenz der Erwachsenenbildung in ihrer Theoriearbeit berücksichtigt, obwohl sie eine Teildisziplin des gleichen Namens zugelassen hat. In dieser Hinsicht scheint die allgemeine Erziehungswissenschaft bei Niethammer und Herbart stehengeblieben zu sein. Das Nebeneinander oder der Dualismus von Jugend- und Erwachsenenbildung „führte erziehungstheoretisch zum Verlust der Perspektive der Einheit der Person, als die sich jeder Mensch ... biographisch, lernbiographisch begreift“ (Dräger 1985, S.76). Allerdings hat auch die Erwachsenenbildung sich wenig um die vorausgehende Jugendbildung gekümmert, hat ihre Eigenständigkeit überdeutlich herausgestellt und selbst den Begriff des lebenslangen Lernens für sich allein

reklamiert. Da verwundert es kaum, daß der allgemeinen Erziehungswissenschaft die Aspekte einer Bildung Älterer und damit einer *Bildung im Lebenslauf* bisher nicht recht in den Blick geraten sind. Vielleicht kann aber die praktische und die interdisziplinäre Befassung mit der Älteren- und Altersbildung entscheidend dazu beitragen, daß die Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft wird und die Frage der lebenslangen Bildung tatsächlich zu ihrer Aufgabe macht.

## Literatur

- Adorno, Th. W.: Theorie der Halbbildung. In: ders.: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik. Frankfurt/M. 1975
- Ahrenndt, Hannah: Vita activa oder Vom tätigen Leben. München 1981
- Ballauff, Th.: Erwachsenenbildung – Eine pädagogische Interpretation ihres Namens. In: Pöggeler, F./ Wolterhoff, B. (Hg.): Neue Theorien der Erwachsenenbildung. Stuttgart u.a. 1981
- Behrens-Cobet, H.: Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen. Eine themenorientierte Dokumentation. Frankfurt/M. 1984
- Böhme, G.: Über den Begriff des lebenslangen Lernens und seine Folgen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/1978
- Böhme, G.: Pädagogische Theorie des Alters. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3/1988
- Buck, G.: Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Paderborn, München 1984
- Dittmann-Kohli, F.: Zur Konstruktion von Lebenssinn und Lebenszufriedenheit im Alter. In: Knopf, D., u.a. (Hg.): Produktivität des Alters. Berlin 1989
- Donicht-Fluck, B.: Neue Alte in den USA – Konsequenzen und Probleme einer Ausdifferenzierung des Altersbildes. In: Knopf, D., u.a. (Hg.): Produktivität des Alters. Berlin 1989
- Dräger, H.: Erziehungswissenschaft: Die Überwindung der doppelten Partikularität von Pädagogik und Andragogik. In: Schlutz, E./ Siebert, H. (Hg.): Historische Zugänge zur Erwachsenenbildung. Bremen 1985
- Europarat (Hg.): Permanent Education. Straßburg 1970
- Flitner, W.: Die Abendvolkshochschule. Entwurf ihrer Theorie. In: Volk und Geist 4/1924
- Frisch, M.: Tagebuch 1966-1971. Frankfurt/M. 1974
- Fülgraff, B.: Altenbildung. In: Raapke, H.D./ Schulenberg, W. (Hg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart u.a. 1985
- Hegel, G.F.: Phänomenologie des Geistes. Hrsg. v. J. Hoffmeister. Leipzig 1949
- Herbart, J.F.: Allgemeine Pädagogik. In: ders.: Sämtliche Werke, hrsg. von K. Kehrbach u.a., Bd.2. Langensalza 1887 (erstmalig 1806)
- Humboldt, W. von: Der Königsberger und der Litauische Schulplan (sowie Schriften zur Politik und zum Bildungswesen). In: Sämtliche Werke Bd. IV, Darmstadt 1980<sup>3</sup> (erstmalig 1809)
- Humboldt, W. von: Theorie der Bildung des Menschen. In: Sämtliche Werke Bd.I, Darmstadt 1980<sup>3</sup> (erstmalig 1793)

- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Weinheim 1989
- Klafki, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel 1985
- Kommission Weiterbildung: Bericht der Kommission Weiterbildung des Landes Baden-Württemberg. Stuttgart 1984
- Lehr, U./ Schmitz-Scherzer, R./ Quadl, E.: Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter – eine empirische Studie zur Frage der Lernbereitschaft älterer Menschen. Stuttgart u.a. 1979
- Müller-Neumann, E./ Nuissl, E./ Sutter, H.: Motive des Fremdsprachenlernens. Heidelberg 1986
- OECD (Hg.): Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning. Paris 1973
- Robinson, S.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967
- Rousseau, J.J.: Emile oder über die Erziehung. Hrsg. von M. Rank. Stuttgart 1963 (erstmalig 1762)
- Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Sämtliche Werke, Bd. 18. Stuttgart, Tübingen 1826 (erstmalig 1795)
- Schlutz, E.: Schulwissen oder Erfahrung? Zur Alternative von Fach- oder Zielgruppendidaktik. In: ders.: Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983
- Schlutz, E.: Sprache, Bildung und Verständigung. Bad Heilbrunn 1984
- Schlutz, E./ Voigt, W.: Arbeitslosigkeit und Kreativität. Bericht über einen Modellversuch. Frankfurt/M. 1986
- Schmidt, R.: Ergebnisse einer TeilnehmerInnenbefragung im Sprachunterricht für Senioren an der Bremer Volkshochschule. Unveröff. Man. Bremen 1990
- Siebert, H.: Biographische Orientierung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied 1991
- Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschulverbandes. Frankfurt/M., Bonn 1980 und 1989
- Tietgens, H.: Bildungsmöglichkeiten für ältere Menschen. In: Becker, K.F. (Hg.): Älter – doch dabei! Stuttgart, Göttingen 1972
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986
- UNESCO (Hg.): Foundations of Lifelong Education. Oxford, New York 1976

## Bildung im Strukturwandel des Alters

Eine Reihe von Zusammenhängen wertet die Rolle der Bildung in der Entwicklung des Alters auf: die Ausweitung der Altersphase, die vermehrte Alterszeit, die für Bildung im Alter günstiger werdenden Lebenslage-Merkmale, veränderte Lebensläufe und mit Bildung stärker verbundene Lebensstile. Die Ausweitung der Altersphase und die notwendige Öffnung der Gerontologie in den Lebenslauf machen eine stärker lebenslaufbezogene Betrachtung von Bildungsprozessen nötig.

Ich unterscheide zur Bestimmung der Rolle der Bildung bei der Weiterentwicklung des Alters im weiteren drei Entwicklungsstufen: eine um aufgewertete kommunikative Elemente erweiterte Altenbildung als Allgemeinbildung, dann eine um Entwicklung und Nutzung von „Kompetenzen“ und „Potentialen“ angereicherte psychologisch-individualistische zweite Entwicklungsstufe. Eine dritte – eher vielleicht als soziologisch zu bezeichnende – konzentriert sich auf die gesellschaftliche Entwicklung und Nutzung einer neu zu bestimmenden „Produktivität des Alters“. Dies legt die Frage nahe, was Erwachsenenbildung als Altenbildung zur „Verpflichtung“ des „kompetenten“ Alters beitragen kann.

Davon auszugehen ist, daß es nach wie vor Minderheiten unter den Älteren sind, die an Bildungsaktivitäten teilnehmen. Die Kontinuitäts-These trifft auch hier zu: Die Mehrheit der Teilnehmer hatte auch schon früher an Bildungsveranstaltungen teilgenommen. Auf die Gesamtheit repräsentativ befragter Älterer bezogen, hatten nur 8% von ihnen neu im Alter mit solchen Aktivitäten begonnen – angesichts der Rolle, die Bildungsaktivitäten im allgemeinen im „neuen Alter“ zugebilligt wird, eine ernüchternde Zahl!

Zwar hat sich die absolute Zahl der über 65jährigen bei den Teilnehmern der Volkshochschulen um etwa 50% erhöht, aber es sind nach wie vor nur 4% der über 65jährigen insgesamt. So weit aus Statistiken erkennbar, nehmen etwa 15% der älteren Teilnehmer vornehmlich an altersspezifischen Angeboten teil, in der höheren Alterskategorie der von uns Befragten (70- bis 75jährigen) jedoch zu höheren Anteilen. Es gibt offenbar sich zum Alter hin verschiebende Bedürfnisstrukturen, auf die Angebote sich einlassen müssen. In der Tendenz müßten sie „altersspezifischer“ werden. Auffällig ist außerdem, daß Kurse/Veranstaltungen der Altenbildung bis zu 90% von älteren Frauen besucht werden. Es fragt sich da: Liegt diese Dominanz der Frauen an den Frauen oder an den Angeboten?

Interpretiere ich die Entwicklungen des Alters richtig, wird in Zukunft der kommunikative Aspekt in den Bildungsangeboten noch wichtiger. Aus einer eher soziologischen Perspektive sind *Teilnahme* überhaupt, *Strukturierung* von Zeit im Tages- und Wochenverlauf, *Beteiligung* im Kurs und die Erfüllung *kommunikativer*

*Bedürfnisse* wichtiger als die Inhalte. Dies erklärt auch die geringe Verwertbarkeit zumeist psychogerontologischer Forschungsergebnisse, die in der Praxis der Altenbildung behauptet wird.

Die für mich zentrale Frage zielt auf die Funktionen des neuen Alters und seine gesellschaftliche Aufwertung durch zusätzliche und neue Funktionen. Wie sehen diese aus, und was kann Erwachsenenbildung als Altenbildung hier beitragen?

## 1. Ältere Menschen als „Teilnehmer“

In einer repräsentativen Untersuchung in Schleswig-Holstein bei 60- bis 65jährigen und 70- bis 75jährigen älteren Menschen gaben 33% an, „immer beschäftigt“ zu sein, 18% sagten, sie hätten wenig freie Zeit – aber 49% hatten nach ihrer Einschätzung viel freie Zeit (Schütz/Tews 1991, S. 56 f.). Dies entspricht bekannten Ergebnissen, wonach die Alten (neben Kindern/Jugendlichen) die Bevölkerungsgruppe mit der meisten freien Zeit sind. Mit zunehmendem Alter hat man dann noch häufiger viel Zeit. Bei den 70- bis 75jährigen geben 55% „viel“ an, die Frauen zu 58%, die Männer zu 51%. Insgesamt aber hielten sich 84% der Befragten für ziemlich oder sehr aktiv. Das entspricht sicher auch Selbstschutztendenzen, denn Langeweile hat man auch im Alter möglichst nicht zu haben, unbeschäftigt will man nicht erscheinen.

Häufig wurden gleichartige Zusammenhänge festgestellt (zusammenfassend z.B. Bäcker u.a. 1989, 225 ff.):

- Freizeitverhalten weist nach den bisherigen Ergebnissen eine hohe Kontinuität vom mittleren zum höheren Lebensalter auf, d.h., es kommen nur wenige Freizeitaktivitäten im Alter hinzu, in aller Regel gibt es kein höheres erst im Alter beginnendes „Freizeitengagement“.
- Es gibt eine Reihe von Ergebnissen der Bindung von Aktivitäten an soziodemographische (z.B. Alter, Geschlecht) und sozioökonomische Merkmale (z.B. Einkommen, Schulbildung). Aber das Ausmaß der Bestimmung des Verhaltens hierdurch ist umstritten.
- Wiederholt festgestellt wurden Schichtabhängigkeiten: Ein deutlich passiveres Freizeitverhalten bei der Arbeiterschicht, eine stärkere Konzentration auf häusliche Aktivitäten, ein häufigeres außerhäusliches Verhalten bei der Angestelltenschicht und bei höheren sozialen Schichten.

Teilnahme an Bildungsveranstaltungen auch noch im Alter wird sich also entsprechend der *Kontinuitäts-These* häufiger bei jenen finden, die auch früher schon an Bildungsveranstaltungen teilgenommen haben, und bei Personen mit längerer Schulbildung. Dies ist das immer wieder festgestellte „Bildungs-Weiterbildungs-Syndrom“.

Wie hoch nun ist der Anteil unter den heute Älteren, die solche Aktivitäten erst im Alter beginnen? Ist dies auch Ergebnis häufiger gewordener Angebote?

In einer repräsentativen Alten-Befragung (Stadié 1987) gaben 11% an, Vorträge und Kurse häufig zu besuchen, 20% gelegentlich und 70% nie. Andere Ergebnisse und Schätzungen der Reichweite sind wesentlich niedriger: 1 – 3% wurden angegeben, 7% bei persönlicher Einladung und Ansprache (Karl 1988). Ähnliche Ergebnisse liegen aus Baden-Württemberg vor, wo 3% häufig, 7% gelegentlich „Weiterbildungsveranstaltungen und Kurse“ besuchten (MAGS 1989, 72).

Unserer Befragung war zu entnehmen:

Drei Viertel der Befragten nehmen nicht an Bildungsveranstaltungen teil. Aber 6% tun dies nach ihren Angaben regelmäßig. Um genauere Aussagen zu bekommen, wurde danach gefragt, an *welchen Bildungsveranstaltungen* teilgenommen wurde. Dies betraf zu 59% Vorträge, zu 20% Kurse.

Bei den genannten Veranstaltern steht die Volkshochschule als Bildungsinstitution mit 41% an der Spitze. Die Stadt/Gemeinde wird von 21% genannt, gefolgt von der Kirchengemeinde mit 17%.

Wie zu erwarten, hatte der größere Anteil der Teilnehmer (64%) schon früher Bildungsangebote genutzt. Bezogen auf die Gesamtheit der Befragten gaben 8% an, im Alter zusätzlich oder ganz neu an Bildungsaktivitäten teilgenommen zu haben. Mit solchen – vielleicht als gering einzuschätzenden – Größenordnungen ist somit zu rechnen.

Es handelt sich unter den älteren Bildungsteilnehmern nach wie vor um *Minderheiten*. Haben diese Minderheiten die Chance, in Zukunft zur Mehrheit zu werden, unter welchen Bedingungen und bei welchen Angeboten?

Der Strukturwandel des Alters in unserer Gesellschaft ist *quantitativ* und *qualitativ* zunächst durch drei Charakteristika bestimmt:

- Es hat eine *Ausweitung* der Altersphase stattgefunden, mißt man dies an typischen Altersproblemen und -einschnitten, wie die frühe Berufsaufgabe, und am früheren Abschluß der Kindererziehungsphase bei weniger Kindern im Durchschnitt, andererseits an der erhöhten durchschnittlichen Lebenserwartung und der Zunahme der *Hochaltrigen*.
- Es ist zu einem „*doppelten Altern*“ gekommen, es läßt sich gar ein *dreifaches demographisches Altern* feststellen. Es gibt *absolut* gesehen mehr alte Menschen. Der relative Anteil ist ebenfalls gestiegen, bei gleichzeitiger Abnahme der jüngeren Generationen. Ältere Menschen sind somit auch relativ wichtiger werdende Zielgruppen. Historisch und auffälliger mag die überproportionale Zunahme der *Hochaltrigen* sein, deren Zahl noch weiter wachsen wird.
- Quantitativ und qualitativ hat in der Folge dieser demographischen Veränderungen die Bedeutung des Alters zugenommen: Zum einen werden von alten Menschen heute mehr und in Zukunft noch verstärkt gesellschaftliche Ressourcen beansprucht; Stichworte sind „zunehmende Altenlasten“, erwartete „intergenerationelle Konflikte“ und „Verteilungskämpfe“, zunehmende Belastungen der produktiven mittleren Generationen, was schon jetzt an der Diskussion um die vornehmlich von den Jüngeren zu tragenden Kosten für eine

Pflegeversicherung deutlich wird (weitere Punkte ließen sich anführen). Zum anderen wird das Alter individuell aufgewertet dadurch, daß mehr Menschen eine längere Alterszeit erleben. Ältere werden zur Zielgruppe auf unterschiedlichen Ebenen und bieten damit auch für Jüngere vielfältige Beschäftigungsmöglichkeiten. Insgesamt wird die gesellschaftliche Entwicklung stärker durch ältere Menschen mitbestimmt, Alter wird somit auch zu einer Determinante.

Diese Aspekte haben Folgen für die Bildung im und fürs Alter.

## 2. Aufwertung der Bildung im Altersstrukturwandel

Wodurch ist die aktuelle *Lebenssituation* im Alter soziologisch bestimmt? Sie kann aktuell z.B. sehr wesentlich durch Armut, Krankheit, Behinderung und auch Pflegebedürftigkeit beeinflusst sein. Dies trifft aber jeweils nur für den kleineren Teil alter Menschen und nur zeitweise zu. Aus soziologischer Perspektive hat Alter sich in den *Lebenslagen* der Alten, in ihren Lebensläufen, aber auch in ihren *Lebensstilen* verändert. Welche Beziehungen bestehen zwischen diesen Veränderungen und der *Bildung* – dem *Bildungsstatus*, den die Alten besitzen, und den *Bildungsaktivitäten*, die sie betreiben oder akzeptieren? Bekommen sie eine andere Bedeutung, andere Funktionen?

Einige Veränderungen will ich aufzeigen. Bei der Unterscheidung der *Lebenslagen* sind eher sozioökonomische Einflußfaktoren ausschlaggebend. Die heutigen Alten hatten in der alten Bundesrepublik ihren Anteil an der allgemeinen Wohlstandsentwicklung – die jungen Alten stärker als die alten. *Materielle*, aber auch *immaterielle* Lebensniveaus haben sich für größere Teile der Altenbevölkerung erhöht, da von Alterskohorte zu Alterskohorte die Anteile der Personen mit höheren Schulabschlüssen und mit abgeschlossenen Berufsausbildungen zunehmen. Unterstellt, die oben aufgeführten Beziehungen zwischen Schulbildung und Bildungsbereitschaft und -teilnahme bleiben auch bei den nachfolgenden Alterskohorten bestehen, dann werden auch die für Bildung im Alter günstigen Lebenslage-Merkmale häufiger.

*Lebensläufe* haben sich verändert und verändern sich weiter bei Männern und Frauen. Herausgebildet hat sich eine Verteilung: Schulbildung, Berufsausbildung, Berufstätigkeit und die berufsfreie nachberufliche Lebensphase. Statistisch bei *um 1920 Geborenen* – heute also etwa 70jährigen – ergeben sich nach Geschlecht folgende Durchschnittswerte in Jahren (nach Mayer 1991, S. 2):

	Männer	Frauen
	Jahre	
Schulbildung	8,4	8,3
Ausbildung	3,6	2,6
Erwerbstätigkeit	36,8	22,2
Unterbrechung durch Krieg/Kriegsfolgen	6,1	(?)
Berufsaufgabe mit	61,1	60,0
weitere Lebenserwartung	16,7	21,0

Da diese Einschnitte in den Lebensläufen im Laufe dieses Jahrhunderts für immer mehr Menschen galten, wird hier von der Entwicklung zu einer relativ *starrten Lebenslauforganisation* gesprochen. Bei deren langsamen Auflösungen z.B. durch häufigere Übergänge zwischen Erwerbstätigkeit und Nichterwerbstätigkeit, häufigere Rückkehr der Frauen in den Beruf, zu „post-industriellen Lebensläufen“ *werden formale und informelle Bildungsprozesse sicher eine größere Rolle spielen und Bildung und Qualifizierung auf verschiedenen Ebenen aufwerten.*

*Lebensstile* sind durch *Lebenslagen* und *Lebensläufe* geprägt, betreffen stärker die Ebene des Verhaltens, z.B. die Strukturierung und Nutzung der Freizeit. Wenn nun die Entwicklung von Lebenslagen und Lebensläufen Bildung im Sinne des durchschnittlich erhöhten Bildungsstatus und häufigerer Bildungsaktivitäten begünstigt, dann müßten sich heute schon häufiger *bildungsorientierte Lebensstile* im Alter finden lassen. Dies ist bei einer Minderheit auch tatsächlich der Fall: Es ist jener bildungsorientierte, finanziell besser gestellte Teil der „neuen Alten“, die sich Bildungsaktivitäten, z.T. auch mit „Reisen“ verbunden, sehr weitgehend verschreiben. Es spricht einiges dafür, daß *bildungsorientierte Lebensstile* in Zukunft eine noch größere Chance zu ihrer Realisierung besitzen.

Die Konzepte Lebenslagen, Lebensläufe und Lebensstile will ich hier mit der Frage nach Entwicklung und Rolle der Bildung verbinden. Unser Bild vom Alter, die „Altersbilder“ (s. dazu ausführlich Tews 1991) haben sich verändert. Die Verjüngung des Alters ist ein ganz wesentliches Merkmal dieser Veränderungen; sie fand und findet m.E. auf verschiedenen Ebenen statt. Es lassen sich dabei *positiv* empfundene (z.B. eine „verjüngte“ Selbsteinschätzung, man sieht sich noch nicht als „alt“ an), eher *neutral* einzuschätzende (die frühe Beendigung der Kindererziehungsphase der Frau kann individuell positiv, neutral oder auch negativ bewertet werden) und *negative* Verjüngungseffekte (der ältere Arbeitslose, der „gesellschaftlich alt gemacht“, keine Beschäftigung mehr findet) unterscheiden. Leider wurde dies heute fast zum Generationen-Schicksal der um die 50jährigen in den neuen Bundesländern. Durch diese Entwicklung ergeben sich veränderte Formen der *Auseinandersetzung mit Altersproblemen* und neue oder quantitativ größere „*Problemgruppen*“.

### *Ältere Arbeitnehmer*

Zwar dürften zukünftige Ältere in größerer Zahl bildungsgewohnter sein, aber verringern sich schon deshalb ihre Anpassungsprobleme als ältere Arbeitnehmer? Wahrscheinlich nicht. Um bei wachsendem Qualifikationsbedarf auch ältere Arbeitnehmer nicht frühzeitig auszugrenzen, müßten ebenfalls immer wieder festgestellte Zusammenhänge – z.B. mit zunehmendem Alter geringere Qualifizierungsbereitschaft einerseits, von Betrieben ihnen seltener unterbreitete Angebote zur Qualifizierung zum anderen – durchbrochen werden. Was bedeutet dies für die Angebote der Erwachsenenbildung und ihre Träger, wenn es nicht nur um Qualifizierung in einem engeren Sinne, sondern auch um individuelle Prozesse der Selbstverständigung, des Selbstverständnisses, der Identität geht?



## Frauen

Die Trends sind deutlich: die Zunahme bzw. Wiederaufnahme der Berufstätigkeit nach Abschluß der Kindererziehungsphase, erhöhte Scheidungsquoten, früherer Abschluß der Kindererziehungsphase bei weniger Kindern. Früherer Wiedereintritt in die Berufstätigkeit ist häufiger erwünscht, aber auch öfter als Existenzgrundlage nötig. Das bedeutet auch neue Formen der Auseinandersetzung zwischen familiärer und beruflicher Sphäre. Die Zahl der Frauen wird größer, die Erfahrungen als ältere Arbeitnehmerinnen haben, durchaus mit den traditionellen geschlechtsspezifischen Unterschieden. Und auch intergenerative Auseinandersetzungen und individuelle Konflikte werden häufiger, wenn Frauen im mittleren Alter und ältere Frauen bei Hilfsbedürftigkeit von Partner und Eltern/Großeltern/Schwiegereltern vor der Frage nach der Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und z.T. längerfristiger Pflege von Familienangehörigen stehen. Es kann sich hier eine Reihe von „Bildungsproblemen“ in einem weitgefaßten Sinn ergeben: Sie betreffen die Wege des Wiedereinstiegs ins Erwerbsleben, die Auseinandersetzungen mit der Rolle als älterer Berufstätiger, die Bewältigung von Hilfs- und Pflegebedürftigkeit zumeist von Angehörigen – oder bei der Entscheidung gegen Berufstätigkeit die Frage nach sinnvoller Nutzung von Zeit angesichts alterskorreliert zunehmender Entpflichtungen.

### Ältere Arbeitslose

Ältere Arbeitslose werden wir wahrscheinlich noch häufiger als heute haben, schon bedingt durch die Entwicklung in den neuen Bundesländern. Dies muß aus der Perspektive der Bildung vordringlich als Qualifikationsproblem gesehen, kann bei nicht zu erreichender Wiederbeschäftigung aber auch ein Problem der Lebensbewältigung durch Bildungsangebote und -aktivitäten werden.

Wird man wegen seines Alters nicht mehr eingestellt, so ist dies schon ein deutlicher „Altersmarker“ negativer Altersverjüngung. Andererseits läßt sich gut vorstellen, daß die Beschäftigung mit Bildungsangeboten „jung“ hält, denn Interesse zu haben, noch lernen zu können und zu wollen, ist mit positiven Selbsteinschätzungen verbunden, mit der Einschätzung, noch nicht „alt“ zu sein, und der Einschätzung des Alters als „Chance für Neues“ (Schütz/Tews 1991, S. 17 ff.). Auch ließe sich Bildung als Medium der „Verjüngung“ begreifen und instrumentalisieren. Ideologisch wird dies heute schon getan, wenn auch vielleicht nicht so explizit. Bildung im Alter aber könnte man durchaus mit einer solchen Funktion stärker verbinden, könnte damit ohnedies bestehende Entwicklungstendenzen verstärken. Trifft die positive Verjüngung des Alters in der Tendenz zu, lassen sich ältere Menschen noch weniger als Ältere oder Alte ansprechen. Das betrifft auch „Kurse zur Vorbereitung auf das Alter“, weil damit verbundene negative Assoziationen in Zukunft noch weniger akzeptiert werden.

Die *Entberuflichung* des Alters ist als *Prozeß*, der zur Berufsaufgabe führt, und als Anpassung an eine *entberuflichte Alterszeit* bei beiden Geschlechtern zu sehen – soweit die Frauen berufstätig waren.

Zur Entberuflichung als Prozeß und zur entberuflichten Alterszeit möchte ich drei bildungsbezogene Leitthesen aufstellen:

Die 1. nenne ich die „*Antizipations-Bewältigungs-Hypothese*“. Sie besagt, daß Antizipation und Vorbereitung zu besserer Bewältigung von Ereignissen und zur besseren Anpassung an veränderte Situationen führt. Konkret: Vorbereitung auf die Zeit nach der Berufsaufgabe führt zu deren besserer Bewältigung – eigentlich ein banal erscheinender Zusammenhang. Ideologisch überhöht liest sich das in einer Schrift mit dem Titel „Vorbereitung auf Alter und Ruhestand“ z.B. so: „Muß man sich auf Alter und Ruhestand vorbereiten? Muß man sich dafür weiterbilden? Wir meinen: ja“ (MAGS 1989). Ich meine: nein – man *kann*, zum Teil *sollte* man vielleicht sogar – aber warum *muß* man?

Auf unsere (in Schleswig-Holstein gestellte) Frage: „Wie haben Sie sich auf die Berufsaufgabe vorbereitet?“ gaben nur zwei Befragte an: „durch Besuch eines Kurses/Seminars“. Zumeist hatte man sich „innerlich, psychisch, gedanklich“ darauf eingestellt (rd. 1/3 der Nennungen). Diese Angaben sollten uns zur Vorsicht nötigen. Kurse u. ä. zur Vorbereitung auf Ruhestand und Alter sind in den Bildungsangeboten für Ältere nun wirklich keine „Renner“. An Zahlen abgelesen sind sie eher bedeutungslos. Die Antizipations-Bewältigungs-Hypothese ist sehr pauschal. Worauf kann man sich denn sinnvollerweise vorbereiten, wieviele tun es denn? Oder: Was ist überhaupt antizipierbar, was ist erst aktuell zu durchleben und nicht antizipierbar zu bewältigen? Einer solchen Frage wäre wohl einmal ausführlicher nachzugehen.

Die 2. Leitthese möchte ich „*Alterszeit-These*“ nennen. Weil es so viel freie Alterszeit gibt, sind auch zeitbindende, zeitstrukturierende Angebote sinnvoll, vielleicht sogar zunehmend erforderlich. Bildung kann extrem zeitaufwendig und subjektiv sehr befriedigend betrieben werden, zweckbestimmt oder als Selbstzweck „zwecklos“. Deshalb ist Bildung eine der größten Altersressourcen. Aber es stellt sich die Frage nach potentieller Reichweite und Intensität: Wieviele Menschen werden im Alter Bildung in Anspruch nehmen?

Eine 3. Leitthese möchte ich als „*Lebenshilfe-These*“ bezeichnen. Bildung ist danach in ihrer Funktion zur Lebens- und Problembewältigung bestimmt. Es geht hier um die nachberufliche Zeit und nur mittelbar um durch den Beruf oder die Berufsaufgabe beeinflusste Probleme. Die Frage, in welchem Ausmaß Bildung im Alter heute solche Lebenshilfe-Funktionen übernimmt bzw. unter welchen Bedingungen sie diese übernehmen könnte, wäre ein möglicher Forschungsansatz.

Wenn unsere Altersgesellschaft eine 2/3- oder mit zunehmendem Alter quantitativ sogar eine 3/4-Frauengesellschaft ist, darf man von einer *Feminisierung des Alters* sprechen. Bedeutsam sind nicht allein die *quantitative* Dominanz der Frauen, sondern damit z. T. verbundene *qualitative* Momente, die schwieriger zu bestimmen sind. Bildungsangebote werden vornehmlich oder gar überproportional von älteren Frauen genutzt – z. T. sind in entsprechenden Volkshochschul-Kursen etwa 90% Frauen. Mit Ausnahme der Teilnehmer am Senioren-Studium (warum dort?) überwiegen die Frauen. Liegt das an ihren anderen Motiv- und

Bedürfnisstrukturen? Das wäre eine mehr *psychologische* Erklärung. Oder sind Frauen kommunikativer, leichter ansprechbar, kontaktbedürftiger und dann auch anpassungsbereiter? Das wäre eine stärker *sozialpsychologische* Begründung. Oder sind es hinzukommende *soziologische* Gründe – Frauen sind eher alleinstehend, befinden sich in anderen Lebenssituationen als Männer? Oder liegt es auch an den *Angeboten*, die Frauen eher ansprechen? Wenn es tatsächlich eher „weibliche“ Angebote sind, wie sehen dann eher „männliche“ aus? Auch hier eröffnet sich für die Forschung noch ein weites Feld.

Die Altersgesellschaft ist nicht nur überwiegend eine Frauengesellschaft, sie ist zudem singularisiert: Alleinstehende/Alleinlebende nehmen mit steigendem Alter deutlich zu, *Singularisierung* ist eine zentrale gesellschaftliche Altersentwicklung; betroffen durch Verwitwung sind wiederum wesentlich häufiger Frauen.

Singularisierung als Lebensstil wird im allgemeinen akzeptiert: Nur wenige der alleinstehenden Frauen können sich vorstellen, wieder mit jemandem zusammenzuleben (87% der 70- bis 75jährigen sind es nach unserer Befragung in Schleswig-Holstein). Allerdings sind mit dem Allein-Leben zweifellos Probleme verbunden: häufigere Isolation und Einsamkeitsgefühle, größere Bedürfnisse nach Kontakten und größere Risiken wie Krankenhaus- und Heimaufnahme. Zudem ist absehbar, daß der Anteil der über 75jährigen Alleinlebenden bis zum Jahr 2000 um 1/4 zunehmen wird. Da wäre zu untersuchen: Kann Bildung hier problembewältigende Funktionen haben? Kann man Alleinstehende als spezifische Zielgruppe auch für Bildungs- und kommunikative Angebote ansehen? Nehmen Alleinstehende häufiger solche Angebote an, weil sie alleinstehend sind, und trifft dies – wenn überhaupt – nur bei den Frauen zu? Sind dies Zielgruppen der Altenbildung, und wie sehen Angebote für sie aus?

*Hochaltrigkeit* im heutigen Ausmaß gab es in der menschlichen Geschichte noch nie. Vergleicht man Alterskategorien im Querschnitt – so z.B. 60- bis 65jährige und 70- bis 75jährige – dann lassen sich in der Regel an den Durchschnitten Aktivitätsabnahmen feststellen. Indes kann dies daran liegen, daß nur geringe Anteile starke Abnahmen aufweisen und wir dann vorschnell weitreichende Schlüsse im Sinne „altersbedingter“ Abnahmen bei allen alten Menschen ziehen. Dennoch ist davon auszugehen, daß die Anteile der Bildungsaktiven in den höheren Alterskategorien gering sind und noch geringer werden. Krankheit/Behinderung, Hilfs- und Pflegebedürftigkeit, geringe Mobilität u.a. sind einzubeziehende Gründe. Auch hier ergeben sich Fragen. Im Extrem: Kann man „Altenbildung“ noch im Pflegeheim anbieten? Ansatzpunkte gibt es (s. Institut für Bildung und Kultur 1991). Ich vermag allerdings nicht zu sagen, ob Hochaltrige eine spezielle „Zielgruppe“ darstellen und welche „Angebote“ für sie sinnvoll sind.

Die Verbindung von wesentlichen Aspekten des Altersstrukturwandels mit der Frage nach der Rolle von Bildung führt m. E. bis hierher zu drei Schlußfolgerungen:

- Im Strukturwandel des Alters bekommt Bildung eine wachsende Bedeutung – einerseits als Aktivitätsbereich im Alter, andererseits kann sie individuell auch mit subjektiv größerer Bedeutung versehen werden.

- Die Ausweitung der Altersphase legt auch eine stärkere lebenslaufbezogene Betrachtung von Bildungsprozessen nahe. Es lassen sich neue und andere Zielgruppen für Bildung bestimmen – mit zudem unterschiedlichen Funktionen von Qualifizierung und Bildung.
- Im Strukturwandel des Alters ist Bildung ein *Medium* bei der Entwicklung der gesellschaftlichen Situation und Rolle des Alters.

### 3. Bildungsziele und Bildungsangebote

Naheliegender ist die Frage, *welche Rolle Bildung bei der weiteren Altersentwicklung spielen kann*. Vermutlich ist der Großteil der Altenbildungsangebote heute noch dem Kanon der „traditionellen“ Allgemeinbildung verpflichtet: „Kunstgeschichte“ als Beispiel (verbunden mit Reisen zu den durch die Kurse nähergebrachten kulturellen Denkmälern), allgemeinbildende Vorträge und Kurse, „Sprachen“ sind hiervon auch nicht weit entfernt. Als eine erste *Entwicklungsstufe* möchte ich die um diese *kommunikativen Elemente* erweiterte *Altenbildung als Allgemeinbildung* bezeichnen.

Eine Erweiterung der Bildungsziele entstammt m. E. vornehmlich *psycho-gerontologischen Bildungs- bzw. Entwicklungskonzepten*:

Erwerb, Aufrechterhaltung und Förderung kognitiver *Fähigkeiten*, Entwicklung von Interessen und Motivationsstrukturen, Antizipations-Bewältigungs-Aspekte werden einbezogen, und die Entwicklung von Kompetenz wird als Ziel gesehen (s. z. B. Kruse 1988). Es stehen personenzentriert-*individualistische* Entwicklungs- und Bildungsziele im Vordergrund, die über die kognitive Seite der Bildung hinausreichen. Wenn z. B. Intelligenzunterschiede zwischen Personen verschiedener Altersgruppen nur in geringem Maße „auf das Alter“ zurückgehen, Kohortenunterschiede eher von besserer Schulbildung abhängig sind, dann ist die Erhöhung des Bildungsniveaus eine effektivere Altersvorbereitung als erst spät einsetzende Gedächtnistrainings-Programme. Zu einer erweiterten Palette der Lern- und Bildungsziele im Alter kann man dann auch die „Beschäftigung mit den Zielen und Schicksalen anderer Menschen (vor allem der nachfolgenden Generation)“ rechnen und die Entwicklung von „Verantwortungsgefühl für diese Menschen und ihre Zukunft“ (Kruse a.a.O., S. 182). Die *Einbeziehung, Entwicklung und Nutzung von Potentialen und Kompetenzen als psychologisch-individualistische Erweiterung des Bildungskonzepts* sehe ich als *2. Entwicklungsstufe* der Rolle der Bildung im Alter an. Selbst wenn man den kommunikativen Aspekt stärker einbezieht, bleibt es bei einer personologisch-individualistischen Orientierung. Da man nicht alle Bildungs- und Entwicklungsaspekte gleichermaßen verfolgen kann: Wie kommt man dann zu *Entwicklungsschwerpunkten*, und wie sehen diese aus?

Neben die stark entwicklungspsychologisch geprägte Diskussion (Stichwort „Kompetenz im Alter“) ist im letzten Jahrzehnt stärker eine m.E. eher als *soziologisch* zu bezeichnende getreten, die ich *3. Entwicklungsstufe* nenne. Sie konzen-

triert sich auf die *gesellschaftliche Entwicklung und Nutzung der „Produktivität des Alters“* (s. diese Diskussion in Knopf u.a. 1989). Schlagworte dazu: Nutzung des „Expertenwissens“ und des „Erfahrungswissens“ Älterer, Alter als „Resource“ und „Kapital“, die These vom „neuen Generationsvertrag“. Eine weitere Quelle ist die Selbsthilfe-Bewegung, die zur Zeit einen gewissen Höhepunkt im Programm der Landesregierung von Baden-Württemberg zur Förderung sog. „Senioren-genossenschaften“ findet (s. z.B. MAGS 1991). Die Ablösung traditioneller ehrenamtlicher Tätigkeit durch modifizierte oder neue Formen der dann nicht mehr nur als ehrenamtlich zu benennenden „Verpflichtungen“ stellt einen weiteren Schwerpunkt der Entwicklung gesellschaftlich nützlicher Tätigkeiten für Ältere dar.

Sind die absehbaren kollektiven Entwicklungen richtig interpretiert, gehören auch Chancen zur Verpflichtung der Älteren zur Entwicklungsaufgabe des Alters. Frage also: *Was kann Bildung als Erwachsenen- und Altenbildung zur „Verpflichtung“ des „kompetenten“ Alters beitragen? Wie kann ihr dabei Kompetenz-Psychogerontologie helfen?*

In der soziologischen Theorie-Diskussion wird gesellschaftliche Entwicklung bei uns ganz wesentlich auch als Entfaltung individueller Autonomie gesehen, der andererseits ein Verlust an sozialen und kulturellen Bindungen gegenübersteht. Ist dies schon fast traditionelle Interpretation der Entwicklung unserer „Moderne“, so wurde dieser Zusammenhang inzwischen „reflexiv“ gewendet. Das Neue an dieser Diskussion sei die Feststellung, „daß der Prozeß der Individualisierung an eine Grenze gekommen ist, so daß die Verfolgung dieses Zieles unter den bisherigen strukturellen Rahmenbedingungen kontraproduktiv wird ... seine Steigerung führt daher gerade zur Einschränkung individueller Optionsmöglichkeiten durch eine den Individuen entzogene, zunehmend als irrational erfahrene Logik des gesellschaftlichen Ganzen ...“ (Kade 1989, S. 795).

Emanzipative Prozesse im Sinne der Individualisierung finden sich bei uns heute auch im Alter, vornehmlich im jungen. Bildung spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Übertragungen der aufgeführten Interpretationen auf die älteren Generationen mögen ihre Grenzen haben. Dennoch haben diese Deutungen einen zu berücksichtigenden Kern und führen zu zwei daraus sich ergebenden Schlußfolgerungen: 1. Erwachsenenbildung/Altenbildung kann *Triebkraft für Individualisierung* sein – die Befriedigung kommunikativer Bedürfnisse mag durchaus als essentieller Bestandteil der damit verbundenen Bildungsprozesse begriffen werden. 2. Erwachsenenbildung/Altenbildung kann als Institution gesehen werden, die sich mit den *Folgen der Individualisierung zu befassen hat*.

Gemessen an den Forderungen Anfang der 60er Jahre – so im Gutachten des Deutschen Ausschusses für Bildung und Erziehung 1960 –, fand inzwischen eine „Universalisierung“ der Erwachsenenbildung statt (Kade 1989). Die Zahlen ihrer Ausweitung sind durchaus eindrucksvoll. Entsprechende Wachstumszahlen lassen sich hinsichtlich der Angebote für *ältere* Menschen ergänzen. Es gibt kaum noch Institutionen der Erwachsenenbildung, die sich nicht mit der Frage der Angebote für Ältere befaßt und ihr Angebot in dieser Richtung erweitert haben.

Immer ist dabei jedoch im Auge zu behalten, daß der Anteil der Teilnehmer an entsprechenden Veranstaltungen noch vergleichsweise gering ist. Lernen und Beeinflussungen des Verhaltens dürften somit *nicht primär von Bildungsinstitutionen und Bildungsveranstaltungen, sondern müßten z.B. von Familie, Bekanntenkreis usw., wahrscheinlich auch häufiger von den Medien ausgehen. Und für die oben genannten Problemgruppen sind Beratungsinstitutionen wahrscheinlich ebenfalls wichtiger als die der Bildung.*

Den Teilnehmer-Statistiken des Deutschen Volkshochschul-Verbandes ist zu entnehmen, daß (1987) 15,2% über 50 Jahre alt waren (rd. 800.000 der über 5,3 Mio Besucher der Volkshochschulen). Zwar hat sich damit die Zahl der Älteren in den letzten Jahrzehnten erhöht. Aber dennoch ist der Anteil der Älteren, gemessen an ihrem Anteil in der Bevölkerung, unterrepräsentiert. Bezogen auf die über 65jährigen sind es nur noch 4% – unverändert seit 1978! Nach den absoluten Zahlen stieg die Zahl der über 65jährigen Teilnehmer um 50% von 145.000 auf 213.000 (Mayer 1991, S. 23). Ihre Teilnahme konzentrierte sich auf die Schwerpunkte Sprachen, Gesundheit und künstlerisches Gestalten. Zu unterscheiden sind *altersspezifische* Angebote gegenüber gemischten Kursen usw.

„Bei einem Schätzwert von 15 Teilnehmer/innen je Kurs wurden die 6.044 Altenbildungskurse von etwa 90.000 Teilnehmer/innen besucht. Relativ ausgedrückt, besuchten somit 11 Prozent der Älteren ein zielgruppenspezifisches Altenbildungsangebot, aber nahezu 90 Prozent der über 50jährigen ein reguläres Kursangebot für alle Altersgruppen ... Beide Angebotstypen erfüllen somit eine wichtige Funktion für die Bildung im Alter“ (Kade, S., 1989, S.8).

In unserer Befragung in Schleswig-Holstein kamen wir auf ähnliche Werte. Bei den Bildungsveranstaltungen gaben von den 60- bis 65jährigen und den 70- bis 75jährigen Befragten 15% an, es handele sich eher um Veranstaltungen für Ältere, die sie besuchten. 12% gaben an, es wären eher Veranstaltungen für Jüngere gewesen – bei 3/4 war es „mal so, mal so“. *Vorwiegend die älteren Befragten nahmen also häufiger an Veranstaltungen speziell für Ältere teil.* Interessanterweise sind es auch bei anderen Aktivitäten, wie Sport, Ausflüge, Reisen, jeweils etwa 15%, die an *altersspezifischen* Angeboten teilnehmen.

Der hohe Frauenanteil bei den Teilnehmern regt zu einer Reihe von Fragen an. Haben die Angebote selbst Einfluß auf die Teilnahme? Sind die Angebote eher „weiblich“, oder werden sie erst durch die Teilnahme der Frauen „feminisiert“? Die Folge wäre dann, daß die Männer wegbleiben, weil die Vorstellung bei ihnen ausgebildet oder verfestigt wird, so etwas sei eher etwas für Frauen – oder es sind ihnen „zu viele Frauen“? Gibt es solche Zusammenhänge, dann führen die hohen Frauenanteile zu einer *Feminisierung der Angebote*. Auf der anderen Seite könnte man mit gleichem Recht zunächst nach Gründen bei den nichtteilnehmenden Männern fragen. Sie geben dann häufig „kein Interesse“ oder „so etwas brauche ich nicht, bin genug beschäftigt“ an. Sind sie es tatsächlich, oder empfinden sie dies nur so? Diese Fragen sind heute noch nicht genauer zu beantworten, müßten aber geklärt werden.

Versucht man, die oben aufgeführten drei Entwicklungsstufen in Kategorien der Teilnahme-Motivation zu fassen, lassen sich dazu m.E. drei motivationale Orientierungen unterscheiden: „*Ich für mich*“, „*Ich für mich mit anderen zusammen*“ – die Befriedigung kommunikativer Bedürfnisse dürfte bei der Altenbildung sogar überwiegen – und „*Ich mit anderen zusammen, für mich und für andere*“. Damit verändert sich die Rolle der Bildung in den Lebensläufen in ihren „Funktionen“, die Angebote müßten ihren Charakter entsprechend wandeln, denn es gibt im Hinblick auf Bildungsangebote offensichtlich sich zum Alter hin verschiebende Bedürfnisstrukturen, auf die die Angebote einzugehen haben. In der Tendenz müßten sie „altersspezifischer“ werden.

#### 4. Einige Entwicklungsperspektiven

Eine Reihe von Entwicklungen erscheint mir absehbar, so *die Zunahme der Bedeutung der Bildung im Alter, individuell zur Bewältigung von abnehmender Arbeitszeit, kollektiv durch eher noch zunehmende Bildungsangebote für ältere Menschen.*

*Ältere Menschen als Bildungsteilnehmer werden aber Minderheiten bleiben.* Wahrscheinlich ist, daß traditionelle Bildungszusammenhänge sich abschwächen werden – vielleicht noch erleichtert durch sich verändernde Angebote. Bisher ist es bei einzelnen Versuchen geblieben, sich gezielt an bildungsbenachteiligte Schichten unter den Älteren zu richten (z.B. Knopf 1987). Eine institutionelle Absicherung dieser Form der Altenbildung hat es nicht gegeben. Es ist deshalb auch nicht unwahrscheinlich, daß z.B. der Hauptakteur Volkshochschule bei den von mir angeführten Zielgruppen schnell durch seine begrenzten Möglichkeiten überfordert ist. Dennoch würde ich davon ausgehen, *daß Altenbildung als Institution auch quantitativ ein größeres Gewicht bekommen wird:* Offen ist daher, ob dies proportional oder unterproportional zum „dreifachen Altern“ – absolut oder relativ – geschieht und ob auch die Hochaltrigen an diesem Prozeß beteiligt sind.

Die *Ziel- und Problemgruppen* der Erwachsenenbildung als Altenbildung stellen sich mir anders dar, wenn meine Strukturwandel-Beschreibungen angemessene Gewichte setzen. Hat „Individualisierung“ ein so großes Gewicht in der gesellschaftlichen Entwicklung, wie behauptet, so sind solche individualisierenden Tendenzen bei den nachfolgenden Altersgenerationen noch häufiger zu erwarten. Mit der durch Entberuflichung, Feminisierung, Singularisierung und Hochaltrigkeit *erzwungenen Individualisierung* hätte Erwachsenenbildung als Altenbildung sicher schon ein breites und zielgruppenspezifisches Betätigungsfeld. Dies liefe doch wohl darauf hinaus, daß der *kommunikative Aspekt* noch wichtiger würde.

Ich kann kritische Einschätzungen der Verwendbarkeit von *Forschungsergebnissen* in der Praxis sehr gut nachvollziehen. Ich halte sie sogar z.T. für gerechtfertigt. Vermittelt werden dieser Praxis primär Ergebnisse psychologischer Grundla-

genforschung zu Kognition, Lernen, Gedächtnis, Intelligenz. Die Kritik der Altenbildungspraxis zielt auf die „Lebensfremdheit“ der experimentell gewonnenen Ergebnisse und auf ihre begrenzte Übertrag- und Verwertbarkeit. Psychogerontologie, die das „Defizit-Modell“ durch ein „Kompetenz-Modell“ ersetzen will, fördere zudem „die Popularisierung eines klischeebesetzten Positivbildes vom Altern“, Lernen solle zwar bis ins hohe Alter möglich sein, das aber „könne angesichts ernüchternder Erfahrungen im pädagogischen Alltag nicht bestätigt werden“ (Nittel 1991, S. 323 ff.).

Ist richtig, was ich bisher zu verdeutlichen versuchte, dann bewegt sich diese Kritik dennoch an der Oberfläche. Ihr Kern ist, daß diese psychogerontologischen Ergebnisse jenseits ihrer partiellen Verwertbarkeit die Praxis der Altenbildung nicht erreichen, weil es in ihr nur in geringem Maße um „Lernen und Gedächtnis“ im Verständnis der Grundlagenforschung geht. Sie hat zum *Ziel*, was für die Teilnehmer letztlich nur Anlaß und Mittel ist. Aus einer vielleicht eher soziologisch zu nennenden Perspektive sind *Teilnahme* überhaupt, *Strukturierung* von Zeit im Tages- und Wochenverlauf, möglichst aktive *Beteiligung* im Kurs zumindest eines Teils der Teilnehmer und die Erfüllung *kommunikativer Bedürfnisse* wichtiger als die Inhalte, wichtiger als Lernen und Speicherung des Gelernten im Gedächtnis. Die Erschließung neuer Teilnehmer-Gruppen durch organisatorische Veränderungen, der Wandel der gängigen „Komm“- in eine „Bring“-Struktur der Angebote in den Stadtteil, ins Heim usw. sind dann ungleich wichtiger als bessere Ergebnisse zu Lernen und Gedächtnis. Das schränkt die wachsende Bedeutung der Altenbildung *insgesamt* aber nicht ein. Sie ist Zweck und Medium in den aufgezeigten Formen.

Ich komme zu dem für mich zentralen Thema zurück. In Zukunft wird sich noch deutlicher die Frage nach den gesellschaftlichen Funktionen des neuen Alters und seiner gesellschaftlichen Aufwertung durch (*gesellschaftlich* nützliche?) zusätzliche und neue Funktionen stellen. Sinnstiftend können aus individualistischer Perspektive Formen der Altenbildung sein, gegen die ich nichts habe. Aus sozialpsychologischer und beschäftigungstherapeutischer Sicht sind sogar vielgeschmähte Bastelkurse nützlich. Arbeit als Berufstätigkeit zu ermöglichen für eine Minderheit auch im Alter, ist jedoch ebenso sinnvoll. Und „Seniorenexperten“ mögen – wenn auch letztlich als kleine Schar – ebenfalls sehr wirksame Arbeit leisten. Das alles ist unbestritten. Aber nur auf die individualistisch-individuelle und vielleicht noch sozialpsychologische Ebene gerichtet, bleibt möglicher Kompetenzüberfluß zu eng verteilt. Entwicklungsbedarf besteht auf gesellschaftlicher Ebene: Hier erscheinen mir Nützlichkeit und Produktivität des Alters unterentwickelt. Erwachsenenbildung als Altenbildung, Psychologie und Soziologie – allein auf sich gestellt kann keine Disziplin dieses gesellschaftliche Problem lösen, es ist eine *interdisziplinäre Aufgabe*. Vielleicht bleibt Erwachsenenbildung als Medium in dieser Aufgabe weitgehend erfolglos, weil die zukünftigen Alten dann soweit „individualisiert“ sind, daß sie von uns allen gemeinsam bei der Vermittlung von „Verpflichtungen“ nicht mehr erreicht werden. Daß es „Verpflichtungen“ sein müssen, davon bin ich überzeugt, daß sie nicht mehr zu vermitteln sind, will



ich aber nicht glauben. Die Rückfrage, ob ich selbst in Zukunft mich „verpflichten“ ließe, würde ich – zumindest aus heutiger Sicht – bejahen.

## Literatur

- Bäcker, G./Dieck, M./Naegele, G./Tews, H. P.: Ältere Menschen in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1989
- Behrens-Cobet, H./Völker, M.: Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen – eine themenorientierte Dokumentation. Frankfurt/M. 1984
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart 1960
- Eierdanz, J.: Seniorenstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1990 (Hrsg.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft)
- Institut für Bildung und Kultur (Hrsg.): Seniorenkulturarbeit. Remscheid 1991
- Kade, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), 789-808
- Kade, S.: Altersbildung – Praxishilfen für die Bildungsarbeit mit Älteren. Unveröffentlichter Projektantrag der PAS, 1. Entwurf 1989
- Karl, F.: Altenbildung im Wohngebiet – Motivierung zur Teilnahme „Bildungsungewohnter“ im Rahmen einer „Bring“-Struktur, in: Zeitschrift für Gerontologie 21 (1988), 222-224
- Knopf, D.: Verstehen, anknüpfen, entwickeln: animatorische Bildungsarbeit mit sozial- und bildungsbenachteiligten Menschen. Berlin 1987 (2. ergänzte Auflage, Schriftenreihe des Deutschen Zentrums für Altersfragen, Bd. 70)
- Knopf, D./Schäffter, O./Schmidt, R. (Hrsg.): Produktivität des Alters. Berlin 1989 (Schriftenreihe des Deutschen Zentrums für Altersfragen, Bd. 75)
- Kruse, A.: Bildung im Alter. In Zeitschrift für Gerontologie 21 (1988), 179-183
- Mayer, K.U.: Bildung und Arbeit in einer alternden Gesellschaft. Manuskript. Berlin 1991
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit, Familie und Sozialordnung (MAGS): Vorbereitung auf Alter und Ruhestand – Ein Leitfaden zur Durchführung von Veranstaltungen. Stuttgart 1989
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit, Familie und Frauen (Hrsg.): Selbsthilfe im Alter und Seniorengenossenschaften – Sammelband zum Stand der Diskussion. Stuttgart 1991
- Naegele, G.: Zum Stand der gerontologischen Forschung und Alterspolitik in NRW und zu einigen Implikationen für eine auf Alterwerden und Alter bezogene Bildungsarbeit und -politik. Vortragsmanuskript. (o.O. 1990)
- Nittel, D.: Report: Altersforschung. Frankfurt/M. 1989
- Nittel, D.: Über das Spannungsverhältnis zwischen Altenbildung und Altersforschung. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 1/1991, 20-35
- Röhr-Sendmeier, U. M.: Weiterbildungsverhalten und Lernbereitschaft im höheren Erwachsenenalter. In: Schmitz-Scherzer, R./Kruse, A./Olbrich, E. (Hrsg.): Altern – Ein lebenslanger Prozeß der sozialen Interaktion. Festschrift für U. Lehr. Darmstadt 1990, 103-114

- Schlutz, E.: Allgemeinbildung als Lebensziel. In: Knopf, D., u.a., a.a.O., 146-163
- Schmidt, R.: Die Wiedereinbindung des Alters: Kontexte, Selektionen, Widerborstigkeiten. Über aktuelle Versuche, gesellschaftliche Funktionen des Alters neu zu fassen. In: Knopf, D., u.a., a.a.O., 1-17
- Schütz, R.-M./Tews, H. P.: Ältere Menschen in Schleswig-Holstein – Ergebnisse einer Befragung. Der Minister für Soziales, Gesundheit und Energie des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.). Eutin 1991
- Stadié, R.: Altsein zwischen Integration und Isolation. St. Augustin 1987
- Tews, H. P.: Grenzen der Altenbildung. In: Zeitschrift für Gerontologie 9 (1976), 58-72
- Tews, H. P.: Weiterbildung oder Lebenshilfe? Institutionalisierte Formen des Lernens im und für das Alter. In: Dieck, M./Naegele, G. (Hrsg.): Sozialpolitik für ältere Menschen. Heidelberg 1978, 221-243
- Tews, H. P.: Neue und alte Aspekte des Strukturwandels des Alters. In: WSI-Mitteilungen 8/1990, 478-491
- Tews, H. P.: Altersbilder – Über Wandel und Beeinflussung von Vorstellungen vom und Einstellungen zum Alter. Köln 1991 (Schriftenreihe des Kuratoriums Deutsche Altershilfe – Forum, Bd. 16)

## **Die Öffnung der Gerontologie in den Lebenslauf als Beitrag zur Bildung im Alternsprozess**

Was ist der Beitrag der Gerontologie zur Bildung Älterer? Dieses Fach konzentriert sich auf das letzte Lebensdrittel und muß noch immer große Anstrengungen aufwenden, um der eigenen Disziplin in der „scientific community“ einen akzeptierten Platz zu erkämpfen.

Die Zunahme der Zahl der Alten und qualitative Strukturveränderungen (Singularisierung, Feminisierung, Hochaltrigkeit – vgl. Tews in diesem Band) sind Hinweis genug, um Bemühungen für Interventions- und Rehabilitationsprogramme, Beratung und Bildung für „die Alten“ (oder harmloser formuliert: „die Älteren“) zu legitimieren. Dabei belegt Gerontologie als angewandte Wissenschaft eindrucksvoll, welche Verbesserungen der Lebenssituation im Alter noch möglich sind.

Andererseits ist eine Beschränkung auf „die Alten“ weder dem Fach noch dem Gegenstand nützlich, wenn eine spezialisierte Berufspraxis und Wissenschaft einer Marginalisierung und Stigmatisierung der Alten (durch Hervorhebung ihrer Probleme und Benachteiligungen) Vorschub leisten sollte. Trilling (1989) vertritt die These, daß die jetzige Altenarbeit, Altenhilfe und Altenpolitik – und ich ergänze: Altenwissenschaft – durch Art und Struktur der von ihnen hervorgebrachten Konzepte, Programme und Angebote zum Prozeß der Entsolidarisierung der Generationen beitragen, wenn ihr Ziel nicht die menschliche Kontaktförderung, sondern die isoliert gesehene Aufrechterhaltung der Selbständigkeit im Alter sein sollte.

Auch die übliche sozialwissenschaftliche Empirie betrachtet die Lebensformen älterer Menschen in der Regel nicht als „im Fluß“, sondern als statisch: Untersucht werden gewöhnlich die „über 60-, 65- oder 70jährigen“ als Kategorie per se. In den Tabellen „zur Situation der älteren Menschen“ erscheint das kalendarische Alter und nicht das Geburtsjahr, als sei die soziale, psychische und gesundheitliche Situation vom „Alter“ schlechthin und nicht vom durch Epoche und soziale Schicht geprägten bisher gelebten Leben bestimmt.

### **Die retrospektiv-biographische Sicht, Altern als Prozeß zu thematisieren**

Doch Gerontologie verfolgt einen weitergehenden Anspruch, nämlich Wissenschaft „lebenslangen Alterns“ zu sein. Die aus der Tradition der Entwicklungspsychologie kommenden Gerontologen um Thomae und Lehr betonen den Prozeßcharakter des Alterns und beschreiben ihn als „lebenslange Entwicklung der Person in sich wandelnden Umwelten“ (Schmitz-Scherzer/Kruse/ Olbrich 1990, S. 3). Als Gerontopsychologen interessiert sie dabei vor allem die Entwicklung *im*

*Alter* vor dem Hintergrund der Erfahrungen in den vorangegangenen Lebensabschnitten. Dieser Versuch, Altern begreifen zu wollen, setzt an mit Hilfe der Rückschau, vom Standpunkt der Erinnerungen der Alten aus.

Haben einzelne Gerontologen durch die Verwendung der biographischen Methode den Lebenslaufaspekt in ihre Konzepte mit aufgenommen, so tun sie dies vorrangig in einer retrospektiven Sicht. Diese Forschungen haben z.B. gezeigt, daß die Arten der Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben, die verschiedenen Bewältigungsformen und Coping-Stile in früheren und mittleren Lebensphasen ausgeprägt werden (was nicht heißt, daß im Alter keine Veränderungen stattfinden). Retrospektive biographische Forschung macht uns verständlich, warum die jetzige Altengeneration trotz relativer Benachteiligung (in extremem Maße bei den alten Frauen) ein niedriges Anspruchsniveau zeigt und z.T. sogar ein positiv getöntes Lebensgefühl entwickelt hat. Diese „Lebenszufriedenheit“ selbst armer Alter ist zu entschlüsseln vor dem Hintergrund der Lebenserfahrungen dieser Generation in zwei Weltkriegen und im Überlebenskampf während Weltwirtschaftskrise und Nachkriegszeit, was die relative Absicherung in der jetzigen Wohlstandsgesellschaft als Verbesserung gegenüber der früheren Lebenssituation empfinden läßt.

Gerontologie käme zu spät, würde sie in Zukunft durch retrospektive biographische Forschung herausfinden, daß Sozialisation und Lebensstile der dann Alten von ganz anderen Lebensbedingungen, von Konsumüberfluß, Haben-Denken, Individualisierung einerseits und der Suche nach neuen solidarischen Lebens- und Verkehrsformen andererseits beeinflusst waren. Diese Verhaltensweisen und ihre Bedingungen lassen sich jetzt bereits thematisieren und hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die späten Lebensjahre bedenken. Biographische Forschung hätte also durchaus nicht erst bei den Alten, sondern mit „gerontologischer Absicht“ auch bei den jüngeren Jahrgängen anzusetzen, um ein Verständnis dafür zu entwickeln, inwieweit bisherige lebensgeschichtliche Erfahrungen in Elternhaus, Schule und Beruf zukünftige Lebensziele, Wertorientierungen und Verhaltensweisen erkennen lassen.

Diese Aussagen gelten ebenso für die Erwachsenenbildung: Auch sie hat mit den Lebensgeschichten älterer und alter Menschen zu tun und arbeitet diese in Gesprächskreisen und Kursen zur „Geschichte von unten“ und zur Spurensicherung auf. Diese Menschen haben aber auch eine Gegenwart und eine Zukunft. Die „Öffnung in den Lebenslauf“ ist nicht nur spannend im Rückblick, sondern ebenso im Blick nach vorne – gerade bei den Herausforderungen der gegenwärtigen Zeit.

### **Gerontologie muß als Wissenschaft vom Altern den Kohortenansatz durchsetzen**

Altersforschung lief in den ersten Jahren der Disziplin Gefahr, Ergebnisse von Querschnittsuntersuchungen fehlzuinterpretieren. Niedrigere Intelligenzleistung-

gen älterer Menschen im Vergleich zu jüngeren Altersgruppen haben nichts mit zwangsläufigem Altersabbau zu tun, sondern sind verursacht durch geringe Schulbildung und mangelnde Weiterbildungschancen, durch die Art der Berufstätigkeit und die jeweilige historische Ausprägung der Geschlechterrolle.

Wissens- und Bildungsinhalte „über 60- bis 74-jähriger“ und „über 75-jähriger“ sind nicht zeitlos. Wir haben es – je nach Untersuchungsjahr – mit Gruppen zu tun, die nicht nur nach der Zahl der Lebensjahre, sondern auch entsprechend der jeweils historischen Einbettung ihrer Lebensabschnitte unterschiedliche Erfahrungen gesammelt haben. Eine solche dynamisierende Betrachtungsweise führt notwendigerweise zu den Begriffen der Kohorte bzw. Generation. Kohorten sind ein Aggregat von Individuen oder Gruppen, die in einem gleichen Zeitintervall geboren wurden bzw. in ein bestimmtes soziales System (z.B. Schule) oder epochales Ereignis (z.B. Kriegseinsatz) eintraten und gemeinsamen historischen Prägungen in Kindheit, Jugend, Erwerbstätigkeit und Alter ausgesetzt sind. Von Generationen spricht man, wenn diese Kohorten ein Bewußtsein „von sich selbst“ haben, d.h., wenn gleichgelagerte Erfahrungen auch als kollektive Identität erlebt werden (vgl. Rosenmayr 1976, S. 201).

Das Wissen über „Alte“ bezieht sich also auf altgewordene Mitglieder einzelner Jahrgangskohorten und ist (außer nach räumlichen, regionalen und kulturellen Bedingungen) zeitlich zu verorten. Baltus/Willis (1977) vermuten eine besondere Bedeutung der Kohorteneffekte in der gegenwärtigen Epoche – zu unterschiedlich sind die Erfahrungen der gegenwärtigen Generationen.

Im Vierten Familienbericht des BMJFFG (1986, S. 57) ist eine Tabelle abgebildet, aus der das unterschiedliche Aufeinandertreffen von persönlichem Alter und historischen Ereignissen für vier Jahrgangskohorten zwischen 1885 und 1939 ersichtlich ist.

## **Öffnung in den Lebenslauf**

Daß sich eine „Soziologie des Alterns“ nicht nur mit den heute Alten zu befassen, sondern auch eine Soziologie „der Alternden und erst morgen Alten“ zu sein hat, hat Tews bereits 1969 als „heute absehbare zukünftige Ansprüche an Konzepte und Theorie“ (S. 384-385) formuliert. Und 15 Jahre jünger ist – bezüglich der Jugendsoziologie – die Forderung Rosenmayrs, daß die spezielle Alterswissenschaft der Jugend in eine Theorie der Kohorten und Generationen einer historischen Gesellschaft einzuordnen wäre, in ein Konzept, das sowohl Erkenntnisse über soziale Wandlungsprozesse als auch solche der Sozialisationsforschung aufnimmt (1976, S. 182 und 197). Von besonderer Spannung ist in diesem Kohortenkonzept, der „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ nachzuspüren, denn die nebeneinander lebenden Kohorten erlebten und erleben epochale Ereignisse wie Krieg, Vertreibung, Armut, Wohlstand, Arbeitslosigkeit zu je ganz verschiedenen Lebensphasen. Insofern plädiere ich für eine „positive Aufhebung“ der Gerontologie hinein in eine prozessuale, altersgruppenübergreifende Fragestel-

lung, die auch die Verantwortung der Generationen gegenüber den nachfolgenden Kohorten bedenkt.

Auch Jugendarbeit und Jugendbildung brauchen eine „Öffnung in den Lebenslauf“ und sollten „kohortenspezifisch“ weiterdenken, denn die Erfahrungen z.B. der Geburtsjahrgänge ab 1960 mit Lehrstellenknappheit und Arbeitsmarktpässen wirken in deren Lebenslauf fort. „Wenn also die Jugendarbeitslosigkeit in den kommenden Jahren weiter abnimmt, so wandert das Problem eben nur aus der Jugendarbeit aus, bleibt aber sozusagen als lebensgeschichtlicher Makel, als Stigma bei dieser Generation, in der es nicht nur vereinzelt Biographien geben könnte, die vielleicht nie normale Dauerarbeitsverhältnisse kennen“ (Lenz 1989, S. 3).

Statt isolierter Zielgruppen-Ansätze in der Bildungsarbeit mit jungen und älteren Erwachsenen bietet die „Öffnung in den Lebenslauf“ eine dynamisierende Betrachtung der Lebensbedingungen und -interessen der Bildungsadressaten und die Chance des intergenerationellen Austauschs über Fragen der zeitgeschichtlichen Entwicklung und der Gestaltung des eigenen Lebens. Sie tut dies u.a. dann, wenn sie „moderne“ Daseinsfragen aufgreift, die generationsübergreifend sind, z.B., wie sich für jeden einzelnen eine Balance zwischen Individualisierung und notwendiger gesellschaftlicher Solidarität finden läßt oder wie man mit der Auflösung spezifischer Geschlechterrollenzuschreibungen in der jungen wie in der alten Partnerschaft umgeht (vgl. Münchmeier 1990, S. 14).

Der Kohorten-Ansatz ist für diese Perspektive ein geeignetes analytisches Raster, da das eigene Handeln des Individuums in der unmittelbaren Lebenswelt und sein Fortschreiten in der Zeit (incl. der jeweiligen Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe mit den je unterstützenden „social convoys“) mit prägenden Einflüssen von gesellschaftlichem Umfeld und Epoche verbunden werden.

Gemeinsame zeitgeschichtliche Erfahrungen führen quer zu sozialstrukturellen Schichtungen zur Selbst- oder Fremdverortung von Jahrganggruppen, die zu einer Generation gehören (z.B. „Hitlerjugendgeneration“, „skeptische Generation“, „68er-Generation“). Auch das gegenwärtige Paradigma der Individualisierung und Singularisierung beschreibt eine Generationsgestalt.

Die holländische Volkshochschule „Ons Erf“ bietet ein Beispiel dafür, wie dieser Kohortenansatz in der Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht wird. Klercq sieht Lernmotive und Lernstile in Verbindung mit der Zugehörigkeit jedes Bildungsadressaten zu einer identifizierbaren Generationskohorte. Ein Manifestwerden latenter Lernbedürfnisse wird vor allem dann vermutet, wenn diese Menschen sich in Übergangssituationen, Statuspassagen, Krisen befinden. Die Thematisierung getroffener (oder zu treffender) Entscheidungen im Rahmen gegebener Handlungsspielräume ermöglicht „Exchange Learning“ rationellen Lernens, da alle Altersgruppen, Jugendliche wie Ältere, auf Lebensgeschehnisse und Übergangssituationen hin ansprechbar sind (vgl. Klercq 1989, S. 53 ff.).

Rosenmayr formuliert diesen Gedanken hinsichtlich einer Öffnung der Jugendpädagogik in den Lebenslauf: Probleme der Jugend sind nicht bearbeitbar, ohne

Einfluß auf die Einstellungen der älteren Menschen zu nehmen. „Jugendarbeit“ ist auch Erziehungsarbeit an den anderen Generationen, an anderen, älteren Altersgruppen, und ist „Selbsterziehung“ des Erwachsenen, der in einer Welt rasanten technologischen Wandels auch ein Lernender ist. „Selbstgestaltung“ muß heute intergenerativ verstanden werden und kann nur gelingen in der erschließenden, einander mitteilenden Auseinandersetzung der „Kontrahentengenerationen“ (Rosenmayr 1990, S. 32, 33).

Konsequenterweise fordert eine solche Perspektive, die Altenbildung nicht nur auf Ältere zu richten, sondern mit gleichem Gewicht ebenso auf Generationen. „Menschen verschiedener Generationen als Gestalter ihres eigenen Lebens; hierin liegt nach meiner Auffassung die allergrößte Voraussetzung für die Bildungsarbeit“ (Klercq 1989, S. 63).

Diese Öffnung auf „Altern als Lebensgestaltung“ ist auch für „noch nicht Alte“ attraktiv, denn warum soll die „späte Freiheit“ (Rosenmayr 1983), die Selbstverwirklichung dem Alter zuschreibt, erst so spät thematisiert werden? Lebensbilanzierung, Sinnfindung und „zum inneren Gleichgewicht kommen“ sind Bedürfnisse z.B. auch der Berufstätigen in der Mitte ihres Lebens.

### **Neuere Diskussionslinien zur „Vorbereitung auf das Alter“**

Das Tagungsthema „Suizid im Alter“ bei den 2. Internationalen Gerontologischen Gesprächen in Kassel provozierte die Teilnehmer zum „Blick nach vorn“.

Entsetzliche Leere, so Imhof (1988), wird den Ausschlag für die Zunahme der Suizide im Alter gegeben haben, weil die Menschen nicht beizeiten gelernt haben, aus den vielen auf sie zukommenden Jahren erfüllte Jahre zu machen. Noch im Dritten Alter – als „neue“ und „junge Alte“ nach der Pensionierung – frönen sie der Hektik und dem Aktivismus. Nicht mehr so jedoch im Vierten Alter ab 70 oder 75, wenn die körperlichen Kräfte nachlassen.

Was fangen wir mit diesem langen Leben an? Wichtiger, als immer noch mehr haben zu wollen, scheint Imhof, die uns hier und heute zur Verfügung stehende Zeit mit Inhalt zu füllen, sie sinnvoll zu nutzen. Um das Leben von seinem einigermaßen kalkulierbaren Ende her leben zu können, bedarf es eines Lebensplans. Mit „Lebensplan“ meint Imhof, „in jungen Erwachsenenjahren in sich oder anderen tiefwurzelnde lebenslange Interessen zu wecken und sie kontinuierlich zu hegen und zu pflegen, so daß sie einen auch im Vierten Alter noch zu erfüllen vermögen“ (Imhof 1991, S. 8).

Mit der einmal stattfindenden Bildung und Erziehung als Vorbereitung auf dieses eine Leben kommen wir nicht mehr durch – dies vertritt der Sozialpädagoge Tuggener. Die gestreckte Lebenszeit verlangt eine Art mitlaufender Vorbereitung auf die nächste Phase, auf den nächsten Aspekt des Lebenszyklus. Die damit geforderte Reflexion generiert eine „Agogik des Lebenslaufes“ (Tuggener 1991, S. 214).

Ein Ratgeber „Einladung zum Älterwerden“ skizziert drei Hauptbereiche der Lebensgestaltung:

- „– erstens, daß ich Dinge tue für mich, die mir und nur mir Spaß und Befriedigung bereiten (und individuell äußerst verschieden sind);
- zweitens, daß ich Dinge tue gemeinsam mit anderen Menschen, etwas tue für andere Menschen;
- drittens, daß ich mich aktiv beteilige an den Entwicklungen und Problemen der gesamten Gesellschaft, daß ich mich also aktiv an der Politik beteilige und dafür auch einsetze“ (Kowalewsky 1990, S. 12).

Etwas für sich selbst zu tun, setzt voraus, lebenslang praktizierte Werte und Verhaltensweisen zu hinterfragen. Etwas für sich selbst zu tun, erfordert das bewußte Nachdenken über die eigene Person, die Aufstellung einer „inneren Bilanz“, die Frage nach den Triebkräften in der eigenen Persönlichkeit mit dem Ziel, zu einer inneren Balance zu kommen.

Teilweise sind solche Ratgeber die schriftliche Ausgabe von Kursen und Programmen zur Vorbereitung auf den Ruhestand oder zur Zielfindung neuer Tätigkeiten. Ein „Workout-Programm“ (vgl. Oberste-Lehn 1991) wird z.B. vom Landessportbund Nordrhein-Westfalen angeboten – eine interessante Verbindung von körperlicher Bewegung, reflexiver Besinnung und Zielfindung für weitere Lebensentwürfe. Hier tut sich eine Chance für viele Vereine, Volkshochschulen und andere Anbieter auf, bisher getrennte Lebens- und Tätigkeitsbereiche produktiv zu verknüpfen.

### **Neuere Entwicklungen in der offenen Altenarbeit**

Für eine am Lebenslauf und der Lebensgestaltung orientierte Erwachsenenbildung hatte Klercq ein „dynamisierendes, auf Entwicklung und Veränderung hin gerichtetes Denken“ propagiert, wie es sich an folgenden erkenntnisleitenden Fragen konkretisiert:

- „– Wie war meine Haltung angesichts wichtiger Geschehnisse in meinem Leben?
- Welche Fähigkeiten gehen mir ab, und welche Leistungen habe ich zum Überleben und zur Selbsterkenntnis herausgebildet?
- Welche Kenntnisse und Erfahrungen habe ich mir in früheren Lebensphasen angeeignet?
- Kann ich von meinen Fehlern und Erfolgen Dinge lernen, die mir in den kommenden Jahren helfen?
- Welche Ziele habe ich noch, und welche Mittel stehen mir zur Verfügung?
- Bin ich zum Üben mit den zur Verfügung stehenden Mitteln bereit, um meine Fähigkeiten zu erhalten?“ (Klercq 1989, S. 56).

In der Bundesrepublik gibt es einige Beispiele dafür, wie eine sozialkulturell und erwachsenenpädagogisch inspirierte Altenarbeit entsprechende „Bildungs-Projekte“ erprobt (vgl. Karl 1990).



Verschiedene Bildungsträger sammeln derzeit Erfahrungen mit dem von der niedersächsischen Landesbeauftragten für Frauenfragen in Auftrag gegebenen Programm „Frauen um 60“, das auch für andere Altersphasen und v.a. auch für Männer interessant sein könnte. Ausgehend von der Erkenntnis, daß sich in der zweiten Lebenshälfte Familienaufgaben ändern und der endgültige Abschied von beruflicher Arbeit sich ankündigt, werden Weichen der zukünftigen Lebensgestaltung gestellt. Die Kursthemen gruppieren sich um die Bereiche Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft, d.h. um die Fragen:

- Was will ich tun?
- Was hat mich geprägt?
- Wohin will ich?
- Was kann ich tun?

Die Teilnahme an diesen Gruppen zur Lebensbilanzierung und Zielfindung soll Klarheit „über die eigenen Fähigkeiten, Interessen und Begabungen schaffen und Möglichkeiten ihrer Verwirklichung einbeziehen. Die Teilnehmerinnen sollten gezielt nach Umsetzungsmöglichkeiten eigener Lebensentwürfe oder -pläne suchen und diese in Erkundungen erproben“ (Caspers/Fülgraff 1989, S. 31).

Ein ähnliches Vorgehen kennzeichnet den Aufbau von Gruppen des Projekts „Zwischen Arbeit und Ruhestand“ (ZWAR) im Ruhrgebiet. ZWAR sieht es als seine Aufgabe an, durch spezielle Zielfindungsseminare mit den interessierten Teilnehmern, v.a. den Vorruheständlern, Inhalte des Gruppengeschehens zu (er)finden, Entscheidungshilfe zu geben und die Umsetzung der Ziele zu unterstützen. Als Leitfaden für alle Interessierten dient die Grundfrage:

- „– Was möchtest du
- mit wem
- wann
- wie tun und
- was ist das Ergebnis, das dich/euch zufriedenstellt?“

Hier entstehen Stadtteilgruppen und quartierübergreifende Interessengruppen zu einzelnen Themen sowie Basisgruppen als Plenum, in denen sich die Teilnehmer über die einzelnen Neigungsgebiete hinaus begegnen und kennenlernen können.

Hochschulen (z.B. in Dortmund oder Berlin) bieten inzwischen qualifizierende Angebote für die „nachberufliche Phase“ an. An der TU Berlin will eine „Berliner Ausbildung für nachberufliche Tätigkeiten“ (BANA) neue Dienstleistungen zur „Stärkung und Festigung dezentraler lokaler und sozialer Einheiten“ entwickeln und die Fähigkeit trainieren, Informationen zielgruppenspezifisch zu vermitteln. Hierfür seien v.a. die „jungen Alten“ aufgrund ihrer Motivation geeignet: Gerade in der Lebensphase nach 40 werde die Frage nach dem Sinn des Lebens gestellt, werde nochmals eine „Nagelprobe“ gesucht und nach neuen Deutungsmustern Ausschau gehalten (Prösel 1990).

## Planen oder Vor-Bereiten?

Ziel einer Bildungsarbeit im Alternsprozeß ist jedoch nicht die durchstrukturierte Lebensplanung, vielmehr – als überlegte Vorbereitung für Handeln – die Reflexion vergangener und potentiell kommender Entwicklungen. Schmitz-Scherzer (1989) warnt vor der positivistischen „Macher“-Ideologie, wonach alles, auch das Altern, planbar sei. Er hält jedoch viele Themenbereiche des Lebens für vorbereitbar i.S. einer „Bereitung“ durch Information, Reflexion persönlicher Erfahrungen und durch die Aufnahme neuer und modifizierter Verhaltensstrategien. Diejenigen, die sich der Orientierungsfindung stellen, sind somit weiter Suchende, die in einzelnen Lebensbereichen Neuland betreten.

Hierbei kann „Bildungsarbeit mit Älter(werdend)en“ Hilfestellung leisten. Gegenüber der Flut billiger Ratgeber in Buchform (der Titel „Wie altere ich erfolgreich?“ wird nicht auf sich warten lassen) läßt sich ein Angebot von Einrichtungen der Erwachsenenbildung, das sich der Aufgabe einer „Agogik des Lebenslaufs“ stellt, kommunikativ erfahren und kann von allen Beteiligten hinsichtlich der Ziele, Umsetzungen und Ergebnisse hinterfragt werden.

Nach der Zielgruppen- und Stadtteil- bzw. Lebensweltorientierung wird also „die Öffnung in den Lebenslauf“ zur Diskussion gestellt. Alternswissenschaft und Alterns-Bildung stehen vor vergleichbaren Fragestellungen zum eigenen Selbstverständnis, die – wenn diese Perspektive aufgenommen wird – den Diskurs untereinander erneut beleben.

## Literatur

- Baltes, P.B./Willis, S.L.: Toward psychological theories of aging and development. In: Birren, J.E./Schaie, K.W. (Hrsg.): Handbook of the Psychology of Aging. New York 1977, S. 128-154
- Caspers, A./Fülgraff, B.: Modellseminare zur Motivierung und Orientierung von Frauen um 60. In: D. Knopf/O. Schöffter/R. Schmidt (Hrsg.): Produktivität des Alters. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen 1989, S. 26-38
- Imhof, A.E.: Die Lebenszeit. Vom aufgeschobenen Tod und von der Kunst des Lebens. München 1988
- Imhof, A.E.: Ars Moriendi. Die Kunst des Sterbens einst und heute. Köln 1991
- Karl, F.: Neue Wege in der sozialen Altenarbeit. Ansätze, Initiativen und Projekte. Freiburg 1990
- Klehm, W.R.: Selbstbestimmte Aktivitäten als Vorbereitung auf Alter und Ruhestand. In: J. Marggraf (Hrsg.): Wie kann Weiterbildung auf das Alter vorbereiten? Heidelberg 1987, S. 58-69
- Klercq, J.: Der Mythos des ununterbrochenen Lebenslaufes. In: U. Damen/J. Marggraf (Hrsg.): Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen. Heidelberg: Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Tagungsberichte Band 7, 1989
- Kowalewsky, W.: Einladung zum Älterwerden. Ein Ratgeber. Köln 1990

- Lenz, W.: Projektbeschreibung „Zukunftsforum Jugend 2000“. In: Zukunftsforum 2000 Informationsdienst, 1990, Heft 1, S. 1-5
- Münchmeier, R.: Jugend im demographischen Wandel. In: Zukunftsforum 2000 Informationsdienst, 1990, Heft 1, S. 10-16
- Oberste-Lehn, H.: Lebenstraining – eine Möglichkeit zur Vorbereitung auf das Alter. In: Karl, F./Tokarski, W. (Hrsg.): Freizeit und Bildung im Alter. Bern 1991 (in Vorbereitung)
- Prösel, S.: Berliner Modell: Ausbildung für neue und nachberufliche Arbeitsbereiche. In: Demokratische Gemeinde: Leben im Alter, Bonn 1990, S. 36-42
- Rosenmayr, L.: Jugend (Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 6). Stuttgart 1976
- Rosenmayr, L.: Die späte Freiheit. Das Alter – ein Stück bewußt gelebten Lebens. Berlin 1983
- Rosenmayr, L.: Jugend als Spiegel der Gesellschaft? Zur Deutung neuer österreichischer Forschungen. In: H. Janig, u.a. (Hrsg.): Schöner Vogel Jugend. Analysen zur Lebenssituation Jugendlicher. Linz 1990
- Schmitz-Scherzer, R.: Mechanismen und Strukturen zur Vorbereitung auf den Ruhestand. In: Zeitschrift für Gerontopsychologie und -psychiatrie, 2 (1989), S. 107-112
- Schmitz-Scherzer, R./Kruse, A./Olbrich E. (Hrsg.): Altern – Ein lebenslanger Prozeß der sozialen Interaktion. Darmstadt 1990
- Tews, H.P.: Soziologie des Alterns. Heidelberg 1969
- Trilling, A.: Gemeinwesenorientierung in der Altenarbeit – Zauberformel gegen die Hilflosigkeit? Vortrag auf der Tagung „Altern und Altenhilfe auf dem Lande“. Marburg, September 1989
- Tuggener, H.: Die Zunahme der Lebensspanne seit 300 Jahren. Überlegungen aus der Sicht eines Sozialpädagogen. In: Imhof A.E.: Reader zum Symposium „Die Zunahme der Lebensspanne seit 300 Jahren – und die Folgen“, FU Berlin, 27.-29.11.1991, S. 207-215
- Vierter Familienbericht: Die Situation der älteren Menschen in der Familie. Hrsg.: Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Bonn 1986

## **Konvergenzpunkt Leben – Perspektiven intergenerationalen Lernens in der Konsumgesellschaft**

In der Geschichte dieses Jahrhunderts erscheinen gesellschaftliche Konflikte häufig als Kämpfe der Söhne gegen die Väter, der Jungen gegen die Alten. In hervorragender Weise hatte sich die nationalsozialistische Bewegung des Mythos der jungen Generation bedient, die im Kampf gegen die alten Mächte einer neuen Gesellschaft zum Leben verhilft.

Das Paradigma „Generationen“ verschränkt das biographische Zeiterleben und das gesellschaftspolitische Zeitverständnis, verschränkt das familiale, alltägliche Generationenverhältnis mit dem gesellschaftlichen auf eigentümliche Weise.

Verstehen zu lernen, was Verständigung zwischen Alten und Jungen, zwischen den Generationen fördert, heißt die jeweiligen Dimensionen des Zeiterlebens als Generationenerleben nachzuvollziehen, heißt das Generationenverständnis als Verständigung über die gesellschaftlichen Probleme der Zeit zu verstehen. Die Bedeutung des Begriffs der Generation nimmt unseres Erachtens\* als Bezugsrahmen, in dem die Probleme der gesellschaftlichen Orientierung in der Zeitachse von Vergangenheit und Zukunft thematisiert werden können, eher zu.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelte sich der Generationenbegriff in den industrialisierten Ländern Europas. In den traditionellen Gesellschaften hatten die Lebensalter ihre Bedeutung als Synonyme der Lebenskreise, die sich um die Autoritätsordnung der Altersgruppen – Kindheit, Jugend, Mannesalter und Greisenalter – bildeten. Mit der Auflösung der ökonomischen Funktion der Familie in den modernen Industriegesellschaften löste sich auch der familiargesellschaftliche Charakter der „Mehrgenerationen-Produktionsverbände“ auf. Die damit einhergehenden sozialen und gesellschaftlichen Konflikte äußerten sich von da an zunehmend als Generationenkonflikte. Die Verhaltens- und Orientierungsunsicherheiten der Alten und Jüngeren kreuzten sich zum Generationskonflikt, weil die durch das Lebensalter bestimmten Lebenskreise ihre soziale und normative Regulierungskraft verloren. Die tradierte patriarchalische Autoritätsordnung geriet ins Wanken. Der Vater-Sohn-Konflikt, der Aufstand der Nachwachsenden gegen die Väter war nunmehr, am Ende des 19. Jahrhunderts, in den industrialisierten Ländern Europas die gesellschaftlich gewendete soziale Konfliktfigur. In der Ideenwelt der deutschen Jugendbewegung thematisierte sich die Selbstemanzipation der Jugend als Generationenkampf. In ihr zeigte sich auch besonders deutlich die deutschspezifische Verschränkung von familiarpatriarchalischem Autoritätskonflikt und Generationenkonflikten.

---

\* Diese Ausführungen fußen auf dem gemeinsam von dem Autor mit Lothar Böhnisch verfassten Essay „Die Generationenfälle“, Frankfurt 1989.

Empirische Beobachtungen sprechen heute für die These, daß der traditionelle Generationenkonflikt in den Familien sich zunehmend abschwächt bzw. zugunsten einer völligen Neuverortung der Generationsgruppenhierarchie zurücktritt.

Auf der gesellschaftlichen Ebene wird die Verbindung von Jugend und Fortschritt heute in dem Maße entwertet, in dem der Glaube an Fortschritt und Rationalität der modernen Industrie- und Leistungsgesellschaft entwertet wird. War Jugend in der sozialstaatlich gelenkten Bildungsreform der 70er Jahre die strategische Gruppe der gesellschaftlichen Modernisierung, scheint heute der Sozialstaat nicht mehr auf sie angewiesen zu sein. Wir erleben inzwischen eine weitgehende Entkoppelung von technisch-ökonomischem Fortschritt und Bildung, verstanden als gesellschaftliches Grundkapital. Natürlich sind Qualifikationen weiterhin gefragt, aber sie werden einfach vorausgesetzt.

Die Jugend- und Familienforschung spricht Anfang der 90er Jahre von einer Pragmatisierung des Generationenverhältnisses in den Familien. Der Grund dafür wird nicht zuletzt darin gesehen, daß die Jugendzeit in der Familie und mit der Familie heute wesentlich länger dauert als früher: Kinder fangen schon mit 10, 11 Jahren an, Jugendliche zu sein, und viele junge Erwachsene zwischen 18 und 25 wohnen immer noch bei ihren Eltern. Die Verfrühung und Verlängerung der Jugendphase heute trägt also wesentlich dazu bei, daß der familiäre Generationenkonflikt entdramatisiert und pragmatisiert ist.

In der gesellschaftlichen Entwertung der Jugend und dem Bedeutungszuwachs des Alters sind die auffälligsten Entwicklungspunkte zu sehen, aus denen sich ein neuer Intergenerationenzusammenhang herauskristallisiert.

In dem Anfang der 80er Jahre in den USA erschienenen sozialwissenschaftlichen Buch „Age of Need“ taucht zum ersten Mal der überraschende Begriff der „age irrelevant society“ auf. Die Autorin Bernice Neugarten bezeichnet mit diesem Terminus die Tatsache der nachlassenden sozialprägenden Bedeutung der Lebensalter in den westlichen Industrienationen.

Die Nivellierung des Konsumverhaltens, das kaum noch lebensaltersspezifischen Gesetzmäßigkeiten zu folgen scheint, ist die auffälligste der sozioökonomischen und soziokulturellen Entwicklungen, die zur Relativierung der Lebensalter und der durch sie geformten Lebenswelten geführt haben.

Die traditionell lebensphasentypische Struktur gesellschaftlicher Bildungs-, Ausbildungs- und Karrieresysteme ist in ihrer Hierarchie durchbrochen. Die Berufsfindung geht inzwischen weit über das Jugendalter hinaus, Weiterbildung und „Umsteigen“ in andere Karrieren nehmen im gesamten Berufsleben erheblich zu. Was unterscheidet den 50jährigen Schichtarbeiter bei Daimler-Benz in sozialer Hinsicht von seinem 30jährigen Kollegen, wenn angesichts der Rationalisierung und Normierung der Arbeits- und Betriebswelt und der Vertarifflichung der Arbeitskämpfe die Berufs- und Betriebserfahrung an arbeitsgesellschaftlicher Bedeutung verloren hat? Die Erfahrungsvorsprünge, welche die Älteren traditionell gegenüber den Jüngeren für sich in Anspruch nehmen, haben sich doppelt

relativiert: Zum einen erlernen die Jüngeren heute augenscheinlich mehr Neues, das die Älteren nicht kennen und deshalb auch nicht weitergeben können; zum anderen ist vieles von dem, was die Älteren früher gelernt haben – zumindest unter den industriegesellschaftlichen Verwertungsgesichtspunkten – heute entwertet und belanglos geworden. „In der Fabrik kommt es wie einst im Krieg selbst bei den höchsten Entscheidungen mehr auf den raschen Blick als auf Erfahrungen an“, stellte Max Horkheimer schon vor mehr als 30 Jahren fest.

Andererseits erschließen sich für eine größer werdende Gruppe von Älteren die Chancen zu neuen Lebensbezügen jenseits des „Mainstream“ traditioneller Lebenswelten.

Im Zuge des Strukturwandels der postindustriellen Gesellschaft begünstigt eine hohe Konsumquote altersübergreifende Verhaltensmodelle. Um die Bedeutung der modernen Konsumkultur für die Generationengestalt zu verdeutlichen, zunächst einige Bemerkungen zum Zusammenhang von Konsum und Lebensalter:

Werbung und Marketing lassen den Eindruck entstehen, daß sich das Attribut „Jugendlichkeit“ längst von der sozialen Gruppe der Jugend gelöst hat und anderen Altersgruppen zugänglich geworden ist, ohne daß sie in eine direkte Generationenkonkurrenz zur Jugend treten müssen. Auch die jugendkulturellen Ausdrucksweisen werden mehr und mehr synthetisch, folgen in ihrem symbolischen Gehalt einer Produktlinie und einem kreierte Habitus „Jugend“. Jugendkultur als besondere, von der Erwachsenenwelt sich abgrenzende Generationensymbolik scheint in einer allgemeinen Konsumkultur aufgegangen zu sein. Die Jugendlichen selbst erfahren durch ihre – inzwischen auf 30 Milliarden DM angewachsene – Kaufkraft (12- bis 25jährige) eine enorme sozialprägende öffentliche Anerkennung ihres Status als eigenständige Konsumenten. Der Freizeitkommerz ist ein Raum, in dem Jugendliche eine Resonanz für die eigene Qualität ihrer Lebensphase suchen und finden. Die Konsumindustrie hat aber in den letzten Jahren zunehmend auch weitere Altersgruppen mobilisiert. Es sei hier nur auf die neuentdeckten Konsumentengruppen, wie die karriereorientierten Aufsteiger zwischen 20 und 40 Jahren (die Yuppies), die gut verdienenden 30- bis 50jährigen ohne Kinder (Dinks – double income no kids) oder die sogenannten Neuen Alten hingewiesen.

Längst haben die Marketingprofis die Neuen Alten mit ihrer Nachfrage nach Angeboten in den Bereichen Gesundheit, Gruppenreisen, Erholung etc. entdeckt. Demographisch und finanziell gesehen ist der wachsende Markt älterer Konsumenten die vermutete „unentdeckte Goldader“ (so das anzügliche Tagungsmotto einer großen Werbeagentur), welche die kommerzielle Bewegung ausmacht.

Viele ältere Menschen verfügen heute über mehr Zeit und mehr Geld als je, sind genußfreudiger und selbstbewußter geworden. Sie gelten nicht mehr länger nur als Kostenfaktor – mit dem traditionellen Etikett „inaktiv und hilfsbedürftig“ – sondern als kommerzieller und damit auch (zumindest bei uns) als gesellschaftlicher Aktivposten. Daß die Alten nicht mehr nur ihr „Restleben“ leben, sondern

das Alter als eigenständige Lebensphase genießen wollen, gilt in Marketingkreisen als ausgemacht und damit als verlässliche Prognose für eine eigene expansive Konsumwelt des Alters. Natürlich ist man sich darüber im klaren, daß es in diesen Altersgruppen deutliche Differenzierungen in der Konsummotivation gibt: Die „jungen Alten“, die aktiven 60er also, und die Hochbetagten sollen und wollen nicht in einen Topf geworfen werden. Daß im Konsummarketing die Leitfunktion der Jugend schwächer geworden ist, hat seinen Grund vor allem in der quantitativen Umgewichtung der Konsumquote: Zwei Drittel des frei verfügbaren Einkommens liegen heute bei den über 40jährigen.

So scheint sich symbolisch – über das Medium Konsum – das Generationengefüge heute deutlich an den strategischen Generationenpolen Jugend und Alter zu verschieben. Dies ist ein komplementärer Prozeß. Für die Jugend bedeutet der Konsum zwar eine subjektive Statusaufwertung, gesellschaftspolitisch ist aber eher eine Entwertung der Jugendrolle zu beobachten. Für die Alten dagegen verspricht eine eigenwertige Konsumwelt sowohl eine subjektive als auch eine objektive Aufwertung ihres Lebensalters und Sozialstatus.

Wenden wir uns nun der Frage nach dem inneren Zeiterleben der Generationen zu, einer Frage, die in jeder Erörterung von generationeller Verständigung zentral ist. Der Wachstumsoptimismus der Industrienationen scheint nachhaltig gebrochen, und doch ist ein neuer pragmatischer „technokratischer Optimismus“ in Wirtschaft und Gesellschaft vorherrschend, der suggeriert, daß die Sorge um die Zukunft die Manager in die Hände genommen haben. In der Austauschbarkeit von Krisen, Skandalen, Gegenwartsbeschwichtigungen und immer neuer Aufhebung der Vergangenheit können die Jungen kaum mehr die Zeichen der Zukunft erblicken; den Älteren wird der vertraute Rückhalt in ihrer Vergangenheit durch diese Gegenwart – welche die Vergangenheit nicht mehr aus sich selbst heraus bestehen läßt – immer mehr verwehrt. Das Prinzip der Austauschbarkeit scheint so zum Prinzip der sozialen Entwicklung zu werden. In der Computerwelt, deren Strukturmerkmal die Austauschbarkeit ist, spiegelt sich diese Gesellschaft wider. Durch die simulativen Möglichkeiten der elektronischen Medien erhalten diese gesellschaftlich vorhandenen Tendenzen eine scheinbare Eigengesetzlichkeit und damit eine neue Realität. Das allgegenwärtige „need placement“ des Marketing, das Bedürfnisse simuliert und damit schafft, läßt die Unterscheidung zwischen fiktiven und authentischen Bedürfnissen kaum mehr zu. „Produkt“generationen werden in immer rascherer Frequenz kreiert, auf dem Markt plaziert und wieder zurückgezogen.

Relativieren sich im Bild der austauschbaren Konsumgenerationen die Lebensalter nun komplett? Lösen sich die jeweiligen generationellen Zeitverständnisse durch eine konsumtive Beliebigkeit auf?

Zunächst lassen sich auch gegenläufige Tendenzen eines neuen Generationenverständnisses als übergreifendes gemeinsames Zeitverständnis beobachten. In den sozialen Bewegungen des letzten Jahrzehnts, in der Frauenbewegung, in den Ökologie-Bewegungen lassen sich Ansätze für ein neues Generationenver-

ständnis als gemeinsames Zeitverständnis erkennen, das wir als „Konvergenzpunkt Leben“ bezeichnen würden. In ihm treffen sich Individuen und Gruppen aus unterschiedlichen Alltagswelten und versuchen, in ihrer Lebensführung oder zumindest in einzelnen Lebenssegmenten dieses neue Zeitverständnis zu realisieren. Das gemeinsame Zeiterleben gegen die Mehrheitsgesellschaft und ihre Lebensform folgt aber nicht mehr der herkömmlichen Generationslogik. Die lebensalterübergreifenden „Zeitgenerationen“ formieren sich im gleichen historischen Erleben der universellen Lebensbedrohungen.

Für dieses gemeinsame Zeitverständnis sind nicht die biologische Vitalität und Altersgruppenkultur der jungen Generation entscheidend. In der Hypothese vom „Konvergenzpunkt Leben“ heben sich die Altersgruppen auf, verkehrt sich die Symbolik ihrer klassischen Zuordnungen: Wenn Naturzerstörung und Selbstdestruktion der Menschheit so weitergehen, wie können dann die Zukünftigen das Leben noch vor sich haben, wie können sie qua Lebensalter bessergestellt sein als die Heutigen? Die Vitalität der Jugend findet heute keinen kulturellen Anhaltspunkt mehr im Spannungsfeld von Gegenwart und Zukunft.

Wenn traditionell biographisches Zeiterleben vor einem gesellschaftlich unendlichen Zeithorizont sich strukturierte, wird nun, im „Konvergenzpunkt Leben“ ausgedrückt, die Zeit zum Überleben existenziell knapp. Es geht nicht mehr wie bisher um die generationellen Auseinandersetzungen, was bisher geschehen und was in künftigen Zeiten zu erwarten ist, sondern es wird Zeit an sich angemahnt: Bleibt noch genug Zeit, um rechtzeitig handeln zu können?

Aber dieses reflektive Zeitverständnis findet keinen gesellschaftlichen Raum. Obwohl die existenziellen Bedrohungen täglich zunehmen, wird die Frage des verbleibenden Zeithorizonts zumeist verdrängt. In den privaten Lebensbereichen vergrößert sich ständig das verfügbare Zeitbudget durch verkürzte Arbeitszeit und längere Freizeit. Im privaten Verständnis bleibt die individuell gelebte Zeit weiterhin unbegrenzt. Die konträren Zeitverständnisse existieren im Bewußtsein der Menschen nebeneinander. Beiden aber ist gemeinsam, daß die junge Generation ihre symbolische Zukunftsrolle verloren hat. Denn sowohl in der außergeschichtlichen Konsumzeit als auch in der gesellschaftlich reflektiven Zeit spielen die Lebensalter eine sekundäre Rolle.

In der Konvergenzlinie Leben ist die Vitalität der Jugend nicht die dominante, sondern eben eine *andere* Vitalität als die des Alters. Die Chance der Vitalität der Jugend besteht z. B. darin, daß Jugendliche, vom gesellschaftlichen Status quo noch unbefangen, aber auch von physisch-psychischen Antrieben her noch unverbraucht, gesellschaftlich Neues oder Abweichendes risikoreich und experimentell ausleben können. Die Chance der Vitalität des Alters liegt dagegen darin, daß ältere Menschen, nun frei von durchlebten institutionellen Zwängen, gesellschaftlich scheinbar Unverrückbares (weil Gewohntes) relativieren, kommunizierbar und begründbar machen können. Sie können dies aufgrund der im Alter begrenzten physischen Möglichkeiten, aber auch der angesammelten biographischen Gewohnheiten natürlich nicht in der Weise ausleben wie die Jugend. Ihre



lebensaltertypische Vitalität liegt weniger in den psycho-physischen Antrieben als vielmehr in der Chance der produktiven Gelassenheit des Alters, das den Zwängen, die im durchschnittlichen Erwerbsalltag immer wieder neu auftreten, glücklich entwachsen ist.

Wir haben damit – im außerinstitutionellen Konvergenzpunkt Leben – eine Verbindung der lebensaltertypischen Vitalität der Jugend mit der des Alters gefunden. Man könnte die Vitalität der Jugend als „vorinstitutionelle“ und die des Alters als „postindustrielle“ Vitalität definieren. Hier eröffnet sich eine zukünftige Intergenerationenperspektive, die das marktgebundene Intergenerationenmodell der industriellen Fortschrittsideologie, in dem das Alter als „verbrauchte Generation“ abgewertet war, ablösen kann. Nicht von ungefähr haben sich in dieser neuen Intergenerationenperspektive Jugendliche und Alte in den letzten Jahren neu gefunden, z.B. in jenen sozialen Bewegungen und Initiativgruppen, die sich um die existenziellen Fragen der Erhaltung des Lebens – Umwelt und Frieden – gruppiert haben. Hier konnte man und kann man erleben, wie in einem neuen Intergenerationsverständnis die Alten für die Jungen attraktiv wurden und wie umgekehrt die Älteren wieder zu einer unbefangenen Akzeptanz der Jugend kommen konnten.

Diese so verstandene Vitalität des Alters kann einen Entwicklungshorizont für alle alten Menschen hergeben, auch wenn er auf unterschiedliche Weise und für viele nur bedingt erreichbar und lebbar ist. Es handelt sich hier – und darauf muß bestanden werden – nicht so sehr um einen Maßstab des Alterns, um die Setzung eines psycho-physischen Entwicklungsniveaus, sondern um ein neues Generationenbild vom „Alter“, in dem der gesellschaftliche Status des Alten neu bewertet ist, ob es nun alte Menschen sind, für die das Verständnis von Altenpflege relativiert und die Organisation der Pflege neu strukturiert werden muß, oder alte Menschen, die ihr Leben noch selbständig organisieren können und auch im Alter ihren sozialen und gesellschaftlichen Wert erfahren möchten. Es geht hier also primär um die soziologische Vitalität des Alters; die biologische Vitalität steckt die unterschiedlichen Möglichkeiten ab, mit denen die einzelnen sich in dieser soziologischen Vitalität entfalten können, bleibt aber dieser gegenüber prinzipiell sekundär.

Wo gibt es Ansatzpunkte für ein Leben, das diesem Generationenbild folgen kann, bzw. welche gesellschaftspolitischen und sozialen Voraussetzungen müßten dafür geschaffen werden? Mit der Verlängerung der durchschnittlichen Lebenserwartung, der Erhöhung der Altersmobilität und der Ausdifferenzierung der Erwachsenenbildung braucht das Alter nicht mehr ein biographisches Neutrum zu sein, sondern kann zu einer Entwicklungs- und Sozialisationsphase mit eigenständiger Dynamik werden. Es bleibt aber die Frage, wer dieses neue Generationenbild in Anspruch nehmen kann. Müssen jene, die dazu nicht von sich aus in der Lage sind, sozial isoliert oder in der Altenpflege weiter sozial „ruhiggestellt“ bleiben? Bisher gilt immer noch das Marktprinzip: Wer die Voraussetzungen erfüllt, hat die Chance, für sich individuell ein neues Altersbild durchzusetzen;

wer es nicht kann, bleibt in der Grauzone des tendenziell „wertlosen“ Alters gefangen.

Es ist schon angedeutet worden, wie das Konsummarketing das Alter entdeckt und als Konsumgeneration aktiviert und ausdifferenziert hat. Nach den Alltagszwängen des Erwerbslebens wird das Alter nun zur individuellen Zerstreuungsszenerie, in der – soweit man kaufkräftig genug und physisch dazu in der Lage ist – Freizeit- und Bildungskonsum nachgeholt werden kann. Über den Konsummarkt entfalten sich – differenziert nach Konsumkraft, Nachfrageprofil und Aktionsradius – neue und individuell attraktive Generationssegmente des Alters; gleichzeitig fördert dieser individualistische Markt ein im Alter besonders schmerzlich spürbares Prinzip der Selektion und Auslese: Diejenigen, die materiell und physisch nicht mithalten können, bleiben für diesen Markt und damit auch im Verständnis des Alters als neue Konsumgeneration wertlos. Ob eine gesellschaftliche Neudefinition des Generationenbildes gelingt, wird sich deshalb dort entscheiden, wo die „Nichtmarktfähigen“ aufgehoben sind, in der Altenpflege.

Das moderne sozialstaatliche Denken sieht mit der institutionellen Versorgung des Alters das Problem gelöst. Von der Rentenversicherung bis zur Heim- und Familienpflege scheint die sozialstaatliche Versorgung des Alters flächendeckend gelungen zu sein. Aber diesem Denken liegt ein Generationsbild zugrunde, das Alter an dem mißt, was geleistet worden ist, und nicht an dem, was an Lebensqualität und an Lebenspotentialen in ihm steckt. Wenn alte Menschen über die Teilnahme am Konsummarkt hinaus sozial und kulturell aktiv, d. h. mit Ansprüchen nicht nur an ihre Altersversorgung, sondern mit allgemeinen gesellschaftspolitischen Ansprüchen und Forderungen, als konfliktfähige gesellschaftliche Gruppe auftreten, dann werden sie nach einer Definition der Münchner Soziologin Christel Schachtner zum „Störfall“. Dann sind sie nach dem tradierten sozialstaatlichen Versorgungsmodell nicht mehr „berechenbar“. Das Alter wird dann wieder zu einem „Problem“, dessen Maßstab allerdings nicht mehr bei den Alten selbst, sondern im herrschenden Generationen- und Zeitverständnis der gesamten Gesellschaft liegt.

Deshalb ist es auch ein zentrales Problem der postindustriellen Gesellschaft, nicht isoliert eine neue Definition des Alters zu finden, sondern integrativ einer gesellschafts- und verteilungspolitischen Neudefinition des gesamten Generationenzusammenhangs – in der Jugend, Erwerbsstatus und Alter auch in einer neuen Gegenseitigkeit verortet werden könnten – Priorität zu geben. Dies verlangt analog zur Neubewertung der Jugend eine Neubewertung des Alters. Und diese neue Bewertung müßte insbesondere die spezifische reflexive Qualität, die in dieser Gruppe potentiell angelegt ist, gesellschaftlich rückbinden und nutzen. In der sozialen Wirklichkeit ist diese gesellschaftliche Rückbindung kaum zu beobachten. Zwar hat sich im Bereich der sozialstaatlichen Versorgung und der Erwachsenenbildung ein breiter Alten- bzw. Seniorenbereich ausdifferenziert, Ghettoisierungstendenzen sind aber unübersehbar. Volkshochschulen bieten „Seniorenprogramme“ an, die Senioren, die diese nutzen, bleiben unter sich. Selbst Themen, die nicht „altentypisch“ sind – Politik, Allgemeinbildung, Kunst, Spra-

chen etc. –, werden in manchen großstädtischen Volkshochschulen in gesonderten Seniorenprogrammen angeboten. Damit verstärken diese das Selbstverständnis der Alten: „Es ist besser, wir sind unter uns, bei den anderen kommen wir ja sowieso nicht mehr mit.“ Seniorenprogramme im Erwachsenenbildungsbereich, die einen „altenfreundlichen Service“ entwickelt haben und so den Alten in ihrer Rollenübernahme entgegenkommen, verstärken oft ungewollt den Rückzug ins „Seniorenghetto“, indem sie (je altenfreundlicher sie werden) den sozialen Bezug zu den anderen Generationen abschneiden. Warum ist es so schwer, einen altenfreundlichen sozialen Service in den allgemeinen Kursbetrieb einzubauen, ohne die Alten dabei zu diskriminieren? Wie sonst soll ein Intergenerationenaustausch zwischen Jungen, Älteren und Alten – und nur dieser sichtbare Austausch könnte den Generationsstatus des Alters heben – im Alltag stattfinden?

Der Trend zur sozialräumlichen Ghettoisierung der unterschiedlichen Altersgruppen zeigt sich auch auffällig in der modernen Stadtentwicklung, die auf eine quartierähnliche Segregation entlang unterschiedlicher Einkommensschichten hinausläuft. Die gut bis sehr gut verdienenden Schichten der Erwerbsbevölkerung bleiben in den sanierten, innerstädtischen Altbauvierteln unter sich, während kinderreiche Familien in die städtischen Peripherien abwandern und die Alten in ihren Wohnstiften und Seniorenheimen – untereinander auch wieder nach Einkommen sozialräumlich gestaffelt – verbleiben. Diese Entwicklung setzt sich in der Ausdifferenzierung vieler öffentlicher Lebensbereiche fort. Alte haben ihren eigenen Reiseveranstalter und ihr eigenen Reiseziele, besuchen Theater und Kinos, Lokale und Geschäfte, in denen sie weitgehend unter sich bleiben. Die öffentlichen und halböffentlichen Räume, in denen die Generationen naturgemäß aufeinandertreffen, werden im Zug dieser Entwicklung kontinuierlich „entmischt“.

Es kommt also entscheidend darauf an, ob es in den nächsten Jahren gelingt, diesen Trend zur Ghettoisierung und Isolation der Alten zu stoppen. Eine veränderte Siedlungs- und Wohnungsbaupolitik, in der die Koexistenz verschiedener Altersgruppen und das Nebeneinander unterschiedlicher Lebensformen zur Maxime gemacht werden, könnte hier eine Vorreiterrolle spielen. Die gegenseitige Öffnung für die spezifischen Ressourcen der jeweiligen Altersgruppen könnte in der Form stadtteilbezogener Kooperation und Hilfe erreicht werden.

Allerdings können die Hoffnungen auf ein neues Generationenverständnis, das sich zwischen den Polen eines zunehmend aufgewerteten Alters und einer entlasteten Jugend entwickelt, nicht allzu hoch angesetzt werden, da ja dieser Prozeß sich über einen Konsummarkt vermittelt, der ständig gesellschaftliche Individualisierung und soziale Konkurrenz reproduziert. Wenn die soziale Solidarität mit und durch die alte Generation im wesentlichen auf einer hohen Konsumquote fußt, so wird diese Gruppe auch die erste sein, die bei dem vorherrschenden gesellschaftlichen Kosten-Nutzen-Kalkül wieder aus der Solidarität entlassen wird. Sichtbarstes Zeichen dafür ist die oft verzweifelte ökonomische Lage der Rentner in der ehemaligen DDR angesichts einer sich schockartig dynamisieren-

den Gesellschaft, die deren ganze Lebensleistung individuell und materiell entwertet. Die vormalig viel beschriebene soziale Solidarität in der DDR unterhalb der staatlichen Institutionen kann inmitten der um die soziale Existenz kämpfenden Individuen und Gruppen nicht standhalten. Aber auch im westlichen Teil Deutschlands findet sich angesichts der als stille Revolution apostrophierten massiven demographischen Verschiebungen (hin zu einer umgekehrten Generationenpyramide) ein Nährboden für eine zunehmend aggressiv werdende Konkurrenzatmosphäre zwischen den Generationen. Unter dem reißerischen Titel „Krieg den Alten“ präsentierte ein deutsches Trendmagazin vor einigen Monaten die Ergebnisse einer „repräsentativen Umfrage“ bei 18- bis 35jährigen, die sich in dem Satz zusammenfassen lassen: „Weil die jungen Deutschen nicht mehr daran glauben, daß sie selbst einmal angemessen von ihrer Rente leben können, wollen sie nicht mehr die Rente für die Alten finanzieren.“ Diese spektakuläre Kündigung des Generationenvertrages spielt die neu erworbene Konsummacht der „jungen Alten“ gegen die Zukunftsangst der jungen Deutschen aus.

Die vom Konsummarketing als „Woopies“ (well off older people) deklarierten neuen Alten, die sich aus der jüngeren und mittleren Erwerbsbevölkerung der 60er und 70er Jahre rekrutieren, im Vergleich zu den heutigen jungen Erwachsenen wesentlich bessere soziale und berufliche Startbedingungen hatten und mit der Zeit ein hohes Anspruchsniveau entwickelt haben, das sie nun ausleben möchten, stoßen auf die nun als Beitragszahler sich überfordert sehenden Erwerbsgenerationen. „Sie genießen ihren ‚Lebensabend‘ und scheren sich nicht um die Folgen ihres maßlosen Egoismus. Sie schleichen sich aus der Verantwortung, gehen in Pension und lassen die junge Generation allein mit den Trümmern des Fortschritts“, heißt es in dem o. g. Artikel. Wenn diese publizistische Stimmungsmache auch stark vergrößert, so drückt sich in ihr doch eine Zeitstimmung aus, wie sie auch die öffentliche Diskussion der Rentenreform begleitete. Der „Generationenvertrag“ scheint trotz aller rhetorischen Beschwörungen nicht mehr tragfähig, die individuelle Absicherung der Lebensrisiken scheint zum vorherrschenden Trend zu werden. Nun sind plötzlich die Alten die Anspruchsgeneration, auf die der zu erwartende Bruch des Generationenvertrages projiziert wird.

Die sozialwissenschaftliche Diskussion versucht die öffentliche Diskussion zu entdramatisieren. Sie weist vor allem auf die folgenreiche Differenzierung der „Altengesellschaft“ in „junge Alte“, Alte (Rentner ohne Hilfsbedürftigkeit), alte Alte (teilweise auf fremde Hilfe angewiesen) und Pflegebedürftige (ganz auf fremde Hilfe angewiesen) hin. Bei den „jungen Alten“ werde sich zeigen, daß ihr höherer Bildungsgrad und die damit verbundene Kompetenz zu einer Stabilisierung und Strukturierung dieser neuen Lebensphase führen werden. Nach einem stetigen Zuwachs dieser Altersgruppe in der Alterspyramide werde sich deren Zahl in ungefähr 30 Jahren auf einem gleichbleibenden Niveau einpendeln. Die neuen Lebensmuster dieser Altersgruppe werden sich bis dahin stabilisieren. Als Voraussetzung dafür wird allerdings angemahnt, daß die jungen Alten zukünftig die gesellschaftliche Chance bekommen, ihre Produktivität auch sozial umsetzen zu können: in geregelten Übergangsphasen zwischen Vollzeitarbeit und Ruhestand

über das 65. Lebensjahr hinaus, in der Schattenwirtschaft, in einer neuen – sozialstaatlich gestützten – Ehrenamtlichkeit.

So bleibt also die Hoffnung, daß mit einer zukünftigen biographischen Stabilisierung und gesellschaftlichen Anerkennung des Status der jungen Alten auch eine neue Generationenbalance zu erreichen sein wird. Ihren eigenständigen Status müßten diese Alten dann nicht ausschließlich über den Konsum demonstrieren. Sozialstaatlich abgesichert könnte dann die Verantwortung, gerade auch der Alten für die Jungen, wieder gesellschaftlich produktiv nutzbar werden.

Es wird entscheidend darauf ankommen, die Beziehungen zwischen den Generationen nicht allein dem öffentlichen Markt zu überlassen, denn ein marktgesteuertes Generationenmodell fördert eine sozialstatische Gesellschaft und läßt das Generationenverhältnis zum Verteilungskonflikt eskalieren.

Ein gesellschaftlich definiertes und sozialstaatlich gestütztes Intergenerationenmodell hätte die dringend notwendige Aufgabe, das Verantwortungsgefüge zwischen den Generationen neu auszubalancieren.

## Die Verwendung gerontologischen Wissens in pädagogischen Handlungszusammenhängen

### 1. Der Entstehungskontext und die Grundannahmen des vorliegenden Beitrags

1990 habe ich an der Universität Frankfurt/M. eine Lehrveranstaltung mit dem Titel ‚Zur Analyse von Verwendungsformen wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis der Altenbildung‘ durchgeführt<sup>1</sup>. Sowohl dieser Veranstaltung als auch dem vorliegenden Aufsatz liegen Beobachtungsprotokolle aus insgesamt sieben Kursen der Altenbildung zugrunde<sup>2</sup>, die gemeinsam mit den Studenten in einer werkstattförmigen Arbeitsform (forschendes Lernen) vorläufig ausgewertet worden sind. Bei der Analyse des empirischen Materials haben wir uns vom Verfahren der ‚Grounded Theory‘ leiten lassen, wie es Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelt haben<sup>3</sup>. Dieses Konzept besagt, daß die Sammlung qualitativer Daten unter theoretischen Gesichtspunkten erfolgt, die Arbeitsschritte der Gewinnung und der Auswertung der Daten miteinander verzahnt werden und die Varianz von empirischen Phänomenen im Zuge fortlaufender kontrastiver Vergleiche (maximaler und minimaler Art) so lange abgetastet wird, bis eine theoretische Sättigung der Befunde eintritt. Im Zuge des ersten Arbeitsschrittes, dem open coding, wurde das Kodier-Paradigma – „Welche Bedingungen schlagen sich in der zugrundeliegenden Textstelle nieder, mit welchen Handlungsstrategien und Taktiken reagieren die Betroffenen auf diese Bedingungen, und welche Konsequenzen sind zu beobachten?“ – line by line angewendet. Das primäre Ziel offener und anderer Kodierformen<sup>4</sup> besteht darin, tragfähige, das heißt empirisch repräsentierte Kategorien und deren Dimensionen herauszuarbeiten, die sich im späteren Verlauf der Analyse entweder bewahrheiten, ausdifferenzieren oder als falsch erweisen. Da das vorliegende theoretical sample nur einen kleinen Ausschnitt aus dem recht großen Spektrum unterschiedlicher Angebotstypen abdeckt, kann von einer Sättigung des hier vorgestellten Analyseergebnisses noch lange nicht die Rede sein. Der vorliegende Aufsatz hat vielmehr den Charakter eines Zwischenergebnisses.

Folgende vier Vorannahmen, die allesamt mit den Ergebnissen eines 1982 von der DFG begonnenen Forschungsprojektes über ‚Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Ergebnisse‘ korrespondieren (vgl. Beck/Bonß 1989), liegen diesem Beitrag zugrunde:

1. Von der Prämisse in den bisher geführten Theorie-Praxis-Diskussionen, wissenschaftliches Wissen sei allen anderen Wissensformen überlegen, müsse Abschied genommen werden, denn Forschung kann nicht mehr als Lieferant eines ‚besseren‘, sondern soll als Quelle eines ‚anderen‘ Wissens gelten.

2. Die Ausbreitung sozial- und erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse erfolgt nicht nach dem Modell einer deduktiven Anwendung (von oben nach unten), sondern ist als ein kreativer Prozeß des abduktiven Umgangs mit Deutungsangeboten zu verstehen. Damit wissenschaftliche Erkenntnisse praktisch wirksam werden können, müssen sie reinterpretiert, das heißt ihrer sozialwissenschaftlichen Identität entkleidet und nach Maßgabe des Relevanzrahmens der Praxis ‚neu‘ konstituiert werden (vgl. Beck/Bonß 1984:395ff; Dewe 1989:241). Verwendung muß daher als Verwandlung gedacht werden.
3. In der heutigen weitgehend verwissenschaftlichten Welt hat das Modell einer ‚einfachen Verwissenschaftlichung‘ (Max Weber) längst ausgedient. Die Kernprobleme der Praxis bestehen in der Bewältigung einer vordergründig erfolgreichen Verwendung – nämlich dem Unsichtbar-Werden von Forschungsbefunden im Prozeß ihrer Reinterpretation.
4. Auszugehen ist von einem beträchtlichen Autonomiespielraum aller Instanzen der praktischen Verwendung. Dieser Spielraum „reicht vom ‚Ergebnispflücken und -picken‘ bis zur Umkehrung und Unkenntlichmachung soziologischer Ergebnisse im Zuge ihrer Nutzung, schließt vergessene Reformulierungen ein und macht auch nicht halt vor doppelten Umgangsformen, in denen nach außen die ‚Unverständlichkeit‘ der Analysen beklagt wird, während man nach innen die ‚eckigen‘ Ergebnisse sehr wohl auszuwerten und umzusetzen weiß“ (Beck/Bonß 1989:10).

## 2. Gerontologisches Wissen – ein Definitionsversuch

Dichotomisierende Definitionsversuche, etwa nach dem Muster, daß das gerontologische Wissen als detachiertes Sonderwissen per se Korrekturfunktionen gegenüber dem auf Phänomene des Alterns bezogenen Alltagswissen habe, sollen an dieser Stelle vermieden werden. Die Komplexität in der Beziehung zwischen „höheren Wissensformen“ (vgl. Schütz/Luckmann 1979:357) und dem Alltagswissen, dem sogenannten common-sense-Wissen, fußt auf dem Tatbestand, daß wissenschaftliches Wissen zwar immer eine gesteigerte Form des Alltagswissens, allerdings nicht dessen vergrößerte Form darstellt (vgl. Luckmann 1980). Wissenschaftliches Wissen entsteht im Gegensatz zum Alltagswissen unter Ausklammerung von Handlungsdruck und Entscheidungszwängen sowie unter Zuhilfenahme lehr- und kontrollierbarer Methoden der Erkenntnisgewinnung und weist einen hohen Systematisierungsgrad auf. In bestimmten Situationen, die aber eher selten sind, können höhere Wissensformen eine so große Autonomie gegenüber anderen gesellschaftlichen Sphären behaupten, daß sie „gleichsam ‚ideelle Sinnzusammenhänge‘, Strukturen ‚reinen Wissens‘“ (Schütz/Luckmann 1980:378) darstellen. Eingeräumt werden muß auch, daß Alltag und Wissenschaft unterschiedliche Sinnwelten mit jeweils typischen kognitiven Stilen, Handlungs- und Interpretationspraktiken darstellen.

Ungeachtet dieser Differenzen ist aber dennoch festzuhalten, daß Alltagswissen

und höhere Wissensformen (wie wissenschaftliches, religiöses oder rollengebundenes Wissen, vgl. Schütz 1979) nicht nur in einem Verweisungs-, sondern auch in einem Begründungszusammenhang stehen:

„Die wissenschaftliche Haltung ist im kognitiven Stil der Praxis, den sie überschreitet, angelegt und geht aus ihr hervor, so wie der Sinnbezirk der Wissenschaft aus dem ausgezeichneten Sinnbezirk des Alltags hervorgeht, auf den er bezogen bleibt“ (Soeffner 1989:37f).

In Anlehnung an die ethnomethodologische Position, die Routinepraktiken des ‚Alltagsmenschen‘ zur Konstruktion einer gemeinsam geteilten Wirklichkeit mit den Forschungsmethoden des Wissenschaftlers erkenntnistheoretisch auf ein und dieselbe Stufe zu stellen, darf die Verfügbarkeit von gerontologischem Wissen nicht auf den exklusiven Expertenkreis von Gerontologen beschränkt werden. Daher wird versuchsweise die folgende Definition vorgeschlagen:

- a) Unter gerontologischem Wissen lassen sich zum einen in die Alltagssprache übersetzte Fachtermini, Propositionen und Regeln subsumieren, die eine gewisse Nähe zu Ergebnissen der disziplingebundenen Altersforschung aufweisen. Hier handelt es sich um mehr oder weniger gelungene reinterpretierte Adaptionen aus der Sinnwelt der Wissenschaft (Kritik am Defizitmodell). So zeigt sich in einer Untersuchung von Jutta Heckhausen über normative Vorstellungen zur Entwicklung im Erwachsenenalter bei jungen, mittelalten und alten Erwachsenen „eine bemerkenswerte Parallelität zwischen wissenschaftlichen (vgl. Baltes, 1987) und naiv-psychologischen Entwicklungskonzeptionen“ (Heckhausen 1990:16).
- b) Gerontologisches Wissen besteht aus alltagsweltlichen Deutungsmustern zu individuellen, sozialen und körperlichen Phänomenen des Alterns, mit denen Probleme in der eigenen Lebenspraxis oder in pädagogischen Handlungszusammenhängen erklärt werden. Hier handelt es sich *nicht* um ‚abgesunkenes Kulturgut‘, sondern um Deutungsmuster, die auch unabhängig vom System der Altersforschung existieren (‚wer rastet, der rostet‘). Diese Deutungsmuster drücken sich in Rezeptwissen, Formeln und Leitsätzen aus. Sie werden durch mediale Vermittlungsprozesse (Presseberichte, Fernsehsendungen, Bücher) bestätigt, korrigiert und ausdifferenziert, so daß man hier vom aufgeklärten Alltagswissen sprechen kann.
- c) Die dritte Variante bezieht sich nicht auf den Inhalt, sondern auf die Art und Weise des Umgangs mit jenem Wissen, das Phänomene des Alterwerdens tangiert. Selbstreflexives gerontologisches Alltagswissen tritt bei pädagogischen Praktikern auf, wenn sie in bestimmte Handlungsmaximen geronnene Erfahrungsgehalte (‚wer‘, ‚wie‘ und ‚was‘ sind alte Menschen) weder schematisch noch ‚blind‘ auf den einzelnen Fall (eine Person oder eine Personengruppe) übertragen. Systematisch wird vielmehr die situative Emergenz des Einzelfalls berücksichtigt, um so ungerechtfertigte Typisierungen, Vorurteile und andere Fehleinschätzungen zu vermeiden. Im Zuge einer gegenseitigen Beeinflussung von selbstreflexivem und gegenstandsbezogenem gerontologi-



schen Wissen können die ‚natürlichen‘ Fähigkeiten zur Antizipation der Perspektive alter Menschen merkbar gesteigert werden.

### **3. Die ‚Versachlichung‘ gerontologischer Schlüsselerkenntnisse im organisatorischen Rahmen der Altenbildung**

Noch bevor Adressaten der Altenbildung an den eigentlichen pädagogischen Veranstaltungen, an Kursen, Seminaren usw., teilnehmen, sind sie, ohne daß ihnen dies bewußt ist, in einen organisatorischen Rahmen involviert, in dem sich gerontologisches Wissen abgelagert, gleichsam versachlicht hat: Es gibt ein besonderes Zielgruppenangebot oder ein integratives Programm für ältere Menschen, mit eigenem Personal, zum Teil auch spezifischen Anmelde- und Abrechnungsmodalitäten. Dieses Personal plant entsprechende Angebote, die auf die biographischen Problemlagen und Lernbedürfnisse älterer Bürger zugeschnitten sind.

Diese organisatorischen Strukturen setzen voraus, daß im Prozeß ihres Entstehens gerontologisches Wissen verfügbar ist, um gegenüber der inneren und der äußeren Volkshochschul-Öffentlichkeit sowie den Geldgebern den Wert und den praktischen Nutzen solcher Zielgruppenarrangements zu legitimieren. Eine nicht unerhebliche Rolle bei der Durchsetzung der Altenbildung an Volkshochschulen spielte wohl die immer wiederkehrende Prognose über dramatische bevölkerungsstrukturelle Veränderungen (Stichwort: Alterspyramide). Mit der Kernaussage, die sich hinter all den bevölkerungsstatistischen Berechnungen verbarg (daß nämlich die Zahl älterer Menschen immer mehr zunimmt, während die Zahl der jüngeren sukzessiv abnimmt), konnte den Geldgebern die Sinnhaftigkeit eines verstärkten Engagements der Volkshochschulen für die Bildungsbelange der älteren Bürger plausibel gemacht werden. Die ‚Versachlichung‘ gerontologischer Erkenntnisse im Zuge der Errichtung von Zielgruppenangeboten für ältere Menschen wurde darüber hinaus durch die wechselseitigen Bezüge zwischen dem pädagogischen Leitprinzip vom ‚lebenslangen Lernen‘ und den optimistischen Befunden über die kognitive Plastizität im Alter begünstigt. Die Bestrebungen innerhalb der differentiellen Gerontologie (Thomae/Lehr), das Defizitmodell vom Alter zu überwinden, boten Anschlußmöglichkeiten an kulturkritische pädagogische Positionen, die von einer prinzipiellen Gleichwertigkeit der Lebensalter ausgingen. Den Transfer gerontologischen Wissens in der Altenbildung forciert haben Pädagogen (Fachbereichsleiter), die sich während ihres Studiums mit Inhalten der Alternsforschung beschäftigt, sich Wissen im Selbststudium angeeignet oder vor ihrer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung in einschlägigen Forschungsprojekten mitgearbeitet haben. Von Fortbildungsveranstaltungen und anderen Veranstaltungstypen, z.B. Fachkonferenzen zum Thema Altenbildung, geht ebenfalls eine große Breitenwirkung aus, um wissenschaftliche Themen und zentrale Erkenntnisse der Altersforschung sowohl thematisch zu filtern als auch die jeweils eingegrenzten Schlüsselerkenntnisse in der Praxis verfügbar zu machen<sup>5</sup>.

Einer nicht unwesentlichen Variante dessen, was Beck/Bonß das „Verschwinden sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse im Prozeß ihrer Anwendung“ genannt haben, begegnet man dann, wenn man nach konkreten Beispielen für die ‚Versachlichung‘ gerontologischer Erkenntnisse im Bereich der Altenbildung sucht.

Bei der Konzipierung und Erstellung von Lehrmaterialien im Bereich der Altenbildung wird z.B. auf bestimmte körperliche und mentale Dispositionen Rücksicht genommen (größere Schrift, aus den Biographien der Teilnehmer entlehnte Beispiele usw.). Auch die zeitliche Platzierung der Kurse für die Zielgruppe wird nicht nur mit common-sense-Annahmen, sondern unter Rückgriff auf gerontologisches Wissen über gewisse Regelmäßigkeiten bei der Gestaltung des Alltagslebens älterer Mitbürger begründet. Die in den sechziger Jahren begonnene und Ende der siebziger Jahre weitgehend abgeschlossene Etablierungs- und Konsolidierungsphase in der Altenbildung ist allein schon deswegen untrennbar mit Rezeption und Verarbeitung gerontologischen Wissens verbunden, weil dieses pädagogische Feld praktisch über keine historischen Vorläufer verfügt hat und von daher auf Anregungen von sogenannten Bezugsdisziplinen angewiesen war (vgl. Mittel 1988:74-78, 1989:13f).

Ergebnissichernd läßt sich sagen: In dem gleichen Maße, wie gerontologisches Expertenwissen dazu gedient hat, die Etablierung von organisatorischen Arrangements voranzutreiben und zu legitimieren, ist dieses Wissen gleichsam unsichtbar geworden, da es seinem Anwendungskontext quasi einverleibt worden ist.

### *Exemplarische Interpretation einer Veranstaltungsankündigung*

Um zu zeigen, in welch subtilen Formen sich gerontologisches Wissen im organisatorischen Rahmen der Altenbildung objektiviert hat, soll nun eine Detailanalyse vorgenommen werden. Der analysierte Ankündigungstext einer Kreisvolkshochschule hat den folgenden Wortlaut (die Zahlen benennen die von mir vorgenommene Textsegmentierung):

1. „Geistige Fähigkeiten lassen mit zunehmendem Alter nach – und das selbst bei Berufstätigen mit oft einseitiger Belastung von Geistes- und Gedächtniskapazitäten.
2. Gegen Vergeßlichkeit, um geistig fit und beweglich zu bleiben und für einen intensiveren Kontakt zur Umwelt ist das Gehirnjogging ein wirksames Mittel.
3. Für alle, die nicht so gern mit dem Computer umgehen, bietet dieser Kurs die Möglichkeit, in der Gruppe durch Übungen mit dem Buch, durch Spiele und andere vielfältige Methoden geistig in Form zu bleiben. Als Ergänzung kann auch der Kurs X 3.4.11 besucht werden.“

Im ersten Segment wird als allgemeines Problem behauptet, geistige Fähigkeiten würden mit wachsendem Alter nachlassen, „und das selbst bei Berufstätigen mit oft einseitiger Belastung von Geistes- und Gedächtniskapazitäten.“ Im zweiten Segment wird, gewissermaßen als ‚Lösung‘ der zunächst entfalteten Problemlage, eine Art Gegenmittel präsentiert, nämlich das Gehirnjogging. Gehirnjogging, so wird behauptet, helfe gegen Vergeßlichkeit, trage zur geistigen Fitness bei und führe zu einem intensiveren Kontakt zur Umwelt. Im dritten Segment wird den potentiellen Teilnehmern die Wahl offengelassen zwischen einer Computergruppe und einer Gruppe, die mit einem Buch, Spielen und anderen Dingen arbeitet. Gleichzeitig wird eine mögliche Ergänzung zum Kurs genannt.

Die Begriffe „geistige Fähigkeiten“, „einseitige Belastung von Geistes- und Gedächtniskapazitäten“, die Anglizismen „fit“ und „Gehirnjogging“ sowie die Fremdwörter „intensiver“ und „Methode“ stammen deutlich aus einer anderen Sphäre als der des common sense. Die Kernaussagen im ersten und zweiten Segment paraphrasieren eine zentrale Aussage der psychologischen Altersforschung: Geistige Fähigkeiten und Kapazitäten lassen im Alter zwar nach, dieser Prozeß ist jedoch reversibel und durch Gegenmaßnahmen zu steuern. Auch die nicht auf das kalendarische Lebensalter bezogene Behauptung, selbst bei Berufstätigen würden aufgrund einer einseitigen Belastung von Geistes- und Gedächtniskapazitäten die geistigen Fähigkeiten nachlassen, paßt in dieses Bild. Denn eine Schlüsselerkenntnis der Bonner Schule der Gerontologie ist ja gerade die, daß Altersphänomene nicht durch die Variante kalendarisches Lebensalter ‚determiniert‘ werden, sondern durch andere, z.B. biographische ‚Faktoren‘ (vgl. Thomae 1983).

Der semantische Gehalt dieses Textes korrespondiert mit einer argumentativen Figur, auf die nun einzugehen ist. Der Adressat, sofern er ein fortgeschrittenes Alter erreicht hat oder im Berufsleben ‚einseitig‘ belastet wird, wird mit einem recht düsteren Szenarium in Form einer negativen Prognose konfrontiert: ‚Deine Gedächtnis- und Geisteskapazitäten lassen, aus welchen Gründen auch immer, nach!‘ Da so gut wie jedes Gesellschaftsmitglied genügend Anlässe hat, sich in seinem Berufsleben ‚einseitig‘ belastet zu fühlen, ist an dieser Stelle potentiell jeder Erwachsene angesprochen, sofern er berufstätig ist oder ein höheres Lebensalter erreicht hat. Durch einen sprachlichen Kunstgriff wird der Kreis der potentiell Angesprochenen jedoch stark reduziert. Die Bekanntgabe des Lösungsweges von nachlassenden Gedächtnis- und Geisteskapazitäten suggeriert nämlich die Beschränkung auf ‚typisch‘ altersbedingte Schwierigkeiten. Denn Vergeßlichkeit, geistige Unbeweglichkeit und mangelnde soziale Kontakte sind weithin übliche Etikettierungsinhalte bei der Typisierung alter Menschen. War im ersten Segment noch von einer allgemeinen Problemlage die Rede, der Kreis der potentiellen Teilnehmer demnach noch offen, so reduziert sich der Kreis der Angesprochenen nun explizit auf die Adressatengruppe alte Menschen. Im dritten Segment kommt man den potentiellen Bewerbern des Gehirnjogging-Kurses noch zusätzlich entgegen, indem man ihnen freistellt, wie, d.h. nach welchen Methoden sie Gehirnjogging praktizieren möchten. An dieser Stelle schließt sich

die Gestalt der argumentativen Figur: In einem ersten Schritt wird pauschal eine negative Entwicklung prognostiziert, danach ein Lösungsmodell (ein Produkt) angepriesen und in einem dritten Schritt die Entscheidung zugunsten des Lösungsmodells durch eine zusätzliche Option schmackhafter gemacht.

Ankündigungstexte haben neben ihrer informativen Funktion immer auch einen Werbezweck. Von daher ist diese aus der Werbung entlehnte argumentative Figur nichts Ungewöhnliches und erst recht nicht etwas moralisch Anrüchiges. Ankündigungstexte stellen Bezüge her zwischen dem organisatorischen Rahmen der Bildungsarbeit, den Intentionen der Kursleiter und den möglichen Lerninteressen der Teilnehmer. Bei der Rezeption von Ankündigungstexten interagieren die Erwartungen der potentiellen Teilnehmer mit den Zielen und Inhalten der Pädagogen sowie mit der jeweiligen Wissensform, die im Zentrum der Veranstaltung steht.

Die Funktion der Erwachsenenbildung, zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis zu vermitteln, spiegelt sich in der Sprache von Ankündigungstexten wider. Sofern auf gerontologisches Wissen Bezug genommen wird, wird es in verwandelter, erwachsenenbildungsgerechter Form präsentiert, die die Anschlußfähigkeit alltagsweltlichen Wissens an wissenschaftliches Wissen sicherstellt.

#### **4. Zur Funktion von gerontologischem Wissen im Kursalltag der Altenbildung**

Bislang war ausschließlich von der Rolle von gerontologischem Wissen im institutionellen Rahmen, nicht aber im wirklichen Lehr-Lern-Alltag der Altenbildung die Rede. Die sorgfältige Analyse von Beobachtungsprotokollen, die selbstverständlich eine kritische Überprüfung ihres Aussagegehaltes einschließt<sup>6</sup>, vermittelt einen differenzierten Einblick, in welchen Situationen auf aus der Altersforschung stammendes Sonderwissen im Alltag der Bildungsarbeit rekurriert wird. Im Zuge einer vorläufigen Auswertung der Beobachtungsprotokolle haben sich die drei folgenden Kategorien herauskristallisiert:

##### **4.1 Gerontologisches Wissen – ein Mittel, um die Sinnhaftigkeit einer pädagogischen Veranstaltung den Teilnehmern gegenüber zu begründen**

In Kursen, in denen es im weitesten Sinne um Phänomene des Älterwerdens und des Altseins geht, ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß der Kursleiter am Anfang des Semesters durch Bezüge auf gerontologisches Wissen die Sinnhaftigkeit des ‚ganzen Unternehmens‘ darzustellen versucht. Damit wird der Kreis möglicher Kurse auf solche vom Typ ‚Mit alten Menschen über das Alter reden‘, auf Gedächtniskurse und ähnliche Veranstaltungen eingeengt. Indem eine Gymnastiklehrerin zum Beispiel zu Beginn des Semesters die Schwerpunkte und die Art der Bewegungsübungen mit medizinischen Notwendigkeiten begründet (Kompensa-

tion einseitiger Belastungen; Gelenkübungen, um Verletzungsgefahren zu vermeiden, usw.), legt sie gleichzeitig die Lernziele der jeweiligen Veranstaltung fest. Auch wenn die Teilnehmer solche Erläuterungen nicht im vollen Umfang nachvollziehen und verstehen können – entscheidend ist, daß solche Erklärungen dem zukünftigen Lerngeschehen quasi eine ‚höhere Weihe‘ verleihen und es von profanen Alltagssituationen abgrenzen.

Das folgende Zitat stammt aus einem Beobachtungsprotokoll, das in einem „Gehirnjogging“-Kurs erstellt wurde.

„Während unserer Begegnung spricht er (der Kursleiter, D.N.) ausführlich über die Unterschiede des Kurz- und des Langzeitgedächtnisses. Die Übungen des ersten Programmteils förderten die allgemeine Aufnahmefähigkeit. Im zweiten Programmteil gehe es um das Training des Kurzzeitgedächtnisses, im dritten Teil um die Förderung des Langzeitgedächtnisses, und der letzte Programmteil enthalte eine Kombination aus Übungen für beide Gedächtnisbereiche. Das Gedächtnis enthalte aktive und passive Elemente. Die aktiven seien durch individuelle Haltungen, z.B. ‚positive thinking‘, zu fördern“ (Protokoll 1:6).

Der Kursleiter wiederholt in der dargestellten Begegnung mit dem teilnehmenden Beobachter etwas, was er zu Beginn des Kurses gegenüber den Teilnehmern in abgekürzter Form vermutlich auch getan hat: Er erläutert die Funktionsweise einiger Übungen am Computer, deren Zweck den Betroffenen spontan nicht einleuchtet. Er muß den eigentlichen Sinn oder den denkbaren Nutzen der Übungen plausibilisieren, damit die Teilnehmer der Veranstaltung eine lebenspraktische Bedeutung zuschreiben können. Das Rekurrieren auf gerontologisches Wissen geschieht in diesem Fall nicht in einer der Sinnwelt der Wissenschaft entsprechenden Weise; es erfolgt weder en détail noch in einer rein akademischen Sprache. Damit die Verwandlung in die Alltagssprache gelingt, muß der Kursleiter gleichsam Experte im Austarieren unterschiedlicher Sinnwelten sein. Dies impliziert Zurückhaltung gegenüber der Benutzung von respekt einflößenden Begriffen und die Fähigkeit, einen Bogen zur Alltagspraxis der Teilnehmer zu spannen. Hinweise darauf, daß der Kursleiter über solche pädagogischen Schlüsselqualifikationen verfügt, findet man im Beobachtungsprotokoll:

„Bezeichnend für die Expertenrolle des Kursleiters ist, daß er, wenn es sich ergibt, immer wieder auf Ergebnisse der Gedächtnisforschung eingeht. Er tut dies nicht im Duktus der Überheblichkeit, sondern sehr unauffällig und bescheiden. So erklärt er mir, daß das Gedächtnis mehrere dynamische Speicher besäße. Die Teilnehmer würden die alles in allem recht komplexen Aufgaben niemals bewältigen können, wenn sie nicht Taktiken der Informationsverarbeitung ausbilden würden. Jeder müsse eigene Taktiken entwickeln. Lob und positive Bestätigungen seien ganz wichtig beim Erlernen solcher Taktiken. Man müsse den Teilnehmern auch über Mißerfolgserlebnisse zu Beginn eines Kurses hinweghelfen. Diese Taktiken seien, dies ginge aus den Rückmeldungen der Teilnehmer hervor, ganz entscheidend auch bei der

alltäglichen Lebensführung. Das Namensgedächtnis, die Fähigkeit, sich beim Einkaufen unterschiedliche Dinge zu merken, würden den Teilnehmern leichter fallen. ... Das Training einer Gedächtnisfunktion habe niemals nur eine Wirkung. Alle Gedächtnisfunktionen hingen zusammen. Trainiere man das Kurzzeitgedächtnis, so würden auch andere Gedächtnismechanismen davon profitieren. Dieses Prinzip der Verallgemeinerung Sorge letztlich dafür, so die Meinung des Kursleiters, daß das Training sich im Alltag positiv auswirke“ (Protokoll 1:7).

## **4.2 Die Bezugnahme auf gerontologisches Wissen am Anfang oder am Ende einer lokalen Lehr-Lern-Sequenz**

Nicht nur die Sinnhaftigkeit einer pädagogischen Veranstaltung als ganzer, auch der Vollzug einer neuen Unterrichtssequenz kann über den Verweis auf gerontologisches Wissen vorbereitet werden. Gerontologisches Wissen fungiert in solchen Fällen quasi als ‚Steuerungsinstrument‘, um die Realisierung einer bestimmten Aufgabenstellung oder den praktischen Vollzug einer Übung in Gang zu setzen. In einem Literaturgesprächskreis kann die Aufforderung an die Teilnehmerinnen, sich auf ihre persönlichen, generationsspezifischen Erfahrungen von Frauen zu Beginn und am Ende der dreißiger Jahre zu besinnen, dazu dienen, die Anwesenden von einer werkimmanenten Deutung einer Kurzgeschichte wegzubringen und die biographischen Erfahrungen der Anwesenden als Analyseressourcen zu nutzen. Bedingung für die Möglichkeit einer solchen didaktischen Lenkung ist, daß der Pädagoge oder die Pädagogin über gerontologisches Wissen, hier: über Einblicke in geschlechts- und generationsspezifische Erfahrungsgelände, verfügt.

Eine recht komplexe Konstellation findet sich in dem folgenden Textbeispiel aus dem Protokoll eines Gedächtnistrainings-Kurses:

„Im Laufe der Nachbesprechung der letzten Aufgabe deutet die Kursleiterin an, daß sie von den Teilnehmerinnen auch über den Kurs hinaus ein gewisses Engagement erwartet. Sinngemäß sagt sie: ‚Zu Hause können Sie den Schwierigkeitsgrad auch noch erhöhen, indem Sie die Linien nicht nur mit der rechten Hand, sondern auch mit der linken Hand zeichnen. Damit üben Sie die rechte Gehirnhälfte.‘ Mit diesen Anmerkungen wird eine kurze Erläuterung über gehirnpfysiologische Phänomene eingeleitet, deren Richtigkeit ich aber nicht überprüfen kann. Die Teilnehmerinnen sind von den Erklärungen, was mit den einzelnen Übungen bezweckt bzw. welche Gedächtniskapazitäten damit trainiert werden, sehr angetan. Sie stellen Nachfragen und beteiligen sich sehr intensiv“ (Protokoll 7:6).

Die lokale Einbettung des von der Kursleiterin Gesagten ist in diesem Argumentationszusammenhang wichtig. Es handelt sich um eine Übergangsphase, in der eine Übungseinheit abgeschlossen und die Zeit bis zu einer neuen Übung mit dem Appell, zu Hause zu arbeiten, überbrückt wird. Analytisch ist das Zitat aus

dem Beobachtungsprotokoll darüber hinaus interessant, weil es ein immer wiederkehrendes professionelles Kernproblem der Kursleitertätigkeit enthält. Dieses Kernproblem besteht darin, den Teilnehmern unmißverständlich klar zu machen, daß sich ein wirklicher Lerngewinn nur dann einstellt, wenn sie über den Unterrichtsrahmen hinaus arbeiten und Engagement zeigen. Die Kursleiterin erreicht hier mit ihren gehirnphysiologischen Erläuterungen zweierlei: Zum einen motiviert sie die Teilnehmer zur notwendigen Mehrarbeit, und zum anderen begründet sie den tieferen Sinn der Übung durch Verweise auf die Entwicklungspsychologie. Daß ihre Strategie erfolgreich war, zeigen die im Protokoll vermerkten Reaktionen der Teilnehmer: Sie sind ausgesprochen interessiert und erkundigen sich, was diese und jene Übung in gedächtnisphysiologischer Hinsicht bewirkt.

### **4.3 Gerontologisches Wissen als Deutungspotential, um relevante Phänomene im Unterrichtsalltag zu verstehen und einzuordnen**

Die unter 4.1 und 4.2 formulierten Aussagen beziehen sich weitgehend auf Äußerungen, in denen das Thema Alter im Vordergrund steht. Gerontologisches Wissen wird aber auch in vielen anderen Kursen der Erwachsenenbildung, in denen vorwiegend ältere Menschen die Teilnehmer stellen, als Interpretament herangezogen. Hier stellt es ein Deutungspotential zur Verfügung, um pädagogisch relevante Ereignisse und Phänomene im Zusammenhang mit den Teilnehmern besser verstehen und einordnen zu können.

Solche Deutungspotentiale können unter Umständen den Charakter einer Faustregel annehmen. Die Leiterin eines Gymnastikkurses zum Beispiel geht davon aus, daß man Herz-Kreislauf-Erkrankungen nur schwer ad hoc diagnostizieren kann, weil sie alten Menschen nicht ohne weiteres anzusehen sind. Diese Faustregel, vor allem aber der Erfahrungswert, daß Männer häufiger als Frauen die Tendenz haben, sich zu überfordern, veranlassen sie zu geschlechtsspezifischen Typisierungs- und Umgangsformen in Gymnastikkursen und zu einer sensiblen Einschätzung der möglichen Gefahren, wenn Männer bei Übungen zu Übereifer neigen.

Solche Faustregeln oder aufgeklärten Alltagstheorien (über ihre ‚wissenschaftliche Objektivität‘ soll hier nicht geurteilt werden) sind sowohl auf langjährige eigene Erfahrungen als auch auf Fragmente aus höhersymbolischem (zum Beispiel medizinischem) Wissen zurückzuführen. Aufgeklärte Alltagstheorien differenzieren sich mit der Zeit immer weiter aus, was ihre Revidierung nicht ausschließt. Besonderes Interesse verdienen aufgeklärte Alltagstheorien, die sich auf das unterschiedliche Lernverhalten jüngerer und älterer Teilnehmer beziehen. Im folgenden Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll, das die Aussagen einer Französischkurs-Leiterin enthält, schlagen sich alltagstheoretische Konstruktionen nieder, die weder naive common-sense-Unterstellungen noch ‚absolut gültige‘ wissenschaftliche Wahrheiten enthalten:

„Ich (D.N.) frage, ob sie in Anbetracht ihrer Lehrerfahrung den Eindruck habe, daß Kurse mit älteren Bürgern anders ablaufen. Sie antwortet mit einem eindeutigen Ja. „Ältere Teilnehmer reagieren zum Beispiel ängstlicher als jüngere“. Sie geht nun detailliert auf einen der Teilnehmer im letzten Kurs ein, um diese Behauptung zu belegen. Manchmal seien ältere Teilnehmer regelrecht blockiert. Dies mache sich daran fest, daß „so mancher einfach zu stark reagiert“. Immer wieder müsse sie sehr flexibel auch einmal von ihrem eigentlich geplanten Vorgehen abweichen, weil unvorhergesehene Dinge dies von ihr verlangen. Man müsse gewöhnlich sehr viel intensiver erklären und das eigene Vorgehen transparent machen. „Ich habe oft den Eindruck, nun hätte ich genug erklärt, um etwas Neues einzuleiten, und dann geht es doch schief“. „Manchmal habe ich das Gefühl, die wissen mit meinen Anweisungen überhaupt nichts anzufangen“. „Das Hörverständnis ist eindeutig schlechter als bei jungen Leuten, hier sind die Unterschiede am deutlichsten“. „Ältere Menschen sind eher Gewohnheitsmenschen; ich möchte einen Wechsel von einer Arbeitsform in eine nächste machen, aber die Leute sträuben sich dann. Heute war auch wieder so eine Situation ...“. „Auch rivalisieren die Leute ab und zu miteinander; in der Gruppe, die ist schon seit zwei Lehrjahren zusammen, geht das aber recht gut, aber in anderen Gruppen ...“. „Aber das findet man auch bei jüngeren Leuten“. Dann sagt sie noch: „Das Bedürfnis nach direkten Übersetzungen ist bei älteren Bürgern ebenfalls stärker ausgeprägt als bei jüngeren““ (Protokoll 2:11).

Die hier wiedergegebenen pädagogischen Alltagstheorien beziehen sich auf die Didaktik des Fremdsprachenlernens. Wichtig an diesem Textausschnitt scheint uns zu sein, daß die Kursleiterin ihr pädagogisches Erfahrungswissen nicht orthodox anwendet, sondern immer wieder durch Falldarstellungen zu illustrieren versucht. Ihre pädagogischen Alltagstheorien, die sie mit großer Wahrscheinlichkeit auch in ihrer tatsächlichen pädagogischen Arbeit nutzt, beziehen sich auf zugeschriebene mentale Dispositionen älterer Menschen, auf ihre nur schwer antizipierbaren Reaktionsformen und das mangelnde Vertrautsein mit flexiblen Unterrichtsformen. Diese Fremdzuschreibungen haben keineswegs den üblichen Charakter negativer Altersstereotypen; sie basieren auf konkreten Erfahrungen und können sich aufgrund neuer Praxisreflexionen und Fallgeneralisierungen immer wieder verändern.

## **5. Pädagogische Grundhaltungen im Umgang mit älteren Menschen**

Während die im vorigen Kapitel skizzierten gerontologischen Wissensformen eher mit dem Typ a) (reinterpretierte Adaptionen aus der Sinnwelt der Wissenschaft) und dem Typ b) (aufgeklärtes Alltagswissen) korrespondieren, handelt es sich im folgenden der Tendenz nach um Typ c) (selbstreflexives gerontologisches Alltagswissen). Dieses manifestiert sich in pädagogischen Grundhaltungen, die im Umgang mit älteren Teilnehmern orientierungswirksam sind. Der moralische Gehalt und die handlungspraktischen Implikationen von pädagogischen Grund-



haltungen, die weder mit common-sense-Annahmen identisch noch eindeutig aus wissenschaftlichem Sonderwissen ableitbar sind, beziehen sich einerseits auf anthropologische Vorannahmen („Menschenbilder“) und normative Setzungen von wissenschaftlichen Erkenntnissen, andererseits korrespondieren sie mit universalistischen Prinzipien unseres Alltagswissens (Gleichheit, Freiheit).

### **5.1 Die pädagogische Grundhaltung, so weit wie möglich stigmatisierende Zuschreibungen zu vermeiden**

Bei der Durchsicht der Beobachtungsprotokolle wurde das Phänomen deutlich, daß die Kursleiter den Faktor ‚kalendarisches Lebensalter‘ nur selten als isolierte Erklärung für das spezifische Verhalten in den Kursen benutzen. Vielmehr scheinen die Typisierungsformen der Kursleiter eher dem Situationsbezug menschlicher Äußerungen Rechnung zu tragen. Hier deutet sich eine Anschlußfähigkeit zwischen der Fremdattribuierung der Kursleiter und bestimmten Grundpositionen innerhalb der Gerontologie an, etwa mit der, daß die Variable ‚kalendarisches Lebensalter‘ keine trennscharfe Kategorie darstellt, um intra- und interindividuelle Differenzen in der geistigen und körperlichen Konstitution alter Menschen zu ergründen.

„Bewußt vermeidet er (der Kursleiter des Gehirnjogging-Kurses, D.N.) die Kategorie ‚alte Menschen‘. Er sagt, für ihn gebe es nur ‚ältere Menschen, aber keine Alten‘“ (Protokoll 1:9).

Indem der Kursleiter hier eine ganz bestimmte Sprachregelung für sich gefunden hat und diese auch offensiv praktiziert, scheint er der Intuition zu folgen, daß der Ausdruck ‚alte Menschen‘ die Tür für eine unkontrollierte Stigmatisierung öffnet. Er trägt dem Prozeßcharakter des Älterwerdens und damit der positiven und negativen Plastizität des Alters Rechnung, indem er sinngemäß konstatiert: ‚Für mich gibt es nur ältere Menschen, aber nicht *die* Alten‘.

Sofern die Kursleiter zu relativ allgemeinen Fremdtypisierungen greifen, geschieht dies – wie bereits erwähnt – in der Regel über die Bezugnahme auf Fälle bzw. auf ihre eigenen berufspraktischen Erfahrungen. Generalisierende Fremdtypisierungen werden darüber hinaus verwendet, um einerseits die Problemlagen alter Menschen begrifflich zu fassen und andererseits das eigene pädagogische Engagement zu legitimieren. Ein Beispiel:

„Sie (die Kursleiterin des Bridge-Kurses, D.N.) setzt an, um mir zu erklären, daß sie ihre Arbeit in erster Linie unter sozialen Aspekten sieht: ‚Die älteren Leute, vor allem in der Stadt, sind doch recht vereinsamt‘“ (Protokoll 3:9).

Die Stellungnahmen der Kursleiter vor, während und nach den Beobachtungen zeigen, daß sie auf die Zuschreibung essentieller Eigenschaften weitgehend verzichten, somit einer Stigmatisierung gegensteuern und statt dessen über ein relativ differenziertes Kategoriensystem verfügen. Auch ist zu sagen, daß keiner der Kursleiter ‚sich selbst erfüllende negative Prophezeiungen‘ über das Verhal-

ten der älteren Teilnehmer ausgestellt hat. In der Tendenz neigen sie dazu, ‚unkonventionelles‘ Verhalten einzelner Teilnehmer nicht zu pathologisieren, sondern zu normalisieren. Sofern die Kursleiter sich über einzelne Teilnehmer abfällig äußern, beziehen sie sich nicht auf den betroffenen Menschen an sich, sondern auf sein situatives Verhalten. (Dieses positive Bild mag damit zusammenhängen, daß mir für meine Kursbesuche von den zuständigen Fachbereichsleitern – sicher eher intuitiv als gezielt – vor allem solche Kursleiter empfohlen worden sind, von denen bekannt ist, daß sie über ein hohes Maß an pädagogischer Kompetenz verfügen.)

## **5.2 Die pädagogische Grundhaltung, das Alter zu enttabuisieren**

Pädagogische Situationen weisen beträchtliche Unterschiede zu genuinen Alltagssituationen auf; Verhaltensweisen und Geschehnisse im alltäglichen Handlungsrahmen haben eine andere Bedeutung und eine andere kommunikative Funktion als im pädagogischen ‚Setting‘. Nicht übersehbar ist, welche Komplikationen die folgende Überschreitung von Höflichkeitsregeln durch eine Bridge-Kurs-Leiterin in ihrem Privatleben heraufbeschworen hätte: „Auch wenn Sie verheiratet sind (an den einzigen Mann im Kurs gerichtet), man muß zu jedem Spielpartner höflich sein, auch zur eigenen Ehefrau!“ (Protokoll 3:6). In der Situation des Bridge-Kurses wurde dieser Satz als etwas überdrehte, aber dennoch witzig gemeinte und von daher entschuld bare Form der Sanktion interpretiert.

In der Literatur zur Problematik des Alters und insbesondere zur Altenbildung wird häufig die Forderung erhoben, das Älterwerden nicht per se als Makel zu betrachten und Phänomene des Altseins zu enttabuisieren. Eine wirkungsvolle Enttabuisierung ist aber nicht über Appelle an die ‚menschliche Vernunft‘ oder die Vermittlung bloßer Informationen leistbar, sondern durch die faktische Grenzverschiebung normativer Muster, d.h. im praktischen Vollzug. Einem solch praktischen Vollzug kommen – so unsere These – bestimmte Merkmale des ‚heimlichen Lehrplans‘ der Altenbildung entgegen; denn im Schonraum der pädagogischen Situation geschehen Dinge, die im Alltagsleben kaum möglich sind. Zielgruppenangebote für ältere Menschen eröffnen Spielräume der Enttabuisierung und der Entstigmatisierung des Alterns, weil sie den Betroffenen ermöglichen, in extensiver Weise Altersstereotypen zu karikieren, mit ihnen zu spielen oder sich in anderer Weise von ihnen zu distanzieren. Im pädagogischen Schonraum tragen die Teilnehmer durch Frotzeln, bewußte Übertreibungen, Sich-gegenseitig-Aufziehen und andere Späße dazu bei, daß eine derartige Distanzierung von Altersstereotypen möglich ist („Du glaubst doch wohl nicht, daß ich in meinem Alter den Stuhl hierher hole“).

In manchen Fällen, vor allem dann, wenn zwischen Kursleiter und Teilnehmern ein starkes Vertrauensverhältnis besteht, können sich auch Kursleiter derbe Späße leisten. Die folgende Situation aus einem Gymnastik-Kurs sieht auf den

ersten Blick sehr heikel aus:

„So, jetzt machen wir wieder mal was für die Sommerzeit, wir holen ja bald alle unsere Bikinis raus“. Die Reaktion der Teilnehmerinnen: schallendes Gelächter. „Bikini (ha, ha,), das ist ja nur was für Sie“ (Protokoll 4:9).

Die Teilnehmerinnen sind 65 bis 70 Jahre alt, manche noch älter. Einige von ihnen sind stark übergewichtig. Es sind viele Alltagssituationen denkbar, in denen die Äußerung der Kursleiterin kompromittierend verstanden worden wäre, wenn sie nicht sogar beleidigte Reaktionen ausgelöst hätte. Die Kursleiterin hat in dieser Situation die Grenzen zu einer möglichen Tabuverletzung bewußt oder unbewußt verschoben. Ihre ‚Leistung‘ besteht darin, ein mit Scham besetztes Phänomen (nämlich die Diskrepanz zwischen öffentlich propagiertem Jugendkult und dem Erscheinungsbild alter Menschen) überhaupt angesprochen und durch die Interaktionsmodalität (Scherz, Ironie, Spaß) den Anwesenden die Chance der Distanzierung vom Jugendkult verschafft zu haben. Im Antasten eines zur Intimsphäre gehörenden Themas hat die Kursleiterin das damit korrespondierende Tabu gleichzeitig in Frage gestellt und eine Differenzierung von Deutungsmustern möglich gemacht.

## **6. Zusammenfassung und Diskussion**

Das Verlassen der weithin üblichen Lehnstuhlperspektive bei der Beschäftigung mit Fragen der Bildungsarbeit über den Weg in die Altenbildungspraxis via teilnehmender Beobachtung hat sich unseres Erachtens gelohnt. Sowohl was die institutionelle Ebene, nämlich die Versachlichung von gerontologischem Wissen im organisatorischen Rahmen der Altenbildung, als auch was die Ebene des pädagogischen Alltagshandelns angeht, konnten insofern überraschende Erkenntnisse gewonnen werden, als es gelungen ist, zumindest Spurenelemente eines gelungenen Wissenstransfers auf der institutionellen und der Handlungsebene empirisch zu fassen. Vielleicht kann dies dazu beitragen, die spekulative Diskussion über das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Altenbildung zu versachlichen (vgl. Nittel 1988). Im pädagogischen Alltag, so hat sich herausgestellt, kann sich gerontologisches Wissen prototypisch in ganz bestimmten Situationen manifestieren: nämlich zu Beginn einer Veranstaltung oder eines Kurses, wenn es darum geht, die pädagogische Sinnhaftigkeit bzw. die Lernziele der gesamten Veranstaltung den Teilnehmern transparent zu machen, und des weiteren am Anfang und am Ende von lokalen Lehr-Lern-Sequenzen, um den Fokus der Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf außeralltägliche Dinge zu lenken. Darüber hinaus hat gerontologisches Wissen gewissermaßen die Funktion eines ‚freischwebenden Deutungspotentials‘, um in mehr oder weniger problematischen Konstellationen, zum Beispiel wenn Störungen (vgl. Kade 1985) auftreten, die Motive der Teilnehmer zu ergründen und das jeweilige Problem zu ‚managen‘. Die normative Dimension sowohl von gerontologischem Wissen als auch von common-sense-Annahmen schlägt sich in pädagogischen Grundpositionen nie-

der, zum Beispiel der, stigmatisierende Zuschreibungen zu vermeiden oder das Alt-Sein im Zuge einer bewußten Übertreibung im pädagogischen Schonraum zu enttabuisieren.

Diese Zwischenbefunde sind in zweierlei Hinsicht aufschlußreich: In methodologischer Hinsicht, weil gezeigt worden ist, daß sich die teilnehmende Beobachtung als klassisches Verfahren des Symbolischen Interaktionismus durchaus eignet, um recht filigrane und komplexe wissenspädagogische Phänomene zu bearbeiten. Die bisher veröffentlichten Studien aus dem DFG-Sonderforschungsbereich ‚Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Ergebnisse‘, aber auch pädagogische Forschungsprojekte zum gleichen Thema stützen sich auf andere methodische Verfahren. Im Hinblick auf den Gegenstandsbezug ‚Altenbildung‘ sind die Befunde unter dem Aspekt interessant, daß sie zeigen, wie die Kursleiter vor dem Hintergrund eines weithin „durchgesetzten Zwangs zu ‚rationalen Argumentationen‘ die wissenschaftlichen Interpretationsangebote aktiv“ (Beck/Bonß 1984:385), aber auch sehr selektiv handhaben. Sofern sich die hier vorgestellten Zwischenergebnisse als richtig erweisen sollten, kann man die folgende Schlußfolgerung<sup>7</sup> ziehen: Die in der Altenbildung tätigen Kursleiter sind weder ausgewiesene Experten noch genuine Laien in Fragen der Altersforschung. Ihr gerontologisches Wissen ist gleichsam ein Amalgam aus fachspezifischem Sonderwissen und Alltagswissen; von daher erweist sich ihr professionelles Wissen – gemessen am gesellschaftlichen Auftrag der Erwachsenenbildung, zwischen Lebenspraxis und Wissenschaft zu vermitteln – als durchaus funktional.

## Anmerkungen

- 1 Den Teilnehmerinnen der Blockveranstaltung – Birgit Asphalt, Renate Hauschild, Irmtraud Lampert, Angelika Martin, Carola Metzger, Lisa Nophut und Bettina Siebeneicher – danke ich für ihre Anregungen, vor allem für ihre konstruktive Kritik. Es versteht sich von selbst, daß für Fehler und Mißverständnisse in diesem Text ausschließlich ich verantwortlich bin. Unveröffentlichte Teile des hier vorliegenden Textes lagen einem interdisziplinären Gespräch zwischen Gerontologen, Praktikern der Altenbildung und anderen Erwachsenenpädagogen zugrunde.
- 2 Folgende Kurse habe ich beobachtet: 1. „Gehirnjogging: Gedächtnistraining am Computer“, 2. „Französisch – Stufe I“, 3. „Bridge – Grundkurs I“, 4. „Leichte Gymnastik“, 5. „Literatur lesen und darüber reden“, 6. „Auf den Spuren Tilman Riemenschneiders“, 7. „Gehirnjogging: Übungen zum Gedächtnistraining“.
- 3 Vgl. Glaser/Strauss 1967; Glaser 1978; Strauss 1987; Strauss/Corbin 1991.
- 4 Zwei weitere Grundtypen des Kodierens sind „Axial-coding“ (vgl. Strauss 1987:59-63) und „Selective coding“ (vgl. Strauss 1987:64-75).
- 5 Um der Frage nachzugehen, welche gerontologischen Themen und Inhalte aus der Perspektive der Erwachsenenbildung als relevant eingestuft worden sind, bieten sich die Berichte der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV über folgende Fachkonferenzen als regelrechte Fundgruben an: „Veränderung der Arbeitsgesellschaft – neue Aufgaben für die Altenbildung“ (1984), „Methoden in der Altenbildung“ (1986), „Planungsverständnis in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen“ (1988).

- 6 Die methodischen Begrenzungen der teilnehmenden Beobachtung sind nach Lütcke (1988): 1. die Reaktivität des Beobachters, 2. die Gefahr einer selektiven Perzeption und Interpretation des Beobachters, 3. die Heteromorphie von Beobachtungsschema und -gegenstand, 4. die Unangemessenheit des Beobachtungsstandortes oder der Kontaktperson, 5. Veränderungen der Situation. Diese Gefahren und systematischen Begrenzungen der teilnehmenden Beobachtung müssen immer wieder rückbezogen werden auf das empirische Material. Die teilnehmende Beobachtung stellt immer dann eine kaum zu ersetzende Forschungsstrategie dar, wenn man es mit einem Interaktionsfeld zu tun hat, über das kaum gesicherte empirische Erkenntnisse vorliegen (so daß man auch nicht mit traditionellen hypothesenüberprüfenden, standardisierten Verfahren arbeiten kann), das ausgesprochen komplex strukturiert und anders als durch Observierung nicht zu erschließen ist. Sie bietet sich darüber hinaus immer dann an, wenn aus Gründen der Forschungsökonomie andere Verfahren (zum Beispiel Konversations- bzw. Interaktionsanalysen) deplaziert erscheinen. Die Vorteile der teilnehmenden Beobachtung sind dann augenfällig, wenn ausführlich aus dem empirischen Material zitiert wird, so daß der Leser die Chance erhält, die interpretativen Schlußfolgerungen nachzuvollziehen bzw. zu überprüfen.
- 7 Die Ergebnisse der hier vorgelegten Arbeit ziehen auch Konsequenzen für die Didaktik von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen nach sich. Sinnvoll wäre es, sogenannte Theorie-Praxis-Reflexionsveranstaltungen, möglichst auch unter Beteiligung von Gerontologen, durchzuführen, des weiteren die Supervision für Kursleiter zu verstärken und in Form von Forschungs- und Interpretationswerkstätten (vgl. Riemann/Schütze 1987; Tietgens 1989, 1990) die Entwicklung einer pädagogischen Kasuistik (S.Kade 1990) voranzutreiben. Fortbildung mit den Mitteln der pädagogischen Kasuistik würde das Missionarskonzept von Wissenschaft korrigieren, da die Erkenntniskraft gerontologischen Wissens (das durch anwesende Altersforscher im Rahmen einer Fortbildung implementiert werden kann) nicht mehr abstrakt, sondern am konkreten Fall unter Beweis gestellt werden müßte.

## Literatur

- Arbeitsgruppe Interpretative Altersforschung (Hrsg.): Alltag in der Seniorenfreizeitstätte. Soziologische Untersuchungen zur Lebenswelt älterer Menschen. Berlin 1983
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang: Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 1984, H.4, S.381-406
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M. 1989
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M. 1970
- Dewe, Bernd: Produktions- und Anwendungsprobleme erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung 1988, H.1-2, S.3-38
- Dewe, Bernd: Wissenssoziologische Betrachtungen zur Relevanz sozialer Deutungsmuster für eine erwachsenengerechte Didaktik der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Rebel, Karlheinz (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Weinheim u.a. 1989, S.109-130
- Heckhausen, Jutta: Entwicklung im Erwachsenenalter aus der Sicht junger, mittelalter und alter Erwachsener. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1990, H.1, S.1-21
- Henschel, Rolf, u.a.: Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis von Volkshochschulen. In: Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt/M. 1989, S.457-488

- Kade, Jochen: Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985
- Kade, Sylvia: Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit. Bad Heilbrunn 1990
- Knauth, Bettina/Wolff, Stephan: Verwendung als Handlungsform. Ein konversationsanalytischer Beitrag zur Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 1989, H.3, S.397-417
- König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989
- von Kondratowitz, Hans Joachim: Verwendungsdimensionen gerontologischen Wissens in der Praxis kommunaler Sozialpolitik. In: Zeitschrift für Gerontologie 1985, H.2, S.65-71
- Lau, Christoph/Beck, Ulrich: Definitionsmacht und Grenzen angewandter Sozialwissenschaft. Opladen 1989
- Luckmann, Thomas: Philosophie, Sozialwissenschaft und Alltagsleben. In: ders.: Lebenswelt und Gesellschaft. Paderborn u.a. 1980, S.9-55
- Luckmann, Thomas: Zum Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaft. In: Rebel, Karlheinz (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Weinheim u.a. 1989, S.28-35
- Lüdtke, Hartmut: Beobachtung (Observation). In: Ammon, Ulrich, u.a. (Hrsg.): Soziolinguistik. Berlin u.a. 1988, Band 2, S.911-922
- Nittel, Dieter: Report: Alternsforschung. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV 1989. = berichte materialien planungshilfen
- Nittel, Dieter: Zur Problematik des „Transfers“ gerontologischer Forschungsergebnisse in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen. In: Dallinger, Ursula (Hrsg.): Die Arbeit mit älteren Menschen. Kassel 1988, S.73-99
- Rebel, Karlheinz (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Der Beitrag der Wissenssoziologie. Weinheim u.a. 1989
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas: Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt/M. 1974
- Stehr, Nico: Wissenschaftliches Wissen und soziales Handeln: Überlegungen zum Problem des Wissenstransfers. In: Rebel, Karlheinz (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Weinheim, Basel 1989, S.48-71
- Strauss, Anselm A.: Qualitative analysis for social scientists. Cambridge u.a. 1987
- Strauss, Anselm A.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1991
- Strauss, Anselm A./Corbin, Juliet: Basics of Qualitative Research. Grounded Theory, Procedures and Techniques. 3. Aufl., Newbury Park 1991
- Tietgens, Hans: Zur Verschränkung von Fortbildung und Forschung. In: ders. u.a.: Forschung und Fortbildung. Bonn: DVV 1987, S.7-20
- Tietgens, Hans: Kann die Lehrerfortbildung von der Erwachsenenbildung lernen? In: Akademie für Lehrerfortbildung (Hrsg.): Lehrer lernen. Dillingen 1989, S.35-63
- Tietgens, Hans: Wissenschaftsdidaktik für Nichtexperten. In: Rebel, Karlheinz (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Weinheim u.a. 1989, S.146-165
- Tietgens, Hans: Interpretationswerkstätten zur Fortbildung. In: Die Volkshochschule, Handbuch für die VHS-Leiter und -Mitarbeiter. Bl.24.111
- Tietgens, Hans (Hrsg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987

## Zur Verarbeitung lebensgeschichtlicher Erfahrung

Das mir gestellte Thema scheint unmittelbar auf die Erwachsenenbildung hinzu-führen. Insbesondere wenn es um Perspektiven zur Bildung Älterer gehen soll, dürfte der Zusammenhang sinnfällig sein.

„Arbeitskreis für Frauen um 60

Auf den Spuren unseres Lebens – das ist die Entdeckung der eigenen Lebensgeschichte. In diesem Arbeitskreis versuchen Teilnehmerinnen die Fragen für sich zu beantworten: Wie bin ich so geworden, wie ich heute bin? Welche historischen, gesellschaftlichen, persönlichen Ereignisse und Erfahrungen haben mich geprägt und meinen Lebensweg bestimmt – wie soll es weitergehen?“

Hier ist das Thema meines Beitrages für dieses Buch in die Sprache einer ‚ansprechenden‘ – im wörtlichen Sinne – Veranstaltungs-Ankündigung übersetzt. Und wenn es am Ende heißt: „Der Kursus ist eine Fortsetzung aus dem Frühjahrssemester 1990“, so ist damit angezeigt, daß in dem Text nicht nur Wunschvorstellungen von Planenden zum Ausdruck kommen. Vielmehr hat das Angebot zur Reflexion des eigenen Lebensweges in Gesprächsgruppen auch Resonanz gefunden.

Aus der Perspektive gesellschaftsanalytischer oder bildungssoziologischer Lite-ratur scheint dies als Konsequenz der Bevölkerungsentwicklung und des verlän-gerten Schulbesuchs selbstverständlich zu sein. Richtig daran ist, daß sich vor 20 Jahren ähnliche Arbeitskreise wohl nicht hätten einrichten lassen. Es ist hier auch keineswegs ein Einzelfall zu Hilfe geholt; ähnliches läßt sich auch in anderen Arbeitsplänen von Volkshochschulen lesen. Nur: Was qualitativ beein-druckt, befriedigt die noch nicht, die allein auf das Quantitative schauen. Wenn nämlich Gesamtzahlen oder Altersgruppenanteile genannt werden, wie dies auch in diesem Buch geschieht, sind immer wieder Stimmen der Überraschung und der Enttäuschung zu hören. Indes sind sie als Opfer einer politischen Rhetorik anzusehen, die den Stellenwert der älteren Generation hochspielt. Die Realität der Gesellschaft selbst dagegen bietet alles andere als Anreize zur Verarbeitung der Lebenserfahrung für das Weiterleben. Sie sind vielmehr auf Ablenkung und Verdrängen gerichtet. Doch ist dies vielleicht eine zu feuilletonistische Reaktion oder sogar die eines Mannes, der vor lauter Vergangenheit die Gegenwart nicht mehr zu verarbeiten weiß? Fragen wir also die Forschung, was sie zu der wenig ausgeprägten Weiterbildungsbereitschaft zu sagen hat. Immerhin hat sie ja erst den Bildungsoptimismus aufkommen lassen, als sie nachweisen konnte, warum es sich bei der lange Zeit herrschenden Annahme einer sinkenden Lernfähigkeit mit zunehmendem Alter um ein methodisches Konstrukt gehandelt hat.

Der Blick sollte sich also auf die Gerontologie richten. Aber da findet sich alsbald bei Leopold Rosenmayr, immerhin ein unumstrittener Experte, der Satz: „Den Begriff ‚Leben‘ hat die Gerontologie höchstens in Zusammensetzung als ‚Lebenszyklus‘ oder ‚Lebenslauf‘ verwendet, aber bis jetzt noch nicht in seiner zentralen Bedeutung erkannt“ (Rosenmayr 1983, S. 234). Ein Verständnis der Nuancierungen dieses Satzes macht auch begreiflich, warum Freya Dittmann-Kohli zu dem Diktum kommt: „Es sollte mehr empirische Forschung über tatsächliche Probleme und intellektuelle Aktivitäten im höheren Erwachsenenalter durchgeführt werden“ (Dittmann-Kohli 1987, S. 84). Die Betonung liegt hier auf dem Tatsächlichen, und es mag sich die Frage stellen, was denn das Tatsächliche ist und warum seine Erforschung nachdrücklich gefordert werden muß.

Auf jeden Fall ist das Tatsächliche etwas sehr Komplexes und darum schwer zugänglich. Für das Phänomen Altern kommt noch hinzu, daß seine Vergegenständlichung zu einer Verengung führt, mit der vieles, was zum Tatsächlichen gehört, aus dem Blickfeld gerät. Damit ist aber umso weniger empirisch zu erfassen, je mehr dafür Standardisierung des forschungsmethodischen Zugangs verlangt wird. So verwundert es nicht, wenn die verschiedenen Bezugswissenschaften sich entweder generell zurückhielten oder mit ihren Ansätzen das ‚Tatsächliche‘ des ‚Lebens‘ verfehlten. Von der Pädagogik ist das Konzept einer „biographischen Erziehungstheorie“, wie es Werner Loch Ende der 70er Jahre vorgezeichnet hatte, nicht aufgegriffen worden. Der Begriff des Curricularen war schon vom inhaltlichen Planungsdenken besetzt. Hinzu kam wohl, daß das, was mit „curricularer Planungskompetenz“ von Loch gemeint war – allmählich mit dem Lebenslauf zu entwickelnde Fähigkeiten – im Zusammenhang mit Persönlichkeitsentwicklung und Selbstverwirklichung stand und auch deshalb keine Aufmerksamkeit mehr fand. Die Soziologen wiederum hielten sich an publizistisch ausweisbare Außenerscheinungen, und die Psychologen blieben bei ihrer Annäherung an die Probleme der Verarbeitung lebensgeschichtlicher Erfahrung auf halbem Wege stehen.

Immerhin sind in ihrem Bereich einige bemerkenswerte Ansätze zu nennen, gerade auch dann, wenn ein kurzschlüssig verstandenes Verhältnis von Forschungserkenntnis und Praxisverwendung nicht intendiert ist. Besonders vielversprechend erschien es, als eine „Psychologie der Lebensspanne“ angekündigt wurde. Damit schien endlich das Prozeßhafte des Biographischen ins Auge gefaßt. Von „Multidirektionalität“, „intraindividuelle Plastizität“, „Kontextualismus“ und von einer „Offenheit für eine multidisziplinäre Sichtweise“ war da die Rede (Baltes 1990, S. 4). Dabei wurde übersehen, daß es Vorstöße ähnlicher Art, wenn auch nicht so spektakulär übergreifend, schon vorher gegeben hatte (vgl. Gloger-Tippelt 1985, S. 75f). Ähnlich wie diese erscheint nun auch die Psychologie der Lebensspanne wieder punktualisiert. Zwar ist in anerkannten Handbüchern festgehalten, daß für den Problembereich Lernbiographie „standardisierte Fragemethoden wenig ergiebig sind“ (Schlicht 1986, S. 530), aber offenbar besteht immer noch ein traditionsgebundener interdisziplinärer Normendruck. Nun sind es nicht Lernbiographien allein, die hier interessieren, sondern jede Art der über die



Einzelituation hinaus identifizierbaren Formen der Lebensbewältigung. Indes ist auch hier kennzeichnend, daß die Problematik unter dem Aspekt „kritische Lebensereignisse“ angegangen worden ist (Filipp 1990). Das führt auf mehr oder weniger dramatisch herausgehobene, zugespitzte Situationen. Bis zu einem gewissen Grad mag das dabei Erforschte auch als exemplarisch gelten können. Das Alltagsprägende ist damit aber nicht zur Sprache gebracht.

Sich jedoch mit den „alltäglichen Belastungen“ (Filip 1990, Brüderl 1989, Siebert 1987) zu befassen, liegt derzeit noch am Rande der Forschungslandschaft. Ich bin darauf in dem Beitrag: „Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung“ in dem Buch von E.M. Hoerning u.a.: „Biographieforschung und Erwachsenenbildung“ (Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung) am Ende eingegangen. Insofern ist der Beitrag hier im direkten Zusammenhang damit zu sehen. Die Gedankengänge weiter zu verfolgen, führt auf Problemfelder, die zwar gelegentlich von verschiedenen Seiten angesprochen werden, die aber nicht gründlich erforscht sind. Dies gilt für die Lebensbewältigungsformen ebenso wie für die Phänomene der Wechselwirkung von Selbstbildern und Fremdbildern und nicht zuletzt für das kohortenspezifische Erfahren bei dem individuellen lebensgeschichtlichen Umsetzen von Zeitgeschichte. Diesem dritten Aspekt empirisch nachzugehen, würde wohl die Lebensnähe der Forschung am augenfälligsten machen. Es käme auch den allenthalben aus gegenwartsanalytischer Sicht zu hörenden Epochenmerkmalen der Individualisierung und Pluralisierung entgegen. Mit dem Ernstnehmen der Oral History haben zudem manche erkenntniskritischen Bedenken nicht mehr ihr früheres Gewicht. Sogar über den Stellenwert von Fallanalysen läßt sich inzwischen ungescholten reden. Indes wird eine subtile Differenzierung verlangt, und publizistische Effekte sind zunächst nicht daraus zu gewinnen. Das nimmt dem Ansatz heutzutage seine Anziehungskraft, obwohl kohortenspezifische Untersuchungen, detailliert genug angelegt, sicherlich zu manchen aktuellen Problemen, von den Varianten des Verfassungspatriotismus bis zur Ausländerfeindlichkeit, Erhellendes sagen könnten.

Ähnlich aufschlußreich könnten Studien zur Wechselwirkung von Fremdbildern und Selbstbildern sein. Sie stellt ein generelles Problem gesellschaftlichen Zusammenlebens dar, und sie ist zugleich für das Selbstverständnis älterer Menschen ein Schlüsselphänomen. Ihre Relevanz wird zwar in Grundsatzdebatten regelmäßig hervorgehoben, der konkrete Umgang mit ihr wird aber kaum thematisiert. Dementsprechend wird an Bildungseinrichtungen appelliert, ohne etwas darüber zu sagen, in welcher Weise das Zwanghafte dieser Wechselwirkungen gelockert werden kann. Immerhin erfordert es in vielen Fällen, Werbekampagnen entgegenzuwirken und auf jeden Fall sich mit personeninternen Zuschreibungstendenzen auseinanderzusetzen – um nur zwei der Verflechtungsmomente zu nennen. Sicherlich ist es zutreffend, wenn es bei Ulich/Saup heißt: „Zur Aufklärung gehört auch die Korrektur von Vorurteilen und negativen Rollenerwartungen, indem man beispielsweise primär auf die große inter-individuelle und intra-individuelle Variabilität von Veränderungen hinweist, auf die Abhängigkeit der Altersprozesse von kulturellen, gesellschaftlichen und biographischen Bedin-

gungen. Probleme der alten Menschen sind schließlich auch immer Folgen der Selbstdefinition und des Selbstverständnisses der Jüngerer“ (Ulich/Saup 1990, S. 712). Allzu häufig ist aber noch die Beobachtung zu machen, wie nach zeitweiliger Öffnung wieder Regressionen eintreten. Insbesondere Statusattributionen sind zwar fließender geworden, aber keineswegs unwirksam (Gloger-Tippelt 1985, S. 84).

Mit der Vorstellung kumulativer Benachteiligung muß also noch immer gerechnet werden. Zum Altersbewußtsein anzuregen (Rosenmayr 1983, S. 240ff) ist leicht empfohlen, aber schwer zu realisieren. Um an Entdeckungsgesprächen teilzunehmen, wie bei dem anfangs zitierten Arbeitskreis, müssen günstige Voraussetzungen gegeben sein. Die auch von Rosenmayr anvisierte Auseinandersetzung mit sich selbst und der Lage ist zwar nicht mehr so selten, aber sie bleibt doch häufig im Zirkulären. Hier etwas zur Öffnung beitragen zu wollen, verlangt eine genaue Kenntnis der jeweils praktizierten Problembewältigungsstrategien. Immerhin verfügt die Psychologie dazu über ein relativ reichhaltiges typisierendes Beschreibungsrepertoire. Dabei ist die Skala zwischen offensivem und defensivem Verhalten weit ausgedehnt, und es gibt vielerlei Varianten zwischen Zupacken und Flüchten, Abwägen und Ausweichen etc. Nicht immer klar ist, inwieweit es sich um spezifisch situationsbezogenes Verhalten handelt oder um habituell gewordenes bzw. zumindest aus einer Grundstimmung kommendes. Es stehen hier also diffizile Forschungsprobleme zur „inneren Welt als Empirie“ (Seiler 1987, S. 60ff) an. Mißlich bleibt, daß sich jeweils nur über Deutungen von Deutungen sprechen läßt. So ist zwar der immer noch übliche Rückzug des Forschungsinteresses auf ‚klassische‘ Situationen – Erkrankung, Verwitwung, Wohnungswechsel u.ä. – nachvollziehbar, dem Erschließen von Prozessen dient es aber nicht.

Die Konzentration der Forschungsaufmerksamkeit auf die Krisenbewältigung ist nur scheinbar ein Vorteil humanen Entgegenkommens. Alltägliche Lebenssituationen hingegen sind unauffällig. Sie sind es aber, die der Lebensstimmung das Gepräge geben, gerade auch bei Älteren. Vom scheinbar ohne Wirkung Vorübergehenden bleibt doch etwas haften, was ein Außenstehender weder zu bemerken noch zu ahnen vermag. Mit dieser Skizzierung sind wohl Gründe angedeutet, warum Forschung hier sich fernhält. Für Diffuses ist es schwierig, angemessene Untersuchungsmethoden zu entwickeln. Die Maßstäbe rationaler Techniken passen dazu nicht. Es gilt weiterhin Thomaes Warnung: „Die Wiedereinführung des Menschen wird aber auch dann mißlingen, wenn wir weiterhin nur Informationen über punktuelle Verhaltensschritte miteinander vergleichen, korrelieren und die Resultate ‚faktorisieren‘. Verhalten, das uns den Zugang zum ‚Individuum und seiner Welt‘ erschließen soll, muß stets als Teil oder Aspekt einer individuellen Biographie gesehen werden“ (Thomae 1968, S. VII).

Es reicht also nicht aus, von „explorativen“ und „resignativen“ Alterstypen zu sprechen (vgl. hierzu Saup 1992). Vielmehr ist zu fragen, wie es lebensgeschichtlich zu ihnen gekommen ist. Davon klingt etwas an, wenn Rosenmayr schreibt: „Die Persönlichkeit hat eine Art Depotcharakter. Sie trägt Spuren und

Schrammen, die Einbußen durch Handlungen, Entscheidungen und gelebtes Leben: Prestigeverlust, Festlegung auf nur teilweise Bejahtes, Enttäuschung mit sich selbst, damit auch Rücknahme von Plänen, ‚Aspirationen‘, Erwartungen. Andererseits nimmt, zumindest unter bestimmten Bedingungen, durch die Prozesse der Selbstbestimmung – und die Schwierigkeiten bei der Suche nach ihr – die Vielfalt der Wahrnehmungs- und der Beurteilungsfähigkeit zu“ (Rosenmayr 1983, S. 236). Der letzte Satz klingt eher wie ein Trostspruch. Ermüdungsercheinungen der Lernenergie wären nach dem vorher Beschriebenen nichts Ungewöhnliches. Alheit spricht denn auch im Anschluß an Schütze davon, wie aus der „autobiographischen Erfahrungsaufschichtung“ „Erleidensprozesse“ werden. „Sie bezeichnen vor allem biographische Abläufe, in denen der Biographieträger sukzessive den Verlust intentionaler Handlungsfähigkeit erfährt und schließlich die Kontrolle über seine Biographie verliert“ (Alheit 1984, S. 37). Die Beispiele „Alkoholiker-Karrieren, Auftreten von Arbeitslosigkeit“ (a.a.O., S. 38) verführen dann wieder dazu, bei den Erleidensgeschichten nicht mehr an Normalbiographien zu denken. Was wir bei Schütze selbst nachlesen können, rechtfertigt dies aber nicht.

Was mir an diesen Aussagen entscheidend zu sein scheint, das ist der Verzicht auf das übliche Leichthin-Reden von Verlust und Zugewinn als Kennzeichen für das Älterwerden. Statt dessen ist deutlich signalisiert, was es heißt, ein Stück Leben hinter sich zu haben. Es ist jetzt mehr als 25 Jahre her, daß ich in einer Beilage zur Zeitschrift „Volkshochschule im Westen“, die ältere Menschen in der Volkshochschule zum Thema hatte, folgendes geschrieben habe:

„Wenn wir die Bildsamkeit als ein Potential ansehen, sich etwas Neues anzueignen und es zu verarbeiten, dann ist es für die Bildungsarbeit nützlich, die Gründe zu beachten, die zu einem unterschiedlichen Ausmaß an Bildsamkeit im Alter führen. Möglichkeiten und Grenzen der Bildsamkeit stehen im Verhältnis zu den Lebenserwartungen der Menschen. Diese sind bis zu einem gewissen Grade altersspezifisch, und sie sind in frühen Entwicklungsphasen relativ gleichartig. Da sie aber auch in Relation zu den Lebenserfahrungen stehen, differenzieren sie sich in den späteren Entwicklungsphasen. In der Kindheit ist die Lebenserwartung total, denn die Welt wird mit dem eigenen Horizont identifiziert, und man glaubt, diese Welt ganz für sich haben zu können. In der Jugend werden diese Lebenserwartungen gerichtet und gezielter. Sie haben aber immer noch einen verhältnismäßig allgemeinen Charakter, insbesondere weil sie auf dem Hintergrund des tatsächlich Möglichen und Erreichbaren beträchtlich überhöht sind, gleichgültig, ob man dabei an die künftige Berufswahl, an die Partnerwahl oder an die Wahl des Freizeitverhaltens denkt. So ist der Prozeß des Erwachsenwerdens gemeinhin auch ein Prozeß der Desillusion. Man sollte bei der Einschätzung der Bildungsmöglichkeiten nicht außer acht lassen, daß der Vorgang der Selbstentfaltung auch immer ein Vorgang der Beschränkung und Einengung ist. Denn es gehört zu den Aufgaben des Erwachsenwerdens, aus der scheinbaren Fülle der Möglichkeiten eine eigene und zugleich situationsgerechte Lösung zu

finden und sich damit abzufinden, daß das Einschlagen eines Weges ausschließt, andere zu begehen, die in den jugendlichen Zukunftsvorstellungen eine Rolle gespielt haben. Erwachsensein heißt demnach, mit seinen Enttäuschungen und Restriktionen fertig zu werden. Diese Aufgabe stellt sich unabhängig von den jeweiligen Verhältnissen und auch unabhängig von der individuellen Begabung.

Den hier angedeuteten Prozeß macht man sich ungern bewußt. Das zeigt zum Beispiel die Art und Weise, wie ‚Entwicklungsromane‘ interpretiert werden, die meist auch einen Prozeß der Desillusion versinnbildlichen, ohne daß er diskutiert würde. Für unser Thema ist dieser Desillusionsprozeß aber wichtig, weil durch ihn die Erwartungen gemindert werden, vom Leben etwas haben zu können. Damit wird aber auch die Lernenergie gemindert, und die Bildsamkeit erstarrt. Häufig besteht zwar noch eine Hoffnung auf die Zeit, in der man nicht mehr gezwungen ist, für den Lebensunterhalt eine Arbeit zu verrichten, die einen geringen individuellen Entfaltungsspielraum gestattet; aber allzuoft erweist sich diese Hoffnung nur als die letzte Illusion, weil man, ohne in Übung geblieben zu sein, im Alter auch das nicht mehr tun kann, was man möchte. Inwieweit Bildungsarbeit mit älteren Menschen möglich ist, hängt also davon ab, inwieweit es gelingt, dem einzelnen solche Zukunftsperspektiven für seine Lebenserwartungen zu erhalten, die er auch realisieren kann. Das ist aber nicht allein eine pädagogische, sondern mehr noch eine gesellschaftspolitische Aufgabe. Wie sie gelöst wird, entscheidet letztlich auch darüber, inwieweit die Bildsamkeit über Jahrzehnte hinweg ansprechbar und entwicklungsfähig bleibt.

Die Erwachsenenbildung begründet ihre Chance und ihre spezifischen Möglichkeiten gewöhnlich mit dem Hinweis, sie habe es mit ‚erfahrenen‘ Menschen zu tun. Sie sieht ihre Aufgabe darin, diese Erfahrung für den Bildungsprozeß nutzbar zu machen. Dabei wird unterstellt, daß der ältere Mensch aufgrund der Dauer seines Lebens über Erfahrungen verfügt. Mit Sicherheit kann aber nur vorausgesetzt werden, daß er Erlebnisse aufzuweisen hat. Wieweit daraus Erfahrungen werden, das heißt, wieweit daraus Lebenseinsichten gewonnen werden, hängt davon ab, in welcher Weise das Erleben verarbeitet und in Zusammenhänge gebracht, in welcher Weise es geortet und geordnet wird. Dafür sind Eigenschaften zu aktualisieren, die in unserem gesellschaftlichen Normsystem und bei unseren Erziehungsprinzipien nicht sehr geschätzt werden, nämlich die Abstraktionsfähigkeit und der Mut; genauer gesagt, die Fähigkeit, Besonderes und Allgemeines aufeinander beziehen zu können, und die Bereitschaft, Dinge zu sehen, wie sie sind, und sie auch dementsprechend zu benennen. Solange die Jugenderziehung an der Anschauung und die Gesellschaft am Konformismus orientiert sind, darf man für die Altersbildsamkeit keine günstigen Vorbedingungen erwarten.

Soll die Lernfähigkeit auch beim Älterwerden noch wirksam bleiben, muß Erfahrung im engeren Sinne vorhanden sein, das heißt, es muß die Fähigkeit geübt sein, aus seiner Vergangenheit etwas Produktives zu machen. Allzu oft

ist sie aber nur Anlaß, sich und anderen etwas vorzumachen, weil das kritische Verhältnis zum eigenen Leben fehlt. Dies kann in einem generellen Mangel an Urteilskraft begründet sein. Dann führt das Dahinleben zu keinem Lagebewußtsein. Aber wenn dies auch durchaus vorhanden ist, besteht die Neigung, es zu verdrängen, weil man die damit bewußt werdende Problematik nicht auszuhalten vermag. Dadurch wird das Verhältnis zu sich selbst, der Generationen untereinander und zur Umwelt gestört. Man kann neuen Aufgaben nicht unbefangen begegnen. Die Gründe für ein Versagen werden in den äußeren Umständen gesucht, in der Gesellschaft und schließlich bei den Sündenböcken. Spätestens dann wird die politische Relevanz des Verhältnisses, das der Mensch zu seiner eigenen Vergangenheit hat, offensichtlich. Die Verbindung von Illusion und Ressentiment verhindert ein Wirklichkeitsbewußtsein und mindert die Bildsamkeit.

Um deren Ausmaß bei älteren Menschen richtig einzuschätzen, muß man davon ausgehen, daß der Lebensgang den Menschen prägt und der Umgang mit der eigenen Biographie für die Flexibilität älterer Menschen eine Rolle spielt. Jede Lebensphase hinterläßt ihre Nachwirkungen. Sie sind umso intensiver, je weniger jede einzelne Phase durchlebt, ausgestanden und überlebt worden ist. Ist diese Entwicklung wirklich vollzogen, erfährt die Lernfähigkeit keine Minderung. Allzuleicht tritt aber ein Verharren in einer Reifungsphase ein, und die Bildsamkeit erstarrt, weil ein bestimmter Erlebnisranz nicht verarbeitet worden ist. Das Weiterleben basiert dann auf einer Kette von Selbsttäuschungen, die das Neue, was auf den Menschen zukommt, im Sinne der einmal vorgegebenen Daseinsauslegungen zurechtrückt. Man lebt dann mit Vorurteilen, die die Lernfähigkeit im Sinne einer Umstellungsfähigkeit beeinträchtigen.

Diese Zusammenhänge sind uns durch die massiven Einwirkungen der politischen Machtverhältnisse und ihre häufige Veränderung besonders bewußt geworden. Man spricht nicht zufällig von der uns belastenden ‚unbewältigten Vergangenheit‘, die es so schwierig macht, über Vergangenes zu sprechen, ohne in Entschuldigungen und Beschuldigungen, in Verleugnungen und Verleumdungen zu verfallen. Aber selbst wenn man von dieser besonderen Situation absieht, ist immer damit zu rechnen, daß die Berührungen mit der Öffentlichkeit, daß politische Erlebnisse genauso ihre Spuren hinterlassen wie die Eindrücke der familiären Umgebung. Die Vergangenheitserfahrung geht so in Verhaltensgewohnheiten über, und man kann sagen, je älter der Mensch wird, desto vergangenheitsbestimmter wird er auch.

Eine solche Darstellung des Älterwerdens ist selbstverständlich einseitig. Zwei Überlegungen lassen es aber ratsam erscheinen, diese Perspektive nachdrücklich bewußt zu machen. Zum einen stellen wir immer wieder fest, wie schwer es Menschen fällt, ein Versagen sich und anderen einzugestehen. Damit fehlt aber ein entscheidendes Kriterium der Lebensreife; zu selten wird die Chance genutzt, den anderen am eigenen Scheitern lernen zu lassen. Damit fehlt aber auch die Offenheit als eine hilfreiche Grundlage des Erziehungserfolgs.

Zum anderen machen unsere Überlegungen deutlich, daß die Bemühungen um Erwachsenenbildung auf Voraussetzungen aufbauen, die nur einen Teil der Realität ausmachen. Als Spezifikum der Erwachsenenbildung wird nämlich in der Regel die Mündigkeit ihrer Teilnehmer zitiert. Es wird dabei aber leicht übersehen, daß die Mündigkeit nicht eine selbstverständliche Eigenschaft des Erwachsenen ist, sondern täglich neu erworben und gegen spontane Antriebskräfte, gegen das Trägheitsprinzip und das Geltungsbedürfnis durchgesetzt werden muß, eine Anforderung, die um so schwerer zu erfüllen ist, je deutlicher wird, welche Risiken mit dem Anspruch auf Mündigkeit übernommen werden. So darf die Mündigkeit auch in der Erwachsenenbildung nur insoweit als Grundlage für das methodische Vorgehen angesehen werden, als in ihr ein Annäherungswert zu sehen ist, an den immer wieder appelliert werden kann. Gleichzeitig ist aber auch zu beachten, daß das Erwachsensein nicht nur Mündigkeit, sondern auch ein Befangensein in der eigenen Vergangenheit bedeutet, weil deren Erlebnisse die Vorstellungen bestimmen, die man sich von der Welt macht. Wenn ältere Menschen in der Gegenwart sachgerechte Entscheidungen treffen wollen, müssen sie mit ihrer Vergangenheit ins reine gekommen sein, das heißt, sie müssen sich ihre früheren Erfahrungen in sachgerechter Weise zugeordnet haben, und sie dürfen nicht von Fehlinterpretationen leben, gleichgültig durch welchen Antrieb und durch welche Ereignisse diese bedingt sind. Denn von der angemessenen Einschätzung des eigenen Standorts hängt es ab, wieweit man die Probleme anderer und insbesondere die der Öffentlichkeit zu sehen vermag“.

Heute würde ich dies kaum anders geschrieben haben, das eine oder andere vielleicht etwas weniger generalisierend und inhaltlich gefüllter. Aber: Selbst warum die Hoffnung trügerisch war, durch die relative Verlängerung der Schulzeit würde sich die Weiterbildungsbereitschaft erhöhen, ist im Text schon angedeutet. Und weshalb möglichst noch provozierender formuliert werden muß, folgt aus dem Umstand, daß die Äußerungen damals und in allen späteren Jahren ohne Resonanz blieben. Ist dies so, weil es als das Beste gilt, Wirklichkeit nicht zur Kenntnis zu nehmen? Oder steht dahinter die Einsicht, an dieser Wirklichkeit nichts ändern zu können? Dann sollte aber nicht länger von Bildung Älterer gesprochen werden. Daß grundlegende Wandlungen nicht zu erreichen sind, ist unstrittig. Es käme vielmehr auf das Bemühen um Annäherungswerte an. Werden dabei die Ansprüche nicht so hoch geschraubt, ließe sich durchaus noch einiges tun, und auch das, was getan wird, bräuchte nur eine Kleinigkeit wirklickeitsnäher zu werden. Dabei müßte allerdings wiederum zur Sprache kommen, was es denn mit der zu verarbeitenden Vergangenheit auf sich hat. Das ist individuell sehr verschieden und hat zugleich Gemeinsames. Darüber nachzudenken stärkt die Zukunftsfähigkeit. Insofern erscheint die hier an den Anfang gestellte Kursankündigung als exemplarisch.

Vor etwa fünf Jahren habe ich dies im Rahmen einer Veranstaltung der Universität Marburg zur „Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene“ so formuliert:

„Ältere Erwachsene sind durch ihre Vergangenheit geprägt. Diese wirkt in ihnen nach, gerade auch dann, wenn es nicht bewußt wird. Es sind Illusionen zerstört, aber auch Reservate gewonnen. Lebensbewältigung heißt daher, unbefangen zu werden gegenüber eigenen Niederlagen und eigenen Rettungen in dem Wissen darum, daß es im Grundmuster niemandem anders ergangen ist. Allenthalben ist eine Verschränkung von Zwangsläufigem und individuell Erarbeitetem gegeben. Dabei erweist sich der Roman des Lebens nicht als einer der Entwicklung und Ausfaltung, sondern als einer der Verwicklungen und der Trennungen. Jeder ist durch Passagen seiner Geschichte gegangen, die in der Kollektivgeschichte verflochten sind, bei denen sich bewährende und versagende Reaktionsmuster gezeigt haben, die als anthropologisch begründbar ausgewiesen werden können. Dies mit Hilfe der Wissenschaft zu reflektieren, befreit zur Bereitschaft, mit anderen zu sprechen, und befähigt, den nachfolgenden Generationen noch etwas sagen zu können, aber eben auf der Grundlage, sie in ihrem Anderssein aus dem eigenen Erkennen heraus verstehen zu können. Dies macht Erfahrung im strengen Sinne des Wortes aus. Sie herauszufordern, mag aus gewohnheitsmäßiger Sicht als Überforderung erscheinen. Diese Erfahrung vorenthalten zu wollen, heißt aber, ältere Erwachsene in ihrem neu erwachten Selbstanspruch nicht ernst zu nehmen, der auf ein Verbleiben in der Kommunikationsgemeinschaft gerichtet ist“ (unveröffentlichtes Manuskript).

Das Ernstnehmen eines solchen Selbstanspruches läßt die Frage aufkommen, inwieweit nicht doch, vielleicht auch entgegen dem bisher kritisch Gesagten, Wissenschaft zwar nicht Handlungsanweisungen geben, aber doch das Verständnis für Situationen stützen kann, die bei entsprechenden Initiativen für oder durch Ältere zur Bildungsarbeit entstehen. Dafür kann es in der Tat hilfreich sein, sich mit den „kleinen Alltagswidrigkeiten“ zu befassen und wissenschaftliche Abwertungen auf Gegenseitigkeit auf sich beruhen zu lassen (Filipp 1990. S. 294f, Brüderl 1988). Mehr noch dürfte dem Realitätsbewußtsein dienen, sich an dem zu orientieren, was die sogenannte Kasseler Schule in konsequentem Aufgreifen des interpretativen Paradigmas anzubieten hat. Nicht zufällig ist Peter Alheit darauf in seiner detaillierten Sammelrezension „Biographieforschung in der Erwachsenenbildung“ besonders eingegangen. Es ist die Art und Weise narrativer Interviews, die einen Problembereich eröffnet, der für das Verständnis von Lernhemmnissen und Lernschwierigkeiten besonders bedeutsam ist. Insofern die Binnenperspektive des Erzählens bei den narrativen Verfahren zum Ausdruck kommen kann, wird über die mentale Dimension gehandelt, die auch die ist, in der Bildungsarbeit geschieht.

Es ist hier nicht der Ort, auf die Verfahrensstrategien, die Schütze entwickelt hat, ausdrücklich einzugehen. Auf jeden Fall sind die von ihm genutzten Absicherungsstrategien, die auch bei seinem theoretischen Ansatz gefordert werden können, im Vergleich zu anderen Verfahren wenig alltagsverzerrend. Einwänden gegenüber der Verdoppelung des Interpretativen durch die Retrospektive kann mehreres entgegengehalten werden. Immerhin ist die damit angesprochene Problematik eine des alltäglichen Zusammenlebens, und sie sich bewußt zu ma-

chen, hat seinen eigenen Stellenwert. Wird darüber hinaus erinnerndes Erzählen zum Medium der Forschung, ist der Interpretationswert im Zusammenhang des damit verbundenen Erkenntnisanspruchs zu sehen. Insofern dieser nicht auf Handlungskonsequenzen abzielt, sondern auf Erweiterung des Auslegungshorizonts für Kommunikationsprobleme, erscheint der methodische Zugang angemessen. Es kommt etwas von der mentalen Dimension in den Blick, die für Bildungsprozesse relevant ist. Auch wenn oder weil in autobiographischen Erzählungen kaum vom Lernen ausdrücklich die Rede ist, wird etwas von den Prozessen der Selbstveränderung gegenwärtig. Auf die direkte Frage nach Lernproblemen kommen, wie Untersuchungen gezeigt haben (im Falle der Erwachsenenbildung in Verbindung mit dem Funkkolleg), selten aufschlußreiche Antworten. Die Offenheit und das Ungesteuerte von narrativen Interviews bringen hingegen manches zur Sprache, was etwas von dem erkennen läßt, wie sich Lernen individuell vollzieht, was Schwierigkeiten macht, Aha-Erlebnisse hervorruft usw.

Worauf es mir ankommt bei meinem Thema, ist, etwas von den Arbeitsgrundlagen der Erwachsenenbildung zu beleuchten. Was aus der einschlägigen Literatur zu entnehmen ist, sind zum einen empirisch gestützte, aber zwangsläufig sehr allgemein gehaltene Annahmen über die Motivation und zum anderen Aussagen über Varianten kognitiver Leistungsfähigkeit, die, weil experimentell geprüft, losgelöst von jeglichem Kontext sind. Damit bleibt außerhalb des Blickfeldes, was hier mit dem Thema meines Beitrags angekündigt ist und was auch unabhängig davon für Erwachsenenbildung als besonders relevant angesehen wird. Dementsprechend ist noch selten über die Zusammenhänge von Leben und Lernen geschrieben worden. Im Alltag scheint es zu banal – da wären z.B. Aha-Erlebnisse zu sammeln oder was jemand beim Gartennachbarn ‚abgeguckt‘ hat. Es aber auf wissenschaftlicher Basis zu tun, daran haben bislang methodische Barrieren gehindert. Wenn Sigrun-Heide Filipp 1980 beklagt hat, daß „die Forschung dahin tendiert, Unterschiede in Merkmalen von Selbstkonzepten lediglich auf der deskriptiven Ebene abzubilden, indem sie beispielsweise mit Variationen in der sozialen (familiären, schulischen) Umwelt in Verbindung gebracht werden“, hat sich die Lage bis heute noch nicht wesentlich geändert. Erst vereinzelt wird versucht, sie mit erzählenden Interviews und ihrer Auswertung, die Lesarten offen läßt, zu überwinden. Insofern dabei Irritationen des Lebens zum Ausdruck kommen, sind Alltagsnähe und Lernanforderungen gegeben. Der Umgang mit den eigenen Widersprüchlichkeiten tritt oft verwirrend zutage. Das macht sie für Interpretationen nicht gerade anziehend, ist aber Zeichen des Realitätsgehalts. Die „diffuse Zielgerichtetheit“, die Jochen Kade beobachtet hat, war ein exemplarischer Ausgang. Weitere Versuche sind noch rar geblieben. Ein aufeinander abgestimmtes Vorgehen wäre für die Zukunft ins Auge zu fassen.

Übergreifende Forschungskonzepte waren bisher in der Erwachsenenbildung nicht üblich, konnten es wohl auch nicht sein. Die Nachteile dieses Zustandes besonders zu erläutern, ist hier wohl nicht nötig. Sie sind vor allem dann spürbar, wenn der interpretative Ansatz ausgeschöpft werden soll. Er erlaubt nämlich und verlangt auch ein vielgliedriges Vorgehen, das allerdings nach außen erst überzeugend wird, wenn es aufeinander abgestimmt ist. Inwiefern damit ein disziplin-



spezifisches, nicht auftragsverzerrtes Vorgehen möglich ist, habe ich an anderer Stelle darzustellen versucht (vgl. Tietgens 1991a). Zu dieser eher forschungspolitischen Begründung kommt aber, noch gewichtiger, eine gleichsam gegenstandbezogene. Es sollte deutlich geworden sein, daß hier durchgehend eine anthropologische Grundbefindlichkeit vorausgesetzt wurde, die seit einiger Zeit als ein zentrales Problem der Erwachsenenbildung erkannt ist, die Deutungsabhängigkeit (Arnold 1985, Nuissl 1989, Thomssen 1982, Tietgens 1979, S. 91-125). Die Korrespondenz zwischen Phänomen und Methode sollte offensichtlich sein. Zugleich ist dies vielleicht aber auch gerade ein Grund, warum theoretische Einsicht noch relativ wenig Folgen für die Interessenrichtung empirischer Forschung gehabt hat. Hier besteht also Nachholbedarf. In diesem Zusammenhang sind auch die Fragen nach den Formen der Verarbeitung lebensgeschichtlicher Erfahrung zu sehen. Hier konnte nur auf einen möglichen Weg hingewiesen werden, wie sich dazu mehr erfahren läßt, als hier angedeutet werden konnte.

Wenn die lebensgeschichtliche Selbstbearbeitung als Schlüsselphänomen anzusehen ist, mag die Frage aufkommen, welchen Stellenwert dann noch die üblichen Hypothesen und Forschungsdaten zur Bildung Älterer haben. Mit den hier vorgelegten Anmerkungen soll aber nicht die leider weit verbreitete Tendenz fortgesetzt werden, mit jedem neuen Ansatz Vorausgegangenes zu verwerfen. Es ging hier vielmehr darum, auf Lücken zu verweisen und Relativitäten bewußt zu machen. Es haben durchaus die verschiedensten Perspektivitäten ihren Sinn, so lange sie nicht verabsolutiert werden. Vielmehr ist jeweils die Frage nach dem für eine bestimmte Situation Adäquaten zu stellen. Relationen zwischen dem jeweiligen Fall und allgemeinen Wissensbeständen herzustellen, kann niemandem abgenommen werden. Die Produkte der Forschenden sind dann den Lesarten der in der Erwachsenenbildung Handelnden ausgeliefert. Diese sehen dies allzu oft nicht als Chance, sondern als mangelnde Praxisrelevanz. Diese aber stellt sich nur durch Relevierungen her. Insoweit kann es durchaus einen Sinn haben, etwa bei Peters/Ludwig (1991) nachzulesen, wie dort die ‚klassische‘ Literatur zum Thema Ältere und Lernen zusammengefaßt ist. Es kann durchaus die Eigenbeobachtung anregen bzw. stützen. Aber es will dann Phantasie entfaltet sein, was die gängigen Thesen und verbreiteten Prozentsätze im Konkreten in der Begegnung mit Individuen und deren subjektiver Verarbeitung von Lebensgeschichte bedeuten. Eben dazu sollen die hier vorgestellten Ansätze Anregungen geben.

Auf einen Aspekt soll zum Schluß noch hingewiesen werden, weil er oft diskutiert wird und weil sich an ihm zeigen läßt, wie Kurzschlüssiges sich unversehens in öffentlichen Diskussionen durchsetzt. Schon in den 50er Jahren wurde aus Befragungsergebnissen eine statistische Abhängigkeit der Weiterbildungsbeteiligung von der Länge des Schulbesuchs abgelesen (vgl. Schulenberg 19862). Spätere Erhebungen boten Anlaß, an der These festzuhalten, und noch die jüngsten Vergleichszahlen weisen in die gleiche Richtung (Berichtssystem Weiterbildungsverhalten 1990). Dafür können auch zunehmende Beteiligungszahlen genannt werden. Indes haben nicht erst Faulstich/Teichler u.a. ein „häufiges

Zurückbleiben der tatsächlichen Expansion gegenüber vorangehenden Prognosen“ festgestellt (1991, S. 29). Die Erklärungen, die sie dafür anführen, erscheinen indes noch nicht erschöpfend, auch wenn es richtig ist, daß die verlängerte Erstausbildung auch Aufgaben wegnehmen kann und „mehr im Rahmen von Aktivitäten gelernt wird, bei denen die Weiterbildung mit anderen Handlungsformen fließend ineinander übergehen“. Ebenso sind die Hinweise auf das „enpassant-Lernen“ am Arbeitsplatz und auf den Einfluß der Medien sicherlich zutreffend, aber dazu ist wohl auch zu bedenken, daß die Ausgangsergebnisse, die zu Expansionserwartungen veranlaßten, nicht in ihrer Spezifik beachtet wurden. Es ist nicht allein der längere Aufenthalt im Schulleben, der zum Weiterlernen motiviert und befähigt. Die zusätzlichen Jahre sind vielmehr insofern ausschlaggebend, als sie die Jahre betreffen, in denen sich bei Heranwachsenden eine sprachlich vermittelte Abstraktionsfähigkeit entwickeln kann. Zu ihrer Entfaltung muß sie jedoch gefördert werden. Dafür aber geschieht gegenüber der Vorherrschaft der Zeichen- und Formelsprache zu wenig, und sei es aus Rücksicht auf die verbreitete Kritik an der Intellektualisierung der Schule.

Es wird allzu leicht übersehen, daß die geforderte Abstraktionsfähigkeit keine formalen kognitiven Akte beinhaltet. Sie ist vielmehr Voraussetzung dafür, Erscheinungen und Anforderungen des Umfeldes auf die eigene Situation beziehen zu können. Durch sie vollzieht sich die Erfahrungsaneignung. Insofern ist mein Thema hier berührt. Ja, es läßt sich noch weiter sagen: Alles, was Rosenmayr über die Möglichkeiten der Altersvorbereitung entfaltet hat (vgl. Rosenmayr 1983, S. 242-246), läßt sich nur realisieren mit Hilfe einer Abstraktionsfähigkeit, die nicht so weit verbreitet ist, wie es auf den ersten Blick erscheint. Die Selbstgestaltung für das Alter und im Alter gelingt nur unzulänglich, wenn nicht im Laufe der Lebensgeschichte produktive Erfahrungen in der Selbstgestaltung gemacht werden konnten. Dies ist aber in der hier in Frage kommenden zeitgeschichtlichen Epoche so selbstverständlich nicht. Anregungen, hier etwas nachzuholen, sollten ebenso selbstverständlich geboten werden. Wenn die Resonanz darauf nicht überwältigend ist, sollte dies aber nicht verwundern. Es wäre auch verfehlt, dies den Zurückhaltenden, den Resignierenden, den Verweigernden anzulasten. Angesichts der Rücksichtslosigkeit einer auf Konkurrenz ausgerichteten Gesellschaft darf anderes nicht erwartet werden. Und: „Angesichts einer Welt, die zu ständiger Hetze antreibt, muß auch ein Nicht-mehr-Mitmachen als Freiheit angesehen werden“ (Schachtner 1988, S. 92).

„Auseinandersetzung mit sich selbst“ und „Entfaltung eines gesellschaftlichen Bewußtseins von Altersprozessen“ ist das, was Rosenmayr als „Vorbereitung auf Problembewältigung im Alter“ (1983, S. 244) vorschlägt. Dies kann nur nachhaltig unterstützt werden (siehe das am Anfang zitierte Beispiel). Wenn es aber etwas später bei ihm heißt: „Eine große Gefahr liegt im Wegschieben eines realistischen Verhältnisses zum eigenen Körper, im Verdrängen der Einsicht in die Veränderungen des Körpers“ (a.a.O., S. 246), so ist dies eine realistische Einschätzung, die über den genannten Fallbereich hinaus als verbreitete Realität erkannt sein will. Veränderungen des Körpers lassen sich weniger leicht verdrän-

gen als mentale Erfahrungen. Deshalb gehen Anregungen zur Vorbereitung auf das Alter und zur Altenbildung so oft ins Leere oder werden gar als Zynismus empfunden. Es sollten aber in der Literatur zu Altersproblemen nicht auch noch die Gründe für die Verdrängungen verdrängt werden. Jeder Mensch hat ein gewisses Maß an Fähigkeiten, Rückzüge zu ertragen. Wenn es aber von einer Gesellschaft ausgebeutet wird, die zugleich zur Norm erhebt, diese Rückzüge zu verschleiern, dann bekommt die Aufforderung zur Vorbereitung auf lebensgeschichtliche Erfahrung etwas Treuherziges oder Verlogenes, dann „bleibt der Ich-Zuwachs im Alter oft nur eine Chance im Hintergrund“ (Schachtner 1988, S. 30).

## Literatur

- Alheit, P.: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung, Teil II. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1984, H.14
- Arnold, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985
- Baltes, P.B.: Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. In: Psychologische Rundschau 1990, H.1
- Berichtssystem Weiterbildungsverhalten: Integrierter Gesamtbericht. Bad Honnef 1990
- Brüderl, L.: Belastende Lebenssituationen. München 1988
- Dittmann-Kohli, F.: Intelligenz im Alter. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1987, H.2
- Faulstich, P./Teichler, U., u.a.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim 1991
- Filipp, S.-H.: Selbstkonzepte. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 1980, H.2
- Filipp, S.-H.: Kritische Lebensereignisse. 2. Aufl., München 1990
- Gloger-Tippelt, G.: Beiträge zur Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. In: Arnold, R./Kaltschmid, J. (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1985
- Hoerning, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 1989
- Kade, J.: Diffuse Zielgerichtetheit. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Weinheim 1983
- Kaltschmid, J.: Biographie und Pädagogik. In: Kruse, A./Lehr, U., u.a. (Hrsg.): Gerontologie. München 1988
- Loch, W.: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979
- Nuissl, E.: Deutungsmuster im Lehr-Lern-Prozeß. Weiterhin eine Herausforderung an die Forschung. In: Hoerning E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 1989
- Peters, W./Ludwig, W.: Lernbesonderheiten von älteren Seminarteilnehmern in der öffentlichen Verwaltung. Bonn 1991

- Rosenmayr, L.: Die späte Freiheit. Berlin 1983
- Saup, W.: Konstruktives Altern. Göttingen 1992
- Schachtner, Ch.: Störfall Alter. Frankfurt/M. 1988
- Schlicht, H.: Lernbiographien. In: Lenzen, D., u.a (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart 1986
- Schütze, F.: Symbolischer Interaktionismus. In: Ammon, U./Dittmar, N. (Hrsg.): Soziolinguistik. Berlin 1987
- Schulenberg, W.: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. 2. Aufl., Stuttgart 1986
- Seiler, Th. B.: Engagiertes Plädoyer für ein erweitertes Empirieverständnis der Psychologie. In: Jüttemann, W./Thomae, H.: Biographie und Psychologie. Berlin, Heidelberg 1987
- Siebert, H.: Lernen im Lebenslauf. Frankfurt/M. 1985
- Thomae, H.: Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie. Göttingen 1968
- Thomssen, W.: Deutungsmuster und soziale Realität. In: Becker, H., u.a. (Hrsg.): Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982
- Tietgens, H.: Einleitung in die Erwachsenenbildung. Darmstadt 1979, 2. Auflage 1991
- Tietgens, H.: Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener. In: Hoerning, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 1989
- Tietgens, H.: Zu Schwierigkeiten und Nutzen der Erwachsenenbildungsforschung. In: Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung (Hrsg.): Erwachsenen-Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Bremen 1991
- Tietgens, H.: Biographieforschung aus der Sicht der Erwachsenenbildung. In: Hoerning, E., u.a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1991
- Ulich, D./Saup, W.: Psychologische Lebenslaufforschung unter besonderer Berücksichtigung von Krisenbewältigung im Alter. In: Zeitschrift für Pädagogik 1990, H.5

## **Altern und Geschlecht – Über den Umgang mit kritischen Lebensereignissen**

„Irgendwann – früher oder später – geschieht wohl in jedem Leben ein vielleicht leiser, aber folgenreicher Perspektivenwechsel. Die eigene Lebensgeschichte wird zu einer Wirklichkeit, die Interesse weckt, fasziniert, erschreckt, und eine deutende Selbsterforschung auf sich zieht. Das Altern beginnt“ (Mader 1989a:145).

Wann sich das Tor zum Alter öffnet, ist nicht auf ein kalendarisches Datum festzulegen. Der folgenschwere Perspektivenwechsel ist auch so gut wie nie Ergebnis einer biographischen Rückwendung, die freiwillig vollzogen wird. Denn der Tatsache, daß jeder von uns altern und schließlich alt sein wird, weichen wir in aller Regel mit der Selbstdefinition aus, nach der wir uns stets jünger fühlen, als wir sind – eine Illusion, der selbst noch die Ältesten anhängen: Alt sind immer die anderen. Dem Perspektivenwechsel geht stets ein ‚Schlüsselerlebnis‘ voraus, das uns aufgrund von Rollenerwartungen oder Fremdzuschreibungen von außen aufgenötigt wird und sich als ein Wendepunkt erweist, nach dem das Altern ins Bewußtsein rückt. Einer Wissenschaftlerin mittleren Alters wird von Studentinnen das Du entzogen und durch das distanzierende Siezen ersetzt. Jüngere überlassen der gerade Ergrauten den Vortritt. Eine kinderlose Frau bemerkt, daß die Kinder der Gleichaltrigen fast schon erwachsen sind. Ein Mann mittleren Alters in mittlerer Position entdeckt konsterniert, daß alle wichtigen Positionen von Männern seines Alters besetzt sind.

Gemeinsam ist diesen Vorböten des Alterns, daß sie eine Zäsur markieren, nach der eine veränderte biographische Lokalisierung in Zeit und Raum notwendig wird: Die lebensgeschichtlichen Grenzen werden bewußt als zeitliche Befristung von Lebensplänen, die nicht mehr unbegrenzt nach vorne offen sind, oder als eingeschränkte soziale Mobilität, die die Rolle im sozialen Raum festlegt (vgl. Mannheim 1978). Unvermutet schwindet das zuvor selbstverständliche Wir-Gefühl, die Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu wird in Frage gestellt und die Zugehörigkeit zur älteren Generation durch die Abgrenzung der Jüngeren unabweisbar. Unvorbereitet ist man der Beschränktheit des Lebenslaufs konfrontiert.

Das scheinbar kontingente Ereignis erweist sich als Statuspassage ins Alter, nach der das eigene Altern nicht mehr geleugnet werden kann: Dem Erlebnis kommt seine hohe Bedeutung zu, weil die soziale Zuweisung einer Rolle individuell nicht mehr ohne größeren Rechtfertigungs- oder Abwehraufwand abzuweisen ist (vgl. Hohmeier/Pohl 1978).

Individuell unterschiedlich sind der Zeitpunkt und die Form der Auseinandersetzung damit. Sozial geprägt ist hingegen die Art und Weise, in der Männer und

Frauen davon betroffen sind: Sie wird entscheidend durch das Geschlechterverhältnis bestimmt.

Früher als Männern drängt sich Frauen die Frage auf, ob es für eine Familiengründung ‚höchste Zeit‘ oder schon ‚zu spät‘ ist. Spätestens dann stellt sich Frauen die Frage nach dem Alter: Wollen sie noch eine Familie gründen, obwohl die Berufskarriere dadurch gefährdet sein könnte – und was hieße es, im Alter allein und ‚übriggeblieben‘ zu sein?

Der Zwang zur Bilanzierung des Lebenslaufs ist für Frauen paradoxerweise auch deshalb dringlicher, weil deren lebensgeschichtliche Optionen offener als die der Männer sind, die alternativlos auf die eng begrenzte Standard-Berufsbiographie verpflichtet bleiben (vgl. Streckeisen 1991).

Frauen können nicht nur, sie müssen sich frühzeitig für eine sinnvolle Kombination von Familie und Beruf entscheiden, wenn sie nicht in ‚Sackgassen‘ des weiblichen Lebenszusammenhangs münden wollen, die beruflichen Erfolg und Familie zu sich ausschließenden Alternativen werden lassen. Dagegen ist die Frage der Familiengründung für Männer von eher nachgeordneter Bedeutung und von geringerer Dringlichkeit als die beruflichen Karrierepläne, die nicht über die Phase der Verrentung hinausdenken lassen. Die nachberufliche Phase gerät so gar nicht erst in den Blick, bevor es soweit und dann auch oft schon zu spät ist, um neue Weichen zu stellen (vgl. Dieck u.a. 1985; Marggraf 1987; Rosenfeld/Stark 1987).

## **I. Kritische Lebensereignisse**

Von der Geschlechtsspezifität des Alterns sind nicht allein die Vorboten des Alterns geprägt, die durch ihre biographische Besonderheit gekennzeichnet sind, sondern auch die „kritischen Lebensereignisse“, die mit dem Alterungsprozeß einhergehen und die jeden von uns mit hoher Wahrscheinlichkeit ereilen werden. Die Eintrittswahrscheinlichkeit alternstypischer kritischer Lebensereignisse korreliert mit dem Alter, der Geburtskohorte und nicht zuletzt mit dem Geschlecht (vgl. Filipp 1981). Typische Ereignisse sind die durch den Auszug der Kinder und die Wechseljahre geprägte Krise der Lebensmitte, die Verrentung nach dem Berufsausstieg, die Pflege und Pflegebedürftigkeit von Angehörigen, schließlich Verwitwung und Tod.

Zum ‚kritischen‘ Ereignis werden diese Wendepunkte im Lebenslauf, weil sie – obschon erwartbar – ungewollt widerfahren und kaum antizipierbar sind, deshalb aber auch angestrebten Lebensplänen und Maximen der Lebensführung im Alter zuwiderlaufen können und nicht selten einen ‚Strich durch die Rechnung‘ im Alter machen. Trotz ihrer Erwartbarkeit und Häufigkeit existieren so gut wie keine normativen Vorgaben und sozialen Unterstützungsangebote für eine angemessene Bewältigung. Eben deshalb können die kritischen Lebensereignisse sich zur Alternskrise zuspitzen, wenn sie nicht mehr mit den biographisch erworbenen

und gewohnten Mitteln der Lebensführung zu bewältigen sind.

Aufgrund ihrer Phasen- und Episodenhaftigkeit taugen die kritischen Lebensereignisse im Alter kaum zu einer Vergemeinschaftung der von ihnen Betroffenen. Typisch ist deren vorübergehender, zeitlich befristeter Charakter, der die Alternenden ungleich und zu verschiedenem Zeitpunkt betrifft und unterschiedliche Lebenslagen als „Ungleichheitsphasen“ konstituiert (Berger 1990:335). Damit hängt zusammen, daß alternstypische kritische Lebensereignisse trotz ihrer Häufigkeit kaum zum Aufbau stabiler sozialer Netze, gemeinsam geteilter Situationsdefinitionen und einer kollektiven Interessenvertretung geeignet sind.

Die von dem Ereignis Betroffenen sind deshalb darauf verwiesen, sich selbst soziale Unterstützung in Notlagen zu suchen. Ob und wie ein kritisches Lebensereignis bewältigt wird, „ist abhängig von der Biographie, auf die es trifft“ (Alheit 1990:304), und von den in der Vergangenheit entwickelten und sozial zugänglichen Bewältigungsressourcen (vgl. Niederfranke 1990).

Zur Krise wird das kritische Ereignis vor allem dann, wenn weder die individuellen Kapazitäten noch die sozial zugänglichen Unterstützungsangebote ausreichen, um eine Neuorientierung unter veränderten Handlungsbedingungen zu ermöglichen (vgl. Ulich 1987:517).

Damit wird es zur Aufgabe, die mit dem kritischen Lebensereignis verbundenen Diskontinuitäten in die Kontinuität der Lebensgeschichte zu integrieren, um die widerfahrenen Verluste und Brüche mit den früher erworbenen „biographischen Schemata der Erfahrung“ (Hoerning 1989) kompatibel und als Teil der Lebensgeschichte glaubhaft zu machen. Ein erhöhter biographischer Rekonstruktionsaufwand ist erforderlich in einem Alter, in dem innere ebenso wie äußere Veränderungen nicht mehr ohne Not vollzogen werden: Das Altern erweist sich in der Treue zu sich selbst, es entfaltet sich in dem „Spannungsverhältnis von notwendigem Bewahren und notwendiger Veränderung“ (Bau 1989). Äußere Veränderungen der Handlungsbedingungen werden ebenso wie innere Veränderungen nur akzeptiert, wenn sie zu einer Aufrechterhaltung des inneren Gleichgewichts unbedingt erforderlich sind. Denn selbst wenn die äußeren Lebensumstände sich wesentlich verändern, ändert sich die biographisch entwickelte Einstellung dazu nicht, die darauf abzielt, „das dominante Lebensgefühl beizubehalten“ (Mader 1989b:15).

Der Logik der Bewältigung von Alternskrisen werden wir nur gerecht, wenn wir die Wirksamkeit der Vorgeschichte in Rechnung stellen und das Bedürfnis alternender Menschen nach Kontinuität in der Diskontinuität anerkannt haben. Vor diesem Hintergrund erscheinen Altersbilder und Altersnormen, die als idealtypische Handlungsmodelle entworfen werden oder ein altersangemessenes Verhalten an Durchschnittswerten bemessen, gänzlich ungeeignet, um den nicht-normierbaren Bewältigungsanforderungen im Alter gerecht zu werden.

Indem mit dem Aktivitätskonzept (vgl. Tartler 1961) die Erhaltung von Funktionalität und Leistung bis ins hohe Alter angestrebt wird, perpetuiert sich letztlich das

gesellschaftlich dominante Leistungsmodell der Erwerbsarbeit: Wer aktiv war und aktiv bleibt, wird auch im Alter seine Funktionsfähigkeit ungemindert erhalten können – so die Botschaft. Betont werden die Normalität des Alterns und die Kontinuität des „Immer-weiter-so“, geleugnet werden die Vergänglichkeit und die Auf- und Abbauprozesse des Lebenslaufs. Können Handlungseinschränkungen im Alter dann nicht mehr bagatellisiert oder geleugnet werden, gelten diese als ‚Defizite‘, die durch vermehrte Anstrengungen kompensiert werden müssen. Die Illusion der technischen Machbarkeit verhindert ein Anerkennen der Lebensbalance von Auf- und Abbauprozessen, von Aktivität und Passivität, und unterstützt eher ‚männliche‘ Bewältigungsstrategien.

Als Gegenkonzept wird der Disengagement-Ansatz propagiert (vgl. Krohn 1978), mit dem das ‚Anderssein‘ des Alters, dessen Unterschied zu vorausgegangenen Lebensphasen betont und eine eigenständige Altersphase behauptet wird.

Mit der Ausgrenzung einer eigenständigen Altersphase wird eine Zäsur markiert, nach der ‚alles anders ist‘, und die Langfristigkeit und Prozeßhaftigkeit des Alterns wird ignoriert. Erwartet wird, daß alternde Menschen auf Rollen und Funktionen verzichten, Ansprüche zurückstellen, die als nicht mehr altersangemessen gelten. Mit dem Disengagement-Konzept wird letztlich die Ausgrenzung des Alters vorangetrieben und ein Rückzug der Älteren erzwungen. Damit werden eher ‚weibliche‘ Abwehrstrategien unterstützt, scheinbar Unabänderliches hinzunehmen und Verzicht auf eigene Ansprüche zu leisten, wenn das Altern beginnt.

Alternskrisen können hingegen nur angemessen beschrieben werden, wenn Altern als langwährender Prozeß gefaßt wird, für den die Balance von Aktivität und Passivität, von Kontinuität und Diskontinuität – als Grundmodell des Lebendigen – konstitutiv ist und der nur gelingen kann, wenn individuell ein Gleichgewicht gefunden wird. Zur Beschreibung von Bewältigungsformen im Alterungsprozeß ist deshalb das von French/Rodgers/Cobb (1974) entwickelte Konzept der „Bewältigungsstrategien“ geeigneter, das die Dialektik von äußeren Lebensbedingungen und inneren Veränderungen einzubeziehen erlaubt, die mit den kritischen Lebensereignissen einhergeht. Bewältigungsstrategien lassen sich dann danach unterscheiden, ob sie eher ereigniszentriert und nach außen gerichtet oder eher erlebniszentriert und nach innen gerichtet sind. In Anlehnung an die Autoren können die folgenden Strategien unterschieden werden:

- „Meisterung“ bedeutet die aktive Veränderung der Lebensbedingungen, um den eingeschränkten Handlungskapazitäten aufgrund veränderter Handlungsanforderungen besser gerecht zu werden.
- „Anpassung“ kennzeichnet eine Verhaltensänderung der Person, mit der ein angemesseneres Verhalten in den verbliebenen Handlungsspielräumen angestrebt und schädigendes Verhalten vermieden wird.
- „Abwehr“ charakterisiert eine innere Veränderung der Person ohne äußere Verhaltensänderung, wenn die Kapazitäten zu einer Verhaltensänderung oder



zu einer Einflußnahme auf die äußeren Lebensbedingungen nicht mehr ausreichen.

- „Bewältigung“ beschreibt schließlich einen Modus, mit dem eine wechselseitige Änderung der Person und der äußeren Lebensbedingungen angestrebt wird, ohne sich einseitig an die Umwelt anzupassen oder diese einseitig verändern zu wollen.

Zwar sind biographisch dominante Bewältigungsmuster zu erwarten, doch müssen wir eher von einer Kombination von Strategien ausgehen, wenn es um die Nutzung der Handlungsspielräume im Alter geht (vgl. Schachtner 1987). Zu vermuten ist aus gutem Grund, daß das ungleiche Geschlechterverhältnis unterschiedliche Bewältigungsstrategien begünstigt und Frauen wie Männer den Weg des geringsten Widerstandes gehen werden: Männern wird es aufgrund der Rollendominanz eher möglich sein, auf eine innere Veränderung im Alter zu verzichten und eine Anpassung an äußere Veränderungen zu vermeiden, solange diese die äußeren Lebensbedingungen in ihrem Sinne beeinflussen und verändern können (vgl. Schaal 1984; Schmidt 1985; Damen/Marggraf 1989). Demgegenüber werden Frauen eher dazu tendieren, sich an vorgegebene äußere Lebensbedingungen anzupassen und veränderte Lebensbedingungen hinzunehmen, zugleich aber auch eher imstande und bereit sein, sich bei der Bewältigung kritischer Ereignisse mit anderen abzustimmen (vgl. Schlaffer/Benard 1978; Klindworth 1988; Niederfranke 1990).

Das Alter ist weiblich, eine Tatsache, die vielfach bemerkt wurde, ohne danach zu fragen, was daraus folgt, wenn es um die Frage der Bewältigung von Alterskrisen geht. Bislang war die Altersforschung androzentrisch verengt auf die Perspektive des Mannes beschränkt: In dieser Perspektive blieben die aus dem Geschlechterverhältnis resultierenden Differenzen weitgehend unbemerkt, oder aber sie wurden aus der Sicht des Mannes interpretiert (vgl. Schmidbauer 1987). Unbemerkt blieb die Tatsache, daß Frauen schon allein aufgrund der höheren Lebenserwartung weit häufiger als Männer mit kritischen Lebensereignissen im Alter konfrontiert sind und individuell mit einer Kumulation von Ereignissen rechnen müssen (vgl. Filipp 1981:17). Indessen beschränkte sich bisher die Altersforschung auf die Untersuchung von Einzelereignissen und dabei vorwiegend auf das für die männliche Biographie zentrale Ereignis der Verrentung (vgl. Friedmann/Weimer 1980; Naegele 1984). Daß Frauen früher, häufiger und intensiver von kritischen Lebensereignissen im Alterungsprozeß betroffen sind als Männer, wurde selbst von der Frauenforschung übersehen, für die andere Themen schon aufgrund der eigenen Generationenzugehörigkeit von größerer Dringlichkeit waren.

Demgegenüber soll im folgenden von vornherein den unterschiedlichen Anforderungsstrukturen und geschlechtsspezifischen Bewältigungsformen im Umgang mit kritischen Lebensereignissen im Alter nachgegangen werden, wobei die Überlegungen auf bereits vorhandene Untersuchungsergebnisse rekurrieren, die vor dem Horizont des Geschlechterverhältnisses neu gelesen werden sollen.

Ausgegangen wird von der Annahme, daß Frauen aufgrund der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung nicht nur früher, häufiger und intensiver von Alternskrisen betroffen sind, sondern auch in dem ungleichen Geschlechterverhältnis die angemesseneren Strategien zu deren Bewältigung ausgebildet haben, während Männer unvorbereitet und abrupt zum Zeitpunkt der Verrentung mit dem Alter konfrontiert sind und in der Regel nicht die zur Bewältigung dieser Krise erforderlichen Strategien entwickeln konnten.

## **II. Zur Geschlechtsspezifität im Umgang mit kritischen Lebensereignissen**

### **1. Die Krise in der Lebensmitte**

Männer wie Frauen sind gleichermaßen durch die Krise in der Lebensmitte gefährdet, doch sind Frauen stärker in dieses Ereignis involviert (vgl. Rosenfeld/Stark 1987; Mankowitz 1987). Sie sind oft erst Mitte vierzig, wenn die Kinder das Elternhaus verlassen, und um die fünfzig, wenn die Wechseljahre beginnen und die Altersehe in der Nachkinderphase neu definiert werden muß.

Altern als Zukunftshorizont drängt sich Frauen etwa 10 Jahre früher auf als Männern (vgl. Lehr 1978:22). Im Unterschied zu diesen, die bis ins hohe Alter ihre Reproduktionsfähigkeit erhalten können, bedeutet für Frauen das Ende ihrer Gebärfähigkeit einen tiefgreifenden Einschnitt, der mit einer Neudefinition ihrer Geschlechtsrolle verbunden ist. Anders als Männer können Frauen deshalb kaum der Aufgabe einer Lebensbilanzierung in dieser Lebensphase ausweichen, weil ein grundlegender Rollenwechsel ansteht, der nur vordergründig durch biologische Abläufe, wesentlich aber durch soziale Zuschreibungen geprägt ist: Wenn die reproduktiven Funktionen schwinden und die geschlechtliche Anziehungskraft aufgrund der Fixierung auf Jugendlichkeit nachläßt, wird oft auch das Geschlechtsleben aufgegeben, wenngleich dies nicht die Regel sein muß. Aber noch ein weiterer Rollenverlust droht der Frau, der einen tiefgreifenden Einfluß auf ihr Identitätsgefühl haben kann, wenn nämlich die Mutterrolle durch den Auszug der Kinder aufgegeben werden muß.

Die Fristigkeit der Mutterrolle ist historisch das Ergebnis der durchschnittlich geringeren Kinderzahl, die Frauen zu einem weit früheren Alter von der traditionell nahezu lebenslänglichen Aufgabe der Fürsorge für die Kinder entbindet. Die Mutterrolle ist seither als zeitlich befristete Aufgabe definiert, die nicht mehr lebenslänglich die Geschlechtsrolle begründet und legitimiert. Dadurch ist aber auch die durch die geschlechtsspezifische Rollenteilung charakterisierte Machtbalance in der Ehe auf neue Weise gefährdet, wenn Müttern buchstäblich ihr ‚Gegenstand‘ der Fürsorge und Zuwendung entwächst und keine neue Aufgabe gefunden werden kann (vgl. Strecken 1991:174). Zu einer Zeit, in der der Mann in der Regel noch mit dem Abschluß seiner Berufskarriere vollauf beschäftigt ist, bricht die Zukunftsperspektive der Frau unter Umständen abrupt ab, nachdem das ‚Familienprojekt‘ beendet ist. Nicht immer sind Frauen auf die mit

der Vorläufigkeit der Mutterrolle verbundene Krise vorbereitet und zu einem Rollenwechsel bereit, der nun auch für das Eheverhältnis Folgen zeigt. So kann sich die Partnerbeziehung nach der in langen Jahren eingespielten Rollenverteilung als Elternpaar und der damit verbundenen Fixierung der Frau auf die Mutterrolle als nur noch wenig tragfähig erweisen, sobald die Kinder die Familie verlassen haben. Das von der Frau geäußerte Bedürfnis nach vermehrter Zuwendung wird vom (Ehe-)Partner aufgrund der beruflichen Beanspruchung abgewiesen oder nicht ausreichend beantwortet. Dadurch sieht sich die Frau in der Lebensmitte mit einem doppelten Rollenverlust konfrontiert, den sie ohne die Unterstützung durch den Partner bewältigen muß. Die Sprachlosigkeit des Paares in der Nachelternphase ist einer der häufigsten Gründe für die von Frauen angestrebte Scheidung in der Lebensmitte. Gelingt den Frauen in dieser Phase keine Umstellung der äußeren Lebensbedingungen, flüchten sie nicht selten in Depression oder Krankheit (vgl. Schmidt-Heinisch 1990).

Erst jetzt entdecken Frauen, daß das Projekt Familie lange über Verzichte hinweggetröstet hat, unbefriedigende Situationen in Ehe und Familie aushalten ließ und Versäumnisse in der Berufslaufbahn legitimierte, die nun zu einer Barriere für einen Neuanfang werden können (vgl. Klindworth 1988:21). Andererseits gilt die Beschränkung auf die Rolle der Hausfrau in der Nachkinderphase immer weniger als vollständige Funktion, die ein Zuhausebleiben legitimierte. Ein immer höherer Anteil der Frauen ist zu einem Wiedereinstieg in den Beruf trotz erschwelter Bedingungen entschlossen, um den Rollenverlust in der Familie auszugleichen. So gelingt jenen Frauen am ehesten die Überwindung der Krise in der Lebensmitte, die Beruf und Familie vereinen (vgl. Vierter Familienbericht 1986:82). Die Fähigkeit zu einer Umgewichtung der Prioritäten in Beruf und Familie erleichtert ihnen überdies die Umstellung nach dem Berufsausstieg, da sie nicht wie die Männer alternativlos auf die Berufsrollenidentität festgelegt sind. Die grundlegende Infragestellung der Geschlechtsrolle in der Lebensmitte nötigt zu Neuorientierungen, solange die Frauen noch im Vollbesitz ihrer körperlichen und geistigen Kräfte sind. Nicht selten nutzen Frauen daher den Wendepunkt, um die neu entstehenden Freiräume mit einem verstärkten Engagement im Bildungsbereich und im sozialen Bereich auszufüllen (vgl. Fülgraff/Caspers 1989). Normative Zwänge des Lebenslaufs, die Konkurrenz des Mithalten-Könnens schwächen sich in der Phase der Lebensmitte ab. Mit deren Zurücktreten kann dann auch eher eine neue Bedürfnisordnung entwickelt werden, die weniger fremdbestimmt ist und erlaubt, „sich ganz auf sich und die eigenen Wünsche zu besinnen, Vor- und Rücksichten über Bord zu werfen, nach dem Motto ‚Wann, wenn nicht jetzt?‘“ (Schachtner 1988:91).

Zwar sind auch Männer mit der Krise in der Lebensmitte konfrontiert, diese führt aber weit seltener zu einem einschneidenden Einbruch des Selbstwertgefühls. Damit wird sie auch seltener zum Anlaß einer Neuorientierung, solange der Mann über ausreichende Mittel verfügt, die äußeren Lebensbedingungen seinen Bedürfnissen anzupassen. Männer tendieren in dieser Phase eher dazu, „den Kopf in den Sand zu stecken und dem Bilanzierungsdruck auszuweichen oder gar ihn

zu leugnen“ (Rosenfeld/Stark 1987:49). Die Belastung in der Lebensmitte resultiert einseitig aus dem Druck zu einer Neubewertung bisheriger beruflicher Ziele, aus dem Zwang, ursprüngliche Erwartungen zu revidieren oder aber ‚Idealvorstellungen‘ endgültig aufzugeben, die nicht mehr erreichbar sind (vgl. ebd.:48). Es ist die Zeit, in der das Noch-nicht-Erreichte mit dem Nicht-mehr-Erreichbaren verrechnet wird und Männer sich mit der Endgültigkeit einmal erreichter Positionen abfinden müssen. Damit werden aber auch im bilanzierenden Rückblick die Grundlagen der einseitig am Beruf orientierten Lebensziele fragwürdig, nachdem diesen alle übrigen Bedürfnisse untergeordnet worden sind. Doch die Befürchtung, das Gesicht zu verlieren, hält Männer davon ab, Selbstzweifel anderen Männern gegenüber mitzuteilen und in einem Austausch Entlastung zu finden. Wer nicht vorzeitig resigniert, weicht dem Bilanzierungsdruck aus, indem er nun doch noch mit vermehrter Anstrengung das bisher Versäumte im Beruf zu erreichen versucht. Nachdem die Familie in der Lebensmitte zunehmend an Bedeutung verliert, wird der Flucht in die Arbeit nachgegeben, deren unausweichliche Folgen Streß und Überforderung sind, wenn die Kräfte nachlassen.

Eine innere Umorientierung kann vermieden werden, indem entweder die äußeren Lebensformen nach dem Motto des ‚Immer-weiter-So‘ beibehalten werden oder aber ein letztes Mal ein Positionswechsel angestrebt wird. Noch einmal wird die Stellung gewechselt, ein Karrieresprung gewagt oder die bisherige gegen eine meist jüngere Partnerin ausgetauscht.

Gerade im Beruf erfolgreiche Männer bemerken oft erst in der Lebensmitte, daß sie ‚das Leben‘ über der Berufskarriere verpaßt haben, und sind angesichts schwindender Kräfte darum bemüht, das Versäumte nachzuholen, bevor es zu spät ist (vgl. Leiris 1991).

Die Krise in der Lebensmitte fordert Männer wie Frauen zu einer Rückbesinnung und Neuorientierung angesichts der Grenzerfahrung auf. Doch sind Frauen fundamentaler in ihrer Geschlechtsrolle in Frage gestellt und deshalb eher zu einer inneren Umorientierung bereit, die von Männern vermieden wird. Neue Freiheiten können im Ausgleich von Lebensambivalenzen gewonnen werden, in der Aufgabe von bisher ungewollt Widerfahrenem, von außen Aufgenötigtem und in der Einholung bisher ungelebter Möglichkeiten: Sei es, daß verwirklicht wird, was „man schon immer einmal wollte“, sei es, daß endlich unterlassen werden kann, „was nicht mehr sein muß“ (Schachtner 1988).

## **2. Verrentung und Ruhestand**

Mit der am kalendarischen Lebensalter orientierten ‚Zwangsverrentung‘ setzt eine historisch bisher unbekannte Ausgrenzung des Alters ein und konstituiert eine eigenständige Altersphase, die sich zunehmend aufgrund der Lebenserwartung verlängert hat (vgl. Kohli 1990). Den Alten wird heute zugerechnet, wer in das Rentenalter eintritt. Nachdem einem immer höheren Anteil Älterer oft recht unfreiwillig die Arbeit ‚ausgeht‘, entwickelt sich der Ruhestand immer häufiger zu

einem kritischen Lebensereignis. Denn mit dem Verlust der Berufsrolle geht zugleich die Aufkündigung der an die Erwerbsarbeit fixierten sozialen Wertschätzung einher. Der Berufsaustritt ist mit einem gesellschaftlichen Machtverlust verbunden, der individuell kaum noch kompensiert werden kann. Nicht nur, daß mit der Berufsaufgabe quasi über Nacht das im Beruf erworbene Erfahrungswissen funktionslos und obsolet wird (vgl. Knopf/Schmid 1987), auch die verbleibenden Aktivitäten gelten in ihrer nicht-berufsförmigen und unentgeltlichen Form als ‚unproduktiv‘, gleichviel ob sie gesellschaftlich notwendige Arbeiten sind oder nicht (vgl. Borscheid 1990; Dieck u.a.1985). Damit rächt sich spät, daß im Zuge der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung alle Formen unbezahlter Arbeit, die nicht berufsförmig organisiert sind, als reproduktive, nicht-wertschaffende Arbeit diskreditiert und den Frauen überlassen wurden. Eine wesentliche Konsequenz daraus ist der Umstand, daß die Möglichkeit, die Leerstelle nach der Verrentung durch unbezahlte, gleichwohl aber nützliche Arbeit auszufüllen, für die Mehrheit der Männer keine Alternative darstellt. Außerberufliche Tätigkeiten sind generell durch die Mißachtung der Hausarbeit affiziert und bleiben aufgrund des damit verbundenen fehlenden Prestiges den Frauen auch im Alter vorbehalten (vgl. Kohli 1990).

Die Arbeit im Alter ist weiblich: Das Gros der nachberuflichen und gesellschaftlich notwendigen Arbeiten wird im Alter von Frauen verrichtet. Bekannt ist, daß Frauen im Alter die Arbeit nicht ausgeht, da sie fast durchweg für die Hausarbeit zuständig sind und dabei kaum eine Unterstützung bei Männern finden. Frauen übernehmen zusätzlich einen Großteil der Enkelbetreuung und tragen fast vollständig die Verantwortung für die pflegebedürftigen Angehörigen (vgl. Vierter Familienbericht 1986:84, 154). Aber auch im außerhäuslichen Bereich werden weit häufiger Frauen als Männer aktiv, sofern es nicht um die Gestaltung des öffentlichen Lebens oder um mit Prestige verbundene Tätigkeiten – wie das Seniorenstudium – geht, wo Frauen eher unterrepräsentiert sind (vgl. Grone-meyer 1975; Schmidt 1985; Schaal 1984). Es sind in der Masse die alternden Frauen, die Bildungsmöglichkeiten wahrnehmen und im ehrenamtlichen, sozialen Bereich aktiv werden, während Männer sich mit zunehmendem Alter aus dem sozialen Bereich zurückziehen (vgl. Aktive Senioren 1987:38).

Wir können festhalten, daß in aller Regel nur für Männer mit der Verrentung die ‚Ruhestandsphase‘ einsetzt, die oft mit einem abrupten Einbruch an Aktivität und sozialer Anerkennung verbunden ist. Deshalb muß der unter Gerontologen verbreiteten Auffassung einer ‚Feminisierung‘ des Alters (Tews 1990) und der damit verbundenen ‚Annäherung der Geschlechtscharaktere‘ (Kohli 1990:401) grundlegend widersprochen werden. Aber auch die Annahme einer ‚Rollenumkehr‘ im Alter trifft in dieser Vereinfachung nicht zu. Zutreffender kann von einer Rollenregression auf seiten der Männer gesprochen werden, nachdem die mit dem Funktionsverlust im Berufsleben verbundene dominante Rolle als ‚Ernährer der Familie‘ aufgegeben werden muß. Erwartet wird dann von der (Ehe-)Frau, daß sie stellvertretend für den wohlverdienten, harmonischen Lebensabend sorgen soll (vgl. Backes 1985). Die sogenannte späte ‚Familienorientierung‘ des Mannes

nach der Verrentung erweist sich in der Regel als ein passives Konsumieren der Versorgungsleistung der Frau, der allerdings nach der Verrentung eine höhere Bedeutung zugesprochen wird und deren Wertschätzung mit dem Alter steigt (vgl. Streckeisen 1991:174). Erst an der Schwelle zum Ruhestand entdecken Männer ihre Unselbständigkeit in Alltagsdingen und ihre emotionale Abhängigkeit, nachdem sie nunmehr ausschließlich auf die Familie verwiesen sind (vgl. Beck 1986:186). Nachdem sich die einseitig am Berufsleben orientierten ‚männlichen‘ Tugenden der Pflichterfüllung und Funktionalität im Alter als eher unbrauchbar und dysfunktional erweisen, kommen nun die von Frauen komplementär entwickelten ‚weiblichen‘ Tugenden der Bindungsbereitschaft, Fürsorglichkeit und sozialen Kontaktfähigkeit zur Geltung, die bisher vernachlässigt worden sind und den Männern im Alltag fehlen.

Damit verlängert sich die geschlechtsspezifische Rollenzuweisung für Frauen, da sie auch im Alter darauf verpflichtet bleiben, alle sozialen, fürsorgenden und pflegenden Funktionen zu übernehmen. Sie setzen im Alter fort, was ihr Leben zuvor bestimmt hat, und dehnen da, wo ihnen Rollen und Objekte abhanden kommen, ihre Zuwendung auf andere Handlungsbereiche aus: Die Fürsorge für die Kinder wird nach der Verrentung auf die Enkelkinder ausgeweitet, der Funktionsverlust im Beruf durch Ehrenämter wettgemacht, die Bindung an einen Angehörigen wird nach dessen Verlust auf ein anderes Objekt übertragen (vgl. Schmidtke 1987; Rosenmayr 1988).

Nicht eine Rollenumkehr zeichnet sich im Alter ab, sondern eher eine Verschiebung der Machtbalance im Geschlechterverhältnis zugunsten der Frauen, die in das Machtvakuum eindringen, das die funktionslosen Männer in der Familie hinterlassen. Was für Frauen gewissermaßen eine Fortsetzung gewohnter Rollen unter veränderten Handlungsbedingungen bedeutet, setzt bei Männern eine grundlegende Umorientierung voraus: Die ‚Umwertung der Werte‘ wird verlangt, wenn nach der Verrentung nun auch der von Arbeit freien Zeit ein Wert beigemessen werden soll und diese sinnvoll gestaltet werden muß. Frauen haben ein Leben lang lernen müssen, den Alltag in der Familie ernst zu nehmen und nicht ständig die Gegenwart zugunsten der in die Zukunft projizierten Berufs- und Lebensziele zurückzustellen. Männer beginnen hingegen oft erst mit der Verrentung zu lernen, der Alltagsorganisation ein höheres Gewicht beizumessen, nachdem die Zukunft nicht mehr gleichermaßen von Bedeutung ist.

Doch auch Frauen setzen nicht nur fort, was sie im Familienleben zu tun gewohnt waren. Auch sie müssen im Alltag eine neue Balance finden, nachdem Mann und Frau permanent anwesend sind und das eingespielte Verhältnis von Nähe und Distanz neu austariert werden muß (vgl. Fülgraff 1990).

Die Krise der Altersehe im Ruhestand ist eine der Neudefinition von Altersrollen im Geschlechterverhältnis. Gerade denjenigen, die am stärksten auf eine traditionelle Rollenaufteilung verpflichtet waren, gelingt die Umorientierung nach der Verrentung am wenigsten (vgl. Friedmann/Weimer 1980:216). Haben Männer bis dahin keinerlei außerberufliche Interessen entwickelt, werden sie sich auch nach der Verrentung keine neuen Handlungsbereiche erschließen können und passiv

die ‚Zeit totschiagen‘. Das Leben nach der Berufsarbeit erscheint dann als ein ‚Restleben‘, in dem die Zeit im Überfluß unnütz verтан und nichts von Bedeutung mehr erwartet wird (vgl. Leiris 1991).

Sind Frauen dagegen ausschließlich auf ihre Rolle als Hausfrau und Familienmutter beschränkt gewesen, so werden sie auch unter neuen Bedingungen nicht dazu bereit sein, ihre bisherige Machtdomäne mit dem Mann zu teilen, und den Mann zunehmend in die Rolle des passiv von ihr abhängigen und von ihr zu versorgenden ‚Kindes‘ zurückdrängen (vgl. Fülgraff 1990). Der komplexe Rollenverlust des nicht nur im Beruf, sondern nun auch in der Familie ‚entmündigten‘ Mannes ist dann der Anlaß des zu Unrecht einseitig dem Funktionsverlust im Beruf zugeschriebenen „Rentnerschocks“ des Mannes, der nun auf sich selbst zurückgeworfen wird, ohne die Beschäftigung mit sich selbst gelernt zu haben (vgl. Rosenmayr 1988:67).

Will der Rentner sich nicht auf das Rekapitulieren vergangener Leistungen und Erfolge beschränken, steht er nicht selten ‚mit leeren Händen‘ da. Doch sind Zweifel angebracht, ob die antizipierende Krisenvorsorge durch die weithin propagierte Vorbereitung auf den Ruhestand vor dem Rentenschock bewahren kann, wenn nicht zuvor schon eine Auseinandersetzung mit dem Altern stattgefunden hat. Nur ein Prozent aller in Frage kommenden Arbeitnehmer nutzen ein entsprechendes Bildungsangebot (vgl. Marggraf u.a. 1986). Entscheidend für das Gelingen der Umstellung nach der Verrentung ist vielmehr, ob bereits vorher ein soziales ‚Spielbein‘ neben den beiden ‚Standbeinen‘ in Familie und Beruf ausgebildet worden ist und die Partner sich wechselseitig ein Eigenleben zugebilligt haben (vgl. Niederfranke 1990). Wurden vor der Verrentung keine außerhäuslichen Interessen und Sozialkontakte entwickelt, verkürzt sich der kommunikative Austausch zunehmend auf die enge Symbiose der Altersehe, und schließlich bleibt nicht einmal das, wenn einer der beiden Partner stirbt.

Immerhin ein Viertel bis ein Drittel der verrenteten Paare bewältigen die Klippe der Verrentung nicht und münden in einer Krise der Altersehe (vgl. Vierter Familienbericht 1986; Fülgraff 1990). Deren Verhinderung ist davon abhängig, ob die Neuorganisation des Alltagslebens gemeinsam abgestimmt werden kann und eine Synchronisation der Verrentung gelingt. Nur unter der Bedingung eines zeitgleichen Berufsaustritts, der fast immer mit dem vorzeitigen Berufsende der Frau und damit mit Einbußen der Rentenansprüche verbunden ist, gelingt die gemeinsame Abstimmung des neuen Lebensabschnitts weitgehend krisenfrei (vgl. Friedmann/Weimer 1980).

In der Zukunft dürfte die Gefährdung der Altersehe nach der Verrentung eher noch zunehmen, nachdem nun auch für Frauen, die ein Leben lang erwerbstätig waren, die Alternativrolle als Hausfrau in der nachberuflichen Phase ihre Entlastungs- und Kompensationsfunktion eingebüßt hat (vgl. Naegele 1990). Doch gelingt den Frauen noch am ehesten ein Ausbruch aus dem lebenslänglich gebahnten Weg (vgl. Fülgraff/Caspers 1989; Backes 1985). Ihnen kommt dabei die durch Kontextwechsel und Brüche gekennzeichnete weibliche Biographie

zugute, die den mit der Verrentung verbundenen Rollen- und Funktionswechsel unproblematischer werden läßt, der einseitig auf den Beruf ausgerichteten Männern nur allzu oft mißlingt. Lebensrollen an andere abzugeben, fällt um so schwerer, je erfolgreicher sie ausgefüllt wurden und je mehr sie mit sozialer Anerkennung verbunden waren. Ein grollender Rückzug kann dann alles sein, was folgt.

### **3. Pflege, Verwitwung und Tod**

Von den mit zunehmendem Alter sich häufenden Abschiedskrisen als Folge von Krankheit und Tod sind vorwiegend Frauen betroffen: Trauerarbeit ist weiblich. Frauen sind es, die kranke Familienangehörige im Alter pflegen, das Sterben der alten Eltern begleiten und in der Mehrheit den Tod des Partners überleben. Wenn mit jedem Abschied von nahestehenden Angehörigen auch der eigene Tod dem Erleben nähergebracht wird, so müssen wir vermuten, daß Frauen auch den Umgang mit dem Lebensende anders bewältigen als Männer. Doch das „Sterben lernen“ (Montaigne) beginnt nicht erst im Alter und mit dem Verlust geliebter Personen; es wird zur Aufgabe mit dem Verzicht auf Lebensziele, die nicht erfüllbar sind, wenn ein Lebensabschnitt zu Ende geht, ein vertrauter Ort verlassen werden muß, mit dem Verlust von nahestehenden Personen und dem Erleiden einer Krankheit, die unvermutet mit der eigenen Vergänglichkeit konfrontiert. In jedem Fall „muß losgelassen, muß Abschied genommen werden“ (Lott 1990).

Von dem kritischen Ereignis der Pflegebedürftigkeit ist nicht nur eine wachsende Zahl Hochaltriger, sondern auch eine zunehmende Zahl pflegender, oft selbst älterer Familienangehöriger betroffen: Fast immer sind es die Frauen, die sich um die kranken Alten kümmern (vgl. Vierter Familienbericht 1986; Bracker u.a. 1989).

Die immer mit einer Krise verbundene Erkrankung im Alter kann nur unter der Bedingung überwunden werden, daß noch ausreichende selbstheilende Kräfte und soziale Unterstützungsangebote bei der Bewältigung der Krankheit zugänglich sind. Sind diese Bewältigungsressourcen nicht mehr in ausreichendem Maße verfügbar, chronifiziert sich die Krankheit und mündet schließlich in andauernde Pflegebedürftigkeit. Die Paradoxie ist deshalb erklärungsbedürftig, daß Männer häufiger an chronischen Krankheiten leiden als Frauen, obwohl jenen in aller Regel familiäre Unterstützungsangebote zur Verfügung stehen und sie von der Familie versorgt werden (vgl. Rodenstein 1987). Zu vermuten ist, daß die Ursache der Chronifizierung einer Krankheit häufiger in der Vorgeschichte von Männern zu suchen ist, die unter dem Druck des Berufslebens lange Zeit über ihre Kräfte lebten, Konflikte verdrängten und erste Krankheitszeichen leugneten.

Dagegen verhindern die Tatsache der größeren ‚Klagsamkeit‘ der Frauen und ihre Neigung, häufiger und früher einen Arzt aufzusuchen, das langfristige Einnisten einer Krankheit. Erst hochaltrige Frauen, die im Falle einer Erkrankung ohne jede Unterstützung durch Familienangehörige auskommen müssen, erkranken



chronisch und bilden die Mehrheit der Pflegebedürftigen in Heimen. In diesem Fall ist die Chronifizierung Folge der Erkrankung, für deren Überwindung keine ausreichenden Mittel der Selbst- und Fremdhilfe mehr zugänglich sind.

Die absolute Mehrheit aller Pflegebedürftigen wird zu Hause versorgt, nur fünf Prozent sind auf die Heimpflege angewiesen. Auch die oft selbst älteren Pflegepersonen erfahren so die Erkrankung nahestehender Angehöriger als kritisches Lebensereignis (vgl. Viertes Familienbericht 1986).

Die Problematik liegt gleichwohl in dem Zwangsdual der fast immer weiblichen pflegenden Angehörigen und der Kranken, denn die ohnehin bestehende Abhängigkeit unter Familienangehörigen verstärkt sich im Falle der Erkrankung und kehrt nicht selten die ursprüngliche Rollenverteilung um, wenn die Tochter die Mutter, die Ehefrau ihren Mann pflegt (vgl. Schmidtke 1987; Dobrick 1989). Das problematische Abhängigkeitsverhältnis sowie die zunehmende Zahl hochaltriger pflegebedürftiger Personen werden den Ausbau ambulanter Dienste erforderlich machen, nachdem schon aus demographischen Gründen in der Zukunft kaum noch mit dem hohen Anteil an unentgeltlicher Pflege durch weibliche Familienangehörige zu rechnen ist (vgl. Schmidtke 1987).

Nach einer langen Phase der Pflegebedürftigkeit kann der Tod für den Kranken ebenso wie für die Pflegepersonen eine Erleichterung sein. Doch ist damit für die Hinterbliebenen nicht die Trauerarbeit bewältigt, die durch den Verlust notwendig wird.

Die erste Abschiedskrise ist fast immer mit dem Tod der Eltern verbunden, mit dem die eigene Endlichkeit ins Bewußtsein rückt. Das definitive Ende der Kindheit kann dann zu einer Krise werden, wenn die schon älteren Hinterbliebenen sich noch einmal mit der Verlassenheitsangst der Kindheit auseinandersetzen müssen. Es gilt nun, ohne Rückendeckung die Verantwortung für das eigene Leben zu übernehmen und unerledigte Gefühle gegenüber dem Elternteil ebenso wie den Eindruck, diesem etwas schuldig geblieben zu sein, zu überwinden.

Die Krise kann nur dann überwunden werden, wenn Schuldgefühle und der Groll gegen die Eltern aufgegeben werden. Nur wer ‚trostlos‘ über den Verlust nicht hinwegkommt, verfällt der andauernden Depression, gerade weil er den Prozeß der Trauerarbeit als allmählichen Ablösungsprozeß verweigert. Aber auch, wer ihn leugnet und überspielt, wird weiterhin innerlich abhängig sein. Denn erst nach einer Phase der inneren Wiederbelebung alter Abhängigkeiten kann auch der Ablösungsprozeß gelingen und zum Anlaß werden, endlich einen eigenen Lebensweg zu finden, der nicht mehr durch den Auftrag der Eltern bestimmt ist (vgl. Dobrick 1989).

Der Tod der Eltern trifft Männer wie Frauen gleichermaßen unvorbereitet. Doch kann vermutet werden, daß Frauen eher die Trauerarbeit zu leisten bereit sind, da fast immer sie es sind, die den Sterbenden in seiner letzten Lebenskrise begleiten, während Männer eher der Konfrontation mit dem Sterben ausweichen.

Die Angst vor dem Tod ist die Angst vor der Regression am Lebensende, vor dem

Verlust an Autonomie und dem Zustand der Hilflosigkeit, der mit einer Auflösung der Grenzen des Ichs verbunden ist. Vielleicht ist es die größere Nähe der Frauen zu naturzyklischen Abläufen, die sie die Kreisbewegung von Leben und Sterben eher akzeptieren läßt. Wer stärker Naturabläufen verbunden ist, dem fällt die Vorstellung einer generativen Weitergabe von Rollen und Ideen nicht so schwer wie jenen, die ein Leben lang dem im Berufsleben dominanten linearen Zeitkonzept gefolgt sind und den Tod nur als abruptes Ende begreifen können. Männer äußern häufiger den Wunsch, „wie vom Blitz getroffen zu sterben“, was bedeutet, das Sterben nicht lernen zu müssen, Abschied zu verweigern (vgl. Woessler de Panafieu/Germain 1982).

Dem männlich determinierten Medizinkonzept technischer Machbarkeit entspricht auch die zunehmend verbreitete Lebensverlängerung um jeden Preis. Doch mit der Hoffnung, die aus der Technik kommt, wird zugleich die Verantwortung für das Sterben gelegnet und an die Technik delegiert.

Vorwiegend Frauen sind es, die nicht nur das Sterben des Lebenspartners begleiten, sondern auch dessen Tod lange überleben und die Phase der Verwitwung bewältigen müssen. Fünfmal mehr Frauen als Männer bleiben im Alter allein zurück. Kaum ein Mann muß damit rechnen, ohne die Fürsorge einer Frau das Leben beenden zu müssen (vgl. Vierter Familienbericht 1986:39) Die wenigen ihre Partnerin überlebenden Männer kommen mit dem Los des ‚Übriggebliebenseins‘ schlecht zurecht. So ist es verständlich, daß nur drei Prozent der Witwen, aber immerhin zwei Drittel aller Witwer erneut eine Ehe im Alter schließen (vgl. Schwarz 1990). Es ist vor allem die gänzlich fehlende Erfahrung im Umgang mit dem Alltag, die Männer dazu bewegt, nach einem Ersatz zu suchen. Aber es fehlt auch die Frau als Vermittlerin zur Außenwelt. Den fehlenden Sozialkontakt können Witwer im Alter kaum noch selbständig kompensieren, sie vereinsamen stärker auch deshalb, weil sie nur selten gelernt haben, sich in ihrer Trauer anderen mitzuteilen, wenn sie allein zurückbleiben. Deshalb steigen die Depressionen und die Selbstmordrate unter den über siebzigjährigen Männern rapide an (vgl. Gröschke-Bachmann 1982; Bockhorst 1991).

Trauerprozesse lassen sich nicht schematisieren, doch bewältigen Frauen das Alleinleben offenkundig besser als Männer (vgl. Schlaffer/Benard 1978; Dießenbacher 1985). Das Altersbild wird noch vorwiegend von den ‚selbstgenügsamen‘ Witwen bestimmt, die sich mit dem Generationenschicksal der Altersarmut abgefunden haben und mit eingeschränkten Ansprüchen an das Alter zurechtkommen, in der Einsicht, daß es ‚ihresgleichen‘ nicht anders ergeht (Dieck 1987:123). Doch werden die selbstgenügsamen Witwen bald der Vergangenheit angehören, wenn die gut ausgebildeten und wohlverdienenden Frauengenerationen nachwachsen, die auch im Alter höhere Ansprüche geltend machen werden.

Das Herausfallen aus dem Familienverband durch die Verwitwung bewältigen jene Frauen am wenigsten, die vor der Verwitwung ganz im Dasein für andere, in der Familienfürsorge aufgegangen sind und niemals zuvor eine selbständige Lebensführung entwickelt haben. Zahlreiche an den Mann abgetretene Funktio-

nen müssen nun in die eigene Hand genommen werden, wodurch sich viele ältere Frauen überfordert fühlen. Frauen, die schon in der vorausgegangenen Partnerschaft eigene Freiräume nutzten, sind am ehesten imstande, die Endgültigkeit des Alleinlebens zu meistern.

Mit der Anerkennung der Endgültigkeit des Verlustes müssen die in der Lebensgemeinschaft beschnittenen und versagten Lebensmöglichkeiten für immer aufgegeben werden, die nicht mehr verwirklicht werden konnten. Alleinleben bedeutet nicht nur einen Rückzug von der Welt, sondern auch einen Abschied von der Vergangenheit, die unwiederbringlich verloren geht mit dem Verlust der Menschen, die diese teilten. So richten die Zurückbleibenden sich ganz im Gegenwärtigen und im Alltag ein, der ihnen den Ablauf des immer Gleichen garantiert. Das Festhalten an einer rigiden Alltagsorganisation, an unveränderlichen Gewohnheiten im Tagesablauf und an einem zunehmend reduzierten Personenkreis nahestehender Menschen ist nicht per se Folge der im Alter reduzierten Fähigkeit, sich auf neue Situationen einzustellen. Es bedeutet auch ein Gegensteuern gegen die realen Verluste an vertrauten Menschen, Orten und Dingen und eine damit verbundene Orientierungsunsicherheit in einer immer fremder werdenden Welt. Im Festhalten am Gewohnten drückt sich das Bestreben aus, „die Zeit anzuhalten“ und der Vergänglichkeit des Daseins durch die Regel des „Immerweiter-So“ zu trotzen (Klindworth 1988:85).

Wenn der eigene Tod naht, wird auch dieser nicht ohne Protest hingenommen, wie wir aus Sterbeuntersuchungen wissen. Das Sterben lernt der einzelne in der Auseinandersetzung mit dem Verlust nahestehender Menschen, die ihm etwas bedeutet haben. Inhuman ist hingegen die Vorstellung, daß das Sterben durch ein Einüben und eine gedankliche Vorwegnahme gelernt werden könnte.

Auch die propagierte professionelle Sterbebegleitung läuft letztlich darauf hinaus, den Tod zu veralltäglichen, indem er distanziert wird, und das immer häufiger zu erwartende Sterben in einer anonymen Institution sozial akzeptabel zu machen (vgl. Macho 1987).

Über die Geschlechtsspezifität des Sterbens kann nicht spekuliert werden. Doch wissen wir von dem Tode Nahen, daß diese erst nach einem letzten Aufbegehren gegen die letzte Krise den Tod anzunehmen bereit sind. Tarkowskij träumte kurz vor seinem vorzeitigen Lebensende, „Zeuge seines eigenen Todes“ gewesen zu sein, und beschrieb „ein Gefühl einzigartiger Freiheit und das Gefühl, nicht dagegen ankämpfen zu müssen“ (Tarkowskij 1989).

### **III. Krisenbewältigung durch biographische Reflexion**

Die Bewältigung der durch die alternstypischen kritischen Ereignisse ausgelösten Krisen variiert mit dem Geschlecht, solange das Geschlechterverhältnis weiterhin in traditionell gebahnten Wegen verläuft. Es bedarf jedoch genauerer Untersuchungen, welche Lernanforderungen aus den geschlechtsspezifischen

Alterskrisen erwachsen. Nach Durchsicht bisheriger Untersuchungsergebnisse zeichnet sich eine Verlaufsgestalt der mit den kritischen Lebensereignissen verbundenen Lernanforderungen ab.

1. Spätestens zum Zeitpunkt der Krise in der Lebensmitte entsteht die Notwendigkeit, sich der eigenen Lebensgeschichte in einem bilanzierenden Rückblick zuzuwenden, um noch einmal neue Weichen zu stellen. Frauen stellt sich dabei vor allem die Frage nach der Geschlechtsrolle, Männern die nach ihrer Berufsrollenidentität. Es ist der Lebensabschnitt, in dem das So-geworden-Sein akzeptiert und daraus Konsequenzen gezogen werden müssen, um eine innere Lebensbalance aufrecht erhalten zu können. Die Krise ist eine der Selbstvergewisserung. Wird das Hineinhorchen in die eigene Lebensgeschichte nicht umgangen, kann in dieser Phase das Selbstbewußtwerden der Biographie mit einer grundlegenden Umorientierung verbunden sein.

Doch nicht wirklich Neues wird hinzugelehrt, nicht völlig neue Orientierungen werden ausgebildet: Die Umorientierung besteht eher darin, bisherige ‚Halbheiten‘ abzurunden und unerreichbare oder von außen aufgenötigte Lebensziele aufzugeben. Der innere Weg des Lernens kann zu einer Konzentration auf das Wesentliche, zu einem Abschütteln von Lebensballast und zu einer bewußteren Lebensgestaltung führen.

2. Mit der Phase des Berufsaustritts ist die in unserer Gesellschaft zentrale Rollenidentität entscheidend in Frage gestellt: Es geht dabei um eine Abgabe und Weitergabe von Lebensrollen an die Jüngeren, um den Verzicht auf die bisher prägende Lebenstätigkeit und das damit verbundene Ansehen. Verlangt ist nicht nur die Aufgabe von Lebensgewohnheiten. Es geht auch darum, Interesse und Aktivität auf andere, verbliebene Handlungsbereiche außerhalb der Berufsarbeit auszudehnen und auf neue Gegenstände zu übertragen. Das Getriebensein durch den Arbeitsprozeß kann nun abgelöst werden durch eine größere Gelassenheit. Die Phase der Verrentung kann dann als Befreiung von Handlungszwängen, als gewonnene Zeit erlebt oder zu Gegenbewegungen genutzt werden, nachdem nun erstmals möglich wird, was schon lange beabsichtigt war. Doch verwirklicht wird nur das, was auch zuvor schon im Bereich der Interessen und Fähigkeiten lag. Es kommt kaum noch gänzlich Neues hinzu, wenn niemand mehr das Handeln antreibt.

Der Rolleneinbruch ist für Frauen geringer als für Männer, weil sie gewohnte Tätigkeiten auch unter neuen Rahmenbedingungen fortsetzen, während Männer sich kaum noch neue Handlungsfelder erschließen. Es wird eine neue Abstimmung des Paares über die Lebensziele in der Altersehe notwendig, damit sich die Machtbalance in der Ehe nicht einseitig zugunsten der Frau verschiebt, weil der Mann ihr das Feld überläßt und die Frau ihre angestammte Domäne im Familienbereich nicht zu teilen bereit ist.

3. Schließlich müssen die Abschiedskrisen, die mit Krankheit und Tod verbunden und ungleich auf Männer und Frauen verteilt sind, bewältigt werden. Die Aufgabe besteht darin, unabänderliche Verluste und Veränderungen des Al-

ters als Teil des Lebenskreislaufs hinzunehmen, Unerledigtes und Unbewältigtes in der Vergangenheit noch einmal wiederzubeleben und in die Erfahrung zu integrieren, damit das Widerfahrene endgültig der Vergangenheit angehören kann. Frauen sind eher bereit als Männer, die notwendige Trauerarbeit zu leisten, die zugleich eine Erinnerungsarbeit ist. Das Leben in der Erinnerung nimmt im Alter im gleichen Maße zu, in dem der Alternde nicht mehr in das Leben verwickelt ist. Erinnerungsarbeit kann darum auch mit einer ‚Schwerhörigkeit‘ für die Gegenwart, mit einer Abwendung von der Außenwelt verbunden sein. Schließlich muß das Alleinsein im Alter bewältigt werden, das mit einer verstärkten Selbstzuwendung einhergeht und mit der Ablösung von der Vergangenheit verbunden sein kann. Die Vergangenheit der gemeinsam geteilten Welt wird aufgegeben, ehe die Welt und das Ich verlassen werden.

Eine Krisenbewältigung im Alterungsprozeß, so können wir zusammenfassen, gelingt nur durch biographische Reflexion. Reinterpretationen der eigenen Lebensgeschichte werden notwendig, wenn der einzelne mit Verlusten und Brüchen des Lebenslaufs als Folge kritischer Lebensereignisse konfrontiert ist. Die Biographie wird für den Lernprozeß um so bedeutungsvoller, je älter die von der Krise Betroffenen sind. Was aber bedeutet die Kontinuitätsthese (vgl. Mader 1990) für das Lernen im Alter?

Zwar gilt heute unbestritten, daß ältere Menschen auch im Alter noch lernfähig sind, doch ist die Lernfähigkeit nicht beliebig in ihrer Richtung und Ausprägung entwicklungsfähig: „Letztlich läuft diese auf eine Abhängigkeit von Vorgeschichten hinaus“ (Tietgens 1989:9). Die „Abhängigkeit von Vorgeschichten“ prägt nicht allein das ‚Was‘, sondern auch das ‚Wie‘ des Lernens im Alter. Nicht nur, daß jede neue Erfahrung gewissermaßen im vorhinein in einem lebensgeschichtlich erworbenen Erfahrungszusammenhang erlebt und zugeordnet wird (vgl. Mannheim 1978), sondern auch deshalb, weil das erinnerte Leben zunehmend das gelebte Leben ersetzt, nachdem das Interesse daran an Bedeutung verliert (vgl. Mader 1989a:151).

Unerkannt blieb bisher der Umstand, daß der geringere Merkwert neuer Erfahrungen im Alter Ursache des nur noch eingeschränkten Gedächtnisses für das aktuelle Erleben sein könnte. Dagegen wurde immer wieder die bewundernswerte Prägnanz der Erinnerungen Älterer bemerkt, die mit der Bedeutsamkeit der früheren Erfahrungen zusammenhängt. Die Intensität der erinnerten Erlebnisse aus der Vergangenheit überdeckt und dominiert das aktuelle Erleben in der Gegenwart, die kaum noch in Atem hält.

Doch das Gedächtnis ist keine Sammlung von Dokumenten, die im Lebensverlauf Schicht um Schicht abgelagert wurden; es lebt und verändert sich im Alterungsprozeß als dynamisches Wissen, das einer ständigen Reinterpretation unterzogen wird (vgl. Hoerning 1989:155).

Nur durch individuelle Rekonstruktionsarbeit kann der Zusammenhang in der Lebensgeschichte gewahrt werden, die ansonsten mit jedem Wendepunkt, mit jeder Unterbrechung der Lebenskontinuität in Bruchstücke und Fragmente zu

zerfallen droht. Nur indem mit der erinnernden Vergegenwärtigung des Vergangenen das aktuelle Erleben in Einklang gebracht werden kann, kann dann auch dieses als Teil der Lebensgeschichte sinnvoll integriert werden, die so und nicht anders verlief. „Biographische Selbstreflexionen sind Versuche, Geschichte(n) zu finden und zu erfinden, in denen man sich wiederfinden, mit denen man leben kann“ (Mader 1989a:146).

Doch sind biographische Reflexionen nicht auf Rekonstruktionsarbeit beschränkt, die neue Erfahrungen in einen alten Erfahrungsfundus integriert. Auch bisher Unbewältigtes, noch Unerledigtes treibt dazu an, durch Reinterpretation bewältigt zu werden. Die Wiederkehr des Unbewältigten erinnert daran, daß etwas noch unerledigt ist. Die Erinnerung legt alte, kaum vernarbte Wunden bloß, die oft erst im Alter nach einer Wiederbelebung zur Ruhe kommen, nachdem Unwiderruffliches akzeptiert und Unwiederbringliches aufgegeben wird. Bekannt ist, daß Versöhnlichkeit, Toleranz und Humor im hohen Alter zunehmen können, wenn die Einsicht wächst, das Gewesene nicht mehr ändern zu können. Erst die Anerkennung der vollendeten Vergangenheit der eigenen Lebensgeschichte eröffnet dann auch eine größere Gelassenheit in der Gegenwart, die wir als Altersweisheit zu bezeichnen gewohnt sind.

Aber auch das Wissen um eine prinzipiell ungewisse Zukunft intensiviert sich im Alter, nachdem das Scheitern von Lebensplänen, die Differenz von Zielen und Erreichtem als Teil des Lebens erfahren und anerkannt worden sind. Generell sind die Älteren den Jüngeren überlegen bei der Problembewältigung, „wenn es um Probleme des höheren Lebensalters geht“ (Baltes/Smith 1990:123). Ältere verfügen über ein situativ überlegenes ‚pragmatisches Wissen‘ bei der Bewältigung von alternstypischen Problemen, das der größeren Lebenserfahrung entspringt. Doch zentral ist für das, was wir ‚Altersweisheit‘ nennen, die keineswegs immer mit dem Altern einhergeht, der gelassener Umgang mit dem Ungewissen, der ein hohes Maß an biographischer Reflexivität zur Voraussetzung hat. Erst die Weisheit im Alter stellt „Strategien für die Entscheidungsfindung in wichtigen, aber ungewissen Fragen der Lebensführung und Lebensdeutung bereit, für die keine standardisierten Lösungen greifbar sind“ (ebd.: 98). Altersweisheit hat den Jüngeren ein Kontext- und Vergleichswissen voraus, das nicht nur ein prozedurales Wissen über Lösungsstrategien in problematischen Situationen, sondern auch ein Wissen um die Relativität von Wertbezügen und die relative Unvorhersehbarkeit des Lebenslaufs umschließt. Erst das Wissen um die eigene Unwissenheit eröffnet die nötige Gelassenheit gegenüber dem Ungewissen. Die Befreiung von Angst kann eine Folge sein (vgl. Schachtner 1988).

Biographische Reflexion ist nicht auf die kognitive Leistung der Konstruktion einer Sinngestalt beschränkt, die diese eine Lebensgeschichte ausmacht und Lebenssinn rekonstruiert. Das Erinnern geht zugleich immer auch mit einem emotionalen Bewegtsein einher, das aus der durch die Erinnerung ausgelösten Wiederbelebung der Vergangenheit resultiert. Der, der sich erinnert, kostet noch einmal die Freuden und Schrecken, die Verwicklungen und Auflösungen vergangener Erlebnisse aus, die ihm widerfahren sind und schließlich bewältigt wurden.

Die mit dem Erinnern ausgelöste Emotion entspringt aus dem Sich-Hineinversetzen in die ursprüngliche Situation, die mit einem Wiedererkennen einhergeht, das letztlich einer Wiederbelebung gleichkommt.

Der Erinnernde sieht buchstäblich vor sich, was damals geschah, ist mit allen seinen Sinnen in die Geschichte verwickelt. Die emotionale Bewegung, die aus dem Erinnern resultiert, entspringt der glücklichen Fügung, die Getrenntes in der Imagination wieder vereint, die in der Wirklichkeit Verlorengegangenes oder Aufgegebenes erneut im Erinnern zusammenfügt. Erinnern bedeutet ein Wiedererleben der Vergangenheit. Damit wird deutlich, warum Ältere vorzugsweise in der Vergangenheit ‚schwelgen‘ und eher taub für die Gegenwart sind (vgl. Schachtner 1989). Mit dem Erinnerten wird zugleich stets auch ein Teil der Lebensgeschichte in der Gegenwart eingeholt, werden Leben und Lebendigkeit wiedergewonnen, die der Alternde im Alltag missen muß. Doch zerfällt die Erinnerung in dem Maße, in dem diese nicht mehr mit anderen geteilt wird und nicht mehr mitgeteilt werden kann. Geschichten bedürfen der Nacherzählung und der Beglaubigung durch andere, um wirklich zu sein (vgl. Röttgers 1988). Die Vereinsamung alter Menschen ist stets auch darin begründet, daß zunehmend diejenigen aussterben, die Geschichte und Geschichten teilten. Mit deren Verlust geht den ‚Übriggebliebenen‘ gewissermaßen auch ein Teil der eigenen Vergangenheit verloren, weil „in der Folge Wirklichkeit selbst als sozial geteilte Wirklichkeit abrupt auf die nur noch individuell erinnerbare Wirklichkeit reduziert wird, mithin objektiv ein unwiederbringlicher Verlust von Wirklichkeit zu verkraften ist“ (Mader 1989:147).

Erst durch das Wiedererzählen der Lebensgeschichten wird Gemeinsamkeit hergestellt und erhalten. Doch diese geht nicht allein aus dem gemeinsam geteilten Lebenszusammenhang hervor. Sie ist auch durch den Geschichtskontext einer Generation geprägt, „der die Rahmengeschichte für alle möglichen Geschichten“ abgibt (Röttgers 1988:7). Entfällt der gemeinsame Bedeutungshorizont, mangelt es an Interesse, Anteilnahme und Zustimmung, die Resonanzboden für die Erzählbarkeit des Lebens und das Erinnern sind. Individuelle Geschichten und biographische Reflexion verweisen stets auf einen Generationenzusammenhang, dessen Kern ein bestimmter „Vergangenheitstypus“ (Tietgens) ist. Doch taugt heute weder das Verhältnis von Müttern und Töchtern noch das von Vätern und Söhnen als „Angelpunkt einer Generationenvergewisserung“ (Böhnisch/Blanc 1989:101). Die unmittelbare Erfahrungsweitergabe unter den Generationen ist ebenso obsolet wie die zwischen den Geschlechtern. Mit dem Verlust spontaner Austauschmöglichkeiten schwindet – für einzelne ebenso wie für Kollektive – die Möglichkeit, ‚aus Geschichten zu lernen‘. Einen Raum dafür bereit zu stellen und Anlässe zu schaffen, wäre eine Aufgabe der Erwachsenenbildung.

Wie, müssen sich Altenbildner deshalb fragen, bringen wir die Älteren, Frauen ebenso wie Männer, zum Erzählen? Verfehlt wäre sicher der Versuch, das Erzählen im Sinne eines „höheren“ und von außen vorgegebenen Bildungszwecks zu didaktisieren und in eine pädagogische Veranstaltung umzufunktionieren. Erzählungen bilden einen eigenständigen Gattungstypus mit einem selbständigen Bil-

dungszweck. Biographische Selbstreflexion durch Erzählen ist niemals nur der „Versuch der Selbstaufklärung durch Erzählen“ (Schlutz 1985:156).

Wer erzählt, der bildet sich und andere. Das Erzählen dient der Bewältigung von Unbewältigtem ebenso wie der Weitergabe von Erinnerungen. Geschichten machen Geschichte; sie sind das Medium, in dem sich Geschichte realisiert.

Es fällt Frauen leichter als Männern, so können wir resümieren, sich im Altersprozeß der eigenen Geschichte zuzuwenden und diese anderen mitzuteilen. Dieser Umstand bedingt, daß Frauen eher Bildungsangebote annehmen, bei denen sie ins Erzählen kommen können. Doch steht diesem Bedürfnis ein dominantes Bildungsverständnis entgegen, daß dem Erzählen als solches einen Bildungswert abspricht: „Gerade normale Bildungssituationen dürften ein sozialer Ort sein, wo das Handlungsschema Erzählen nur am Rande Platz hat. Hier wird gewöhnlich argumentiert bzw. theoretisiert, allenfalls noch berichtet“ (Alheit 1984:44). Schachtner (1988) beschreibt nachdrücklich, in welcher Form das Ins-erzählen-Kommen der Älteren in Bildungssituationen als ‚Störung‘ registriert und von den Dozenten unterbunden wird. Doch ist auch zu hören, wie vehement gerade ältere Frauen beim Erzählen sich Disziplinierungsversuchen durch Unterbrechen widersetzen. Es ist kaum anzunehmen, daß Männer weniger zu erzählen hätten. Zu vermuten ist hingegen, daß Männer sich der verbreiteten Selbstzensur eher unterwerfen, die Erzählen als ‚Privatangelegenheit‘, bloß reproduktives Geschehen, nicht aber als Bildung im genuinen Sinne begreift, und deshalb dem Erzählen in Bildungssituationen ausweichen. Doch Erzählen bildet: Wer erzählt und wer zuhört, der sucht nach Sinn, er hat ihn noch nicht.

## Literatur

- Alheit, P.: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. Teil II. In: Literatur- und Forschungsreport 1984/14
- Alheit, P.: Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Bremen 1990
- Aktive Senioren (Hrsg.): Modelle und Möglichkeiten. Hrsg.: Minister für Arbeit, Gesundheit, Familie und Sozialordnung. Stuttgart 1987
- Backes, G.: Frauen im Alter. Bielefeld 1981
- Backes, G.: Auswirkungen der Frühausgliederung aus dem Erwerbsleben auf die Ehefrauen der Betroffenen. In: Dieck u.a. 1985
- Baltes, A./Smith, H.: Weisheit und Weisheitsentwicklung. Prolegomena zu einer psychologischen Weisheitstheorie. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie 2/1990
- Bau, M.: Perspektiven einer Bildungsarbeit mit Älteren. Manuskript. Wuppertal 1989
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main 1986
- Berger, P. A.: Ungleichheitsphasen. Stabilität und Instabilität als Aspekte ungleicher Lebenslagen. In: Soziale Welt, Sonderband 7/1990
- Bockhorst, E.: Immer mehr Alte bringen sich um. In: Frankfurter Rundschau v. 25.5.1991



- Böhnisch, L./Blanc, K.: Die Generationenfalle. Von der Relativierung der Lebensalter. Frankfurt/Main 1989
- Borscheid, P.: Sozialhistorische Aspekte des Alterns. Vortrag bei der Tagung „Älterwerden als Frau“, Heidelberg 1990
- Bracker, M., u.a.: Altweiber-Sommer. Beiträge zu den späten Jahren der Frau. Kassel 1987
- Bracker, M./Dallinger, M./Karden, G./Tegethoff, M.: Die Pflegebereitschaft der Töchter. Herausgegeben im Auftrag der Bevollmächtigten für Frauenangelegenheiten der Hessischen Landesregierung. Wiesbaden 1989
- Brose, H. G./Hildenbrand, B. (Hrsg.): Biographisierung von Erleben und Handeln. In: Brose, H. G./Hildenbrand, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988
- Damen, M./Marggraf, J. (Hrsg.): Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen. Heidelberg 1989
- Dieck, M.: Unterschiedliche Lebenssituationen im Alter und deren Bedingungen und Ausprägungen. In: Sozialer Fortschritt 6/1987
- Dieck, M./Naegele, G./Schmidt, R. (Hrsg.): „Freigesetzte“ Arbeitnehmer im 6. Lebensjahrzehnt – eine neue Ruhestandsgeneration. Berlin: DZA 1985
- Dießenbacher, H. (Hrsg.): Witwen. Vom Leben nach dem Tode des Mannes. Frankfurt/Main 1985
- Dobrick, B.: Wenn die alten Eltern sterben. Stuttgart 1989
- EURAG (Hrsg.): Die Partizipation älterer Menschen an der Gesellschaft. Bericht des VII. Kongresses der EURAG in Den Haag. Graz 1988
- Filipp, S.-H.: Kritische Lebensereignisse. München, Wien, Baltimore 1981
- French, J.R.P./ Rodgers, W./Cobb, S.: Adjustment as person-environment fit. In: Coelho, G.V./Hamburg, D.A./Adams, J.E.: Coping and adaption. New York 1974
- Friedmann, P./Weimer, S.: Arbeitnehmer zwischen Erwerbstätigkeit und Ruhestand. Köln 1980
- Fülgraff, B./Caspers, A.: Frauen um 60. Herausgegeben von der Landesbeauftragten für Frauenfragen. Hannover 1989
- Fülgraff, B.: „Vabrühte Milch un Langeweile?“ Wenn Ehen älter werden. In: Klattenhoff, K., u.a. (Hrsg.): Bildung und Aufklärung. Oldenburg 1990
- Gröschke-Bachmann, D.: Der Altersselbstmord in der Bundesrepublik – eine soziologische Betrachtung. In: Aktuelle Gerontologie 2/1982
- Gronemeyer, R.: Alten-Initiativen. Antworten auf Krisenerfahrungen im Alter. In: Gronemeyer, R./Bahr, H.E. (Hrsg.): Niemand ist zu alt. Frankfurt/Main 1979
- Hoerning, E.M.: Lebenswelt und biographische Erfahrungen. In: Hoerning, E.M./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn
- Hohmeier, J./Pohl, H.J.: Alter als Stigma. Frankfurt/Main 1978
- Klindworth, G.: Älterwerden. Lebenslaufkrisen von Frauen. Bielefeld 1988
- Knopf, D./Schmidt, R.: Erfahrungswissen älterer Menschen in der High-Tech-Gesellschaft. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 1/1987
- Kohli, M.: Das Alter als Herausforderung für die Theorie sozialer Ungleichheit. In: Soziale Welt, Sonderband 7/1990

- Krohn, M.: Theorien des Alterns. In: Hohmeier, J./Pohl, H.J. (Hrsg.) a.a.O.
- Lehr, U.: Seniorinnen. Darmstadt 1978
- Leiris, M.: Acht Gramm Soneryl. Eine Passage aus dem dritten Band der Autobiographie „Spielregel“. In: Frankfurter Rundschau v. 4.6.1991
- Lott, J.: Vom Tod und der (behinderten) Liebe zum Leben. In: Frankfurter Rundschau v. 24.11.1990
- Macho, M.: Wie frei ist der Tod? In: Psychologie heute 9/1987
- Mader, W.: Autobiographie und Bildung – Zur Theorie und Praxis der „Guided Autobiography“. In: Hoerning, E.M./Tietgens, H. (Hrsg.) 1989a
- Mader, W.: Altern und Lebensgeschichte. Wiederholung oder Neubeginn? Manuskript, 1989b
- Mader, W.: Frühe Weichenstellungen? Altern und Lebensgeschichte. In: Boeckler, R./Dirschauer, K. (Hrsg.): Emanzipiertes Alter. Bd.1, Göttingen 1990
- Mankowitz, A.: Auf neue Weise fruchtbar – Der seelische Prozeß der Wechseljahre. Zürich 1987
- Mannheim, K.: Das Problem der Generationen. In: Kohli, M.: Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt, Neuwied 1978
- Marggraf, J. (Hrsg.): Wie kann Weiterbildung auf das Alter vorbereiten? Heidelberg: AfeB 1987
- Marggraf, J, u.a.: Weiterbildung zur Vorbereitung auf Alter und Ruhestand. Heidelberg: AfeB 1986
- Montaigne, M.: Philosophieren lernen heißt Sterben lernen. In: Montaigne: Essays. Herausgegeben von R. R. Wuthenow. Frankfurt/Main 1976
- Naegele, G.: Arbeitnehmer in der Spätphase ihrer Erwerbstätigkeit. Forschungsberichte des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung. Band 1, Bonn 1984
- Naegele, G.: Der Übergang von Frauen in die erwerbsfreie Lebensphase. Thesenpapier der Tagung „Älterwerden als Frau“. Heidelberg 1990
- Niederfranke, A.: Ältere Frauen in kritischen Lebenssituationen. Vortrag bei der Tagung „Älterwerden als Frau“. Heidelberg 1990
- Rodenstein, M.: Zur Konzeption einer Präventionsforschung für Frauen. In: Venth, A. (Hrsg.): Gesundheit und Krankheit als Bildungsproblem. Bad Heilbrunn 1987
- Röttgers, K.: Die Erzählbarkeit des Lebens. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 1/1988
- Rosenfeld, A./Stark, E.: Die Krisen und Phasen des Erwachsenen. In: Psychologie heute 12/1987
- Rosenmayr, H.: Partizipation von älteren Frauen. In: EURAG (Hrsg.) 1988
- Schaal, F.: Repräsentation und Partizipation älterer Menschen in Politik und Gesellschaft. Beiträge zur Gerontologie und Altenarbeit. Band 55, Berlin 1984
- Schachtner, Ch.: Formen der alltäglichen Bewältigung von Alter und Krankheit. In: Bracker, M., u.a. 1987
- Schachtner, Ch.: Störfall Alter. Für ein Recht auf Eigensinn. Frankfurt/ Main 1988

- Schlaffer, E./Benard, Ch.: Die Überlebenden – Thesen zum Partnerverlust älterer Frauen. In: Lehr 1978
- Schlutz, E.: Biographie und Bildungsgeschichte. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985
- Schmidbaur, M.: Zur Kritik des wissenschaftlichen Androzentrismus in der gerontologischen Theoriebildung. In: Bracker u.a. 1987
- Schmidt, R.: Rentnerarbeit im frühen Ruhestand. In: Dieck u.a. 1985
- Schmidt-Heinisch, R.: Auseinandersetzung mit Belastungssituationen. Thesenpapier der Tagung „Älterwerden als Frau“. Heidelberg 1990
- Schmidtke, M.: Frauen pflegen ihre Mütter. In: Bracker u.a. 1987
- Schwarz, K.: Soziodemographische Aspekte des Älterwerdens der Frau. Vortrag bei der Tagung „Alter und Altern“. Marburg 1990
- Steven, E.: Lebensgeschichten älterer Frauen – eine Möglichkeit, die Lebenslage besser zu erkennen? In: Bracker u.a. 1987
- Streckeisen, U.: Statusübergänge im weiblichen Lebenslauf. Frankfurt/Main, New York 1991
- Tarkowskij, A.: Tagebücher 1970-1986. Martyrolog. Frankfurt/Main, Berlin 1989
- Tartler, R.: Das Alter in der modernen Gesellschaft. Stuttgart 1961
- Tews, H.P.: „Neue Alte“? Veränderungen des Altersbildes und des Altersverhaltens. In: Universitas 9/1987
- Tietgens, H.: Vorbemerkungen. In: Nittel, D.: Report: Alternsforschung. Bonn: PAS/DVV 1989
- Ulich, D.: Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit. München 1987
- Urlaub, M.: Familiäre Pflegesituation. Krisen, Konflikte und Überforderungssituation. Vortrag bei der Tagung „Älterwerden als Frau“. Heidelberg 1990
- Vierter Familienbericht: Die Situation älterer Menschen in den Familien. Bundesdrucksache Nr. 10/6145. Bonn 1986
- Weber-Nau, M.: „... plötzlich ist da Einsamkeit“. Wie verkraften Männer den Tod der Partnerin? In: Frankfurter Rundschau v. 18.8.1990
- Woesler de Panafieu, Ch./Germain, CH.: Altern und Sterben. Versuch einer Annäherung. In: Feministische Studien 1/1982

## Perspektiven zur Altenbildung aus den USA

Die Altenbildung ist eine noch recht junge Disziplin innerhalb der amerikanischen Erwachsenenbildung, die erst Ende der 40er Jahre mit den ersten Pilotprogrammen zur Vorbereitung auf den Ruhestand an der *University of Chicago* und der *University of Michigan* in Ann Arbor aus der Taufe gehoben worden ist. Um so erstaunlicher ist es, daß sie im Laufe ihrer 40jährigen Geschichte ständig eine Quelle neuer Ideen und Anregungen gewesen ist und eine Fülle innovativer Programme hervorgebracht hat. Für den folgenden Beitrag bietet es sich allerdings an, sich einmal nicht auf die schon mehrfach geleistete Beschreibung dieser Programme zu beschränken, zumal dazu bereits hinreichende Informationen auch im deutschsprachigen Raum vorliegen (vgl. Fluck, Donicht-Fluck). Vielversprechender erscheint es mir daher, diese im Kontext ihrer ideengeschichtlichen und gesellschaftlichen Konstituenten zu diskutieren. Eine derartige Diskussion ist nicht nur deshalb wünschenswert, weil sie eine Kontextualisierung von Bildungszielen und -programmen erlaubt, die ansonsten isoliert diskutiert werden, sondern auch, weil sie über diese Kontextualisierung hinaus auch jene gesellschaftlichen Differenzen ins Blickfeld rückt, die für jede Diskussion von Transfermöglichkeiten, die sich aus den amerikanischen Anregungen ergeben, von zentraler Bedeutung sind.

Die Entstehung der Altenbildung verdankt sich in den USA im Grunde einem grundlegenden Paradigmenwechsel, bei dem ein bis dahin weithin dominantes Bild von Altern als einem biologisch bedingten und daher unvermeidlichen Abstiegs- und Verfallsprozeß (heute unter dem Begriff Defizitmodell bekannt) abgelöst wurde von einem Entwicklungs- und Wachstumsmodell von Altern, das – im Gegensatz zu früheren Annahmen – dem höheren Lebensalter eine grundsätzliche Lern- und Entwicklungsfähigkeit zubilligte. Gleichzeitig begann sich auch auf seiten der Wissenschaft das Interesse an der Auseinandersetzung mit Alter von biologisch-medizinischen Aspekten der Lebensverlängerung auf solche der Lebensgestaltung und Lebensqualität zu verlagern. „Der Kern des Problems“ des Älterwerdens, so hieß es bezeichnenderweise auf der ersten nationalen Alterskonferenz im Jahre 1950, bestünde darin, „den Jahren Leben zu geben und nicht nur dem Leben Jahre hinzuzufügen“, um „der späten Lebensphase Sinn und Erfüllung zu verleihen“ (New York Times, 8.6. und 16.8.1950). Es war dies eine Wahrnehmungs- und Einstellungsveränderung dem Alternsprozeß gegenüber, die eine Grundvoraussetzung für die Bildungsarbeit mit älteren Menschen bildete und es ermöglichte, *education for aging* zu einem Schwerpunktthema auf dieser Konferenz zu erheben. (Der Begriff *education for aging* umfaßte allerdings neben der eigentlichen Altenbildung auch die Beschäftigung mit dem Thema Alter in Schule und Erwachsenenbildung.) Lernprozessen im Alter wurde sogar eine Schlüsselrolle bei der Bewältigung des Alterns zugesprochen. Damit veränderten

sich zugleich Zielsetzung und Inhalte von Angeboten für ältere Menschen: Es ging nicht mehr um ein bloßes Ausfüllen der Freizeit durch tendenziell infantilisierende und trivialisierende *arts-and-crafts*-Programme, vielmehr übernahm Bildung die Funktion, den krisenhaften Übergang vom Erwerbsleben in den Ruhestand mit geeigneten Angeboten zu erleichtern und Hilfestellung für eine möglichst „erfolgreiche“ Anpassung an die Herausforderungen und Anforderungen des späten Lebensalters zu leisten. Erste Pilotprogramme zur Vorbereitung auf den Ruhestand wurden ab 1947 an den Universitäten von Chicago und Michigan, Ann Arbor, entwickelt und durchgeführt.

Im Verlauf der 50er und 60er Jahre trat eine allmähliche Institutionalisierung und Professionalisierung der Altenbildung ein, als verschiedene Einrichtungen (von Hochschulen und Schulen über Seniorenzentren und -heime, Kirchen, Museen, Büchereien u.a.) erste Bildungsprogramme für Ältere etablierten. Eine deutlich ideologische Richtung nahm die Altenbildung dann Anfang der 70er Jahre. Unter dem Einfluß der Studentenbewegung und ihrer Zuwendung zu gesellschaftlich marginalisierten Gruppen wurden auch ältere Menschen als eine von Diskriminierung und Unterprivilegierung in besonderem Maße betroffene Zielgruppe von Sozial- und Bildungsarbeit quasi neu „entdeckt“. Bildung bekam eine wichtige Funktion im „Überlebenskampf um Leben und Tod“, zur Aneignung der für die Bewältigung einer höchst problematischen Lebenssituation notwendigen Kompetenzen (Londoner 1971, S. 116).

Der uneingestanden paternalistische Charakter einer derartig akzentuierten Altenbildung aber wurde zunehmend zu einem Problem. Indem sie vermeintliche Defizienzen älterer Menschen in den Mittelpunkt ihres Interesses stellte, gerieten die Teilnehmer zwangsläufig in die Rolle von Klienten, während andererseits zumeist jüngere Helfer die Rolle von „Experten“ des Alterns und seiner Bewältigungsstrategien übernahmen. Die Frage schien also gerechtfertigt, inwiefern gerade auch die wohlmeinenden Fürsprecher alter Menschen mit dazu beitrugen, das Alter mit Assoziationen von Hilfs- und Betreuungsbedürftigkeit, Inkompetenz und Versagen zu verbinden, weil sie glaubten, nur auf diese Weise in der Öffentlichkeit hinreichendes Mitleid erregen und die nötige finanzielle Unterstützung für Sozial- und Bildungsmaßnahmen sichern zu können. Kalish (1979) hat diese Haltung als eine neue Form von Altersdiskriminierung bezeichnet. Denn während die frühere Altersdiskriminierung auf Vorurteilen, Ablehnung und Segregation beruhte, sah er den „new ageism“ durch eine Helfermentalität geprägt, die den älteren Menschen als derart hilflos, schwach, inkompetent und problembeladen darstelle, daß dessen Selbsthilfekräfte zwangsläufig verkümmern müßten und er zu einem passiven Hilfeempfänger degradiert werde. So „nützlich“ also eine Betonung der problematischen Aspekte des Alters zur Durchsetzung sozial- und bildungspolitischer Forderungen sein mochte, kulturell gesehen waren die Folgen fatal. „Erkauft“ worden war der sozialpolitische Erfolg mit einem Altersbild, das Alter als Katastrophenszenario zeichnete und alte Menschen pauschal zu einer Problemgruppe abstempelte.

Grundlegend ins Wanken geriet dieses Altersbild, als 1975 erstmals eine große

überregionale Meinungsumfrage zum Thema Alter und alte Menschen durchgeführt wurde – die Harris-Studie *The Myth and Reality of Aging*. Deren Ergebnisse machten unmißverständlich klar, wie wenig das vorherrschende Fremdbild vom Alter mit dem Selbstbild der Betroffenen übereinstimmte, und zwar in dem Sinne, daß jüngere Menschen die Probleme älterer Menschen sehr viel gravierender einschätzten als diese selbst. In der Beurteilung ihrer Altersgenossen stimmten die älteren Befragten jedoch ironischerweise mit den jüngeren überein, obwohl sie sich stets als Ausnahmefälle ansahen. Die Befragung reichte von einer Einschätzung der finanziellen Situation und des Gesundheitszustandes bis hin zum Problem der Einsamkeit und des Ausmaßes an Lebenszufriedenheit im Alter überhaupt. Zur Verdeutlichung einige Beispiele: Während 63% der jüngeren (und immerhin 59% der älteren) Befragten der Meinung waren, Geldmangel sei ein sehr ernstes Problem für die Mehrzahl älterer Menschen, konnten dies „nur“ 15% der Älteren bestätigen. Daß die meisten Älteren im übrigen unter ersten Gesundheitsproblemen zu leiden hätten, glaubte jeder zweite unter den jüngeren Befragten, doch lediglich 21% der über 65jährigen stimmten dem zu. Einsamkeit im Alter hielten 61% der Jüngeren für ein ernstes Problem im Alter, und auch hier waren es nur 12% der Älteren selbst, die unter Einsamkeit litten. Unterschiedliche Beurteilungen gab es auch im Hinblick auf persönliche Eigenschaften: denn während sich die meisten Älteren als offen und anpassungsfähig, effizient und geistig rege bezeichneten, beurteilten jüngere Befragte ältere Menschen deutlich kritischer. Dazu hieß es in einem Kommentar:

... das Bild reifer Erwachsener, wie es von denen gezeichnet wird, die dieses Alter noch nicht erreicht haben, ist eins von geistig und körperlich trägen, engstirnigen, nutzlosen und sexuell verkümmerten alten Menschen, die nur dahinvegetieren, unter schlechter Gesundheit und Einsamkeit leiden, nicht ausreichend medizinisch versorgt sind und nicht genügend Geld zum Leben haben (Ageing International 1974, H. 4, S. 6).\*

Ein Umdenken sei dringend geboten, forderten die Autoren der Studie, nicht zuletzt, um potentiell negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl der Betroffenen zu vermeiden. Anstatt also ältere Menschen pauschal zu einer „Problemgruppe“ abzustempeln, sollte man in ihnen Menschen sehen, die selbst noch einen Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher Probleme leisten wollten und könnten und auf deren Erfahrungen die Gesellschaft keinesfalls verzichten sollte:

Derartige Verallgemeinerungen über die Älteren als eine ökonomisch und sozial benachteiligte Gruppe kann ihnen einen schlechten Dienst erweisen, denn sie konfrontiert ältere Menschen mit einer Gesellschaft, die sie lediglich als ein Problem wahrnimmt und nicht als Mitwirkende an der Lösung gesellschaftlicher Probleme ... Als Gruppe, für die wenig sozialer und ökonomischer Bedarf besteht, läuft die Altenbevölkerung Gefahr, ihr Selbstwertgefühl zu verlieren – mit allen schädlichen Folgen, die damit verbunden sind. Eine ausschließliche Betonung der Probleme des Alters kann den Jüngeren eben-

---

\* Diese und die folgenden Übersetzungen stammen von mir. B. D.-F.

falls einen schlechten Dienst erweisen ... Sie würden damit ein großes und nützliches menschliches Kapital ignorieren (Harris 1975, S. 38).

So idealistisch, ja vielleicht sogar pathetisch-beschwörend sich dies auch anhören mag, so sehr entspricht eine solche Sichtweise jedoch auch einer uramerikanischen Grundhaltung und Einstellung, auf die ich in den USA immer wieder gestoßen bin. Man kann dieses Ensemble von Haltungen vielleicht am besten mit dem Begriff „Kultur der Ermutigung“ bezeichnen: Gemeint ist damit ein genuiner, anscheinend tief verwurzelter Glaube an das Potential eines jeden Menschen, verbunden mit vielfältigen Formen ständiger Ermunterung und Unterstützung. Im Gegensatz dazu möchte ich – gewiß plakativ verkürzt und pauschalierend – in der Bundesrepublik eher von einer „Kultur der Entmutigung“ sprechen. Den Grund dafür sehe ich vor allem in der sehr unterschiedlichen historischen und gesellschaftlichen Entwicklung der beiden Länder. Von Feudalismus und hierarchischen Gesellschaftsstrukturen geprägt, haben sich in Deutschland Traditionen wohlfahrtsstaatlicher Fürsorge entwickelt, die dem einzelnen einen großen Teil seiner individuellen Vorsorge abnehmen, ihn allerdings damit auch ein Stück weit entmündigen. Der Staat hat sich verpflichtet, letztlich die Verantwortung für das Wohl seiner Bürger zu übernehmen, und darf dafür auf ihr Vertrauen und ihre Autoritätsgläubigkeit zählen. In den USA dominieren demgegenüber kulturelle Normen, die weitgehend von einer demokratischen Tradition geprägt sind, zu deren Selbstbild Idealvorstellungen von Gleichheit und Freiheit der Selbstverantwortung gehören. Sie haben ihren Ursprung in der Geschichte des Landes – einer Nation, die sich im Befreiungskampf von der Vorherrschaft Englands durch die amerikanische Revolution formierte und erst vor wenig mehr als 100 Jahren mit der Eroberung und Besiedlung der riesigen Landflächen des „wilden Westens“ zu ihrer heutigen Gestalt gefunden hat.

Im Verlauf ihrer eigenen Geschichte hat die amerikanische Gesellschaft immer wieder gegen diese Ideale verstoßen, wie insbesondere heute von lange Zeit unter Rassismus und anderen Formen der Diskriminierung leidenden Minderheiten betont wird. Doch berufen sich selbst diese bisher benachteiligten Gruppen zur Plausibilisierung und Autorisierung ihres Anspruchs auf Gleichstellung auf eben jene demokratischen Ideale und gründen ihren politischen Kampf auf eine „Möglichkeitserwartung“, die ihren Aktivitäten Motivation und pragmatische Handlungsausrichtung verleiht. Schon von jeher hat daher „der Staat“ in den USA gegenüber der Verpflichtung zur Eigenverantwortung eine nur geringe Rolle gespielt. Trotz vielfältiger sozialstaatlicher Errungenschaften innerhalb der letzten 60 Jahre (vor allem die Einführung einer allgemeinen Rentenversicherung im Jahre 1935 ist hier zu nennen) hat sich an dieser Grundeinstellung im Grunde bis heute nicht viel verändert. Für den einzelnen bedeutet das, daß ihm nicht nur mehr Selbstverantwortung auferlegt ist, sondern ihm zugleich auch ungleich größere Handlungsspielräume offenstehen. Durch Erziehung und Kultur wird ein Menschenbild tradiert, das ebenso auf Unabhängigkeit und Eigeninitiative zielt, wie es von Zuversicht und Selbstvertrauen in das Potential und die Stärke des einzelnen getragen wird. Insofern kann auch der skizzierte Paradigmenwechsel

als eine längst überfällige Korrektur und Angleichung des Altenbildes an das herrschende kulturelle Wertgefüge gelesen werden.

Natürlich enthält ein solcher Perspektivwechsel auch seine ideologischen Tücken, denn ganz unbegründet ist der Verdacht nicht, daß damit lediglich einer neokonservativen Ideologie gedient werden soll, die Stärke dazu mißbrauche, um den Staat aus seiner Verantwortung für tatsächlich hilfsbedürftige und benachteiligte alte Menschen zu entlassen. Dennoch wäre es fatal, allein deshalb Schwäche und Hilfsbedürftigkeit als bestimmende Grundkonstituenten von Alter schlechthin festzuschreiben. Alter wäre dann erneut defizitär bestimmt – nun nicht mehr primär biologisch, sondern sozial determiniert – und mit dem Begriff „Problemgruppe“ etikettiert.

Es ist jedenfalls unübersehbar, daß das „Versagens-“ und Schwächemodell von Altern (Kalish 1979) inzwischen weitgehend an Überzeugungskraft verloren hat. Gemeint ist die Ablösung gerade jener Opferperspektive von Alter, in der alte Menschen als hilflose, unselbständige Mängelwesen, als potentielle Objekte von Betreuung, Hilfe, Bildung etc. charakterisiert werden, hin zu einer Partizipantenperspektive, d.h. zu einer Sichtweise alter Menschen als selbständiger, selbstverantwortlich handelnder Subjekte sowie gleichberechtigt Mitwirkender und Mitverantwortung Tragender. Denn sehen wir alte Menschen vordringlich als Opfer, dann sind wir auch als Helfer geneigt, Rettungsphantasien zu entwickeln, um diesen „armen Menschen“ zu helfen, während es aus der Teilnehmerperspektive in erster Linie darauf ankommen muß, gerade jene Bedingungen zu schaffen, die Selbstkontrolle, Selbstverantwortung und gesellschaftliche Beteiligung möglich machen bzw. sie nicht behindern. Wenn die Betonung hier also eher auf den Stärken alter Menschen als auf ihren Schwächen liegt, dann kennzeichnet eine solche Akzentveränderung im übrigen nicht nur eine notwendige Befreiung von Patronisierung und tendenzieller Entmündigung, sondern ist auch ein Schritt hin zur Überwindung der allseits beklagten Funktionslosigkeit des Alters.

Die „Emanzipation“ der Alten aus der Vormundschaft ihrer Fürsprecher und damit ihre Befreiung aus der Klientenrolle ist nicht zuletzt von den Betroffenen selbst in Gang gesetzt worden, die sich zunehmend gegen die mit der Klassifikation „benachteiligt/unterprivilegiert“ verbundene Defizienz – den angenommenen Mangel an Selbständigkeit und Selbstbewußtsein – zur Wehr setzten. Beeinflußt von dem Vorbild und den Erfolgen der schwarzen Bürgerrechtsbewegung in den 60er und der Frauenbewegung in den 70er Jahren begannen sie, sich ebenfalls in Selbsthilfegruppen zusammenzuschließen und politische Interessenvertretungen zu gründen. Gemäß dem Motto der *Gray Panthers* ‚gray is beautiful‘ fühlten sie sich stark genug, um ihre Interessen in der Öffentlichkeit zu vertreten und dafür notfalls auch auf die Straße zu gehen. Dieses Vorgehen war erfolgreich, entspricht es doch einem Selbstverständnis der amerikanischen Gesellschaft, in der *interest group policy* einen wesentlichen Bestandteil der politischen Kultur bildet und die dafür auch ein außerordentlich flexibles und effizientes Instrumentarium bereitstellt.



Für die Altenbildung hat dieser Perspektivwechsel im wesentlichen zwei Konsequenzen gehabt: Sie zielt nicht mehr wie bisher auf den Ausgleich von Defiziten, sondern auf *empowerment*, d.h. auf die Stärkung des Selbstbewußtseins und der Eigenverantwortung sowie die Aufrechterhaltung eines positiven Selbstwertgefühls und Selbstbildes bei älteren Menschen. Darüber hinaus will Altenbildung dazu beitragen, das weitgehend brachliegende Potential älterer Menschen an Kompetenz, Ideen, Wissen, Erfahrung, Überlebenskraft und historischer Perspektive besser auszuschöpfen. Oder anders ausgedrückt: Es geht nicht mehr nur um die Frage: Was kann, soll, muß die Gesellschaft für ihre Älteren tun? Gleichzeitig ist zu fragen: In welcher Weise kann sich die Gesellschaft die „wertvolle Ressource“, die ältere Menschen darstellen, besser zunutze machen?

Die Zeit ist gekommen, wo wir erkennen müssen, daß wir ältere Menschen betrogen haben und unseren nationalen Interessen geschadet haben, indem wir Regeln und Verfahrensweisen verfolgt haben, die auf falschen Altersstereotypen beruhen ... Wir müssen neue Regeln und Verfahrensweisen entwickeln, die auf einer gesunden Einschätzung des zahlenmäßigen Umfangs, der Leistungsfähigkeit und der Interessen älterer Menschen beruhen und in welcher Form sie zu dem wirtschaftlichen und sozialen Leben unserer Gemeinden beitragen können (Kieffer/Flemming 1980, S. 2).

Damit verändert sich auch die Rolle des Älteren als eines Lernenden: Aus dem lernbedürftigen Menschen, der Bildung zur besseren Bewältigung seiner Lebenssituation gleichsam „braucht“, wird er hier zum kompetenten Mentor und Lehrer, der seine Kompetenz und seine Erfahrungen an andere weitergibt und sich auf diese Weise selbst neuen Lernerfahrungen aussetzt.

Von der im Verlauf der 70er und 80er Jahre erfolgten Öffnung der Hochschulen (als dem in den USA wichtigsten und angesehensten Bildungsträger) für ältere Menschen sind wichtige Impulse für die Altenbildung ausgegangen. Sie war zugleich Symbol einer Entstigmatisierung und Entdramatisierung der Wahrnehmung von Alter, ohne die eine Umsetzung der zuvor erläuterten Ziele der Altenbildung nicht möglich schien. Heute sind ältere Menschen aus dem Universitätsbetrieb fast nicht mehr wegzudenken. Standen viele Hochschulen diesem Experiment zunächst eher skeptisch gegenüber und mußte zudem erst eine Vielzahl finanzieller, bürokratischer und gesetzlicher Hindernisse (wie vor allem eine Reduzierung der für deutsche Verhältnisse oft unverhältnismäßig hohen Studiengebühren) überwunden werden, so erkannten sie bald, daß von der Beteiligung Älterer in Seminaren und anderen außercurricularen Aktivitäten nicht nur diese selbst profitierten, sondern auch Studenten und Dozenten dies als eine ungewöhnliche Bereicherung ansahen. An zahlreichen Hochschulen ist daraufhin das intergenerationelle Lernen noch verstärkt worden. Das reicht von Seminaren in der Gerontologie, in denen jeweils junge und alte Studenten in Zweiertams Explorations- und Forschungsaufgaben durchführen, bis hin zu gemeinsamen Projekten zur Aufarbeitung der Geschichte des 20. Jahrhunderts, wo Senior-Studenten als Zeitzeugen fungieren. Dem „Bedürfnis nach ‚Generativität‘“ auf seiten der Älteren durch das Weitergeben ihrer „wertvollen Expertise“ an Jüngere

wird in solchen Programmen natürlich in besonderer Weise entsprochen (Heil/ Marks 1991, S. 48). Und immer dann, wenn sich Lernen und Leben miteinander vereinbaren lassen, wenn die Senior-Studenten also auch auf dem Hochschulcampus wohnen können, sind die Kontakte zwischen Jungen und Alten besonders eng und ist das Ziel, ältere Menschen wieder in die „zentralen Institutionen sozialen und wirtschaftlichen Lebens ... zu integrieren“, zumindest im Bereich der Hochschule am weitesten verwirklicht worden (Morris 1989, S. 500).

Ältere Menschen als „nationale Ressource“ ernstzunehmen und ihr brachliegendes ökonomisches, soziales und kulturelles Potential besser auszuschöpfen, gehört zu den gegenwärtig wichtigsten Aufgaben der US-amerikanischen Altenbildung. So hatte es auch schon die *White House Conference on Aging* im Jahre 1981 gefordert: Dies sei der beste Weg, um über die bloße Integration hinaus zu einer wirklichen gesellschaftlichen Partizipation der Älteren zu kommen. Als eines der interessantesten Modelle kann dabei das Bildungskonzept des *Institute for Learning in Retirement* gelten, weil in ihm die Idee eines kooperativen Lehrens und Lernens am konsequentesten verwirklicht worden ist. Besonders an Hochschulen hat sich dieses Konzept bestens bewährt, ist es doch inzwischen von mehr als 50 Institutionen, darunter so bekannten wie *Harvard* und *Duke*, sowie zahlreichen anderen Bildungseinrichtungen übernommen worden. Im Grunde handelt es sich dabei um eines der ältesten universitären Altenbildungsprogramme in den USA überhaupt. Es wurde 1962 an der für seine Reformfreudigkeit bekannt gewordenen *New School for Social Research* in New York entwickelt und hatte sich zum Ziel gesetzt, eine innovative „learning community of peers“ zu schaffen – eine Lerngemeinschaft Gleicher unter Gleichen, die älteren Menschen Gelegenheit bieten sollte, im Rahmen einer sowohl geistig anregenden wie gemeinschaftsstiftenden Atmosphäre ihre Erfahrungen miteinander auszutauschen und ihre Kompetenzen sinnvoll einzusetzen. Dem Prinzip nach ist hier jeder Teilnehmer zugleich verantwortlich Mitwirkender: Im Sinne umfassender Teilnehmerpartizipation ist jedes Mitglied verpflichtet, entweder selbst einen Kurs seiner Wahl zu leiten oder sich inhaltlich mit Referaten und Arbeitspapieren daran zu beteiligen sowie darüber hinaus seine Mitarbeit in der Verwaltung und Organisation des Instituts zur Verfügung zu stellen. Viele Institute verzichten auf ein hauptamtliches Management und regeln sämtliche Belange in diversen Arbeitsgruppen. Dazu gehören u.a. die Aufstellung des Kursprogramms, die Planung sozialer und kultureller Aktivitäten sowie die Herausgabe von Rundbriefen oder auch – wie in New York – eines literarischen Magazins, in dem Mitglieder eigene Beiträge veröffentlichen können. Zugegeben, dies klappt auch deshalb so gut, weil es sich bei den Teilnehmern überwiegend um pensionierte *professionals* handelt, also um Leute mit akademischer Ausbildung (von Lehrern über Journalisten bis hin zu Wirtschaftsfachleuten), deren Bildungsmotivation hoch ist und die auch aufgrund ihrer früheren beruflichen Position eher in der Lage sind, neue Leitungsfunktionen zu übernehmen. Dennoch habe ich immer wieder mit Erstaunen und Bewunderung zugleich feststellen können, mit welchem Engagement die Beteiligten selbst schwierigste Themen ohne vorherige Kenntnis der Materie – einfach aus einem genuinen Interesse am Lernen heraus – aufgegriffen haben.

Setzen sich diese Institute auch leicht dem Elitismusverdacht aus, wobei Elitebildung in einer auf egalitären Prinzipien aufgebauten Gesellschaft wie der der USA ohnehin einen anderen Stellenwert einnimmt, so gilt das für das Senioren-Ombudsmann-Programm an den New Yorker *Community Colleges* keineswegs. Im Gegenteil: Dies ist eines jener vielen Programme, die den Ressourcen-Gedanken des Alters auf den sozialen Bereich übertragen haben. Bei diesem Programm werden ältere Menschen zu *peer counselors* ausgebildet, um als ehrenamtliche Altenberater in Seniorenzentren zu arbeiten. Gerade für benachteiligte Alte hat sich diese Form der Ansprache bestens bewährt, weil erfahrungsgemäß bei ihnen die Scheu vor den Behörden trotz Notlage besonders stark ausgeprägt ist. Regelmäßige Schulungsseminare und Supervisionssitzungen begleiten die Altenberater bei ihrer Arbeit.

Das Prinzip des *peer counseling* wird auch in der stationären Altenhilfe mit Erfolg angewandt. Vielerorts werden ältere Menschen als Ombudsleute ausgebildet, die vor Behörden als Fürsprecher und Anwälte von Heimbewohnern auftreten oder die Ältere in Krankenhäusern betreuen und ihnen nach ihrer Entlassung das Wiedereinleben in der eigenen Wohnung erleichtern sollen. – Auch beim *widowhood peer counseling* sind es Witwen/r, die Betroffenenberatung leisten und Gruppen leiten und für ihre Arbeit in speziellen Schulungsprogrammen ausgebildet werden – so beispielsweise in einem 12wöchigen Kurs an dem Gerontologiezentrum an der *University of Southern California* in Los Angeles. – Ausgebildet werden ältere Erwachsene auch als *peer teachers*, um anschließend pädagogische Aufgaben zu übernehmen, beispielsweise in Seniorenzentren Alphabetisierungskurse durchzuführen oder Gesprächsgruppen zu leiten.

Um das „produktive Potential“ älterer Menschen nutzbar zu machen (Morris 1989), hat sich der Bereich der beruflichen Aus- und Fortbildung (für neue berufliche und/oder ehrenamtliche Tätigkeiten) in den letzten Jahren zu einem immer stärker expandierenden Feld entwickelt. Von dem Trend zu einer „Entberuflichung“ des Alters, wie sie in der Bundesrepublik prognostiziert wird (Tews 1989), kann in den USA nicht die Rede sein. Im Gegenteil: Arbeit wird als ein Grundrecht im Alter angesehen, das sich die Älteren mit Unterstützung ihrer mächtigen Altenorganisationen hart erkämpft haben. Ihr Kampf richtete sich vor allem gegen die „Zwangspensionierung“ (*mandatory retirement*), die berufliche Altersgrenze von 65 Jahren, die schließlich 1986 per Gesetz endgültig abgeschafft wurde. Dabei ging es den Älteren nicht in erster Linie darum, wie viele von ihnen tatsächlich nach ihrem 65. Lebensjahr weiterarbeiten wollten; ausschlaggebend war die Forderung, den Zeitpunkt des Ausscheidens aus dem Berufsleben selbst zu bestimmen und sich nicht vom Staat vorschreiben zu lassen.

Denn auch der Trend zu einer „Zeitkarriere“ im Alter ist unübersehbar. Zwar geben nach wie vor die meisten älteren Arbeitnehmer ihre Vollzeitstellen auf, doch nur, um sich alsbald nach einer neuen Teilzeitbeschäftigung umzusehen. Umfragen zufolge würden 23% der Rentner gern wieder arbeiten, und mehr als jeder vierte Mann im Alter zwischen 58 und 73 Jahren setzt sich schon heute nicht mehr „zur Ruhe“ (Heil/Marks 1991; Ruhm 1989). Neben finanziellen Grün-

den sind hierfür der Wunsch nach sozialen Kontakten sowie das Bedürfnis, sich weiterhin „produktiv“ zu betätigen, ausschlaggebende Motive. Besonders im sozialen Bereich und im weiter expandierenden Dienstleistungsgewerbe (von der Kinder- und Altenbetreuung bis zum Hamburger-Verkäufer und Einpacker im Supermarkt) sind ältere Menschen als Arbeitskräfte höchst willkommen. Ausgesprochen offen und flexibel für eine Mitwirkung Älterer haben sich auch die Bildungsinstitutionen gezeigt. So halten ältere Menschen beispielsweise in Schulen Vorträge zu altersspezifischen oder historischen Themen, leiten Arbeits-, Hobby-, Sport- und Spielgruppen oder bringen lernschwachen Schülern Lesen und Schreiben bei. Die entsprechende berufliche Qualifikation können ältere Erwachsene inzwischen auch in den *alternative teacher certification programs* erlangen, in denen sie – unter Anrechnung ihrer bisherigen Berufserfahrungen – zu staatlich anerkannten Lehrern ausgebildet werden.

Denn längst haben sich auch die Bildungsinstitutionen auf diese neuen Anforderungen eingestellt. Die *University of Massachusetts* in Boston hat beispielsweise einen Diplomstudiengang in Sozialer Gerontologie eingerichtet, der vor allem von Älteren belegt wird, die sich damit für eine spätere professionelle oder ehrenamtliche Arbeit in der Altenhilfe/-politik qualifizieren. An anderen Hochschulen werden ältere Menschen in speziellen Lehrgängen zu Erziehern/innen in Kindergärten, als Betreuer/innen für Kinder alleinerziehender Mütter oder für die Arbeit mit behinderten Kindern in Sonderschulen ausgebildet. – Von staatlicher Seite werden Senioren ebenfalls als Lehrer, Mentoren und Betreuer ausgebildet, um – wie beim *Retired Senior Volunteer Program* beispielsweise – ehrenamtlich in mehr als 750 Projekten zu arbeiten. Zu den eindrucksvollsten und überzeugendsten Beispielen zählt jedoch das *Foster Grandparent Program*. Es wird bereits seit 25 Jahren von der US-Regierung finanziell gefördert und bildet einkommensschwache ältere Menschen zu ‚Paten-Großeltern‘ aus. Für ihre Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Not oder mit körperlichen und geistigen Behinderungen, die immerhin 20 Stunden pro Woche umfaßt, werden die beteiligten Älteren hier auch nach dem gesetzlich festgelegten Mindestlohn bezahlt.

Doch ist die Arbeitsrolle nur eine von vielen Optionen der Lebensgestaltung im Alter, und Altenbildung erschöpft sich heute nicht in der Qualifizierung für eine spätere berufliche oder ehrenamtliche Tätigkeit. Das größte und zweifellos erfolgreichste Altenbildungsprogramm aller Zeiten ist *Elderhostel*, das mit seiner „einzigartigen Kombination aus Sozialisation, Reisen und Weiterbildung“ (Moody 1988, S. 204) auf ältere Menschen offensichtlich eine besondere Faszination ausüben muß. 1975 mit nur 220 Lernwilligen an der *University of New Hampshire* ins Leben gerufen, sind es heute schon 200.000 über 60jährige, die an den jeweils einwöchigen Kursen an insgesamt mehr als 1500 Bildungsinstitutionen auf der ganzen Welt teilnehmen. Die Kurse sind inhaltlich erstaunlich breit gefächert, wobei allerdings geisteswissenschaftliche Themen auf deutlich mehr Interesse stoßen. Sie werden von regulären Hochschuldozenten geleitet und entsprechen dem allgemeinen Bildungsniveau der jeweiligen Institution. Die älteren Studenten werden hier nicht als Lernbedürftige angesprochen, und man gibt

auch nicht vor, ihnen Bewältigungsstrategien des Altwerdens zu vermitteln. Im Gegenteil: Alter bleibt als Kursthema bewußt ausgespart. Zwar fließen die persönlichen Bezüge und Lebenserfahrungen der Teilnehmer ständig in die Diskussionen ein, doch ist ihr Stellenwert ein anderer. Lernen dient hier nicht der Ausfüllung von Defiziten, sondern ist im Sinne des traditionellen Bildungsbürgerideals der Zugewinn an Wissen, Erkenntnis und Erfahrung, der das Selbstwertgefühl nicht erschüttert und potentiell bedroht, sondern positiv bestärkt. Hier finden die Beteiligten die notwendige Anerkennung, die ihnen sonst oftmals verwehrt bleibt. Als Lernende fühlen sie sich ernst genommen, weder bevormundet noch herablassend oder gar schon- und schutzbedürftig behandelt.

*Elderhostel ist ein Konzept*, das inzwischen auch in Deutschland Nachahmung gefunden hat. Allerdings mit weitaus weniger Resonanz, so scheint es. Das führt uns abschließend noch einmal zur Frage nach dem ideengeschichtlichen und gesellschaftlichen Kontext der amerikanischen Altenbildung zurück. Beides sind Faktoren, die die Altenbildung maßgeblich beeinflussen, die jedoch keineswegs immer zusammenwirken. Vielmehr stehen sie in einem Spannungsverhältnis zueinander, und daher müssen sie immer wieder neu ausbalanciert und adjustiert werden. Auch die besten Ideen nützen wenig, solange sie auf gesellschaftlich ungünstige Umstände treffen, die ihrer Realisierung im Wege stehen. Eine solche Konstellation tritt in den USA gelegentlich auf, wenn Bildungsprogramme mangels öffentlicher Fördergelder um ihren Existenzertalt kämpfen müssen. In der Bundesrepublik hingegen ist zumeist nicht die staatliche Förderung das Problem, sondern der Mangel an innovativen Konzepten und das Fehlen kultureller Motivation.

In den USA sind die 70er und 80er Jahre eine der anregendsten und produktivsten Phasen der Altenbildung gewesen, die eine Fülle neuer Ideen und Programme hervorgebracht hat. Das lag auch daran, daß dies eine Zeit war, in der sich ideengeschichtliche Anregung und gesellschaftlicher Wille zur Umsetzung auf ideale Weise ergänzten. Der ideengeschichtlich bedeutsame Paradigmenwechsel, der der Altenbildung – wie zuvor beschrieben – eine entscheidende Wende gegeben hat, traf aufgrund verschiedener Faktoren auf die Bereitschaft, ältere Menschen als eine *deserving group* anzusehen und auf vielfältige Weise zu fördern. Für die Älteren hat sich dies ausgezahlt. Ihr *empowerment* ist – anders als hierzulande – sogar so weit vorangeschritten, daß sie nun heute schon fast als privilegierte Gruppe unter den Unterprivilegierten gelten. Immer häufiger ist inzwischen in der amerikanischen Öffentlichkeit davon die Rede, alte Menschen hätten sich auf Kosten anderer benachteiligter Gruppen bereichert, nicht zuletzt deshalb, weil ihre Interessenverbände zu mächtig und einflußreich geworden seien. Das hat zur Folge gehabt, daß sich der Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit inzwischen von den Alten zu den Kindern als den ‚neuen Armen‘ verlagert hat.

Eben an diesem Punkt tut sich eine neuerliche Spannung zwischen ideengeschichtlichen und gesellschaftlichen Konstituenten der Altenbildung auf, weil sich letztere deutlich verschlechtert haben und sich – was die 90er Jahre angeht – an

dieser ungünstigen Konstellation zunächst wohl kaum etwas ändern wird. Es wird also zu einer Art Neuverhandlung des Verhältnisses dieser beiden Faktoren kommen müssen, in der es darum gehen wird, die Relation zwischen einem kulturell positiven Altersbild einerseits und einer geringer werdenden gesellschaftlichen Aufmerksamkeit älteren Menschen und altersspezifischen Programmen gegenüber andererseits neu zu bestimmen. Dabei sind zwei Elemente zu berücksichtigen: Zum einen hat sich die Altenbildung in den USA als System zweifellos so weit verselbständigt und unabhängig gemacht von gesellschaftlicher Förderung und staatlicher Zuwendung, daß sie als solche nicht wirklich gefährdet ist. Bildungsprogramme wie vor allem *Elderhostel* oder die *Institutes for Learning in Retirement* haben inzwischen so viel Schubkraft und Motivation entfaltet, daß sie sich längst selbst tragen und keiner Förderung von außen bedürfen. Daran läßt sich zugleich ermessen, wie sehr sich das Prinzip der Eigeninitiative bewährt hat, so daß man es geschafft hat, sich von gesellschaftlichen Bedingungen relativ unabhängig zu machen. Zum anderen sieht sich die Altenbildung jedoch auch gezwungen, ihre Existenzberechtigung wieder verstärkt über gesellschaftliche Funktionen zu begründen und dafür den Aspekt der gesellschaftlichen Nützlichkeit besonders hervorzuheben. Sie tut dies, indem sie der beruflichen Aus- und Fortbildung im Alter einen erhöhten Stellenwert beimißt und alte Menschen unter Produktivitätskriterien zu einer „großen ungenutzten Ressource“ erklärt, deren „produktives Potential“ endlich ausgeschöpft werden sollte (Morris 1989). Im Jahre 2010, so lautet Thorsons Zukunftsprognose, wird es eines der vordringlichsten nationalen Anliegen sein, „noch mehr Möglichkeiten gefunden zu haben, sich die außerordentlichen Fähigkeiten einer Generation führender Senioren zunutze zu machen“ – die „superelders“ (Thorson), die vor allem als Lehrer und Mentoren „einen fortdauernden Beitrag zum Wohl der Gemeinschaft, ihrer Altersgenossen und dem anderer Generationen“ leisten werden (Harootyan/Feldman 1990, S. 357).

Auch in der bundesdeutschen Altenbildung ist ein Prozeß des Umdenkens in Gang gesetzt worden, in dem das Spannungsverhältnis zwischen ideengeschichtlicher und gesellschaftlicher Legitimierung neu bestimmt wird. Entscheidende Impulse sind auch hier von der vielerorts aktiv betriebenen Öffnung der Universitäten für Senior-Studenten ausgegangen. Anfangs von seiten der Volkshochschulen oftmals als unliebsame Konkurrenz angesehen, sind inzwischen mehrere vielversprechende Kooperationsmodelle entwickelt worden. In der Wortwahl weniger pathetisch, zielen neuere Ansätze der deutschen Altenbildung darauf ab, das „Erfahrungswissen älterer Menschen (zu) nutzen“ (Knopf 1989) bzw. das brachliegende „Alterskapital“ „für die Gesellschaft gewinnbringend einzusetzen“ (Schmidt 1989, S. 9). Das Ausleben sozialkritisch inspirierter Rettungsphantasien von seiten mancher Vertreter der Altenbildung früherer Zeiten ist überwunden. Nur hat es den Anschein, als ob sich ein solcher Ansatz hierzulande ungleich schwerer umsetzen ließe. Das liegt nicht nur an einer gewiß beklagenswerten geringeren Flexibilität sowie größerer bürokratischer Widerstände des Systems, in dem es eben keine Selbstverständlichkeit ist, wenn ältere Menschen beispielsweise als Dozenten und Tutoren in Schulen und Kindergärten tätig werden.

Ebenso frustrierend ist die Erfahrung, wieviel Mühe und Überzeugungskraft es oftmals kostet – vergleicht man dies mit den USA –, ältere Erwachsene (auch aus der Mittelschicht) zur Teilnahme und zur Übernahme einer aktiven Rolle in Bildungsprogrammen zu gewinnen.

In den USA hingegen ist nicht nur ein Großteil der Programme von Älteren selbst ins Leben gerufen worden, ebenso selbstverständlich ist die Partizipation und Übernahme von Eigenverantwortung von seiten der Teilnehmer. In der Bundesrepublik gibt es selbst in der gebildeten Mittelschicht keine entsprechenden kulturellen Traditionen aktiver Partizipation und Verantwortlichkeit im Fortbildungsbe-  
reich. Hier haben wir es neben unterschiedlichen kulturellen Verhaltensweisen und Bildungstraditionen, die sich teilweise noch aus vordemokratischer Zeit erhalten haben, auch mit einem anderen Bildungsverständnis zu tun. In einer Gesellschaft wie der deutschen, in der hierarchisches Denken noch immer zumindest latent fortbesteht, wird Bildung im Erwachsenenalter – dem Verständnis des Bildungsbürgertums gemäß – im wesentlichen als kulturelle Bildung definiert und bezieht sich entsprechend auf Oper, Theater und Konzert. Eine Tradition von Weiterbildung im Sinne des sich Weiterentwickelns, des Arbeitens am eigenen Selbst ist kaum vorhanden. Solange Bildung sozial gesehen primär dazu da ist, Status und soziale Anerkennung zu sichern, sind die gesellschaftlich sanktionierten Bildungsgänge (und akademischen Grade) sowie die öffentlich angesehenen kulturellen Aktivitäten primäre Quelle des Selbstwertgefühls. Daran hat auch die 68er Generation praktisch nichts ändern können, denn sie selbst ist eben noch nicht in dem Alter angelangt, in dem sie eine entsprechende Einstellung nicht nur vorgeben, sondern auch vorleben könnte. Selbst die Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene wird hierzulande längst nicht überall als ersehnte Chance gesehen, sondern häufig eher als Bedrohung des eigenen Selbstwertgefühls empfunden. Denn Lernen im Erwachsenenalter impliziert immer auch eine potentielle Veränderung, erschüttert das Selbstbild und stellt es in Frage. Entsprechend wird die Teilnahme an Veranstaltungen der Altenbildung häufig als ein Eingeständnis von Schwäche und Unvollkommenheit gewertet. Wieder einmal macht sich hier der fehlende Einfluß der jüdischen Kultur (die im übrigen in der amerikanischen Altenbildung eine wichtige Rolle spielt) und der großen Bedeutung, die darin der Bildung beigemessen wird, schmerzlich bemerkbar.

Die US-amerikanische Gesellschaft, die auf eine lange Geschichte demokratischer Traditionen zurückblicken kann, ist dagegen weit weniger von Standesdenken geprägt. In einem Feld tendenzieller Enthierarchisierung ist der Gedanke selbstverständlich, daß man als Mensch noch nicht vollkommen ist, es muß dies dann nicht als Zeichen von Schwäche gewertet werden. Bildung gilt hier als besonders fruchtbares Feld des ‚self-engendering‘, eines neuen Selbstentwurfs, das dem einzelnen die Chance bietet, ungeachtet seiner gesellschaftlichen Herkunft sein Potential zu entwickeln, d.h. mehr aus sich zu machen und sich auf diese Weise als Person zu vervollständigen. In dem Sinne hat dann die Teilnahme an *Elderhostel* für den älteren Menschen nichts Degradierendes, ist nicht etwa das Eingeständnis eines Defizits, das mittels Bildung behoben werden soll,

sondern wird unter positiven Vorzeichen als ein Zeichen von Bereitschaft und konstruktiver Lebenseinstellung bewertet, mit dem sich der ältere Mensch ein neues, interessantes Feld aktiv erobert. In einer traditionell hierarchischen, vom Prestigege Gedanken beeinflussten Kultur wie der deutschen sieht man dagegen wohl eine in die Altenbildung vermeintlich eingeschriebene Altenrolle als Eingeständnis von Hilfsbedürftigkeit und fehlender Kompetenz. Der Alten- oder Seniorbildung ist es bis heute nicht gelungen, diese Einstellungsbarriere zu überwinden.

Was folgt daraus? Die deutsche Altenbildung wird es schwer haben, solange die Teilnahme an ihr mit dem Eingeständnis eines Defizits verbunden ist. Sie tut also gut daran, sich über ein positives Altersbild zu definieren. Problematisch ist dabei, daß ein Weiterlernen im Alter, wie oben ausgeführt, vielfach gerade nicht mit positiven Assoziationen verbunden, sondern zugleich immer auch als potentielle Gefährdung des Selbstbildes gesehen wird. Von daher scheinen Konzepte, die sich auf das „Erfahrungswissen“ älterer Menschen berufen, in der Tat den vielversprechendsten Weg zu gehen. Der Ältere als Ratgeber – als „Senior-Experte“ in der Dritten Welt oder bei Unternehmensneugründungen beispielsweise – ist eine in der deutschen Kultur zwar angesehene Altersrolle, doch außerhalb der Familie bestehen kaum Gelegenheiten dazu. Das Bild des von seinen Pflichten endlich freigesetzten und seine Freizeit hedonistisch genießenden Ruheständlers ist derart dominant, daß sich daneben bisher nur wenige anerkannte Formen gesellschaftlicher Teilhabe herausgebildet haben. Die Frage ist also: Wie steht es mit der Bereitschaft von seiten der Gesellschaft, das Erfahrungswissen älterer Menschen auch tatsächlich ernstzunehmen und abzurufen? Für dieses Problem muß die Altenbildung Lösungen finden, so wie es für ihr Überleben auf Dauer überhaupt notwendig werden wird, ihr ‚Image‘ in der Öffentlichkeit aufzuwerten und ihre Angebote so attraktiv erscheinen zu lassen, daß eine Teilnahme als eine sowohl öffentlich anerkannte wie das Selbstwertgefühl stützende und daher als eine den Aufwand lohnende Aktivität angesehen werden kann. Wie das geschehen sollte, dafür bietet die amerikanische Altenbildung nach wie vor wichtige Anregungen, so daß es gleichfalls lohnend sein kann, sie in die hiesigen Überlegungen zur Altenbildung einzubeziehen.

## Literatur

Fluck, Brigitte: Weiterbildung im Alter. Konzeptionen und Praxisbeispiele. Weinheim/Basel 1977

Fluck, Brigitte: „Education for Aging‘ in den USA“. In: Jürgen Hohmeier/Hans-Joachim Pohl (Hrsg.): Alter als Stigma. Frankfurt/M. 1978 , S. 138-156

Fluck, Brigitte: „Die Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene in den USA“. In: Joachim Knoll (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 10/1982, S. 63-78

Donicht-Fluck, Brigitte: „Neue Alte in den USA – Konsequenzen und Probleme einer Ausdifferenzierung des Altersbildes“. In: Knopf/Schäffter/Schmidt, S. 232-256



- Donicht-Fluck, Brigitte: „Altenbilder und Altenbildung – Erfahrungen aus den USA“. In: Fred Karl/Walter Tokarski (Hrsg.): Bildung und Freizeit im Alter (erscheint in Kürze)
- Harootyan, Robert/Nina Feldman: „Lifelong Education, Lifelong Needs: Future Roles in an Aging Society“. In: Educational Gerontology, H.4/1990, S. 347-358
- Harris, Louis, and Associates: The Myth and Reality of Aging in America. Washington, D.C., 1975
- Heil, Wendy/Lori Marks: „Resourceful Aging: Today and Tomorrow“. In: Ageing International, H.1/1991, S. 47-51
- Kalish, Richard: „The New Ageism and the Failure Models: A Polemic“. In: The Gerontologist, H.4/1979, S. 398-402
- Kieffer, Jarold/Arthur Flemming: „Older Americans: An Untapped Resource“. In: Aging, Nov.-Dec. 1980, S. 2-11
- Knopf, Detlef/Ortfried Schöffter/Roland Schmidt (Hrsg.): Produktivität des Alters. Berlin 1989
- Knopf, Detlef: „Erfahrungswissen älterer Menschen nutzen“ – Gerontologische Implikationen einer sozialpolitischen Problematik“. In: Knopf/Schöffter/Schmidt, S. 223-231
- Londoner, Carroll: „Survival Needs of the Aged: Implications for Program Planning“. In: Journal of Aging and Human Development, H.2/1971, S. 113-117
- Lowy, Louis/Darlene O'Connor: Why Education in the Later Years? Lexington, Mass./Toronto 1986
- Moody, Harry: Abundance of Life: Human Development Policies for an Aging Society. New York 1988
- Morris, Robert: „Challenges of Aging in Tomorrow's World: Will Gerontology Grow, Stagnate, or Change? In: The Gerontologist, H.4/1989, S. 494-500
- Ruhm, Christopher: „Why Older Americans Stop Working“. In: The Gerontologist, H.3/1989, S. 294-299
- Schmidt, Roland: „Die Wiedereinbindung des Alters: Kontexte, Selektionen, Widerborstigkeiten. Über aktuelle Versuche, gesellschaftliche Funktionen des Alters neu zu fassen“. In: Knopf/Schöffter/Schmidt, S. 1-18
- Tews, Hans Peter: „Die ‚neuen‘ Alten – Ergebnis des Strukturwandels des Alters“, in: Fred Karl/Walter Tokarski (Hrsg.): Die „neuen“ Alten. Beiträge der XVII. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Gerontologie. Kassel 1989, S. 126-143
- Thorson, James: „The Brave New World of Educational Gerontology“. In: Educational Gerontology, H.4/1990, S. 327-338

## **Bildung für Ältere: Investition in den Lebenslauf oder Marktentwicklung? \***

### **I. Die Bildung Älterer in den Niederlanden**

Daß Altenbildungsangebote für die ganze Gesellschaft von Nutzen sind und daß Alte ein Recht auf Bildung haben, ist in den Niederlanden noch nicht so recht ins öffentliche Bewußtsein vorgedrungen.

Gezielte Bildungspolitik für Ältere gibt es nicht, Altenbildung wird einerseits der Erwachsenenbildung, andererseits der Altenpolitik zugeordnet.

Zum Verständnis der niederländischen Situation einige Daten: Von den 14 Mill. Einwohnern sind 3 Mill. über 55 Jahre alt, das sind 22%, der Anteil steigt in den nächsten Jahren auf 25%. Die Erwerbsquote ist mit 56,8% niedriger als in den Nachbarländern, das liegt einmal an der (immer noch) geringen Erwerbsbeteiligung der Frauen, zum andern an der geringen Erwerbsbeteiligung der über 55jährigen; in keinem westeuropäischen Land sind zwischen 1978 und 1988 soviel ältere Arbeitnehmer aus dem Arbeitsprozeß ausgetreten wie in den Niederlanden. Bei den 55- bis 59jährigen Frauen liegt die Erwerbsquote bei nur 25%, bei den gleichaltrigen Männern bei 60%, für die 60- bis 64jährigen Männer liegen die Zahlen bei 14,6%, für über 65jährige bei 2,8%. Der Anteil der Frauen ist hier noch wesentlich geringer. Zudem haben wir eine der höchsten Arbeitslosenquoten in Westeuropa. Allerdings ist der „demographische Druck“ (immer weniger Junge, immer mehr Alte) nicht so stark wie z.B. in Deutschland oder Schweden. Grundsätzlich ist der Arbeitsmarkt in den Niederlanden nicht ungünstig, inwieweit er ausgeschöpft wird, hängt u.a. vom Ausbildungsniveau der Nicht-Erwerbstätigen ab, und das ist bei jungen und älteren Erwachsenen sehr unterschiedlich.

#### *Erwachsenenbildung*

Es ist Bewegung in der Erwachsenenbildung in den Niederlanden, vor allem die berufsbegleitende Weiterbildung gewinnt an Bedeutung. Strukturverbesserungsmaßnahmen sollen das noch etwas zusammenhanglose Feld vereinheitlichen (laut OECD-Gutachten fehlt der Erwachsenenbildungspolitik in den Niederlanden der Zusammenhang, Review 1990). Zudem erhalten Kommunen und ausführende Körperschaften mehr Geld und mehr Entscheidungsfreiheit, so daß die Planung mehr an der Basis stattfinden kann. Drittens sind Bestrebungen im Gange, die verschiedenen Weiterbildungsbereiche optimal auf die Anforderungen am Arbeitsmarkt abzustimmen.

Die zunehmende Bedeutung der Erwachsenenbildung für den Arbeitsmarkt ist

---

\* übersetzt aus dem Niederländischen von Erika Timmer

allerdings nicht eben von Vorteil für die Position der Älteren in der Bildungslandschaft; allgemeinbildende, kulturelle und sozialpädagogische Arbeit stehen jetzt weiter unten auf der Prioritätenliste, eine Ausnahme bilden nur die Grundbildungsprogramme.

Der Etat der Landesregierung für Bildung ist relativ hoch (6,75% vom Bruttosozialprodukt). Die Ausgaben für Erwachsenenbildung lassen sich schlecht schätzen, weil die Erwachsenenbildung auch im Zuständigkeitsbereich anderer Ministerien als des Bildungsministeriums (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen) liegt: Das Ministerium für Arbeit und Soziales ist zuständig für Schulungen und Ausbildungen zur Arbeitsförderung und das Ministerium für Wohlfahrt, Gesundheit und Kultur für allgemeinbildende, kulturelle und sozialpädagogische Arbeit und den Bereich der Information zur Gesundheitsvorsorge. Nach groben Schätzungen belaufen sich die Ausgaben auf 1% des Brutto sozialprodukts, das ist wenig im Vergleich zu den Nachbarländern, in Deutschland sind es beinahe 2% (Felix/Houtkoop 1990).

### *Altenpolitik*

Eine der Hauptaufgaben in der Altenpolitik für die nächsten Jahre liegt darin, die Folgen der Veränderung in der Altersstruktur aufzufangen („Vergreisung“). Vor allem heißt das, Kostenregelungen treffen für spezielle Dienstleistungen für Ältere wie Pflege, Versorgung, häusliche Hilfe usw.

Die Regierung hält aus Kostengründen drei eingreifende Änderungen für nötig:

- weniger stationäre, dafür mehr ambulante Altenpflege,
- weniger Pflegedienste, mehr Selbsthilfe und Hilfe durch Angehörige,
- weniger kurative, mehr präventive Behandlung.

Da Alter und Pflegebedürftigkeit oft Hand in Hand gehen, ist es naheliegend, daß Gesundheitsvorsorge in der Altenpolitik eines der Hauptthemen ist.

Daneben soll nach Plänen der Regierung die Aufklärung über gesunde Lebensführung und Hilfe zur Selbsthilfe bei Alterskrankheiten, Behinderung etc. auf dem Programm stehen.

Bildung für Ältere soll einen Beitrag dazu leisten, das Bild vom älteren Menschen in der Gesellschaft zu verbessern, das noch generell mit Vorstellungen von Hilfsbedürftigkeit und geistigem Abbau verbunden ist. Daß die späteren Lebensphasen durchweg negativ bewertet werden – gleichermaßen von Jungen und Alten –, kann man darauf zurückführen, daß die sekundäre Sozialisation nicht durchgeht bis ins Alter: Handlungsmuster und Wertmodelle unserer Zeit sind auf Ältere nicht „zugeschnitten“.

Es wird angeregt, in Veranstaltungsreihen für Senioren Schulfächer verschiedener Schularten, allgemeinbildend und berufsbildend, anzubieten; konkrete Vorstellungen dazu gibt es aber noch nicht (Herweijer 1990).

Die Bedeutung von Bildung zur persönlichen Entwicklung oder auch zur Ausbil-

derung für ehrenamtliche Tätigkeiten wird von der offiziellen Politik noch nicht anerkannt. In der Praxis ist jedoch eine rege und ständig zunehmende Nachfrage nach entsprechenden Angeboten zu verzeichnen, und das führt in Politik und Verwaltung zu sonderbaren Diskussionen um die Frage, ob Ältere ein Recht auf subventionierte Bildungsmaßnahmen haben und ob sie bei bestimmten Kursen und Ausbildungen höhere Beiträge zahlen sollten: Es geht um die Grundsatzfrage, ob Bildung für Ältere Luxus oder lebensnotwendig ist.

Wenn es um die Anerkennung der Notwendigkeit von Altenbildung geht, kommen die meisten Impulse aus der Praxis, wo kirchliche oder private Träger und Wohlfahrtsverbände sich um die Senioren als Zielgruppe kümmern.

### *Bildungsangebote für Ältere*

Wir unterscheiden bei der Erwachsenenbildung

- Elementarunterricht (Hauptschulstoff)
- Tages- und Abendschulen für Erwachsene
- Teilzeitstudium
- berufliche Weiterbildung
- Sozialkulturelles Bildungswerk.

Da der Bildungsstand bei den Älteren im Vergleich zu den jüngeren Generationen sehr niedrig ist, ist das Interesse an einem Elementarunterricht groß, der inhaltlich etwa dem deutschen Hauptschulunterricht entspricht – allerdings ohne Prüfungen und Zeugnisse. Auf diesem Gebiet sind für Senioren Programme erstellt worden – auch das führte in einigen Kommunen zu Meinungsverschiedenheiten über die Subventionsberechtigung. Da in letzter Zeit Lehrgänge für den Hauptschulabschluß vermehrt im Rahmen der Berufsausbildungsförderung eingesetzt werden, haben die Älteren dort eine ungünstige Position; denn in diesem Rahmen sind ihre Kurse nicht förderungswürdig.

Tages- und Abendschulen können größtenteils auch von Älteren besucht werden; 11%, d.h. 13.000 Teilnehmer von „deeltijd mavo/havo/vwo“ (Einrichtungen, denen in Deutschland das Abendgymnasium entspricht) sind über 50 Jahre alt (Herweijer 1990). Auf diesem Sektor werden Differenzierungsprogramme erprobt, um besser bei den Lernvoraussetzungen der Älteren ansetzen zu können.

Das dritte Gebiet neben Elementarunterricht und Abendgymnasium, der Unterricht auf Hochschulniveau, ist schwer zugänglich ohne die entsprechende Vorbildung. Zudem stehen Finanzierungszuschüsse nur jungen Studenten zu, und ein Teilzeitstudium an Fachhochschulen muß in einem sinnvollen Zusammenhang mit dem derzeit ausgeübten Beruf stehen, d.h. für die unmittelbare berufliche Weiterbildung von Belang sein.

Hochschulen und Universitäten bieten aber neben dem regulären Unterricht auch Kurse und Studiengänge ohne Zulassungsbedingungen an, die dann allerdings nicht zu Abschlüssen führen. Speziell für Ältere werden in Zusammenarbeit mit einigen Hochschulen und Universitäten im Rahmen des Konzepts „Hoger Onder-

wijs voor Ouderen“ seit kurzem Kurse auf Hochschulniveau angeboten, hauptsächlich auf den Gebieten Philosophie, Theologie, Sprachen und Sozialwissenschaften.

Berufliche Weiterbildung spielt (noch) kaum eine Rolle für Ältere, es sei denn als Fortbildung für ältere Arbeitnehmer. Staatlich koordinierte Berufsbildung ist arbeitsmarktorientiert, sie dient als Schulungsmaßnahme für Arbeitsuchende oder zur weiteren Qualifikation. Berufliche Weiterbildung beschränkt sich hauptsächlich auf Schulungsmaßnahmen innerhalb der Betriebe, auch das geschieht nicht in allzu großem Umfang und in erster Linie für höher qualifizierte und gut bezahlte Arbeitnehmer. Allerdings wird in letzter Zeit doch mehr Wert darauf gelegt, das Fachwissen auch bei älteren Angestellten auf dem aktuellen Stand zu halten.

Alles in allem sind die eben genannten Bildungsbereiche für Ältere weniger von Bedeutung. Auf Platz eins, was die Teilnehmerzahlen – aber nicht die zur Verfügung stehenden Gelder – betrifft, steht die sogenannte „sozial-kulturelle Erwachsenenbildung“. Die staatlichen Mittel dafür wurden allerdings in den letzten Jahren um die Hälfte gekürzt.

Freie und kirchliche Träger warten mit einem reichlichen und bunten Angebot von Kursen und Veranstaltungen auf, die zum Teil subventioniert werden, und zwar auf kommunaler oder regionaler Ebene. Das „Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur“<sup>1</sup> (in erster Linie) stellt für diese allgemeinbildende und sozialpädagogische Arbeit einen festen Betrag bereit, über den die Kommunen frei verfügen können.

Angebote für Senioren kommen vielfach von:

- kommunalen Bildungseinrichtungen
- Volkshochschulen – Heimvolkshochschulen
- „club- en buurthuizen“<sup>2</sup> (stadtteilbezogene sozialpädagogische Einrichtungen)
- Kunst- und Musikschulen,
- Wohlfahrtsverbänden, darunter das „ouderen welzijnswerk“ (etwa: „Altenwohlfahrt“, analog zu Arbeiterwohlfahrt)
- regionalen Einrichtungen für sozialpädagogische und psychologische Beratung.

Eine besondere Art von Bildungs- und sozialpädagogischer Arbeit ist die „ingebouwde educatie“, das bedeutet, daß Bildungsarbeit „eingebaut“, d.h. integriert ist in die Arbeit von Verbänden und Organisationen, die politisch, weltanschaulich oder auf andere Weise gesellschaftlich orientiert sind, wie z.B. Altenorganisationen, Frauengruppen, Umweltgruppen, Kirchen, Sportverbände und zahllose Vereine. Die Grenze zwischen Bildung und Interessenvertretung oder Bildung und Unterhaltung ist dabei fließend.

---

1 Ministerium für Wohlfahrt, Gesundheit und Kultur

2 „Klub- und Nachbarschaftshäuser“

Bei solchen Verbänden findet die Bildungsarbeit auf zwei Ebenen statt, einmal als Mitarbeiterschulung, zum anderen aber auch in Form von Veranstaltungen für die Mitglieder. Diese Bildungsarbeit für die Mitglieder erreicht viele Ältere und geht auch über die unmittelbaren Belange der Organisationen hinaus. Es werden Dinge vermittelt, die auch in einem anderen Kontext außerhalb der Organisation von Nutzen sind und allgemein die gesellschaftliche Partizipation fördern. Die Arbeit wird fast ausschließlich ehrenamtlich betreut, manchmal von regionalen Stellen sparsam subventioniert.

Soweit der kurze „Rundflug“ über die niederländische Bildungslandschaft. In dieser Landschaft müssen Perspektiven für die Bildung Älterer gefunden werden, die zunehmend an Bedeutung gewinnt.

## **II. Aktualität der Bildung Älterer**

### *Quantitatives Wachstum*

Eine Gesellschaft mit relativ mehr älteren Menschen muß sich sozial, wirtschaftlich und politisch anders einstellen, das ergibt Veränderungen auf allen Gebieten, in den Strukturen von Familie, Wirtschaft, Arbeitsteilung, Werkätigkeit, Gesundheitswesen und auch im Bildungswesen. Im Forschungsbericht „Bildung im Alter“ (Sozialkulturelles Planungsbüro SCP 1990) werden einige Prognosen über die zu erwartende Teilnahme von Älteren an der Erwachsenenbildung veröffentlicht: Allein aufgrund ihrer zahlenmäßigen Zunahme kann mit einem Zuwachs von 200.000 Teilnehmern gerechnet werden. Wird auch noch das demnächst höhere Vorbildungsniveau hochgerechnet (Vorbildung korreliert erfahrungsgemäß hoch mit Teilnahme an Erwachsenenbildung), könnte man von Teilnehmerzahlen bis zu 400.000 ausgehen. Bezieht man dann auch noch eine Trendberechnung mit ein, die von einem stetigen Teilnehmerzuwachs seit 1979 ausgeht, kommt man auf 800.000 mögliche Teilnehmer über 55 Jahre. Die Schätzungen aufgrund dieser Faktoren sind durchaus gerechtfertigt, das bedeutet, daß wir in der Altenbildung bis zum Jahr 2010 mit einer Zuwachsrate von 160% bis 200% rechnen müssen, d.h. von jetzt 500.000 bis zu einer Million in 20 Jahren.

### *Bildung und die Lebensphasen*

Das Geschenk dieses Jahrhunderts sind 20 zusätzliche Lebensjahre. Und da die Arbeits- und Familienphase kürzer geworden ist, haben wir eine ganze Lebensphase hinzugewonnen: die Zeit zwischen 55 und 75, in der das Älterwerden noch keine wesentlichen Beeinträchtigungen mit sich bringt, eine Lebensphase mit eigener Dynamik und eigenen, speziellen Bildungswünschen.

Verlängerung des Lebens heißt auch: Die Bedeutung eines bestimmten Alters wandelt sich. Angesichts der 65jährigen, die heute gesund und vital ihren Mann oder ihre Frau stehen, kann man „Alter“ nicht mehr mit einer bestimmten Anzahl von Jahren verbinden. „Alt“ wird ein fließender Begriff.

Auch für das individuelle Leben bedeutet dieser Zuwachs an Lebenszeit mehr als nur eine Verlängerung von 20 Jahren: Dimensionen und Perspektiven des ganzen Lebenslaufs verändern sich. Jede Lebensphase und jedes Lebensereignis bekommt einen anderen zeitlichen Stellenwert und dadurch eine andere Bedeutung – auch die Entscheidung, was man zu welcher Zeit lernen will.

Lernen spielt in unserer Gesellschaft eine strategische Rolle, Lernen und Ausbildung beeinflussen den Lebenslauf. Mit Beginn der industriellen Produktion im vorigen Jahrhundert entwickelte sich der „moderne Lebenslauf“ mit seiner deutlichen Trennung der Lebensphasen: Jugend – Lernen und Ausbildung; Erwachsenenalter – Arbeit und Sorge für die Familie; Lebensabend – Freisein von Verantwortung und Genießen der wohlverdienten Ruhe. Lernen hat demnach eine lebens- und berufsvorbereitende Funktion.

Bevor man einen neuen Lebensabschnitt beginnt, wird der jeweils andere durch sichtbare Ereignisse wie Schulabschluß, Ausbildungsabschluß, Auszug der Kinder und Pensionierung abgeschlossen. Schulzeit, Arbeitswelt und „Rentnerleben“ sind getrennte Lebensbereiche mit eigener Struktur und eigenen Rollenerwartungen. Jede Lebensphase stellt besondere Anforderungen an die jeweilige Freizeitgestaltung: Während der Ausbildungszeit soll die meiste Zeit zum Lernen genutzt werden, Erwerbsarbeit (um die Ausbildung zu finanzieren) und Erholung sollen möglichst wenig Zeit beanspruchen. In der zweiten Lebensphase wird viel Energie für Familie und Beruf und gerade genug Zeit für die notwendige Erholung aufgewendet. Für Lernen ist keine Zeit eingeplant, es sei denn zur Verbesserung der Berufschancen oder zur Anpassung an notwendige Veränderungen. In der dritten Lebensphase, zwischen 50 und 65, wird Arbeit allenfalls noch auf freiwilliger Basis verlangt; es wird erwartet, daß auf dem Arbeitsmarkt Platz gemacht wird für die Jungen, daß Lernen nur als Freizeitbeschäftigung, für Hobbies oder zur Information über Gesundheitsvorsorge genutzt wird.

Der Zuwachs an Freizeit seit ca. 40 Jahren kommt nur bestimmten Bevölkerungsgruppen zugute, dazu gehören die Älteren. In der übrigen Gesellschaft ist seit den 80er Jahren eine gewisse Gleichgültigkeit aufgekommen: Wie diese „Freien oder Befreiten“, eigentlich aber Ausgeschlossenen, sich in ihrer freien Zeit eine gesellschaftliche Existenz und Funktion aufbauen können, kümmert die Allgemeinheit wenig.

### *Individualisierung*

Alle Risiken des heutigen Trends zur Individualisierung treffen in besonderem Maße die Älteren. Das heißt, daß einerseits die Möglichkeiten zur persönlichen Entfaltung zugenommen haben, diese aber andererseits nicht wahrgenommen werden können, weil die wirtschaftlichen und bildungsmäßigen Voraussetzungen fehlen und es keine Handlungsperspektiven gibt (van der Veen 1990). Mit dem Trend zur Individualisierung werden zwei unterschiedliche Lebensstile sichtbar: Einerseits sind da die Alten, die dank ihrer guten Ausbildung und ihrer finanziellen Position auch nach dem Ausscheiden aus dem Berufsleben geistig und körperlich aktiv bleiben. Auf der anderen Seite gibt es die Alten, die zu den Ärmsten im

Land zählen. Ihr Leben ist bestimmt durch frühere Defizite und entgangene Chancen. Opfer von Bürokratie, flüchtigen Lebensstilen und Marktmechanismen (der Markt der Angst floriert), ziehen sie sich zurück. Sie sind verbittert oder sie kultivieren ein Lebensgefühl von Nostalgie und Bedauern darüber, daß ihnen viele Möglichkeiten verwehrt waren. Ihr Schicksal generell zu verbessern, wird immer schwieriger. Kann man ein Selbstbewußtsein entwickeln, das nicht auf Arbeit und Erwerbstätigkeit beruht, und ein Selbstwertgefühl, das sich allein auf das fortgeschrittene Alter gründet?

### *Das Ende des standardisierten Lebensplans*

Vielerlei Entwicklungen haben dazu geführt, daß der zeitliche Ablauf des standardisierten Lebensplans „Lernen – Arbeit/Familie – freie Zeit“ sich verändert. Die erste und die dritte Lebensphase werden länger, die Arbeits- und Familienphase wird kürzer. Längere Ausbildungszeiten, Arbeitslosigkeit, Teilzeitarbeit oder Erwerbstätigkeit von Frauen mit schulpflichtigen Kindern: Das sind Beispiele dafür, wie sich die Situation in der ersten Hälfte des Lebenslaufs verändert. In der zweiten Hälfte stehen 83% der über 55jährigen außerhalb des Arbeitsprozesses. Parallel dazu verändern sich Bedeutung und inhaltliche Füllung der Begriffe Lernen, Arbeiten und Freizeit.

Viele Menschen sehen wirtschaftliches Wachstum nicht mehr als die einzige Form von Produktivität an, Lernen ist keine Garantie mehr für eine gute berufliche Position, und Freizeit verbinden wir in unseren Köpfen neuerdings mit dem Begriff Aktivität. Es kommt der Wunsch auf nach einer gleichgewichtigeren Verteilung von Lernen, Arbeit und Freizeit in allen drei Lebensphasen. Auch nach einer neuen Bedeutung dieser drei Begriffe wird gesucht.

Im Prinzip aber bleibt das standardisierte System doch bestehen: Die Lernphase wird nur weiter ausgedehnt, und noch immer denkt man bei „Lernen“ an Bedürfnisse von Kindern und jungen Erwachsenen. Von Schule und Ausbildung wird noch immer alles Rüstzeug erwartet, das man braucht, um das Leben zu meistern. Der Druck auf junge Erwachsene, beruflich up to date zu bleiben und an Schulungen und Fortbildungen teilzunehmen, hat bei den Bildungseinrichtungen dazu geführt, daß sie sich vornehmlich für diese interessieren und sich nicht für die Schulung und Bildung von Älteren verantwortlich fühlen. Die Ausdehnung der Lernphase ist nur eine unzureichende Antwort auf die Frage: „Wie kann die deutliche Verlängerung der Lebenserwartung zur Grundlage von neuen Formen menschlicher Produktivität und Bereicherung des Daseins werden?“

Diese Aufgabe fordert eine Veränderung der Funktion, die Lernen in den einzelnen Lebensphasen hat. Bei uns liegt nun die Verantwortung, Lernen und Bildung anzubieten als Vorbereitung auf jeden Lebensabschnitt in einer Gesellschaft, in der wir lange verweilen werden. Daher kann man auch Erwachsenenbildung nicht länger als Berufsförderungsmaßnahme und Lernen zur persönlichen Entwicklung als Luxus betrachten. Die Kontroverse „Bildung als Qualifizierung für Beruf und Arbeitsmarkt“ versus „Recht auf Bildung“ paßt nicht mehr in die Zeit (van der Veen 1990).



Mit der Veränderung der Altersstruktur verändert sich auch das Verhältnis von Arbeit, Pensionierung und Umschulungs- und Fortbildungsmaßnahmen. Es ist darüber nachzudenken, welche Rolle berufliche Weiterbildung spielt und inwiefern Bildung das „andere“ Leben, nämlich das in der arbeitsfreien Zeit, bereichert. Man sollte dabei die Perspektive des ganzen Lebenslaufs im Blick haben; die heutige Bildungspolitik fördert Kurzsichtigkeit und Unbeweglichkeit und steht der Entwicklung eines neuen kulturellen Modells für spätere Lebensphasen im Wege.

### *Lebenslanges Lernen*

Für Erwachsene im mittleren Alter ist die Teilnahme an einem Unterricht, der auf die Zwecke und Belange von Jüngeren zugeschnitten ist, auf ihre Erfahrungswelt und auf die Rollen, die sie erfüllen sollen, offensichtlich nicht sehr attraktiv, denn über 50jährige frequentieren die allgemeine (das heißt bei uns vor allem die berufsbezogene) Erwachsenenbildung in eher bescheidenem Maße. Lebhafter ist die Teilnahme an „sozial-kultureller“ und der „eingebauten“, integrierten Bildung.

Speziell für Ältere entwickelte Programme werden sozusagen noch an der Hintertür gehandelt, sie werden noch nicht anerkannt, es gibt keine Zulassungsbedingungen, ein gewisser Qualitätsstandard wird nicht vorausgesetzt, Resultate werden nicht gemessen, Zertifikate gibt es nicht, und von den Kursleitern werden keine speziellen Qualifikationen gefordert. Im Verhältnis zu anderen Formen der Erwachsenenbildung hat die Bildung Älterer kein hohes Ansehen, und das wird verstärkt durch die derzeitige Bildungs- und Finanzpolitik.

Im Gegensatz zur Ausbildung und Bildung junger Menschen, gerade im Hinblick auf Berufstätigkeit, hält man Bildung für die allgemeine Entwicklung unserer Gesellschaft nicht für relevant.

Zu ansonsten wenig genutzten Zeiten und auf eigene Rechnung dürfen Ältere sich durchaus weiterbilden und -entwickeln, dies gilt aber als reine Privatangelegenheit, als Freizeitbeschäftigung, zur Erhaltung der Gesundheit oder als Vorbereitung auf ehrenamtliche Tätigkeiten.

Hinter solch einem Konzept steht ein Bild vom alten Menschen, das isoliert ist von den jüngeren Generationen und abseits steht in einer gesellschaftlichen Zukunft, die sich diese Generationen teilen. Das Recht der Alten auf stetige persönliche Entwicklung und der Wert unbezahlter Arbeitsleistungen für die Gesellschaft werden verleugnet.

Wie alle anderen haben auch die Älteren das Recht, ihren Interessen nachzugehen und ihr Wissen zu erweitern. Die Bildungslandschaft an eine älter werdende Gesellschaft anzupassen, bedeutet notwendigerweise eine Reform des Angebots und eine Neukonzeptionalisierung der Erwachsenenbildung, wenn sie die Bedürfnisse von Bildungssuchenden ernst nehmen will, die ganz unterschiedliche Fähigkeiten haben, die die Erfahrungen ihrer Generation einbringen und die mit einer anderen Zeit- und Zukunftsperspektive lernen als die Jungen. Die Bildung Älterer könnte der Schlüssel sein für Hilfe zur Lebensbewältigung, Kom-

petenzentwicklung und lebenslange Entfaltung menschlicher Möglichkeiten.

### *Die Investition in „Human Resources“*

In naher Zukunft wird eine postindustrielle Informationsgesellschaft den Ablauf des Lebens strukturieren und einteilen.

Den ganzen Bereich des Lernens wird man in neue Kategorien aufteilen müssen, nach den Anforderungen, die der Markt an Produktion und Distribution von Wissen, an Denken und Können stellt. Ob der standardisierte Lebenslauf dann verändert wird? Mehr Flexibilität auf diesem Gebiet wäre sicher im Sinne des einzelnen Bürgers. Der standardisierte Lebensplan steht in engem Zusammenhang mit Produktivität und Leistung. Neue Technologien zur Produktionssteigerung stellen andere Anforderungen an das Können und machen manche Funktionen überflüssig. Das bedeutet, daß auch in der Lebensmitte ständige Anpassung und Umstellung der Fähigkeiten und Möglichkeiten gefordert werden. Ein Zukunftsszenario könnte ein über alle drei Lebensabschnitte verteiltes Lernen so darstellen:

1. Das formale Bildungssystem, aus öffentlichen Mitteln finanziert, ist der größte Sektor; es erfaßt die meisten Menschen unter 25 Jahren.
2. Parallel dazu entwickelt sich ein weniger sichtbares kommerzielles und marktorientiertes Berufsausbildungs- und Weiterbildungssystem.
3. Daneben gibt ein nicht formales Bildungssystem, vielfältig und von vielen Anbietern im Verbund mit Massenmedien und Kommunikationsindustrie bereitgestellt, das sich mit aktuellen Themen beschäftigt und das teilhaben läßt am kulturellen Geschehen.

In allen drei Sektoren dieses Bildungssystems wird Wert gelegt auf lebenslanges Lernen. Das geschieht in jedem Sektor anders, mit verschiedenen Konzepten und Zielsetzungen, die mehr von der Marktlage als von Planungen ausgehen.

Im allgemeinen entsprechen die drei Informationssektoren den drei Lebensabschnitten im standardisierten Lebenslauf. Was fehlt, ist eine Planung, die den Menschen selbst und seine Entwicklung berücksichtigt. Das verlängerte Leben auf der einen Seite und das schnellere Veralten von aktuellem Wissen auf der anderen Seite bedeuten, daß der ganze zeitliche Rahmen vergrößert werden muß. Dazu kommt, daß man in einer Gesellschaft, in der immer mehr auf die Zukunft hin geplant wird, nicht nur im Hier und Jetzt lernen kann. Lernen wird immer mehr zum „Lernen für Veränderungen“, Lernen muß die Kreativität fördern.

Wenn kreatives Denken angeregt und entfaltet wird, sind Menschen besser imstande, sinnvoll zu arbeiten, persönliche Probleme zu lösen, die Lebensqualität zu verbessern, eigene Entscheidungen zu treffen, unabhängig zu urteilen, mit Komplexität und mit Ambiguitäten umzugehen; sie können freie Zeit konstruktiv nutzen, sich besser an neue Entwicklungen anpassen, sind psychisch stabiler. Planer, die nur das Nächstliegende sehen, betrachten Bildung ausschließlich als

Investition in menschliches Potential zur Erhöhung der Produktivität und nicht als zweckfreies Angebot für den Menschen selber. Wirtschaftlich gesehen ist eine solche Investition dann natürlich für Ältere nicht mehr zu rechtfertigen. Sie kommen allenfalls als Verbraucher von Gütern und Dienstleistungen in Betracht. Wenn aber langfristiges Denken über die Fähigkeiten und Möglichkeiten des Menschen verloren geht, wirkt sich das vor allem in einer älter werdenden Gesellschaft negativ aus.

### III. Impulse aus der Praxis

#### *Die Teilnehmerzusammensetzung näher betrachtet*

Die Teilnahme älterer Erwachsener an Bildungsveranstaltungen ist wesentlich geringer als die von jüngeren. Von den über 50jährigen sind das 35% (wovon wieder die Hälfte auf die 59-54jährigen fällt), das ist halb soviel wie bei den übrigen Erwachsenen.

Das Interesse in den höheren Einkommensklassen steigt, zwischen den drei unteren Einkommensklassen sieht man wenig Unterschied, was das Interesse betrifft.

Wachsendes Interesse an Bildungsveranstaltungen zeigen vor allem diejenigen, die eine gute Schulbildung haben. Der zahlenmäßige Unterschied zwischen Teilnehmern mit guter oder mit schlechter Schulbildung ist in den 80er Jahren noch größer geworden. Die Teilnahme nach Kohorten: Die Zunahme bei den 55- bis 75jährigen ist relativ gering. Jede jüngere Geburtskohorte ist jeweils bildungsfreudiger als die vorige, bei allen jedoch nimmt die Teilnahme mit zunehmenden Alter ab (Herweijer 1990).

Die Zeit, die man für Lernen aufwendet, ist in den letzten Jahren eher kürzer geworden. Ältere investieren etwas weniger Zeit als Jüngere, Ältere lernen zudem lieber zu Hause als in einer Institution, und wenn sie lernen, tun sie es mehr zu ihrer persönlichen Entwicklung und Entfaltung als für Beruf und gesellschaftliche Partizipation.

Was das Niveau der Vorbildung angeht, ist es vor allem die mittlere Gruppe, die teilnimmt. An der Spitze in der Nachfrage liegen noch immer Sprach- und Hobbykurse. Auffallend ist, daß immer weniger jüngere Erwachsene Geld und Zeit für Erwachsenenbildung investieren wollen oder können (Cramer und v.d.Kamp 1990).

Diejenigen, die der Erwachsenenbildung fernbleiben, sind mindestens so interessant wie die Teilnehmenden, und als Gründe für den Mangel an Bildungsinteresse werden genannt:

- |                            |     |
|----------------------------|-----|
| – keine Zeit               | 37% |
| – zu alt                   | 25% |
| – nie das Bedürfnis gehabt | 20% |

- was Besseres zu tun 8%
- andere Gründe weniger als 5%

(Felix/Houtkoop 1990)

Wenn die Bildung für ältere Menschen sich nach den Gesetzen von Marktmechanismen entwickelt, wenn es nicht genug Veranstaltungen und Programme gibt, die eine Brückenfunktion erfüllen, um Hemmschwellen zu überwinden, dann werden die Alten, die eine geringe Schulbildung und wenig angesehene Berufe hatten, auch in Zukunft nicht dabei sein beim Seniorenboom auf dem Bildungsmarkt.

### *Das Bildungsangebot für Ältere: Stiefkind der Erwachsenenbildung*

Die meisten Angebote kommen vom „vormings- en ontwikkelingswerk“<sup>3</sup> (allgemeinbildende und sozialpädagogische Arbeit in unterschiedlicher Trägerschaft). Aber auch bei Tages- und Abendkursen für Schulfächer aller Schularten, bei den Hochschulkursen für Ältere, in berufsbezogenen Kursen und selbst bei Schulungsmaßnahmen für Ältere in Betrieben steigt die Zahl der Seniorenangebote. Man kann jedoch nicht von voller Integration der Zielgruppe Senioren in die Planung sprechen, die Programme haben alle noch einen experimentellen und vorläufigen Charakter. Das heißt, daß weder Koordination noch eine gewisse Kontinuität noch Übergangsmöglichkeiten zu weiteren Ausbildungsgängen gewährleistet sind.

Alle Altenbildungskonzepte, unabhängig davon, wer sie entwickelt, entstehen aus der Vorstellung, daß Ältere nicht imstande sind, dem normalen Unterricht zu folgen, einmal, weil sie in der Gesellschaft nicht dazugehören, und zum anderen, weil das Alter spezielle Probleme mit sich bringt.

Diese Konzepte entstehen nicht, weil sie kulturelle Veränderungen mit tragen könnten, weil besondere Fähigkeiten zu pflegen oder zu entfalten wären oder weil die älteren Menschen in der Gesellschaft Aufgaben und Verantwortung übernehmen könnten. Sie entstehen auch nicht, weil bei den Alten die Vollendung des menschlichen Daseins und ein hohes Maß an Lebenserfahrung vermutet wird. Altenbildung ist im Bereich von kompensatorischem Lernen für benachteiligte Gruppen angesiedelt. Ihr „Output“ bleibt in der eigenen Subkultur verborgen oder wird allenfalls für ehrenamtlichen Tätigkeiten genutzt, oft im Rahmen von selbstorganisierten Maßnahmen. An die Öffentlichkeit kommt er nicht, zum Nutzen der ganzen Gesellschaft wird er nicht eingesetzt.

### *Neue Ansätze*

In nächster Zukunft müssen neue anthropologische Grundlagen geschaffen werden, die den Sinn der Bildung älterer Menschen anders würdigen, sie zu neuen Zielen führen, neue Modelle und Themen hervorbringen und der Bildung Älterer eine andere Funktion geben. In einer solchen Konzeption ist alles enthalten:

---

<sup>3</sup> „Bildungs- und Entwicklungswerk“

Bildung, Ausbildung, gesellschaftliche Partizipation, aber auch Fürsorge, wo sie nötig ist. Bildung für ältere Erwachsene gehört in die Diskussion über die Beziehung zwischen Erwachsenenbildung und Zielgruppen, über das Verhältnis von Erziehung und Lebensphasen sowie Erziehung und Produktivität. Sie muß in der gegenwärtigen Auseinandersetzung über Bildung für den Lebenslauf und für den Arbeitsmarkt, über öffentliche oder in Verbände „eingebaute“ Bildungsmaßnahmen und Selbstbildung und über das Verhältnis von Bildung und Fürsorge berücksichtigt werden. Wir haben noch nicht die soziale Struktur, die eine lebenslange Entfaltung und Entwicklung gewährleistet und anregt, und wir haben noch keine „Bildungstradition“ für Ältere.

Die meisten Impulse kommen aus der Praxis, zwei besonders bedeutungsvolle seien genannt. Neu und wichtig in der Bildung Älterer ist ein gerontologischer Ansatz, von dem aus man Inhalte und Methoden gestaltet, dabei wird einem Lebenslaufbezug besondere Wichtigkeit eingeräumt. Art, Herkunft und Veränderbarkeit von Wissen, Erfahrungen und Interessen werden nicht mit altersbedingten Veränderungen, sondern mit Veränderungen in der persönlichen Lebensgeschichte und in der Gesellschaft, die den Menschen geformt hat, in Verbindung gebracht. Man betrachtet ältere Teilnehmer mit einem „biographischen“ und nicht mit einem „kategorialen“ Blick. Die Orientierung ist weniger auf die Zielgruppe „Ältere“ gerichtet als vielmehr auf die konkrete Lebenssituation von verschiedenen Generationen Älterer mit einem oder mehreren verwandten Lebensstilen.

„In der Vergangenheit liegt die Quelle unseres Tuns und Sollens, unser Verhältnis zu uns selbst und zum anderen. Hinter uns liegt ein Leben, zu Zeit geronnen, und hält uns gefangen. Vor uns liegt eine begrenzte Zukunft, nicht voller Verheißungen – die Verheißungen sind geschrumpft auf die Möglichkeiten dessen, der sie noch verwirklichen muß“ (Simone de Beauvoir).

Im gerontologischen Ansatz wird in bezug auf Inhalte und Methoden und in der Art, wie man den Teilnehmern begegnet, Rücksicht genommen auf ihre jeweiligen Wertmodelle, ihre Lebensgeschichte, ihr Denken und ihre Kommunikationsmuster, auf ihr eigenes kulturelles „Instrumentarium“, das sie im Laufe ihres Lebens entwickelt haben. Dies zeigt sich

- in Programmen zur Orientierung und Entscheidungshilfe für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen, zur Ausbildung für ehrenamtliche Tätigkeiten oder zur allgemeinen Weiterbildung,
- in der Bildungsarbeit mit soziologischen Themen wie Technik und Gesellschaft, Arbeit und Produktivität, die soziale Spaltung der Gesellschaft, die Freizeitgesellschaft, Pflege und Gesundheit, das Verhältnis der Generationen usw.,
- in Kursen und workshops über Lebenslaufplanung, Sinngebung, Lebenslaufverfolgung,
- in historisch-kulturellen Ausdrucksformen wie Altentheater und Schreibwerkstatt, Erzählcafé, Gruppen, die sich mit Mentalitätsgeschichte befassen,

- in Programmen, zum Austausch zwischen den Generationen in Familie und Nachbarschaft.

Eine zweite wichtige Entwicklung zeigt sich in dem wachsenden Wunsch nach Zusammenarbeit, Koordination und Netzbildung an der Basis und auf der Planungsebene. Folgende Ziele hat man dabei im Auge:

Die Trennung in verschiedene Institutionen und Arbeitsbereiche wie Altenhilfe, Fürsorge und die verschiedensten Sektoren der Erwachsenenbildung muß aufgehoben werden. Durch Professionalisierung und Spezialisierung haben sich erst in den vergangenen Jahrzehnten völlig getrennte Bereiche gebildet. Man sucht nun nach einem gut funktionierenden Netzwerksystem, in dem Einrichtungen zusammenarbeiten und einander ergänzen können. Netzwerke wären effektiv für die praktische Arbeit, und auf der Planungsebene wären sie eine Basis, auf der Konzepte ansetzen könnten.

Ein zweites Ziel ist der integrative Ansatz, die Altersproblematik im Zusammenhang zu sehen mit der allgemeinen Lebensweltproblematik. Probleme haben meist einen komplexen Hintergrund, und es muß nach jeweils individuellen Lösungsmöglichkeiten gesucht werden. Dabei kann ein Kurs in der Erwachsenenbildung helfen oder eine Beratung, eine Therapie, eine Versorgungsmaßnahme, eine einfache Information oder eine neue Beschäftigung, der Eintritt in einen Verein oder eine Gruppe. Verschiedene Lösungsmöglichkeiten können sich überschneiden oder aufeinander folgen, es sollte ein ganzes System von Einrichtungen vorhanden sein, in dem man die geeignete Stelle finden kann. In so einem Verbundsystem ließen sich auch für jeweils verschiedene Zwecke gemeinsame Projekte entwickeln, wobei die Partner jeweils wechseln könnten.

#### **IV. Perspektiven**

Zum Schluß skizziere ich drei Zukunftsszenarios, in denen die Tendenzen, die ich dargelegt habe, auf das Jahr 2000 projiziert werden:

Im ersten Szenario gehört die Bildung Älterer zu einer erweiterten und bereicherten Erwachsenenbildung.

Im zweiten Szenario wird Teilnahme an Altenbildung nicht gefördert, und Ältere ziehen nach einem intensiven und produktiven Arbeitsleben andere Beschäftigungen vor.

Im dritten Szenario wird Bildung für Ältere zwar als Bildungsbereich anerkannt, ist aber nicht voll integriert in das allgemeine Erwachsenenbildungssystem, sie ist sozusagen segmentiert-integriert.

##### *1. Szenario: Bildung Älterer als Teilgebiet einer reformierten Erwachsenenbildung*

Lernen als „life-long enterprise“ für Jung und Alt, eine Chance für jeden, menschliche Entfaltungsmöglichkeiten im ganzen Lebenslauf. Lernen im mittleren und

späteren Erwachsenenalter ist unverzichtbar, um die Gesellschaft zu erhalten und stets zu erneuern. Umschulungen und berufliche Fortbildung sind nicht nur als zweite Chance anzusehen, sondern werden gebraucht für eine zweite oder dritte Karriere, sei es nun beruflich oder ehrenamtlich. Lebenslaufplanung gehört zum Leben, und Lernen für den Lebenslauf gehört zu Bildung und Ausbildung. Das „upgrading“ des Schulbildungsniveaus ist im Jahr 2000 abgeschlossen, Oberschulabschlüsse sind der allgemeine Standard. An großen, allgemeinen Lehrinstituten mit einem sehr differenzierten Angebot kann man abgestufte Qualifikationen auf den verschiedensten Sachgebieten erwerben. Niemals vorher gab es soviel Test-, Prüfungs- und Beratungsmöglichkeiten und Maßnahmen zur Förderung der Studierfähigkeit sowie Übergangs- und Einstiegshilfen. Der Bezugsrahmen der Erwachsenenbildung ist größer geworden: Speziell für Ältere wird mit einem Netzwerk von anderen Einrichtungen zusammengearbeitet, die mit Altenarbeit und Altenhilfe zu tun haben. Die Erwachsenenbildung hat Verbindung zu Verbänden, gemeinnützigen Organisationen, Bürgerbewegungen etc. Die starre Trennung zwischen Lernen, Arbeit und Freizeit ist aufgehoben, diese Bereiche können gleichmäßig in die Lebensplanung einbezogen werden. Zu verschiedenen Zeiten im Leben steht es jedem frei, das Verhältnis zwischen Arbeit, Lernen und anderen Beschäftigungen zu verändern.

Beihilfen zur Studienfinanzierung sind altersunabhängig: Ältere mit niedrigem Einkommen werden zur Befriedigung ihrer Bildungswünsche nicht mehr, so wie jetzt, an Fürsorgeeinrichtungen verwiesen, die dann Bildungsaufgaben erfüllen müssen.

Die Erwachsenenbildung „investiert“ in den Menschen, sowohl zu seine Freude am Lernen als auch zur Steigerung seiner Produktivität. Ältere werden immer weniger als spezielle Gruppe betrachtet, weder im Unterricht noch bei anderen Veranstaltungen. Es ist selbstverständlich geworden, Rücksicht zu nehmen auf verschiedene Lernwünsche und -stile, verschiedene Bedürfnisse, Motivationen und Lernziele.

Unser Wissen über kognitive und psychologische Verarbeitungsprozesse bei Erwachsenen wird bei der Entwicklung von Kursprogrammen und Curricula angewendet. Auf das Altern bezogene Themen sind Unterrichtsgegenstand für jedermann, nachdem es ins allgemeine Bewußtsein vorgedrungen ist, daß Altwerden etwas ganz Normales ist.

Der Bildung Älterer wird vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt, und zwar nicht in Hinblick auf Sondermaßnahmen, sondern gerade, um unnötige Trennungen aufzuheben. Man ist in Planung und Praxis allgemein sensibler geworden für verschiedene Bedürfnisse und arbeitet erfolgreich mit Programmen, die nicht nur auf Jüngere bezogen und kurzfristig geplant sind. Wäre diese allgemein notwendige Kursänderung nicht vollzogen worden, dann wäre das zielgruppenorientierte Konzept der Altenbildung in den neunziger Jahren Opfer seines eigenen Erfolgs geworden.

## 2. Szenario: Altenbildung für eine Elite

Die neuen Senioren kommen, autonome erwachsene Menschen; sie haben wenig Interesse für speziell auf sie zugeschnittene Programme. Ständige technologische Innovationen verlangen eine ständige Steigerung der Arbeitsproduktivität. Das „menschliche Potential“ wird im jungen Erwachsenenalter außerordentlich stark beansprucht. In der postindustriellen Informationsgesellschaft besteht die Gefahr, daß hochqualifizierte Arbeitskräfte in einem kurzen Arbeitsleben überbeansprucht werden, burn-out-Symptome zeigen, an Selbstvertrauen verlieren und in die Isolation geraten. Die Teilnahme an Schulungsmaßnahmen ist eine strategische Notwendigkeit im Kampf um die Arbeitsplätze, man muß Schritt halten mit allen Innovationen. Der hält sich am längsten auf dem Arbeitsmarkt, in den am meisten Ausbildung investiert wurde. Bildung ist ein Ideal eines bürgerlichen, konservativen Mittelstandes und nostalgischer Intellektueller geworden.

Von den Alten kann man sagen, daß sie regelrechte Pioniere geworden sind, jedoch nicht Pioniere in einer „lernenden Gesellschaft“, die eigentlich unser Ziel ist, sondern Pioniere in einer Gesellschaft, in der der selbstbestimmte, trendfreudige, hedonistisch-spielerische Typ den Ton angibt.

Gilles Lipovetsky (1987) vertritt in seinem Buch „L'empire de l'éphémère“ die interessante Ansicht, daß der moderne Mensch der 80er Jahre, der fernsieht, mit seinem Heimcomputer spielt und selten ein Buch liest, das Ideal der Aufklärung, nämlich das autonome, mündige Individuum verkörpert bzw. ihm näher kommt als je ein Typ zuvor. Er läßt sich auf allen Ebenen – sei es Information, Bildung, Gesundheit, Sport, Konsum, menschliche Beziehungen oder Freizeit – einfach von Moden oder von dem, was ihm gerade neu und interessant erscheint, leiten: Noch nie haben die Menschen so frei über sich bestimmen können wie in unserer postindustriellen Informationsgesellschaft. Eine Welt, in der gilt, was neu und kurzlebig ist, wo vorurteilslos alles und jeder akzeptiert wird, kann es erst geben, wenn das Sozialverhalten der Menschen nicht mehr von Traditionen bestimmt wird und die gesellschaftlichen Beziehungen nicht mehr durch Geburt festgelegt sind. Erst dann gibt es das bürgerliche Ich nicht mehr und nicht das „Ich als älterer Mensch“, das unentwegt seine Identität markieren muß gegenüber den anderen in und außerhalb seiner gesellschaftlichen Gruppe. Lipovetsky sieht in der flüchtigen Dynamik, die sich in den 90er Jahren fortsetzt, die Vollendung des westlichen demokratischen Individualismus. Wenn die Vierzigjährigen von heute das Arbeitsleben hinter sich haben, werden sie ihr Dasein planen, als würden sie morgen sterben, ihr Verhalten wird aber so sein, als wenn sie das Ewige Leben hätten. Sie genießen das Leben, machen keine Probleme aus dem Verhältnis mit anderen Generationen, funktionieren perfekt, stellen ihre Persönlichkeit à la carte zusammen und entscheiden autonom und spontan über Engagement und Bindungen in ihrem sozialen Umfeld und darüber, was sie im Moment berührt. Entscheidend ist allein die eigene Autonomie.

Und wie steht es mit Nachdenken über Vergangenheit und Zukunft, individuelle und kollektive Lebensläufe? Auch Weltanschauung kann man stückweise à la carte wählen, sie hat nicht mehr die sozial bindende Funktion wie früher.



In diesem Zukunftsszenario sind reine Bildungsprogramme für Ältere nur attraktiv für eine kleine Gruppe von Lernbegeisterten, die spezielle Interessen vertiefen wollen. Der Rest ist allergisch gegen Kommunikation auf Kommando, gegen Vorlesungen und Lektionen, gegen Vorschriften und festgelegte Programme. Diese anderen kann man nur für Bildung interessieren, wenn sie spontan Lust dazu haben, wenn es ihnen gerade paßt, aber nicht weil Institutionen meinen, daß ihr Programm so gut für sie ist. Und dann muß es gleichzeitig spannend, sensationell, hart, witzig, menschlich, ergreifend, festlich, spielerisch, abenteuerlich, elektrisierend und anregend sein, zum Mitmachen anreizen und vor allem das Neueste und Aktuellste bieten – ideale Bedingungen für marktorientiertes Wachstum von Altenbildung in Zusammenarbeit mit Kommunikationsindustrie, Freizeit- und Unterhaltungsindustrie, immer im Trend.

Auf der anderen Seite die Altenhilfe: Mit Handfeger und Kehrblech kann sie die Kleinarbeit und Schmutzarbeit machen und versuchen, die negativen Folgen von Autonomie und Individualisierung wegzuputzen. Denn soziale Konflikte sind seltener geworden, aber persönliche und zwischenmenschliche Konflikte nehmen zu, wir haben mehr individuelle Freiheit, aber dadurch wird das Leben nicht einfacher.

### *3. Szenario: Segmentierte Integration der Bildung Älterer*

Altenbildung bleibt auf dem jetzigen Stand. Die in den 80er Jahren prognostizierte Zunahme an Teilnehmern ist eingetreten; sie wird zum großen Teil aufgefangen durch bestehende Erwachsenenbildungsinstitute oder durch Einrichtungen, die „eingebaute“ Bildung anbieten, dazu kommen einige Gruppen, die sich selbst organisiert haben, mit eigenen, freiberuflichen oder ehrenamtlichen Mitarbeitern. Auf Grund der wachsenden Nachfrage werden sowohl Interessenten als auch Anbieter zu neuen „sozialen Erfindungen“ angeregt; sie experimentieren mit Methoden und Lernformen und erfinden originelle und erfolgreiche Variationen, die den unterschiedlichsten Teilnehmerbedürfnissen entgegenkommen. Mit dem Fortschritt der Informationstechnologie und ihrer Verfügbarkeit für jedermann gewinnt Lernen nach eigenem Plan immer mehr an Beliebtheit. Die eigene Planung wird erleichtert durch Tele-Bildung mit Multi-Media-Begleitmaterial wie Audio, Video, Text und Software.

Die Finanzfrage für Planung, Entwicklung und Erhalt eines Altenbildungssystems ist nicht einfach zu lösen. Die Regierung ist in den 90er Jahren wenig bereit, alle Altenbildungsprojekte zu subventionieren, die wie Pilze aus dem Boden schießen. Subventionen bekommen in erster Linie der Elementarunterricht für Ältere mit einem großen Bildungsrückstand und Veranstaltungen zu „präventiven“ Zwecken, dadurch verspricht man sich Kosteneinsparungen. Bildung für die persönliche Entwicklung, zur Freude am Lernen selbst, für selbstgewählte Aufgaben, für Besinnung und Reflexion ohne direkten Problembezug oder für die Arbeit in Interessenvertretungsverbänden ist zwar auch ein wachsender Bereich, erhält aber wenig öffentliche Zuschüsse. Immer mehr Angebote kommen von kommerzieller Seite, sie werden von den Teilnehmern oder ihren Gruppierungen großen-

teils selbst bezahlt. An Provinzen (Länder), Kommunen und Stiftungen ergehen zahllose Anträge zur Bezuschussung von vielfältigen Altenhilfe-Maßnahmen. Dadurch wird es immer schwieriger, daß Bildungsmaßnahmen für Alte auch als für die Gemeinschaft notwendig und somit als förderungswürdig anerkannt werden. Das Problem der Finanzierung wird weitgehend durch Ehrenamtlichkeit gelöst, denn mittlerweile hat sich ein zuverlässiger Stab von ehrenamtlichen geragogischen Mitarbeitern herausgebildet, die sich in einzelnen Fachkursen das nötige Know-how aneignen können.

Die ältere Bevölkerung teilt sich, was Lebensstil und Lebenschancen betrifft, in zwei Gruppen auf. Da sind die vielen Burn-outs, die es schwer hatten im Leben: am Arbeitsplatz, in ihren sozialen Beziehungen, mit ihren Kindern, mit ihrer Gesundheit. Diese Gruppe hat komplexe Bedürfnisse, die über die bekannten Altersprobleme hinausgehen. In der Altenhilfe gibt es deshalb Veränderungen. Pädagogische Arbeit verliert an Bedeutung, „care-manager“ arbeiten Hilfsprogramme aus, die auf den Hilfesuchenden jeweils persönlich zugeschnitten und in einem Netzwerk-Verbund organisiert sind. Selbsthilfegruppen spielen dabei eine große Rolle.

Auf der anderen Seite gibt es die vitalen, informierten, fachkompetenten Vertreter der Protest-Generation, die Mittvierziger der 90er Jahre, die ihren Lebensstil unverändert beibehalten und damit rechnen können, alt zu werden und aktiv zu bleiben. Ihr politischer Einfluß ist beträchtlich, sie haben Generationsbewußtsein und kämpfen für eine gerechte Verteilung der Mittel für Weiterbildung.

## **V. Schlußbemerkung**

Eine altengerechte Konzeption der Erwachsenenbildung muß folgende Fragen berücksichtigen:

- a) Wie wirkt sich die steigende Nachfrage der Älteren nach nicht berufsqualifizierenden Bildungsangeboten auf ein Bildungssystem aus, das die Arbeitsmarktrelevanz in der Vordergrund stellt und zudem von allgemeinen Sparmaßnahmen betroffen ist?
- b) Wie kann die Altenbildung aus ihrer Randexistenz herausgeholt und besser koordiniert werden?

In diesem Beitrag wird ein sehr allgemeiner Diskussionsrahmen abgesteckt über Perspektiven zur Entwicklung der Bildung Älterer, vor dem Hintergrund von Begriffen wie Überbewertung der berufsqualifizierenden Ausbildung, Ende des standardisierten Lebenslaufs, Impulse aus dem Feld, öffentliche Finanzierung und mögliche Zukunftsszenarios. Für die Bildung mit Älteren muß in allen Zweigen der Erwachsenenbildung Raum sein: sowohl in regulären Unterrichtsveranstaltungen, in beruflicher und kultureller, sozialer und gesellschaftlicher Weiterbildung. Auf kommunaler und regionaler Planungsebene muß für Integration und Kooperation aller Sektoren Sorge getragen werden.

Es muß erreicht werden, daß im Bildungssystem mehr Raum geschaffen wird für lebenslange Bildung und Entwicklung des Individuums. Falls die Erwachsenenbildung zunehmend abhängig wird von Marktmechanismen, kann das besonders für die Älteren mit wenig Bildungserfahrung fatale Folgen haben. Ohne Überbrückungs- und Aktivierungsmaßnahmen in einer vertrauten Umgebung wird die Gesellschaft auf deren Partizipation und besondere Fähigkeiten verzichten müssen. Das heißt, daß die Erfahrungen eines längeren Lebens für die Gemeinschaft verlorengehen.

## Literatur

- Cramer, G./van der Kamp, M. (1990): *Leren op latere leeftijd* (Lernen, wenn man älter ist). Lisse: Swets & Zeitlinger
- Felix, Ch./Houtkoop, W. (1990): *Volwasseneneducatie in Europa* (Erwachsenenbildung in Europa) Utrecht: RVE Adviescentrum Volwasseneneducatie (Beratungszentrum für Erwachsenenbildung)
- Herweijer, L.J. (1990): *Educatie op leeftijd* (Bildung im Alter). Alphen aan de Rijn: Samson
- Lipovetsky, G. (1987): *L'empire de l'éphémère*. Paris: Gallimard
- Pifer, A./Bronte, L. (1986): *Our Aging Society, Paradox and Promise*. New York: Norton & Comp.
- van der Veen, R./Jansen, T./Broens, M. (1990): *Herprofilering van het vormingswerk* (Ein neues Profil in der sozial-kulturellen Arbeit). Den Haag: Vuga B.V.
- Voorlopige Raad voor het Ouderenbeleid (einstweiliger Planungsausschuß für Altersfragen) (1991): *Er valt nog te leren* (Es ist noch etwas zu lernen). Rijswijk: Voorlopige Raad van het Ouderenbeleid

## **Zur Lebensweltorientierung in der Bildung Älterer**

### **I. Aspekte des Lebensweltbegriffes in der Erwachsenenbildung**

Innerhalb gegenwärtiger Erwachsenenbildung gilt eine Orientierung an Lebenswelten von Teilnehmern oder Adressaten als letztlich nicht mehr zu hinterfragender Ansatz für die Planung und Gestaltung von Bildungsprozessen. Mit der Hinwendung zum Teilnehmer wird die vorhandene Subjektivität des Adressaten in ihrer je lebensgeschichtlichen Entwicklung vor dem Hintergrund sozialstruktureller Gegebenheiten bedacht. Die Betrachtung der „Nahzone“ im unmittelbaren Lebensvollzug potentieller oder faktischer Teilnehmer soll dabei in der Gesamtheit eines Bildungsprozesses Verwendung finden: Die Lebensweltorientierung ist gerichtet auf ein Generieren von Themen, auf vorhandene Muster des Deutens und der Handlungen, auf spezifische Formen der Wissensaneignung (Methoden) und des sozialen Umgangs.

Damit dient die Lebensweltorientierung in der Erwachsenenbildung der Erhellung entwickelter Individualität eines Adressaten im Kontext seines „Lebensortes“ und der Berücksichtigung offenbar gewordener Merkmale dieses Lebensvollzuges im Bildungsprozeß.

Der Rückgriff auf das Erfahrene, Nachvollziehbare, Vertraute, das eine lebensweltlich orientierte Bildung konstituiert, ist in den erwachsenenpädagogischen Konzepten einer Teilnehmer-, Erfahrungs-, Zielgruppen-, Alltags- oder Deutungsmusterorientierung vergleichbar enthalten. Die Gesamtheit dieser Ansätze hat in den Diskussionszusammenhängen der Erwachsenenbildung in der Vergangenheit eine wesentliche Rolle gespielt. Gemeinsam ist ihnen der Versuch, durch die Antizipation und Verwendung von Merkmalen vielfach so genannter „bildungsungeohnter“ Individuen oder Gruppen Lernangebote in einer angemessenen „passenden“ Form zu präsentieren, die ihnen Reflexion und darüber hinaus Veränderung ihrer Lebenssituation ermöglicht. Es gilt das Prinzip einer „effektiven Teilnehmerrekrutierung“ (Schäffter 1981). Individuelle lebensgeschichtliche und lebensweltliche Bezüge werden zu analysierten Situationen, als konkreter Handlungsbedarf für den einzelnen verstanden und in ein curriculares Konzept eingebracht.

Die Erarbeitung von Konzepten zu zielgruppenspezifischen oder teilnehmerorientierten Ansätzen in der Erwachsenenbildung erfolgte für die unterschiedlichsten Teilnehmergruppen in höchst differenzierter Form. Für die Thematisierung lebensweltlicher Bezüge trifft dies – zumindest in expliziter Form – nicht vergleichbar zu. Die Gründe hierfür sind noch zu diskutieren.

Alheit (1983) verdeutlicht die Ambivalenzen einer Lebensweltorientierung im

Bildungsbereich, indem er Formen sozialräumlich „naher“, überschaubarer Bildungsaktivitäten einerseits in den ihnen zuordnungsfähigen „neokonservativen“ und „antimodernistischen“ Grundmotiven sieht, die mittels der Entfaltung pädagogischer Schonräume politische Implikationen von Erwachsenenbildung verhindern können. Zum anderen betont Alheit jedoch den im Konzept der Lebensweltorientierung enthaltenen positiven Impuls: Die Chance nicht-institutionalisierter selbstorganisierter Lernformen, die Möglichkeit der Verknüpfung von Leben und Lernen jenseits entfremdender Bildungstechnokratien (Alheit a.a.O., S. 162f) und die Herstellung von Bildungssituationen, die politisches Handeln reintegrieren.

Auf die didaktischen Möglichkeiten des lebensweltlichen Ansatzes in der Erwachsenenpädagogik verweist Kaiser (1990, 1991). Der Gefahr einer möglichen Entfremdung des Lernenden durch den Bildungsprozeß, in dem unterschiedliche Lebenswelten einander begegnen können (Kaiser 1990, S. 4f), versucht Kaiser auf der Ebene der Programmplanung durch das Einbeziehen „durchgängiger Strukturmerkmale“ zu begegnen. Zu diesen gehören: Interaktionsmuster, biographische Wege, Skripts, Legitimations- und Handlungserwartungen. Diese Merkmale der Lebenswelt werden in weiteren Schritten im Rahmen einer Matrix an je spezifische Problembereiche, die man bei den potentiellen Adressaten herausgefunden hat, herangetragen, Strukturmerkmale der Lebenswelt mit den analysierten Problembereichen verknüpft. In einem weiteren Schritt werden „Verfestigungen, Ideologisierung, Fehldeutungen“ mittels einer Lebensweltbewertung aufzudecken versucht. Sinnhafte Zusammenhänge und situative lebensweltliche Problemstellungen werden in Kaisers Ansatz integriert (vgl. auch Kaiser 1985).

Eine zentrale Veröffentlichung zum Thema Lebenswelt und Erwachsenenbildung stellt E. Schmitz' Beitrag aus dem Jahre 1984 einschließlich der nach seinem Tode erfolgten Rezeptionen dar (Hoerning/Tietgens 1989). Schmitz' Intentionen sind allerdings bezogen auf die Entwicklung konstitutiver Merkmale einer Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, die als „lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß“ Übersetzungen zwischen Bedeutungszuweisungen der subjektiven und der objektiven Wirklichkeit leisten soll (Schmitz 1984, S. 95). Die Bildung Erwachsener als Prozeß der Rationalisierung und Ent-Problematisierung geschieht bei ihm außerhalb der unmittelbaren Lebenspraxis. In einem kommunikativen Zusammenhang gedacht, ist sie jedoch intentional auf die unmittelbaren, konkreten, alltäglichen Deutungen und Handlungsvollzüge bezogen.

Die mit diesen drei dargestellten Ansätzen deutlich werdenden Unterschiede in der Thematisierung eines Lebensweltbezuges innerhalb erwachsenenpädagogischer Diskussionszusammenhänge verweisen auf legitimatorische, didaktische, begriffsgeschichtliche und methodologische Fragen. Ihre ungelösten Beziehungen und Zusammenhänge mögen im Rahmen erwachsenenpädagogischer Theoriediskussion und vorhandener Erwachsenenbildungspraxis dazu geführt haben, daß der Kategorie Lebenswelt weniger Aufmerksamkeit zuteil wurde als anderen Ansätzen, die sich um konkrete Teilnehmerorientierungen bemühen.

Die hier anstehende Fragestellung einer lebensweltlich orientierten Bildung im Alter ist seitens der gegenwärtigen Erwachsenenbildung lediglich partiell und in einem spezifischen Sinne behandelt worden: als zielgruppenspezifische Bildungsarbeit (vgl. stellvertretend Behrens-Cobet 1983). Der Versuch, den Lebensweltbezug für die Altenbildung zu entfalten, birgt von daher die Chance in sich, diesen Zusammenhang neu zu bedenken.

Eine veränderte Perspektive, die zu einem veränderten Verständnis von Lebenswelt-Bedeutung gelangt, hat die Bedingtheiten und verselbständigten Topoi von Lebensweltorientierung und Bildung in der Lebenssituation Alter noch einmal zu verdeutlichen und in ihrer Entwicklung nachvollziehbar zu machen.

## **II. Zur Frage der Nützlichkeit des Lebenswelt-Begriffes**

Die Berufung auf den phänomenologischen Entstehungszusammenhang versucht vielfach eine originäre Nutzung des Begriffes Lebenswelt in Husserlscher Perspektive zu signalisieren. Realiter ist jedoch ein unhistorisches, handhabbares „Allerweltsverständnis“ (Welter 1986, S. 15), eine Vielzahl disziplinärer Aneignungen im ohnehin vorhandenen „Dickicht der Lebenswelt“ (Mathiesen) gegeben.

Für Husserl (1962, S. 123f) ist eine ontologisch gedachte Lebenswelt innerhalb seines erkenntnistheoretischen Ansatzes die grundlegende Basis für Erfahrung, Ordnung und Beurteilung der Wirklichkeit, sie ist „elementare Form konkreter subjektiver Wirklichkeit“ (Orth 1989, S. 79), als Welt eines immer schon vorhandenen naiven, alltäglichen Vor-Wissens nicht mehr hintergebar. Die Lebenswelt ist innerhalb von Husserls Kritik an den entwickelten Wissenschaftsformen Möglichkeit des Rückgriffs, einer spezifischen Form der Reduktion, auf vortheoretische Orientierungen, bietet spezifische Formen ursprünglicher Intuitionen (Orth a.a.O., S. 73). Sie wird damit in ihrer Distanz und Andersartigkeit zu den komplexen Formen objektivierender Wissenschaften gesehen.

Im Rahmen sozialwissenschaftlicher Problemstellungen hat dann der eigentlich philosophische Terminus Lebenswelt die Entwicklung eines Eigenlebens entfaltet und die ihm eigene suggestive Kraft erfahren. Dies ist insbesondere durch die Gegenüberstellung von wissenschaftlicher und alltäglicher Welt (Berger/Luckmann 1980) sowie Habermas' Entwurf der Kommunikationstheorie (1981, S. 182f) erfolgt, in dem er die Lebenswelt als Komplementärbegriff zum kommunikativen Handeln heranzieht und sie in ihrer bedeutungskonstitutiven Form betrachtet. Seitens der Soziologie erfolgten auch immer wieder Impulse für die Analyse differentieller Alltagswelten sozialer Gruppen mit ihren lebensweltlichen Sinn- und Handlungsstrukturen, in denen Sicherheit, Erwartbarkeit und Kommunikationsfähigkeit vermittelt werden. Diese Ansätze haben zum Teil mit den zielgruppenorientierten pädagogischen Bemühungen korrespondiert.

Als Resümee der Betrachtung des Lebensweltbegriffes bleibt es zunächst einmal

bei der oberflächlichen und „fraglosen“ Form der Verwendung. So scheint es naheliegend, daß man wie Schlutz (1989, S. 89) die Kritik am „fundamentalistischen Regreß“ teilt und dem angesprochenen „Allerweltsverständnis“ zuneigt.

### **III. Bildung im Alter in der gegenwärtigen erwachsenenpädagogischen Reflexion**

Der mit der Bildung Älterer befaßte Pädagoge „weiß“ zweifelsohne um die grundlegenden Prämissen seines Denk- und Handlungsfeldes, die ihm in den vergangenen Jahrzehnten durch gerontologische Erkenntnisse und diesen zugeordnete programmatische Formeln zuteil geworden sind.

Zu diesen zählen insbesondere die von der Psychologie des Alterns aufgewiesenen „Verheißungen“ (Mader 1990, S. 191), die erkannten Funktionsveränderungen der geistigen Leistungsfähigkeit, die entfaltete Variabilität von Persönlichkeitsmerkmalen im höheren Lebensalter. Eine an Altersfragen orientierte Erwachsenenbildung griff bereitwillig die Erkenntnisse von der vorhandenen Lernfähigkeit im Alter auf, orientierte sich an der Überwindung des Defizit-Modells des Alterns. Es erfolgte von seiten der etablierten Alterspsychologie der Appell, „den Jahren Leben hinzuzufügen“.

Ein solcher Appell hatte für die Entfaltung einer Gerontagogik im Rahmen anerkannter gerontologischer Disziplinen einen hohen moralischen und sicherlich auch systematischen Aufforderungscharakter. Dem Anspruch, die Bildung alter Menschen zum Thema zu machen, ist die Erwachsenenbildung jedoch nicht gerecht geworden.

Bis zur Gegenwart ist die Gruppe älterer Menschen nicht Gegenstand einer eigenen Bildungsbetrachtung gewesen (vgl. dazu Dräger et. al. 1990). Zwar hat die Erwachsenenbildung die Erkenntnisse gerontologischer Nachbardisziplinen wahrgenommen, in ihren Entwürfen für eine Bildung im Alter ist sie jedoch beständig und mit hohem Engagement einer unmittelbaren Nähe zum Praxisvollzug verhaftet geblieben.

Gerade in diesem „mit Eifer und Entschlossenheit aufgegriffene(n) Mandat zur Bekämpfung des gesellschaftlichen Altersstereotyps“ (Knopf 1987, S. 169) ist die Altenbildung als möglicher Gegenstand von Erwachsenenbildung letztlich ein sozialpädagogisch akzentuiertes Praxisfeld geblieben.

Die Formel des lebenslangen Lernens, die zeitgleich mit den Hochphasen gerontologischer Forschungsergebnisse entstanden ist, wurde auch nicht als ein genuiner pädagogischer Beitrag, nämlich als Frage nach einer Bildung im Alter, aufgegriffen. Sie hat vermutlich gerade durch ihre verwertungsbezogene Herkunft den Blick für eine „verwertungsfreie“ Form – die Bildung im Alter – verstellt.

Somit konnte zwar die Erwachsenenbildung seit Beginn der 70er Jahre sensibilisiert sein für Fragen einer Bildung im Alter. Sie hat es bislang jedoch vermieden,

den Begriff der Bildung explizit für die Lebensphase Alter zu entwickeln. Da die Altenbildung sich selbst nicht thematisiert hat (Knopf a.a.O., S. 178), konnte es ihr auch nicht gelingen, den etablierten gerontologischen Disziplinen eigene Fragen zu stellen.

Indem die Altenbildung noch mittels sozialpädagogischer Maßnahmen um die Überwindung des Defizitmodells bemüht ist, sieht sie den alten Menschen zwar nicht mehr negativ, die Möglichkeiten des Alterslebens sind aber im Rahmen eines pädagogisch zu verantwortenden Bildungszusammenhangs noch nicht positiv gedacht und ausdifferenziert.

#### **IV. Neuere Impulse für eine Selbstthematization der Altenbildung**

Nicht im eigentlichen Sinne neue, aber in ihrer Stringenz prägnante und die Reflexion einer Bildung im Alter stimulierende Anstöße sind in jüngerer Zeit durch einen historischen Demographen erfolgt. Imhof (1988, a, b) weist auf die historisch einmalige Situation der Sicherheit einer langen Lebensdauer für den überwiegenden Teil der Bevölkerung hin und betont die bislang unentdeckte Spezifität dieser Lebensphase. Mit der Verfügbarkeit über langfristige zeitliche Dimensionen sowie der gewachsenen Wahrscheinlichkeit, diese in physisch gutem Zustand und vor dem Hintergrund eines sozialen Sicherungsnetzes verbringen zu können, ist die Lebensphase Alter zu einer gänzlich eigenständigen, eben positiv zu füllenden Lebensphase geworden. Imhof sieht die noch nicht erkannte Chance einer verlängerten Lebenszeit, die Reife des Lebens, in einer „vita contemplativa“, in der das „Überdenken des Lebensmosaiks“ (Imhof 1988b, S. 162) geschehen kann und zu einer Selbstfindung beizutragen vermag.

Klassiker des pädagogischen Denkens, wie beispielsweise Comenius in der „Schule des Greisenalters“, in der die Gedanken der „Erfüllung“ oder des „Überblickens der Gegenwart“ (Comenius 1985, S. 419f) enthalten sind, weisen ähnliche Gedankengänge auf.

Von einer soziologischen Biographieforschung kann die Erwachsenenbildung die Erkenntnis aufgreifen, daß es sich bei der Biographie im Zuge gesellschaftlicher Entwicklungen nicht mehr länger um lineare Verlaufsformen einer Lebensgeschichte handelt. Der Verlust der Normalbiographie mit ihren Anforderungen, Brüchen und neuen Gestalten ist auch für die Lebensphase Alter eine potentielle Gegebenheit. Aber daß die Biographie als ein „ständiges Provisorium“ (Schmank 1988) auch noch innerhalb der nachberuflichen Lebensphase Alter, die ja zwanzig und mehr Jahre betragen kann, bedacht werden kann, erscheint noch nicht selbstverständlich.

Werden neue Verlaufsformen und bis zur Gegenwart noch nicht bedachte Möglichkeiten eines Lebens im Alter Gegenstand erwachsenenpädagogischer Denkprozesse, fällt es schwer, Maders in jüngster Zeit geäußelter „Kulminationshypothese“ zu folgen, die die Quelle für Produktivität und Kreativität in Ballungen,



Zentrierungen früherer Lebensphasen vermutet (Mader 1990, S. 116f).

Ein wesentlicher Punkt für die Selbstthematization der Bildung ist die Realisierung der Tatsache, daß sich neue Alterssituationen und neue Alterskulturformen in der Entwicklung befinden. Damit sind auch für Bildungssituationen veränderte Bedingungen gegeben und von der Erwachsenenbildung aufzugreifen.

Bildung in der nachberuflichen, entpflichteten Lebenszeit ist Bildung in Zweckfreiheit und Offenheit für Gestaltungen. Damit kann Bildung im Alter zu einer eigentlichen Form der Bildung werden (Dräger et. al. 1990). Diesen Gedanken hat die Erwachsenenbildung bislang nicht berücksichtigt.

## **V. Zum veränderten Verständnis einer Lebensweltorientierung der Bildung in einer neuen Lebensphase Alter**

Eine Lebensweltorientierung der Bildung Älterer erscheint angesichts der dargestellten begriffsgeschichtlichen Bezüge und zugleich durch die strukturellen Neuartigkeiten der Lebensphase Alter in einem spezifischen Sinne denkbar. Dieser spezifische Ansatz einer Lebensweltorientierung, der in seiner Genese hier aufzuzeigen versucht wurde, weist vielleicht sogar noch „Restbestände“ begriffsgeschichtlicher Traditionen des Lebenswelt-Begriffes auf. Zumindest kann versucht werden, sie als solche zu betrachten, um neue Lebensmöglichkeiten und damit auch Bildungsmöglichkeiten im Alter in der Erwachsenenbildung zu diskutieren.

Wird das Altersdasein als neue, eigenständige und positiv ausgestaltbare Lebensphase gedacht, kann den alten Menschen selbst die Gestaltung überlassen sein. Sie sind von der Erwachsenenbildung als neue Möglichkeiten selbst realisierende Ältere zu erkennen. Indem sie gewandelte Möglichkeiten ihrer individuellen und sozialen Altersrealität wahrnehmen, verändern sie zugleich ihre Bildungswirklichkeit mit. Welche Interessen und Bildungsbedürfnisse realisieren Ältere eigentlich? Welche Interessen können zukünftige Altersgenerationen durch veränderte Bildungsformen realisieren?

Lebensweltorientierung in der Bildung Älterer ist hier nicht verstanden als ein didaktischer Ansatz, der versucht, den potentiellen Teilnehmer möglichst „nah“ in seinen lebensweltlich sinnhaften und situativen Bezügen zu erfassen. Ein didaktischer Entwurf engt die zu gestaltenden neuen Altersformen durch Festschreibungen ein.

Die Lebensweltorientierung in der Bildung Älterer versucht hier, die praktizierten Formen eines sich wandelnden Alterslebens wahrzunehmen, zuzulassen und zu unterstützen. Die Bildung orientiert sich damit am praktizierten Leben der Älteren.

Den Interessen der Älteren ist ein breiter Raum in den infrastrukturellen Gegebenheiten der Bildungslandschaft zu öffnen, Inhalte und Formen der Bildung sind keinen Normierungen zuzuordnen. Die zweckfreie Bildung im Alter kann alle

Formen der Bildung beinhalten. Sie dient ausschließlich den Interessen der Älteren, ihrer „Selbstfindung“ im Alter.

Die im Alter vorhandene, empirisch darstellbare Bildungsbiographie ist nur eine, eben die aktualisierte Form der Bildung. Welche Potentiale und Interessen vorhanden sind, ist auch mittels differenzierter Analyseverfahren, z.B. bezüglich früherer Bildungswege, -interessen und -motive, nicht für einen prospektiven Entwurf fruchtbar.

Lebensweltorientierung der Bildung Älterer läßt sich denken als Möglichkeit, „Authentisches“, „Eigenes“, „Subjektives“ in einem individuellen Bildungsverlauf im Alter zu entwickeln. Hierin sind die verbliebenen vorsichtigen Anbindungen an die Tradition der Lebensweltthematik zu sehen.

## Literatur

- Alheit, P.: „Lebensweltorientierung“ – Symptom einer Krise in der Weiterbildung? In: E. Schlutz (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn 1983, S. 155-167
- Behrens-Cobet, H.: Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen. Frankfurt/M. 1983
- Berger, P.L./Th. Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1980
- Bubolz-Lutz, E.: Bildung im Alter. Freiburg 1984
- Comenius, J.A.: Pampaedia. Hrsg. von D. Tschizewskij in Gemeinschaft mit H. Geissler und K. Schaller. Heidelberg 1985
- Dirschauer, K. (Hrsg.): Emanzipiertes Alter. 2 Bde. Göttingen 1990
- Dräger, H., et al: Konzept für die Akademie Kues. Unveröffentl. Manuskript. Trier 1990
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2, Frankfurt/M. 1981
- Hoerning, E./H. Tietgens (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz. Bad Heilbrunn 1989
- Husserl, E.: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die Transzendente Phänomenologie. Hrsg. von W. Biemel. Den Haag 1962
- Imhof, A.E.: Die Lebenszeit. München 1988 (a)
- Imhof, A.E.: Reife des Lebens. München 1988 (b)
- Kaiser, A.: Sinn und Situation. Bad Heilbrunn 1985
- Kaiser, A.: Lebensweltorientierter Ansatz. In: Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Mai 1990
- Kaiser, A.: Lebensweltbezug der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung 1991, H.2, S. 69-73
- Knopf, D.: Über den Lernbedarf der Altenbildung, der Alterspsychologie Fragen zu stellen. In: R. Dieterich u.a.: Psychologische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1987, S. 169-184

- Kruse, A., Lehr, U./Chr. Rott (Hrsg.): Gerontologie – eine interdisziplinäre Wissenschaft. München 1987
- Mader, W.: Frühe Weichenstellung? Alter und Lebensgeschichte. In: K. Dirschauer (Hrsg.): Emanzipiertes Alter, 2 Bde., Göttingen 1990, S. 116-135
- Matthiesen, U.: Das Dickicht der Lebenswelt und die Theorie des kommunikativen Handelns. München o.J. (1983 ?)
- Nittel, D.: Report: Altersforschung. Bonn 1989
- Orth, E.W.: Phänomenologie der Vernunft zwischen Szientismus, Lebenswelt und Intersubjektivität. In: Ders. (Hrsg.): Profile der Phänomenologie, Bd. 22 der Phänomenologischen Forschungen, Freiburg, München 1989, S. 63-87
- Schäffter, O.: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1981
- Schimank, U.: Biographie als Autopoiesis. In: Brose, H./B. Hildenbrand (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988, S. 55-72
- Schlutz, E.: Erwachsenenbildung als Rationalisierung von Lebenswelt. In: Hoerning, E.M./H. Tietgens (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz. Bad Heilbrunn 1989, S. 91-99
- Schmitz, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11, Erwachsenenbildung, Stuttgart 1984, S. 95-123
- Schneider, W.: Kritik des Lebensweltbegriffs. In: Wirth, I., u.a. (Hrsg.): Aufforderung zur Erinnerung. Bonn 1986, S. 27-34
- Ströker, E. (Hrsg.): Lebenswelt und Wissenschaft in der Philosophie Edmund Husserls. Frankfurt/M. 1979
- Tietgens, H.: Die Entdeckung der Deutungen für die Bildung Erwachsener. In: Hoerning, E.M./H. Tietgens (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 1989, S. 76-83
- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986
- Welter, R.: Der Begriff der Lebenswelt. München 1986

## Älterwerden als Perspektive für die Erwachsenenbildung

### Erscheinungsformen traditioneller Altenbildung

Bildungsangebote für alte Menschen fanden seit den fünfziger Jahren zuerst und vor allem einen Platz in Volkshochschulen – dem Bereich organisierten Lernens, von dem im folgenden zu sprechen sein wird. In ihre Entstehungslinie war von Beginn an die Frage danach verwoben, was unter einer Bildung für Ältere verstanden werden kann. Antworten darauf blieben uneindeutig; die Vagheit, besser: Offenheit des Verständnisses prägte auch die Struktur der Angebote bis hin zur wechselvollen Bezeichnung der Aufgabe bzw. des Bereichs. Als Altenbildung oder Seniorenbildung galten Kurse und Veranstaltungen, die spezifisch für alte Menschen ausgeschrieben wurden, an denen dann auch ausschließlich Ältere partizipierten. In dem Maße, in dem Bildung für alte Menschen zunehmend als Notwendigkeit erkannt wurde, differenzierte sich das Angebotsspektrum aus. Damit kam früh zum Ausdruck, daß der Bildungsbereich als erster und einziger gesellschaftlicher Bereich dem Alter eigene Entwicklungsverläufe und -möglichkeiten zuschrieb. Immerhin blieb diese Vorstellung doch so labil, daß der Unterschied zu unterhaltenden und betreuenden Zielen anderer Einrichtungen der Altenarbeit stets von neuem ausgelegt, bekräftigt oder auch als Absichtserklärung beschworen wurde. Dies lag um so näher, als die Praxis der Kooperation zwischen Institutionen der Erwachsenenbildung und solchen der Altenarbeit besonders gepflegt wurde. Bildungsarbeit „suchte alte Menschen auf“ in den Heimen und Altagestätten, in denen sie ihr Leben verbrachten. Die Grenzen zwischen Bildung und Unterhaltung waren nicht immer klar zu ziehen. Der Altenbildung brachte dies nicht selten das Image ein, Bildung kleineren und schlechteren Formats zu sein – eine Einschätzung, unter der die entsprechenden Planungsverantwortlichen innerhalb des Kollegenkreises bis heute leiden können.

Mit Systematisierungswillen konnte die Entfaltung des Angebots für alte Menschen bis zu den 80er Jahren in eine gewisse Ordnung gebracht werden. In der Typik waren zu unterscheiden:

- gesellige Treffen mit Bildungsanteilen;
- Angebote zum systematischen Lernen bzw. Weiterlernen;
- Angebote mit direkter Bezugnahme auf die Problem- und Lebenssituation von Adressaten oder Adressatengruppen<sup>1</sup>.

Aber bereits ein solcher pauschaler Analysezugang fand Grenzen darin, daß de facto, von Angebot zu Angebot, die Typenbildung nicht stringent einzuhalten, die Trennschärfe nicht eindeutig gegeben war. Letztlich ließ sich ablesen, daß ein ausgebauter Altenbildungsbereich häufig genug ein Abbild des Gesamtprogramms en miniature war – eine Volkshochschule in der Volkshochschule. Aus-

geklammert blieben lediglich solche Lernkonzepte, die auf eine berufliche Wertbarkeit abzielten. Beschrieben allerdings wurden besondere Lernkonditionen für ältere Menschen, dies galt für die traditionelle Altenbildung generell. So war in Ankündigungen zu lesen, daß der Organisationsgrad des Lernens „abgemildert“ werden sollte zugunsten des Bemühens, auf spezielle Bedürfnisse Älterer, vor allem hinsichtlich des Lerntempos, eingehen zu wollen. Bildung, Lernen im engeren Sinne sollte mit Muße betrieben werden und Spaß machen können<sup>2</sup>. Ein weiteres Merkmal war die Kennzeichnung altersspezifisch ausgeschriebener Angebote nach dem Lebensalter, z.B. für Menschen ab 50 oder ab 60 Jahren, die Orientierung an Altersklassen also.

### **Bezugnahmen traditioneller Altenbildung zur Wissenschaft**

Zweifellos wurden Untersuchungsergebnisse der „Bonner Schule“ mit ihrer Botschaft von der Lernfähigkeit im Alter als aussagekräftiger Impuls für die Bildungspraxis begriffen. Ohne Zweifel konfrontierte aber auch der rasche Wechsel weiterer, in sich höchst widersprüchlicher gerontologischer Forschungsbefunde eine wissenschaftlich interessierte Praxis mit Orientierungsschwierigkeiten. Die Auseinandersetzung um Disengagement- versus Aktivitätstheorie<sup>3</sup> war ein besonders herausragendes und plastisches Beispiel dafür, das alltagstheoretische wie praktische pädagogische Verwirrung erzeugte und noch erzeugt. So fanden sich Bildungsziele, die den alten Menschen aktiv halten oder ihn zu neuen, bislang versäumten Aktivitäten führen wollten, neben solchen, die der Besinnlichkeit bzw. Besinnung obersten Stellenwert einräumten.

Ergebnisse der Gerontologie wurden trotzdem weiter vermittelt, galten als Gegenstand der Fortbildung von Kursleiterinnen etwa. Das Unbehagen bei der Rezeption und die Unklarheit über den Umgang damit aber blieben bestehen angesichts der damaligen Sachlage, „daß Theorien zur Bildungsarbeit mit alten Menschen auf die Schwierigkeit treffen, daß sie eine Theorie des Alters voraussetzen, aus der sich Inhalte, Ziele, Methoden und Medien ableiten ließen. Eine solche übergreifende Theorie aber ist nicht vorhanden“<sup>4</sup>. Die zukünftige Entwicklung wird zeigen, ob dieser Tatbestand zu bedauern ist oder ob wir ihn nicht gerade zu begrüßen haben, weil er bislang ungedachte wissenschaftliche wie pädagogisch-praktische Freiräume eröffnet.

Ambivalenzen der Professionellen in der Altenbildung gegenüber Altersforschungsbefunden gründeten sich auf weitere Momente. Konfrontiert mit der realen Existenz alter Menschen im Bildungsprozeß, erwies sich stets von neuem, daß die gängigen wissenschaftlichen Typenbildungen und Altersklassifizierungen der Vielfalt und Vielschichtigkeit des Alters nicht gerecht wurden, sie eher verdeckten als erhellten<sup>5</sup>. Die Bildungspraxis besitzt, so wäre als Hypothese zu formulieren, mehr theoretisch relevante Kenntnis von der Differenziertheit des Alterns, als die Forschung dies bislang als Quelle erkennt und nutzt. Bewußtheit von den Teilnehmenden wie von der eigenen pädagogischen Profession führte zu der Einsicht, daß das Verhältnis zu wissenschaftlicher Aussage notwendig ein

relativierendes sein muß. Alterstheorien können nur inmitten eines Komplexes handlungstheoretischer und alltagspraktischer Kriterien völlig andersgearteter Entstehung und Logik Geltung erhalten<sup>6</sup>. In solchen Kontexten müssen sie erst stimmig, „paßbar“ gemacht werden. Die Anforderungsebenen des Handlungskontextes sind nicht hierarchisch strukturiert (etwa mit der wissenschaftstheoretischen Überlegung an erster, dominanter Stelle), sondern befinden sich in einem ständigen Fluß wechselseitiger, spannungsvoller Abklärung, in dem der Lebenszusammenhang und die Interessen alter Menschen nicht die letzte Rolle spielen.

Kritik übten Professionelle in der Altenbildung an fachlich einschlägiger Forschung vor allem dann, wenn sie Normenbildungen zu apodiktisch betrieb, Fremddefinitionen des Alters zu massiv setzte. Altenbildung war ständig mit den selbstwertmindernden Folgen konfrontiert, die die Verinnerlichung negativer/positiver Altersstereotypen bei alten Menschen auslöste – nicht nur hier als Reparatuerin identitätsbelastender gesellschaftlicher Zuschreibungsprozesse. Auf die Frage danach, was das Alter, wie der alte Mensch ist, lag eine Fülle theoretischer Antworten vor, die sich in Teilen als verkürzt oder gar verzerrt erwiesen angesichts der realen Erfahrungen mit Älteren: „Vielmehr finden sich verschiedene, zum Teil widersprüchliche oder von der Perspektive her eingegrenzte theoretische Ansätze, die vielfach nur unzureichend empirisch abgesichert sind oder deren empirische Fundierung im Hinblick auf die Interpretation der Daten kontroverse Meinungen auslöst“<sup>7</sup>. Inmitten des Mangels an kulturellem Umgang mit dem Alter wie mit differenzierten Altersbildern bestritten und bestreiten sich verschiedene Disziplinen der Gerontologie gegenseitig die Reichweite ihrer jeweiligen Aussagekraft oder widersprechen im internen Diskurs den gesetzten Altersnormen (vgl. Debatten über „Erfolgreiches Altern“<sup>8</sup>). Die Altenbildungspraxis wurde rezeptionsempfindlich gerade dort, wo als gesellschaftliche Lücke erkannt wurde, daß alte Menschen ihre Selbstbilder in sozialen Gemeinschaften öffentlich nicht zur Sprache bringen können. Auch Desiderate fielen im übrigen ins Auge, so vor allem das Fehlen geschlechtsspezifisch unterschiedener Forschungen des Alters, und hier speziell des weiblichen<sup>9</sup>. Die Distanz zwischen Forschungsansätzen, die sich der analytischen Trennung und Untersuchung von Detailphänomenen des Alters verpflichteten, und Erwachsenenbildungskonzepten, die sich auf das Alter im prozeßhaften Verlauf und im Lebenszusammenhang zu konzentrieren bemühten, ist noch nicht überwunden. Noch versperrt sie den Weg zum wechselseitigen Dialog, doch versprechen Neuorientierungen vor allem in der sozialen Gerontologie Annäherungsmöglichkeiten von anderer Qualität<sup>10</sup>.

### **Aktuelle Entwicklungs- und Diskussionslinien der Bildung für Ältere**

Professionsinterne pädagogische Selbstüberprüfungen des Alters- und Bildungsverständnisses, die Hemmung vor Überfremdung der alten Menschen und entsprechende Vorsicht bei der Umsetzung von Konzepten gipfeln in einer sehr

charakteristischen, abwägenden Für-und-Wider-Bewegung: Sollen Bildungsangebote ausdrücklich und ausschließlich für alte Menschen ausgeschrieben und in einen selbständigen Bereich gefaßt werden, oder ist die altersheterogene Zusammensetzung von Kursen anzustreben? Für beide Varianten existieren in den Bildungsinstitutionen praktische Beispiele. Mit der Auseinandersetzung darüber ist in jeder kollegialen Zusammenkunft sicher zu rechnen. Außenstehende hat dieses selbstreflexive Hin und Her befremdet, ja verärgert. Es wird leicht als Entschlußlosigkeit ausgelegt, ohne daß den Gründen dafür nachgespürt würde.

Tatsächlich liegt der Kern der Unentschiedenheit in der Angst davor, alte Menschen innerhalb der Erwachsenenbildung mit pädagogischen Mitteln in eine Isolation zu bringen, in der sie sich gesellschaftlich schon befinden – als Doppelung des sozialen „Ghettos“: „Alte sind aus dem Gesellschaftsbild ausgeschlossen, damit wird auch ein Teil des Lebens ausgeschlossen. Alte sollten nicht unter sich 'bewahrt' werden“<sup>11</sup>. Gleichzeitig wird beobachtet, daß durch die Einrichtung eines eigenen, gleichsam abgeschotteten Programmbereichs die Gefahr wächst, kulturell geltende Alterstigmata zu verlängern: „Defizitvorstellungen vom Alter können die Zielsetzung der Seniorenprogramme bestimmen. Die Senioren sollen dort vor allem bestimmte Einstellungen verändern, neue Fertigkeiten und Verhaltensweisen erwerben, um ihre Lebenssituation besser bewältigen zu können und Altersleiden zu verhüten. Darunter können z.B. Kurse zur gesunden Lebensführung und zur Vorbereitung auf das Leben im Alter fallen wie auch Angebote, die der Zerstreung dienen, um das Leben angenehmer und erträglicher zu machen“<sup>12</sup>. Es ist der grundsätzliche Diskurs um die Probleme von Zielgruppenarbeit, der hier mit Blick auf die alten Menschen erneut geführt wird. Insofern bedeutet das ständige Hinterfragen auch nicht Unklarheit, sondern stellt ganz offenbar das Konstitutionsmerkmal einer Erwachsenenbildung dar, die sich wachsam auf gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse in ihrem Umfeld bezieht. In der Profession „Anwalt von Teilnehmerinnen-/Teilnehmerinteressen“ zu sein, gewinnt hier als pädagogische Berufsauffassung Substanz. Sie liegt besonders nahe, weil Planungsverantwortliche im direkten Kontakt mit Älteren einer bestimmten Generation erfahren, daß deren zeitgeschichtlich geprägte Sozialisation sie nicht selbstverständlich dazu befähigt hat, eigene Interessen zu erkennen und Lebensrechte selbst wahrzunehmen.

Mit der Scheu davor, Altenbildung als umzäuntes Kolonialgebiet einzurichten, ist es ebenfalls im Zusammenhang zu sehen, wenn die Mitbestimmung alter Menschen an der Kurs-/Veranstaltungsplanung ausdrücklicher in Gang gesetzt wird als sonst üblich. Ebenso ist der Anspruch, Hilfe zur Selbsthilfe geben zu wollen, besonders hoch. Daneben kristallisieren sich seit einiger Zeit Angebote mit anderer konzeptueller Verve heraus, vereinzelt noch, doch als Bildungsvorstellungen neuer Ausrichtung nicht zu übersehen. Es sind vor allem solche Kurse, die sich die kritische Überprüfung gängiger Altersbilder zum Thema machen, sie auch historisch aufarbeiten, die die Herausbildung spezifischer Interessen und Kulturen des Alters unterstützen sowie die Begegnung zwischen alten und jungen Menschen offensiv anregen.

## Das „Älterwerden“ als Lebens- und Lernperspektive

Aus der Bildungspraxis heraus wird in jüngster Zeit mit grundsätzlichen konzeptuellen Überlegungen neu angesetzt<sup>13</sup>. Anlaß waren nicht vordergründig Daten zur Bevölkerungsentwicklung und deren spektakuläre mediale Aufbereitung, sondern Anstoß gaben die erwachsenenbildungsinternen Entwicklungslinien. Grundsätzlich zu überlegen, bedeutet dabei auch, geübte Praxis einmal mehr im Grundsatz und selbstkritisch zu überprüfen. U.a. kommen die eigenen, professionellen Bilder, Deutungen und Blindheiten im Hinblick auf das Alter zur Sprache und stellen auf die Probe, inwieweit persönliche Vorstellungen auf didaktisches Planungshandeln Einfluß nehmen können. Der Zugang zu einer gewandelten Bildungsperspektive wird mit subjektiver Bezugnahme gesucht, um ihn dann sozial und gesellschaftlich zu weiten.

Die Tatsache, daß es sich beim Altersbegriff um ein – historisch gewachsenes und verändertes – soziales Konstrukt handelt, scheint selbstverständlich, ist aber heute offenbar ins kulturelle Unterbewußtsein abgeglitten. Damit wird auch die Projektion als wirksamer Mechanismus der Fremddeutung bzw. als Entstehungsmoment von geltenden Altersverständnissen bis zur Unkenntlichkeit verdeckt. Alter ist kein objektives Faktum, sondern entsteht in ausschlaggebendem Maße aus Eigen- und Fremdzuschreibungen. Eine Gesellschaft, in der alte Menschen mit der Definition eigener Bilder öffentlich nicht zum Ausdruck kommen, ist danach zu befragen, inwieweit Wünsche und Ängste jüngerer Menschen das dominante Altersbild zeichnen. Vergleichbar stellt sich eine Überprüfungsanforderung im Hinblick auf innere Organisationsmuster von Erwachsenenbildung. Die Bereitschaft, das Alter und alte Menschen auch im Bildungsgeschehen differenziert in Erscheinung treten zu lassen, mißt sich nicht zuletzt daran, ob die jüngeren pädagogisch Handelnden ihr eigenes Älterwerden akzeptieren.

Verdrängungen der Alten – so die zentrale Hypothese – sind im tieferen Sinn auf die Verdrängung des eigenen Altwerdens zurückzuführen. Verdrängung als Wahrnehmungsverschiebung kann sich auch derart äußern, daß das Alter pauschal kategorisiert, typisiert und damit aus dem eigenen Lebenszusammenhang weggeordnet wird. Je schärfer und massiver Grenzen zwischen Altsein und Jungsein gezogen werden, desto eher scheint einer persönlichen Bedrohung vorgebeugt zu sein. Das Alter wird durch diese Mechanik in die Ferne gerückt, und eine Form solcher Ab- und Ausgrenzung äußert sich beispielsweise darin, besondere, von Jungen verschiedene Eigenschaften des Alters festzulegen. Ein pädagogischer Mißgriff kann demzufolge bereits darin liegen, wenn die professionell Tätigen schon in der eigenen Vorstellungswelt alte Menschen „sozial vorsortieren“, sie außerhalb des Lebens- und Lernzusammenhangs Jüngerer sehen und dann – dieser Annahme folgend – die redliche didaktische Bemühung der Re-Integration Älterer unternehmen.

Die Perspektive „Älterwerden“ hingegen schlägt eine Brücke über die Kluft zwischen Alt und Jung, die von beiden Seiten begehbar wird und die gegenseitige Annäherung – durchaus in Anerkennung von Altersunterschieden – zuläßt. Das



Älterwerden ist die Lebenserscheinung, die jeden jungen Menschen mit jedem alten Menschen unausweichlich verbindet, die beide gemeinsam haben. Es ist deshalb gleichzeitig das Lernfeld, aus dem Jung und Alt jeweils Erkenntnisgewinn ziehen können, von je verschiedener Art. Das „Älterwerden“ als Lebens- und Lernperspektive verspricht einen Ausweg aus der Verkürzung der kulturell üblichen Entweder-oder-Schematik, die sich bis in die Erwachsenenbildung hineingezogen hat. D.h., die Frage danach, ob für Ältere die Teilnahme entweder an altershomogenen oder an altersheterogenen Kursangeboten geeignet erscheint, schließt in Zukunft die Beantwortung mit nur einer konzeptuellen Lösungsmöglichkeit aus. Statt dessen bieten sich für Programmmitscheidungen Differenzierungen weitreichenderer Art und von anderer Qualität an.

### **Didaktische Entdeckungen und Konsequenzen aus der Perspektive „Älterwerden“**

Mit neuer Blickweise für die Erwachsenenbildung treten u.a. plötzlich Wirklichkeiten ans Licht, die der verengten Wahrnehmung zum Opfer gefallen waren. Da Volkshochschulen die einzigen (Bildungs-)Einrichtungen sind, die sich im Vergleich mit anderen Institutionen der Altenarbeit nicht ausschließlich an ältere Menschen wenden, wird gerade an diesem Ort offenkundig, daß die Älteren seit je den doppelten Zugangsweg zur Bildung für sich in Anspruch genommen haben. Mehr noch: Ein Großteil der Teilnehmerinnen/Teilnehmer über 50 Jahren bevorzugt das Lernen gemeinsam mit Jüngeren in altersinhomogenen Kursen verschiedener Fachbereiche<sup>14</sup>. Die Tatsache, daß Ältere und Jüngere bereits faktisch lernend miteinander kommunizieren, ist in ihrer Tragweite noch wenig entdeckt. Sie läßt die Diskussion vergangener Tage über eine Altenbildung ausschließlich für Alte ohne Rücksicht auf die Existenz Älterer in altersübergreifenden Kursen unhaltbar erscheinen. Jener überwiegende Teil älterer Menschen, der den Kontakt zu Jüngeren im Kurs sucht, war schlicht aus der wissenschaftlich-pädagogischen Reflexion ausgeblendet. So erklärt sich auch, warum aus dem Nebeneinander von Menschen unterschiedlichen Alters noch kein didaktisch und methodisch bewußt angeregtes intergenerationelles Lernen werden konnte.

Eine Aufhebung des kontrapunktischen Entweder-Oder kann auch die Ausschreibung und Gestaltung von Kursen „nur für Ältere“ pädagogisch phantasievoll beleben. Die Perspektive „Älterwerden“ steht im Kontrast zu chronologischen Altersstufeneinteilungen, sie macht z.B. die – willkürlich wirkende – Zuordnung von Angeboten „für Menschen ab 55/60“ fragwürdig. Präziser hervorgehoben werden können hingegen Interessen und Lebenssituationen des Alters, wie sie sich subjektiv darstellen bzw. gesellschaftlich vorgeprägt sind: Der Einsicht in die Differenziertheit von Altersverläufen ohne kalendarische Fixierung an bestimmte Lebensjahre ist die Tür geöffnet.

Solche Neuorientierung kann die pädagogische Selbstüberprüfung in weiterer Hinsicht teilnehmergerecht leiten. Es ist zu fragen, ob das – wissenschaftlich längst aufgehobene – Vorurteil, nach dem im Alter schlechter gelernt wird als in jüngeren Jahren, nicht nach wie vor untergründig eine Rolle spielt. Die Vermutung drängt sich dann auf, wenn *lediglich* bei Kursen für Ältere behutsamere Lerntempi und „weichere“ Bildungswege angekündigt werden. Was als teilnehmerfreundliches Zugeständnis gedacht war, vermag sich leicht ins Lerndefizite festschreibende Gegenteil verkehren – und wird dann auch so von den Älteren verstanden. In der Bildungspraxis fehlen bis heute – und dies richtet sich als Forderung an die Wissenschaft – empirische Befunde darüber, wie sich Alterserscheinungen von generationenspezifischen Phänomenen unterscheiden lassen<sup>15</sup>. Was aus heutiger Sicht als Eigenheit alter Menschen an sich ausgelegt wird, könnte vermutlich bei einer Fülle von Aspekten angemessener auf generationenspezifisches Verhalten zurückgeführt werden. Dies gilt etwa für die Art und Weise, wie gelernt wurde, sich in einer Gruppe vor anderen Menschen, in der Öffentlichkeit usw. mitzuteilen bzw. zu behaupten.

Dieser Mangel an Differenzierbarkeit erhöht sich noch, wenn generationentypische mit geschlechtsspezifischen Merkmalen unerkannt in Wechselwirkung treten. Bei Beachtung möglicher geschlechtsunterschiedlicher Muster kommt ein weiterer Wirklichkeitsausschnitt aus dem Dunkel, der bildungspraktisch schon immer Realität war, in der Theorie, ebenfalls in der gerontologischen Forschung, aber keinerlei Aufmerksamkeit erregt hat. An Volkshochschulen sind über 80% der Teilnehmenden über 50 Jahre Frauen, bei anderen Bildungsträgern kann der Anteil noch höher sein. Offensichtlich entwickeln Frauen, auch und gerade im Älterwerden, ein anderes Verhältnis zur organisierten Bildung als Männer. Inwieweit ist dies geschlechtsspezifisch, inwieweit generationenspezifisch bestimmt? Die Präsenz nur mit der höheren Lebenserwartung von Frauen zu erklären, griffe zu kurz. Zieht man frauenspezifische Literatur zu Rate<sup>16</sup>, so liegt statt dessen die Annahme nahe, daß Frauen es in ihrer Sozialisation besser gelernt haben, sich in eine zwischenmenschliche Kommunikation zu begeben und sich dort persönlich zu öffnen, Erfahrungen mitzuteilen und zu teilen. Frauen wären demnach eher geneigt, in späteren Lebensjahren durch soziale Kontakte dazuzulernen und den Lebenslauf selbstreflexiv aufzuarbeiten. Einzelne Angebote der Erwachsenenbildung scheinen solche Thesen zu unterstreichen. Dennoch ist die Tatsache der überproportionalen weiblichen Kursteilnahme auch im späteren Leben bislang didaktisch noch zu wenig berücksichtigt. Oberflächlich betrachtet, wirkt die Planungspraxis weitgehend geschlechtsneutral. Ein Mehr an Unterscheidung läßt für die kommenden Jahre auf mehr konzeptuelle Vielfalt hoffen. In pädagogische Überlegungen könnte dann u.a. auch die Frage einbezogen werden, ob die Beobachtung von „der Sprach- und Bodenlosigkeit der Männer im Alter“<sup>17</sup> verbreitet zutrifft und ob dies mit der Mißachtung des Älterwerdens als Verdrängung des Lebens neben und nach dem Beruf in Beziehung steht.

## **„Älterwerden“ als Anstoß zum Perspektivenwechsel im allgemeinen Bildungsverständnis**

Der Begriff „Älterwerden“ greift tatsächlich im engen Sinn des Wortes um sich, er findet erstaunlich rasch in verschiedenen europäischen Ländern, in Deklarationen sozialer oder politischer Art Aufnahme. Daneben wird auch das Ende konventioneller Altenbildung erklärt<sup>18</sup>. Ein neues Verständnis mit gehaltvoller konzeptueller Gestalt ist allerdings noch nicht erkennbar. Die Probierbewegungen hin zu anderer Ausrichtung sind noch außerordentlich vage und tastend. Bestehende erwachsenenbildungsinterne Unsicherheit beim Umgang mit dem Alter macht sensibel und wachsam für die sehr viel weitreichendere gesellschaftliche Verdrängung: Man ist auf das vergleichsweise längere Leben und den Menschen im Alter nicht vorbereitet. Und es ist nicht üblich, das Ineinanderwirken von Jugend, Erwachsensein und Alter im menschlichen Lebenslauf anzuerkennen. Kulturell geltende Zäsuren als „Dreiteilung des Lebenslaufs“<sup>19</sup> führen durch Verinnerlichung dann auch zum individuellen Zerschneiden der Biographie. Als Brennpunkt gilt die Zeit der beruflichen Leistungsfähigkeit des jüngeren Erwachsenen, das Alter gerät so auch im persönlichen Erleben schon im voraus ins diskriminierte Abseits: Hinsichtlich des Alters ist die gesellschaftliche wie subjektive Vorstellungskraft so schwach, daß diese Lebensphase sich eher als sinnentleertes Jenseits im Diesseits abzeichnet. Jenseits des Berufs, so wäre bündig festzustellen, fällt den entwickelten Industriegesellschaften zur menschlichen Spezifität nichts mehr ein. Wo die Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt entfällt, verliert sich die Achtung für den Menschen und seine sozialen und persönlichen Produktivkräfte über die ökonomistische Verengung im Berufsleben hinaus<sup>20</sup>. Doch das Pendeln zwischen „Jugendwahn und Altersangst“ schlägt unausweichlich und regelmäßig zurück, und die kulturelle Lücke stellt sich als persönliches Bewältigungsproblem, für jeden und jede. Das Muster der Zuschreibung typisch anderer Eigenschaften bei alten Menschen bietet spätestens dann keine Lösungspotentiale mehr dafür, sich das Alter vom Leibe zu halten, wenn man persönlich in die Reihe dieser „anderen“ Alten hinüberzugleiten beginnt.

Älterwerden stellt sich mit einer solchen Betrachtungsweise vor allem als Lernaufgabe für die Jüngeren. Die Illusion, sich kurz vor der Rentengrenze – gleichsam im Crash-Kurs – noch auf das ganz neue Altersleben vorbereiten zu können, verflüchtigt sich mehr und mehr. Der Blick zurück auf die zeittypischen Verengungen, Verletzungen und Enteignungen im bisherigen Leben bringt wohl weit eher Entzauberung mit sich, „da schließt sich nichts mehr zur schönen Gestalt“<sup>21</sup>. Das heißt, die Organisation von Erwachsenenbildung muß sich in ihrer Gesamtheit danach befragen, inwieweit sie die Trennung im Lebenslauf durch strukturelle Arrangements und die Zweiwertigkeit von instrumentell verwertbarer, berufsbezogener Bildung hier und „übriger“ Allgemeinbildung da mitvollzieht. „Älterwerden“ ist demzufolge eine Perspektive mit Geltungsanspruch für die Erwachsenenbildungseinrichtungen insgesamt und die Zielvorstellungen in allen ihren Angebotsbereichen. Inwieweit reicht das Entweder-Oder-Denken mit seinem Automatismus der Abwertung des einen um des anderen willen, der subjektiven/identi-

tätsbezogenen um der persönlichkeitsentfremdeten/zweckgerichteten Bildung willen in die Institutionen und Planungsmotive im Bildungsbereich hinein, wie hat es Niederschlag gefunden? Es gibt erste, hoffnungweckende Anzeichen dafür, daß das Faktum eigenen Älterwerdens im Beruf auch die pädagogisch Professionellen aufgeschlossener für die Einsicht macht, wie sehr die Mißachtung des Altwerdens als prozeßorientierter Lebenslaufperspektive letztlich persönlich einschneidend trifft. Die Erkenntnis darüber, wie sehr „mit dem Nachdenken über Bildung für Alte das gesamte Denken über Bildung für Menschen in Gang gerät“<sup>22</sup>, kann Kraft gewinnen. Sie wird auch das Bildungsverständnis neu beleben können durch die Achtsamkeit für natürliche Entwicklungsprozesse. Das heißt z.B., für die ökologische Bildung wie für die Bildung Älterer böten sich bisher unerkannte Verständigungstreffpunkte, um der Verdinglichung natürlicher Abläufe entgegenzuwirken. Durch die Jahrhunderte hindurch haben Menschen Bäume zur Metapher für eigenes Wachstum gewählt und deren „Jahresringe“ mit eigenen verglichen. Der Schlüssel zu einem integrativen Bildungsbegriff liegt auch hier längst bereit.

Die Perspektive „Älterwerden“ bietet einen öffentlich, kulturell wie bildungspezifisch relevanten Gegenentwurf, eine Zukunftsvision, die sich zur schrittweisen alltäglichen Realisierung eignet. Sie kann nur dann Form annehmen, wenn die pädagogisch handelnden Personen sie als durchgängige, fachbereichsübergreifende, konzeptuelle Umorientierung auch zulassen und die kollegiale integrative Arbeit in solchem Lebenskontext zu erproben bereit sind. Voraussetzung dafür ist, daß die Bildung Älterer inhaltlich nicht länger fern von Jüngeren im gesellschaftsfreien Raum angesiedelt bleibt. Den Ausschlag gibt, ob ein Anders-geworden-Sein sich den Älteren letztlich im Kontakt mit jüngeren Menschen zu erschließen vermag oder ob das Anderssein durch pädagogische Akte der Isolierung bereits vorbestimmt wird. Jüngere erhalten durch gemeinsame Lernräume und die – bewußt inszenierte – Begegnung die Chance, das Alter und alte Menschen als Teil ihres eigenen Lebenszusammenhangs kennenzulernen. Was daran positiv oder negativ wirken mag, ist zur Wahrnehmung und lernenden Ausdeutung so erst einmal freigegeben: Die soziale Konstruktion von Jung- und Altsein, von Würde, Weisheit und ähnlich zeitbedingten Übereinkünften kann neu beginnen. Der intergenerative Kontakt kann im übrigen erneut ins Gedächtnis rufen, daß Bildung sich nicht auf Geschwindigkeitslernen oder Behaltensleistungen reduzieren läßt. Die Zahl der jüngeren Kursteilnehmerinnen/-teilnehmer nimmt zu, wie altershomogen ausgeschriebene Kurse belegen, weil sie langsamer, mit „Spaß und Muße“, kommunikativ und ihrem „persönlichen Tempo angepaßt“ lernen wollen. Altersmischungen weisen nach, daß bei geeigneten Lerngegenständen nicht die Jahreszahl, sondern Lebenssituation und Biographie Lernfähigkeit und -verhalten bestimmen.

Zur pädagogischen Zukunftsaufgabe mit der fächer- und fachbereichsübergreifenden Perspektive „Älterwerden“ wird es gehören, solche Lernanlässe aufzugreifen, die sich *zwischen* alten und jungen Menschen stellen und von generationsübergreifendem Interesse sind. Das Feld an Bildungsideen, das sich durch

eine solche didaktische Wendung eröffnet, ist weit. Zu Konzentrationspunkten verhelfen Überlegungen, die Oskar Negt zu einem neuen Lernbegriff angestellt hat <sup>23</sup>. Sechs vom Autor so genannte „gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen“ beschreiben Lernnotwendigkeiten, wie sie sich für alle Gesellschaftsmitglieder und speziell auch für Jung und Alt stellen: „Lernen durch Herstellen von Zusammenhängen, Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität, technologische Kompetenz mit dem Begriff von den gesellschaftlichen Wirkungen, ökologische Kompetenz, Wahrnehmungsfähigkeit für Recht und Unrecht, Umgang mit der Zeit“. Diese Bildungsebenen sind ausdrücklich gesellschaftliche, auf denen sich die Lernenden persönlich zur Geltung bringen können. D.h., die Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlicher und individueller Entwicklung sind explizit vorausgesetzt und müssen nicht erst mühsam in Berührung miteinander gebracht werden. Untersucht man diese gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen daraufhin, in welcher Weise sie für Ältere, in welcher für Jüngere Gewicht erhalten mögen, kann das Ergebnis frappierend sein. Eine Besonderheit scheint durchgängig gegeben: Mit den gesellschaftlichen Phänomenen, wie sie im einzelnen beschrieben werden, sind *alle* Lebensalter unmittelbar konfrontiert, nur sind es die älteren Menschen in sehr viel gravierenderer, existenzbelastenderer Weise. „Die Vertreibung als Element unserer Gesellschaft“, um es am Beispiel zu verdeutlichen, „die Enteignung der Menschen von ihren Fähigkeiten“ droht angesichts der heutigen Lebensraum- und Arbeitssituationen zweifelsohne die Identität von Arbeitslosen, von Ausländern z.B., zu brechen. Wie sehr aber steigert sich die Identitätsbedrohung, wenn „Ausländer“ alt werden und aus dem Arbeitsprozeß ausscheiden müssen. Ebenso erschweren es die „in der Gesellschaft bestehenden Tendenzen der Fragmentierung von Zusammenhängen und Wissen“ <sup>24</sup> ganz besonders alten Menschen, sich ein Bild von der Welt zu machen, weil sie ohnehin an deren Rand gedrängt sind. Bei näherem Hinsehen trifft dieser Mangel an Überblicks- und Deutungsmöglichkeiten tatsächlich eben auch entscheidend jüngere Menschen inmitten einer immer arbeitsteiliger und komplexer werdenden Lebenswelt. Das Alter wird so zum Spiegel und wirft die Verengung gesellschaftlicher Lebensmöglichkeiten als Bild für die Jüngeren zurück.

Ob sich durch solche Ansätze für das Lernen zwischen alten und jungen Menschen tragfähigere soziale Beziehungen in einer „auseinanderpluralisierenden“ Gesellschaft aufrichten lassen, bleibt offen. Nur werden sie ohne solche Bildungsbemühungen noch weniger gelingen, da sich in heutigen Lebenskontexten „die Generationen immer mehr entmischen“ <sup>25</sup>. Bildungseinrichtungen zählen zu den selten gewordenen öffentlichen Einrichtungen, in denen Menschen verschiedener Lebensalter noch miteinander in Kontakt kommen können.

## Anmerkungen

- 1 A. Venth: Tendenzen und Profile zur Bildungsarbeit mit älteren Menschen, PAS des DVV, Arbeitspapier 99-12.84, Frankfurt/M. 1984, S. 9
- 2 A. Venth: a.a.O., S. 11
- 3 H. Petzold/E. Bubolz: Theorien zum Prozeß des Alterns und ihre Relevanz für geragogische Fragestellungen, in: H. Petzold/E. Bubolz (Hrsg.): Bildungsarbeit mit alten Menschen, Stuttgart 1976, S. 125f.
- 4 H. Petzold/E. Bubolz: a.a.O., S. 116
- 5 Vgl. E. Schützendorf, Rückblick auf die Entwicklung der Altenbildung an Volkshochschulen, in: Bericht der Fachkonferenz „Planungsverständnis in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen“, PAS des DVV, Frankfurt/M. 1988
- 6 Vgl. M. Bau: Über die Verwendung wissenschaftlichen Wissens in der Bildungspraxis oder wieviel Wissenschaft braucht und verträgt die Praxis der Erwachsenenbildung/Altenbildung, in Bericht der Fachkonferenz „Zum Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen“, Manuskript, PAS des DVV, Frankfurt/M. 1990
- 7 H. Petzold/E. Bubolz: a.a.O., S. 116
- 8 Vgl. M. Baltes/M. Kohli/K. Sames (Hrsg.): Erfolgreiches Altern, Bern/Stuttgart/Toronto 1989, vor allem den Beitrag von L. Rosenmayr
- 9 Vgl. Bericht der Fachkonferenz „Zum Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen“, a.a.O.
- 10 Bericht der Fachkonferenz „Methoden in der Altenbildung“, PAS des DVV, Frankfurt/M. 1986, S. 16, vgl. Beitrag von S. Kade in diesem Band
- 11 Bericht der Fachkonferenz „Altenbildung an Volkshochschulen“, PAS des DVV, Frankfurt/M. 1983, S. 8
- 12 Vgl. Beitrag von F. Karl in diesem Band
- 13 Arbeitskreis „Älterwerden und Bildung“, „Älterwerden – Perspektivenwechsel in der Erwachsenenbildung“, Manuskript, PAS des DVV, Frankfurt/M. 1992
- 14 Vgl. Statistische Mitteilungen der PAS des DVV, Berichtsjahr 1990, Altersverteilung in Kursveranstaltungen, S. 22
- 15 Vgl. W. Mader, Einleitung zu: W. Mader u.a., Generationenbeziehungen, PAS des DVV, Berichte/Materialien/Planungshilfen, Frankfurt/M. 1990, S. 11f.
- 16 Vgl. M. Meinhold/A. Kunsemüller: Von der Lust am Älterwerden, Frankfurt/M. 1978
- 17 Zitat eines älteren Mannes
- 18 S. Bogard: Europäische Perspektiven zum Thema „Älterwerden und Bildung“, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Sinnerfülltes Leben im Alter – Beiträge der Erwachsenenbildung, Soest 1991
- 19 Vgl. Beitrag von G. ter Steege in diesem Band
- 20 Vgl. D. Knopf/O. Schäffter/R. Schmid (Hrsg.): Produktivität des Alters, Berlin 1989
- 21 E. Schlutz: Allgemeinbildung als Lebensziel, in D. Knopf/O. Schäffter/ R. Schmidt (Hrsg.): a.a.O., S. 161

- 22 Äußerung einer alten Frau aus dem Publikum bei der Fachkonferenz „Die Alten – eine besondere Zielgruppe der Weiterbildung?“ des Amtes für Berufs- und Weiterbildung der Stadt Hamburg 1989
- 23 O. Negt: Ein neuer Lernbegriff, in: Forum Pädagogik, 1/1990, S. 24f.
- 24 O. Negt: Ein neuer Lernbegriff, a.a.O., S. 24
- 25 L. Böhnisch/K. Blanc: Die Generationenfalle, Frankfurt/M. 1989, S. 122, vgl. auch den Beitrag von K. Blanc in diesem Band

## *Autoren/-innen*

Klaus Blanc, Pädagogischer Referent der „Offenen Akademie“ der Volkshochschule München

Dr. Eva Eirnbter, akademische Oberrätin an der Universität Trier

Brigitte Donicht-Fluck, freiberufliche Dozentin und Mitarbeiterin in der Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt Gerontologie

Sylvia Kade, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.

Dr. Fred Karl, Akademischer Rat, Gesamthochschule Kassel, Fachbereich Sozialwesen

Dr. Dieter Nittel, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.

Dr. Erhard Schlutz, Professor für Weiterbildung an der Universität Bremen und Leiter der Volkshochschule Bremen

Gherie ter Steege, Gerontagogin am Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW), Utrecht

Dr. Hans Peter Tews, wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der Stiftung Rehabilitation, Heidelberg

Dr. Hans Tietgens, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg, ehemaliger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.

Angela Venth, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.