

Magdalene Malwitz-Schütte

**Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer
Erwachsener**

Im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:

URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2000/malwitz-schuette00_01.pdf

Dokument aus dem Internetservice [texte.online](http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung

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

Abstract

Magdalene Malwitz-Schütte (2000): Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener

Der Band verbindet einige eher theoretisch orientierte und einige eher anwendungsorientierte Beiträge zum Konzept des selbstgesteuerten Lernens älterer Erwachsener in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die anwendungsorientierten Beiträge beziehen sich auf Programme bzw. Modellprojekte der Universitäten Bielefeld und Frankfurt/Main sowie der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung.

**Theorie und Praxis
der Erwachsenenbildung**

**Magdalene Malwitz-Schütte
(Hrsg.)**

**Selbstgesteuerte
Lernprozesse
älterer Erwachsener**

**Im Kontext wissenschaftlicher
Weiterbildung**



THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG

Herausgeber

Prof. Dr. Sigrid Nolda, Universität Dortmund
Prof. Dr. Ekkehard Nuisel von Rein, Universität Marburg
Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universität München

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener : im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung / DIE. Magdalene Malwitz-Schütte (Hrsg.). – Bielefeld : Bertelsmann, 2000
(Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
ISBN 3-7639-1807-8

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 14/1069

© 2000 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1807-8

Inhalt

Vorbemerkungen	5
Vorwort	7
<i>Magdalene Malwitz-Schütte</i> Einleitung und theoretische Einführung in den Bereich Lernen älterer Erwachsener	11
<i>Magdalene Malwitz-Schütte</i> Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung älterer Erwachsener – ein Konzept macht Furore	37
<i>Elisabeth Bubolz-Lutz</i> Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis einer Bildungsarbeit mit Älteren	65
<i>Silvia Dabo-Cruz</i> „Was alt sein heißt, weiß ich selbst am besten“	94
<i>Magdalene Malwitz-Schütte</i> Selbstorganisation und Selbststeuerung in den Arbeitsgemein- schaften des Weiterbildungsprogramms STUDIEREN AB 50	112
<i>Magdalene Malwitz-Schütte</i> Die Arbeitsgemeinschaft InternetSeniorWeb im Weiter- bildungsprogramm STUDIEREN AB 50	143
<i>Magdalene Malwitz-Schütte</i> <i>datapool</i> – Empirische Basisinformationen aus einem Programm wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer an der Universität Bielefeld	167

Vorbemerkungen

Viel wird darüber gesprochen, dass heute die Kompetenzen zwischen jüngeren und älteren Menschen anders verteilt sind als früher: Ging man früher davon aus, dass ältere Menschen über wesentlich mehr Erfahrungswissen, Handlungskompetenz und „Weisheit“ verfügten, so richtet sich heute der Blick auf die geradezu „naturwüchsig“ erworbene Medienkompetenz der jüngeren Generation. Zweifellos verfügen die Älteren noch ebenso wie früher über Erfahrungswissen und Handlungskompetenz. Dies scheint jedoch in Zeiten einer medial neustrukturierter Welt kaum mehr bedeutsam zu sein. Heute werden weniger Erfahrungen abgerufen oder Ratschläge und Vorbilder gesucht als vielmehr Informationen direkt aus dem Internet gesammelt und eigene Wissensstrukturen entwickelt. Mehr noch: Die Mühelosigkeit, mit der dies erfolgt, erweckt den Anschein, als ob mediale Kompetenzen Personen gewissermaßen zufallen und Lernen mit Leichtigkeit und Freude selbstgesteuert erfolgen kann.

Die Medien und das selbstgesteuerte Lernen gehören heute zu den Schlüsselbegriffen, mit denen Kompetenzen, Erfahrungen und Bewusstseinsstrukturen jüngerer und älterer Generationen unterschieden werden können. Gewiss haben ältere Menschen einen anderen Zugang zu Verfahren selbstgesteuerten Lernens und den dabei eingesetzten Medien als jüngere. Auch stellt sich die Frage, ob die altersspezifischen Vorbedingungen des medialen und selbstgesteuerten Lernens zu neuen Problemen oder anders gelagerten Wirkungen kommen. So ist einerseits zu vermuten, dass die erworbenen Kompetenzen Älterer, beispielsweise ihre präzisere Interessenleitung, es erleichtern, komplexe Situationen und Prozesse wahrzunehmen und zielgerichtet selbst zu steuern. Andererseits sind Distanz zu neuen Medien und Schwierigkeiten im Umgang mit ihnen bei Älteren stärker zu vermuten als bei Jüngeren.

Der vorliegende Band geht – aus unterschiedlichen Blickwinkeln – der Frage nach, in welcher Weise ältere Erwachsene mit dem selbstgesteuerten Lernen und der Anwendung von Medien besondere Probleme haben und wo sie besondere Vorteile sehen. Er beschäftigt sich mit Ergebnissen der Alters- und Altersforschung, setzt sich mit theoretischen und praktischen Problemen des selbstgesteuerten Lernens generell und insbesondere mit denen des selbstgesteuerten Lernens älterer

Erwachsener auseinander. Im praktischen und empirischen Mittelpunkt der Texte steht die Frage der wissenschaftlichen Weiterbildung, gewiss nur ein Segment der Weiterbildung auch für ältere Erwachsene, jedoch auch ein Segment, in dem die spezifischen Vor- und Nachteile in der Realisierung selbstgesteuerten Lernens älteren Erwachsenen deutlich werden. In den meisten der hier angesprochenen Punkte – etwa bei der Frage der Interessensbekundungen, der Selbstorganisation und der Verhaltensklarheit – sind die dargestellten Ergebnisse und Ansichten auch auf andere Weiterbildungsbereiche transferierbar. Unterstützt wird dies dadurch, dass in den einzelnen Beiträgen immer wieder versucht wird, Theorie und Empirie zu verbinden und den Bezug zur Praxis nicht aus den Augen zu verlieren.

Gerade die Verbindung von Theorie und Praxis der Beiträge charakterisiert ein Merkmal der Arbeit des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), welches die Aufgabe „Service für die Wissenschaft“ mit dem Blick auf praktische Verwendbarkeit verfolgt. Dabei spielt in jüngster Zeit das selbstgesteuerte und selbstorganisierte Lernen aus verständlichen Gründen eine wesentliche Rolle: Viele der aktuellen Innovationen im Bildungsbereich stehen im Zusammenhang mit Selbststeuerung und Selbstorganisation. Auch mit der Gruppe der älteren Erwachsenen hat sich das DIE traditionell immer wieder beschäftigt, so etwa mit einem Report über Forschungsergebnisse zu Bildung und Kultur älterer Erwachsener. Lebenslanges Lernen hört nicht mit dem Ende der Berufstätigkeit auf, es umschließt das individuelle Bildungsgeschehen über die ganze Lebensspanne. Über diese Spanne hinweg gelten auch die gleichen Herausforderungen, die Technikentwicklung und gesellschaftliche Umwälzung jeweils zu bieten haben – mit unterschiedlicher Verarbeitung bei Jüngeren und bei Älteren. Bei der Aufgabe, hier die Blickweisen zu verschränken, Erkenntnisse zu vergleichen und zu einer realistischen, empirisch gehaltvollen und theoretisch begründbaren Sicht zu kommen, ist das DIE unterstützend tätig. Mit dem vorliegenden Buch gelingt es, eine solche perspektivenverschränkende und innovativ vorwärtsweisende Sicht zu erreichen.

Ekkehard Nuißl
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Vorwort

Die Entscheidung für den Einsatz, die intelligente Nutzung und den ständigen Gebrauch der medialen Möglichkeiten in der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung von Erwachsenen, insbesondere von älteren Erwachsenen, setzt in einer bisher nicht gekannten und auch nicht geforderten Weise die Fähigkeit zu Selbstverantwortung und Autonomie der Lernenden voraus. Sie entspricht damit den Bedürfnissen und den Möglichkeiten erwachsener Lernender, die, wie die Forschung zeigt, in der Regel über ausreichende Selbständigkeit zur Organisation ihrer Bildungs- und Lernprozesse verfügen. Die Konzepte „Selbstgesteuertes Lernen“ bzw. „Selbstorganisiertes Lernen“ finden in vielen Veröffentlichungen und Studien Beachtung. Sie haben viele Facetten, werden unterschiedlich definiert und unterschiedlich bewertet.

Der vorliegende Band verbindet einige eher theoretisch orientierte und einige eher anwendungsorientierte Beiträge zu diesen Konzepten, die im Kontext der Weiterbildung älterer Erwachsener von Bedeutung sind. Die theoretischen Beiträge sind eine Fortsetzung von Überlegungen zum Lernen älterer Erwachsener in den letzten Jahren. Im Vordergrund stehen in diesem Band unter dem Aspekt ‚Lernen und Alter – Lernen im Alter‘ der Überblick über die interdisziplinäre Entwicklung in der Alter(n)sforschung, die Konsequenzen der demographischen Entwicklung und des Strukturwandels des Alters sowie die Entwicklung der Sozialisationstheorien von der ‚socialization after childhood‘ in den 60er Jahren bis zu konstruktivistischen Überlegungen zum Lernprozess (Kap. 1: Einleitung und theoretische Einführung in den Bereich Lernen älterer Erwachsener).

Auch die Überlegungen zur Selbststeuerung bzw. Selbstorganisation des Lernens sind eine konsequente Weiterentwicklung der Ideen und Überlegungen zur Subjekt-Orientierung und zur Selbst-Sozialisation des Individuums. Zunächst werden Konzepte und theoretische Konstrukte zur Selbststeuerung und Selbstorganisation des Lernens in der anglo-amerikanischen und der deutschen Erwachsenenbildungsdiskussion dargestellt. Dann wird gefragt, welchem Wissenschaftsbereich, welcher Disziplin sich das Konzept bzw. das Konstrukt ‚Selbststeuerung/Selbstorganisation des Lernens‘ zuordnen lässt. Eine erste Sichtung von theoretischen Überlegungen und empirischen Forschungsansätzen zu

dieser Thematik zeigt erkenntnistheoretisch mehrere unterscheidbare Aspekte und Aussageformen des Selbststeuerungsprozesses, die sich zum Teil komplementär zueinander verhalten (Kap. 2: Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung älterer Erwachsener – ein Konzept macht Furore).

Die anwendungsorientierten Beiträge haben ihren Ursprung in der praktischen und konzeptionellen Arbeit in und mit STUDIEREN AB 50, einem wissenschaftlichen Weiterbildungsprogramm für Erwachsene im mittleren und höheren Lebensalter der Universität Bielefeld. Mit einem geschärften sozialwissenschaftlichen Blick waren die Entwicklungen und die Intensität der Aktivitäten in den Arbeitsgemeinschaften und Studiengruppen nicht zu übersehen: Ältere Erwachsene übernehmen immer erkennbarer in komplexen Situationen und Prozessen selbständig und selbstgesteuert die Verantwortung für den Inhalt, die Organisation und die Lerntechniken ihrer Arbeit, sie gehen auf Herausforderungen zu und nehmen sie an (Kap. 3: Selbstorganisation und Selbststeuerung in den Arbeitsgemeinschaften des Weiterbildungsprogramms STUDIEREN AB 50).

Es zeichnet sich ab, dass die Begriffe selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen bei der Beschreibung von Lernvorgängen bei der Nutzung von Medien (Internet) in ihrer Bedeutung nicht synonym, sondern eher ergänzend, aufeinander aufbauend zu verstehen sind. Selbststeuerung zielt dabei eher auf den inneren Prozess der Aneignung ab. Im Kontext des Lernens als Erwerb und Erweiterung von Wissen in selbstgesteuerten und/oder selbstorganisierten Prozessen und Abläufen ist vermutlich die Einbeziehung des Kompetenzbegriffs sinnvoll, nicht nur auf der Ebene des Erwerbs von Medienkompetenz, sondern auch als Lernkompetenz: Lernen als Kompetenzerwerb und als Handlungskompetenz (Kap. 6: Die Arbeitsgemeinschaft InternetSeniorWeb im Weiterbildungsprogramm STUDIEREN AB 50).

In den ‚Praxis‘-Beiträgen werden vor allem die Rahmenbedingungen und Bedingungskonstellationen für erfolgreiches selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen analysiert, und auf Grund der Beobachtung der ablaufenden Prozesse in den Arbeitsgruppen wird der kühne Versuch unternommen, plausible und in Grenzen generalisierungsfähige Schlüsse zu ziehen. Die Fähigkeitsentwicklung in den Arbeitsge-

meinschaften zeigte eine Tendenz zur aktiven Selbstveränderung durch die Erhöhung der Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsanteile im Lernprozess.

Eine Verbindung von Theorie und Empirie im Sinne von Hintergrundinformationen soll durch einige sozialstrukturelle Daten aus einer Teilnehmerbefragung hergestellt werden. Die analysierten Daten der „datapool“-Befragung lassen eine vorsichtige Beschreibung der Grundstruktur der Teilnehmer zu: Sie sind relativ jung (Medianwert 64 Jahre, die Hälfte der Teilnehmer ist zwischen 55 und 65 Jahren alt/jung), fast zur Hälfte männlich, zu zwei Dritteln im Ruhestand, sie haben häufig einen anspruchsvollen Beruf ausgeübt und überwiegend einen mittleren bis hohen formalen Bildungsabschluss (Kap. 7: datapool – Empirische Basisinformationen aus einem Programm wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer an der Universität Bielefeld).

Auch der Beitrag von Elisabeth Bubolz-Lutz verbindet die Darstellung des Konzepts und der Idee des selbstgesteuerten Lernens mit dem Anwendungsaspekt. In ihrem Beitrag liegt der Schwerpunkt in der ‚didaktischen Perspektive‘, in der Betonung des Lernprozesses und den damit verbundenen spezifischen Schwierigkeiten und Herausforderungen. Sie führt eine Reihe von Gründen auf, warum dieses Konzept mit seiner Betonung selbst gewählter und selbst gestalteter Lern- und Reflexionsprozesse für die Lebensführung in der zweiten Lebenshälfte von Bedeutung sein könnte. Die Frage nach den Lerneffekten des selbstgesteuerten Lernens in Lerngruppen wurde im Wesentlichen in der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation eines Modellprojekts „Wege zum selbstorganisierten Lernen“ gestellt, die Ergebnisse werden hier in Auswahl diskutiert. Generell kommt Bubolz-Lutz zu dem Ergebnis, dass das selbstgesteuerte Lernen – über überschaubare Zeiträume hinweg – zu messbaren Veränderungen geführt hat, die von den Lernenden überwiegend als positiv erlebt wurden (Kap. 3: Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis einer Bildungsarbeit mit Älteren).

Der Beitrag von Silvia Dabo-Cruz stellt Perspektiven des selbstgesteuerten Lernens von älteren Studierenden an der Universität des dritten Lebensalters (U3L) der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt/M. in den Mittelpunkt. Sie schreibt dem Konzept die Eignung zu, Perspektiven zu eröffnen auf verschiedene Lernformen, deren gemein-

same Merkmale Wahlfreiheit, Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit der Lernenden sind. Das Konzept der U3L ist für eine Betrachtung unter dem Aspekt des selbstgesteuerten Lernens interessant, weil auf unterschiedlichen Ebenen (Institution, Bildungsprogramm und gerontologisches Selbstverständnis) Verbindungen hergestellt werden. Ein weiterer Zusammenhang wird hergestellt zwischen den von der U3L selbst angebotenen Lehrveranstaltungen und dem als Entwicklungs- und Forschungsbereich konzipierten Bereich Soziale Gerontologie. Die Studierenden haben auf beiden Ebenen eine aktive Rolle, und der Bedeutungsgehalt des selbstgesteuerten Lernens wird um die Dimension Selbsttätigkeit erweitert. Der Gegenstandsbereich der Sozialen Gerontologie, Alter und Altern im gesellschaftlichen Kontext, wird von den Studierenden durch die Forschungsorientierung wesentlich mit bestimmt. In diesem Kontext bedeutet Lernen ein Sich-Einlassen auf einen zielgerichteten und planmäßigen Suchprozess. Neben der Informationsgewinnung (Orientierungslernen) und dem Einbringen eigener Erfahrungen (Identitätslernen) beinhaltet es auch die Entwicklung neuer (alternativer) Bildungs- und Lebenskonzepte. Die U3L ist nicht auf eine Qualifikation hin konzipiert, sondern beabsichtigt, vor allem Lerninhalte über Alter und Altern zu vermitteln, die von allgemeinem Interesse sind („Altern lernen“). Dabo-Cruz thematisiert auch die Diskussion um den Stellenwert der Gerontologie als Regelstudienangebot für Ältere (Altersbildung). Sie sieht die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens als Spannungsbogen zwischen Selbstbestimmung und notwendiger Selbsttätigkeit. Die Auffassung „Was alt sein heißt, weiß ich selbst am besten“ hat bei Dabo-Cruz als die jeweils subjektive Perspektive in allen Lernprozessen Älterer für das Älterwerden Gültigkeit. Darin eingeschlossen ist auch die Entscheidung für oder gegen intentionales Lernen (Kap. 4: „Was alt sein heißt, weiß ich selbst am besten“).

Die Beiträge sind so aufgebaut, dass immer wieder im laufenden Text die Verbindung von Theorie und Empirie, von Praxis und Theorie, von empirischer Information und praktischer Umsetzung in Handlungsvorschläge hergestellt wird. Alle Beiträge enden mit einem Fazit, mit einem Resümee, einem Ausblick auf Entwicklungen oder einer Zusammenstellung generalisierungsfähiger Beobachtungen oder Schlüsse.

Magdalene Malwitz-Schütte

Einleitung und theoretische Einführung in den Bereich Lernen älterer Erwachsener

1. Lernen und Alter – Lernen im Alter

Ältere Erwachsene können als eine sehr differenzierte Gruppe beschrieben werden, differenzierter in ihren Ansprüchen und Voraussetzungen als jüngere Erwachsene, differenzierter in ihren biologischen, psychischen und sozialen Parametern. Es gibt sehr unterschiedliche Konzepte und Vorstellungen vom Alter und vom Altern. Es wird als biologischer Abnutzungs- bzw. Abbau- oder Verfallsprozess oder als Reifen, als lebenslanger Entwicklungsprozess gesehen. Einigkeit über Altersgrenzen und Altersbegriffe gibt es nicht. Die Weltgesundheitsorganisation der Vereinten Nationen (WHO) legte den Altersbeginn auf 65 Jahre fest (u. a. wegen des Übergangs vom Erwerbsleben in den Ruhestand), im „Bundesaltenplan“ der Bundesregierung von 1992 werden über 60-Jährige als „ältere Menschen“ bezeichnet.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Phänomen Alter und dem menschlichen Alterungsprozess hat je nach Disziplin und wissenschaftlichem Paradigma sehr unterschiedliche Theorien und Erklärungen hervorgebracht, sie wird mit unterschiedlicher Bedeutung und Bewertung des unterlegten Erklärungsmodells als Altersforschung, Alternforschung oder Gerontologie bezeichnet. Im vorliegenden Band wird die Erforschung menschlicher Alterungsprozesse primär aus sozialwissenschaftlicher Perspektive gesehen: Altern als dynamisches Konzept ohne klare Zeitpunkte, ohne fest definierte Einschnitte und Zäsuren, aber mit Übergängen. Das Alter eines Menschen wird in dieser Perspektive durch biologisch/gesundheitliche Determinanten bestimmt, aber auch durch die Definition anderer Individuen und Gruppen in der sozialen Kommunikation und Interaktion. Schulze unterscheidet folgende Altersbegriffe (1998, S. 20 f.):

- *der biologisch-physiologische Altersbegriff* manifestiert sich im äußeren Erscheinungsbild der Person und umfasst die körperlichen Prozesse des Alterns,

- die *psychisch-intellektuelle Altersdimension* umfasst vor allem von außen beeinflussbare Persönlichkeitseigenschaften und Veranlagungen (Intelligenz, Lernfähigkeit),
- das *soziale Alter* wird durch eine starke Normierung der in einer Gesellschaft vorherrschenden Alterseinteilungen bestimmt und ist an das chronologische (kalendarische) Alter gebunden.

Die Klassifikation ‚ältere Erwachsene‘ bezeichnet in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur die Gruppe der Menschen, deren Lebenssituation vor allem durch den Übergang vom Erwerbsleben in den Ruhestand gekennzeichnet ist. Überwiegend werden in staatlichen oder bürokratischen Alterskategorisierungen 55/60- bis 70-jährige Menschen als die *Älteren*, über 70- bis 75-Jährige als *alte Menschen*, über 75-Jährige als *betagte Menschen* und über 80-Jährige als *hochbetagte Menschen* eingestuft bzw. kategorisiert. In der entwicklungspsychologischen Forschung vorgestellte Altersklassifikationen teilen den Zeitraum des individuellen Lebensalters in Anlehnung an Erikson (1966) in Lebensphasen (stages) ein. Levinson schlägt eine Dreier-Klassifikation mit zwei Übergängen (life-transitions) als Modellvorstellung für die Lebensphasen vor, deren Übergänge häufiger mit Schwierigkeiten und/oder Umstellungsproblemen, aber auch mit neuen Chancen und Herausforderungen verbunden sein können: das jüngere Erwachsenenalter (17 bis Anfang 40, Übergang/midlife-transition 40 bis 45), das mittlere Erwachsenenalter (ca. 40 bis Mitte 60, Übergang/latelife-transition 60 bis 65) und das spätere/höhere Erwachsenenalter (60 +) (vgl. Levinson 1986, S. 3 ff.).

Cockerham differenziert die Lebensspanne wesentlich stärker und schlägt als Kategorisierung „stages of the human life cycle“ vor (1991, S. 11):

Lebensphase (stage)	ungefährer Lebensalters-Zeitraum (approximate age)
Kleinkindalter (Infancy)	bis zu ca. 2 Jahren
Vorschulalter (Preschool)	von ca. 2 bis zu 5 Jahren
Kindheit (Childhood)	von ca. 5 bis zu 12 Jahren
Jugendalter (Adolescence)	von ca. 12 bis zu 17 Jahren
Frühes Erwachsenenalter (Early Maturity)	von ca. 17 bis zu 25 Jahren
Jüngeres Erwachsenenalter (Maturity)	von ca. 25 bis zu 40 Jahren
Mittleres Erwachsenenalter (Middle Age)	von ca. 40 bis zu 55 Jahren
Späteres/Höheres Erwachsenenalter, beginnendes „Junges Alter“ (Later Maturity)	von ca. 55 bis zu 75 Jahren
Alter/beginnendes „Altes Alter“ (Old Age)	von ca. 75 Jahren aufwärts

Inzwischen gibt es Tendenzen, sich von dieser relativ starren Vorstellung von Entwicklungsstadien, festgelegt in chronologischen (Zeit-)Abschnitten, zu lösen zu Gunsten der Betrachtung von Ereignissen, die unabhängig vom Alter eintreten, und die Lebensphasen nicht starr am Eintreten in einen bestimmten Phasenabschnitt zu messen: Alter als abhängige Variable. Auch ergäben sich bei genaueren Untersuchungen vermutlich Probleme bei einer zu undifferenzierten, zu starren Altersklassifikation. Durch den relativ schnellen sozialen und demographischen Wandel sind neue Schnittmengen zwischen Kategorien erforderlich, ebenso sind fließende Übergänge bzw. nicht vorhergesehene Überlappungen zwischen Klassifikationen und das Entstehen ganz neuer Strukturen zu beachten. Auf eine weitere Schwierigkeit in der komplexen Struktur des Forschungsgegenstands sei hingewiesen: Die individuelle Wahrnehmung des Alters und Alterns von Erwachsenen ist abhängig von der Interaktion objektiver und subjektiver Faktoren. Interessant sind also nicht die Lebensphasen, sondern die Übergänge (transitions), an denen Ereignisse stattfinden – und die können im Alter von 20 Jahren stattfinden: Es gibt die Witwenschaft mit 20 oder den Vorruhestand mit 40 Jahren, obwohl dies den Altersstereotypen nicht entspricht; die Reihe disproportionaler Erwartungen und Erfüllungen ließe sich beliebig fortsetzen.

2. Entwicklung und Konzepte der Altersforschung

Die Entwicklung der Altersforschung lässt sich insbesondere aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, an vier Fragen zeigen, die jeweils für einen Zeitabschnitt typisch waren (vgl. Saake 1998, S. 13 f.).

Die 60er Jahre waren gekennzeichnet durch die Frage nach der Funktion des Alters: „Hat Alter einen Sinn?“, vorwiegend auf der Basis funktionaler Gesellschaftstheorien. Die wichtigste Theorie war die aus den USA übernommene Disengagement-Theorie, die Behauptung eines inneren Rückzugs alter Menschen aus der Gesellschaft. Die Theorie des intrinsic disengagement in der Bedeutung eines quasi naturgesetzlich gegebenen Rückzugs aus Altersgründen aus der öffentlichen in die private Sphäre wurde Anfang der 60er Jahre in den USA entwickelt (vgl. Cumming & Henry 1961).

Die 70er Jahre waren in der Altersforschung gekennzeichnet durch die Frage nach der (gesellschaftlichen) Altersdefinition: „Wie wird man alt gemacht?“ Eine Antwort darauf ist die Feststellung einer Stigmatisierung im Alter in Schritten, die chronologischem/kalendarischem Alter entsprechen (um das 50., 55., 60., 65. und 70. Lebensjahr), verbunden mit einem „Drei-Schritt zur Altenrolle“: Generalisierung, Pathologisierung, Selbsttypisierung (vgl. Hohmeier 1975, S. 21 f.). Hierbei wird vorausgesetzt, dass Altern an sich und für sich immer problematisch ist (vgl. Saake 1998, S. 69). Die Folgen des Alters als Definition sind danach gesellschaftskritische Alterstheorien, die der ‚Leistungsgesellschaft‘ ein Interesse an der Marginalisierung von nicht-leistungsfähigen, damit auch alten Menschen unterstellen. Alter erscheint so als Folge diskriminierender Generalisierungen (vgl. ebd., S. 116).

Die 80er Jahre kennzeichnete nach Saake die Frage nach dem Alter bzw. dem Altersbeginn des Individuums: „Wann ist man alt?“ Es wurde einerseits nach den Gesetzmäßigkeiten des Alterns und nach Erklärungen des Alterungsprozesses gesucht, andererseits wurden Ansätze auf der Basis einer Norm (z. B. erfolgreich altern) entwickelt und daraus interventionistische Maßnahmen abgeleitet. Vor allem die Rezeption der aus den USA stammenden entwicklungspsychologischen Forschungsansätze löste die bis dahin vorherrschenden Erklärungen von Alterungsprozessen ab, z. B. Erikssons „Theory of Lifelong Personality Development“ (Erikson, Erikson & Kivnick 1986), Baltes & Baltes mit ihrem Konzept des „Erfolgreichen Alterns“ (Baltes & Baltes 1990), die Bonner Längsschnittstudie des Alterns, erstellt unter der Leitung von Lehr und Thomae (Thomae 1987). Gemeinsam ist den genannten Studien und Erklärungsansätzen vor allem die Orientierung am Life-Span-Ansatz (life-span-developmental approach). Dieser Ansatz betont die Modifizierbarkeit von Entwicklung und Lernfähigkeit, er sieht die Lebensspanne als Entwicklungsprozess von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter. Der Life-Span-Ansatz ist, an strengen Maßstäben gemessen, kein theoretisch konsistentes Erklärungsmodell von Entwicklungsprozessen, da er eine Reihe von Erklärungsversuchen in sich vereinigt. Dieses pluralistische, eventuell sogar eklektische Erklärungsmodell ist aber ein plausibler Ansatz, um individuelle menschliche Alternsprozesse in ihren verschiedenen Dimensionen und Facetten zu erklären (vgl. Belsky 1990, S. 24 f.).

Horn & Cattell (1967) identifizierten in ihren Studien spezielle Fähigkeiten, die sie die ‚kristallisierte‘ und die ‚fluide‘ Intelligenz nannten. Danach bezeichnet ‚kristallisierte Intelligenz‘ die Menge an Wissen, die ein Individuum während seines Lebens angesammelt hat, während ‚fluide Intelligenz‘ die Fähigkeit ist, Probleme zu lösen, für deren Lösung aus Bildung, Erziehung und kulturellen Gewohnheiten keine Muster abzuleiten sind. Untersuchungen zeigen, dass die kristallisierte Intelligenz während der Erwachsenen-Lebenszeit keinem Abbau unterliegt und sogar ansteigen kann, während die fluide Intelligenz während der Erwachsenen-Lebenszeit abnimmt (vgl. Glendonning 1995, S. 16 f.).

Die Ablösung allgemeiner Intelligenzkonzepte zu Gunsten der Beschreibung intra- und interindividuell unterschiedlicher, spezifischer Fähigkeiten brachte auch eine Neubewertung der Altersdimension in der Intelligenzforschung mit sich. Vor allem Schaie, Willis und Baltes betonten die Bedeutung der aus Längsschnittdaten gewonnenen interindividuellen Unterschiede bei der Messung kognitiver Leistungsfähigkeit. Sie weisen darauf hin, dass auch Umwelteinflüsse, Kohorteneinflüsse und Auswirkungen kulturellen Wandels in die Bewertung von Alterseffekten einzubeziehen sind. Schaie differenziert zwischen Alterseinflüssen und der Variabilität einer Alterskohorte, zwischen mangelnder Anpassung und echtem Altersabbau. Schaie, Willis und Baltes kommen zu folgenden Schlussfolgerungen über den Zusammenhang von Entwicklung der Intelligenz und Abbauerscheinungen: Abnahme- bzw. Abbauerscheinungen sind am ehesten zu erwarten bei Fähigkeiten, die schnelles Reagieren erfordern. Der Unterschied des ontogenetisch bedingten Altersabbaus der Intelligenz ist im Verhältnis der Unterschiede zwischen den Alterskohorten bis zur Mitte der 60er (Lebens-)Jahre relativ klein. Ab diesem Zeitpunkt besteht eher eine Mischung von Kohorten- und Alterseffekten; ab den 80er (Lebens-)Jahren dominiert der Alterseffekt (Schaie 1984, S. 231 f.; Willis & Baltes 1980, S. 263). Schaie stellt knapp und präzise fest: „... ein intellektueller Altersabbau ist empirisch nicht zu belegen“ (Schaie 1984, S. 231).

Die 90er Jahre waren bzw. sind geprägt durch die Frage nach den Differenzen: „Was unterscheidet alte Menschen von anderen Menschen?“, „Sind alte Menschen anders?“ Dieser Ansatz, bekannt geworden als ‚Strukturwandel des Alters‘, unterscheidet fünf Konzepte, die für die Gruppe der alten Menschen im Unterschied zu anderen Gruppen

konstitutiv sein sollen (Verjüngung, Entberuflichung, Feminisierung, Singularisierung, Hochaltrigkeit), und versucht eine Synthese aus gesellschafts- und individuumszentrierten Ansätzen. Dabei werden alte Menschen zu einer vergleichbaren Gruppe in Differenz zu Gruppen in anderen Lebenslagen kumuliert und daraus wird das Konzept der Lebenslage entwickelt. Für diesen Ansatz stehen insbesondere die Namen Naegele und Tews (1993). Lebenslagen bündeln auf der Ebene von Individuen, Haushalten und Familien in der Sachdimension vielfältige Handlungsressourcen und -bedingungen, die getrennten Institutionen und gegeneinander autonomisierten Subsystemen entstammen. Das Konzept verspricht generalisierbare Informationen vor allem über problematische Gruppen (vgl. Saake 1998, S. 100 f.). Der Zugang erfolgt über Praxisdimensionen, die zu Problemfeldern werden: Familie, Beruf und Berufsaufgabe, Freizeit und Freizeitverhalten, Krankheit und Behinderung, Tod, Institutionalisierung und Formen abweichenden Verhaltens im Alter. Die Bekämpfung und Überwindung sozialer Ungleichheiten des Alters und im Alter soll der Zweck sozialpolitikwissenschaftlicher Analyse sein. Dabei ist nicht die theoretische Erklärung altersspezifischer Problematiken das Forschungsziel, sondern die Deskription von Indikatoren. (Ist die Ähnlichkeit mit Konzepten der Armutforschung zufällig?). Es wird ein theoretisches Altersbild erzeugt, das nach wie vor an Defiziten orientiert ist (vgl. ebd., S. 113), der Lebenslagen-Ansatz wird wie folgt bewertet: Beim ‚Alter als Differenz‘ sind sozialpolitikwissenschaftliche Perspektiven für die Wahrnehmung von Differenzierungen innerhalb der Gruppe der alten Menschen, aber auch für solche zwischen Altersgruppen insgesamt verantwortlich. Die Einheit des hohen Alters wird über die Unterstellung von Hilfebedürftigkeit gewahrt (vgl. ebd., S. 117).

Die neuere anglo-amerikanische Entwicklung der Altersforschung, insbesondere in den USA, ist gekennzeichnet durch die Orientierung am Kohortenkonzept, durch die Diskussion um Altersetikettierung, Altersbilder und Alterssegregation (age consciousness, age grading und ageism, vgl. Bytheway 1995, S. 30, Chudacoff 1989, S. 157). Im Anschluss an Kohli nennt Chudacoff als Gründe für den Prozess des „age grading“, dass ‚Alter‘ eine Kategorie für die soziale Kontrolle und die organisatorische Zuordnung in und zu Institutionen geworden ist: „Age has replaced more informal mechanisms for determining access to certain positions – age as a method of integrating the multiple roles and responsibilities individuals assume in modern society“ (Chudacoff 1989, S 184 f.).

Die Kohorten-Perspektive, wie Chudacoff sie anwendet, führt weg von der eher statischen Querschnittsbetrachtung bzw. Kategorisierung nach chronologischem Alter. Der (aus der Statistik stammende) Begriff Kohorte wird in der Bundesrepublik in Abgrenzung zu den Begriffen Altersgruppe oder Generation angewendet. Rosenmayr definiert die Kohorte als Aggregat von Individuen oder Gruppen gleichen oder ähnlichen Alters, die eine bestimmte Zeitspanne (Intervall) gemeinsam durchlaufen und währenddessen mikro- und makrohistorischen Ereignissen ausgesetzt sind (vgl. Rosenmayr 1984, S. 178). Kade nimmt in ihrer Untersuchung zur Altersbildung eine kohortenzentrierte Perspektive ein, sie benutzt mit Karl Mannheim den Begriff der Generationenlagerung und nennt jene Erfahrungen Schlüsselereignisse, deren Prägnanz „das natürliche Weltbild einer Generation zentriert“. In einer Chronik von 1905 bis 1993 beschreibt sie Schlüsselereignisse in Jahrgangsintervall von zehn Jahren und ordnet den „Ereignisräumen“ Alltag, Kultur, Bildung/Beruf, Wirtschaft und Politik bestimmte Schlüsselereignisse zu (vgl. Kade 1994, S. 65 ff.).

Der Schwerpunkt der Analyse des menschlichen Alterungsprozesses hat sich im Verlauf von mehr als vier Jahrzehnten von eher gesellschaftstheoretischen zu tendenziell eher sozialstatistischen Beschreibungen individueller Differenzen verlagert. Die Beschreibungsmuster von hohem Alter folgen den Beschreibungsmustern von Gesellschaft; mit der Gesellschaftsdiagnose entsteht auch das Bild vom hohen Alter (vgl. Saake 1998, S. 117). Folgt man Saake, wird Alter von den meisten Altersforschern als zentrale Strukturdimension anerkannt – es sind aber keine „vollständigeren Bilder des Alters“, sondern immer neue Bilder entstanden (vgl. ebd., S. 117). Saake sieht die Zukunft der Altersforschung nicht im *Funktionsansatz* mit seinen invarianten Strukturen, auch nicht im *Definitionsansatz* auf den Ebenen Interaktion und Organisation, weder im *Identitätsansatz* mit den vereinheitlichenden Beschreibungen altersspezifischer Identität und den Diskrepanzen zwischen subjektiver Wahrnehmung und objektiven Strukturen noch im *Differenzansatz*, der die Differenzen zwischen alten und nicht-alten Menschen herausarbeitet und die „beobachtungsleitende Perspektive Hilfebedürftigkeit“ aufbaut (vgl. ebd., S. 118). Saake fordert vielmehr als Schlüsselkategorie für eine die disziplinären und zeitbezogenen Erklärungen überwindende Perspektive die Einführung des Kommunikationsbegriffs in der Sichtweise von Luhmann: „Nicht mehr eine vorausgesetzte Einheit der Gesellschaft ist der Orientierungspunkt der

Analyse, sondern ein nur noch in seinen Unterscheidungen sichtbar werdendes gesellschaftliches Geschehen; es entsteht in Abgrenzung zu einer außersozialen Umwelt und umfasst alle beobachtbaren Kommunikationen“ (ebd., S. 118). Der Mensch findet nur über seine Kommunikationen Eingang in gesellschaftliches Geschehen. Er ist – im Kontrast zu integrationsistischen Gesellschaftsmodellen – nur noch temporär inkludiert. Im Exklusionsbereich der Gesellschaft muss er qua biographischer Arbeit die Vermittlung disparater Kommunikationen, die ihn als Person adressieren, selbst bewerkstelligen (vgl. ebd., S. 119).

Diese Sichtweise würde insbesondere Wirkung haben auf den Ansatz der Biographie- bzw. Lebenslaufforschung innerhalb der Altersforschung, und zwar durch Veränderungen in den Annahmen und durch einen Perspektivenwechsel weg von der vorausgesetzten Substanz (Vergangenheit, Identität, Subjekt) hin zu Operationen (Kommunikationen), in deren Verlauf Lebenslaufdaten, Personen und eine biographische Identität entstehen (vgl. ebd., S. 214). „Menschen eignet nun keine Vergangenheit mehr, mit der sie sich auseinandersetzen müssen, um zu erfahren, wer sie sind ... in sozialen Zusammenhänge werden biographische Kommunikationen stimuliert, die dann den Einzelnen als Person mit einer Geschichte erzeugen. Biographien werden mit kommunikativen Operationen sozial verortet, sie werden *konstruiert*“ (ebd., S. 219). Die Verarbeitung sachlich disparater, ungleichzeitiger und perspektivischer Rekursionen auf das Alter unterliegt den Bedingungen biographischer Kommunikation. Je nach Kommunikationszusammenhang werden diese Inklusionserfahrungen aktualisiert und geformt.

In vielen Fällen wird, folgt man Saake, die Inklusion über das Thema Alter als problematisch erlebt. Im Gegensatz zu Geschlecht und Ethnizität erscheint Alter als eine Kategorie, die nicht nominal, sondern ordinal organisiert ist. Alter ist keine Kategorie, mit der man aufwächst, auf die man hin sozialisiert wird. Es gibt keine Möglichkeit, sein eigenes Alter wie eine ‚Geschlechtsidentität‘ oder ‚nationale Zugehörigkeit‘ zu entwickeln (vgl. ebd., S. 219). Während die Altersforschung Alter voraussetzt und Sinnverlust unterstellt, fasst der biographietheoretische Zugang Alter als Resultat sinnhafter Kommunikationen auf: Alter braucht keinen neuen Sinn, es ist selbst eine sinnproduzierende Kategorie (vgl. ebd., S. 220). Auf der Basis von Sinn konstituieren sich der Zusammenhang und die konstruktivistische Perspektive auf die Altersforschung. Sinn

wird nicht mehr normativ über die ideale Gestalt einer Gesellschaft oder eines Subjekts bestimmt, sondern liegt als Informationswert allem Erleben und Handeln zu Grunde.

Wenn die (konstruktivistische) Altersforschung die Beobachtungen der ‚klassischen‘ Altersforschung als Kommunikationen weiter verfolgt, dienen ihr diese Analysen als empirisches Material, das, angereichert mit einer konstruktivistischen Sozialtheorie, Informationen zum Alter und Altern produzieren kann: Dem Alter wird nun kein Sinndefizit mehr unterstellt, es erscheint stattdessen als Sinnressource – Alter braucht keinen Sinn, Alter *ist* Sinn (vgl. ebd., S. 242).

3. Konsequenzen aus demographischem Wandel und wissenschaftlichem Paradigmenwechsel

Die Gruppe der Erwachsenen im mittleren und höheren Lebensalter wird für die nächsten Jahrzehnte einen wachsenden Anteil an der Bevölkerung ausmachen. Betrug der Anteil der 50- bis 64-jährigen Menschen an der Bevölkerung Europas 1995 etwa 14%, werden es 2015 etwa 26% sein, der Anteil der über 65-Jährigen wird von 25% auf 30% steigen. Die vermeintlich klaren Strukturen des Lebensabschnitts Alter lösen sich auf. Die zunehmende Differenzierung der gesellschaftlichen Gruppen und die Individualisierung der Lebensstile erreichen auch diese Lebensphasen. Die künftigen Generationen (Kohorten) von Älteren sind es gewohnt, ihr Leben selbst zu strukturieren, und werden ihr Leben, sofern weiterhin günstige sozialpolitische und ökonomische Rahmenbedingungen bestehen, aktiv und in der Kontinuität ihrer Biographie gestalten können. Dazu gehören auch eine bessere gesundheitliche Situation (Prävention, Ernährung, medizinische Möglichkeiten), höheres Einkommen, finanzielle Sicherheit und Verbesserung der Wohnmöglichkeiten im Alter. Auch eine Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages zu „Einfluss und Auswirkungen des demographischen Wandels“ kam im Hinblick auf die Situation von Familien und Einzelpersonen, von Wirtschaft und Arbeitsmarkt zur Einschätzung einer positiven Niveauveränderung der zukünftigen älteren Wohnbevölkerung (vgl. Deutscher Bundestag 1994, S. 340 ff.).

Das unterschwellig immer noch für richtig erachtete Erklärungsmuster eines altersbedingten generellen und universellen Abbaus kogni-

tiver Leistungsfähigkeit wird mittlerweile in der Forschung durch eine individualisierte Sichtweise abgelöst, die sowohl Abbau, aber auch Stabilität und Wachstum kognitiver Leistungsfähigkeit zulässt. Es wird nicht mehr a priori ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Alter(n) und kognitiver Leistungsfähigkeit unterstellt, sondern ein im Prinzip umkehrbarer Zusammenhang zwischen Alterungsprozessen und kognitiver Leistungsfähigkeit. Viele Studien zum Weiterbildungsverhalten im höheren Erwachsenenalter ergeben im Hinblick auf die Lernbereitschaft eine höhere Akzeptanz des Lernens bei Personen, die auf Grund längerer Schulbildung eher gelernt haben zu lernen. Dieses individuelle kognitive Verhalten, das vor allem im Jugendalter (Adoleszenz) und im frühen Erwachsenenalter erworben wurde bzw. sich in diesen Lebensabschnitten entwickelte, wird vermutlich mit wenigen Veränderungen die ganze Lebensspanne über beibehalten; es soll hier als ‚Lernhabitus‘ bezeichnet werden. Der Lernhabitus kann durch individuell unterschiedliche äußere Bedingungen graduell beeinflusst werden. Auf Grund der vorliegenden wissenschaftlichen Ergebnisse ist zu vermuten, dass nicht das biologisch-chronologische Alter, sondern der Lernhabitus den wichtigsten Einflussfaktor für Lernerfolg in Phasen selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens darstellt. Die Nutzung von Bildungsangeboten scheint für diesen Personenkreis zu einem überdauernden Moment im Lebenslauf zu werden.

Seit den 80er Jahren, u. a. im Anschluss an die Ergebnisse einer Untersuchung unter der Leitung von Lehr und Thomaе, wird primär das ‚funktionale‘ statt des chronologischen oder kalendarischen Alters als wichtig für das Weiterbildungsverhalten und die Lernbereitschaft angesehen. Unter funktionalem Alter wird Alter als Ergebnis, als Prozess, als Entwicklung verstanden. Nicht das chronologische Geburtsdatum ist entscheidend, wichtige Einflussgrößen sind: Gesundheit, Lebensstil, soziale Schicht, persönliche Situation und Bildungsstand (vgl. Lehr & Thomaе 1987).

Wie schon ausgeführt, ist nach den Ergebnissen der neueren Intelligenz- und Kognitionsforschung damit zu rechnen, dass gesunde Erwachsene bis ins hohe Alter die meisten Lernaufgaben bewältigen können. Darüber hinaus werden in einschlägigen Studien der gerontopsychologischen Forschung als wichtige psychische und soziale Einflussfaktoren auf die kognitive Leistungsfähigkeit älterer Erwachsener genannt:

intelligentes Verhalten, emotionale Stärke, Vorhandensein von bzw. Verfügung über „Coping-Strategien“ (Bewältigung von Krisen und krisenhaft erlebten Lebensereignissen), soziale Ressourcen und Netzwerke (gute freundschaftliche, familiäre und nachbarschaftliche Beziehungen), Fähigkeit zur Stressbewältigung, sexuelle Aktivität und berufliche Zufriedenheit.

Durch die Vereinigung Deutschlands und die damit verbundenen ökonomischen Strukturänderungen und Umbrüche ist in den Ländern der ehemaligen DDR die Altersspanne zwischen 55 und 60 Jahren durch die Berufsaufgabe (Vorruhestand) bzw. die ‚Freisetzung‘ gekennzeichnet. Inzwischen gilt diese Beobachtung zunehmend auch für die Länder der alten Bundesrepublik: Es gibt eine erkennbare Tendenz zur ‚Verjüngung des Alters‘, d.h. eine Vorverlegung von ‚Altersproblemen‘ infolge der starken strukturellen Wandlungen auf dem Arbeitsmarkt.

Es gibt soziale Entwicklungen, die sehr deutlich die Künstlichkeit von Alterszuschreibungen zeigen: Z.B. gelten über 45-Jährige heute infolge der Flexibilisierung der Altersgrenzen und des früheren Ruhestands bereits als ‚ältere Arbeitnehmer‘. Die frühere Gleichsetzung des Ausstiegs aus der Erwerbsarbeit mit dem definitiven Beginn von Altersprozessen wird durch die ausschließlich ökonomisch bedingten Vorruhestandsregelungen und Altersübergangsregelungen faktisch reversibel und damit gleichzeitig ad absurdum geführt: Grundsätzlich ist bei einer Veränderung der Arbeitsmarktsituation, z.B. bei Standortentscheidungen, die Wiedereingliederung in das Erwerbsleben möglich und die mit dem Ruhestand verbundene Etikettierung und Normierung als ‚alt‘ wieder rückgängig zu machen (vgl. Schmidt 1992, S. 62 f.).

4. Strukturwandel des Alters und die Konzepte „Aktives Älterwerden“ und „Erfolgreiches Altern“

Die Konzepte „Aktives Älterwerden“ und „Erfolgreiches Altern“ sind in gewisser Weise Gegenentwürfe aus entwicklungsbezogener Perspektive gegen das Defizitmodell der älteren und mehr bio-medizinisch orientierten Gerontologie. In dieser Erklärung des menschlichen Alterns wurden Annahmen über den ‚normalen‘ altersbedingten Abbau der Intelligenz (insbesondere Spearman 1927) formuliert. Durch

die Dominanz dieser als ‚naturgesetzlich‘ gültig angesehenen Erklärungen des menschlichen Alterungsprozesses erfolgte faktisch eine Altersnormierung, d. h. eine Festlegung, welches Verhalten in welchem Alter quasi natürlich zu erwarten war. Die Folge war die Entwicklung von Altersstereotypen oder Vor-Urteilen über ein zu erwartendes Verhalten, verbunden mit einer Vorhersage über die kognitive Leistungsfähigkeit in einem bestimmten Alter (Wenn Alter X (55, 60, 65, ...75), dann ist das Verhalten y, (z ...), mit sich verstärkender intellektueller Abbautendenz zu erwarten).

Aktives Älterwerden als entwicklungspsychologisch begründete Norm ist vermutlich inzwischen auch der Lebensstil der überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung (vgl. Deutscher Bundestag 1994, S. 181). So wurde in verschiedenen empirischen Umfragen ermittelt, dass dieser Lebensstil mehrheitlich dem Selbstverständnis und den Wunschvorstellung älterer Menschen entspricht (vgl. ebd., S. 180). Aktivität wird als unmittelbarer Ausdruck der auf Tätigkeit angelegten menschlichen Natur gesehen und kann sich in vielen Formen äußern. Ziel des aktiven Alterns/Älterwerdens ist die Entwicklung und Aufrechterhaltung eines kompetenten Lebensstils. Dieses Ziel wird nur erreicht, wenn vielfältige Möglichkeiten geboten werden, sich selbst weiterzuentwickeln, sich für andere Menschen einzusetzen und durch den Kontakt mit anderen Generationen zu einer verstärkten Integration in der Gesellschaft beizutragen. Aktives Altern als Lebensstil entsteht nicht von selbst. Es setzt auf Seiten des Individuums die Bereitschaft und Fähigkeit voraus, offen zu sein gegenüber dem Aufforderungscharakter der Situation und die sich bietenden Möglichkeiten auch wirklich zu nutzen (vgl. Bergmann 1990, S. 339).

Der Ansatz „Erfolgreiches Altern“ bedeutet bei Baltes und Baltes die „Herstellung einer Gleichgewichtslage zwischen der Bedürfnislage des Individuums und den Anforderungen der jeweiligen Lebenslage“. Sie sehen in der inhaltlichen Entwicklung der Altersforschung eine Orientierung von der Suche nach Defiziten hin zur Suche nach Plastizität und den Entwicklungsmöglichkeiten einzelner Funktionsbereiche im Alter (vgl. Baltes & Baltes 1990, S. 5). Die Ursachen dieser wissenschaftlichen Veränderung in der Forschungsorientierung sehen sie im demographischen Wandel und in den vielen beruflich erfolgreichen älteren Menschen. Sie betonen in diesem Kontext auch die Bedeutung subjektivi-

ver Faktoren wie Lebensqualität und Lebenssinn (life quality and life meaning, vgl. ebd., S. 5). In eine ähnliche Richtung weist auch das Konstrukt soziale Kompetenz als Anpassung bzw. Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Situation (vgl. Thomae 1987, S. 178 ff.). Als umfassenderer Begriff wird neuerdings der Terminus Meaningful Aging (sinnvolles Altern) vorgeschlagen, der nicht nur den Aktivitätsaspekt beinhaltet, sondern auch die Rückwirkung der Aktivität auf den Agierenden (vgl. Glanz & Neikrug 1994, S. 25).

Die Anwendung der einschlägigen Forschungsergebnisse führt zu unterschiedlichen Konsequenzen: Einerseits entstehen durch die Option auf aktives Älterwerden bzw. erfolgreiches oder sinnvolles Altern Handlungsalternativen für das handelnde Subjekt, andererseits kann es (das handelnde Subjekt) sich im Hinblick auf geistige Aktivitäten nicht mehr mit dem Alter und seinen gesetzmäßigen Konsequenzen herausreden. Oder anders formuliert: Ältere Erwachsene sind nicht nur Objekte von biologischen Prozessen und sozialen Handlungen oder sonstigen Zwängen, sondern selbst entscheidende Subjekte. Wer sich also an einem Weiterbildungsprogramm beteiligt oder an einem Seminar teilnimmt und vielleicht die Semesterarbeit nicht so erledigt, wie es möglich wäre, kann, auch vor sich selbst und für sich selbst, nicht mehr mit seinem fortgeschrittenen Alter argumentieren.

5. Von der Erwachsenensozialisation zu konstruktivistischen Erklärungsansätzen des Lernens Erwachsener

Unter dem Aspekt dieses in den Grundzügen skizzierten Forschungsstands und des demographischen und gesellschaftlichen Wandels ist die Gruppe der Menschen im mittleren und höheren Lebensalter für die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung in der Zukunft von großem Interesse. Die bisher skizzierten Thesen, Ergebnisse und Daten zur Altersforschung und zum demographischen Wandel sind aber für die Weiterentwicklung von Konzepten der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene von großer Bedeutung: Vor allem die Gruppe der um 50- bis über 65-jährigen Erwachsenen steht im Mittelpunkt des Interesses; Stichworte hierzu waren bisher, nochmals kurz zusammengefasst: Flexibilisierung der Altersgrenzen, die Paradoxie der ‚Verjüngung‘ des Alters (Arbeitsmarkt) bei gleichzeitigem Hinausschieben

des (biologischen) Alter(n)s durch eine bessere gesundheitliche Situation mit hoher Lebenserwartung.

In einem weiteren Analyseschritt soll kurz der Weg von den eher allgemeinen Alterstheorien hin zur speziellen Erwachsenen-/Weiterbildungsdiskussion um die Sozialisation Erwachsener und zur noch spezielleren Sozialisation älterer Erwachsener skizziert werden. Seit Mitte der 80er Jahre ist in der deutschen Literatur zur Sozialisationsforschung eine stärkere Orientierung zum Erwachsenen festzustellen, das Erwachsenenalter wird als Teil des sozial verfassten Lebenslaufs gesehen. Die Etablierung der Sozialisationstheorie im Schnittfeld von Soziologie, Psychologie und Pädagogik hat mehrere Schwerpunkte zur Folge: den Theorienvergleich unterschiedlicher Ansätze, die Generierung von Erklärungsmustern (z. B. Lerntheorie, strukturell-funktionale und interaktionistische Rollentheorie, materialistische Perspektive, Psychoanalyse u. a.) und die schichtenspezifische Sozialisationsforschung mit überwiegend pädagogischer und politischer Zielsetzung. Griese sieht darin zugleich das Grundproblem der Sozialisationsforschung bzw. -theorie: das Spannungsverhältnis zwischen Sozialwissenschaft und Pädagogik, zwischen deskriptiven und normativen Aspekten, zwischen Sozialisation und Erziehung/Bildung (vgl. Griese 1994, S. 83).

Rosewitz unterscheidet die primäre Sozialisation (im Kindesalter, in der Familie; beim Aufbau der Persönlichkeit) von der sekundären Sozialisation (Schule, Institutionen und Beruf; Modifikationen in der Persönlichkeitsstruktur). Primäre und sekundäre Sozialisation bauen aufeinander auf, sie sollten analytisch getrennt, aber nicht als Phasen (nacheinander) aufeinander bezogen werden (vgl. Rosewitz 1985, S. 97 f.). Einen Grund für das geringe wissenschaftliche Interesse am Forschungsthema Erwachsenensozialisation sieht Rosewitz in der Überschneidung von alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Deutungsmustern und in der Orientierung am biologischen Verlaufsmodell ‚Heranwachsen – Reife – Abbau‘. Gegenstand der Entwicklungspsychologie waren bis in die 70er Jahre nur die Phasen der Kindheit und die Adoleszenz, Lernprozesse waren auf diese Zeit beschränkt und Pädagogen waren gegen die Annahme der Existenz von Bildungsprozessen im Erwachsenenalter (vgl. ebd., S. 99).

Erst mit dem Modell des ‚produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts‘ wird eine spezifische Person-Umwelt-Beziehung entwickelt, die

an die Stelle des Rollenkonzepts tritt: „Mitgliedschaftsentwürfe als Organisationsformen individueller Entwicklung“ (Hurrelmann & Ulich 1991, S. 13). Als folgenreich sieht Kohli die „Umorientierung in der Modellierung des Person-Umwelt-Verhältnisses: Personen nehmen äußere Einflüsse nicht einfach in sich auf ... sie interpretieren und verarbeiten sie“ (Kohli 1991, S. 308). Im Anschluss an Geulen bewertet er diesen Modus der „tätigen Veränderung der Realität“ als konstruktivistischen Theorieansatz und weist auf die Nähe zum Konzept des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ von Hurrelmann hin (vgl. ebd., S. 317).

Für das Thema „Lernen und Alter – Lernen im Alter“ sind einige Dimensionen der von Kohli analysierten „historischen Institutionalisierung des Lebenslaufs in westlichen Gesellschaften“ besonders wichtig: Die Verzeitlichung des Lebens hat sich überwiegend am chronologischen Alter als Grundkriterium orientiert, soziales und chronologisches Alter fallen weitgehend zusammen. Daraus folgen ein standardisierter Normallebenslauf, die Zunahme der Bedeutung von Lebensalter und Chronologie (Rückgang der Altersvarianz, schärfere Profilierung einzelner Altersmarken) und die Existenz eines lebenszeitlichen Regelsystems auf zwei Ebenen: in systematisch geordneten gesellschaftlichen Karrieren und in ihren lebensweltlichen Orientierungsschemata (vgl. ebd., S. 310 f.). Hier werden im Zuge der sozialwissenschaftlichen Debatte um die Auflösung der klassischen Milieus und Sozialgefüge in Richtung auf allgemeine Individualisierungsprozesse, ausgelöst durch Beck (1986), auch in der Erwachsenenbildung die Rolle des Subjekts und sein biographisches Lernen diskutiert. Stichworte hierzu sind der „Lebenslauf als soziale Institution“ und der „Bedeutungswandel des Alters“. Die Verzeitlichung des Lebensalters verändert sukzessive den kategorialen Status, sie wird Bestandteil der ablaufenden Lebenszeit, zusätzlich wird die Chronologisierung aller Lebens(ab)läufe zur inneren Ordnungsstruktur, der Normallebenslauf organisiert sich um das Erwerbssystem herum (vgl. Kohli 1985, S. 5). Dieser Prozess der Institutionalisierung des Lebenslaufs erreichte in den 60er Jahren seinen Höhepunkt und ist seit einiger Zeit zum Stillstand gekommen bzw. hat sich umgekehrt („De-Institutionalisierung, De-Standardisierung im Familienzyklus“, vgl. Kohli 1991, S. 311).

Der moderne Lebenslauf ist, wie schon ausgeführt, durch die Paradoxie der „Verjüngung“ des Alters, die Verkürzung der Lebensar-

beitszeit und die Erhöhung der durchschnittlichen Lebensdauer gekennzeichnet. Kohli sieht sogar einen Übergang von einem Muster der Zufälligkeit der Lebensereignisse zu einem vorhersehbaren Lebenslauf (vgl. Kohli 1985, S. 4 f.). Was ergibt sich aus dem Aspekt der Erwartbarkeit bzw. Vorhersagbarkeit eines längeren Lebens? Durch die Verlängerung des Ruhestands und die zunehmend besseren Aktivitätsressourcen entwickelt sich aus einer passiv durchlebten Restzeit eine eigenständige Lebensphase, die sich nach neuen Kriterien ordnet, nach neuen Handlungsprojekten ruft und nur geringe institutionelle Vorgaben (Rollenerwartungen, Normen) hat. Erinnerung wird nicht als Anpassung an das Alter oder als Rückzug gesehen, sondern als Prozess, in dem die Geltung vergangener Erfahrungen und Lebensformen aufrechterhalten wird (vgl. Kohli 1991, S. 316).

Eine Antwort der Erwachsenenbildung auf die Hinwendung zum lernenden Subjekt war der Lebensweltbezug als Auswahlprinzip für Kursinhalte (Ganzheitlichkeit, Unmittelbarkeit, eigene Erfahrung). Damit einher ging eine Orientierung an der Lebenswelt als Gegensatz oder Gegenbegriff zu Wissenschaft, Technik und Arbeitswelt. In gewisser Weise wurde der Lebensweltbezug als Konkurrenzprinzip zum systematischen Wissenserwerb, zur Systematik des wissenschaftlichen Wissens entwickelt bzw. gesehen (vgl. Barz & Tippelt 1994, S. 123). Auch Dewe bezweifelt für eine kritische bildungstheoretische Sichtweise der Handlungsprozesse von Erwachsenen die Dominanz des „Lebenswelttheorems“ als alleiniges Modell für den „subjektiv und sinnhaft handelnden Lernenden“ (Dewe 1999, S. 58).

Die aus der stärkeren Subjektorientierung folgende didaktisch-methodische Konkretisierung in einer stärker teilnehmerorientierten Erwachsenenbildung scheidet zur Zeit, folgt man Griese, noch am unzureichenden Wissen über den Sozialisationsprozess von Erwachsenen. Für die Erwachsenenbildung ergibt sich in Theorie und Praxis als relevante Frage: „Wie weit verändern sich Erwachsene (noch), wie weit sind sie (noch) lernfähig?“ Die Theorien der Erwachsenenbildung orientieren sich stärker an handlungsorientierten Ansätzen der Soziologie; es ist eine stärkere Hinwendung zum Alltag, zu den Teilnehmern und ihrer Lebenswelt festzustellen. Griese bezeichnet dies in Anlehnung an Siebert als reflexive Wende (Griese 1994, S. 86).

Als Fazit der Diskussion um die Sozialisation von Erwachsenen festgehalten werden: Die Erwachsenensozialisation ist ein aktiv gestaltender, dynamischer Prozess, der sich auf der Grundlage einer ausgebildeten Persönlichkeitsstruktur vollzieht. Erwachsenensozialisation wird als Identitätsentwicklung, Erwachsenenbildung als bewusst geplanter, unterstützender oder hemmender, in diesen Lebensvollzug eingreifender Bildungsprozess gesehen (vgl. Arnold & Kaltschmid 1986, S. 10). Dewe beschreibt Erwachsenenbildung in ihrer faktischen Ausprägung als subjektiv gewollten Eingriff durch Personen, Institutionen, Wissensbestände, Medien etc. in die Berufs- und Lebenspraxis, das Wissen, die Motive etc. der Teilnehmer (vgl. Dewe 1999, S. 62).

Ein gedanklich radikaler und die Diskussion um das funktionale Sozialisationskonzept nach Parsons aufnehmender und sich zugleich weit davon entfernender Ansatz ist die „autopoietische Systemtheorie“ von Luhmann als Rahmenkonzept für eine Sozialisationstheorie. Sozialisation wird assoziiert mit der „Übernahme von Wertmustern, normativen Verhaltenserwartungen, Standards der Fremd- und Selbstachtung (Moral) und expressiven Handlungsmustern in die Persönlichkeitsstruktur“, Ausbildung wird gesehen als Herstellung kognitiver Fähigkeiten der Erlebnisverarbeitung und instrumenteller Handlungsfähigkeiten. Schulze und Künzler sehen im Ansatz von Luhmann gravierende Konsequenzen für die Sozialisationskonzepte, die unter Sozialisation einen Übertragungs- und Übernahmeprozess zwischen Gesellschaft und Individuum verstehen. Das Individuum hat immer und qua Sozialisation die Möglichkeit, sich konform oder abweichend zu verhalten. Die Konsequenzen aus den Luhmann'schen Überlegungen für den Sozialisationsprozess können wie folgt formuliert werden: Sozialisation ist kein zweckorientierter Prozess, der gelingen oder scheitern kann; Sozialisation findet bei jedem sozialen Kontakt statt und ist immer Selbst-Sozialisation. Es können nicht länger Kriterien für erfolgreiche Sozialisation, sondern nur ein allgemeiner Richtungssinn des Sozialisationsprozesses angegeben werden. Die autopoietische Sozialisationstheorie ist letztlich eine Anti-Sozialisationstheorie (vgl. Schulze & Künzler 1991, S. 135) und vollzieht damit die radikalste Hinwendung zum Subjekt.

Arnold und Siebert nehmen diese Gedanken auf, ohne allerdings vorschnell nach der realistischen und der reflexiven Wende nun die konstruktivistische Wende zu propagieren (vgl. Arnold & Siebert 1995,

S. 4), dennoch verweisen sie darauf, dass das pädagogische Prinzip der Selbsttätigkeit vermutlich eine Reformulierung und Umakzentuierung in Konzeptionen des selbstorganisierten Lernens erfahren wird (vgl. ebd., S. 5).

Wie beschrieben, wurde mit der Ausdehnung des Sozialisationskonzepts auf die gesamte Lebenszeit die Sozialisation als lebenslanger Prozess gesehen. Faktisch bedeutete das aber, dass nach dem Ausscheiden von Erwachsenen aus dem Erwerbsleben, also mit dem zugeschriebenen oder objektiven Alterungsprozess, diese Erkenntnisse nicht ohne Weiteres auch auf diesen Lebensabschnitt übertragen wurden. Interessant ist hier der Hinweis auf empirische Befunde, die zeigen, dass viele ältere Menschen über kognitive Strategien und Verhaltenskompetenzen verfügen, die sie im Alltag jedoch nur selten anwenden, weil sie häufig unterfordert werden (vgl. Baltes, Dittmann-Kohli & Dixon 1986, S. 494).

Im Handbuch der Sozialisationsforschung (Hurrelmann & Ulich 1991) werden das Lernen und die Weiterbildung älterer Erwachsener noch nicht explizit thematisiert, es gibt (noch) keine sozialisationstheoretischen Überlegungen speziell zu älteren Erwachsenen. Anders war/ist die Situation in den USA und in Großbritannien. Hier etablierte sich mit dem Erscheinen des Buches von Sherron und Lumsden die „educational gerontology“ als Konzept und praktische Anwendung im Feld des menschlichen Alterns (vgl. Sherron & Lumsden 1978, 1985). Ein weiterer Schritt in der Thematisierung des Lernens älterer Erwachsener ist der von Lumsden herausgegebene Sammelband zu historischen, methodologischen, ethischen und philosophischen Fragestellungen beim Lernen im Alter (Lumsden 1985). Auch von ihm wird die Disengagement-Theorie konzeptionell zurückgewiesen und empirisch als widerlegt betrachtet (vgl. Merriam & Lumsden 1985, S. 53 f.). Interessant ist die Differenzierung in vier Typen von älteren Lernenden (older adult learners), die unterschiedliche Lernarten bevorzugen (vgl. ebd., S. 68):

- ältere Lernende, die, wie sie es gewohnt waren, formale und strukturierte Lernumgebungen bevorzugen (sie bilden die größte Gruppe unter den Lernenden und finden in der Forschung am häufigsten Beachtung);
- ältere Lernende, die projektorientiert selbständig arbeiten und dem Typ des sich selbst steuernden Lernenden zuzurechnen sind;

- ältere Lernende, die von der Mitarbeit an Projekten profitieren;
- ältere Lernende, die nur wenig (aktives) Interesse am Lernen haben.

Unabhängig von den inter- und intra-individuellen Differenzen sehen Merriam und Lumsden in einer stark kohortenzentrierten Sichtweise auch gemeinsame Erfahrungen und Aufgaben (developmental tasks) für Altersgruppen in einer bestimmten historischen Phase (vgl. ebd., S. 57 f.).

Hiemstra stellt das Lernen Älterer in den Kontext des „lifelong learning“: „Continuous learning throughout life is associated in many ways with successful later years“ (Hiemstra 1985, S. 166). Chudacoff sieht den Ursprung des „learning in later life“ in der „higher education“-Bewegung in den USA; und zwar in der „GI bill“, die den Veteranen des Zweiten Weltkriegs die Möglichkeit einräumte, mit den jüngeren Studierenden gemeinsam Lehrveranstaltungen zu besuchen. Mit der Ausweitung der Hochschulkapazitäten und der Zunahme der Studierenden wurde die Altersstreuung an den Hochschulen erheblich breiter (vgl. Chudacoff 1989, S. 157). Glendenning präzisiert für den britischen Bereich das Konzept der educational gerontology wie folgt: „Study and practice of instructional endeavors for and about aged, especially educational endeavors designed for people who are middle aged and older ... educational gerontology is an attempt to interface the process and institutions of education with the knowledge and need of human aging so that the quality of life of older citizens can be improved. By its very nature, education is a preventive, anticipatory mechanism; consequently *educational gerontology* includes concern for the successful ageing of each of us, young or old“ (Glendenning 1990, S. 14 f.).

Morgan und Kunkel weisen in ihrer Soziologie des Alterns auf interessante Entwicklungen hin: „Educational institutions have been age-segregated in the past ... enrollments have grown dramatically for more „mature“ students, including those returning to school after a gradual transition of education to an age-integrated social institution“ (Morgan & Kunkel 1998, S. 421). „Being a student may become an *ageless* role. The process of aging is not just an individual journey, but also a societal event. Even if age is a socially constructed phenomenon and therefore *unreal*, we must recall the Thomas-Theorem: such phe-

nomena, if perceived as real, they are real in their consequences“ (ebd., S. 433).

Die Kontinuitätstheorie des normalen (nicht krankheitsbedingten) Alterns nach Atchley (1989, in Anlehnung an Erikson und Jung) könnte die Verbindung von den Alterstheorien zu einer Theorie der Weiterbildung für Ältere leisten. Sie basiert auf der Überlegung, dass Menschen in ihrem Leben (life-course) bemüht sind, ihre internen und externen Strukturen möglichst beizubehalten. Sie versuchen, dies mit Hilfe internalisierter Nutzungsstrategien zu erreichen, die sie durch vorherige Erfahrungen mit sich selbst (Selbstperzeption) und der sozialen Umwelt (Fremdperzeption) gewonnen haben und die in ihrem Wissensstand gespeichert und abrufbar sind (vgl. Schulze 1998, S. 72). Atchley weist in seiner „Continuity Theory of Normal Aging“ darauf hin, dass das Konzept der Kontinuität nicht als Gegensatz zum Konzept des Wandels oder Wechsels (change) zu verstehen ist, sondern als eine Kontinuität zwischen Vergangenheit und Zukunft in einer evolutionären Sichtweise (vgl. Atchley 1989, S. 184). Atchley unterscheidet internal continuity („by the individual defined relations to a remembered inner structure of ideas, temperament, affect, experiences, preferences, dispositions, and skills“) und external continuity („by the individual defined in terms of a remembered structure of physical and social environments, role relationships, and activities“, ebd., S. 184 f.) und zieht aus empirischen Befunden den Schluss, dass Erfahrung und Training wichtige präventive und kompensatorische Kräfte sind, die negative Effekte des Alterungsprozesses auf die kognitiven Fähigkeiten minimieren können (vgl. ebd., S. 188).

Eine Verbindung zwischen theoretischen, konstruktivistischen Überlegungen zum Alternsprozess und dem Lernen Älterer in Weiterbildungsprogrammen stellen Seidel und Siebert in einem Beitrag her, der Interviews mit Seniorstudierenden aus konstruktivistischer Sicht analysiert und interpretiert (vgl. Seidel & Siebert 1998). Der Kommunikationsbegriff in der Sichtweise von Luhmann (vgl. oben) wird zur Schlüsselkategorie für eine die disziplinären und zeitbezogenen Erklärungen überwindende Perspektive. Wie schon ausgeführt, zeigt dieser Perspektivenwechsel Veränderungen in den Annahmen über Individuum und Umwelt. Dieser konstruktivistische Zugang fasst Alter als Resultat sinnhafter Kommunikationen auf. Seidel und Siebert entwickeln aus konstruktivistischer Perspektive Überlegungen, das Lernen, den Lernprozess Älterer

als selbstreferenziellen, biographisch geprägten und strukturdeterminierten Prozess zu sehen. Sie betonen im Anschluss an Luhmann die hohe Komplexität psychischer und sozialer Systeme und die daraus zu folgernde Tendenz zur Selbstorganisation und die abnehmende Steuerbarkeit von außen. Für den Lernprozess folgt daraus, dass Lehre nicht das Lernen instruiert, sondern Materialien zur Verfügung stellt, die die Lernenden aktiv, selbständig aber auch eigenwillig wahrnehmen und verarbeiten (vgl. ebd., S. 59). Der Lernprozess von Erwachsenen ist danach vor allem ein „Lernen durch Differenzwahrnehmung“, d. h. durch Wahrnehmung von Unterschieden in der Kommunikation, z. B. in einer Seminarsituation. Diese Differenzen müssen an bisherige Erfahrungen anschließen können und in das eigene kognitive und affektive System integrierbar sein: „Je tiefer bestimmte Weltanschauungen, Problemlösungsmuster und Leitdifferenzen biographisch verankert sind, desto schwieriger wird eine innovative produktive Differenzwahrnehmung“ (ebd., S. 60).

Mit dieser „konstruktivistischen Brille“, wie Seidel und Siebert ihre Sichtweise beschreiben, werden Interviews mit jungen und älteren Studierenden der Universität Hannover analysiert und in der Semantik des pädagogischen Konstruktivismus interpretiert. Interessant für den Kontext des Lernens Älterer ist die Analyse der Interviews mit Teilnehmern am Seniorenstudium der Universität Hannover, die unter den Aspekten biographischer Synthetisierung und Entlastung und unter den Aspekten der Differenzwahrnehmung und der „Beobachtung zweiter Ordnung“ vorgestellt werden. Unterschiede in der Selbstwahrnehmung/Selbstreferenzialität zwischen jüngeren und älteren Studierenden werden im biographietheoretischen Kontext erklärt. Ältere haben danach ein „biographisches Gepäck“ aus lebensgeschichtlich gewachsenen Motivationen, kognitiven Strukturen, Wissenschaftskonstrukten und Studienbarrieren, die zurückliegende Sozialisation ist stets präsent und fungiert als Messlatte. Jüngere tragen einen „leichteren biographischen Rucksack“, sie studieren unvoreingenommener, ihr Blick ist weniger in die Vergangenheit und mehr in die Zukunft gerichtet, auf Examina, Berufschancen und Familiengründung (vgl. ebd., S. 75). Aus der Anwendung der konstruktivistischen Sichtweise folgern Seidel und Siebert eine stärkere Sensibilisierung dafür, dass Menschen mit unverwechselbaren Biographien sich Lehrveranstaltungen individuell, selbstreferenziell und ‚eigen-sinnig‘ aneignen, die Ableitung von hochschuldidaktischen Konsequenzen ist für sie noch eine offene Frage (vgl. ebd., S. 76).

Auch Tippelt entwickelt seine Kontrolltheorie im Gegensatz zur Disengagement-Theorie, er betont die Wichtigkeit von „Kontrollüberzeugungen“, d. h. des Glaubens, den Ausgang von Ereignissen und Handlungen im eigenen Sinn günstig beeinflussen zu können (vgl. Tippelt 1992, S. 70). Eine Schlüsselqualifikation für das Altern ist demnach, das Kontrollierbarkeitsvertrauen zu erhöhen, ohne unrealistisch zu werden.

6. Resümee aus den Forschungsergebnissen zum Lernen im Alter für die Teilnahme älterer Erwachsener an Weiterbildung

Seit etwa 30 Jahren gibt es eine psychologische Diskussion um die Lernfähigkeit im höheren Erwachsenenalter, seit ca. 15 Jahren in der Pädagogik bzw. in der Erwachsenenbildung und in der Weiterbildung. Dabei ist der Lernbegriff bzw. das Verständnis von Bildung entscheidend für die Konzeption von Modellen der wissenschaftlichen Weiterbildung für Erwachsene im mittleren und höheren Lebensalter bzw. im dritten Lebensalter. Viele Studien zum (Weiter-)Bildungsverhalten im höheren Erwachsenenalter ergeben international im Hinblick auf die Lernbereitschaft eine höhere Akzeptanz des Lernens bei Personen, die auf Grund längerer Schulbildung „eher gelernt haben zu lernen“ (vgl. z. B. Sharon 1971, S. 21). Die Nutzung von Bildungsangeboten scheint für diesen Personenkreis zu einem überdauernden Moment im Lebenslauf zu werden. Das individuelle kognitive Verhalten (Lernhabitus), das in der Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter erworben wurde, wird mit wenigen Veränderungen das ganze Leben hindurch beibehalten.

Gibt es Unterschiede in der kognitiven bzw. intellektuellen Entwicklung in der Kindheit und bei älteren Erwachsenen? Während die kindliche Entwicklung überwiegend biologisch bedingt ist, verläuft die Entwicklung älterer Erwachsener eher sozial und psychisch. Die intellektuelle Entwicklung im Erwachsenenalter ist variabler als in der Kindheit, Lebenserfahrung und Veränderungsprozesse in der sozialen und ökologischen Umwelt werden zu Hauptquellen der Entwicklung. Das Durchschnittsalter der Teilnehmer an wissenschaftlicher Weiterbildung für ältere Erwachsene wird immer niedriger. Bezogen auf die Anfangszeiten der Seniorenbildung bzw. der Weiterbildung für Ältere, wird der Bildungsabschluss, formale Qualifikation der Teilnehmer, immer anspruchsvoller.

Die Aufarbeitung wichtiger Entwicklungslinien der Alterswissenschaft und der Sozialisationstheorie zeigt eine strukturelle Ähnlichkeit bei Disziplinen, die bis in die 60er Jahre im Forschungsgegenstand und in den Methoden weit auseinander lagen (Alterswissenschaft/Gerontologie, Sozialisationsforschung und Erwachsenenbildung in ihrer speziellen Form, der Erwachsenenbildung für ältere Erwachsene). Sie entwickelten sich weg von mechanistischen Vorstellungen über menschliche Alterungs- und Wissensaneignungsprozesse. Menschen werden übereinstimmend in den 90er Jahren stärker zu Handlungssubjekten. Der Identitätsbegriff zeigt in programmatischer Weise den Wechsel hin zum Subjekt-Paradigma (vgl. Geulen 1994, S. 47).

Folgt man den aufgezeigten Entwicklungslinien – unter der Annahme einer lebenslangen Sozialisation –, so ist die systematische bzw. inhaltliche Trennung in eine sozialwissenschaftliche Altersforschung und eine Jugendforschung theoretisch nicht mehr besonders ergiebig. Aufgabe der Sozialisationsforschung ist nach ihrem jetzigen Selbstverständnis die Beschreibung der Entwicklungsaufgaben des Individuums in Lebensaltern. Eine Öffnung in den Lebenslauf gilt für Jugend- und Altersforschung. Altern wird Teil der lebenslangen Sozialisation. Rosenmayr forderte schon vor zwanzig Jahren eine „Alterswissenschaft der Jugend“ (vgl. Rosenmayr 1976, S. 182, 197). Alter müsste als Konsequenz der analysierten Entwicklungslinien deutlicher als „soziale und kulturelle Konstruktion“ (Dracklé 1998, S. 4 ff.) erkennbar sein. In konsequenter Zuspitzung dieses Gedankens hat Alter dann keinen Sinnverlust, weil es als Resultat sinnhafter Kommunikationen gesehen wird. Alter braucht keinen neuen Sinn, es ist selbst eine sinnproduzierende Kategorie (Saake 1998, S. 220). Sinn wird nicht mehr normativ über die ideale Gestalt einer Gesellschaft oder eines Subjekts bestimmt, sondern liegt als Informationswert allem Erleben und Handeln zu Grunde.

Literatur

Arnold, R. & Kaltschmid, J. (1986): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Einleitung und Überblick. In: Arnold, R. & Kaltschmid, J. (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Diesterweg Verlag, S. 5-24.

Arnold, R. & Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Atchley, R. C. (1989): A Continuity Theory of Normal Aging. In: *The Gerontologist*, Vol. 29, Nr 2, S. 183-190.
- Baltes, P. B. & Baltes, M. M. (1990): Psychological Perspectives on Successful Aging: The Model of Selective Optimization with Compensation. In: Baltes, P. B. & Baltes, M. M. (Eds.): *Successful Aging. Perspectives from the Behavioral Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1-34.
- Baltes, P. B., Dittmann-Kohli, F. & Dixon, R. A. (1986): On the Development of Intelligence During Adulthood and Old Age. In: Sorensen, A., Weinert, F. & Sherrard, L. (Eds.): *Human Development and the Life Course: Multidisciplinary Perspectives*. Hillsdale NY: Erlbaum Publ., S. 467-508.
- Barz, H. & Tippelt, R. (1994): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske + Budrich Verlag, S. 123-146.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag.
- Belsky, J. K. (1990): *The Psychology of Aging. Theory, Research, & Interventions*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publ. Company.
- Bergmann, S. (1990): Internationale Perspektiven des aktiven Alterns. In: Schmitz-Scherzer, R., Kruse, A. & Olbrich, E. (Hrsg.): *Altern – ein lebenslanger Prozess der sozialen Interaktion. Festschrift zum 60. Geburtstag von Ursula Maria Lehr*. Darmstadt: Steinkopff Verlag, S. 337-343.
- Bytheway, B. (1995): *Ageism*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Chudacoff, H. P. (1989): *How old are you? Age Consciousness in American Culture*. New Jersey: Princeton University Press.
- Cockerham, W. C. (1991): *This Aging Society*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall Publ.
- Cumming, E. & Henry, W. E. (1961): *Growing Old. The Process of Disengagement*. New York: Basic Books.
- Deutscher Bundestag (1994): 12. Wahlperiode: Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Demographischer Wandel – Herausforderungen unserer älter werdenden Gesellschaft an den Einzelnen und die Politik“. Bonn: Drucksache 12/7876.
- Dewe, B. (1999): *Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung*. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Dracklé, D. (Hrsg.) (1998): *Alt und zahm? Alter und Älterwerden in unterschiedlichen Kulturen*. Berlin, Hamburg: Reimer Verlag.
- Erikson, E. H. (1966): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Erikson, E. H., Erikson, J. M. & Kivnick, H. (1986): *Vital Involvement in Old Age: The Experience of Old Age in our Time*. London: Norton Publ.
- Geulen, D. (1994): Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze. In: Hurrelmann & Ulich, a. a. O., S. 21-54.
- Glanz, D. & Neikrug, S. (1994): Making Aging Meaningful. In: *Ageing International*, June 1994, S. 23-26.
- Glendenning, F. (1990), The Emergence of Educational Gerontology. In: Glendenning, F. & Percy, K. (Eds.): *Ageing, Education and Society. Readings in Educational Gerontology*. Association for Educational Gerontology. Keele: The University of Keele (GB), S. 13-23.
- Glendenning, F. (1995): Changing Perspectives on Ageing and Intelligence. In: Glendenning, F. & Stuart-Hamilton, I. (Eds.): *Learning and Cognition in Later Life. Studies in Educational*

- Gerontology; Vol. 2. Hants/Vermont: Arena/Ashgate Publ. Company, S. 3- 21.
- Griese, H. M. (1994): Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich Verlag, S. 83-97.
- Hiemstra, R. (1985): The Older Adult's Learning Projects. In: Lumsden, a. a. O., S. 165.
- Hohmeier; J. & Pohl, H.-J. (Hrsg.) (1975): Alter als Stigma oder wie man alt gemacht wird. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Horn, J. L. & Cattell, R. B. (1967): Age differences in fluid and crystallized intelligence. In: Acta Psychologica, Vol. 26, S. 107-129.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.) (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 3-21.
- Kade, S. (1994): Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.37, S. 1-29.
- Kohli, M. (1991): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann & Ulich, a. a. O., S. 303-317.
- Lehr, U. & Thomae, H.: Formen seelischen Alterns: Ergebnisse der Bonner gerontologischen Längsschnittstudie (BOLSA). Stuttgart: Enke Verlag.
- Levinson, D. J. (1986): Conception of Adult Development. In: American Psychologist 41, S. 3-13.
- Lumsden, D. B. (Ed.) (1985): The Older Adult as Learner. Aspects of Educational Gerontology. Washington, Cambridge: Hemisphere Publ. Corp.
- Malwitz-Schütte, M. (1998): Weiterbildung für ältere Erwachsene im Spannungsfeld wissenschaftlicher Erklärungen von Alterungsprozessen. In: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 89-115.
- Merriam, S. & Lumsden, D. B. (1985): Educational Needs and Interests of Older Learners. In: Lumsden, a. a. O., S. 51-71.
- Morgan, L. & Kunkel, S. (1998): Aging: The Social Context. London, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Naegele, G. & Tews, H. P. (1993): Lebenslagen im Strukturwandel des Alters. Alternde Gesellschaft – Folgen für die Politik. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rosenmayr, L. (1976): Schwerpunkte der Soziologie des Alters/Gerosoziologie. In: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 7. Stuttgart: Enke Verlag.
- Rosenmayr, L. (1984): Gerosoziologie. In: Oswald, W. D., Hermann, W. M., Kanowski, S. Lehr, U. M. & Thomae, H. (Hrsg.): Gerontologie. Medizinische, psychologische und sozialwissenschaftliche Grundbegriffe. Stuttgart u. a.: Kohlhammer Verlag, S. 176-183.
- Rosewitz, B. (1985): Weiterbildungssystem und Erwachsenensozialisation. Eine Analyse der Ausprägungen und Auswirkungen der gesellschaftlichen und institutionell-organisatorischen Struktur des Weiterbildungssystems. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Saake, I. (1998): Theorien über das Alter: Perspektiven einer konstruktivistischen Altersforschung. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schaie, K. W. (1984): Intelligenz. In: Oswald, W. D., Hermann, W. M., Kanowski, S. Lehr, U. M. & Thomae, H. (Hrsg.): Gerontologie. Medizinische, psychologische und sozialwissenschaftliche Grundbegriffe. Stuttgart u. a.: Kohlhammer, S. 221-233.

- Schmidt, R. (1992): Altern zwischen Individualisierung und Abhängigkeit. In: Gieseke, W., Meueler, E. & Nuissl, E. (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener: Beiheft zum Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 59-71.
- Schulze, B. (1998): Kommunikation im Alter. Theorien – Studien – Forschungsperspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schulze, H.-J. & Künzler, J. (1991): Funktionalistische und systemtheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann & Ulich, a. a. O., S. 121-136.
- Seidel, E. & Siebert, H. (1998): Seniorenstudium als Konstruktion von Wirklichkeit. In: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Münster u.a.: Waxmann Verlag, S. 57-76.
- Sharon, A. T. (1971): Adult Academic Achievement in Relation to Formal Education and Age. In: Adult Education, S. 234-237.
- Sherron R. H. & Lumsden, D. B. (Eds.) (1978, 1985): Introduction to Educational Gerontology. Washington, Cambridge: Hemisphere Publ. Corp.
- Spearman, C. E. (1923): The abilities of men: their nature and measurement. New York: Macmillan Publ.
- Thomae, H. (1987): Gerontologische Längsschnittstudien: Ziele – Möglichkeiten – Grenzen. In: Lehr & Thomae, a. a. O., S. 1-6.
- Tippelt, R. (1992): Konstruktives Altern – Herausforderung für die Erwachsenenbildung und für den Einzelnen. In: Saup, W., Tietgens, H. u. a.: Bildung für ein konstruktives Altern. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, S. 66-74.
- Willis, S. L. & Baltes, P. B. (1980): Intelligence in Adulthood and Aging: Contemporary Issues. In: Poon, L. W. (Ed.): Aging in the 1980s. Psychological Issues. APA: Washington D.C., S. 260-272.

Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung älterer Erwachsener – ein Konzept macht Furore

1. Das Konzept Selbststeuerung des Lernens in der Erwachsenenbildung – Entwicklungsgenese und Rezeption

In diesem Beitrag soll ein spezielles Konzept des Lernens Erwachsener im mittleren und höheren Lebensalter in Programmen der wissenschaftlichen Weiterbildung im Mittelpunkt stehen. Dabei geht es nicht um die elementaren Vermittlungsprozesse für Wissen, sondern um den Umgang mit komplexen Sachverhalten, Wissensbeständen und Mediennutzung. In den 90er Jahren vollzog sich im Bereich der Lernangebote und des Lernens von Erwachsenen eine stürmische Entwicklung, die etwas zeitversetzt vorher auch im Bereich des Lernens von Kindern und Jugendlichen zu beobachten war. Stichworte hierzu sind: Internet und e-mail, Fernunterricht, video- und audiogestützte Medienverbundsysteme, interaktive Lehr- und Lernsysteme, Medien im engeren Sinn als Mittel zum Zweck oder – eher weiter gefasst – als Instrumente gesellschaftlicher Entwicklungen und Veränderungen: Medien als Medien und Medien als Inhalt.

Die Entscheidung für den Einsatz, die intelligente Nutzung und den ständigen Gebrauch der medialen Möglichkeiten in der Erwachsenenbildung bzw. der Weiterbildung von Erwachsenen setzt in einer bisher nicht gekannten bzw. geforderten Weise die Fähigkeit zur Selbstverantwortung und Autonomie der Lernenden voraus und entspricht somit den Bedürfnissen und den Möglichkeiten erwachsener Lernender, die, wie die Forschung zeigt, in der Regel über ausreichende Selbständigkeit zur Organisation ihrer (Weiter-)Bildungsprozesse verfügen. Besonders ein Konzept mit verschiedenen Begriffen findet in vielen Veröffentlichungen und Studien Aufmerksamkeit, es ist das Konzept des selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Lernens. Es hat viele Facetten, wird unterschied-

lich definiert und unterschiedlich bewertet; Selbststeuerung als Ziel emanzipatorischer Wünsche, als Gegenstand von Vermutungen und Hypothesen zum Lernprozess von Erwachsenen in der pädagogischen Psychologie, der Motivationspsychologie und der Entwicklungspsychologie oder als Gegenstand didaktischer und bildungstheoretischer Überlegungen bei der Konzeption von Programmen zur Bildung von Erwachsenen in der Weiterbildung.

Welchem Wissenschaftsbereich, welcher Disziplin lässt sich das Konzept, eher das Konstrukt Selbststeuerung des Lernens zuordnen? Eine erste Sichtung von theoretischen Überlegungen und empirischen Forschungsansätzen zu dieser Thematik zeigt zwei erkenntnistheoretisch unterscheidbare Aspekte und Aussageformen des Selbststeuerungsprozesses, die sich komplementär zueinander verhalten:

- Entsprechend den pädagogischen bzw. didaktischen Zielvorstellungen werden in der Pädagogik des Erwachsenenalters (Andragogik) bzw. der Erwachsenenbildung Strategien und didaktische Konzepte entwickelt, mit denen eine eigenverantwortliche Lernsteuerung und die Selbstorganisation des Lernprozesses erreicht werden sollen. Sie werden als präskriptive Aussagen, d. h. in Form von Geboten und Empfehlungen an die pädagogische Praxis gegeben.
- Entsprechend dem sozialwissenschaftlich-psychologischen Forschungsparadigma wird nach dem Funktionszusammenhang von selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernprozessen als Einflussgröße für Verhaltensänderungen gefragt: Selbststeuerung/Selbstorganisation als empirisch überprüfbares Konstrukt, d. h. die Beobachtung der Veränderung der Persönlichkeit in der Wirklichkeit. Hier geht es vor allem um die deskriptive (beschreibende) Erfassung von (wahrnehmbaren) Lernprozessen und Sachverhalten, wobei in der Regel das Lernen als soziale Interaktion gesehen wird, die auf Steuerung und Umsteuerung von Verhalten angelegt ist.

Es gibt für diesen Bereich eine große Anzahl von Begriffen, für die der Sprachgebrauch nicht einheitlich ist, insbesondere die Attribute „selbstorganisiert“ und „selbstgesteuert“ werden oft nebeneinander oder in identischer Bedeutung benutzt. Grenzen und Übergänge der Begriffe bzw. Konzepte sind im deutschen Sprachraum fließend (autonomes Ler-

nen, selbstbestimmtes Lernen, autodidaktisches Lernen, Selbststudium, selbstorganisiertes Lernen, selbsttätiges Lernen, selbstinitiiertes Lernen, selbstkontrolliertes oder selbstreguliertes Lernen), Ähnliches gilt für Konzepte aus den USA und Großbritannien (autonomous learning, lifelong learning, self-guided learning, self-regulated learning, independent study, self-directed learning). In der Regel geht es in diesen Begriffen und Konzepten darum, dass die Lernenden die wesentlichen Entscheidungen, ob, wozu, was und wie gelernt werden soll, tendenziell selbst bestimmen können (vgl. Weinert 1982, S. 102). In der US-amerikanischen Literatur, die eher dem deskriptiven Vorgehen verpflichtet ist, wird die Rolle des lernenden Individuums mit hohen Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungsanteilen am Lernprozess besonders betont, wobei die dynamischen Abläufe, die Erfahrungen im Lernprozess im Mittelpunkt stehen. Es geht dabei also weniger um die Produkte des Lernvorgangs als vielmehr um die (erziehungswissenschaftlich/psychologische) Verhaltensbeobachtung der selbstgesteuerten Lernprozesse zur Beschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen bzw. um die Beobachtung der Fähigkeitsentwicklung zur Selbststeuerung.

Zunächst soll gefragt werden: „Was unterscheidet generell das Lernen jenseits der primären Sozialisation vom Lernen in anderen Altersphasen bzw. Lebensphasen?“, „Wie unterscheiden sich insbesondere die Lernstile von Kindern und Jugendlichen einerseits und Erwachsenen andererseits?“ Ortner und Schneider haben Thesen zum Lernen von Erwachsenen formuliert, die ihrer Ansicht nach den Aspekt der Selbstbestimmung und Eigenverantwortung des Subjekts in den Vordergrund stellen, sie sollen im Folgenden auszugsweise vorgestellt werden:

1. Erwachsene sind Menschen mit langjähriger Lebenserfahrung und einem hohen Wissensstand – Möglichkeiten zur Diskussion der Lerner erschließen ihre Erfahrung und ihr Wissen als Quellen für den gemeinsamen Lernprozess.
2. Erwachsene vergleichen neues Wissen und neue Informationen mit bereits erworbenen Wissensbeständen und Erfahrungen – häufige Zusammenfassungen fördern ein besseres Behalten und Erinnern des neu Gelernten.
3. Erwachsene haben ein gefestigtes Selbstbild ihrer Person. Sie wollen als Individuen behandelt und respektiert werden – sie werden keine Fragen stellen, wenn sie befürchten müssen, sich zu blamieren oder sich lächerlich zu machen.

4. Erwachsene haben ein tiefes Bedürfnis nach Selbstorganisation und Eigenverantwortung – eigenverantwortliches Präsentieren und Erarbeiten von Lernergebnissen, die die persönlichen Interessen der Lerner spiegeln und die eigenständige Verwendung ihres Wissens fördern, verbessern die Motivation zur Teilnahme am gemeinsamen Lernprozess.
5. Interindividuelle Unterschiede vergrößern sich mit dem Lebensalter – ein breites Angebot von Lernhilfen und Lernformen, das diese Unterschiede in individuellen Lernstilen berücksichtigt, fördert den Lernfortschritt jedes einzelnen Lerner.
6. Erwachsene tendieren zu einer problemzentrierten Sichtweise ihres Lernprozesses – die Betonung des Anwendungsaspekts in praxisorientierten Situationen, z. B. Fallstudien, Problemlöse-Gruppen und teilnehmende Aktivitäten, vergrößert den Lerneffekt und führt dazu, dass generell neues Wissen oder neu erworbene Fertigkeiten in aktuell relevanten Problemen oder Situationen eingesetzt werden (vgl. Ortner & Schneider 1987, S. 251 f.).

2. Selbstgesteuertes Lernen in der US-amerikanischen Erwachsenenbildung

Seit den frühen 70er Jahren spielen Konzepte selbstbestimmten oder selbstgesteuerten Lernens von Erwachsenen in der US-amerikanischen Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle („self-directed adult learning as a process“). Sie wurden vor allem für die pädagogisch/didaktische Ausbildung von zukünftigen Lehrern entwickelt und hatten zunächst eine eher pragmatische, anwendungsbetonte Orientierung. Generell wurde der Prozess des selbstgesteuerten Lernens als eine Aktivität verstanden, die vom Lernenden geplant, initiiert und bewertet wird – mit oder ohne Hilfe von anderen (vgl. Caffarella & O'Donnell 1991, S. 19). Diese Definition geht auf Knowles zurück, der das selbstgesteuerte Lernen als Prozess beschrieb, in dem Individuen die Initiative ergreifen, um allein oder mit Hilfe anderer für ihren Lernprozess Lernziele festzulegen, menschliche und materielle Ressourcen und Lernstrategien zu bestimmen und das Ergebnis dann selbst zu bewerten (vgl. Knowles 1975, S. 18). Brockett und Hiemstra schlagen einen großen historischen Bogen und weisen darauf hin, dass diese selbstbestimmten Lernformen (self-education, self-

learning) schon in der Antike bei den griechischen Philosophen, u. a. bei Sokrates, eine wichtige Rolle spielten. In der Renaissance publizierte Erasmus von Rotterdam als bedeutender Vertreter des Humanismus 1516 „Anleitungen zur Selbsterziehung“ (vgl. Brockett & Hiemstra 1991, S. 8).

Das Konzept des selbstgesteuerten Lernens verband sich in den 80er Jahren durch die in der Erwachsenenbildung in den USA stärker werdende „Subjekt-Orientierung“ als Folge der Diskussion um die Erwachsenensozialisation mit der humanistisch orientierten Psychologie (humanistic psychology). Damit war zugleich die Wende vom bisher dominierenden behavioristischen Paradigma zu einem auch kognitive Aspekte einbeziehenden Ansatz in der US-amerikanischen Psychologie verbunden, sie bedeutet in der Konsequenz eine stärkere Betonung der Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden, operationalisiert als individuelle und internale Faktoren (vgl. ebd., S. 29). Gibbons et al. analysierten Anfang der 80er Jahre die Biographien von zwanzig anerkannten Experten in ihren Gebieten, die keine höhere Formalqualifikation als ein high school degree hatten, im Hinblick auf Gemeinsamkeiten. Ihr Ziel war, aus den Ergebnissen Hinweise darauf geben zu können, wie es Menschen gelingt, „to become effectively self-directed in learning and accomplishment“ (Gibbons et al. 1980, S. 41). Sie identifizierten 154 Merkmale, von denen die 50 Merkmale, die die Autoren in einem *rating* als am wichtigsten eingeschätzt hatten, genauer überprüft wurden. Sie benutzten in ihrer Studie die Begriffe *self-education* und *self-directed learning* synonym und definierten sie als die Fähigkeit, „to gain control of their lives, to make their own decisions, to actualize their own potential and to convert their inner conflicts into inner dialogues so they can resolve them“ (ebd., S. 42). Aus ihren Ergebnissen versuchten sie, Verhaltensgesetzmäßigkeiten und Folgen für die Lehre („principles of self-education and their implications for teaching“) abzuleiten und damit erste Hinweise für die Theoriebildung des selbstgesteuerten Lern- bzw. Ausbildungsprozesses („self-education“) von Erwachsenen zu geben. In diesen Regeln („principles of self-education“) sahen die Autoren eine Operationalisierungsbasis für eine weitergehende empirische Untersuchung, allerdings nicht in Laborversuchen, um durch „Versuch und Irrtum“ das Wissen über *self-education* zu erweitern (vgl. ebd., S. 52).

1985 betonte Hiemstra im Anschluss an die Definition von Knowles die wichtige Rolle des *self-directed learning* für das Lernen Äl-

terer (vgl. Hiemstra 1985, S. 167). Die Attribute self-initiated und self-planned werden in diesem Beitrag fast synonym zum Begriff self-directed benutzt. Hiemstra wertete eine große Anzahl von Studien (surveys) zum projektorientierten Erwachsenenlernen aus und kam zu dem Schluss, dass der größte Teil der Studien Formen des selbstgesteuerten Lernens untersuchte (vgl. ebd., S. 177). Interessant ist sein Hinweis auf Forschungsergebnisse zum projektorientierten Lernen und zum selbstgesteuerten Lernen älterer Lerner. Ein Ergebnis war: Im Vergleich mit anderen Altersgruppen ergaben sich kaum Unterschiede im Hinblick auf die Selbststeuerung des Lernprozesses (vgl. Hiemstra 1985, S. 179 ff.). Seit dem Beginn der 90er Jahre wird das Konzept des selbstgesteuerten oder selbstbestimmten Lernens häufig verbunden mit der Perspektive des lebenslangen Lernens: „lifelong learning-perspective in the entire lifespan“ (Brokett & Hiemstra 1991, S. 19).

Wie kann selbstgesteuertes Lernen („self-directed learning“) empirisch überprüft werden? Welche Instrumente und Werkzeuge messen dieses Lernen oder bilden es adäquat ab? Eine Operationalisierung dieser Fragen wurde mit der Konstruktion von zwei Skalen einer Beantwortung näher gebracht. Zunächst entwickelte Guglielmino die SDLR-Skala („Self-Directed Learning Readiness Scale“), die insbesondere zur Messung bei Schülern konstruiert wurde. Oddi entwickelte auf dieser Basis eine speziell zum Einsatz in der Erwachsenenbildung vorgesehene siebenstufige OCLI-Skala („Oddi Continuing Learning Inventory“) zur Messung des selbstgesteuerten Lernens (vgl. ebd., S. 75 ff.). Six hat 1987 die OCLI-Skala eingesetzt und kam, ähnlich wie Oddi, zu dem Ergebnis, dass drei Dimensionen, die in einer Faktorenanalyse bestimmt werden konnten, sich auch in seiner Studie als tragfähig erwiesen: 1. ein genereller Faktor, 2. ein Faktor von Wissbegierde, den Oddi „avidity for reading“ nannte, und 3. ein Faktor für Selbstbestimmung, die sog. „ability to be self-regulating“ (vgl. Six 1989, S. 50). Six äußerte aber Vorbehalte hinsichtlich der Stabilität der Ergebnisse in Bezug auf Lernende, die bildungsferneren Populationen angehören (vgl. ebd., S. 50).

Das Konzept des selbstgesteuerten Lernens mit seinen Varianten und Nuancen, die Ergebnisse der empirischen Studien, insbesondere die Ergebnisse beim Einsatz der SDLR-Skala, wurden in den USA intensiv diskutiert und Fragen nach der Konstruktvalidität des Messinstruments gestellt: „Misst die Skala wirklich die Selbststeuerung oder

misst die Skala eher die Motivation (self-motivation)?“ So kritisiert z. B. Bonham die Interpretation/Bewertung der mit der SDLR-Skala erreichten niedrigen Messwerte und meint, die Skala messe eher die generelle Motivation zum Lernen, unabhängig vom Kontext des Lernens (vgl. Bonham 1991, S. 98). Oddi sah mit anderen Kritikern zunächst ein Grundproblem in der sehr pragmatischen Orientierung des Konzepts und vermisste eine solide theoretische Grundierung des Konstrukts „self-directed learning“ (vgl. Oddi 1986, S. 97). Hier setzen auch andere Kritiker an, insbesondere sei auf eine Kontroverse zwischen Brookfield und Brockett hingewiesen. Brookfield kritisierte die seiner Meinung nach zu mechanistische Sichtweise in den durchgeführten Studien zum selbstgesteuerten Lernen, findet aber den Ansatz im Prinzip richtig. Brockett akzeptierte einiges aus der Kritik von Brookfield („a response to Brookfield’s critical paradigm of self-directed adult learning“) als weitgehend berechtigt und modifizierte in späteren Arbeiten seinen Forschungsansatz (vgl. Brockett & Hiemstra 1991, S. 15, S. 21, insbesondere S. 32).

Brookfield forderte eine kritische Definition von Erwachsenenbildung, er misstraute Rezepten und eindimensionalen Weisheiten, aber auch der Meinung, dass alle Erwachsenen das Zeug zur Selbststeuerung schon in sich haben und es nur geschickter Techniken des „adult educators“ bedarf, um sich in einer warmen und „humanistisch-freundlichen“ Umgebung voll zu entfalten (vgl. Brookfield 1985a, S. 44). Er unterscheidet scharf zwischen adult education („facilitating adult learning of a particular kind“) und adult training („in which a set of previously defined skills, knowledge and behaviors are transmitted to trainees in a manner previously defined by the trainer“). Wesentlicher Inhalt einer so verstandenen Erwachsenenbildung ist bei Brookfield die kritische Reflexion; Wissen und Kenntnisse werden auf dem Hintergrund von in dauernder Veränderung begriffenen Glaubens- oder Wertesystemen erworben, Verhaltensdispositionen werden mit dem Wissen um ihre soziale Konstruiertheit eingeordnet (vgl. ebd., S. 46 f.). Brookfields Kritik wurde von Brockett und Hiemstra auch insoweit antizipiert, als das Konzept self-direction als ‚a way of life‘ und nicht mehr nur als Lerntechnik bewertet wird. Es ist jetzt eine Nähe zum (psychologischen) Konzept der intrinsischen Motivation erkennbar (vgl. Brockett & Hiemstra 1991, S. 97 ff.). Die Autoren differenzieren das Konzept der self-directedness und weisen im Anschluss an Oddi (1986) auf zwei unterschiedliche Dimensionen in

der Analyse des seinen Lernprozess selbst steuernden Teilnehmers an Weiterbildung hin. Sie differenzieren zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen des sich selbst steuernden Lernenden und dem Ansatz der Selbststeuerung als Prozess der Selbst-Instruierung („personality perspective/internal change process and process perspective/instructional process“), dem entsprechen die Begriffe self-directed learning und self-directed education (vgl. ebd., S. 23).

Das Ziel der adult education ist, insbesondere unter dem Aspekt der kritischen Reflexion, der sich selbst steuernde (self-directing) und gestärkte/bestärkte/ermutigte (empowered) Erwachsene: „Adults perceive the world as open and malleable, not fixed and immutable“ (Brookfield 1985b, S. 63). Brookfield weist, ähnlich wie Six darauf hin, dass die meisten Studien sich auf middle class learners und weniger auf die hard-to-reach-adults beziehen, die in der Weiterbildung tendenziell eher unterrepräsentiert seien. Zu den hard-to-reach-adults zählen nach Brookfield „the elderly, the disadvantaged, blue collar workers, the handicapped, the geographically isolated and many other identifiable groups and subgroups within the general population“ (ibd., S. 60 ff.) – hier werden ältere Erwachsene explizit als Subgruppe bewertet, aber auch als Teilmenge der Erwachsenen wahrgenommen.

In dem von Brockett und Hiemstra 1991 veröffentlichten Band „Self-direction in adult learning. Perspectives on theory, research, and practice“ werden unterschiedliche Konzepte, Studien und Skalen zum selbstgesteuerten Lernen vorgestellt und Ergebnisse von Untersuchungen mit der SDLRS-Skala rezipiert. Auch ihre Definition des selbstgesteuerten Lernens ist erkennbar an Knowles orientiert, es werden jedoch auch die Grenzen und Einschränkungen des Konzepts benannt. Wichtig ist dabei die Unterscheidung zwischen dem Prozess und dem Persönlichkeitskonstrukt Selbstgesteuertes Lernen, die Autoren schlagen für das Gesamtmodell PRO (Personal Responsibility Orientation Model) einen eigenen Begriff vor: self-direction in learning (vgl. Brockett & Hiemstra 1991, S. 10 f.). Für Brockett und Hiemstra herrschen dann ideale Bedingungen für gute Lernresultate, wenn eine Balance besteht zwischen den Möglichkeiten der Selbststeuerung beim Lernenden und den situativen Bedingungen, in denen diese Lernform möglich ist. Interessant ist bei der Vorstellung der Ergebnisse der Studien, dass Alter und Geschlecht in der Regel als Einflussfaktoren nicht signifikant sind; weder im Hinblick

auf die Selbststeuerung (self-directed readiness) noch auf das Selbstkonzept (self-concept, vgl. ebd., S. 56).

Straka hat die amerikanische SDLR-Skala übersetzt und mehrfach in Deutschland angewendet. Er und seine Mitarbeiter setzten das Instrument in einigen Studien bei deutschen Lernenden (Studierende an Hochschulen) ein. Interessant sind einige kritische Anmerkungen zur Validität und Reliabilität der Skala. Straka und Hinz bezweifeln die enge Verbindung dieser Skala mit der „readiness for self directed learning“. Sie melden Zweifel an der „interkulturellen Konsistenz“ und damit auch an der Übertragbarkeit auf deutsche Bedingungen und Lernsituationen an und stellen die Frage, ob SDLRS wirklich eine psychometrische Skala repräsentiert (vgl. Straka & Hinz 1996, S. 186 ff.).

Das Konzept Selbststeuerung des Lernens Erwachsener wird seit der Mitte der 90er Jahre in der US-amerikanischen Diskussion immer stärker zu einem Desiderat der Erwachsenenbildung. Neben den Lern- oder Aneignungstechniken spielen in den Beiträgen zum selbstgesteuerten Lernen auch motivationale Faktoren und die kognitive Dimension eine wichtige Rolle (vgl. Garrison 1997, S. 18).

Candy unterscheidet nach Durchsicht der Literatur zum self-directed learning im Wesentlichen drei Bedeutungen:

- personal quality or attribute (personal autonomy),
- independent pursuit of learning outside formal instructional settings (autodidaxy),
- way of organizing instruction (learner control).

Generell sollte unterschieden werden zwischen dem process of self-directed learning und dem Persönlichkeitskonstrukt self-direction (vgl. Candy 1988). Auf der Basis der Bedeutungsunterscheidungen von Candy entwickelte Grow sein Stufenkonzept SSDL des selbstgesteuerten Lernens (staged self-directed learning model). Folgt man den Überlegungen von Brockett und Hiemstra, ist dieses Stufenkonzept aus der externalen Perspektive des Instruktionsprozesses entwickelt worden:

Grow weist explizit darauf hin, dass sein Stufenkonzept kein Beitrag zu einer Lerntheorie ist, sondern die Grade bzw. Stufen (stages) der Selbststeuerung aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden

Stage	Student	Teacher	Examples
Stage 1	Dependent	Authority Coach	Coaching with immediate feedback. Drill. Informational lecture. Overcoming deficiencies and resistance.
Stage 2	Interested	Motivator, guide	Inspired lecture plus guided discussion. Goal-setting and learning strategies.
Stage 3	Involved	Facilitator	Discussion facilitated by teacher who participates as equal Seminar. Group projects.
Stage 4	Self-directed	Consultant, delegator	Internship, dissertation, individual work or self-directed study-group.

Abbildung 1: Staged Self-Directed Learning Model (Grow 1997, S.129)

entwickelt. Danach können Lehrende vier Rollen oder Funktionen einnehmen, die aufeinander im Grad des Anspruchs auf Selbststeuerung aufbauen, aber nicht zwangsläufig hierarchisch aufeinander folgen. So können Lehrende die Rolle eines Trainers einnehmen, diese Rolle kann sich zum Ratgebenden oder zum Delegierenden ändern. Lernende können sich vom Stadium der Abhängigkeit bis zum Stadium der Selbststeuerung entwickeln; diese Prozesse sind aber immer kontextgebunden, abhängig vom Lehrgegenstand und von der Situation. Die Schritte oder Stadien folgen einander nicht zwingend. Entscheidend ist, dass der gewählte Lehrstil und die Entwicklung der Lernenden zueinander passen.

Dieses Konzept, das bei Lehrenden und Lernenden jeweils vier Stufen (also 16 mögliche Varianten/Fälle/Ausgänge) vorsieht, die sich im theoretischen Modell vier Mal genau treffen (Match) und sechs Mal beinahe (Near Match), zeigt sehr plastisch, wie sich der Lehrstil und der Entwicklungsstand hinsichtlich der Selbststeuerung treffen müssen, um einen erfolgreichen Lernprozess zu initiieren (s. Abbildung 2, S. 47).

Das Stufenkonzept von Grow zeigt indirekt auch die Ablösung des behavioristischen durch das kognitive Paradigma: Die Stufen drei und vier seines Modells wären nach einer behavioristisch orientierten Erkenntnistheorie nicht möglich. Grows Modell ist kontext-, situations- und inhaltsabhängig, aber hierarchisch unabhängig. Ein Lernender, der in einem inhaltlichen Problem in der Stufe vier arbeitet, kann bei einem

S4: Self-Directed Learner	Severe Mismatch Students resent authoritarian Teacher	Mismatch	Near Match	Match
S3: Involved Learner	Mismatch	Near Match	Match	Near Match
S2: Interested Learner	Near Match	Match	Near Match	Mismatch
S1: Dependent Learner	Match	Near Match	Mismatch	Severe Mismatch Students resent freedom they are not ready for
	T1: Authority, Expert	T2: Salesperson, Motivator	T3: Facilitator	T4: Delegator

Abbildung 2: Match and Mismatch between Learner Stages and Teacher Styles (Grow 1997, S. 137)

anderen inhaltlichen Problem in Stufe eins arbeiten (z. B. ein Doktorand in Soziologie, der eine praktische Tätigkeit erlernt). Bezogen auf die Situation in der Erwachsenenbildung vermutet Grow, dass der Typ des Lernalers der Stufen drei und vier am stärksten verbreitet ist (vgl. Grow 1997, S. 141).

Lamdin und Fugate widmen dem self-directed and self-initiated learning in ihrer Untersuchung des Lernens Älterer (Elderlearning Survey) ein eigenes Kapitel. Ihr Hauptinteresse gilt dabei dem selbstgesteuerten Lernen älterer Erwachsener („those past 55 or 60“) in nicht-institutionellen Lernumgebungen und mit nicht vorgeplanten Lernerfahrungen. Bewertet werden bestimmte TV-Programme (Public Television, Discovery Channel) und Internet/e-Mail als für diese Lernerfahrungen typische Medien und Ressourcen (vgl. Lamdin & Fugate 1997, S. 120 f.). Lamdin und Fugate interpretieren die Ergebnisse aus einer Befragung von ca. 850 Älteren im Hinblick auf die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens und informell organisierter Lernprojekte und weisen auf die Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Hiemstra hin. Für sie ist lifelong

learning eine Realität – nur habe das educational establishment diese Entwicklung noch nicht zur Kenntnis genommen (vgl. ebd., S. 127 f.).

3. Das Konzept Selbstgesteuertes Lernen in der deutschen Erwachsenenbildung

In der Bundesrepublik wurden ab Anfang der 80er Jahre amerikanische Konzepte des selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens rezipiert, zunächst aber eher im schulischen Kontext (z. B. selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung schulischen Lernens, vgl. Weinert 1982). In der Erwachsenenbildung wurde das Konzept insbesondere im Kontext des lebenslangen Lernens (lifelong learning, vgl. die Übersicht in Dohmen 1996, S. 44 ff. und Dohmen 1997) diskutiert, und zwar überwiegend als Konzept für außerschulische und institutionell nicht gebundene Lernkontexte.

Dohmen sieht im selbstgesteuerten lebenslangen Lernen einen Haupttrend der internationalen Diskussion; es entwickeln sich komplementäre Beziehungen zwischen planmäßig veranstaltetem „systematisch-grundlegendem Lernen“ und dem in die verschiedenen Lebens-, Arbeits- und Bildungszusammenhänge verwobenen „natürlichen“ Lernen (vgl. Dohmen 1997, S. 12). Informelles Lernen ist danach im Grunde nichts anderes als die Veränderung von Kompetenz durch konstruktive Verarbeitung von Information und Erfahrung, eben Erfahrungslernen. Dohmen versteht (wie Knowles) das selbstgesteuerte Lernen als lernendes Verarbeiten von Informationen, Eindrücken und Erfahrungen, bei dem die Lernenden diese Verarbeitungs- und Deutungsprozesse im Hinblick auf ihre Ziele, inhaltlichen Scherpunkte, Wege und äußeren Umstände im Wesentlichen selbst steuern und dabei die von anderen entwickelten und fremd-organisierten Lernangebote jeweils nach den eigenen Interessen, Bedürfnissen und Voraussetzungen nutzen (vgl. Dohmen 1998, S. 64). Er sieht in dem Konzept eine geeignete Rahmentheorie für das Fernstudium (distance-learning, vgl. ebd., S. 89 f.). Einen interessanten Hinweis ergibt in diesem Zusammenhang der Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Demographischer Wandel“ von 1994. Im 5. Kapitel, „Aktives Älterwerden“, wird im Abschnitt über die „Nutzung von Bildungsmöglichkeiten“ durch ältere Menschen auf Studien aus den USA hingewiesen, die zeigen, dass informelle, selbstbe-

stimmte, selbstorganisierte Bildung für Personen in der zweiten Lebenshälfte eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hat (vgl. Deutscher Bundestag 1994, S. 368).

In Bezug auf die Rezeption der amerikanischen Diskussion zum selbstgesteuerten Lernen sei ein Hinweis erlaubt: Bei der Übertragung US-amerikanischer Konzepte in die deutsche Erwachsenenbildungs-Diskussion sollten die unterschiedliche Bedeutung des Konzepts (Lerntechnik oder Persönlichkeitskonstrukt) und das erkenntnistheoretische Forschungsziel (Präskription oder Deskription) beachtet werden, ebenso auch die Zuordnung des Begriffs zum behavioristischen oder kognitiven Verständnis des Erkenntnisprozesses.

In einschlägigen Veröffentlichungen zum Thema selbstgesteuertes oder selbstorganisiertes Lernen in Deutschland finden sich noch weitere Differenzierungskriterien, die allerdings selten theoretisch erläutert und reflektiert werden. Sie zeigen sowohl sozialwissenschaftlich-systemtheoretisch basierte Überlegungen (Stichworte: Kommunikation, Inklusion, Autopoiesis) als auch systemisch-physikalische Grundüberlegungen (Stichworte: dynamisches System, Synergetik, Emergenz) und Überlegungen, die dem Konzept der humanistischen, den Subjekt-Charakter und die Selbstbestimmung des Individuums betonenden psychologischen (Lewin, Bühler, Rogers) und pädagogischen (Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Dewey) Ansätzen verpflichtet sind. Einige Untersuchungen zum selbstgesteuerten Lernen basieren auf den teilweise eher pragmatischen, weniger theorieorientierten Konzepten der anglo-amerikanischen Diskussion um „SDL-Readiness“ (siehe auch Straka & Hinz 1996). Diese Unterschiede sind nicht nur analytisch bedeutsam, sie führen dazu, dass die Begriffe Selbststeuerung und Selbstorganisation teilweise nicht eindeutig definiert oder in widersprüchlicher oder komplementärer Bedeutung verstanden und/oder benutzt werden. Stellvertretend dafür seien Erpenbeck & Heyse (1999) einerseits und Dohmen (1997, 1998) andererseits genannt.

Nenniger u. a. verbinden auf der Basis interaktionistischer Modellvorstellungen zwei Konzepte, die eine deutliche Nähe zueinander aufweisen: Motivation und Selbststeuerung. Grundlage ihres Modells bildet ein allgemeines Modell menschlichen Verhaltens, wie es, basierend auf Vorstellungen von Gagné, in die erziehungswissenschaftliche

Diskussion eingeführt wurde. Auf der Basis der entwickelten Begrifflichkeit wird Lernen als aktuelle Informationsverarbeitung beschrieben, bei der Lernereignisse eine überdauernde Veränderung von inneren Bedingungen zur Folge haben. Motivation wird gesehen als strategische Schnittstelle für eine Unterscheidung von Selbst- und Fremdsteuerung (vgl. Nenniger u. a. 1995, S. 255).

Das selbstorganisierte Lernen in der Erwachsenenbildung war, insbesondere unter dem Aspekt des „antiinstitutionellen Affekts“, 1997 Thema der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In den die Tagung dokumentierenden Beiträgen werden die Begriffe selbsttätiges, selbstorganisiertes, selbstinitiiertes, selbstkontrolliertes, selbstreguliertes und selbstgesteuertes Lernen faktisch synonym benutzt (vgl. Derichs-Kunsmann u. a. 1998). Den benutzten Begriffen ist gemeinsam, dass die Lernenden die wesentlichen Entscheidungen, ob, wozu, was, wann und wie gelernt werden soll, selbst bestimmen können. Begründet wird das Konzept mit lerntheoretischen, anthropologischen, demokratiebezogenen und gesellschaftsbezogenen Argumenten. Es wird davor gewarnt, die Diskussion um das selbstorganisierte/selbstgesteuerte Lernen zu sehr in allgemeinen systemtheoretischen oder konstruktivistischen Konzepten aufgehen zu lassen (vgl. Faulstich 1998, S. 11 f.).

Die Konzepte von Synergetik und Konstruktivismus basieren auf systemtheoretischen bzw. systemisch-physikalisch orientierten Vorstellungen; Grundlage der auf diesen Überlegungen entwickelten allgemeinen (universellen) sozialwissenschaftlichen Modelle ist die Theorie „nicht-linear-rückgekoppelter Systeme“, verbunden mit der Ablösung des Ursache-Wirkung-Modells, das durch die Vorstellung komplexer rückgekoppelter Netzwerke („dynamische Systeme“) abgelöst wird. Dieses mit dem Schlagwort Chaos-Theorie verbundene theoretische Modell vom „selbstorganisierten Entstehen von Strukturen“ (Emergenz), stammt aus der Mathematik. Es wurde zunächst in den Naturwissenschaften benutzt, um z. B. in der Physik oder Biologie Prozesse der Ordnungsbildung zu beschreiben. Später wurde es analog auch auf kognitive Systeme, d. h. auf human- und sozialwissenschaftliche Überlegungen, angewendet. Der Schlüsselbegriff Synergetik ist wieder ein Begriff aus der Physik, der verallgemeinert auf Systeme mit vielen Komponenten übertragen wurde. Analysiert wird dabei insbesondere das Zusammenwirken oder das „ko-

operative“ Verhalten dieser Komponenten im Sinne der Selbstorganisation (vgl. Haken 1981, S. 40).

In der Modellvorstellung Synergetik bedeutet Selbstorganisation, dass sich die Ordnungsparameter eines Feldes selbstorganisiert bilden, d. h., die Struktur wird nicht von außen als Ordnung eingeführt. Die Gesamtdynamik bleibt stabil, Umgebungsveränderungen und andere Einflüsse können zu strukturellen Änderungen führen. Die Nicht-Linearität des Zusammenhangs von Veränderungen der Umgebungsbedingungen und des Systems ist ein weiterer wichtiger Faktor; hier gilt nicht die Bedingung, dass große Wirkungen immer auf große Ursachen zurückgehen. Ebenso können dem System keine beliebigen Strukturen aufgezwungen werden. Da Zufallsschwankungen eine Rolle spielen können, ist die gewählte Lösung nicht deterministisch vorhersagbar (vgl. Kriz 1996, S. 41). Kriz überträgt die aus der Beschreibung naturwissenschaftlicher Phänomene („synergetische Prinzipien von Selbstorganisation“) gewonnenen Einsichten modellhaft auf das selbstorganisierte Lernen und formuliert als Quintessenz der Übertragung einige „Leitsätze“, die hier auszugsweise zitiert werden sollen:

- Selbstorganisationsprozesse sind besonders dann notwendig und förderlich, wenn sich Umgebungsbedingungen ändern bzw. geändert haben, umso zu einer flexiblen Neuordnung als „Reaktion“ zu gelangen.
- Auch selbstorganisierende Prozesse sind regelbar, wenn darunter nicht das äußere Aufzwingen fremder Strukturen verstanden wird, sondern die Erarbeitung und Bereitstellung von Bedingungen zur Verwirklichung inhärenter Strukturmöglichkeiten.
- Lernen (im weitesten Sinne) als aktiv gestaltende Neuorganisation ist als adaptive „Reaktion“ auf Umgebungsveränderungen des Systems (Organismus, Dyade, Gruppe) zu verstehen.
- Kleine Ursachen können große Wirkungen haben (und umgekehrt) – dies gilt besonders, wenn man die sich bereits anbahnenden Prozesse unterstützt.
- Sensibles Erfassen, Fördern und Koordinieren dieser bereits im Ansatz vorhandenen Strukturierungs-/Lösungsmöglichkeiten – d. h. ein „Gehen mit den Prozessen“ – ist hier ein effizienter Weg zum Erfolg.
- Neue Strukturen entstehen besonders leicht dort, wo viele Freiheitsgrade („Chaos“) und gewisse Instabilität temporär ermög-

licht bzw. gefördert werden – bevor dann im Sinne der Gestalttheorie neue Lösungen kognitiv und/oder interaktiv prägnant werden.

Für Problemlösungen in Gruppen bilden die bereits mitgebrachten Lösungsstrukturen der einzelnen Teilnehmer eine relevante Umgebungsbedingung, doch findet die neue Ordnungsbildung auf der interaktionellen Ebene statt. Jeder ist dabei zugleich „Opfer“ und „Täter“ im Gesamtprozess – oder positiver formuliert: Jeder fördert aktiv den Strukturbildungsprozess und wird selbst von ihm gefördert (vgl. ebd., S. 41 f.).

Greif skizziert auf der Basis der Überlegungen von Maturana & Varela (1980) die Selbstorganisation im Kontext eines systemtheoretisch orientierten (sozialen) Konstruktivismus. Selbstorganisation wird hier nicht im Sinne von Selbstbestimmung verstanden. Konstruktivistisch beeinflusste Modelle gehen von biologisch vorgegebener Selbstdeterminiertheit aus, auch die Interaktionen sind davon beeinflusst: Menschen können durch die Sprache (Kommunikation) über Reflexion und Selbstreflexion „stabile Koppelungen“ (Inklusion) herstellen (Greif 1996, S. 55). Analytischer Ausgangspunkt sind nicht existierende Menschen mit ihren individuellen Eigenheiten, sondern die Zuordnung eher abstrakter Kommunikationsstrukturen zu Sendern und Adressaten (Handlungen, vgl. ebd., S. 54). Greif charakterisiert den konstruktivistischen Ansatz als „intellektuell faszinierend, aber als empirisch nicht überprüfbar“ (ebd., S. 54).

Gegen die Instabilität und Nicht-Steuerbarkeit sozialer Systeme in einer nur subjektiv konstruierten und erfahrenen Welt setzt Greif als Gegenthese, dass Menschen durch „die außerordentliche Komplexität und Flexibilität ihres Gehirns in der Lage sind, die Wirklichkeit denkend partiell zu erkennen und – wenn auch nicht immer erfolgreich – zielgerichtet zu handeln“ (ebd., S. 59). Menschen hätten evolutionär besondere Fähigkeiten und Kompetenzen entwickelt und seien durch den flexiblen Einsatz ihrer „Selbstorganisationskompetenzen“ in der Lage, unvorhergesehene kleine Störungen oder „Schmetterlingseffekte“ zu kompensieren (vgl. ebd., S. 61). Damit bewegt sich Greif in einem Terrain, das die Möglichkeit der Existenz einer Wirklichkeit (Empirie) anerkennt und damit die Beschreibung und Erklärung der „Realität“ als möglich ansieht. Selbstorganisiertes Lernen wird konsequent als „aktive Selbstveränderung durch Auswahl von Lernaufgaben und Regeln“ verstanden; als

Lernen, bei dem Personen immer aktiv eigene Ordnungsstrukturen an die Bewältigung der Lernaufgaben herantragen, handelnde Personen vernetzen und Aufgaben Regeln, Reaktionsmuster und Konsequenzen systematisch und individuell ordnen (vgl. ebd., S. 64).

Die Diskussion um Selbststeuerung und Selbstorganisation in der Weiterbildung/Erwachsenenbildung wurde vor allem in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung intensiv rezipiert. Erpenbeck und Heyse benutzen die Unterscheidungsmerkmale fremdgesteuert/selbstgesteuert und fremdorganisiert/selbstorganisiert auf der Basis systemischer bzw. systemtheoretischer Vorstellungen des Lernprozesses. Das Steuerungsparadigma entstammt der klassischen Kybernetik, das Selbstorganisationsparadigma der Selbstorganisationstheorie (Synergetik- und Autopoiesis-Theorie, vgl. Greif 1996, Kriz 1996, Erpenbeck & Heyse 1999). Erpenbeck und Heyse zufolge beschreibt die Selbstorganisationstheorie die spontane Bildung physikalischer, chemischer, biotischer, nervaler und sozialer (ökonomischer und geistiger) Strukturen. Die in der Selbstorganisationstheorie beschriebenen spontanen Strukturbildungen sind den Systemen, in denen sie auftreten, nicht von außen aufgeprägt, sondern entsprechen inneren Bedingungen der jeweiligen Vorgänge. Es handelt sich um „echte räumliche oder raumzeitliche Selbststrukturierungen der Materie und des Geistes“. Sie stehen einerseits in völliger Übereinstimmung mit fundamentalen Naturgesetzen, können aber andererseits in keiner Weise auf äußere Bedingungen kausal zurückgeführt werden. Prozesse und Entwicklungen sind danach vorhersehbar; Beispiele dafür: biologische Evolutionen, geschichtliche Verläufe, Unternehmensentwicklungen, individuelle Arbeits- und Lernbiographien (vgl. Erpenbeck & Heyse 1999, S. 138).

Individuen werden als sich selbst organisierende „Systeme“ aufgefasst. Werte und Kompetenzen sind die Schlüsselbegriffe ihres theoretisch-begrifflichen Instrumentariums, das ermöglichen soll, biographische Prozesse der Wert- und Kompetenzerwerbungs zu erfassen. Werte und Kompetenzen sind für das Entscheiden und Handeln sich selbst organisierender Individuen unerlässlich (vgl. ebd., S. 135 f.). Erpenbeck und Heyse ziehen interessante Schlussfolgerungen aus der qualitativen Analyse der Kompetenzbiographien. In den analysierten sehr unterschiedlichen Lernverläufen sind u. a. ausgeprägte Selbststeuerung, Innengeleitetheit, Intuition, Risikobereitschaft, Eigeninitiative, hohes Aktivitätsni-

veau, Pragmatismus, „Learning by communicating“ und eine deutliche Bevorzugung des „Lernens an der Tätigkeit außerhalb formaler Lernangebote“ festzustellen (vgl. ebd., S. 471). Die Autoren unterscheiden in ihrem (systemisch orientierten) Ansatz zwischen Selbststeuerung und Selbstorganisation, indem sie zwischen positionalem und dispositionalem Lernen differenzieren: Selbstgesteuert ist Lernen dann, wenn Lernziele, Operationen, Strategien und Kontrollprozesse teilweise oder vollständig vom lernenden System selbst bestimmt werden. Das Erreichen von Lernzielen und Lernstandards sehen sie als festgelegte Zielpositionen: fremdgesteuertes und selbstgesteuertes Lernen = positionales Lernen (vgl. ebd., S. 130).

Der Begriff Organisation richtet den Blick dagegen auf innere Dispositionen des betrachteten Systems – des Organismus, des Individuums, der Gruppe, des Unternehmens – und auf seine Beziehungen zur Umgebung. Das System steht einer Vielzahl vorab nicht festliegender, nicht einmal erahnbarer Handlungsmöglichkeiten gegenüber. Seine Zukunft ist offen. Diese Möglichkeiten können fremdgesetzt oder selbstgesetzt sein. Folglich sind auch Operationen, Strategien und Kontrollprozesse nicht festzulegen. Selbstorganisiert ist Lernen dann, wenn wechselnd Lernziele, Operationen, Strategien, Kontrollprozesse und ihre Offenheit vom lernenden System selbst so angegangen und bewältigt werden, dass sich dabei die Systemdispositionen erweitern und vertiefen; sowohl fremdorganisiertes als auch selbstorganisiertes Lernen ist danach dispositionales Lernen (vgl. ebd., S. 130).

- Beim (völlig) fremdgesteuerten Lernen bestimmt der „Lehrer“ Lernziele, Operationen, Strategien, Kontrollprozesse und deren Offenheit.
- Beim (völlig) selbstgesteuerten Lernen werden alle diese Komponenten vom lernenden System selbst vorgegeben.
- Beim (völlig) fremdorganisierten Lernen werden vom „Lehrer“ komplexe, wechselnde, mit bisherigen Operationen, Strategien und Kontrollprozessen nicht zu bewältigende Lern- und Arbeitssituationen so vorgegeben, dass sie im lernenden System Selbstorganisationsprozesse in Gang setzen und erwünschte fachliche, methodische, soziale und personale Dispositionen zur Folge haben. (Insofern baut auch fremdorganisiertes Lernen immer auf die Selbstorganisationsfähigkeit des lernenden Systems.)
- Beim (völlig) selbstorganisierten Lernen begibt sich das lernende

de System selbst in solche Situationen, um die eigenen Dispositionen zu erweitern.

Resümierend stellen Erpenbeck und Heyse vor allem zum selbstorganisierten Lernen fest, dass individuelle Selbstorganisation, selbstorganisiertes Lernen, Kompetenzentwicklung und biographische Entwicklung eng zusammenhängen. Wichtig ist ihrer Meinung nach die Unterscheidung von selbstgesteuertem Lernen, von ihnen als „zielorientiertes/innengeleitetes Lernen“ verstanden, und selbstorganisiertem Lernen, von ihnen als auf „offene Zukunftsmöglichkeiten hin orientiertes Lernen“ verstanden. Die bei dieser Art des Lernens erworbenen Kompetenzen werden nach einer initialen Ausbildung fast gänzlich außerinstitutionell und selbstorganisiert erworben. Die Biographie des Lernenden wird als (lebens-)zeitliche Entwicklung gesehen, Kompetenzen als „Selbstorganisationsdispositionen des Individuums“. Selbstorganisiert werden dabei geistige, instrumentelle, kommunikative und reflexive Handlungen, deren Ergebnisse auf Grund der Komplexität des Individuums, der Situation und des Verlaufs nicht oder nicht vollständig voraussagbar sind (vgl. ebd., S. 485 f.).

Sauer argumentiert aus einer ähnlichen Perspektive wie Erpenbeck und Heyse und sieht eine Entwicklungslinie in Richtung eines „breiteren Lernbegriffs“, verbunden mit den Konzepten Kompetenzentwicklung und lifelong learning, die über die tradierten Formen der Weiterbildung hinausgehen. Er bezieht zusätzlich einen „demographischen Begründungsstrang“ ein und verweist auf die Wichtigkeit dieser Konzepte für ältere Erwachsene, eine Gruppe, die durch die Verlängerung der individuellen Lebenszeit bei gleichzeitig immer häufigerer Frühverrentung oder Vorruhestand immer größer wird (vgl. Sauer 1998, S. 26 f.).

Interessant ist auch der konstruktivistische Ansatz von Konrad und Traub. Sie analysieren für Schule, Hochschule und Weiterbildung die psychologischen, situativen und methodischen Voraussetzungen für das selbstgesteuerte Lernen auf drei Ebenen (des Unterrichts): Auf der Zielebene dient die Methode als Mittel zum Zweck, auf der Prozessebene fungiert die Methode selbst als Lernprozess, der Lernweg wird zum Thema, „das Lernen zu lernen“ steht im Vordergrund. Auf der Handlungsebene sollen allgemeine Lerngesetze als Voraussetzung für die Entwicklung von Lehrmustern erforscht werden. Selbstgesteuerte Lernfor-

men entsprechen am ehesten der zweiten Ebene; es werden selbstgesteuerte Lernprozesse induziert, die Selbstorganisation durch die Lernenden wird zum Ziel des Unterrichts – über die Reflexion der Lernziele und Methoden, den Erwerb methodischer Fertigkeiten und die selbständige Aneignung neuer Kompetenzen (vgl. Konrad & Traub 1998, S. 49 f.). Aus diesen Überlegungen leiten die Autoren Grundsätze der Förderung selbstgesteuerten Lernens in Lehr-/Lernsituationen ab, die strukturelle Ähnlichkeit mit den Überlegungen haben, die die Basis für das Stufenmodell von Grow (s. S. 46) bilden (vgl. ebd., S. 50 f.):

- Selbstgesteuertes Lernen tritt nicht automatisch durch die Reduktion fremdgesteuerten Lernens ein.
- Selbstgesteuertes Lernen bedarf sorgfältiger Anleitung und Begleitung. Die Lehrenden müssen die Lernenden Schritt für Schritt und häufig über einen längeren Zeitraum an das selbstgesteuerte Lernen heranführen.
- Selbstgesteuertes Lernen setzt ein großes Strukturwissen und sprachliche Kompetenz bei den Lernenden voraus.
- Selbstgesteuertes Lernen setzt bei den Lehrenden Kompetenzen hinsichtlich des Erkennens von Lernbedarf, des Planens von Lernschritten, der Ausführung dieser Lernschritte und der Einschätzung von Lernfortschritten voraus.
- Selbstgesteuertes Lernen hat nur dann positive Effekte, wenn die *Metakognition* (im Sinne des Wissens über Kognitionen und Kontrolle und Steuerung von Kognitionen, M.-S.) der Lernenden verbessert und dies durch einen Wandel der Rolle der Lehrenden hin zum Beobachter und Berater unterstützt wird.
- Selbstgesteuertes Lernen sollte nicht die einzige Lehrform sein. In Abhängigkeit von der Person des Lernenden, den Lerninhalten und Lehr-/Lernzielen ist die Verknüpfung von Phasen des selbstgesteuerten und des fremdgesteuerten Lernens ratsam.

Konrad und Traub sehen im Konzept des selbstgesteuerten Lernens eine strukturelle Nähe zu konstruktivistischen Ansätzen und Überlegungen. Die Kernannahme des Konstruktivismus als erkenntnistheoretische Position geht davon aus, dass Wirklichkeit immer kognitiv konstruierte Wirklichkeit ist. Danach ist die soziale Umwelt der Lernenden von den Inhalten und Vorgängen des Lernens kaum zu trennen und macht aus dem Lernen einen „situierten Prozess“. Die Welt wird gesehen als eine kognitive Konstruktion des Subjekts, die es durch Wahrnehmung

und Handlung vornimmt. Ausgangspunkt und Ziel konstruktivistischer Modelle sind Lernende, die aktiv motiviert und eigenständig auf der Grundlage ihrer Interessen und ihres Vorwissens ihr individuelles Wissen konstruieren. Dies geschieht in Lernumgebungen, in Situationen und Kontexten, die die jeweiligen Deutungs- und Problemlösequalitäten stark beeinflussen (vgl. ebd., S. 65). Konstruktivistische Modelle des Lern- und Wissensaneignungsprozesses basieren danach auf folgenden Annahmen:

- Wissen wird nicht durch die bloße Reproduktion von Informationen, sondern in einem aktiven Konstruktionsprozess erworben. Die eingesetzten Konstruktionsprozesse sind individuell verschieden, deshalb sind auch die Ergebnisse von Lernprozessen nicht identisch.
- Wissen ist immer subjektives Wissen, das durch wahrnehmungsbedingte Erfahrungen entsteht. Neues Wissen impliziert die Umstrukturierung bereits vorhandenen Wissens. Der soziale Kontext, das soziale Aushandeln von Bedeutungen sind beim Lernen ausschlaggebend.
- Von besonderer Bedeutung ist das Prinzip der Selbstorganisation. Der Mensch als in sich geschlossenes System organisiert sich selbst und organisiert damit für sich die Welt.
- Zur Reflexion bzw. Kontrolle des eigenen Lernhandelns ist der Einsatz metakognitiver Fertigkeiten wesentlich.

Konrad und Traub haben in der folgenden Tabelle (s. Abbildung 3, S. 58) die ihrer Meinung nach wesentlichen Unterschiede zwischen konstruktivistischen und traditionellen Vorstellungen zum Lernen zusammengestellt. Ein wichtiger Unterschied: Die Lehrenden werden von „Wissensvermittlern“ im traditionellen Lernprozess zum Gestalter von interaktiven Lehr-Lern-Umgebungen, in denen „die Lernenden durch die Teilnahme an kognitiv und interaktiv anspruchsvollen Lern- und Problemlösesituationen Einsichten gewinnen und Selbststeuerungsfertigkeiten erwerben“ (ebd., S. 66).

In einer Untersuchung von Schrader ist das selbstgesteuerte Lernen Gegenstand von Vermutungen und Hypothesen zum Lernprozess von Erwachsenen. Entsprechend dem sozialwissenschaftlich-psychologischen Forschungsparadigma wird in seiner Studie nach dem Funktionszusammenhang von Lernstilen als Einflussgröße für Verhaltensänderungen der Persönlichkeit gefragt. Schrader definiert Lernstile als rela-

	Traditionelle Form	Sozial-Konstruktivismus
Prozess des Lehrens	Wissenstransport; Lerner weiß genau das, was der Lehrende weiß; Lernmethoden sind unabhängig von Inhalt, Kontext, Zeitpunkt und Personmerkmalen	Lehren als Anregung und Beratung; keine Wiederholbarkeit von bewährten Lern-Methoden
Position des Lehrenden	„didactic leader“; Wissensinhalte präsentieren, erklären, kontrollieren	Stellt Problemsituationen und Werkzeuge zur Problembearbeitung zur Verfügung; Berater und Mitgestalter
Prozess des Lernens	Lernen als rezeptiver Prozess; Lernen erfolgt linear und systematisch	Lernen ist ein aktiv-konstruktiver Prozess; situativ, multidimensional und systemisch
Position des Lernenden	Eher passiv; muss von außen stark angeleitet und kontrolliert werden	Aktiv und selbstgesteuert; erbringt eigene Konstruktionsleistungen
Inhalte und Ziele	Lerninhalte sind Wissenssysteme, die in ihrer Entwicklung abgeschlossen und klar strukturierbar sind; Lernende müssen die gesetzten Leistungskriterien erfüllen	Wissen ist unabgeschlossen und abhängig von individuellen und sozialen Kontexten, authentische Aufgaben führen zu neuen Zielen
Evaluation	Überprüfung des Lernerfolgs ist von größter Bedeutung; Testverfahren	Prozess des Lernens ist Gegenstand von Beurteilungen; Selbstevaluation wird angestrebt

Abbildung 3: Vergleich zwischen der Lehre nach traditionellen und konstruktivistischen Vorstellungen

tiv dauerhafte Persönlichkeitsmerkmale, die die charakteristische Art und Weise bezeichnen, in denen sich Individuen in Lernsituationen verhalten (vgl. Schrader 1996, S. 175). Er fasst die Ergebnisse seiner empirischen Untersuchung mit einem standardisierten Fragebogen in fünf „idealtypisch“ konstruierten Klassen von Lerntypen zusammen, die er dann als Typen unterscheidet. Diese – konstruierten – Typen bezeichnet er als den Theoretiker, den Anwendungsorientierten, den Musterschüler, den

Gleichgültigen und den Unsicheren (vgl. ebd., S. 176 f.), um unterschiedliche Lernstile zu charakterisieren (die weibliche Form ist jeweils mitgedacht):

- Typ 1 – *der Theoretiker* – hat Freude am Lernen, ist zuversichtlich, gelassen, weiß, was er lernen will, ist an praktischer Anwendung und an theoretischen Grundlagen interessiert, bemüht sich, Zusammenhänge zu verstehen, und hat kaum Schwierigkeiten beim Lernen.
- Typ 2 – *der Anwendungsorientierte* – fragt, was er mit neuen Inhalten anfangen kann, und lernt umso besser und lieber, je näher er den Gegenständen ist, Theorien und reines Faktenwissen genügen ihm nicht. Schwierig wird es, wenn die Anschauung fehlt und Lerninhalte nur theoretisch, ohne praktische Anwendungsmöglichkeiten dargestellt werden. Er arbeitet ruhig und gelassen, hartnäckig, aber nicht verbissen an den Problemen, die ihn interessieren, und versucht, sie zu lösen.
- Typ 3 – *der Musterschüler* – ist ehrgeizig, fleißig und strebsam, lernt lieber angeleitet als eigenständig für gute Noten, Zeugnisse und Zertifikate, versucht sich möglichst viele Fakten möglichst genau einzuprägen, hat Schwierigkeiten beim Lernen, vor allem mit Situationen, bei denen es keine eindeutige Lösung gibt.
- Typ 4 – *der Gleichgültige* – lernt nicht mehr, als er unbedingt *gegen das Leben* braucht, hat weder ausgeprägte Vorlieben noch besondere Abneigungen. Wenn er etwas lernt, achtet er darauf, gerade so viel mitzubekommen, wie erforderlich ist, um nicht auf- oder durchzufallen. Schwierigkeiten tauchen durchaus auf, wecken aber weder seinen Ehrgeiz, noch sind sie Anlass für Hektik, Nervosität oder Selbstzweifel.
- Typ 5 – *der Unsichere* – wird von Unsicherheit und Angst begleitet, wenn er etwas lernen muss. Er braucht einen gewissen Druck, genaue Anleitung und (möglichst positive) Rückmeldung und geht davon aus, beim Lernen zahlreiche Schwierigkeiten zu haben und vermutlich vieles nicht zu verstehen. Er beschränkt sich daher darauf, sich die wichtigsten Inhalte so gut wie möglich einzuprägen. Schwierigkeiten betrachtet er als Folge seiner mangelnden Fähigkeiten, gibt sich mit halbfertigen Lösungen zufrieden und sieht schließlich sein negatives Selbstbild bestätigt.

Lernen hat für die fünf „Idealtypen“ von Lernern eine unterschiedliche Bedeutung: Für die Theoretiker bedeutet es, Zusammenhänge zu verstehen, für die Anwendungsorientierten heißt Lernen, herauszufinden, wie man etwas macht, Musterschüler und Unsichere verstehen darunter, sich Wissen anzueignen, das andere in Stoffplänen zusammengestellt haben, für die Gleichgültigen ist Lernen eine Tätigkeit, die man „tun muss“, die aber, vielleicht lebenslang und in schulischer Form abverlangt, zu einer Zumutung werden kann. Für die Theoretiker und die Anwendungsorientierten ist Lernen etwas Selbstgesteuertes oder Selbstorganisiertes; etwas das sie selber tun. Für die anderen drei Lerntypen ist Lernen etwas, das ihnen geschieht (sie werden „unterrichtet“). Schrader sieht vor dem Hintergrund dieser Typenbeschreibung nur bei den Theoretikern und bedingt bei den Anwendungsorientierten eine ausreichend große Bereitschaft und Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen, kaum jedoch bei den Musterschülern, den Gleichgültigen oder gar den Unsicheren (vgl. ebd., S. 177). Er selbst bewertet Formen selbstgesteuerten Lernens eher kritisch, da sie seiner Meinung nach den Vorlieben, Gewohnheiten und Stärken erwachsener Lerner nur bedingt entgegenkommen. Selbstgesteuertes Lernen erfordert ein hohes Maß an Selbststeuerungsfähigkeit, das viele Erwachsene nicht aufbringen können oder wollten (vgl. ebd., S. 179).

Schrader erforschte mit seinem Projekt die bisherigen Lernerfahrungen und die daraus abgeleiteten Einstellungen der Befragten. Bei diesen Einschätzungen handelt es sich allerdings um Vermutungen auf der Basis einer Untersuchung, die sich nicht speziell mit selbstgesteuertem Lernen beschäftigt hat, deren Daten vielmehr für diese Fragestellung re-analysiert wurden: „Sie (die Lernenden) hatten sich also in ihren Lernerfahrungen in Schul- und Berufsausbildung an eine weitgehend von Lehrkräften angeleitete und kontrollierte Form der Wissensvermittlung und Wissensaneignung gewöhnt“ (ebd., S. 179). Insofern evaluieren die Befragten in dieser Untersuchung allgemein ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Lernen, und Schrader zieht daraus Rückschlüsse auf die Einstellung zum selbstgesteuerten Lernen.

Ähnlich wie das Stufenkonzept von Grow ist auch die Typenbildung aus den verschiedenen gefundenen Lernstilen als analytisches Instrument zur Differenzierung des Verhaltens in Lernsituationen und als Prognoseinstrument zur Bewertung von Lernerfolg sicher sehr nützlich.

4. **Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung: Resümee und Ausblick**

Resümierend sei auch noch einmal die Frage nach der Differenz bzw. Synonymität der Konzepte des selbstgesteuerten und des selbstorganisierten Lernens aufgegriffen. Dohmen sieht im Selbststeuerungs- und Selbstorganisationskonzept einige Probleme dabei, Fragen der Didaktisierung („Wer gestaltet wie die Vermittlung?“) und der Institutionalisierung („Wo, in welchem Rahmen und unter welchen Verantwortlichkeiten findet das Lehren und Lernen statt?“) auseinander zu halten, und plädiert daher eher für die Anwendung des Konzepts „Selbstgesteuertes Lernen“. Seine Konsequenz ist der Vorschlag, selbstorganisiertes Lernen eher als einen „Institutionalisierungsbegriff“, selbstgesteuertes Lernen mehr als einen „Didaktikbegriff“ der Erwachsenenbildung zu sehen (vgl. Dohmen 1998, S. 89 f.). Nuissl bewertet den Unterschied ähnlich wie Dohmen: Selbstgesteuertes Lernen sei bescheidener und im Anspruch weniger weit reichend als selbstorganisiertes Lernen. Letztlich gäbe es aber keine Entscheidungskriterien dafür, welcher Begriff den gemeinten Sachverhalt besser trifft (vgl. Nuissl 1998, S. 44).

Zur begrifflichen Abgrenzung und zum Finden von Entscheidungskriterien nützlich ist aber auch die Frage nach der analytischen Bestimmung des zu Grunde liegenden Erkenntnisparadigmas: Wird auf der Basis von systemtheoretisch-konstruktivistischen Überlegungen zur Dynamik sozialer Systeme oder auf der Basis von humanistischen, den Subjekt-Charakter des Individuums und seine Selbstbestimmung betonenden Ansätzen argumentiert (vgl. Kap. 1: Einleitung und theoretische Einführung in den Bereich Lernen älterer Erwachsener)?

Noch etwas weiter den zu Anfang beschriebenen Entwicklungslinien folgend und sie konsequent anwendend, kann abschließend resümiert werden, dass unter der Annahme eines nicht krankheitsbedingten, ‚normalen‘ Alterns lernende und sich bildende ältere Erwachsene in der Regel keine speziellen Lehr-/Lern Techniken und keine besonderen didaktischen Hilfen benötigen. Daher sind auch Erwachsene im mittleren und höheren Lebensalter von ihrer Entwicklung und ihren Erfahrungen her in der Lage, selbständig und selbstgesteuert mit Lern Techniken, die komplexen Situationen und Prozessen adäquat sind, auf Herausforderungen zuzugehen und sie anzunehmen. Bedingungskonstellationen für

erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen variieren sowohl interindividuell als auch intraindividuell, bereichsspezifisch und situativ (vgl. Weinert 1982, S. 108, Brockett & Hiemstra 1991, S. 10). Insofern weisen einige Thesen zum selbstbestimmten Lernen von Ortner und Schneider, die zu Anfang zitiert wurden, in diese Richtung (vgl. Ortner & Schneider 1987, S. 251 f.). Dabei werden sich bestehende Bildungsbenachteiligungen vermutlich noch verschärfen (vgl. Weber 1998, S. 37). Die Konzepte selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen haben, unabhängig von der zu Grunde liegenden Erkenntnistheorie, eine starke „Mittelstandsorientierung“ (vgl. Brookfield 1985, Kraft 1998, S. 221). Voraussetzungen, Bedingungen und Fähigkeiten für erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen auf Seiten der Lernenden sind vor allem bereichsspezifisches Vorwissen, Motivation und Interesse, Autonomieerleben, Verfügung über Lernstrategien, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, emotionale Prozesse und Verfügung über Problemlösestrategien (vgl. Kraft 1998, S. 222).

Wichtig ist auch die Rolle der Lehrenden im Lernprozess: der Wechsel von der Rolle der Fachleute und Wissensvermittler zur Rolle der Lernberater. Eine systematische Bewertung oder Gewichtung des Konzepts für die Gruppe der älteren Lernenden steht zur Zeit (noch) aus. Dieser Beitrag versteht sich als ein Schritt in diese Richtung.

Literatur

- Bonham, L. A. (1991): Guglielmino's Self-Directed Learning Readiness Scale: What Does It Measure? In: *Adult Education Quarterly*, Vol. 41, Nr. 2, S. 92-99.
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (1991): *Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London, New York: Routledge Publ.
- Brookfield, S. (1985a): Critical Definition of Adult Education. In: *Adult Education Quarterly*, Vol. 36 Nr. 1, 44-49.
- Brookfield, S. (1985b): Analysing a Critical Paradigm of Self-Directed Learning: A Response. In: *Adult Education Quarterly*, Vol. 36, Nr. 1, S. 60-64.
- Caffarella, R. S. & O'Donnell, J. (1991): Judging the Quality of Work-related, Self-Directed Learning. In: *Adult Education Quarterly*, Vol. 42, Nr. 1, S. 17-29.
- Candy, P. C. (1988): Reframing Research into „Self Direction“ in Adult Education. A Constructivist's Perspective. In: *Dissertation Abstracts International*, 49, 1033A.
- Derichs-Kunstmann, K., Faulstich, P., Wittpoth, J. & Tippelt, R. (Hrsg.) (1998): *Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Beiheft zum Report*. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Deutscher Bundestag (1994): 12. Wahlperiode: Zwischenbericht der Enquete-Kommission

- „Demographischer Wandel – Herausforderungen unserer älter werdenden Gesellschaft an den Einzelnen und die Politik“. Bonn: Drucksache 12/7876.
- Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Dohmen, G. (Hrsg.) (1997): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Ergebnisse der Fachtagung des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn: Gustav-Stresemann-Institut
- Dohmen, G. (1998): Das „selbstgesteuerte Lernen“ und die Notwendigkeit seiner Förderung. In: Derichs-Kunstmann u. a., a. a. O., S. 64-69.
- Dohmen, G. (Hrsg.) (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.
- Erpenbeck, J. (1999): Wissensmanagement, Kompetenzentwicklung und Lernkultur. In: Quem-Bulletin 3/99, S. 2-7.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster u. a.: Waxmann Verlag.
- Faulstich, P. (1998): „Selbstorganisiertes Lernen“ als Impuls für die Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann u. a., a. a. O., S. 10-13.
- Garrison, D. R. (1997): Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. In: Adult Education Quarterly, Vol. 48, Nr. 1, S. 18-33.
- Greif, S. (1996): Selbstorganisationstheorien. In: Greif, S. & Kurtz, H.-J. (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, S. 53-66.
- Grow, G. O. (1991): Teaching Learners To Be Self-Directed. In: Adult Education Quarterly, Vol. 41, Nr. 3, S. 125-149.
- Grow, G. O. (1997): Teaching Learners To Be Self-Directed. In: Adult Education Quarterly, Vol. 41, Nr. 3, S. 125-149.
- Haken, H. (1981): Erfolgsgeheimnisse der Natur: Synergetik, die Lehre vom Zusammenwirken Frankfurt/M.: Ullstein Verlag.
- Hiemstra, R. (1985): The Older Adult's Learning Projects. In: Lumsden D. B. (Ed.): The Older Adult as Learner. Aspects of Educational Gerontology. Washington, Cambridge: Hemisphere Publ. Corp., S. 165.
- Knowles, M. (1975): Self-directed learning. A guide for learners and teachers. New York: Association Press.
- Konrad, K. & Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Kraft, S. (1998): Selbstgesteuertes Lernen – Möglichkeiten und Perspektiven für die Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann u. a., a. a. O., S. 215-225.
- Kriz, J. (1996): Chaos und Selbstorganisation. In: Greif, S. & Kurtz, H.-J. (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, S. 33-43.
- Lamdin, L. & Fugate, M. (1997): Elderlearning: New Frontier in an Aging Society. American Council on Education. Phoenix, Arizona: Oryx Press.
- Malwitz-Schütte, M. (1998): Weiterbildung für ältere Erwachsene im Spannungsfeld wissenschaftlicher Erklärungen von Alterungsprozessen. In: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 89-115.
- Maturana, H. & Varela, F. (1980): Autopoiesis and Cognition. Boston: Reidel Publ.

- Nenniger, P., Straka, G. A., Spevacek, G. & Wosnitza, M. (1995): Motiviertes selbstgesteuertes Lernen – Grundlegung einer interaktionistischen Modellvorstellung. In: Arbinge, R. & Jäger, R. S. (Hrsg.): Zukunftsperspektiven empirisch-pädagogischer Forschung. Landau: Verlag für Empirische Pädagogik, S. 249-268.
- Oddi, L. F. (1986): Development and Validation of an Instrument to Identify Self-Directed Continuing Learners. In: *Adult Education Quarterly*, Vol. 36, Nr. 2, S. 97-107.
- Oddi, L. F. (1987): Development and Perspectives on Self-Directed Learning. In: *Adult Education Quarterly*, Vol. 38, Nr. 1, S. 21-31.
- Ortner, G. E. & Schneider, K. (1987): *Wie lernen Jugendliche – wie lernen Erwachsene?* Mannheim: Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung, S. 251-254.
- Schrader, J. (1996): Selbstgesteuertes Lernen und Lernstile Erwachsener. In: Bos, W. & Tarnai, C. (Hrsg.): *Ergebnisse qualitativer und quantitativer empirischer Forschung*. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 171-183.
- Six, J. E. (1989): The Generality of the Underlying Dimensions of the ODDI Continuing Learning Inventory. In: *Adult Education Quarterly*. Vol. 40, Nr. 1, S. 43-51.
- Stadelhofer, C. & Marquard, M. (1999): Selbstgesteuertes Lernen und Neue Kommunikationstechnologien. In: Dohmen, G. (Hrsg.): *Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen*. Bonn, S. 147-208.
- Straka, G. A. & Hinz, I. M. (1996): The Original SDRLS (Self-Directed Learning Readiness Scale) Reconsidered. In: Bos, W. & Tarnai, C. (Hrsg.): *Ergebnisse qualitativer und quantitativer empirischer Forschung*. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 185-199.
- Sauer, J. (1998): Selbstorganisiertes Lernen – ein notwendiger Paradigmenwechsel zur Kompetenzentwicklung. In: Derichs-Kunstmann u. a., a. a. O., S. 25-29.
- Weber, K. (1998): Selbstorganisiertes Lernen – zeitgemäß? In: Derichs-Kunstmann u. a., a. a. O., S. 35-39.
- Weinert, F. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft*, S. 99-110.
- Zeuner, C. (1998): Die Arbeitsgemeinschaft als historischer Vorläufer einer Erwachsenenbildung der Selbstorganisation. In: Derichs-Kunstmann u. a., a. a. O., S. 106-122.

Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis einer Bildungsarbeit mit Älteren

Das didaktische Konzept „Selbstgesteuertes Lernen“ – zunächst innerhalb beruflicher Weiterbildung implementiert – hat inzwischen auch in der außerberuflichen Erwachsenenbildung Bedeutung erlangt und findet zunehmend in der Bildungsarbeit mit Älteren Beachtung. Zu prüfen gilt, inwiefern es sich für eine Bildungsarbeit *nach* dem Berufsleben eignet und wenn ja, welche besonderen Aspekte zu berücksichtigen sind, soll diese Lernform ihrem emanzipatorischen Anspruch auch in der Altbildung gerecht werden.

1. Selbstgesteuertes Lernen – Begriff und Idee

Angesichts einer Vielzahl dafür gängiger Bezeichnungen sei eine Definition des Begriffes „Selbstgesteuertes Lernen“ (SGL) vorangestellt. Unter diesem Begriff (oder ähnlichen Begriffen wie selbstbestimmtes, selbstverantwortetes, selbstorganisiertes Lernen) wird hier ein Lernen verstanden, in dem die Lernenden – als Einzelne oder als Gruppe – ihren Lern- und Bildungsprozess selbsttätig und selbstverantwortlich bestimmen und gestalten. Als selbstgesteuert kann ein Lernprozess also erst dann bezeichnet werden, wenn der Lernende wesentliche Elemente seines Lernens, d. h. Ziele, Inhalte, Methoden, zeitliche Strukturierung, die räumliche oder auch institutionelle Einbindung, selbst bestimmt (vgl. Rebel 1998, S. 8). Der Definition zu Grunde liegt ein entsprechendes Lernverständnis, das Lernen im engeren Sinne eine Informationsaufnahme und -verarbeitung, im weiteren Sinne aber auch die Lernorganisation und Lernkoordination meint (vgl. Prenzel 1993, S. 240 ff.). Alle Konzeptionen zum selbstgesteuerten Lernen gehen von einem ganzheitlichen Lernbegriff aus; die meisten betonen – im Rückgriff auf den Konstruktivismus –, dass Lernen als ein konstruktiver Prozess des Subjekts verstanden werden muss. Obwohl davon ausgegangen wird, dass das Lernen prinzipiell Sache des Lernenden ist, wird innerhalb des didaktischen Diskurses zum selbstgesteuerten Lernen dennoch zugestanden,

dass dieser Lernprozess durch Außeneinflüsse behindert oder gefördert werden kann. Innerhalb von Bildungsarbeit mit Erwachsenen gelte es, auf Seiten der Anbieter den Lernprozess fördernde Maßnahmen zu ergreifen: durch Stützung des Lernprozesses durch den Lehrenden, durch die Gestaltung einer lernanregenden Umgebung sowie durch die Ermutigung, Lernprozesse in der Gruppe aktiv mitzugestalten. Dem selbstgesteuerten Lernen in Gruppen wird besondere Bedeutung zugeschrieben: Es soll Selbst- und Fremdwahrnehmung schärfen, Selbstvertrauen und Durchsetzungsvermögen stärken und zu Synergieeffekten führen.

Generell wird impliziert, dass viele Kompetenzen des Lernenden vorhanden sind und zum Lernen genutzt werden können, sind sie einmal ins Bewusstsein gehoben und sind die Lernhindernisse überwunden. Betont wird die Bedeutung sowohl des Lebensweltbezuges – die Lernenden setzen sich mit persönlich relevanten Themenstellungen auseinander – als auch der Selbsttätigkeit beim Lernen: Statt einer Bildung ‚aus dem Automaten‘ geht es um Selbsterkenntnis und Selbstreflexion (z. B. bezogen auf die eigene Lerngeschichte, die Lernmotivation, auf Hemmungen und Blockaden sowie Kompetenzen) und darum, das Lernen selbst zu lernen, d. h. Strategien zu entwickeln, die dem eigenen geistigen Fortschritt dienen. Das Prinzip Selbsttätigkeit bezieht aber auch die Erarbeitung von Sachthemen ein. Dies wird vor dem Hintergrund des rapide fortschreitenden gesellschaftlichen Wandels als notwendig erachtet: Das erworbene Wissen veraltet schnell, und somit wird umso mehr die Fähigkeit gebraucht, sich in einem Prozess lebenslangen Lernens Neues anzueignen (vgl. dazu die Diskussion um „Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen“ bei Dohmen 1997).

Das Neue des Konzeptes „Selbstgesteuertes Lernen“ liegt in der didaktischen Perspektive, die explizit und ausschließlich vom Lernenden ausgeht: Statt der Frage „Was soll der Teilnehmer lernen?“ heißt die Fragestellung nun: „Was will der Einzelne lernen?“ bzw. bei vorgegebenen Themenstellungen „Welchen persönlichen Zugang hat der Einzelne zur Themenstellung?“ Damit entsteht eine im Kontext organisierter Bildungsarbeit ungewohnte Ausgangssituation: Der Lernende muss sich selbst befragen, was er eigentlich wissen will. Dementsprechend bietet der Seminarleiter kein vorgefertigtes Lernprogramm, sondern er regt zu einer Benennung der verschiedenen in der Lerngruppe vorhandenen Interessenschwerpunkte an. Dann unterstützt er die Einzelnen wie auch

die Lerngruppe bei der Organisation des Lernprozesses, allerdings ohne dadurch die Richtung zu bestimmen. Seine besonderen Aufgaben liegen in der Bereitstellung und Sicherung der zum Lernen notwendigen Rahmenbedingungen und in der Herstellung von Transparenz im Lernprozess, er verdeutlicht Lernvorgänge und macht sie einer Diskussion zugänglich. Aus der Funktion des Leiters wird die des Lernbegleiters.

Das SGL wird oftmals mit dem Ansatz der Selbsthilfe gleichgesetzt. Hierzu folgende Anmerkungen: Selbstgesteuertes Lernen und Selbsthilfe zielen zwar in eine gemeinsame Richtung: Beide betonen die Bedeutung der Eigeninitiative. Dennoch lassen sich auch spezifische unterschiedliche Akzentuierungen aufzeigen: Während bei den Selbsthilfeinitiativen der Akzent auf der gegenseitigen Hilfe, also dem Tun liegt, geht es beim selbstgesteuerten Lernen wesentlich um das reflexive Moment. Gemeint ist damit ein geistiger Aufbruch, das bewusste Gehen eines Lernweges, eine selbstinitiierte Auseinandersetzung mit Frage-, Problem- und Themenstellungen, mit Irritationen und deren konstruktiver Verarbeitung (vgl. dazu Schäffter 1998). Die Effektivität eines Bildungsprozesses wird nicht an der auf ihn folgenden Aktion gemessen, da die mentalen Veränderungsprozesse als zentral erachtet werden. Insofern fokussiert das selbstgesteuerte Lernen auf einen spezifischen Aspekt, der sich in denjenigen Selbsthilfegruppen finden lässt, die beim Verständnis des eigenen Lebenszusammenhangs ansetzen. Während die Reflexion unterschiedlicher Erfahrungsebenen – die des gesellschaftlichen Lebens, des Beziehungsbereichs und des individuellen Lebens – durchaus auch in Selbsthilfegruppen zu finden ist, kann die kontinuierliche Thematisierung des eigenen Lernprozesses im Hier und Jetzt und – oftmals parallel dazu – die systematische, nicht angeleitete Erarbeitung von Themenstellungen als ein Spezifikum des selbstgesteuerten Lernens betrachtet werden.

2. Selbstgesteuertes Lernen – warum für die zweite Lebenshälfte?

Organisiertes Lernen in der zweiten Lebenshälfte bzw. der nachberuflichen Lebensphase ist seltener auf berufliche, ökonomisch verwertbare Weiterbildung ausgerichtet, öfter hingegen auf das Ziel einer persönlichen Um- und Neu-Orientierung. Orientierungsprozesse können

jedoch nicht angeboten, sie müssen selbsttätig in Gang gesetzt und durchgestanden werden. Das didaktische Konzept des selbstgesteuerten Lernens scheint sich hierfür besonders gut zu eignen. Es gibt eine Reihe von Gründen dafür, dass gerade das SGL mit seiner Betonung selbstgewählter und -gestalteter Lern- und Reflexionsprozesse für die Lebensführung in der zweiten Lebenshälfte von Bedeutung sein könnte:

- *SGL hilft, die speziellen Freiräume des Alters zu erkennen und zu nutzen.* Die zweite Lebenshälfte stellt den Einzelnen vor Aufgaben, zu deren Bewältigung es noch keine vorgefertigten Lösungen gibt. Lebensstile und -formen stehen zur Wahl, eine Entscheidung für die eine oder andere Lebensweise setzt nicht nur voraus, dass die Alternativen bekannt sind, sondern auch, dass eigene Wünsche sowie die Hindernisse zu ihrer Realisierung bewusst werden.
- *Fähigkeiten zur Gestaltung eigener Lernprozesse werden gerade beim Älterwerden in der ‚Wissengesellschaft‘ besonders gebraucht.* Das im Beruf bewährte Fachwissen erweist sich für die Bewältigung des Alltags oftmals als irrelevant. In der zweiten Lebenshälfte ist eine andere Art des Know-how gefragt, etwa die, an neue für die Lebensführung relevante Informationen zu gelangen (etwa hinsichtlich neuer Rentenregelungen, Veränderungen bei der Pflegeversicherung, Angeboten im Pflegedienstleistungsbereich usw.), diese einzuordnen und bedarfsgerecht zu verwerten (Orientierungswissen). Dieses im Rahmen von Selbststeuerung fördernden Lernprozessen erworbene Wissen über Wissenserwerb und ein Management des Alltags könnte dem zuweilen erlebten Mangel an Orientierung (dem Gefühl, nicht mehr zu wissen, ‚was läuft‘, den Anschluss verloren zu haben und den rapide verlaufenden Wandlungsprozessen im gesellschaftlichen Leben nicht mehr gewachsen zu sein) und Sinnverlust im Alter entgegenwirken.
- *Auch von den Voraussetzungen vor allem im sog. dritten Alter her scheinen sich für das SGL in der zweiten Lebenshälfte ideale Ausgangsbedingungen abzuzeichnen:* Geringere finanzielle Belastungen und relativ gute Gesundheit zumindest bei einem Großteil der Älteren lassen Spielräume für eine Bildungsform, die keine eng gefassten Zieldefinitionen vorgibt. Sodann zeigen viele „junge Alte“ Initiative und Neugier, eine hohe Bereitschaft zu bürgerschaftlichem Engagement und zur Auseinandersetzung

mit Unbekanntem; die nachwachsenden Älteren insofern mehr, als hier die Bildungsvoraussetzungen besser sind als bei den jetzt Älteren. Auch korrespondiert das gängige Bildungsideal – wie neuere Untersuchungen belegen – insofern mit dem Ansatz des SGL, als hier Möglichkeiten zu Eigenaktivität des Lernenden und Gestaltungsspielräume beim Lernen gegeben sind. Besonderes Interesse müsste das selbstgesteuerte Lernen in Gruppen deshalb finden, weil sich hierdurch Wünsche nach Beziehungen ebenso befriedigen lassen wie Wünsche nach Selbstbestimmung und Einflussnahme beim gemeinsamen Lernen. Das in selbstgesteuerten Lerngruppen vorhandene soziale Klima des Eingebundenseins könnte dem Mangel an Integration und Kommunikation im Alter entgegenwirken (vgl. Kade 1999, S. 31 ff.). Darüber hinaus bilden Erfahrungen des Gemeinsam-stark-Seins die Basis für mehr Risiko- und Engagementbereitschaft – gemeinsam erarbeitete Einsichten drängen oftmals nach gezielten Aktionen für die als relevant erachteten Anliegen. Das SGL verspricht auch Kompetenzerwerb im Hinblick auf die Wahrung selbständiger Lebensführung: Alte Menschen, die sich in Zeiten der Pflegebedürftigkeit nicht als „Objekte von Zuwendung“ fühlen wollen, können ihre Eigenständigkeit nur bewahren, wenn sie Wege kennen, ihre Probleme selbst zu lösen.

- *Von der Konzeptionsentwicklung einer Altersbildung her scheint ein nahtloses Anknüpfen an den Selbststeuerungsansatz möglich:* Gemeinsam mit der gerontologischen Forschung werden beim selbstgesteuerten Lernen die Kompetenzen des Alters und die Bedeutung der subjektiven Kontrollüberzeugungen hervorgehoben. Die Vorstellungen der Altenbildner, der vorhandenen Autonomie der Älteren Rechnung zu tragen, können anhand des Selbststeuerungsansatzes konkretisiert werden: Sie finden Ausdruck in der Hervorhebung der Bedeutung der Transparenz im Lernprozess, in der Eröffnung von Wahlmöglichkeiten innerhalb des Lernprozesses, in der Unterstützung des Kompetenzerlebens der Lernenden. Das Selbststeuerungskonzept entspricht dem Postulat der Selbstbildung, über das allgemeiner Konsens besteht. Mit der Betonung der Lernbiographie entspricht der Ansatz des SGL zudem sowohl neueren psychologischen Erkenntnissen, die die Bedeutung einer Anbindung des Wissens an den Erfahrungshintergrund der Lernenden hervorheben, als

auch Konzeptionen von Erwachsenen- und Altenbildung, die der Biographieorientierung in der Weiterbildung einen bedeutenden Platz zuschreiben (vgl. Kade 1998, S. 1). Und schließlich wird der Ansatz des SGL dem Anliegen gerecht, nach dem Prinzip der Lebensweltorientierung eine lernende Auseinandersetzung sowohl mit subjektiven Deutungen der Lernenden als auch mit objektiv bestehenden Verhältnissen zu ermöglichen (vgl. dazu Kade 1994).

Das SGL verspricht also, eine Lernform zu sein, die eine bewusste und reflektierte Gestaltung des eigenen Alters ermöglicht. Zu fragen ist nun, inwieweit die Erfahrungen in der Praxis diese Annahme bestätigen.

3. Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis der Altersbildung – überwiegend positive Bilanzen

Zur Beantwortung der Frage nach den Lerneffekten des SGL in Lerngruppen soll hier im Wesentlichen Bezug genommen werden auf das Modellprojekt „Wege zum selbstorganisierten Lernen“, bei dem die Verfasserin mitgearbeitet hat. Dies wurde im Zeitraum von 1997 bis 1999 von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Ausgegangen wurde hier von einem strikten Selbststeuerungsansatz, um die Wirkungen dieses Konzeptes nachvollziehen zu können (dies wäre bei Mischformen weniger gut möglich gewesen). In einer ersten Phase des Projektes wurden 13 Multiplikator/innen zu Moderator/innen ausgebildet (erfahrene Mitarbeiter/innen aus der Erwachsenenbildung), die dann wiederum in eigenen Seminaren das selbstgesteuerte Lernen innerhalb organisierter Bildungsarbeit erprobt haben. Sowohl vom angesprochenen Personenkreis als auch von der Thematik her handelte es sich meist um Bildungsarbeit in der zweiten Lebenshälfte. Ausgeschrieben waren etwa „LernWerkstatt 50 +“, „Neue Farben für mein Leben“, „Neue Wege gehen“, „Pflegen und Gepflegtwerden“ (dieser Kurs wurde von der Verfasserin zusammen mit einer Kollegin geleitet). Das Projekt wurde vom Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig (Prof. Jörg Knoll) wissenschaftlich begleitet und evaluiert, und zwar mit Hilfe von Selbsteinschätzungen und Fremdbeob-

achtungen und -einschätzungen. Erfahrungen mit einem zweiten, noch nicht abgeschlossenen SGL-Modellprojekt mit Älteren „Ehrenamt – eine starke Sache. Im Alter sich ehrenamtlich engagieren“ (begleitet von Heinz-Peter Ruffin und Christa Görg, gefördert vom Ministerium für Arbeit, Soziales und Gesundheit in Rheinland-Pfalz) fließen in die Beschreibung der Effekte und in die Diskussion ebenso ein. Die bereits abgeschlossene Evaluation des erstgenannten Projektes sowie erste Erhebungen im Rahmen des zweiten Projektes werden hier in Auswahl diskutiert (vgl. dazu ausführlich Bergold, Knoll & Mörchen 1999; Bubolz-Lutz, Görg & Ruffin 2000, in Vorbereitung).

Der inzwischen veröffentlichte Evaluationsbericht des erstgenannten Projektes dokumentiert überwiegend positive Effekte der neuen Lernform. Die im Hinblick auf die Altenbildung gehegten Erwartungen wurden in vielerlei Hinsicht erfüllt. Generell kann festgehalten werden, dass das SGL – über überschaubare Zeiträume hinweg (wie etwa 3 Monate) – zu messbaren Veränderungen geführt hat, die von den Lernenden überwiegend als positiv erlebt wurden. Es handelt sich also um einen wirksamen geragogischen Ansatz. Im Einzelnen zeigte sich z. B.:

- *SGL förderte die Ich-Entwicklung.* Im Abschlussbericht heißt es dazu: „Es ermöglicht die Erfahrung des eigenen Wissens und eigenen Könnens und trägt damit zur Subjektstärkung bei. Dies belegen sowohl die Lernbilanzen der Multiplikator/innen als auch Äußerungen von Teilnehmenden aus den regionalen Veranstaltungen. Damit kommen Aspekte in den Blick, die für mitbürgerliches Verhalten, für Beteiligung am öffentlichen Leben und für die Zukunftsentwicklung der Gesellschaft von größter Bedeutung sind“ (Knoll und Kakar 1999, S. 307 f.).
- *Selbstbestimmtes Lernen konnte gelernt werden,* und zwar sowohl von den Multiplikator/innen als auch von den Besuchern der Seminare. Im Verlauf der nach dem SGL-Ansatz durchgeführten Kurse nahmen die den Lernprozess steuernden Interventionen der Teilnehmenden in erstaunlicher Weise zu. Wartezeiten und Einigungszeiten nahmen in diesem Zeitraum ab. Es erhöhten sich die Bereitschaft und die Fähigkeit, mehr Eigenes einzubringen (d. h., entsprechende Äußerungen nahmen zu). Vermehrt wurden auch persönliche Lernziele, Bedürfnisse und Lernhindernisse benannt, ebenso eigene Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und Ressourcen eingebracht, und besonders wich-

tig: Im Verlauf des Lernens wurde häufiger über das Lernen selbst (z. B. die Zusammenarbeit, unterschwellige Konflikte, die am Lernen hinderten) diskutiert. Interessant ist aber auch, dass zwei Teilnehmerinnen äußerten, sie hätten den Lernprozess vor allem deshalb aktiv mitgestalten können, weil sie in den Pausen offene Einzelgespräche geführt hatten.

- *Das selbstbestimmte Lernen führte bei den Teilnehmern zu einer verstärkten Selbstreflexion:* „Da ist mir vieles klar geworden, vor allem die Fehler, die ich gemacht habe. Ich sehe jetzt eine Chance, es besser zu machen. Vor allem: miteinander arbeiten, nicht als Einzelkämpfer auftreten“ oder „Ich habe gelernt, dass ich mich selbst nicht überfordern darf, dass es Grenzen für mich gibt, die ich einhalten muss, damit es mir gut geht“ (TN Projekt 2). Die Reflexion bezieht sich aber nicht nur auf den individuellen Lernprozess: „Ich habe gelernt, hierarchische Strukturen zu erkennen; ich habe gelernt, dass der Versuch, in demokratischere Bahnen zu lenken, eine bessere und positivere Einstellung schafft“ (TN Projekt 2).
- *Das selbstgesteuerte Lernen in der Gruppe forcierte das gegenseitige Lernen.* Während die Kommunikation mit den Leiter/innen abnahm, zeigte sich eine Zunahme an Kontaktaufnahmen zwischen den Mitgliedern der Lerngruppe. Diese Verschiebung wurde allerdings nicht von allen Lernenden positiv bewertet: einige bedauerten, auf Grund dessen nicht genug von den Experten profitiert zu haben.
- *Erfahrungen mit dem SGL haben Auswirkungen auf das Lernverhalten in Alltagssituationen im Sinne einer erhöhten Aktivität und Initiative.* Die Hürden von einem „Ich sollte einmal“ und einem „Ich möchte ...“ zu einem „Ich werde ...“ konnten – so die Aussagen der Teilnehmenden – immer besser und schneller überwunden werden. Insofern wurde der Lernprozess selbst als Anstoß und Anregung zum Handeln erlebt. Dies wird als Indiz dafür gewertet, dass durch SGL Schlüsselqualifikationen gefördert werden.
- *SGL führte zu vermehrten Kontakten der Kursteilnehmer/innen auch außerhalb der Seminarzeiten und über die Angebotszeit hinaus.* Dieser Vernetzungseffekt wurde nicht nur von außen beobachtet (man rief sich zwischenzeitlich an, um sich über Materialien und Medien auszutauschen), er wurde auch von

den Lernenden als – gemessen an herkömmlich organisierten Volkshochschulkursen – erheblich größer eingeschätzt. Im Resümee Einzelner wurde dies besonders hervorgehoben: Die Lernform der Selbstorganisation schaffe ein hohes Maß an Vertrautwerden mit den anderen Teilnehmer/innen; man kenne sich jetzt und wisse, mit wem man im Ernstfall ein Thema besprechen könne.

- *SGL führte nicht nur zu einer stärkeren inneren Vernetzung der Teilnehmenden in der Lerngruppe, sondern auch zu einer verstärkten Wendung nach außen.* Gestärkt durch die positive Erfahrungen innerhalb der Lerngruppe sahen sich Teilnehmende nun besser in der Lage, ihre Anliegen öffentlich zu artikulieren. Auch wurde Initiativen angeregt zu einem gezielten Einsatz für die Belange anderer (etwa das Angebot eines Gesprächskreises für pflegende Angehörige). Insofern kann dem Ansatz des SGL eine politische Wirksamkeit zugesprochen werden: Das freiwillige Engagement im Wohnumfeld für andere wird dadurch angeregt und gefördert, man möchte „... für sich und andere etwas tun“ (Rentnerin, 65 Jahre).

Natürlich darf nicht übersehen werden, dass sich Lernprozesse dieser Art prinzipiell einer verallgemeinernden Erfolgsbilanzierung entziehen, sind doch die individuellen Lernwege und -widerstände den Einzelnen oft selbst nicht bewusst, und ein Lernerfolg zeigt sich zuweilen erst lange nach einer Bildungsmaßnahme. Auch sollte zu denken geben, dass ein verändertes Verhalten nicht unbedingt Rückschlüsse auf einen geglückten Lernprozess zulässt. Es wurde gerade in dem von der Verfasserin begleiteten Kurs des Projektes 1 deutlich, dass gerade diejenigen, die sich besonders kritisch gegenüber der Methode äußerten, durchaus erfolgreich selbstbestimmtes Verhalten an den Tag legten und sich den Erwartungen der Begleiter gemäß verhielten. Selbststeuerung des Lernprozesses in einem Seminar wurde hier von einigen also als Anpassungsleistung erbracht. Derlei Einwände verweisen zum einen auf die grundsätzliche Problematik der Evaluation von Lernprozessen, zum anderen deuten sich darin schon die besonderen Problemstellungen an, die mit dem Paradoxon einer „Anleitung zum selbstgesteuerten Lernen“ verbunden sind.

4. Spezifische Herausforderungen des SGL-Ansatzes – was Ältere brauchen

Deutlich wird aus den Aussagen von Lernenden und Lernbegleitern, die sich vor allem auf den Lernprozess und die damit verbundenen Schwierigkeiten und Herausforderungen beziehen, dass es beim selbstgesteuerten Lernen auf der Lernerseite einige ‚neuralgische Punkte‘ gibt, die einer differenzierten Betrachtung und gesonderten Reflexion seitens des Geragogen bedürfen. Einige seien im Folgenden näher ausgeführt.

Selbstgesteuertes Lernen ist keine selbstverständlich einsetzende Reaktion auf die Herausforderungen und Belastungen des Alters – Impulse von außen sind notwendig.

Geht man von der These Drägers (1997) aus, dass die Fähigkeit zur Selbststeuerung von Lernprozessen bei Älteren prinzipiell vorhanden sei, so könnte man zu dem Schluss kommen, dass es den meisten Älteren möglich ist, die Belastungen des Alters lernend konstruktiv zu bewältigen. Empirische Untersuchungen belegen jedoch das Gegenteil: Sie zeigen, dass der Prozentsatz der Älteren, die sich selbst als „unzufrieden und gelangweilt“ und „verbittert und einsam“ bezeichnen, mit zunehmendem Alter bis auf 37% ansteigt (vgl. Smith & Baltes 1993). Eine Vielzahl alter Menschen ist also nicht in der Lage, die als unbefriedigend und bedrückend erlebte Situation selbständig – etwa durch ein In-Gang-Setzen von Lernprozessen – zu verändern. Ältere äußern sich gerade zu Beginn eines nach dem Selbststeuerungsprinzip ausgerichteten Lernprozesses vielfach über die von ihnen vermuteten Ursachen: „Ich bin bisher noch nie gefragt worden, was ich selbst eigentlich will. Bisher hieß es immer nur: Das lernst du jetzt, basta“ (TN Projekt 2). Daraus folgt, dass Selbststeuerung von Lernprozessen gelernt werden muss. Diejenigen, für die dies eine ungewohnte Tätigkeit darstellt, brauchen dazu länger als diejenigen, die auf eine selbstgesteuerte persönliche Lerngeschichte zurückblicken können. Sie benötigen verstärkt Impulse zur Entwicklung von Selbststeuerungs- und damit Veränderungs-fähigkeit.

Ältere wollen in die ungewohnte Lernart eingeführt werden.

Auch wenn selbstgesteuertes Lernen in Programm und Werbung als neue Lernart erwähnt wird, können sich die wenigsten darunter kon-

kret etwas vorstellen. Ausschreibungen und persönlich geführte Vorgespräche, in denen auf die Seminarmethode hingewiesen wird, tragen selten dazu bei, vorgefasste Erwartungen der Lernenden entsprechend zu modifizieren. Vor allem, wenn die Erarbeitung eines speziellen Themas angekündigt wird, messen die Teilnehmer der Methodenankündigung wenig Bedeutung zu. Erst in direkter Konfrontation, wenn das gewohnte Lernsetting nicht vorgefunden wird, kommen dann Unmut und Kritik auf: Man sei doch zu etwas ganz anderem gekommen; man wolle Fakten lernen, neue Informationen geboten bekommen, anstatt selbst danach suchen zu müssen. Wer ein Seminar mit der Methode des selbstgesteuerten Lernens anbietet, sollte also zunächst eine Klärung mit den (potentiellen) Teilnehmenden darüber einleiten, ob überhaupt die Bereitschaft besteht, sich auf diese unbekannte Form des Lernens einzulassen. Wird dieser Diskussionsprozess anfangs übersprungen, so kommt die inhaltliche Auseinandersetzung im Seminarverlauf erfahrungsgemäß immer wieder durch Grundsatzfragen ins Stocken. Deshalb gilt: Ist die Entscheidung für den noch unbekanntem Arbeitsstil des selbstgesteuerten Lernens nicht vor dem Seminar gefallen, so erscheint es unabdingbar, sie während des Seminars dann zu treffen, wenn bereits erste Erfahrungen damit gemacht worden sind. Im einem der oben beschriebenen Seminare des Projekt 1 führte dies dazu, dass sich zwei Teilnehmer abmeldeten, weil sie sich auf dieses andersartige Lernen nicht einstellen wollten; der damit verbundene Klärungsprozess führte zu einer erheblich verbesserten Arbeitsfähigkeit in der Gruppe.

Untersuchungen belegen, dass nicht nur die realen Ausgestaltungsmöglichkeiten während des Lernprozesses zu dem motivierenden Gefühl führen, selbstbestimmt lernen zu können, sondern dass dazu bereits eine bewusste Entscheidung für ein Bildungsangebot beiträgt. Das Bewusstsein, das eigene Lernen selbst bestimmt zu haben, entwickelt sich z. B. schon dann, wenn die Lernenden genau wissen, was sie erwartet (vgl. Prenzel 1993, S. 250 f.), und wenn sie sich einen erheblichen Kompetenzzugewinn davon versprechen. Insofern ist es günstig, in der Einladung/Ankündigung mehr noch als auf die mit dem neuen Ansatz verbundenen Herausforderungen auf die damit verbundenen Lernchancen und -effekte hinzuweisen, etwa hinsichtlich der Berücksichtigung eigener Interessen und der Spielräume zum Ausprobieren und Mitgestalten (etwa: „Was Sie dabei gewinnen können ...“).

Ältere Teilnehmer wollen aktiv sein, sie wollen es sich aber nicht unnötig schwer machen.

Viele Ältere sind an einer aktiven Gestaltung ihres Lebens und ihres Lernens interessiert: „Das Projekt spricht mich an, weil ich eigene Ideen umsetzen kann“ (Rentnerin, 62 Jahre). Der Anspruch geht jedoch über ein bloßes Aktivsein weit hinaus. Eine Teilnehmerin an einem Kurs schreibt: „Ich suche eine Betätigung, die über Kaffeeklatsch und Kuchen hinausgeht“ (Rentnerin, 60 Jahre) und „Jetzt, als Pensionär, möchte ich meine Freizeit sinnvoll gestalten“ (Rentner, 62 Jahre). Diese Betätigung sollte jedoch in den vorhandenen Rahmen passen und die vorhandenen Ressourcen nicht überfordern. Der Wunsch, sich seine eigene Zeit und den mit dem Lernen verbundenen Aufwand bewusst und sorgfältig einteilen zu können, ist charakteristisch für diejenigen, die sich im 3. Alter in Bildungssituationen begeben.

Besonders Personen, die sich selbst als stark gestresst erleben, die sich unter Erfolgsdruck sehen („Ich brauche die Ergebnisse für meine ehrenamtliche Tätigkeit“) oder unter Zeitdruck stehen („Ich will sofort etwas mit nach Hause nehmen“), sperren sich eher dieser Lernform gegenüber (es gab übrigens keinen Hinweis darauf, dass die Älteren mehr Vorbehalte hatten als die Jüngeren). – Dies verweist auf die Notwendigkeit, die vorhandenen Ressourcen bei den Seminarteilnehmern zu berücksichtigen und die Anforderungen an den Grad der Selbstorganisation entsprechend zu dosieren. Es macht deutlich, dass es wichtig ist, die emotionalen Voraussetzungen der Teilnehmer/innen („Ich wollte mich hier mal verwöhnen lassen“) sowie deren motivationalen Voraussetzungen („Ich wollte hier etwas zum Thema geboten bekommen“) anzusprechen und darüber (evtl. auch bereits im Vorfeld des Seminars) zu verhandeln. Die Erfahrung zeigt, dass das Stresserleben der Lernenden in dem Maße nachlässt, in dem sie die Möglichkeit haben, ihren Bedürfnissen und Kräften entsprechend die Regeln beim gemeinsamen Lernen zu modifizieren.

Kontakt mit Gleichgesinnten zu finden ist eine häufig anzutreffende zentrale Bildungsmotivation.

Die Anmeldung zu Bildungsangeboten nach dem SGL erfolgt oftmals im Hinblick auf die Möglichkeit, neue Kontakte zu knüpfen: „Das Projekt spricht mich an, weil ich Kontakt zu Menschen finde, die ähnliche Vorstellungen haben“ (Rentnerin, 62 Jahre). „Ich bin auf Kontaktsuche mit Gleichgesinnten“ (Hausfrau, 60 Jahre) und „Da ich alleinste-

hend bin, freue ich mich auf jeden neuen Kontakt“ (Rentnerin, 61 Jahre). Sie suchen dabei nicht nur nach Kontakten, die sie weiter pflegen können, sondern auch nach einem persönlichen Austausch mit anderen während des Lernprozesses und in den Pausen. Häufig wird der Wunsch nach Gesprächen in überschaubaren Gruppen von 4 bis 6 Personen genannt. In Kleingruppen wird das Bedürfnis nach Schutz und persönlichem Austausch eher befriedigt als in einer größeren Gruppe; im kleinen Kreis kommt es auch eher zu Gefühlen von Loyalität und Verbundenheit – und dies ist gerade in der Anfangsphase der Gruppenentwicklung von großer Bedeutung.

Ältere verlangen aber auch nach einer persönlichen Auseinandersetzung über Sachfragen und Erfahrungen mit Experten und Geragogen. Verharrt der Lernbegleiter strikt in seiner Rolle als ‚Facilitator‘ des Lernprozesses und versucht, im Hinblick auf die inhaltliche Diskussion abstinenz zu sein, fühlen sich die Teilnehmenden leicht brüskiert und in ihren Erwartungen enttäuscht, herrscht doch weitgehend eine Bildungsvorstellung vor, die auf Wissensdarbietung zählt. Die zunächst fremde Lernform der Selbststeuerung wird dann von den Teilnehmern leichter angenommen, wenn der Seminarleiter auch als Gesprächspartner zur Verfügung steht. Er hat allerdings darauf zu achten, dass er mit der Beantwortung einer Sachfrage nicht unversehens in die alte Lernstruktur der Lehrer-Schüler-Interaktion zurückfällt.

Älteren mangelt es auf Grund fehlender Übung an Sicherheit bezüglich des Vorgehens beim Lernen, sie brauchen Anleitung, Unterstützung und Erfahrungsspielräume.

Die Defizite lernungsgewohnter Älterer beziehen sich vor allem auf die Fähigkeiten der Informationssuche, -auswertung und -bewertung. Deshalb stellt die Überwindung solcher Lernunsicherheiten in der Altenbildung eine besondere Herausforderung dar. In größeren Lerngruppen beteiligen sich die Lernungsgewohnten und Lernunsicheren weniger oder zaghafter an Gruppendiskussionen. Zunächst kommen diejenigen zum Zuge, die bereits Selbstvertrauen mitbringen. Entsprechende Tendenzen zeigten sich in verschiedenen Modellprojekten zum SGL (vgl. Hollenstein 1994). Besondere Beachtung bedarf deshalb vor allem bei den jetzt älteren Menschen der Aufbau von Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit – mangelndes Vertrauen erweist sich nämlich als ein entscheidendes Lernhindernis (vgl. Will 1995). Die Arbeit in Kleingruppen hat sich als eine geeignete Methode erwiesen, mangelndes Vertrauen in die

eigene Lernfähigkeit zu überwinden; hier können bisher nicht beachtete Kompetenzen zum Tragen kommen. Mit der im kleinen, vertrauten Kreis erworbenen Kommunikationssicherheit verliert sich zunehmend die Hemmung, im größeren Kreis zu sprechen. Lernsicherheit kann erworben werden durch eine fehlerfreundliche Atmosphäre und Freiräume zu probierendem Lernen (Probearbeiten in Rollenspielen). Auch die Übernahme kleiner Aufgaben (z. B. herauszufinden, welche Formen betreuten Wohnens es im Stadtviertel gibt) und das Vorstellen der Erkundungen ermöglicht es den Teilnehmern, für kurze Zeit in die Rolle des Gesprächsleiters oder Experten zu schlüpfen und so die Scheu vor dem Sprechen vor anderen langsam zu verlieren.

Das geringere Maß an Methodenkompetenz ist – dies sei ausdrücklich betont – nicht auf das Alter zurückzuführen. Vielmehr zeigte ein Vergleich von Personen zwischen 17 und 65 Jahren, dass vor allem das Niveau der Schulbildung über die Selbststeuerungsfähigkeit von Lernprozessen entscheidet – auch noch im Alter (vgl. ebd.). Da Ältere derzeit im Schnitt einen niedrigeren Bildungsstand aufweisen, muss somit davon ausgegangen werden, dass – was die Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen angeht – mehr Ältere als Jüngere Schwierigkeiten damit haben.

So fällt es lernungewohnten Älteren leichter, ein Thema vorzuschlagen, als zu beschreiben, auf welche Art es in der Gruppe behandelt werden könnte. Diesbezüglich besteht ein spezieller Lernbedarf. Viele Seminarteilnehmer haben wenig Übung darin, selbständig mit Medien umzugehen oder Themen in der Gruppe selbständig zu bearbeiten. Es reicht nicht, eine Fülle von Material auszuliegen. Übungen oder kurze Anleitungen sind gefragt: „Welche Möglichkeiten gibt es, den Text aufzuschlüsseln?“ Die Frage nach dem Wie des Lernens bedarf bei den Lernungeübten einer besonderen Behandlung (z. B. können alle Lernmethoden, die im Seminar zum Einsatz kommen, auf einem Plakat festgehalten werden). Anregungen zur Strukturierung von Lernprozessen sind für diejenigen Älteren besonders wichtig, die nicht gelernt haben, ihren individuellen Lernprozess und den gemeinsamen Lernprozess in einer Gruppe gezielt und effektiv zu gestalten.

Zur Entwicklung von Methodenkompetenz beim Lernen hat Simons 1992 ein spezielles, abgestuftes Trainingsprogramm vorgestellt, das er „Prozessorientiertes Lehren und Lernen“ nennt. Hierbei werden die Lernenden zunächst mit verschiedenen Möglichkeiten vertraut gemacht, ihren Lernprozess selbst zu steuern. Erst im Anschluss daran nimmt die

Leitung die Steuerung zurück – und zwar genau in dem Maße, in dem der Lernende fähig wird, seine Probleme selbst zu lösen. In der Lerngruppe besprochen wird auch, wie der Einzelne die für ihn passenden Lernstrategien findet und wie diese in jeweils wechselnden Kontexten den Erfordernissen angepasst werden können.

Unterschiedliche Ausgangssituationen müssen respektiert, Rückschläge müssen verkraftet, Vergesslichkeit und schlechte Gesundheit müssen akzeptiert werden.

Während des Lernprozesses werden die Teilnehmer nicht nur mit ihren Fähigkeiten, sondern nicht selten auch mit ihrer Inkompetenz in speziellen Bereichen konfrontiert. Oft kommt es zu Vergleichen unter den Gruppenmitgliedern: „Ja, wenn ich das so gut könnte wie Sie!“ – Hier bietet der auf Transparenz zielende Kommunikationsstil die Möglichkeit, auch Gefühle der Insuffizienz anzusprechen und zu relativieren. Bleiben derartige Aspekte unbemerkt und unbenannt, kann es leicht dazu kommen, dass sich die schwächeren Lerner – von den Aktiven unbemerkt – innerlich verabschieden mit der Folge, dass nicht die Freude am selbständigen Lernen, sondern die Scham über eigene Unfähigkeiten als Lernergebnis zurückbleibt. Es ist deshalb eine vordringliche Aufgabe der Geragogen, ein fehlerfreundliches und vertrauensvolles Lernklima zu fördern, in dem Offenheit möglich ist.

Zu bedenken ist auch, dass bei denjenigen Älteren, die sich gesundheitlich belastet fühlen, oftmals Ängste bestehen, sie könnten die mit der Anmeldung eingegangene Verpflichtung zum Kursbesuch nicht einlösen. Die Akzentuierung der Eigenaktivität der Teilnehmer übt dabei einen verstärkten Druck aus, ist doch jedem bewusst, dass sein Part wichtig ist. Derartige Vorbehalte sind bereits in der Werbungsphase aufzugreifen oder vom Veranstalter zu benennen, um die Befürchtungen relativieren zu können. Ein Angebot mit kleinen, überschaubare Arbeitseinheiten (etwa zwei Wochenenden) erleichtert eine Entscheidung angesichts labiler Gesundheit und der Tendenz, seine freie Zeit nicht langfristige völlig verplanen zu wollen.

5. Spezifische Herausforderungen für die SGL-Moderatoren in der Altenbildung

Das spezielle Kompetenzprofil des SGL-Begleiters ist komplex. Kompetenzen werden im persönlichen Bereich (z. B. Verzicht auf Machtstellung), im diagnostischen Bereich (Was behindert das Lernen und warum?) und auch im Bereich der Gruppendynamik (Konflikte selbst lösen lassen, die Schwächeren schützen, für die Einhaltung von Absprachen sorgen) verlangt. Hinzu kommen Methodenrepertoire und Expertenwissen.

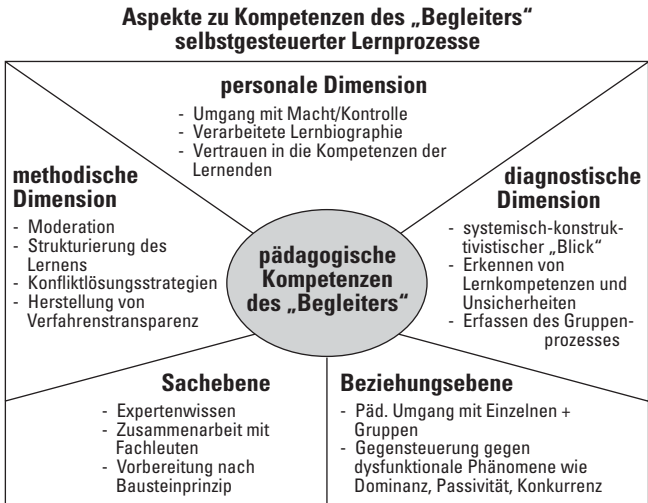


Abbildung 1: Kompetenzen des Lernbegleiters (vgl. Mörchen/Bubolz-Lutz 1999, S. 49)

Einige spezielle Herausforderungen sollen im Folgenden benannt werden:

An die Fähigkeit zur Selbststeuerung glauben

Die Moderation von Lernprozessen nach dem Konzept der Selbststeuerung durch die Lernenden verlangt eine grundlegende Umorientierung des Lehrenden, was die Verteilung von Macht und Kontrolle sowie von Kompetenzen im Lernprozess angeht (vgl. Behrenberg &

Fassnacht 1999, S. 96). Zumindest auf lange Sicht sollen Macht und Kompetenz bei den Lernenden liegen; der Leiter wird zum Begleiter von Lernprozessen.

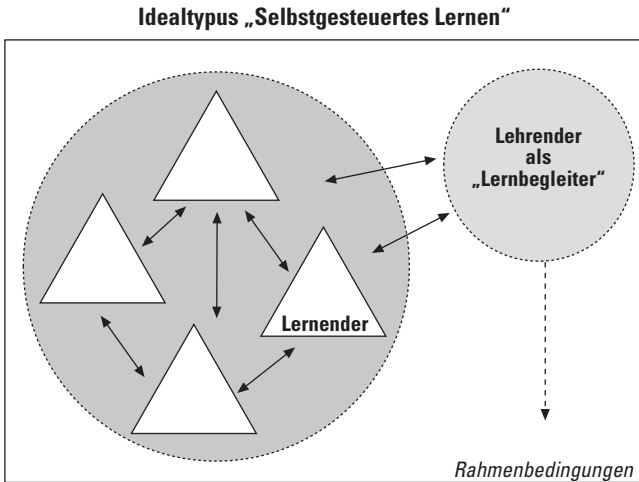


Abbildung 2: Selbstgesteuertes Lernen

Um eine Lerngruppe Älterer pädagogisch begleiten zu können, ohne Einzelne oder die Gruppe zu dominieren und zu manipulieren, ist das Vertrauen in die Fähigkeiten der Lernenden eine Grundvoraussetzung. Wird in herkömmlich organisierter, auf das Expertenwissen des Leiters bauender Bildungsarbeit allzu bereitwillig eine Expertenantwort bereitgestellt, so zeigt der Begleiter selbstgesteuerter Lernprozesse Zurückhaltung, zuweilen sogar „konstruktive Widerständigkeit“ (Behrenberg 1999, S. 109). Damit dies nicht als Gleichgültigkeit oder gar als Verweigerung von Lernunterstützung missverstanden wird, hat er in besonderer Weise sein Interesse an den Vorgängen auszudrücken und eindeutig zu signalisieren, dass er den Lernenden zutraut, die Thematik selbst aufzuschließen oder das Problem selbst zu lösen. Die ihm gewohntermaßen zugeschriebene Macht und Fachkompetenz versucht er an die Gruppe abzugeben. Dies gelingt ihm allerdings nur in dem Maße, in dem auf Seiten der Gruppe Kompetenzen erlebt und Einflussnahmen realisiert werden. Es obliegt der Einschätzung des Lernbegleiters, wie

viel Sicherheit der Einzelnen und der Lerngruppe insgesamt vermitteln muss, damit sie arbeitsfähig bleibt. Die Frage nach der Dosierung von Einflussnahme auf den Lernprozess durch den Lernbegleiter hängt nicht nur von den Eigenschaften der Lernenden oder der Lerngruppe ab, sondern vor allem von Entwicklungen während des Prozesses. Sie stellt sich damit im Laufe des Lernprozesses immer wieder neu.

Den Widerspruch zwischen institutioneller und selbstgesteuerter Bildung transparent machen

Unübersehbar ist das Spannungsverhältnis zwischen organisierten Bildungsangeboten in Institutionen und dem didaktischen Konzept der Selbststeuerung. Der Widerspruch liegt in der Vorstellung, dass die Lernorganisation durch eine Bildungsinstitution von den Lernenden selbst gesteuerte Lernprozesse nicht ausschließt. Damit sind Konflikte auf der Zielebene (Wohin sollen die Lernprozesse führen?), auf der Inhaltsebene (Was soll gelernt werden?) und auf der methodischen Ebene (Wie soll gelernt werden?) vorprogrammiert. Diesbezügliche Unstimmigkeiten lassen sich oftmals nicht auflösen, wohl aber benennen. Lernen im Alter braucht klare Verhältnisse. Nicht offengelegte Vorentscheidungen durch Bildungsanbieter behindern selbstbestimmtes Lernen. Soll Älteren mehr Selbstbestimmung in Bezug auf die Gestaltung ihres Lernens eingeräumt werden, haben Bildungsinstitutionen sich umzustellen und Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden zu fördern. Ältere Menschen sind verdeckten Manipulationsversuchen und institutionellen Vorentscheidungen gegenüber erfahrungsgemäß sehr empfindsam. Sie sind heute häufiger als früher in der Lage, ihren Unmut über solche ‚double-bind-Situationen‘ auszudrücken; ihre Inanspruchnahme von Bildungsarrangements machen sie verstärkt davon abhängig, ob die in der Ausschreibung deklarierten Zielvorstellungen mit den vorfindbaren Rahmenbedingungen in Einklang stehen.

Die Institutionsproblematik zeigt sich vor allem da, wo Institutionen von sich aus Angebote zum selbstbestimmten Lernen machen. Hier müssen sich die Lernbegleiter zunächst selbst darüber klar werden, welche Möglichkeiten ihre Institution überhaupt bietet. Sind die konkreten Optionen klar und mit der Institutionsleitung ausgehandelt, ist es im Sinne der Transparenz und des Herstellens klarer Verhältnisse unabdingbar, dass zu Beginn einer Bildungsveranstaltung die Begrenzungen der Handlungsspielräume durch die speziellen institutionellen Vorgaben deutlich gemacht werden.

Die Auseinandersetzung mit selbstgesteuerten Lernprozessen kann auch die Institutionen selbst zu Veränderungen anregen. Im Rahmen der auf Transparenz ausgerichteten Reflexionsprozesse kommen dann Fragen zur Sprache über das Vorverständnis der Bildungsplaner bezüglich der Kompetenzen älterer Lerner, ihre Definition von pädagogischer Arbeit, ihre ‚versteckten‘ Lehrpläne und die besseren Ausgangsbedingungen, die Bildungsinstitutionen gegenüber selbstorganisierten Lernprozessen haben.

Den Lernweg als Lernziel erkennen

Sowohl Professionelle als auch Teilnehmer von Bildungsveranstaltungen sind gewohnt, ihren Lehr- und Lernerfolg daran zu messen, was erarbeitet wurde. Demgegenüber ist beim SGL die Art des Zustandekommens, also das Wie, von ebenso großer Bedeutung, weil das Lernen-Lernen ein deklariertes Ziel darstellt. Damit verschiebt sich der Fokus des Pädagogen: Der Lernprozess wird – neben dem Thema – zum Lerngegenstand; er wird beobachtet, analysiert, und über ihn wird mit der Lerngruppe diskutiert. So kann – selbst wenn die Gruppe das angestrebte Lernergebnis nicht erreicht – der Lernprozess als solcher als Erfolg gewertet werden.

Thema und Prozess im Blick behalten

Seitens der Moderator/innen in Projekt 1 („Wege zum selbstorganisierten Lernen“) wurde die Herstellung von Transparenz als zentrale Herausforderung beim SGL identifiziert. Die Durchsichtigkeit des Lernprozesses und der Lernstrukturen erscheint die *conditio sine qua non* des SGL; sie bietet die Grundvoraussetzung dafür, dass die Lernenden selbst den Steuerungsprozess in die Hand nehmen. Die Forderung nach Transparenz bezieht sich auf zwei Ebenen des Lernprozesses: auf die Prozessebene und auf die Inhalts- oder Themenebene. Transparenz ist jeweils dann besonders gefragt, wenn Störungen beim Lernen auftreten und die Frage nach ihren Ursachen gestellt wird.

Unter prozessuaalem Aspekt ist jedoch nicht nur der Lernprozess der Gruppe von Interesse. In den von außen beobachtbaren Gruppenprozess spielt auch das individuelle Lernen des Einzelnen mit hinein: So werden etwa individuelle Lern- oder Aufmerksamkeitsstörungen wirksam und bestimmen den Gruppenprozess – zuweilen unbemerkt – mit. Und auch die institutionellen Rahmenbedingungen finden im „Hier und Jetzt“ ihren Niederschlag, ebenso wie gesellschaftliche

Lernebenen: Prozess und Thema

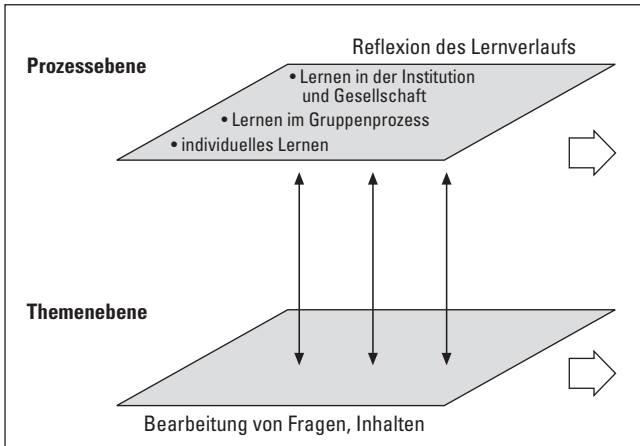


Abbildung 3: Lernebenen

Strukturen, die als Tiefenstrukturen persönliches Lernen und Lernen in der Gruppe mit prägen.

Für die Lernbegleiter/innen liegt die besondere Herausforderung darin, neben den beiden grundsätzlich unterschiedlichen Ebenen von Gruppen-Lernprozess und Thema zusätzlich diese verschiedenen Aspekte der jeweiligen Ebenen im Auge zu behalten. Allein die Fähigkeit zur Schaffung von Transparenz auf beiden Ebenen bedarf schon einer längeren Zeit der Einübung – die Wahrnehmung der ausdifferenzierten ‚Beobachtungs-Hintergrundfolien‘ auf der Prozessebene fordert noch komplexere Lernprozesse.

Transparenz herzustellen sind Geragogen vielfach nicht gewöhnt. Andere Aufgaben, wie etwa die Sicherung der Rahmenbedingungen, die empathische Präsenz oder die Bereitstellung von Arbeitsmaterialien, passen viel eher in das bisherige geragogische Aufgabenverständnis, sie entsprechen der gewohnten ‚Versorgungshaltung‘; ihre Erledigung wird von den Teilnehmenden meist mit Dankbarkeit belohnt. Die Anregungen zu einer Auseinandersetzung mit den Beobachtungen und Deutungen des Lernbegleiters werden jedoch von den Teilnehmenden oftmals als befremdend erlebt: Sie führen zu Irritationen und rufen besonders dann Widerstand hervor, wenn Unangenehmes zur Sprache

kommt (z. B.: „Ich beobachte, dass die Thematisierung des Themas X bisher vermieden wurde, obwohl Fragen dazu mehrfach genannt wurden“).

Das Selbstvertrauen der Lernenden stärken

Eine besondere Herausforderung bei der Begleitung selbstbestimmten Lernens im Alter in organisierten Lernprozessen besteht darin, zwischen der Eigenständigkeit der Lernenden und den als notwendig erachteten Unterstützungsmaßnahmen – die diese Selbständigkeit erst ermöglichen sollen – eine Balance herzustellen. Es stellt sich damit die Frage, welche Qualität pädagogische Unterstützungsmaßnahmen aufweisen müssen, um autonomieförderlich zu wirken. Schäffter hat die verschiedenen im sozialen Bereich typischen Interventionsformen zusammengestellt und kritisch beleuchtet. Er kommt zu dem Schluss, dass weder helfen noch heilen, weder ermutigen noch trösten die Selbstbestimmung fördert. Allein eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Irritationen ermöglicht das Finden eines eigenen Standpunktes (vgl. Schäffter 1998). Damit schält sich das Schaffen von Transparenz auch als Schlüsselintervention im Hinblick auf die Entwicklung selbstbestimmten Lernverhaltens und in der Folge im Hinblick auf die Entwicklung von Selbstvertrauen zu eigenständigem Lernen heraus: Das Aufzeigen dessen, was ist, ermöglicht über das Erkennen der eigenen Lage und der diese beeinflussenden Gegebenheiten ein gezieltes Suchen nach Gestaltungs- und Handlungsoptionen. Dadurch, dass der Lernbegleiter den Lernenden seine Beobachtungen mitteilt, entwickelt sich ein gemeinsames Sprechen und Nachdenken über das Lernen. Die durch vielerlei Rückkoppelungen (sog. Feedbacks, vgl. dazu Prenzel 1993, S. 250 f.) gestaltete Reflexion bildet den Kern einer selbstbestimmten Bildungsarbeit mit Älteren. Aus ihr erwächst die Fähigkeit, ein differenziertes Verständnis der eigenen Lebenssituation im Alter und Problemlösungsfähigkeiten für den Alltag zu entwickeln. Diese Reflexion der Effekte des gemeinsamen Lernprozesses wird auch zu einer Quelle des Selbstvertrauens der Lernenden in ihre eigene Lernfähigkeit. Dass Erfolge des Selbstvertrauen stärken, wird gemeinhin als selbstverständlich angenommen. Aber auch Misserfolge können vertrauensbildende Effekte haben, dann nämlich, wenn bei der Analyse ihres Zustandekommens deutlich wird, dass die Beteiligten den Schlüssel zur Veränderung selbst in der Hand haben.

Anders planen

Bei durch die Lernenden selbst gesteuerten Lernprozessen ist die mikrodidaktische Planbarkeit des Lernprozesses weitgehend eingeschränkt. Der SGL-Ansatz betont die Reflexivität des Lernenden wie auch seine Eigenaktivität; beides soll durch Bildungsarbeit ermöglicht werden. Damit lässt sich nicht mehr unmittelbar auf eine passende Strategie der Vermittlung schließen: Die Lehrenden müssen sich vielmehr auf die Lernenden und ihre persönlichen Lernziele und -strategien einstellen. Curricula müssen deshalb mindestens so offen sein, dass eine selbstbestimmte Teilnehmerbeteiligung jederzeit möglich ist. Eine Vorplanung kann nur in Zusammenarbeit mit den Teilnehmenden geschehen. Dies verlangt vom Moderator – neben dem grundsätzlichen Vertrauen in die Selbststeuerungsmöglichkeiten der Teilnehmer – Flexibilität und Sensibilität in der Lernsituation selbst. Eine Multiplikatorin aus dem Projekt 1 drückte dies so aus: „Ich habe gelernt, den Möglichkeiten und Potentialen, die in einer jeden Gruppe vorhanden sind, zu vertrauen. Und ich sehe meine vornehmste Aufgabe als SGL-Moderatorin darin, mit anderen gemeinsam einen atmosphärischen und emotionalen Lern-Raum zu schaffen, in dem eben diese Möglichkeiten und Potentiale freigesetzt und für das Lernen fruchtbar gemacht werden können.“

Wenn vor Beginn der Lerneinheit die Interessen der Angemeldeten nicht erfragt wurden (etwa in Form eines Fragebogens), erweisen sich die Vorbereitungen für die Lehrenden als sehr aufwändig. Ist im Vorhinein nicht klar, welche Aspekte des Rahmenthemas von den Teilnehmern gewünscht werden, hat sich die Seminarleitung auf eine ganze Palette von Möglichkeiten vorzubereiten und entsprechendes Material bereitzustellen (eine solche Stoffsammlung wird als ‚Lernquellenpool‘ bezeichnet). Dies erfordert eine umfassendere und intensivere Vorbereitung als herkömmliche Veranstaltungen, bei denen sich die Seminarleitung gezielt mit einem vorher bekannten Thema beschäftigen kann.

Eine zur eigenen Persönlichkeit passende Rollenvorstellung entwickeln

Eine besondere Herausforderung liegt für die Moderator/innen darin, die Verhaltenserwartungen an sich selbst zu modifizieren und die neue Rolle innerlich zu akzeptieren. Gerade in der Umstellungsphase auf die Begleitungsrolle stellen sich oft unvermittelt Selbstvorwürfe ein, die sich auf die bisherigen Erfolgskriterien beziehen. – Aufgabe ist es, einen Stil zu entwickeln, der zur eigenen Persönlichkeit passt, geht es

doch nicht um die Erfüllung eines Verhaltenskatalogs, sondern um eine persönliche und professionelle Offenheit für andere Wege des Lernens. So schreibt etwa eine Multiplikatorin in ihrem Abschlussbericht: „Ich würde jederzeit wieder an dem Projekt teilnehmen ... Mir wird immer klarer, dass die Rolle des Begleiters einer Gruppe nach dem Ansatz des SGL nicht in der Art lernbar ist wie das große Einmaleins, bei dem man irgendwann alle Regeln kennt und es nur noch ja oder nein gibt. SGL bedeutet offenbar viel mehr Mitgehen in einem Prozess, immer wieder loslassen ... SGL ist eine Anfrage an mich als Person, an mein Menschenbild.“

Gerade für diejenigen, die noch wenig Erfahrungen mit dem SGL-Ansatz haben, kann die Übernahme einer Begleitungsrolle zu zweit sehr hilfreich sein: Zum einen kann man ‚mit verteilten Rollen‘ arbeiten, zum anderen kann man seine Arbeitserfahrungen miteinander besprechen. Als besonders hilfreich erweist es sich, wenn eine pädagogisch versierte Begleitperson als Supervisor/in für das noch ungeübte Begleitungsteam gefunden werden kann, die sowohl in der Gruppenarbeit als auch während der Vor- und Nachbesprechungen anwesend ist. So kann nicht nur jeweils zeitnah die Praxis reflektiert werden, auch während der Gruppenarbeit können fachkundige Interventionen die Transparenz und damit den Fortgang des Lernens fördern.

6. Selbstgesteuertes Lernen in der Bildungsarbeit mit Älteren – Chancen und Grenzen

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass der Ansatz des SGL in der Praxis als vielversprechend eingeschätzt werden kann, dass aber durchaus noch erheblicher Klärungsbedarf besteht. Dieser betrifft nicht nur Fragen der Lerneffektivität und Anwendbarkeit, sondern auch der spezifischen Prinzipien, des zu Grunde liegenden Menschenbildes und weiterer theoretischer Fundierung. Mit Verweis auf die Theoriediskussion an anderer Stelle dieses Bandes (vgl. Kap. 2: Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung älterer Erwachsener) sollen hier zusammenfassend noch einmal die zentralen Fragen einer „Didaktik der Altenbildung“ in den Blick genommen und der derzeitige Stand des Wissens dazu festgehalten werden.

SGL – ein Leitkonzept für die Altenbildung?

Grundsätzlich zu klären ist, welcher Stellenwert dem SGL-Ansatz für die Bildungsarbeit in der zweiten Lebenshälfte zuzuschreiben ist: Kann er – wegen seiner Korrespondenz zum Kompetenzmodell – zu einem Leitkonzept der Altenbildung werden oder hat er eher die Funktion einer interessanten, motivierenden Methode?

Der Selbststeuerungsansatz ist keine Lernmethode, die für alle Älteren passt. Er ist – als methodischer Ansatz – besonders geeignet für Ältere mit einem ganz bestimmten Profil:

- für diejenigen, die ihre eigenen Ideen/Bildungsbedürfnisse umsetzen wollen und dazu Unterstützung brauchen,
- für Motivierte, die sich noch nicht so recht trauen,
- für Neugierige, die im Aufbruch zum ‚Abenteuer Alter‘ sind,
- für Personen mit Verbalisierungsvermögen und Frustrationstoleranz

(vgl. dazu auch die Untersuchung von Hollenstein, 1994).

Insofern eignet sich dieser Ansatz nicht für Ältere, die in ihren geistigen und psychischen Fähigkeiten beschränkt sind, nicht für allzu Verletzliche, Labile, Demente. Das Angewiesen-Sein auf Hilfe und Pflege schließt hingegen keineswegs die Möglichkeit zum selbsttätigen Lernen aus. Das SGL ist damit ein geeigneter methodischer Zugang zur Aktivierung von schon Aktiven. Lernungewohnte Ältere hingegen brauchen vermehrt gezielte Unterstützung, also eine besondere pädagogische Zuwendung, bei der die Führung dann übernommen wird, wenn Ressourcen zur Selbststeuerung nicht verfügbar sind. Da unter den Älteren viele eher lernungewohnt sind, bedarf es verstärkt einer schrittweisen systematischen Annäherung an das selbstgesteuerte Lernen. Damit wird dieser Ansatz zu einem interessanten Konzept der Altersbildung – der Anspruch, das neue methodische Leitkonzept zu sein, muss allerdings relativiert werden.

SGL – kein ‚Allzweckansatz‘ für jedes Thema und jedes Lernziel

Der Ansatz des SGL ist nicht jedes Thema gleich gut geeignet: Werden klar definierbare Informationen benötigt, ist es nicht immer notwendig, sich das Gewünschte in Eigenaktivität zu erarbeiten. „Learning by doing“ um jeden Preis wird leicht zur Farce und verkennt, dass Ältere durchaus in der Lage sind, im Rückgriff auf eigenes Wissen neue Informationen zu verarbeiten. Der Leitidee des SGL entspricht es jedoch, Ziel-

entscheidungen im Vorfeld zu ermöglichen: Untersuchungen haben gezeigt, dass es Lernenden leicht fällt, sich auch auf reine Informationsveranstaltungen einzulassen, wenn sie erkannt haben, dass sie damit ihrem Lernziel näher kommen.

SGL passt nicht in jeden zeitlichen Rahmen. Es benötigt erheblich mehr Zeit, weil komplexe Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen stattfinden: Veränderungen sind zu reflektieren auf der persönlichen Ebene individuellen Lernens, auf der Ebene der Lerngruppe im Hinblick auf das gemeinsame Lernen, auf der Ebene der Institutionen/Rahmenbedingungen, mit denen implizit oder explizit Auseinandersetzungen stattfinden, und auf der Ebene des Alltags, auf den hin gelernt wird.

Von besonderem Wert erweist sich das SGL als didaktischer Ansatz da, wo eigene Zugänge zu einem komplexen Situationsverständnis entwickelt werden, wo Fragen der Lebensgestaltung und Lebensdeutung erörtert werden, zu denen es keine für jeden verbindlichen Antworten geben kann, wo ohne Zeitdruck die Möglichkeit zur Wissenssuche und zum Erfahrungsaustausch besteht, wo Lernprozesse über so lange Zeit hin dauern, dass auch eine Erhärtung des Wissens im Alltag erfolgen kann und Schlüsse aus den diversen Praxiserfahrungen gezogen werden können.

Förderung des SGL – eine Grundhaltung des Geragogen

Der Ansatz des SGL beinhaltet eine grundsätzliche Offenheit für die Eigeninitiative und Kompetenz Älterer, und er impliziert die Achtung vor der Wahlfreiheit jedes Einzelnen. Die Fokussierung auf die vorhandenen Kompetenzen darf jedoch nicht blind machen für Unsicherheit und Unfähigkeit. Unehrllich erscheint eine einseitige Betonung der Stärken, ohne auch die Schwächen in den Blick zu nehmen. Die Grundhaltung auch den Schwächen gegenüber ist jedoch eine positive: Mit Fehlerfreundlichkeit und Humor können gezielt Kompetenzverbesserungen erreicht werden. – Die Betonung der Eigenaktivität der Lernenden darf auch nicht zum Spiel werden. Empfinden bereits Kinder bei typischen Frage-Antwort-Spielen von Lehrern – bei denen die Schüler eine Antwort suchen sollen, die der Lehrer schon weiß – eine starke Abneigung, so fühlen sich Ältere von solcher Art des Lehrens persönlich abgewertet. Mit dem Dozenten gemeinsam nach Antworten suchen ist eher ihre Sache. Die Generation der jetzt Älteren, die sich in Bildungszusammenhänge begibt, fordert die persönliche Auseinandersetzung mit einem ‚authentischen‘ Lernbegleiter, der sich auch kritischen Fragen stellt

und Kontroversen zu bestehen weiß. Neben den Respekt gegenüber der ‚Subjekthaftigkeit‘ – der eigenen wie der des lernenden Gegenübers – tritt die Pflege von ‚Intersubjektivität‘ als ein entscheidendes Merkmal jeder Bildungsarbeit, die sich dem Autonomie- und Selbststeuerungsgedanken verpflichtet fühlt (vgl. Bubolz-Lutz 1999, S. 64). Ein so verstandener Selbststeuerungsansatz leistet einen Beitrag zur Achtung und Selbstachtung Älterer.

SGL fördert kompetente und sozial orientierte ältere Lerner

Selbstgesteuertes Lernen respektiert und entwickelt vorhandene Selbstbewusstheit und Selbststeuerungsfähigkeit. Nach Zeiten vielfältiger Abhängigkeiten im Berufs- und Familienleben besteht gerade an der Schwelle zum 3. Alter eine starke Motivation zu selbstbestimmtem Leben und Lernen. Passives Altern erscheint vielen abschreckend; attraktiv hingegen ist es, seine Kräfte solange als möglich sinnvoll einzusetzen („Nach Eintritt in den Ruhestand möchte ich ein aktives Leben fortsetzen“). Diesem Bedürfnis nach autonomer Lebensführung und autonomem Lernen trägt der Selbststeuerungsansatz Rechnung. Er führt aber – da er als Lernprozess mit anderen konzipiert ist – über die Entfaltung eigener Kompetenzen zum ausschließlich eigenen Nutzen hinaus. Die Erfahrungen in der Lerngruppe tragen per se dazu bei, den sozialen Aspekt nicht aus dem Auge zu verlieren. Wenn der Austausch gelingt, wird erfahrbar, dass das Leben in jeder Lebensphase, besonders aber an Anfang und Ende des Lebenslaufes, nur im Kontakt miteinander und in gegenseitiger Fürsorge gelingen kann. Somit trägt der Selbststeuerungsansatz in der Altersbildung zur Entwicklung von Selbst- und Mitverantwortung bei und ermutigt und befähigt Ältere zu einem offenen, intergenerativen Dialog.

Das selbstbestimmte Lernen in Gruppen ist insofern nicht nur eine weitere Facette im Methodenrepertoire einer Bildungsarbeit mit Älteren – es markiert einen mentalen Wendepunkt: Die Akzeptanz, die ihm derzeit entgegengebracht wird, zeigt, dass viele Ältere sich ihrer Verantwortung für den eigenen Wissensstand bewusst und dass sie bereit sind, sich dafür zu engagieren. Sie fordern eine Abkehr von den hierarchischen Strukturen unseres Weiterbildungssystems und von den Zumutungen einer Didaktik, die *für Ältere* statt *mit Älteren* plant. Sie wirken aktiv an der Entwicklung einer Bildungskultur mit, in der die Arbeitsbündnisse auf die Kompetenzen des Geragogen und auf die Interessen der Lernenden jeweils speziell zugeschnitten werden und in der Bil-

dung und Lernen nicht als reiner Wissenserwerb, sondern als Chance zu einem ganzheitlichen persönlichen, auch auf Beziehungen ausgerichteten Wachstum verstanden werden.

Literatur

- Becker, S. & Rudolph, W. (1994): Handlungsorientierte Seniorenbildung. Modellprojekte, Konzeptionelle Überlegungen, praktische Beispiele. Opladen.
- Behrenberg, A. (1999): Selbstorganisationsprozesse begleiten. Aspekte und Wirkungen der Übernahme einer paradoxen Rolle. In: Bergold, Knoll, & Mörchen, a. a. O., S. 105 -118.
- Behrenberg, A. & Faßnacht, M. (1996): Konflikte. In: Nacke, B., Grossmann, D. & Mörchen, A. (Hrsg.): Methodische Vielfalt und didaktische Stringenz. Materialien zum Projekt „Aktiver Vorruhestand“. Bonn, S. 135-138.
- Behrenberg, A. & Faßnacht, M. (1998): Selbstorganisation und die Aufforderung zur freiwilligen Selbstverantwortlichkeit – Erfahrungen mit einem paradoxen Lernkonzept in der Erwachsenenbildung. In: Schattenhofer, K./Weigand, W. (Hrsg.) (1998): Die Dynamik der Selbststeuerung. Beiträge zur angewandten Gruppendynamik. Opladen, Wiesbaden, S. 185-210.
- Behrenberg, A. & Faßnacht, M. (1999): Selbstorganisiert begleiten lernen. Konzeptionelle Überlegungen zu einer Fortbildung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. In: Bergold, Knoll & Mörchen, a. a. O., S. 93-103.
- Bergold, R., Knoll, J. & Mörchen, A. (Hrsg.) (1999): „In der Gruppe liegt das Potential“ – Wege zum selbstorganisierten Lernen. Ein KBE-Projekt zur Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Gesamtbericht – Dokumentation – Evaluation. Bonn.
- Bergold, R., Knopf, D. & Mörchen, A. (Hrsg.) (1999): Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts. Bonn.
- Bubolz-Lutz, Elisabeth (1999a): Autonomie statt Didaktik? Gegenthesen zum Bildungsstrukturansatz von Horst Dräger. In: Bergold, Knopf & Mörchen, a. a. O., S. 57-65.
- Bubolz-Lutz, Elisabeth (1999b): Irritation als Lernimpuls – Fortbildungsteilnehmende berichten über ihre Lernerfahrungen. In: Bergold, Knoll & Mörchen, a. a. O., S. 149 -156.
- Bubolz-Lutz, E. & Lenz, Ursula (1999): „Selbstorganisiert“ und „themenzentriert“ – lässt sich beides miteinander vereinbaren? In: Bergold, Knoll & Mörchen, a. a. O., S. 223-232.
- Bubolz-Lutz, E., Görg, Ch. & Ruffin, H.-P. (2000): Ehrenamt – eine starke Sache. Im Alter sich ehrenamtlich engagieren. Ein Arbeitsbuch für Begleiter selbstbestimmten Lernens (in Vorbereitung).
- Damen, U. & Marggraf, J. (Hrsg.) (1989): Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen. Dokumentation der 2. Niederländisch-deutschen Fachtagung im Januar 1989 in der Heimvolkshochschule „Ons Erf“, Berg en Dal bei Nijmegen, AfeB-Tagungsberichte Bd. 7, Heidelberg.
- Dauber, H. (1980): Selbstorganisation und Teilnehmerorientierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. In: Breloer, G., Dauber, H. & Tietgens, H. (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 113-176.
- Dauber, H. & Verne, E. (Hrsg.) (1976): Freiheit zum Lernen. Reinbek.
- Derichs-Kunstmann, K., Faulstich, P., Wittpoth, J. & Tippelt, R. (Hrsg.) (1998): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

- Dettbarn-Reggentin, J. & Reggentin, H. (1992): Selbstorganisiertes Lernen – Lernen in Selbsthilfegruppen und Projekten. In: Dettbarn-Reggentin, J. & Reggentin, H. (Hrsg.): Neue Wege in der Bildung Älterer, Bd. 2: Praktische Modelle und Projekte. Freiburg, S. 159-161.
- Dohmen, G. (Hrsg.) (1997): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn.
- Dohmen, G. (1998): Lebenslanges Lernen – Konzeption und Konsequenzen. In: Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung, H. 1, S. 16-20.
- Dräger, H. (1999): Autonomie statt Didaktik, Vortrag am 15. Dezember 1998 in Bad Honnef. In: Bergold, Knopf & Mörchen, a. a. O., S. 54-56.
- Dräger, H., Günther, U. & Thunemeyer, B. (1997): Autonomie und Infrastruktur. Frankfurt/M.
- Faulstich, P. (1998): „Selbstorganisiertes Lernen“ als Impuls für die Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann u. a., a. a. O., S. 10-13.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1990): Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, H. 3, S. 197-218.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F. E. & Mandl, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 237-293.
- Gelpi, E. (1979): A Future for Lifelong Education. Manchester: University.
- von Glasersfeld, E. (1985): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München, S. 16-38.
- Gronemeyer, R. (1989): Die Entfernung vom Wolfsrudel. Über den drohenden Krieg der Jungen gegen die Alten. Frankfurt/M.
- Hoffmann, N. & von Rein, A. (Hrsg.) (1998): Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biographischer Reflexion. Bad Heilbrunn.
- Hollenstein, E. (1994): Zur Lerntypik selbstorganisierten Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 16-22.
- Kade, J. (1998): Tagung „Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung“. Frankfurt/M., S. 7-9.
- Kade, S. (1994): Altersbildung. Frankfurt/M.
- Kade, S. (1999): Statements „Entwicklungstrends in der Altersbildung“. In: Bergold, Knopf & Mörchen, a. a. O., S. 31-32.
- Knoll, J. (1998): „Wie selbstbestimmtes Lernen organisieren?“ In: Hoffmann & von Rein, a. a. O., S. 127-138.
- Knoll, J. & Kakar, S. (1999): Selbstorganisiertes Lernen lernen und begleiten. Wissenschaftliche Begleituntersuchung und Evaluation. In: Bergold, Knoll & Mörchen, a. a. O., S. 249-312.
- Krug, P. (1998): Die Karriere des selbstgesteuerten Lernens: 3 Antworten. In: Derichs-Kunstmann u. a., a. a. O., S. 20-24.
- Kruse, A. (1997): Bildung und Bildungsmotivation im Erwachsenenalter. In: Weinert, F. E. & Mandl, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4: Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, S. 115-177.
- Lakotta, B. (1999): „Die kriegen eine Stinkwut.“ Die Lastenverteilung zwischen Alt und Jung gerät in eine gefährliche Schiefelage. Konflikte zwischen den Generationen könnten sich bald dramatisch zuspitzen. In: Spiegel Special, H. 2, S. 16-20.
- Luhmann, Niklas (1988): Erkenntnis als Konstruktion. Bern.
- Maturana, H. R. & Varela, F.J. (1987): Der Baum der Erkenntnis, Bern u. a.
- Mörchen, A. (1999): Aufs Ganze geschaut: Weiterführende Erfahrungen, Erkenntnisse und Folgerungen aus dem KBE-Projekt. In: Bergold, Knoll & Mörchen, a. a. O., S. 119-142.

- Mörchen, A. & Bubolz-Lutz, E. (1999): Wege zum selbstorganisierten Lernen in Gruppen. In: Bergold, Knoll & Mörchen, a. a. O., S. 29-51.
- Nuissl, E. (1998): Selbstgesteuertes Lernen. Zu seinen Voraussetzungen und Grenzen, unveröffentlichtes Manuskript.
- Prenzel, M. (1993): Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener, In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 239-253.
- Rebel, K. (1998): Machbarkeitsstudie. Zur Realisation selbstgesteuerten Lernens – die schriftlichen Lernmaterialien, ihre Adaption bzw. Entwicklung. Problemskizze und Vorgehensweise für die Analyse und Erarbeitung von Handlungsempfehlungen, Unveröffentlichtes Manuskript eines Beitrages zu einer vom BMBF in Auftrag gegebenen Gesamtstudie, Tübingen.
- Reischmann, J. (1994): Keine Konjunktur mehr für offenes Lernen? In: Hessische Blätter für Volksbildung, H.1, S. 23-31.
- Schäffter, O. (1998): Münchhausens Zopf als pädagogische Innovation. In: Derichs-Kunstmann u. a., a. a. O., S. 30-34.
- Schäffter, O. (1999): Altersbildung und Didaktik. Didaktik gegen den Strich gebüret. Angebotsplanung in der Altenbildung. In: Bergold, Knopf & Mörchen, a. a. O., S. 136-146.
- Simons, R. J. (1992): Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: Mandl, H., Friedrich, H. F. & Simons, R. J. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Göttingen, S. 251-264.
- Smith, J. & Baltes, P. B. (1993): Differential psychological aging: Profiles of the old and the very old. In: Aging and Society, H. 13, S. 551-587.
- Schulz, M. (1998): „Strukturelle Teilnehmerorientierung“: Didaktisch-methodische Konzeption für selbstorganisierte Lernprozesse in der Weiterbildung. In: GdWZ, H. 6, S. 244-247.
- Tietgens, H. (1992): Bildung für Ältere an der Volkshochschule. In: Karl, F. & Tokarski, W. (Hrsg.): Bildung und Freizeit im Alter. Bern, S. 55-72.
- Weltner, K. (1978): Autonomes Lernen. Stuttgart.
- Will, J. (1995): Selbstvertrauen und Interessenspotentiale: Bestimmungsfaktoren für selbstgesteuertes Lernen auch im Alter? In: Mader, W. (Hrsg.): Altwerden in einer alternden Gesellschaft – Kontinuität und Krisen in biographischen Verläufen. Opladen, S. 215-232.

„Was alt sein heißt, weiß ich selbst am besten“

Selbstgesteuertes Lernen im Kontext altersbezogener Studienangebote

Die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer erscheint auf den ersten Blick wie das ideale Feld für die fraglose Bestätigung des selbstgesteuerten Lernens. Studieren ohne äußeren Zwang und Prüfungsdruck, Weiterbildung nach persönlichen Bedürfnissen, Dialog von Wissenschaft und Erfahrung, dies sind Stichworte, die aus den Diskussionen bekannt sind. Bei genauerem Nachdenken ergibt sich aber eine Reihe kritischer Fragen danach, was der Begriff selbstgesteuertes Lernen in diesem Referenzrahmen konkret meint und welche Lernprozesse tatsächlich stattfinden.

Im folgenden Beitrag werden aus der Perspektive der Universität des 3. Lebensalters in Frankfurt/M. (U3L) verschiedene Kontexte des selbstgesteuerten Lernens dargestellt. Dabei wird bewusst darauf verzichtet, eine einzige Bedeutung von selbstgesteuertem Lernen zu Grunde zu legen. Vielmehr ist beabsichtigt, aufzuzeigen, dass sich der Begriff dazu eignet, Perspektiven zu eröffnen auf verschiedene Lernformen, deren gemeinsame Merkmale Wahlfreiheit, Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit der Lernenden sind.

Die Universität des 3. Lebensalters ist deshalb für eine Betrachtung unter der Fragestellung nach selbstgesteuertem Lernen interessant, weil es auf unterschiedlichen Ebenen, nämlich den Ebenen der Institution, des Bildungsprogramms und des gerontologischen Selbstverständnisses, zentrale Verbindungen zum Begriff selbstgesteuertes Lernen gibt, wie er aktuell in der Erwachsenenbildung diskutiert wird. Besonders herausgehoben ist in der Betrachtung der Bereich der altersbezogenen Bildungsveranstaltungen, der für das Frankfurter Studienangebot charakteristisch ist. An sozialgerontologischen Fragestellungen (inhaltlich, methodisch, didaktisch) wird die Bedeutung des Referenzrahmens wissenschaftliche Weiterbildung für das selbstgesteuerte Lernen skizziert.

1. Begriffsklärungen

Die Veröffentlichungen zum selbstgesteuerten Lernen lassen eine Vielfalt von Möglichkeiten des Umgangs mit dem Begriff erkennen. Zwei Perspektiven sind in der Diskussion zentral. Es geht unter dem Stichwort einmal um die Beobachtung und Beschreibung eines sich vollziehenden Wandels des Lernbedarfs und der Lernmöglichkeiten. Im Lernverhalten von Erwachsenen wird eine wachsende Bedeutung von außerinstitutionellem Lernen und individuellen Lernprojekten registriert. Damit verbunden sind Fragen gesellschaftlicher und institutioneller Veränderungen im Bildungsbereich (vgl. z. B. Dohmen 1999). Auf der anderen Seite stehen bildungstheoretische Überlegungen und didaktische Fragen, die Lernprozesse im engeren Sinne thematisieren. Hier reicht der Spannungsbogen der Bedeutungsgehalte zu selbstgesteuertem Lernen von Selbstinstruktion bis hin zu Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung mit emanzipatorischem Anspruch (vgl. z. B. Derichs-Kunstmann & Faulstich 1998).

In Anlehnung an Schäffter wird im vorliegenden Beitrag davon ausgegangen, dass zur Zeit der Begriff Selbststeuerung als Schlüsselbegriff mit unterschiedlichen Konnotationen verwendet wird, der „je nach Verwendungsbereich und Kontext eine je spezifische Bedeutung“ erhält (Schäffter 1999, S. 34). Im Zusammenhang seines Konzeptes von „Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft“ (Schäffter 1998) benennt er drei unterschiedliche Formen von Selbstorganisation und Selbststeuerung des Lernens, je nach den zu Grunde liegenden und den Anlass für das Lernen bildenden Transformationsprozessen. Die Stichworte dazu sind Selbstinstruktion im Rahmen von Qualifikationsprozessen, selbstgesteuerte Zielfindung im Rahmen von Suchbewegungen und Organisation von Selbstvergewisserung bei reflexiver Transformation (ebd., S. 33 f.).

Das Konzept sensibilisiert dafür, Rahmenbedingungen, Ziele und Inhalte von Lernprozessen genauer zu klären. Damit kann ein rein normativer Gebrauch des Begriffs selbstgesteuertes Lernen vermieden werden und ebenso die Gefahr, pädagogische Kontexte – im Zuge einer sich mancherorts eilig vollziehenden ‚Kundenorientierung‘ – außer Acht zu lassen. Die von Schäffter eingeführte Differenzierung bietet zudem einen geeigneten theoretischen Bezugspunkt, um altersbezogene Lern-

prozesse zu beschreiben. Lernen für das Alter kann unter den gegenwärtigen Bedingungen der demographischen Veränderungen und der alternden Gesellschaft nur als Suchbewegung bzw. als Selbstreflexion erfolgen.

Insgesamt ist als Anregung in die Überlegungen eingeflossen, die eigene Wahrnehmung des Lernens von Erwachsenen offen zu halten für die Existenz und Wechselwirkung verschiedener Lernformen, die sich zu einer „lebensbreiten Bildung“ (vgl. Reischmann 1995, 2000) zusammenfügen.

2. „Öffnung der Hochschulen“

Von der Möglichkeit, an einer Hochschule Seminare und Vorlesungen zu belegen, machen immer mehr ältere Menschen Gebrauch. An den verschiedenen Hochschulen sind die institutionellen Bedingungen zwar unterschiedlich, aber für alle gilt, dass sie den älteren Studierenden ein vielfältiges Angebot mit hoher Gestaltungs- und Wahlfreiheit bieten (vgl. Dabo-Cruz 2000).

Persönliche Interessen und individuelle Möglichkeiten und Ziele bestimmen wesentlich das Studium im Alter. Das bedeutet gleichzeitig, dass für ein erfolgreiches Studieren ein hohes Maß an Selbststeuerung notwendig ist. Wie geöffnete Vorlesungen und Seminare verschiedener Fachbereiche, Exkursionen, Bibliotheken, Sprachlabors, Computerräume u. a. m. genutzt werden, welche Fächer wie intensiv studiert werden, bleibt ebenso wie die Studiendauer und die Einschätzung von Studien- und Lernerfolg (außer bei den an einigen Hochschulen bestehenden Zertifikatsstudiengängen) den Studierenden überlassen.

Studieren im Alter kann als Ausdruck einer neuen Einstellung gesehen werden, die lebenslanges Lernen ermöglicht. Die Öffnung der Hochschulen für ältere Menschen stellt gleichzeitig eine Öffnung für stärker individualisierte Studienformen und Lernprojekte dar, als sie im Regelstudienbetrieb möglich bzw. üblich sind. Das Prinzip von Selbststeuerung, zunächst verstanden als Freiheit der Wahl, ist hier gewissermaßen konstitutiv. Außerdem gehört es zum Selbstverständnis der Einrichtungen für die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer, dass die Se-

nierenstudierenden nicht belehrt, sondern als Lernpartner angesehen werden. In den Programmen ist ausdrücklich die Verbindung von Lehre mit Forschung vorgesehen, von Produktivität und forschendem Lernen (vgl. Stadelhofer 1996) ist die Rede.

Weit entfernt von jeglicher Verschulungsabsicht erschließen die Einrichtungen des sog. Seniorenstudiums die Hochschule als ein „offenes Lernumfeld“ für selbstgesteuertes Lernen (vgl. Schäffter 1997), indem sie Kooperations- und Entwicklungsaufgaben übernehmen und Beratungs- und Orientierungsangebote unterbreiten. Die steigenden Teilnehmerzahlen sprechen für die Attraktivität des Angebots. Nach einer Umfrage der Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer (BAG WiWA) haben im WS 1998/99 fast 30.000 ältere Menschen das Seniorenstudium der 52 vorhandenen Einrichtungen wahrgenommen (vgl. Wallraven 2000, S. 187). Es kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden den Raum und die Möglichkeiten, die die Universitäten bieten, zu nutzen verstehen. Sie erwerben „Bildung durch ein Studium im Alter“ (Kaiser 1997).

Im Anschluss an die Arbeit von Kade und Seitter (1998) ist allerdings davon auszugehen, dass Studieren im Alter außer durch Bildung durch weitere Dimensionen – Risiko und Genuss – beschrieben werden kann. Der Zusammenhang zwischen den Aneignungsformen lebenslangen (selbstgesteuerten) Lernens und der Angebotsstruktur der Hochschulen ist erst in Ansätzen thematisiert (vgl. Schäffter 1997).

Wissenschaftliche Weiterbildung Älterer ist nicht nach einem einheitlichen Modell konzipiert, sondern es existieren verschiedene Formen des Studienangebots. Auch die Frage der Organisation und Träger-schaft ist unterschiedlich gelöst. Charakteristisch für viele der Einrichtungen ist ein hohes Engagement der älteren Studierenden auf unterschiedlichen Ebenen. Sie arbeiten im organisatorischen Bereich ehrenamtlich mit, nehmen an Tagungen teil, organisieren Studienberatungen, unterstützen die Einrichtungen mit Gründungen von Fördervereinen etc. Dieses Engagement erinnert daran, dass die „Öffnung der Hochschulen“ im Zuge einer Bewegung entstanden ist, die wesentlich von interessierten und engagierten älteren Menschen mit getragen wurde. Daher sind Elemente von Selbstorganisation und Selbsthilfe in den Einrichtungen wirksam. An der Universität des 3. Lebensalters an der Johann-Wolf-

gang-Goethe-Universität in Frankfurt/M. (U3L), über die im Folgenden berichtet wird, ist diese Ebene in ihrer Form der Institutionalisierung als Vereins sichtbar. Da der Verein einen eigenen Lernkontext bildet, soll darauf Bezug genommen werden.

3. Die Universität des 3. Lebensalters

3.1 Der institutionelle Rahmen – der Verein

Die U3L wurde im Herbst 1982 in Frankfurt/M. gegründet und bot im WS 1982/83 erstmals spezielle Veranstaltungen für ältere Studierende an. Die Initiatoren und Gründer – Professoren und Absolventen des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität und ältere Bürgerinnen und Bürger – hatten sich in der Planungsphase der Einrichtung an den in Frankreich in den 70er Jahren gegründeten Universitäten des 3. Lebensalters orientiert und trugen die in der Bundesrepublik in dieser Zeit entstehende Bewegung zur Öffnung der Hochschulen für Ältere mit. Nach einigen Verhandlungen mit der Universitätsleitung wurde die Einrichtung als ein eingetragener Verein an der Universität etabliert. Im Rückblick auf die Zeit der Gründung und die erste Entwicklungsphase wird deutlich, wie stark Kreativität und Erfindergeist bestimmend waren, um überhaupt die Einrichtung auf den Weg zu bringen. Im Hinblick auf die ihre Entwicklungsgeschichte lässt sich eine Reihe von selbstgesteuerten informellen Lernprozessen beschreiben: Organisatorische, konzeptionelle, finanzielle Probleme mussten gelöst werden, ohne auf bereits existierende Rezepte (nach dem Muster „Wie gründe und entwickle ich eine Einrichtung für das Seniorenstudium?“) zurückgreifen zu können. In diesem Falle war selbstgesteuertes Lernen aller Beteiligten eine Voraussetzung der Entwicklung der Einrichtung.

Auch heute stellt die Trägerkonstruktion durch den Verein eine Eigenart der U3L dar. Der Vorstand, das zentrale Entscheidungsgremium, setzt sich aus Professoren und Professorinnen der Universität Frankfurt/M. und älteren Studierenden zusammen. Etwa 800 Studierende (von etwa 2.000 pro Semester eingeschriebenen) sind Mitglied im Verein. Der Argumentation von Seitter folgend, kann die Vereinsebene als eigenes, spezifisches Lernfeld betrachtet werden, denn „Vereine provozieren geradezu selbstgesteuertes Lernen durch den praktischen Vollzug der Vereinstätigkeit ...“ (Seitter 1998, S. 135). Im dargestellten Kontext findet

informelles selbstgesteuertes Lernen eine Entsprechung auf der Organisationsebene. Beide Faktoren stellen die Rahmenbedingungen des Bildungsangebots dar.

3.2 Das Bildungsprogramm

Bezogen auf formelle Lernprozesse werden in der U3L durch ein dreiteiliges Bildungsangebot unterschiedliche Kontexte markiert. Eine erste Gruppe von Veranstaltungen bildet das geöffnete Programm der Universität, eine zweite Gruppe die Vortragsreihen, von der U3L in Kooperation mit der Universität organisiert, und ein dritter Bereich sind die Seminare und Projekte mit dem Schwerpunkt Soziale Gerontologie, die von der U3L in eigener Verantwortung geplant und veranstaltet werden.

Die Struktur des Angebots ist zwar offen und individuell gestaltbar, aber nicht beliebig. Sie ist bestimmt durch die universitären Rahmenbedingungen und die wissenschaftlichen Regeln und Arbeitsweisen. Selbstgesteuertes Lernen innerhalb eines wissenschaftlichen Referenzrahmens kann nicht bedeuten: ‚anything goes‘. Dementsprechend ergibt sich für die U3L ihrem Selbstverständnis nach als spezifische Aufgabe die „Ermöglichung der Teilnahme an Ereignissen der Wissenschaft ... Dabei ist nicht an die systematische Erneuerung veralteten Wissens gedacht, wie es viele im Beruf Stehende zur Pflicht machen müssen und in Kontaktstudien betreiben, auch nicht an die späte Aufnahme eines Regelstudiums, sondern an die selbstgewählte Teilnahme an der Wissenschaft und ihren Aussagen als eines Bildungsprozesses, dem der Einzelne sich nach Neigung und Interesse freiwillig unterzieht“ (Böhme 1985, S. 45).

Da Ältere nicht im Hinblick auf Qualifikationen studieren, sind Selbstbestimmung und Selbstverantwortung auf Seiten der Studierenden zentrale Merkmale eines Studiums im Alter. Der Referenzrahmen Wissenschaft bestimmt die Methoden. „Die Studierenden erwerben wissenschaftliche Bildung durch die selbstbestimmte, zweckfreie Teilnahme an Wissenschaft, die kritische Aneignung von Resultaten der Wissenschaft und die wissenschaftlich geleitete Arbeit an sich selbst, die zu nicht spezifischer, also allgemeiner Bildung wird“ (ebd., S. 34). Hier scheint sich im Hinblick auf das Studieren im Alter eine ‚späte Freiheit‘ zu realisieren. Wohlgermerkt ist Freiheit nicht absolut, sondern immer in Relationen zu definieren. Der Kontext des Studiums im Alter ist gekennzeichnet

durch die Freiheit von äußeren Zwecken, von Studienordnungen und von institutionalisierten Sanktionen. Auf der Grundlage des beschriebenen Programms gestaltet jeder Studierende sein Studium und sein Arbeitspensum entsprechend seinen eigenen Interessen, Wünschen und Fähigkeiten. Selbstgesteuertes Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang, das Angebot in inhaltlicher wie auch in methodischer Hinsicht für persönliche Lernprojekte zu nutzen.

Dabei ist es nicht automatisch mit aktivem, explorativem und produktivem Lernen gleichzusetzen. Nach den Erfahrungen an der U3L gibt es eine große Variationsbreite der Lernformen und -stile. Es gilt, „dass die Teilnahme Älterer am Wissenschaftsbetrieb in einem generellen Sinne zwar sowohl aktiv als auch passiv sein kann, das hängt vom Engagement des Einzelnen und der Ernsthaftigkeit der Studien ab“ (ebd., S. 32). Aber für die Mehrheit der Studierenden wird die Lernform eher als rezeptiv denn als produktiv, eher als extensiv denn als intensiv beschrieben werden können. Ein Grund dafür ist, dass das Interesse bei der Mehrheit auf allgemeine Bildung und nicht auf ein bestimmtes Gebiet gerichtet ist (vgl. ebd.). Ein weiterer Grund mag darin liegen, dass Bildungsbedürfnisse und Lernstilpräferenzen in verschiedenen Phasen des Alters differieren und mit zunehmenden Alter reflexive und kontemplative Formen bevorzugt werden (vgl. Böhme 1992). Neuere Untersuchungen zu bevorzugten Lernstilen älterer Lernender in den USA (vergleichbare Untersuchungen fehlen in der BRD) stützen diese Beobachtung von Seiten systematischer Forschung. Mit zunehmendem Alter nimmt die Variationsbreite der individuellen Unterschiede in der Lernstilpräferenz zu. „Additionally, with age there appears to be a trend for adults to become less active and hands-on while learning, but rather to become more reflective and observant while learning“ (Truluck & Courtenay 1999, S. 234).

Die Offenheit der Hochschule ermöglicht unterschiedliche Lernstile, allerdings in der Orientierung auf die wissenschaftliche Arbeitsweise. Diese setzt Selbständigkeit voraus. „Studieren heißt vor allem, sich selbst etwas beizubringen“ (Rost, zitiert nach Weber 1998, S. 184). Das kann auch durch die kritische Auswahl und Aneignung des Dargebotenen erfolgen. „Selbstgesteuertes Lernen und ‚fremdorganisiertes‘ Bildungsangebot sind keine Gegensätze. Ein Vortrag ist zweifellos curricular, örtlich und zeitlich fremdbestimmt, dennoch ist die Auswahl, die

Wahrnehmung, die Integration des Vorgetragenen durch die Beteiligten meist sehr unterschiedlich“ (Siebert 1998, S. 18).

Im Bereich der Universitäten sind Elemente von Selbststeuerung und Selbstorganisation auf unterschiedlichen Ebenen ohnehin enthalten. Allerdings haben sie ambivalente Züge. Einerseits bedeutet Studieren immer ein selbständiges Lernen, andererseits sind der Partizipation und Selbstbestimmung der Studierenden durch die Ausbildungsorientierung der Studiengänge, durch Prüfungsordnungen und Hochschulgesetzgebung enge Grenzen gesetzt (vgl. Weber 1998). Fragen von Selbstbestimmung und Selbstorganisation bilden spätestens seit 1968 nicht nur hochschuldidaktisch, sondern auch politisch ein Spannungsfeld. Durch das Seniorenstudium wird dieses Spannungsfeld um die Dimension des lebenslangen, selbstgesteuerten Lernens erweitert.

Von dem hier beschriebenen Kontext der Veranstaltungen der Fachbereiche der Universität lässt sich der Bereich der U3L-eigenen Veranstaltungen als ein weiterer Zusammenhang für selbstgesteuertes Lernen unterscheiden, da er als Entwicklungs- und Forschungsbereich der Sozialen Gerontologie konzipiert ist. Die Studierenden haben darin eine aktive Rolle. Damit wird der Bedeutungsgehalt des selbstgesteuerten Lernens um die Dimension der Selbsttätigkeit erweitert, die nicht nur vom Subjekt aus, sondern auch durch das Ziel und den Gegenstand des Bildungsprozesses begründet ist. Der Problembereich der Sozialen Gerontologie, nämlich Alter und Altern im gesellschaftlichen Kontext, kann unter den gegenwärtig herrschenden Modernisierungsprozessen als Bereich von zieloffener und reflexiver Transformation gesehen werden, der einen Druck in Richtung Selbststeuerung ausübt (vgl. Schäffter 1999).

Der Bereich der in eigener Regie durchgeführten Veranstaltungen neben dem geöffneten Angebot der Fachbereiche (etwa 200 Veranstaltungen) ist in Frankfurt im Vergleich zu anderen Seniorenuniversitäten relativ groß (etwa 40 Seminare und Projekte im Semester, die folgendermaßen differenziert werden: a) Einführungs- und Orientierungsveranstaltungen, b) Soziale Gerontologie, c) der Sozialen Gerontologie verwandte Gebiete, d) Zusatzangebote). Struktur und Umfang des Angebots haben wesentlich mit dem gerontologischen Selbstverständnis der U3L zu tun.

3.3 Das gerontologische Selbstverständnis

Die Aufgabe, Bildungsangebote im universitären Kontext zu organisieren, steht für die U3L im Kontext einer gerontologischen Bildungsarbeit. Das bedeutet, dass es unter dem Stichwort „Soziale Gerontologie“ gleichzeitig um Fragen der Bildung im Alter und um Alter als Gegenstand von Bildung geht. Hat die Einrichtung im Bereich der „Öffnung der Hochschule“ eine eher vermittelnde Rolle und Funktion als Anlaufstelle, Beratungsstelle usw., so hat sie im Bereich der Sozialen Gerontologie eine aktive Rolle, die auf deren Entwicklung gerichtet ist. Unter Beteiligung der von Altern und Alter selbst Betroffenen werden Untersuchungen, Erkundungen, Befragungen und Erhebungen durchgeführt, die über die unterschiedlichsten Momente der Situation älterer Menschen aufklären.

„Indem die geistigen Bedürfnisse älterer Menschen zur Sprache kommen, können diese zugleich auf ihre gesellschaftliche Relevanz hin untersucht werden. Es vermag sich daraus eine Alters- und Altersforschung zu entwickeln, deren Ziel eine systematische Altenbildung ist. Eine ‚Universität des 3. Lebensalters‘ ist in dem doppelten Anspruch, sich einerseits der Wissenschaft zur Verfügung zu stellen und andererseits von sich entwickelnder Wissenschaft Gebrauch zu machen, auf die Wechselseitigkeit von Beiträgen älterer Menschen und wissenschaftlicher Forschung und Erkenntnis verwiesen, auf die Wechselseitigkeit von Lebenserfahrung und wissenschaftlicher Analyse“ (Böhme 1985, S. 47). Die Rolle der Studierenden ist hier durch die Forschungsorientierung wesentlich mit bestimmt. Sie sind nicht nur Empfänger von Informationen oder fertigen Wissensinhalten, sondern sie sind Mitproduzenten von neuem Wissen über Bildung im Alter und Alter. In diesem Kontext bedeutet Lernen ein Sich-Einlassen auf einen zielgerichteten und planmäßigen Suchprozess. Neben Informationsgewinnung (Orientierungslernen) und dem Einbringen eigener Erfahrungen (Identitätslernen) beinhaltet es auch die Entwicklung neuer (alternativer) Bildungs- und Lebenskonzepte. Prinzipiell stellen die Veranstaltungen günstige Orte der Begegnung und Sammlung dar, die gruppendynamisch auch eine Chance der Selbstorganisation oder der Hilfe unter Gleichgesinnten (Selbsthilfe) bereitstellen. In diesem Zusammenhang ist besonders der Bereich der selbstorganisierten Veranstaltungen zu nennen. Seit 1984 wurde eine ganze Reihe von Arbeitsgruppen und Projekten von Studierenden in Eigenregie durchgeführt; z. T. sind die Ergebnisse dokumentiert (vgl. u. a. Neufeld 1995/

1999, Opitz o.J.), eine systematische Untersuchung dazu hat Arnold (1994) durchgeführt.

Die Motivation, Bildung mit Engagement zu verknüpfen, wird in der Aussage von Neufeld deutlich, die nach einem Einstieg als Studierende inzwischen verschiedene Projektgruppen geleitet hat. „Das Älterwerden braucht man zwar nicht zu erlernen, es vollzieht sich ohne unser Zutun, aber man kann viel gewinnen, wenn man praktikable Wege des Älter- und Altwerdens kennt, wenn man um die Risiken weiß und wie man sie vermeiden kann: und wenn man – und dies vor allem – rechtzeitig die Chancen ergreift, die sich dem Älteren öffnen. Die Universität des 3. Lebensalters hat mir manche Chance eröffnet und dazu beigetragen, neue Wege zu beschreiten, Ziele anzustreben, sie im Dialog mit den anderen zu verändern, den Gegebenheiten anzupassen und so erreichbar zu machen. Vielleicht ist das Wichtigste, das ich hier gewann, die Erkenntnis, dass das Alter nicht das Ende eines aktiven, erlebnisreichen Lebens ist, sondern vielmehr Anfang einer neuen Lebensphase bedeutet, und dass man diesen Lebensabschnitt mehr als alle vorangegangenen für sich gestalten, für sich ausschöpfen und darüber hinaus das Gewonnene umsetzen kann“ (Neufeld 1991).

4. Soziale Gerontologie und Altersbildung

Mit Sozialer Gerontologie als Schwerpunkt innerhalb ihres wissenschaftlichen Weiterbildungsangebots für Ältere hat die U3L in mehrfacher Hinsicht Neuland betreten. Gerontologie und damit auch Soziale Gerontologie selbst stehen noch am Anfang ihrer Entwicklung (vgl. zu Geschichte und Entwicklung der Gerontologie: Jansen, Radebold & Schmitz-Scherzer 1999). Einerseits wird Gerontologie als „Wissenschaft im Herstellungsprozess“ (Jansen & Friedrich 1995) begriffen, die interdisziplinär oder multidisziplinär angelegt ist, andererseits wird sie als ein transdisziplinärer Forschungsverbund (vgl. Baltes & Mittelstraß 1992) beschrieben. Diese Situation macht es schwer, den Themenbereich zu bestimmen und einzugrenzen.

Drei Perspektiven auf den Altersprozess sind in der Gerontologie dominant: Veränderungen im körperlichen, im psychischen und im sozialen Bereich werden von Seiten der Medizin, Psychologie und So-

ziologie erforscht. Die für die U3L entscheidende bildungstheoretische Perspektive, in der Veränderungen im personalen Bereich mit der Person als dem geistigen Zentrum des Menschen reflektiert werden, ist bisher erst in Ansätzen integriert (vgl. Nittel 1999). Für die Konzeption eines Studienangebots kommen die existierenden Aufbaustudiengänge im Bereich der Gerontologie (an den Universitäten in Kassel, Heidelberg, Erlangen, Vechta und Dortmund) nur bedingt als Vorbilder in Frage, da sie berufsorientiert sind. Das Studienangebot der U3L ist im Gegensatz dazu nicht auf eine Qualifikation hin konzipiert, sondern beabsichtigt vor allem Altersbildung, d. h. Lerninhalte über Alter und Altern, die von allgemeinem Interesse sind, zu vermitteln. Wie in den Regelstudienangeboten der Hochschulen ist die Gerontologie auch im Spektrum der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer nur am Rande vertreten. Außer an der Universität Dortmund, wo es einen Studiengang mit gerontologischem Profil gibt, der Erstausbildung und Weiterbildung Älterer integriert (vgl. Veelken, Gösken & Pfaff 1998), existieren keine ausgesprochenen Schwerpunkte in diesem Bereich.

Zum Stellenwert der Gerontologie innerhalb der Studienangebote wurden und werden in der BAG WiWA, in der die Einrichtungen des Seniorenstudiums zusammengeschlossen sind, kontroverse Positionen vertreten. In Arbeitsgruppen zum Thema wurde zum Teil eine heftige Ablehnung gegen die Aufnahme von gerontologischen Themen mit der Begründung geäußert, „bei ausschließlicher, aber auch schon bei übermäßig starker Akzentuierung des gerontologischen Angebots bestehe die Gefahr der Gettoisierung älterer Studierender“ (Bauer & Dabocruz 1992, S. 81). Andererseits wird der individuelle und gesellschaftliche Nutzen der Einbeziehung gerontologischer Themen gesehen. „Die besondere Befähigung, sich wissenschaftlich mit Fragen auseinander zu setzen, die einen selbst betreffen, kann die Chancen angemessener Interessenvertretung erheblich steigern. Es gibt eigentlich kein triftiges Argument, gerontologische Themen auszusparen ..., auch wenn man den Wert der Allgemeinbildung besonders hoch einschätzt“ (ebd., S. 82).

Die heutigen Diskussionen polarisieren nicht mehr zwischen Ablehnung und Propagierung eines gerontologischen Angebots. Dennoch ist die Gerontologie in den Seniorenstudien nur marginal im Angebot vertreten. So wird in den Diskursen im Universitätsbereich Gerontologie häufig immer noch ausschließlich mit dem belehrenden, an Defi-

ziten ansetzenden medizinisch-geriatrischen Angebot identifiziert, das in den 70er Jahren vorherrschend war. Durch das Fehlen der Alternsthematik werden gerade in dem Bereich, der sich wissenschaftsorientiert an Ältere wendet, Chancen einer Weiterentwicklung des Feldes vertan. Der Einstellungswandel, den Nittel registriert: „Langsam aber stetig setzt sich die Position durch, dass das Altern in der Moderne selbst einer Modernisierung bedarf“ (Nittel 1999), ist eher im außeruniversitären Bereich zu beobachten. Dort gibt es eine schnelle Entwicklung verschiedener Initiativen, die „Neue Wege ins Alter“ (Projektitel einer Frankfurter Initiative), auch mit Hilfe der Bildung, beschreiten.

Möglicherweise sind die Diskussionen um den Stellenwert eines gerontologischen Angebots ein Hinweis darauf, dass Alter und Älterwerden schwierige Themen sind, weil sie die Grenzen des menschlichen Lebens deutlich machen. Vielleicht ist mit akademischer Bildung auch die Hoffnung verbunden, sie könnte vor dem Alter schützen. „Wer nach Zielen für das Lernen im Alter fragt, erhält normative Vorgaben zur Antwort. Alles in allem laufen die Vorschläge darauf hinaus, das Älterwerden zu verlernen“ (Kade 1994, S. 6). Das Gegenteil davon ist in der Altersbildung der Fall, Sie „hat ihren Kern im Lernen des Älterwerdens“ (ebd.). Mit Sicherheit wäre es eine stark verengende Sicht, wollte man ältere Menschen auf Themen des Alters festlegen. Altersbildung ist von ihrem Anspruch her nicht auf die Lebensphase Alter beschränkt, ist also keine Altenbildung, Älterwerden wird vielmehr auf den gesamten Lebenslauf bezogen gesehen. Damit ist es prinzipiell Thema für alle Lebensalter.

5. Altern lernen?

Ob Alter ein Thema ist, das mit Bildung in Zusammenhang steht, wird unterschiedlich beurteilt. Auf Grund von Gesprächen und Seminarerfahrungen mit Studierenden der U3L wird man Schützendorf, der über seine Erfahrungen an der Volkshochschule berichtet, zustimmen können: „Alte Menschen wollen nicht ständig über sich, ihr Alter und ihre besondere Lebenssituation reden. Dennoch gibt es ein erkennbares Bedürfnis bei alten Menschen, über einzelne Aspekte des Alters und des Alt-Seins informiert zu sein und sich mit anderen alten Menschen über ihr Alt-Sein und die sich daraus ergebenden Alltagsproble-

me auszutauschen“ (Schützendorf 1985, S. 7). Eine ähnliche Erfahrung teilen vermutlich viele, die Seminarsituationen mit Älteren kennen. Themen, wie z. B. die Befindlichkeit im Alter, die Wahrnehmung des Alters, die Positionierung auf einer ‚Altersskala‘ und Ähnliches, werden häufig implizit zum Verhandlungsgegenstand bzw. bilden eine Art ‚heimlichen Lehrplan‘.

Als explizites Studieninteresse wird die Gerontologie nur von einem Teil der Frankfurter Studierenden (20%) genannt, obwohl fast die Hälfte ein prinzipielles Interesse an Gerontologischen Themen einräumt (vgl. Hofer). Die Akzeptanz eines intentionalen Lernangebots hängt auch davon ab, ob das Lernen des Älterwerdens für möglich gehalten wird. Bei der Frage, ob man altern lernen kann und soll, muss mit Ambivalenzen umgegangen werden. „Alt wird man doch ganz von alleine, ohne Zutun und auch ohne die Chance, das Älterwerden aufzuhalten. Alter ist menschliches Schicksal. Also warum sollte man sich überhaupt gedanklich damit beschäftigen?“ Diese Argumente; so oder so ähnlich von Studierenden vorgebracht, sind bekannt. Sie sind nachvollziehbar, denn sie enthalten ja etwas Wahres, indem sie auf das Alter als biologische Tatsache hinweisen.

Das ist aber nur *eine* Dimension des Älterwerdens. Alter und Altern sind genauso gut soziales Schicksal und damit gesellschaftlichen Formungs- und individuellen Gestaltungsprozessen unterworfen. Unter den heutigen Bedingungen des Altersstrukturwandels und des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses hat die Gestaltungsfreiheit, aber auch der Gestaltungsdruck für Ältere zugenommen (vgl. Schweppe 1996). Sozialisierungserfahrungen und Lernprozesse „en passant“ (Reischmann 1995) begleiten das Älterwerden. Außerdem werden von der Nachmittags-Talkshow bis hin zu populärwissenschaftlichen Zeitschriften informelle Lernangebote unterbreitet. Alle diese unterschiedlichen Informationen und Erfahrungen fügen sich zu einem Alltagswissen. „Alter gehört, wie Gesundheit oder Liebe, zu den Figurationen, über die es stabile Alltagsichten gibt und die als versteckte Lernprozesse weitergegeben werden. Jeder weiß Bescheid, die meisten meinen etwas anderes. Und die Gerontologen ärgern sich darüber, dass die ihnen dauernd abverlangten Definitionsanstrengungen – ganz ähnlich wie man offenbar über Gesundheit oder Liebe nie genug zu hören bekommen kann – eigentlich vergeblich bleiben, weil sie alle doch wohl auf das Gleiche hinauslau-

fen. Die mediengerechten Themenzuschnitte dagegen scheinen dann den Erfolg für sich zu haben, und sie gewinnen diesen, wie üblich, durch Selektion, Überzeichnung, Emotionalisierung“ (Göckenjan & von Kondratowicz 1988, S. 7).

Zusammenfassend können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden: Die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens im dargestellten Zusammenhang kann als Spannungsbogen zwischen Selbstbestimmung und gesellschaftlich notwendiger Selbsttätigkeit verstanden werden. Die Auffassung „Was alt sein heißt, weiß ich selbst am besten“ hat als die jeweils subjektive Perspektive in allen Lernprozessen Älterer für das Älterwerden Gültigkeit. Darin eingeschlossen ist auch die Entscheidung für oder gegen intentionales Lernen. Andererseits stellt die Wahrnehmung und Anerkennung von Lernen die Voraussetzung eines selbstbestimmten Lebens im Alter dar. Wenn die verdeckten Lernprozesse über Alter und Altern nicht wahrgenommen werden bzw. der Themenkreis aus formellen Bildungssituationen ausgeschlossen ist, dann vollziehen sich Lernprozesse unbewusst oder auf Grund von Familienerfahrungen oder Massenmedien und sind im Grunde nicht steuerbar (vgl. Weaver 1999).

Auch in der Ära des neuen selbstgesteuerten Lernens sind zentrale bildungstheoretische Fragen nach dem Ziel und dem Weg von Lernen zwischen subjektiven und sozialen Dimensionen nicht verschwunden. Das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden muss im jeweiligen Kontext bestimmt werden. Im Referenzrahmen der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer können Lehrende nicht nur Lernberater und Lernbegleiter sein. Damit würden sie eigene Forschungsfragen und inhaltliche Interessen preisgeben, die sie als Wissenschaftler zweifellos haben. Auf die praktische Arbeit in der U3L bezogen heißt das: Soziale Gerontologie als wissenschaftliche Altersbildung kann nur in einem gemeinsamen Prozess entwickelt werden, der Entscheidungsspielräume thematisiert und für verdeckte Lernprozesse sensibilisiert. Wichtig dabei ist, das Informationsangebot mit einer kritischen Sicht auf die unterschiedlichen Diskurse über Alter und Altern zu verbinden, Reflexivität zu ermöglichen und Offenheit für die Entwicklung von neuen Altersstilen und -kulturen zu gewährleisten. Indem Fragen der Wahrnehmung und des Lernens ausdrücklich thematisiert werden, kann eine Brücke zu alltäglichen Lernprozessen angelegt werden.

Durch diesen programmatischen Leitlinien sind für die didaktische Umsetzung mehr Fragen aufgeworfen als beantwortet. Der Referenzrahmen Wissenschaft, in dem Seniorenstudium sich bewegt, ist durch die Verknüpfung der Lehre mit Forschung besonders für die Suche nach Antworten geeignet. Gerade dort können Bildungsfragen im Alter mit Studierenden zusammen bearbeitet werden. Allerdings ist mit dieser Absicht auch eine Reihe von Problemen verbunden.

In der Frage nach Forschungsbeteiligung erfährt das selbstgesteuerte Lernen eine spezifische Form und Zuspitzung. Daher werden ausschnittsweise Erfahrungen mit einem Forschungsprojekt an der U3L im Sinne eines problemorientierten Ausblicks geschildert (vgl. Brauerhoch/Dabo-Cruz 1998).

6. Ausblick – Ältere Studierende als Objekte und Subjekte der Forschung

Forschungsprojekte an der U3L unter Beteiligung von Älteren stellen Experimente dar, die an Lehrende und Lernende hohe Anforderungen stellen. Einerseits ist die Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden aufgehoben, andererseits müssen die Studierenden im Zuge des Prozesses Forschungskompetenz erwerben. Außerdem stehen die Projekte unter der doppelten Anforderung, das Alltags- und Erfahrungswissen der Älteren einerseits für selbstreflexive Prozesse zu erschließen, andererseits für den Gegenstandsbereich der Forschung zu nutzen. „Forschung verlangt die Bereitschaft, das bisher Gewusste in Frage zu stellen, um es überprüfen zu können. Der oder die Forschende muss bereit sein, Neues verstehen zu wollen – auch wenn es dem bisherigen sicheren Wissen widerspricht. Das ist eine hohe intellektuelle, aber auch psychische Anforderung an alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Es stellt sich aber die Frage, ob diese psychisch-intellektuellen Anforderungen den Bedürfnissen im 3. Lebensalter gerecht werden“ (ebd., S. 107).

Damit ist kein Zweifel an der Fähigkeit der Älteren zum Forschen ausgesprochen, sondern es wird nach der Kompatibilität von Zielen und Interessen in einem solchen Rahmen gefragt. Ist die entwicklungsorientierte Zielsetzung der Einrichtung eine, die die Studierenden teilen? Mit welchen konkreten Zielen und Bedürfnissen gehen Ältere auf

Forschungsprozesse ein? Wie weit gelingt es, sich tatsächlich auf die Wissenschaft und die Regeln der Forschung einzulassen? Was z. B. beinhaltet, eigene Betroffenheit und eigenes Interesse sorgfältig zu reflektieren oder eigene Ansprüche an die Reichweite der Ergebnisse und ihre Anwendung eventuell zu revidieren. Diese und ähnliche Fragen begleiten die Forschungsprojekte und bestimmen sie mit.

„Insofern ist ein wichtiges Element in solchen Projekten die Thematisierung der Rolle der Studierenden und der/des Lehrenden. Die Reflexion der eigenen Erwartungen im Verhältnis zu den Anforderungen des Forschungsprojektes ermöglicht es den Studierenden, ihr eigenes Interesse an Forschung im Studium und den möglichen Kompetenzerwerb realistisch einzuschätzen. Für die Lehrenden bedeutet dies, einerseits einen methodisch und inhaltlich angemessenen Input zu gewährleisten, andererseits im Verlauf des Forschungsseminars auch wieder die Rolle des Moderators/der Moderatorin und des/der Prozessbegleiters/in einzunehmen. Diese doppelte Rolle und die Frage, inwieweit die oben ausschnittsweise genannten Anforderungen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erfüllbar sind, berührt grundlegende Überlegungen, ob und wie die Verbindung von Lehre und Forschung gelingen kann. Versteht man Forschung als einen interaktiven-dynamischen Prozess zwischen Forschenden und den ‚Gegenstandsbereichen‘ der Forschung (was meist Personen sind, die verstanden werden wollen und sollen), dann ergibt sich aus dieser – im glücklichsten Falle produktiven – Dynamik die Notwendigkeit der Teilhabe aller Forschenden an dem Prozess, der nur schwer didaktisch gesteuert werden kann“ (ebd., S. 107 f.).

Literatur

- Arnold, B. (1994): Engaged in Studying and Teaching: A Portrait of Self Organized Seminars by Older Students of the U3A of Frankfurt a. M. A paper presented at the TALIS second international seminar in Fontenay-Aux-Roses College Universitaire Fontenaisien, TALIS, Nr. 4, S. 17-21.
- Baltes, P. B. & Mittelstraß, J. (1992): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung. Berlin, New York.
- Bauer, A. & Dabo-Cruz, S. (1992): Arbeitsgruppe 7: Stellenwert der Gerontologie im Studium älterer Erwachsener – Bildungsmotive zwischen Interessen, Bedürfnissen und Ambitionen. In: Böhme, G. & Dabo-Cruz, S.: Erfahrung und Subjektivität. Der ältere, der alternde, der alte Mensch im Horizont gesellschaftlicher Bezüge. Idstein, S. 79-88.
- Böhme, G. (1985): Soziale Gerontologie und Erwachsenenbildung. Zur Problematik einer „Uni-

- versität des dritten Lebensalters“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 44-51.
- Böhme, G. (1988): Pädagogische Theorie des Alters. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 188-193.
- Böhme, G. (1992): Verständigung über das Alter oder Bildung und kein Ende. Idstein.
- Böhme, G. (1998): Der ältere Mensch im Wissenschaftsbetrieb. In: Böhme, G., Brauerhoch, F.-O. & Dabo-Cruz, S.: Forschung als Herausforderung. Zum wissenschaftlichen Potential und ehrenamtlichen Engagement der Älteren. Idstein, S. 9-48
- Brauerhoch, F.-O. & Dabo-Cruz, S. (1998): Ehrenamtliches Engagement und wissenschaftliche Weiterbildung. In: Böhme, G., Brauerhoch, F.-O. & Dabo-Cruz, S.: Forschung als Herausforderung. Zum wissenschaftlichen Potential und ehrenamtlichen Engagement der Älteren. Idstein, S. 49-114
- Dabo-Cruz, S. (2000): Lernen in Institutionen und Initiativen: Universitäten. In: Becker, S., Veelken, L. & Wallraven, K. P. (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft, Opladen, S. 188-190.
- Derichs-Kunstmann, K., Faulstich, P., Wittpoth, J. & Tippelt, R. (Hrsg.) (1998): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Dohmen, G. (Hrsg.) (1999): Weiterbildungsinstitutionen, Medienumwelten, Lernumwelten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Göckenjahn, G. & von Kondratowitz, H.-J. (Hrsg.) (1988): Alter und Alltag, Frankfurt/M.
- Hofer, C. H.: „Mens sana in corpore sano“ (in Vorbereitung).
- Jansen, B. & Friedrich, I. (Hrsg.) (1995): Soziale Gerontologie – ein Herstellungsprozess. Kasseler Gerontologische Schriften, Band 17. Kassel.
- Jansen, B., Karl, F., Radebold, H. & Schmitz-Scherzer, R. (Hrsg.) (1999): Soziale Gerontologie. Ein Handbuch für Lehre und Praxis. Weinheim, Basel.
- Kade, J. & Seitter, W. (1998): Bildung – Risiko – Genuss. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied.
- Kade, S. (1994): Altersbildung. Ziele und Konzepte. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Kaiser, M. (1997): Bildung durch ein Studium im Alter. Münster u. a.
- Neufeld, H. (o. J.): Erfahrungen – Entwicklungen – Perspektiven aus der Sicht einer Senior-Studentin auf dem Weg vom Lernen zum Lehren (unveröffentlichtes Vortragsmanuskript).
- Neufeld, H. (1995/1999): Bilder älterer Menschen in der Tagespresse. Frankfurt/M.
- Neufeld, H. (1999): Der ältere Mensch als Wirtschaftsfaktor. Frankfurt/M.
- Nittel, D. (1999): Erziehungswissenschaften/Pädagogik. In: Jansen u. a., a. a. O., S. 356 -369.
- Opitz, H. (o. J.): „Kreatives Schreiben“. Workshop der Universität des 3. Lebensalters, WS 1992/93. Unveröff. Manuskript.
- Reischmann, J. (1995): Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: GdWZ, H. 4, S. 200-204.
- Reischmann, J. (2000): Neue Aufgaben in der Erwachsenenbildung. In: PAE – Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung, H. 1, S. 25-31.
- Schäffter, O. (1997): Perspektiven weiterbildender Studien. Der Beitrag der Hochschule zum lebensbegleitenden Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 37-51.
- Schäffter, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Berlin.
- Schäffter, O. (1999): Kontexte der Selbststeuerung in der Transformationsgesellschaft. In: Evers, R. u. a.: Leben lernen. Beiträge der Erwachsenenbildung. Münster.

- Schützendorf, E. (1985): Mit Alten über Alter reden: Vorschläge und Materialien für die Altenbildung. Frankfurt/M.: PAS/DVV.
- Schweppe, C. (1996): Altern im Strukturwandel der Moderne. In: dies. (Hrsg.): Soziale Altenarbeit. Pädagogische Arbeitsansätze und die Gestaltung von Lebensentwürfen im Alter. Weinheim, S. 11-32.
- Seitter, W. (1998): Lernen in Vereinen. Selbstorganisation und Selbststeuerung am Beispiel des eigenethnischen Vereinswesens spanischer Migranten. In: Derichs-Kunstmann u. a., a. a. O., S. 133-145.
- Siebert, H. (1998): Die Karriere des selbstgesteuerten Lernens. In: Derichs-Kunstmann u. a., a. a. O., S. 17-19.
- Stadelhofer, C. (1996): Kompetenz und Produktivität im 3. Lebensalter. Bielefeld.
- Truluck, J. E. & Courtenay, B. C. (1999): Learning Style Preferences among older Adults. In: Educational Gerontology, S. 221-236.
- Veelken, L., Gösken, E. & Pfaff, M. (1998): Lernen und Engagement – Zum Zusammenhang von Studium und Tätigsein im Weiterbildenden Studium für Senioren an der Universität Dortmund. Bielefeld.
- Wallraven, K. P. (2000): Lernen in Institutionen und Initiativen: Struktur und Organisation. In: Becker, S., Veelken, L. & Wallraven, K. P. (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen, S. 188-190.
- Weaver, J. W. (1999): Gerontology Education: A New Paradigm for the 21st Century. In: Educational Gerontology, S. 479-490.
- Weber, S. (1998): Kulturen der Selbstorganisation. In: Hoffmann, N. & von Rein, A. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen in (berufs-)biographischer Reflexion. Bad Heilbrunn, S. 176-190.

Selbstorganisation und Selbststeuerung in den Arbeitsgemeinschaften des Wei- terbildungsprogramms STUDIEREN AB 50

Werkstattberichte

1. Einleitung

STUDIERN AB 50 ist ein wissenschaftliches Weiterbildungsprogramm der Universität Bielefeld für Erwachsene im mittleren und höheren Lebensalter, das den Besuch von Lehrveranstaltungen der Universität ohne den Nachweis eines Abiturs oder einer anderen Hochschul-Zugangsberechtigung ermöglicht. Den Schwerpunkt des Weiterbildungsprogramms bilden die Lehrveranstaltungen der Fakultäten und Abteilungen. Entsprechend der Struktur und den Eigenheiten der wissenschaftlichen Disziplinen werden von den Fakultäten in jedem Semester Veranstaltungen ausgewählt und für STUDIERN AB 50 geöffnet. Diese Lehrveranstaltungen werden kombiniert mit Spezialveranstaltungen, Arbeitsgemeinschaften und Studiengruppen sowie Informations- und Orientierungstagen für Studienanfänger (siehe die ausführliche Darstellung des Konzepts und der Organisation von STUDIERN AB 50 in Kap. 7: datapool – Empirische Basisinformationen aus einem Programm wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer an der Universität Bielefeld).

Ein Schwerpunkt des Weiterbildungsprogramms STUDIERN AB 50 sind die zahlreichen studentischen Arbeitsgemeinschaften und Studiengruppen, die zu unterschiedlichen Themen angeboten werden. Seit dem Wintersemester 1991/92 finden Arbeitsgemeinschaften statt, die überwiegend von Studierenden selbst geleitet werden. Damit wird wie im Erststudium die Möglichkeit eröffnet, in selbstorganisierter Form zu wissenschaftlichen Spezialgebieten Kenntnisse einzubringen. Die von den Studierenden angebotenen Arbeitsgemeinschaften spiegeln in typischer Weise die eingebrachten Kompetenzen und Interessensbereiche wider. Fast alle Arbeitsgemeinschaften laufen über mehrere Jahre in die-

ser Organisationsform, die Inhalte und Themenschwerpunkte werden aber immer wieder neu bestimmt. So wurden in den letzten Semestern Arbeitsgemeinschaften und Studiengruppen zu künstlerischen, kunstgeschichtlichen, literarischen, sprachlichen, sportlichen und anderen Themen und Tätigkeiten angeboten.

1997 konnte STUDIEREN AB 50 sein zehnjähriges Bestehen feiern. Aus diesem Anlass wurden mehrere Aktivitäten geplant, die die Veränderungen in der Weiterbildung für ältere Erwachsene in diesem Zeitraum sowie Konsequenzen aus diesen Entwicklungen und Ausblicke auf die Zukunft zum Inhalt hatten. Zu den Jubiläums-Aktivitäten gehörten die Dokumentation und Bewertung der bis dahin geleisteten Arbeit in Form von Berichten aus den Arbeitsgruppen und ihre Zusammenfassung und Herausgabe als kleine Broschüre unter dem Titel „Werkstattberichte aus den Arbeitsgemeinschaften und Studiengruppen des Weiterbildungsprogramms STUDIEREN AB 50“.

Im Sommersemester 1999 wurde die Arbeit der Arbeitsgemeinschaften erneut dokumentiert und analysiert – jetzt unter dem Aspekt der Selbstorganisation und Selbststeuerung in einer Kleingruppensituation. Für dieses Vorhaben wurden mehrere Quellen herangezogen: Zunächst wurden die bisher erschienenen Veranstaltungsverzeichnisse von „STUDIEREN AB 50“ im Hinblick auf die Rolle der Arbeitsgruppen im Lernkonzept des Weiterbildungsprogramms und die Selbstdarstellungen der Arbeitsgemeinschaften und in einem weiteren Arbeitsschritt wurden die Erläuterungen und Kommentare der Arbeitsgemeinschaften zu den Ankündigungen ihrer Veranstaltungen ab dem Wintersemester 1991/92 ausgewertet. Die Auswertung der Veranstaltungsverzeichnisse hat vor allem die Funktion, Entwicklungen und Veränderungen im inhaltlichen Konzept nachzuzeichnen und zu analysieren.

Die wichtigste Quelle für die Beschreibung der aktuellen Entwicklung sind die ‚Werkstattberichte‘ der Sprecherinnen und Sprecher der Arbeitsgemeinschaften aus den Sommersemestern 1997 und 1999. Diese Berichte haben für den vorliegenden Beitrag vor allem die Funktion, detailliertere Informationen über die Arbeit und die Aktivitäten in den Arbeitsgruppen zu geben, die dann im Hinblick auf die Erfahrungen mit dem selbstbestimmten und selbstorganisierten Lernen ausgewertet und bewertet werden. Zunächst wird jede Datenquelle einzeln analysiert, um

zu sehen, welche Strukturen sich in den Arbeitsgemeinschaften gebildet haben. In einem abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse unter dem generelleren Aspekt der Selbststeuerung und Selbstorganisation der Lern- und Gruppenprozesse zusammengefasst und bewertet. Auch die erste Dokumentation der Berichte 1997 trug den Titel „Werkstattberichte“. Er wurde vor allem deshalb gewählt, weil die Arbeit in den selbstorganisierten Studiengruppen „das genaue Gegenteil zum passiven Konsumieren ist, weil in ihnen dauernd etwas produziert und repariert wird, weil sie sich entwickeln, in ständigem Umbruch sind und die Veränderungen von STUDIEREN AB 50 gut widerspiegeln“ (Malwitz-Schütte 1997, S. 3).

Die Arbeitsgemeinschaft soll zunächst als eine Lerngruppe beschrieben werden. In diesem Beitrag ist analytisch besonders wichtig und zu beachten, dass alle Formen des Lernens hier in Kleingruppen stattfinden, also kollektiv oder kooperativ, nicht individuell. Die Arbeitsgemeinschaft kann als eine kooperative Lerngruppe beschrieben werden, die intensive, aber auch geringe Interaktionsdichte aller Lernenden und wechselseitige Unterstützung und kooperatives Problemlösen ermöglicht und Entscheidungsspielräume im Lernprozess anbietet. Beim kooperativen Lernen ändern sich die Rollenmuster zwischen Lehrenden und Lernenden, es schafft soziale und organisatorische Voraussetzungen und Bedingungen zur Aktivitätsförderung bei allen Beteiligten (vgl. Konrad & Traub 1999, S. 67). Kooperatives Lernen in einer Arbeitsgemeinschaft erfordert von den Gruppenmitgliedern, dass sie bereit und in der Lage sind, sich mit anderen auszutauschen, zu diskutieren, gemeinsam Aufgaben zu bearbeiten oder Lösungsansätze zu entwickeln (vgl. ebd., S. 70).

Kann in diesen Kleingruppen oder Arbeitsgemeinschaften auch selbstgesteuertes oder selbstorganisiertes Lernen stattfinden? Die theoretischen Überlegungen und empirischen Forschungsansätze zu dieser Thematik zeigen unterschiedliche und unterscheidbare Aspekte und Aussageformen des Selbststeuerungs-/Selbstorganisationsprozesses, die im Kap. 2 dieses Bandes ausführlich dargestellt worden sind.

Zunächst sollen die Ergebnisse der Quellenauswertung dokumentiert werden. Die Beschreibung und Analyse der Aktivitäten der Arbeitsgemeinschaften im Weiterbildungsprogramm STUDIEREN AB 50 ist methodisch dem Typ der ex-post-facto-Analyse zuzurechnen, d. h., die

Erklärungen und Interpretationen wurden erst auf Grund der Untersuchungsergebnisse formuliert. Die Auswahl der Themen, die Wahl der inhaltlichen Schwerpunkte der Arbeit und die Binnenstruktur der Gruppen sind nicht das Ergebnis eines a priori geplanten pädagogischen Handelns von Seiten der Veranstalter des Weiterbildungsprogramms. Die Darstellung der Arbeit in den Kleingruppen von STUDIEREN AB 50 folgt zudem dem Modell der sozialwissenschaftlichen Forschung, d. h., die Begriffe Selbststeuerung und Selbstorganisation werden deskriptiv benutzt und nicht als pädagogische Zielvorstellung.

2. Entwicklung und gegenwärtiger Stand der Arbeitsgemeinschaften und Studiengruppen im Weiterbildungsprogramm STUDIEREN AB 50

Zunächst soll die bisherige Entwicklung der Arbeitsgemeinschaften dargestellt werden, gefolgt von einer kurzen Analyse ihrer Profile und ihrer typischen Eigenschaften. Ziel dieses Abschnitts ist es, Erfahrungen auszuwerten, Ergebnisse zusammenzufassen und daraus abzuleiten, welche Strukturen sich gebildet haben. Material für die Analyse der bisherigen Arbeit in den Arbeitsgemeinschaften im Hinblick auf das Herausbilden typischer Strukturen und Entwicklung bilden, wie eingangs erläutert, die Darstellung des Lernkonzepts und die Selbstdarstellungen, Erläuterungen und Ankündigungen der Arbeitsgemeinschaften in den Veranstaltungsverzeichnissen von STUDIEREN AB 50.

Arbeitsgemeinschaften, Arbeitskreise und Studiengruppen finden im Weiterbildungsprogramm STUDIEREN AB 50 seit 1991 zu unterschiedlichen Themen statt, die überwiegend von den Studierenden selbst geleitet werden. Der Terminus Studiengruppe in Abgrenzung zu Arbeitsgemeinschaft wird dann verwendet, wenn die Studierenden Lehrende an der Hochschule zur Mitarbeit (nicht zur Leitung) in ihrer Arbeitsgruppe gewinnen können.

Die systematische Durchsicht der Veranstaltungsverzeichnisse im Hinblick auf das Lernkonzept und die Entwicklung der Arbeitsgemeinschaften als Lerngruppen zeigt deutliche Veränderungen im inhaltlichen Konzept und eine Bedeutungsverschiebung innerhalb des Weiterbildungsprogramms. 1991 wurde schon von „selbstorganisierten For-

men der Partizipation am Wissens- und Kenntnisvolumens älterer Kommilitonen/-innen“ gesprochen, faktisch wurde aber eine „Betreuung von der Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung übernommen“ (Veranstaltungsverzeichnis Wintersemester 1991/92, S. 9 f.). Von den sechs Arbeitsgemeinschaften im ersten Semester ihrer Existenz wurden drei Arbeitsgemeinschaften in Kooperation mit einem wissenschaftlichen Mitarbeiter angeboten. Seit dem Wintersemester 1992/93 arbeiten die Teilnehmer eigenverantwortlich mit einem Sprecher oder einer Sprecherin, der/die selbst am Weiterbildungsprogramm teilnehmen und häufig auch die Initiatoren und Verantwortlichen für die inhaltliche Anfangsstruktur waren bzw. sind.

Die Funktion der Arbeitsgruppen im Lernkonzept des Weiterbildungsprogramms änderte sich in mehreren Entwicklungsschritten, sie ist an den veränderten Formulierungen gut zu erkennen (von: „... die meistens von den Studierenden selbst geleitet werden“ zu: „... die überwiegend selbst geleitet werden“). Seit einigen Semestern lautet die Formulierung: „Für STUDIEREN AB 50 finden zu unterschiedlichen Themen Arbeitsgemeinschaften und Studiengruppen statt, die überwiegend von den Studierenden selbst geleitet werden. Damit wird wie im Erststudium die Möglichkeit eröffnet, in selbstorganisierter Form zu wissenschaftlichen Spezialgebieten Kenntnisse einzubringen, sie an andere Studierende zu vermitteln und über diese Themen kontinuierlich und intensiv zu arbeiten und zu reflektieren“ (Veranstaltungsverzeichnis Wintersemester 1999/2000, S. 28). Die Formulierung „überwiegend“ wurde auch gewählt, weil einige Arbeitsgemeinschaften von sich aus hin und wieder oder auch regelmäßig Expertenrat einholen, z. B. einen ehemaligen Feuilletonredakteur einer Tageszeitung oder einen pensionierten Lehrer für die „Schreibwerkstatt“ zur Mitarbeit, aber nicht für die Sprecher- oder Leitungsfunktion der Arbeitsgemeinschaft.

3. Geschichte und Entwicklung der Arbeitsgemeinschaften in den Veranstaltungsverzeichnissen von STUDIEREN AB 50 im Überblick

Englisch I – Arbeitsgemeinschaft zur englischen Literatur

Seit dem Sommersemester 1993 wird eine Arbeitsgemeinschaft Englisch mit dem Schwerpunkt Literatur angeboten. Sie beschäftigte sich

zunächst überwiegend mit ausgewählten Kapiteln aus der englischen Literatur des 20. Jahrhunderts, vorwiegend Kurzgeschichten und Hörspiele. Seit dem Wintersemester 1995/96 wurden mehrere Studienreisen literarisch und landeskundlich vorbereitet, zunächst eine Studienreise nach Maine/USA, im Sommersemester 1997 nach Irland. Seit dem Wintersemester 1996/97 stehen die irische Literatur („Dubliners“ von James Joyce) und die Entwicklung der englischen Kurzgeschichte (von Th. Hardy zu W. S. Maugham) im Vordergrund des Interesses. Zusätzlich werden seit dem Wintersemester 1998/99 theoretische Fragen der Übersetzungstechnik und -praxis diskutiert und Zeitungsartikel zu aktuellen Themen aus Gesellschaft und Politik besprochen.

Englisch II – Arbeitsgemeinschaft zu englischer Konversation

Ähnlich erfolgreich ist die Arbeitsgemeinschaft „English Conversation“, die sich im Sommersemester 1992 konstituierte. Die Teilnehmer/innen interessierten sich besonders für aktuelle britische Ereignisse, z. B. die Wahlen zum Unterhaus, für englische Geschichtsereignisse, aber auch für „the latest scandal“: „We talk about everything, from high politics down to the nitty gritty of everyday life. Thus we have acquired a considerable vocabulary“ (Veranstaltungsverzeichnis Sommersemester 1994, S. 20). Seit dem Wintersemester 1994/95 gab es zunächst eine leichte Akzentverschiebung hin zur spontanen Rede und Diskussion, die den Mittelpunkt der „session“ bilden sollte. Zusätzlich wurden Grammatikprobleme diskutiert und Sätze geübt. Seit dem Sommersemester 1996 ist das Ziel eher der Aufbau eines aktiven Wortschatzes und nicht die Einübung der grammatikalischen Regeln. Die Themenpalette wurde breiter und umfasste „current political questions, arts and sciences and a few literary genres such as essays and short stories“ (Veranstaltungsverzeichnis Sommersemester 1996, S. 27), wichtig war vor allem die Anregung zu lebhaften Gesprächen; Kurzgeschichten und Zeitungsberichte werden als „Sprechanlässe“ genommen (vgl. Veranstaltungsverzeichnis Wintersemester 1998/99, S. 27). Im Sommersemester 1999 war das Schwerpunktthema der Südwesten Englands mit seinen Landschaftsformen und Bauwerken, im Wintersemester 1999/2000 wurden Kurzgeschichten aus Südafrika vorgestellt.

Englisch III – Arbeitsgemeinschaft zur englischen Sprache

Seit dem Sommersemester 1999 gibt es eine dritte Englisch-Arbeitsgemeinschaft. Sie soll die bestehenden Arbeitsgemeinschaften er-

gängen und experimentiert zunächst noch mit ihren Inhalten und Schwerpunkten. Sie ist gedacht für STUDIEREN AB 50 auf einem mittleren Sprech- und Kenntnisniveau, die vorhandene Sprachkenntnisse gemeinsam anwenden und erweitern möchten und an der Festigung von sprachlichen Strukturen und der Klärung von grammatischen Fragen interessiert sind. Grundlage für die Arbeit sollen vor allem Zeitungsartikel und andere Texte zu aktuellen Themen aus Gesellschaft und Politik sein, aber auch kleinere literarische Texte. Thematischer Mittelpunkt des Wintersemesters 1999/2000 war die gemeinsame Lektüre der Komödie „The Importance of Being Earnest“ von Oscar Wilde, ergänzt von Sachtexten zu social classes in England.

Spanisch – Arbeitsgemeinschaft zum Studium der spanischen Sprache

Seit dem Wintersemester 1997/98 gibt es auch das Angebot einer Arbeitsgemeinschaft für Teilnehmer an STUDIEREN AB 50, die schon über mehr als die Grundkenntnisse der spanischen Sprache verfügen; das gemeinsame Arbeiten erfolgt vor allem auf der Basis von Zeitungsartikeln, z. B. „Revista della Preusa“.

Schreibwerkstatt – Arbeitsgemeinschaft zur Produktion von Texten und zur Beschäftigung mit Literatur

Seit Beginn der selbstorganisierten Gruppenarbeit wird unter wechselnder Leitung gemeinsam an literarischen Texten der Werkstattmitarbeiter „gehobelt und gefeilt“, die Texte werden „begutachtet und konstruiert“. Gefordert für eine Teilnahme an der Schreibwerkstatt werden vor allem „Kreativität, Offenheit, Kritikfähigkeit, Verbindlichkeit und Motivation“ (Ankündigungstext im Veranstaltungsverzeichnis für das Sommersemester 1992, S. 15). Die Arbeitsgemeinschaft veröffentlichte 1995 eine Auswahl der Gedichte von Suvada Bahonijc, einer bosnischen Lyrikerin, die als Bürgerkriegsflüchtling in Ostwestfalen lebt, unter dem Titel „U mojim nocima suze se lede“ (In meinen Nächten erfrieren Träume). Ein weiteres Projekt war 1995 die Veröffentlichung von ‚Männergeschichten‘ unter dem Titel „Der Blaue Luftballon“ zum 25jährigen Jubiläum der Universität Bielefeld. Zum 10jährigen Bestehen von STUDIEREN AB 50 im November 1997 wurde ein weiterer Band veröffentlicht: „Schritte – Prosa und Lyrik“. Die Schreibwerkstatt wird häufig zu Lesungen eingeladen, in denen eine Auswahl der Arbeiten vorgestellt wird. Zur Zeit sie wieder an einem neuen Publikationsprojekt.

***Dramen- und Theaterwerkstatt* – Arbeitsgemeinschaft zu Grundlagen der Schauspielerei**

Ein interessantes Angebot im literarisch-künstlerischen Bereich des Spektrums von Möglichkeiten selbstorganisierter Gruppenarbeit wurde vom Wintersemester 1995/96 bis einschließlich Wintersemester 1996/97 als Ableger der Schreibwerkstatt angeboten: die Arbeitsgemeinschaft „Dramen- und Theaterwerkstatt“. In den ersten beiden Semestern sollten vor allem Grundlagen und Grundtechniken der Schauspielerei vermittelt werden wie richtiges Atmen, das Rezitieren und das Auswendiglernen der Rollen (vgl. Veranstaltungsverzeichnis Wintersemester 1995/96, S. 24). Im Wintersemester 1996/97 wurde dann als erstes Stück das Drama „Salome“ von Oscar Wilde in englischer Sprache gelesen und gemeinsam analysiert.

***Heraldik und Fabelwesen* – Arbeitsgemeinschaft/Studiengruppe zu historischen Spezialmaterien**

Es werden auch ausgesprochene Spezialmaterien für Studiengruppen angeboten, z. B. über Heraldik (Wappenkunde) mit Gastreferenten aus den Fakultäten/Abteilungen für Geschichtswissenschaft und Psychologie. Das Thema Heraldik wird wie folgt erläutert: „Auf kulturellem Gebiet sind historische Wappendarstellungen Zeitzeugen für Lebensgefühl und Stilempfinden der einzelnen Epochen. Die Frage, ob die Führung eines Wappens ein adliges Privileg war oder ein Recht, das bereits sehr früh auch dem Bürger zustand, ist nur eine von vielen Sachfragen, die in dieser Studiengruppe ihre Beantwortung finden sollen“ (Auszug aus dem Kommentar im Veranstaltungsverzeichnis für das Wintersemester 1998/99, S. 26).

Ein anderes Thema war „Misch- und Fabelwesen der Mythologie und der Religion der Hochkulturen“ mit einer begleitenden Ausstellung von Zeichnungen.

***Kultur des Alterns* – Arbeitsgemeinschaft zum Altern in Kultur und Literatur**

Ab dem Sommersemester 1992 stand für mehrere Semester in der Arbeitsgemeinschaft „Kultur des Alterns“ der Alternsprozess in der Literatur im Mittelpunkt, zunächst in der deutschsprachigen Literatur (Max Frisch, Gottfried Benn und Thomas Mann), dann in der englischen Nachkriegsliteratur (Muriel Spark). Ab dem Wintersemester 1994/95 wurde für mehrere Semester das Themenspektrum unter dem Eindruck der Kunst-

ausstellung „Das Alter in Kunst und Kultur“ mit der Darstellung des Alterns in der Malerei der Renaissance und des Barock um die Dimension der darstellenden Künste erweitert und diskutiert. Im Sommersemester 1995 diskutierte die Arbeitsgemeinschaft Simone de Beauvoirs buch „Das Alter“, ein historischer Überblick über die Stellung alter Menschen in verschiedenen Epochen und Gesellschaften. Im Wintersemester 1996/97 wurden Fragestellungen und Problemkreise des ab Herbst 1996 laufenden Funkkollegs „Altern“ einbezogen.

Zum 10jährigen Jubiläum des Weiterbildungsprogramms STUDIEN AB 50 im Sommersemester 1997 organisierte die Arbeitsgemeinschaft in den Räumen der Universitätsbibliothek unter dem Ausstellungstitel „Lebensspuren“ eine Ausstellung von Portraits alter und alternder Menschen (Zeichnungen und Ölbilder) der jungen finnischen Malerin Pirjo Niiranen.

Was ist Altern? – Arbeitsgemeinschaft zur Alternswissenschaft

Im Anschluss an die Sonderveranstaltung „Einladung zur Wissenschaft: Interdisziplinäre Alter(n)sforschung“ im Sommersemester 1996 nahmen zwei Teilnehmer diese Anregung auf und führen seit dem Wintersemester 1996/97 die selbstorganisierte Arbeitsgemeinschaft „Alter(n)sforschung“ weiter. Der Themenbogen spannte sich vom generellen Thema: „Was ist Altern? – Allgemeine Aspekte des Alterns“ über die Themenbereiche „Soziale Sicherung“ und „Gesellschaftlicher Wandel“ – unter Einbeziehung des Funkkollegs „Deutschland im Umbruch“ – bis zur „materiellen Situation im Alter“ mit der Analyse von Lebenslagen und Lebensläufen im Wintersemester 1998/99. Im Sommersemester 1999 waren die Schwerpunktthemen „Aktives Alter – Last des Alters“ und „Kommunikation im Alter“.

Werte, Moral, Markt, Demokratie. Erkundungen im unsicheren Gelände – Arbeitsgemeinschaft zu sozialwissenschaftlichen Themen und sozialen Problemen

Seit Beginn der selbstorganisierten Gruppenarbeit werden Arbeitsgemeinschaften zu sozialwissenschaftlichen Themen; zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen oder aktuellen Anlässen angeboten, z. B. zum Wertewandel, zum Prozess der deutschen Vereinigung, zu aktuellen Problemen des Jugendalters, zu Aspekten der Modernität, zu den Grundrechten, zu Sozialstaat/Solidarität/Gemeinschaft und zu Armut und Gesundheit.

Gespräch über Malerei und Skulptur – Arbeitsgemeinschaft zur Kunst und Kunstgeschichte

Seit dem Wintersemester 1993/94 gibt es eine Arbeitsgemeinschaft, die sich mit Themen im Kontext von Kunst befasst. Die Arbeitsgemeinschaft hieß zunächst „Gespräche über Malerei“. In dieser Zeit standen künstlerische Arbeiten (Aquarelle, Zeichnungen, Bilder in Öl) der Teilnehmer/innen im Vordergrund der Aktivitäten. Bald wurde der Themenumfang erweitert (im Sommersemester 1996: „Gespräche über Malerei und Skulptur“, im Wintersemester 1996/97: „Gespräche über Malerei: Kunst zum Erleben bringen“) und zugleich theoretischer und mehr an kunstgeschichtlichen Themen orientiert. In der letzten Zeit lag der Schwerpunkt eher bei Ausstellungsbesuchen von Künstlern des 20. Jahrhunderts. In vertiefenden Gesprächen werden dann die besuchten Ausstellungen bewertet und das Gesehene reflektiert.

Wegen des starken Interesses am Thema Kunst und Kunstgeschichte wird seit dem Sommersemester 1999 von einer Kunsthistorikerin eine Spezialveranstaltung im Weiterbildungsprogramm STUDIEREN AB 50 zu „Skulptur und Plastik im 20. Jahrhundert“ angeboten.

Arbeitsgemeinschaft *Gymnastik für Ältere*

Mit dem Beginn der Arbeitsgemeinschaften wurde von Seniorstudierenden angeregt, nicht nur den Kopf arbeiten zu lassen, sondern als Ergänzung und Ausgleich eine Arbeitsgemeinschaft „Gymnastik für Ältere“ anzubieten. Unter unterschiedlicher Leitung waren und sind die Teilnehmer/innen an STUDIEREN AB 50 eingeladen, an Sport-Übungsprogrammen mitzuarbeiten, als sportlich Aktive, Wiederbeginner oder Neueinsteiger. Die Gruppe arbeitet mit verschiedenen Handgeräten; Geschicklichkeit, Gleichgewicht und Reaktionsvermögen werden geschult, Stretching, Lockerungs- und Entspannungsübungen stehen ebenfalls auf dem Programm (vgl. Veranstaltungsverzeichnis Sommersemester 1999, S. 27).

Redaktionsteams MONOKEL, UNI-JOURNAL, SIXTYSIX! – Arbeitsgemeinschaften zur Herausgabe einer Zeitung

Seit dem Sommersemester 1994 gibt es Arbeitsgemeinschaften, in denen die Seniorstudierenden journalistisch aktiv werden, d. h., sie sind an der Mitarbeit bzw. am Erarbeiten von Konzepten für Zeitungs- und Zeitschriftenprojekte beteiligt. Von diesen Arbeitsgemeinschaften wurden unterschiedliche Projekte geplant, mit unterschiedlichen The-

menbereichen und unterschiedlicher regionaler Verteilung. Diese AGs konkurrierten – wie im typischen Pressealltag – mit ihren Ideen und Einzugsbereichen gegen- und miteinander.

Das erste Projekt dieser Art war die Mitarbeit einer Gruppe interessierter Älterer, die sich auf Einladung eines Herausgebers zusammen mit Jüngeren an einem geplanten „Seniorenmagazin für Menschen ab 50“ mit dem Titel „AKTIV“ beteiligten. Daraus wurde dann im Wintersemester 1993/94 die Arbeitsgemeinschaft „Redaktionsbesprechung AKTIV – das Bielefelder Seniorenmagazin“. Nach einigen Schwierigkeiten mit der Herausgabe und dem Verlegen der Zeitung erscheint sie seit dem Wintersemester 1995/96 unter dem Titel „MONOKEL – das Magazin für ein aktives Leben“. Inzwischen wird – im Unterschied zu „AKTIV“ – der Inhalt der Zeitung vom Redaktionsteam selbständig erarbeitet und zusammengestellt.

Im Wintersemester 1995/96 begann die Planung und konzeptionelle Vorarbeit für ein weiteres Zeitungsprojekt, das „UNI-JOURNAL“. Dieses Projekt sollte eine stärkere Akzentuierung in Richtung Universität und STUDIEREN AB 50 haben: „... so viel wie möglich aus der Uni und aus dem Bereich von STUDIEREN AB 50, Exkursionsberichte, geeignete Referate, Vorstellung interessanter Projekte aus den Fakultäten“ (Veranstaltungsverzeichnis Wintersemester 1995/96, S. 25). Geplant war eine Ausgabe pro Semester. Alle Bereiche der Herstellung, wie Texterstellung, Interviews, Illustrationen, Texteingabe, Layout und Vertrieb, sollten von Seniorstudierenden übernommen werden – aber es blieb bei der Planung, das Projekt wurde nicht realisiert.

Für das „MONOKEL-Projekt“ wurde eine Regionalausgabe für Herford geplant und realisiert, mit einem Regional- und einem Mantelteil wie bei den vergleichbaren Tageszeitungen in der Region. Wie bei vielen Presseprojekten gab es in der redaktionellen Arbeitsgemeinschaft unterschiedliche Meinungen über die Gestaltung des Produkts, und so gab es im Sommersemester 1997 – aller guten Dinge sind drei – noch ein Zeitungsprojekt, zunächst mit dem Arbeitstitel „PUNKT.PUNKTUM“, später „SIXTYSIX!“, das jedoch nach einigen Ausgaben sein Erscheinen einstellte.

InternetSeniorWeb – Arbeitsgemeinschaft zur Nutzung des Internets (siehe auch Kap. 6 in diesem Band)

Die Internet-Arbeitsgemeinschaft entstand auf Grund eines Aufrufs an interessierte Studierende und eines Angebots zur Mitarbeit im

Veranstungsverzeichnis des Wintersemesters 1997/98. Der Sprecher der Interessengemeinschaft der Seniorstudierenden war sehr an den Möglichkeiten des Internets interessiert und nahm die Anregung auf, eine studentische Arbeitsgemeinschaft für neue Informationstechniken zu initiieren, das „Senior-Web der Universität Bielefeld – Arbeitsgemeinschaft Internet“. Dieses Angebot fand sofort eine starke Resonanz, 17 Teilnehmer waren an der Mitarbeit interessiert.

Mit organisatorischer Unterstützung der Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung wurden von den Aktiven erfolgreich geeignete Räume mit PC-Ausstattung gesucht. Eine weitere günstige Bedingung für das Gelingen der Aktivitäten war, dass Mitarbeiter des Hochschulrechenzentrums und der Fakultät für Pädagogik den EDV- und Internetaktivitäten der Seniorstudierenden sehr aufgeschlossen gegenüberstanden und sie aktiv durch Beratung und Angebote zur Rechnernutzung unterstützen.

Als Ziele der Arbeitsgemeinschaft wurden formuliert: Multimedia-Kompetenz vermitteln und Methoden und Modellvergaben entwickeln, um Kommunikation und Informationstechnik miteinander zu verbinden, als ein praktisches Ziel der Aktivitäten sollte langfristig ein regionales Senior/innen-Netz entstehen (vgl. Veranstaltungsverzeichnis für das Sommersemester 1998, S. 28). Schon im Sommersemester 1998 wurden wegen der starken Nachfrage von den Aktiven in der AG unter dem Rahmenthema „SeniorWeb – Senioren in der Informationsgesellschaft“ differenzierte Workshops und separate Lerngruppen angeboten: „SeniorWeb für Anfänger“, „SeniorWeb für Fortgeschrittene“, „Senior-Web-Werkstatt“ und ein „SeniorWeb-@rbeitsessen“.

Im Wintersemester 1998/99 wurden wegen des starken Interesses an der Teilnahme durch die Initiative der Arbeitsgemeinschaft „InternetSeniorWeb“ die Raumkapazitäten und das Themenspektrum nochmals erweitert. Begründet wurde dies auch damit, dass es den „Ausschluss der älteren Erwachsenen aus der Informationsgesellschaft“ bedeute, wenn die Vorteile der neuen Technologien nicht genutzt würden (vgl. Veranstaltungsverzeichnis Wintersemester 1998/99, S. 29). Für den Fall, dass mehr Teilnehmer an STUDIEREN AB 50 an der Internet-Arbeit interessiert als Plätze vorhanden waren, wurden Wartelisten angelegt – und dies war bald der Regelfall.

Im Sommersemester 1999 und im Wintersemester 1999/2000 wurden von der Arbeitsgemeinschaft neun Workshops und Lerngruppen angeboten, in differenzierten Schwierigkeitsgraden von voraussetzungs-

losen Angeboten für PC-Anfänger zum Einsteigen in die Internetpraxis bis zum Angebot zur Anfertigung eigener Homepages und der Bedingung, Grundkenntnisse von HTML mitzubringen (siehe Kap. 6, Anhang B, in diesem Band).

4. Werkstattberichte aus den Arbeitsgemeinschaften

Die folgenden Texte basieren auf den schriftlichen Berichten der Sprecherinnen und Sprecher der Arbeitsgemeinschaften, sie wurden im Hinblick auf eine stärkere Vereinheitlichung der Formate zum Teil gekürzt, in eine einheitlichere sprachliche Struktur gebracht oder zum Teil mit Zwischenübersichten versehen. Die Entstehungszeit (Sommersemester 1997 und 1999) wird bei jedem Bericht genannt. Die Berichte von 1997 wurden für diesen Beitrag aufgenommen, wenn sie für die Aspekte der Selbststeuerung und Selbstorganisation besonders interessant waren.

Arbeitsgemeinschaften Englisch I und Spanisch

„Die Kindheit ist heute eine Schulkindheit ... vor allem eine eigentümliche Konfiguration von Personen: dreißig Gleichaltrige und ein Erwachsener. Exakt dieses Muster ist Vorbild für den Seniorenachmittag, den Altvolkshochschulkurs. Kindheit ist immer auf das Morgen bezogen ... Zukunft verschreiben die Sozialtechniker nun auch den Alten. Auf sie wartet die Aufnahmeprüfung für den nächsten Kurs ... Kindheit ist eine Spielplatzkindheit ... auch für die Alten sind Kauf und Verbrauch die letzten selbständigen Handlungen. Ihre Spielplätze sind Bastelkurse im Seniorenklub oder die Altersuniversität“ (R. Gronemeyer: Die Entfernung vom Wolfsrudel, 1989).

Dieses Szenario soll beim Lernen in den Arbeitsgemeinschaften im Weiterbildungsprogramm STUDIEREN AB 50 nicht heraufbeschworen werden. Die mehr als 10-jährige Erfahrung hat gezeigt, wie methodisch und didaktisch sinnvoll gearbeitet werden kann, ohne dem Gefühl Platz zu geben, Teilnehmer an einem ‚Sandkastenspiel‘ zu sein.

Die Arbeitsgemeinschaften im Weiterbildungsprogramm STUDIEREN AB 50 sind dadurch entstanden, dass sich die älteren Studierenden zusammenfanden, Anforderungen an sich selbst stellten und die Arbeitsgemeinschaften einrichteten. Je nach Vorbildung konnte sich ein Leiter der Arbeitsgemeinschaft finden, der zwar keine konkrete Vorstellung von der auf ihn zukommenden Arbeit hatte, der aber fachlich kom-

petent war, um die Vorgespräche aufzunehmen. Von einer einheitlichen Vorbildung der potentiellen Teilnehmer konnte nicht ausgegangen werden, aber allen gemeinsam waren eine hohe Motivation und Bereitschaft zur kontinuierlichen Mitarbeit.

Bei der Auswahl der zu bearbeitenden Themen stand der Wunsch im Vordergrund, der Gegenwart volles Gewicht zu geben und die Alltagsgestaltung zu beeinflussen. Dazu kam die Berücksichtigung der verschiedenen ‚Erlebnisschichten‘ und des kontextuellen Denkens, d. h., bei der Beschäftigung mit einem Problem verschiedene Aspekte zu berücksichtigen. Auf eine messbare und abfragbare Leistung konnte verzichtet werden, obwohl sich die kognitive Leistungsfähigkeit der Teilnehmer als unterschiedlich erwies. Diese Unterschiede wurden und werden durch besonderes Interesse und zusätzliche Aktivität ausgeglichen. Gute Anregungen für die Arbeit in den Arbeitsgemeinschaften bietet das Funkkolleg „Altern“ (z. B. Studienbrief 2, Studieneinheit 5/2).

Die Vorteile des selbstorganisierten Lernens sind mannigfaltig:

- a) kein Zeitdruck,
- b) der Stoff ist von der Thematik her ansprechend,
- c) Gliederung und Strukturierung der Arbeit werden gemeinsam besprochen,
- d) die inhaltlichen Aspekte sind lebensnah,
- e) die Entscheidungsfreiheit führt nicht immer dazu, dass der leichtere Weg gewählt wird.

Unter den älteren Studierenden besteht oft der Wunsch, in einer oder auch in mehreren Sprachen kontinuierlich weiter arbeiten zu können, um Vergessenes wieder zu aktivieren oder auch Neues zu lernen. ‚Produktives Altern‘ basiert auf einer differenzierten Sicht des Alters, die eine subjektive Strukturierung der Lebensspanne anstrebt. Dazu gehört ein kreativer Umgang mit den verschiedenen Herausforderungen, unter denen das Lernen nicht an letzter Stelle stehen muss.

Im sprachlichen Bereich bietet sich je nach Vorbildung die Beschäftigung mit der jeweiligen literarischen Produktion, z. B. im Englischen die zahlreich vorhandenen und von der Thematik her ansprechenden Kurzgeschichten. Ohne zu große Anstrengung können die Fremdsprachentexte aus dem Reclam-Verlag (die von den Teilnehmern an der Arbeitsgemeinschaft selbst entdeckt wurden) bearbeitet werden. Das mühsame Nachschlagen der unbekanntenen Vokabeln entfällt und trotzdem können literarisch anspruchsvolle Texte gelesen werden. Aus technischen Gründen können andere Medien (Sprachlabor, Videos u. ä.) selten einge-

setzt werden. Aber es ist fraglich, ob sich die Teilnehmer individuell – ohne die Arbeitsgemeinschaft – auch um diesen Zugang bemüht hätten.

Die Diskussion im Anschluss an das Gelesene oder auch die Vorbereitung zu einem bestimmten Thema bieten mannigfaltige Möglichkeiten zum Gespräch und zur aktiven Verwendung des Gelernten. Bei den Anfängern liegt der Vorteil darin, dass sie gemeinsam das Vokabular und die Grundkenntnisse der Grammatik erarbeiten können. Dieses gemeinsame Lernen erweist sich als besonders vorteilhaft, da man sich gegenseitig unterstützen kann.

Seit einigen Semestern gibt es die Möglichkeit, an einer Summer Academy, die an verschiedenen englischen Universitäten angeboten wird, teilzunehmen. Sowohl Einzelnen als auch Gruppen ist diese Teilnahme sehr zu empfehlen. Die Arbeit ist nicht nur auf die Sprachbeherrschung ausgerichtet. Es sind Themen, die einen breit gefächerten wissenschaftlichen Umfang haben und ein internationales Publikum ansprechen.

Seitdem die InternetSeniorWeb-Arbeitsgruppen bestehen, zeichnet sich ein noch größerer Bedarf für die Beherrschung der englischen Sprache ab. Da im Internet mit mehreren Sprachen gearbeitet werden kann, wird der Wunsch unter den älteren Studierenden immer größer, auch für dieses Medium besser vorbereitet zu sein.

(Nach dem Bericht von Margit Galád und Ute Meyer im Sommersemester 1999)

Arbeitsgemeinschaft Englisch II (English Conversation)

I Geschichte der Arbeitsgemeinschaft Englisch II

Einige Teilnehmer hatten den Wunsch, eine Arbeitsgemeinschaft Englisch innerhalb von STUDIEREN AB 50 zu gründen. Allen gemeinsam waren die Liebe zur englischen Sprache und das Ziel, die Verbindung zur englischen Sprache zu erhalten. Sehr schnell wuchs das Interesse bei den „Studierenden ab 50“ an einer Englisch-Arbeitsgemeinschaft, deshalb wurde schon bald eine zweite Arbeitsgemeinschaft gegründet. Sie wurde zunächst von Gisela Huson geleitet, später von mir. Gisela Huson sorgte dafür, daß das Gespräch während einer Sitzung nie abbricht. Meine Aufgabe bestand mehr darin, geeignete Lehrstoffe bereitzustellen und grammatische Schwerpunkte herauszuarbeiten.

II Arbeitsinhalt und Arbeitsweise

Den Schwerpunkt der Sitzungen der Arbeitsgemeinschaft bildete von Anfang an das freie Gespräch. Jeder Teilnehmer soll zunächst

die Gelegenheit bekommen, so viel aus seiner eigenen Erlebnis- und Gedankenwelt beizutragen, wie ihm beliebt. Da die englische Sprache der Ausgangspunkt unserer gemeinsamen Arbeit ist, stehen dann im zweiten Teil häufig Themen im Vordergrund, die einen Bezug zu England oder zu englischsprachigen Ländern haben (Reisen nach England und Amerika, englische Literatur, englische Sitten und Gebräuche). Weiter sind Themen aus Bereichen wie z. B. Freizeit, Gesundheit, Ernährung, Umwelt, Politik, Psychologie usw. willkommen, wenn sie genug Anlässe zu einem ergiebigen Gespräch geben. Arbeitshilfen sind dabei u. a. Zeitungsberichte, Videoaufnahmen, Bilder, Kurzgeschichten, Gedichte. Wenn grammatische Schwerpunkte und sprachliche Besonderheiten, die in den Arbeitshilfen vorkommen, sich häufen, zu Fragen führen oder sich durch Fehler aufdrängen, werden sie in Angriff genommen, sobald das Gespräch abebbt oder wenn der Wunsch nach Klärung besteht. Neue Vokabeln werden schriftlich festgehalten, besprochen und gelernt. Wir suchen dabei nach Eselsbrücken und besprechen Möglichkeiten, unsere Gedächtnisleistung zu verbessern.

III Arbeitsergebnisse und Folgen der Zusammenarbeit

Es ist nicht leicht, Hemmungen zu überwinden und vor anderen Leuten in einer fremden Sprache, die man mehr oder weniger gut beherrscht, Gedanken zu äußern, Meinungen zu vertreten und möglichst fließend zu sprechen. Dieses ist uns im Laufe der Zeit immer besser gelungen, und wir alle haben Fortschritte gemacht und Erfolgserlebnisse gehabt. Zitat eines Teilnehmers: „Jetzt habe ich 10 Minuten lang nur Englisch gesprochen, und alle haben mich verstanden“. Solche Erfolgserlebnisse ermutigten uns, unsere Kenntnisse auch außerhalb der Arbeitsgemeinschaft anzuwenden, z. B. in den für einige Teilnehmer zur Gewohnheit gewordenen Fahrten nach England, um für eine Woche an einer Summer Academy teilzunehmen. Zu erkennen, dass man englischen Vorlesungen folgen, Erklärungen auf Exkursionen verstehen, sich mit englischen Teilnehmern unterhalten und gar Freundschaften mit ihnen eingehen kann, ist sicherlich ein besonderes Erfolgserlebnis. Neben der Arbeit ist aber auch die Gemeinschaft zu erwähnen, die im Laufe der Semester entstanden ist. So kommt es gelegentlich vor, dass wir uns außerhalb der Universität zu einer gemeinsamen Wanderung oder zu einer Tasse Kaffee treffen.

(Nach dem Bericht von Hermann Gollisch im Sommersemester 1997)

IV Zusammenfassender Bericht

In den letzten zwei Jahren besuchten durchschnittlich 15 Studierende diese Arbeitsgemeinschaft, davon die Hälfte schon seit mehreren Semestern, 75% der Teilnehmer waren weiblich, 70% kamen aus Bielefeld. Die Gründe für die Teilnahme waren so vielfältig wie die vorhandenen Fähigkeiten. Einige wollten ihre Englischkenntnisse verbessern, um sich auf Reisen besser verständigen zu können, andere wollten das auffrischen, was sie in der Schule gelernt hatten. Weitere genannte Gründe waren: etwas für den Geist zu tun, Freundschaften zu pflegen und in Kontakt mit der englischen Sprache zu bleiben. Während unserer Arbeit stand das freie Gespräch im Mittelpunkt. Zeitungsberichte, Kurzgeschichten, Auszüge aus Geschichtsbüchern, Reiseprospekte und persönliche Erlebnisse waren die wichtigsten Sprechansätze. Inhaltliche Schwerpunkte waren die Geschichte Englands im Mittelalter und Landschaften und Bauwerke im Südwesten Englands.

(Nach dem Bericht von Hermann Gollisch im Sommersemester 1999)

Arbeitsgemeinschaft Schreibwerkstatt

Welche Gedanken werden wach und beschäftigen uns bei dem Wort Schreibwerkstatt? Schreiben, sich ausdrücken, Gedanken und Gefühle in Geschichten und Gedichten zu verarbeiten, sich mitteilen in einer Gruppe von Menschen, die Freude am geschriebenen Wort haben. Jede(r) hat die Möglichkeit, selbst Geschriebenes vorzustellen. Das bedeutet, sich ein Stück weit zu öffnen, positive Kritik zu ertragen oder anzunehmen.

Werkstatt hat etwas mit Arbeiten zu tun, eigene Texte schreiben, berichtigen, eventuell nach geraumer Zeit Geschriebenes neu zu gestalten, denn in einem Zeitablauf verändern wir uns und somit nach einiger Zeit unsere Sichtweise. Wie gut. In Schritten voranzugehen zeigt uns, dass wir nicht stehenbleiben, trotz unseres fortschreitenden Alters zur Weiterentwicklung bereit sind. Schreiben und Arbeiten bringen Auseinandersetzungen, Freude, etwas geleistet zu haben, sich immer wieder selbst zu entdecken, sich durch die Beurteilung anderer weiter zu entwickeln. Die Schreibwerkstatt ist eine von vielen Möglichkeiten, beim Älterwerden aktiv und kreativ zu bleiben.

(Nach dem Bericht von Ursula Landwehr im Sommersemester 1997)

Selbst Geschriebenes vorzustellen, dazu gehört Mut. Texte lesen, Kritik anzunehmen ist immer von neuem ein Lernprozess, auch beim älteren Menschen. Manchmal heißt es dann, über den eigenen Schatten

zu springen, Kritik nicht persönlich, sondern auf die Sache bezogen zu sehen, um die eigene sprachliche Fähigkeit weiterzuentwickeln.

Wir treffen uns einmal in der Woche, arbeiten gemeinsam an unseren Texten. Wir fördern unsere Eigeninitiative, arbeiten selbstverantwortlich, nicht ohne Ehrgeiz und freuen uns, ein neues Projekt zu erarbeiten. Sollen unsere Texte nur für die Schublade geschrieben werden? Nein, wir gehen an die Öffentlichkeit, um andere Menschen teilnehmen zu lassen. Schließlich möchten wir eine Aussage machen, mit vielen darüber diskutieren. Nur – dieser Schritt verursacht Herzklopfen, Spannung. Wer interessiert sich für uns? Werden wir angenommen? Ein kleiner Erfolg macht froh, denn viele Stunden Arbeit stecken in unseren Werken. Sehr oft bleiben wir an einem Wort haften, überlegen, verwerfen, um dann wieder zum Ursprung zu gelangen. Schreiben und Arbeiten bringen Auseinandersetzungen; Freude, etwas geleistet zu haben, sich immer wieder selbst zu entdecken, sich durch die Beurteilung anderer weiter zu entwickeln.

Unser neues Thema „Zwischen Trümmern – selbst erlebtes Kriegsende“ stellten wir in zwei Lesungen vor. Zur Zeit arbeiten wir an einer neuen Veröffentlichung.

(Nach dem Bericht von Ursula Landwehr im Sommersemester 1999)

Arbeitsgemeinschaft Was ist Altern?

Das Weiterbildungsprogramm STUDIEREN AB 50 bietet eine Fülle von Anregungen für ältere Menschen, in der nachberuflichen Lebensphase fach- und fakultätsübergreifend zu studieren. Dabei ermöglichen die angebotenen Spezialveranstaltungen u. a. die Einführung in die Wissenschaft, d. h. das Kennenlernen von Methoden und Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens. Aus einem derart konzipierten Seminar – „Einladung zur Wissenschaft“ von Frau Dr. Malwitz-Schütte – entwickelte sich eine Zusammenarbeit mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Seminars für das Wintersemester 1996/97 die Arbeitsgemeinschaft Alter(n)sforschung mit folgenden Schwerpunkten:

- Altern des Individuums
- Alter und Gesellschaft
- Aspekte des Alterns
- Ältere Menschen und ihre Perspektiven, demographische Entwicklung und soziale Sicherung.

In Referaten und Diskussionen wurden einige dieser Themen in allen Verästelungen behandelt, wobei auch das Funkkolleg „Altern“ eine

Rolle spielte. Es wurde versucht, die Probleme des Alterns und des Alters unter verschiedenen Gesichtspunkten einer interdisziplinär orientierten Alter(n)swissenschaft zu beleuchten und die Kenntnisse besonders unter Berücksichtigung moderner Forschungen und Forschungsergebnisse zu vertiefen.

Die Beschäftigung mit den damit zusammenhängenden Themen erscheint gerade im Rahmen des Studiums ab 50 sinnvoll, da ältere Menschen als die eigentliche Zielgruppe von Forschungen auf diesem Gebiet einerseits besonders angesprochen sind, zum anderen aber auch eigene Erfahrungen in die Diskussion einbringen können. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Arbeitsgemeinschaften zeigten sich sehr interessiert und engagiert, so dass eine Fortsetzung im Sommersemester 1997 zur Aufarbeitung und möglicherweise in weiteren Semestern zur thematischen Vertiefung vorgesehen ist.

(Nach dem Bericht von Dr. Johannes Helbig und Wilhelm Krümpelmann im Sommersemester 1997)

Die Arbeitsgemeinschaft befasste sich seit dem Wintersemester 1998/99 vor allem mit den Schwerpunktthemen

- Ältere Menschen in Gesellschaft und Politik,
- Armut und Reichtum im Alter,
- Altersbilder im gesellschaftlichen Wandel.

Die Einsamkeit im Alter stand ebenso zur Diskussion wie die Frage „Welche Veränderungen haben sich in den vergangenen Jahrhunderten ergeben, wie wurde Alter oder Altsein früher und wie wird es heute definiert und welche Forschungsergebnisse bietet die interdisziplinär orientierte Alterswissenschaft an?“ Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen an dieser Arbeitsgemeinschaft zeigten besonderes Interesse und waren mit eigenen Referaten und Diskussionsbeiträgen sehr engagiert.

Mit dem Thema „Kommunikation im Alter“ wird im Wintersemester 1999/2000 versucht, vor dem Hintergrund der neuen Technologien Kommunikationsmöglichkeiten und -interesse für ältere Menschen zu thematisieren und zu vertiefen. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen sollen eigene Erfahrungen einbringen können, ebenso werden auch relevante Forschungsergebnisse zur Diskussion stehen.

(Nach dem Bericht von Dr. Johannes Helbig und Wilhelm Krümpelmann im Sommersemester 1999)

Arbeitsgemeinschaft Werte, Moral, Markt Demokratie. Erkundungen im unsicheren Gelände

Ein erheblicher Teil der Veranstaltungen hat einen therapeutischen Akzent. Die Fragen „Wer bin ich?“, „Wo stehe ich in der Gesellschaft?“, „Wie kann ich mir helfen, mir helfen lassen und mich entwickeln?“ stehen oft im Hintergrund. Nicht wenige Teilnehmer sind in ihrem Leben verletzt oder beschädigt worden, körperlich oder seelisch.

Nicht gering ist die Zahl derer, die ihr Wissen und ihre Fähigkeiten entwickeln wollen, weil sie der Ansicht sind, in ihrem bisherigen Leben zu viel verpasst zu haben. Das wollen sie jetzt endlich nachholen. Zwei Typen werden deutlich: diejenigen, die sich auseinandersetzen wollen, und diejenigen, die sich bedienen lassen wollen.

Ein wichtiges Motiv ist – bei mir und bei anderen – der Wunsch, die jungen Studenten kennenzulernen, ihr Lebensgefühl zu verstehen, mit ihnen zu leben. Was bei längerer individueller Begegnung und wachsender Vertrautheit möglich ist, scheint mir kollektiv (von Generation zu Generation) kaum möglich. Hier misstraue ich Schalmeien und Fanfaren meiner Mitstreiter.

Ältere Menschen sind von vielen Zwängen und Bestimmungen freier als jüngere. Beruf, Zukunft der Kinder und Ähnliches liegen hinter ihnen. Sie können sich engagieren, wo andere sich beschäftigen, sie können hinsehen, wo andere wegsehen. Und manche tun es: Sie nutzen das erworbene Wissen z. B. für soziales Engagement.

Irgendwann läuft das Leben aus. Man hofft, dass man nicht qualvoll stirbt, sondern einfach aufhört zu leben. In Gesprächen werden Reaktionen von krasser Gegensätzlichkeit deutlich: vom stillen Einverständnis mit dem eigenen Ende über den Trotz dagegen, das Thema auch nur anzusprechen, bis zu oft panisch wirkender Angst. Sterben wir, wie wir gelebt haben? Oscar Wilde war wohl dieser Meinung: „Ich werde sterben, wie ich gelebt habe; über meine Verhältnisse“, ist sein bekanntes Diktum.

Was mir fehlt: eine offene Auseinandersetzung mit den jungen Studenten über das, was man den Generationenvertrag zu nennen sich angewöhnt hat. Was geschieht, wenn die Alten – vieles in Biologie und Medizin deutet dorthin – tatsächlich noch älter werden? Was, wenn mehr fitte Alte den Wunsch haben sollten, über das 65. Lebensjahr hinaus zu arbeiten? Wie sieht es aus mit der Ressource Solidarität zwischen den Alten und den Jüngeren?

(Reflexionen – nach dem Bericht von Horst-Jürgen Koch im Sommersemester 1997)

Arbeitsgemeinschaft *Gespräch über Malerei und Skulptur*

Seit neun Semestern ist es für mich eine Freude, dass die Arbeitsgemeinschaft „Gespräche über Malerei und Skulptur des 20. Jahrhunderts“ im Weiterbildungsprogramm STUDIEREN AB 50 der Universität Bielefeld wächst und wächst – und nun sogar einen ‚Ableger‘ hat, ein Seminar über Kunstgeschichte der Moderne, das als Spezialveranstaltung von STUDIEREN AB 50 angeboten wird.

Unsere Arbeitsgemeinschaft, die ich organisiere und zum eigenen Tun motivieren möchte, reist etwa vier- bis fünfmal pro Semester zu Ausstellungen in nicht zu ferne Museen. Drei- bis viermal pro Semester besuchen wir Ateliers von Künstlern aus dem hiesigen Raum, um den Entwicklungsweg und die Persönlichkeit des Künstlers zu erleben. Bei den Atelierbesuchen entwickeln sich besonders fruchtbare Gespräche.

Am Anfang des Semesters kommen viele, die nur erst einmal ‚schnuppern‘ wollen. Ich versuche, für den Verlauf des Semesters einen ‚roten Faden‘ erkennbar zu machen und mein Konzept vorzustellen. Ich bitte dann einen der Teilnehmer, für die Neuen das vorhergehende Semester zu rekapitulieren. Dann versuche ich, das nötige kunsthistorische Hintergrundwissen zu vermitteln, z. B. „Die Entwicklung der Skulptur in diesem Jahrhundert“ oder „Die Entwicklung der Malerei nach 1945“. In der Mitte des Semesters treffen wir uns in der Universität, um dort vertiefend zu arbeiten, z. T. ergänzt durch Diavorträge von Kunsthistorikern.

Da ich die Arbeitsgemeinschaft als Student unter Studenten leite, wurde mir der Kraftaufwand mit einer Gruppe von zum Teil 40 bis 50 Teilnehmern zu viel. Ich bat um Mithilfe. Ich erhalte sie bei der technischen und finanziellen Abwicklung der Fahrten zu den Museen. Ein sogenanntes „Kunstfrühstück“, an dem die in unserer Arbeitsgemeinschaft Aktiven ihre Arbeiten darstellen können, ist inzwischen ein künstlerisches ‚Event‘, an dem sich alle aktiv mit Ideen beteiligen.

Durch Gespräche über die Kunst oder das persönliche Gespräch wird manchem Teilnehmer der Übergang vom Berufsleben oder den Familienpflichten erleichtert. Eines haben alle gemeinsam: Wir freuen uns auf jeden Mittwoch. Alle sind neugierig und bereit, sich dem Erlebnis der modernen Kunst auszusetzen, die selten schön, oft verwirrend und auch herausfordernd ist – die uns herausfordert zu lernen und offen für Neues, Ungewohntes zu sein.

(Nach dem Bericht von Gesine Schlüter im Sommersemester 1999)

Arbeitsgemeinschaft *Redaktionsteam MONOKEL*

Im Herbst 1993 hatte ein Bielefelder Verleger die Idee, eine Zeitung für ältere Menschen herauszugeben. Seine Mitarbeiter waren alle unter 30 und hatten sich nie mit Senioren und deren Interessen beschäftigt. So lag es nahe, bei STUDIEREN AB 50 anzufragen, und schon bald fand sich eine Gruppe hochmotivierter Studentinnen und Studenten zusammen, von denen allerdings keiner über journalistische Erfahrungen verfügte. Mit Elan und Begeisterung packten wir unsere neue Aufgabe an, eine Zeitung für Menschen ‚ab 50‘ zu machen. Auch zwei junge Studenten nahmen wir in unsere Redaktion auf – ein erfolgreicher Versuch, in eine Arbeitsgemeinschaft von STUDIEREN AB 50 auch Erststudierende zu integrieren (beide sind noch heute in unserem Team – haben allerdings ihr Studium inzwischen beendet).

Schon im November 1993 erschien die erste Ausgabe des neuen Magazins unter dem Namen AKTIV (Auflage 10.000 Expl., Umfang 24 Seiten, finanziert durch Anzeigen). Prof. Dr. Dieter Baacke, Medienpädagoge an der Universität Bielefeld, (der zu unserer größten Bestürzung kürzlich verstorben ist,) hat unser Vorhaben von Beginn an unterstützt; er gab uns manchen guten Rat bezüglich der Themenauswahl, wir besuchten seine Vorlesungen zum Thema Medien. Er nahm die Redaktion als Mitglied auf in den „Verein für Kunst und Kultur der Universität Bielefeld“, dessen Vorsitzender er war. Seit dem Wintersemester 1993/94 sind wir eine Arbeitsgemeinschaft von STUDIEREN AB 50 und können den Fachschaftsraum für die Redaktionssitzungen nutzen.

Seit dem Sommer 1995 ist aus „AKTIV“ im Zuge eines Verlagswechsels das Magazin „MONOKEL“ geworden. Das war für uns ein Neubeginn: Name, Titel, Logo, Konzept, Ressorts und manches mehr mussten erdacht, entworfen, geplant und entwickelt werden. Wir glauben, es ist uns gelungen. Premiere für MONOKEL Nr. 1 war im August 1995 (Auflage 14.000 Expl., erscheint zweimonatig). Der neue Untertitel „Das Magazin für ein aktives Leben“ macht unser Konzept deutlich: für ältere Menschen eine Zeitschrift anzubieten, die mit anspruchsvollen, interessanten Beiträgen gleichermaßen motiviert, informiert und unterhält. Nach wie vor erarbeiten die z. Zt. zehn Redaktionsmitglieder die Beiträge für ‚ihr‘ Ressort (Literatur, Feuilleton, Aus der Region, Reisen, Interviews, Ausflugsziele, Aus der Universität, Psychologie, Fit & Aktiv, Hobby, Blick über den Gartenzaun usw.). Daneben haben sich viele externe Mitarbeiter gefunden, die regelmäßig fachbezogene Texte sowie sonstiges Lesenswertes beisteuern. Alle arbeiten ohne Honorar – „just for fun“.

1998 haben wir die Herausgabe selbst in die Hand genommen. Ab Oktober 1999 (Nr. 26) wird MONOKEL in einer Auflage von 18.000 Exemplaren gedruckt, der Umfang von bisher 32 auf 48 Seiten erweitert, die Verteilung vom Großraum Bielefeld bis in den Raum Gütersloh ausgedehnt.

Der Redaktion macht die Arbeit für MONOKEL nach wie vor viel Freude. Das Wichtigste jedoch ist, unseren Leserinnen und Lesern eine speziell für sie konzipierte Zeitschrift an die Hand zu geben. In den wöchentlichen Redaktionssitzungen werden Textbeiträge und Seitenbelegung diskutiert, Themen für die verschiedenen Ressorts abgesprochen, Bild- und Fotomaterial ausgesucht; aber wir laden auch Redakteure anderer Zeitungen ein oder werden von ihnen eingeladen, wobei immer eine Menge Fragen gestellt werden. Unsere Arbeitsgemeinschaft hat ein ganz neues Fortbildungsgebiet für sich selbst entdeckt. Sie besucht und besichtigt im Mediengeschäft tätige Firmen (unterschiedliche Druckereien, Litho-Anstalten etc.) und lernt dabei vieles. Nach der vom WDR Köln im Februar 1997 live aus der Universität übertragenen Sendung „Hörerinnen und Hörer machen Programm“ stehen wir in Verbindung mit ähnlichen Zeitungsprojekten in NRW. Hier sind in letzter Zeit enge Kontakte entstanden.

(Nach dem Bericht von Marianne Zander im Sommersemester 1999)

Arbeitsgemeinschaft *InternetSeniorWeb*

Am Anfang stand nur die Idee, eine Arbeitsgemeinschaft für neue Informationstechniken mit spezieller Ausrichtung auf die Kommunikationsform Internet zu realisieren. Zielrichtung sollte sein, die Möglichkeiten des Mediums Internet kennen zu lernen und die Nutzung für Studium und die Alltagspraxis auszuloten. Die Umsetzung und Realisierung konnte nur gelingen bei positiver Resonanz und mit aktiver Unterstützung der Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung, geeignete Räumlichkeiten mit entsprechender PC-Ausstattung zu finden und zur Verfügung gestellt zu bekommen.

Im Wintersemester 1997/98 konnte die Arbeitsgemeinschaft *InternetSeniorWeb* starten. Eine kleine Zahl Gleichgesinnter machte sich voller Enthusiasmus daran, die Welt des Internets zu entdecken. Und schon mussten die ersten Probleme (Anmeldung, Zugangsberechtigung, Browser-Konfiguration, Starten der Anwendung Internet) gemeinsam gelöst werden. Jeder Teilnehmer erlebte die Freude des Probierens und Forschens, den Frust bei Rückschlägen und das Erlebnis, erfolgreich zu

sein. Aus dem gemeinsamen Erleben der Anwendung Internet entwickelte sich eine Gemeinschaft und ein Zusammenhalt, der die (Erst-)Teilnehmer noch heute bindet.

Sehr bald zeichnete sich der Wunsch ab, zusätzliche ‚Untergruppen‘ zur Arbeitsgemeinschaft zu bilden. Gleichzeitig entwickelte sich die Nachfrage zur Teilnahme so intensiv, dass der Rahmen (Form und Inhalt) neu konzipiert und abgesteckt werden musste. Aus diesem kleinen Anfang haben sich bis heute (Juli 1999) fünf Arbeitsgemeinschaften gebildet und fortentwickelt, die das Spektrum der Lerninhalte für PC-Anfänger mit ersten Schritten und für Fortgeschrittene zur Erstellung eigener Web-Seiten abdecken.

In den Anfangsstunden der Arbeitsgemeinschaft hatte sich bereits abgezeichnet, dass ein gemeinsam zu erarbeitendes Ziel vorgegeben werden sollte, und der Leiter der Arbeitsgemeinschaft sollte als Tutor/Moderator durch strukturierte Lernabschnitte die Teilnehmer führen und unterstützend begleiten. Die Teilnehmer an der Arbeitsgemeinschaft erwarteten und schätzten strukturierte Lernvorgaben. Erst nach einigen Sitzungen wurde deutlich, ob die Teilnehmer eigene Kreativität entwickeln wollten oder durch Passivität („Was soll ich jetzt machen?“) glänzten.

Die Motivation der einzelnen Teilnehmer ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Der weitaus kleinere Teil will nur wissen, wie das Internet funktioniert. Hier steht die eigene Meinungsbildung im Vordergrund und die Möglichkeit, bei Freunden, Verwandten und hier besonders bei den Enkelkindern über das Internet mitreden zu können. Der überwiegende Teil will das Medium Internet kennen lernen und daraus Nutzen ziehen für die wissenschaftliche Arbeit an der Universität und für das alltägliche Lebensumfeld. Aus diesen differenzierten Einstiegsgedanken ergeben sich entsprechende Erwartungshaltungen, wobei die Vorkenntnisse eine entscheidende Rolle spielen.

Einige Teilnehmer überschätzen ihre Computer-/Windows- und Maus-Kenntnisse, während andere, bedingt durch den bisherigen Umgang mit einem Computer, dem Geschehen etwas gelassener und vereinzelt skeptisch gegenüber stehen. In den ersten Stunden der Arbeitsgemeinschaft ist eine merkliche Zurückhaltung zu spüren. Erst die Freude der Teilnehmer beim Helfen und Sich-helfen-Lassen und bei der Weitergabe ihres Wissens an andere wird die Kommunikation gefördert und ein positives Gemeinschaftsverhalten sichtbar.

Die Teilnehmer haben selten ‚Profilierungsneurosen‘. Die differenzierten Verhaltensweisen werden toleriert. Es wird weder über Krank-

heit noch über berufliche Werdegänge gesprochen. Die unterschiedlichen Persönlichkeiten werden in der Arbeitsgemeinschaft akzeptiert, wenn auch Zu- und Abneigung sichtbar werden. Die Verhaltensweise der Teilnehmer beim Lernen ist meines Erachtens nicht grundsätzlich anders als in deren früheren Schul- und Lehrjahren. Selbst die relativ hohe Anzahl pensionierter Lehrer/innen in der InternetSeniorWeb-Arbeitsgemeinschaft wird dann wieder zu Lernenden und neigt zu der späten Erkenntnis: „Hoffentlich war ich mit meinen Schülern geduldig genug“.

Nach dem Einstieg in die Arbeit in der Internet-Arbeitsgemeinschaft und der Überwindung der Anfangsschwierigkeiten (neue Menschen, neues Umfeld, neue Medien), nimmt die zwischenmenschliche Kommunikation zu und es kristallisieren sich neue Beziehungen und neue Untergruppen heraus. Diese Gruppenbildung verstärkt sich und wird beim Surfen im WWW umfunktionierte Interessengemeinschaften für ganz bestimmte Themenbereiche. Der persönliche Kontakt zwischen den Teilnehmern wird sichtbar und intensiver beim ‚Mailen‘ durch die Zuordnung von Namen zu Personen.

Die Kommunikation zwischen Teilnehmer und Tutor sowie von Teilnehmer zu Teilnehmer wird entscheidend mitbestimmt durch die Arbeitsplatzanordnung und das Arbeitsumfeld. Eine U-förmige Anordnung der Arbeitsplätze ist grundsätzlich ideal und sollte nicht mehr als zehn bis zwölf Internet-Arbeitsplätze an PCs umfassen. Die Teilnehmer haben so untereinander Blickkontakt und der Tutor ist in der Lage, ohne weitere Hilfsmittel schnell und ungehindert den Status der einzelnen Web-Abbildungen anzuschauen und gegebenenfalls Hilfestellung zu leisten. Vielleicht noch eine wichtige Erfahrung aus der Arbeit in der Internet-Arbeitsgemeinschaft: Wenn die Arbeitsplätze in mehreren Reihen hintereinander angeordnet sind und nicht mehr als zehn bis zwölf Internet-PCs beinhalten, ist ein Arbeitsplatz mit Beamer für den Tutor wünschenswert. Sollen etwa 20 Teilnehmer ‚betreut‘ werden, egal bei welcher Anordnung der Arbeitsplätze, ist ein PC-Arbeitsplatz mit Beamer für den Tutor unerlässlich.

Mit fortschreitenden Kenntnissen über das Medium Internet wird die Nutzung ausgeprägt unterschiedlich. Während ein Teil das Internet für Studium und wissenschaftliche Arbeit einsetzt, sieht ein anderer Teil mehr den Bereich individueller Lebensgestaltung. Andere wiederum sehen im Mailen das ergiebigste Instrumentarium für weltweite Kommunikation.

Allgemein wird das Ende jedes Semesters und damit das Ende der Sitzungen der Arbeitsgemeinschaft bedauert und als Verlust betrachtet. Zugleich wird der Wunsch nach Fortsetzung der Arbeitsgemeinschaftssitzungen geäußert, um einen zielgerichteten Erfahrungsaustausch betreiben und die aufgenommenen Kontakte beibehalten zu können. *(Nach dem Bericht von Siegfried Brauner, Sommersemester 1999)*

5. Entwicklung des Profils der Arbeitsgemeinschaften von STUDIEREN AB 50

In diesem Abschnitt werden die Beschreibungen der Arbeitsgemeinschafts-Aktivitäten im vorigen Kapitel im Hinblick auf die bisherige strukturelle Entwicklung ausgewertet, um mit einer kurzen Zusammenfassung die entstandenen Profile und typischen Eigenschaften herauszuarbeiten.

Welche Strukturen oder Traditionen lassen sich aus den Analysen der Darstellungen der Arbeitsgemeinschaften in den Veranstaltungsverzeichnissen ableiten? Ein klarer Trend in eine Richtung lässt sich nicht ausmachen, dafür waren die Motive und Themen für die Gruppenarbeit zu unterschiedlich; einige Feststellungen und Generalisierungen sind aber möglich:

1. Quantitative Entwicklung der Arbeitsgemeinschaften:
 - WS 1991/92: 6 AGs (davon drei unter gemischter Leitung)
 - WS 1992/93: 6 AGs
 - WS 1993/94: 6 AGs
 - WS 1994/95: 8 AGs
 - WS 1995/96: 10 AGs
 - WS 1996/97: 11 AGs
 - WS 1997/98: 11 AGs
 - WS 1998/99: 11 AGs (+ 6 Workshops/Untergruppen der InternetSeniorWeb-AG)
 - WS 1999/00: 11 AGs (+ 9 Workshops/Untergruppen der InternetSeniorWeb-AG)
2. Die Arbeitsgruppen bzw. Arbeitsgemeinschaften weisen in der Regel eine große Kontinuität auf, sie haben wachsende Teilnehmerzahlen und entwickeln über die Semester hin neue Fragestellungen bzw. passen sie an aktuelle Diskussionen an. Eini-

- ge Arbeitsgruppen werden seit 1991 kontinuierlich angeboten (*Schreibwerkstatt, Literatur und Alter(n)skultur, English Conversation, Gymnastik für Ältere*).
3. Die Spezialveranstaltungen können Anregungen für Arbeitsgemeinschaften bilden (z. B. *Alter(n)sforschung*); aus Arbeitsgemeinschaften können auch Spezialveranstaltungen hervorgehen (z. B. *Kunst/Kunstgeschichte*), beide Formen entwickeln sich dynamisch nach den Interessen und der Nachfrage. So gibt es inzwischen drei Arbeitsgemeinschaften *Englisch* mit verschiedenen Themenbereichen bzw. Aspekten.
 4. Die Arbeitsgemeinschaften nehmen untereinander Kontakt auf, z. B. *InternetSeniorWeb* mit *Englisch*, *InternetSeniorWeb* mit der *Schreibwerkstatt* oder dem *Redaktionsteam Monokel*, es gibt Austausch und Unterstützung bei den jeweiligen Vorhaben. Auch Formen von Mitarbeit an den Themen anderer Arbeitsgemeinschaften kommen vor: So schrieb z. B. ein Mitglied an der Arbeitsgemeinschaft *Englisch II* für die ‚Kollegen‘ von der Zeitung *MONOKEL* einen Artikel über die Teilnahme an einer Summer Academy an der Universität Exeter.
 5. Die Anzahl der Arbeitsgemeinschaften ist langsam, aber stetig gewachsen. Würden vor fünf Jahren pro Semester noch fünf bzw. sechs Arbeitsgruppen angeboten, waren es im Sommersemester 1999 elf ‚klassische‘ Arbeitsgemeinschaften und die Arbeitsgemeinschaft *InternetSeniorWeb*, innerhalb derer es weitere Angebote für Internet-Arbeitsgruppen und ein Angebot für ein monatliches „@rbeitsessen“ gibt.
 6. Die angebotenen Themen der Arbeitsgruppen haben eine große Bandbreite bzw. Spannweite und sind häufig multidisziplinär. Die Themen und Aufgabenstellungen sind sehr heterogen und eher querschnittsorientiert. Sie haben zum größeren Teil einen Anwendungs- oder Praxisbezug, sie sind teilweise aber auch eher theoretisch ausgerichtet auf Wissenserwerb und Wissensproduktion.
 7. Die Motivation zur Mitarbeit und der Grad der Aktivität sind bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen an den Arbeitsgruppen, die in der Regel in der nachberuflichen Phase ihres Lebens sind, relativ heterogen und können unterschiedliche Grade der Aktivität haben. Die Aktivität kann vom Mitmachen im Sinne von Sich-anregen-Lassen über die Übernahme von Referaten in

theoretisch orientierten Arbeitsgruppen zur Herstellung eigener literarischer und künstlerischer Produkte reichen. Sie kann sogar in der Herausgabe eigener Werke in Buchform oder in der Konzeption und selbständigen Gestaltung von Zeitungen/Zeitschriften bestehen. Auch die Herstellung eigener Websites oder die selbständige Organisation von Studienreisen sind typische Beispiele für die Aktivitäten der Teilnehmer an den Arbeitsgemeinschaften.

6. Resümee

Der Terminus „Arbeitsgemeinschaft“ für die Studiengruppen im Weiterbildungsprogramm STUDIEREN AB 50 wurde absichtsvoll absichtslos so gewählt. Absichtsvoll, um diese Tätigkeit als Modell selbstbestimmten und eigenständigen Lernens zu qualifizieren, nicht als Anhang oder Ergänzung einer Lehrveranstaltung. Absichtslos, weil nicht intendiert war, die Diskussion um die „volksbildnerische Kraft der Arbeitsgemeinschaft“ als politisch/gesellschaftliches bzw. methodisch-didaktisches Medium zu spiegeln (vgl. Zeuner 1998, S. 107). Aber die Initiierung von Arbeitsgemeinschaften entsprach durchaus dem von Zeuner beschriebenen „personenbezogenen Selbstlernkonzept“ mit dem Ziel, das Lernen zu lernen und die Persönlichkeit zu entwickeln (vgl. ebd., S. 113 f.). Folgt man Zeuners Unterscheidung zwischen selbstbestimmtem und selbstgesteuertem Lernen, so ist das Lernen und Arbeiten in den Arbeitsgemeinschaften nicht nur selbstgesteuert, sondern auch selbstbestimmt. Beim selbstbestimmten Lernen werden die Ziele des Lernens von den Lernenden selbst gesetzt, der Lernprozess wird eigenverantwortlich gestaltet, im Vordergrund steht weniger der Wissenserwerb als vielmehr die Entwicklung der Persönlichkeit. Selbstgesteuertes Lernen ist begrenzter, da seine Ziele fremdbestimmt, die Lernenden vor allem für die Durchführung und Kontrolle ihres eigenen Lernprozesses verantwortlich sind (vgl. ebd., S. 114 f.).

Das Prinzip der Selbstorganisation in Arbeitsgruppen (vgl. Knoll 1999, S. 22 f.), war schon relativ früh ein wichtiger Aspekt im didaktischen Konzept von STUDIEREN AB 50. Ein wichtiger inhaltlicher Schritt in diese Richtung war die Selbstfindung der Themen als Ausdruck der Selbstbestimmung über die Lerninhalte, die Weiterentwicklung der An-

sprüche und Lernmittel durch Einbeziehung von Materialien mit hohem Selbststeuerungseffekt (z. B. des Funkkollegs), die Aufgabenverteilung, die Ausdifferenzierung nach Themen und die Übernahme von Tutor-Tätigkeiten für „Erstsemester“ bzw. Teilnehmer im Anfängerstadium.

Die Seniorstudierenden nutzen wie die Studierenden in den Tutorien und Lehrforschungsgruppen im Erststudium die Möglichkeit, in selbstorganisierter Form zu wissenschaftlichen Spezialgebieten Kenntnisse einzubringen, sie an andere Studierende zu vermitteln und über dieses Thema kontinuierlich und intensiv zu arbeiten und zu reflektieren – eine typische Form des selbstgesteuerten Lernens. Diese Form der aktiven Teilnahme an der Weiterbildung, als Veranstalter/in oder Leiter/in einer Arbeitsgemeinschaft oder als aktive Teilnehmer/in ist sicher nochmals eine qualitative Steigerung des Engagements und ein Schritt in Richtung des aktiven Älterwerdens (vgl. den Kap. 1: Einleitung und theoretische Einführung in den Bereich Lernen älterer Erwachsener).

Es können resümierend und generalisierend auch unterstützende Maßnahmen für das erfolgreiche Arbeiten der Gruppen unter dem Aspekt von Selbststeuerung und Selbstorganisation formuliert werden:

- Vor allem in der Anfangszeit der Arbeitsgemeinschaften ist das Angebot der organisatorischen Unterstützung, insbesondere das Angebot von Informationen über das ‚bürokratische System Universität‘ und seine Spielregeln wichtig, ebenso das Angebot der Nutzung der Infrastruktur für Verwaltungs- oder Vervielfältigungsarbeiten.
- Es sollte eine klare formale Struktur der Arbeitsgruppe im Kontext des Weiterbildungsprogramms erkennbar sein.
- Es sollten regelmäßige Treffen während des Semesters zu festgelegten Zeiten in einer ‚Lernumgebung‘, z. B. in Seminarräumen oder Sitzungsräumen, stattfinden (Verbindlichkeit der Teilnahme).
- Wichtig ist auch die Schaffung von Verbindlichkeit durch die Festlegung des Arbeitsziels für das jeweilige Semester und die Formulierung eines entsprechenden Ankündigungstexts für das Veranstaltungsverzeichnis mit Zielen und Aufgaben. Dieser Text wird (nach eventuell nötiger redaktioneller Überarbeitung) in das offizielle Veranstaltungsverzeichnis des Weiterbildungsprogramms aufgenommen. Dies erfordert gut gegliederte Ankündi-

gungen und ein Arbeitsprogramm für einen fixierten Zeitraum (hier das Semester).

- Die Qualität der Arbeit sollte durch Selbst- oder Fremdevaluati-
on, z. B. schriftliche Berichte, mündliche Berichte in Vollver-
sammlungen o. Ä., dokumentiert und gesichert werden.
- Die Gruppen sollten Unterstützung finden bei der Präsentation
der Arbeitsprodukte (Lesungen vor Dritten, Herausgabe von
Büchern/Publikationen, Darstellung im Internet, Verfassen von
Zeitungsartikeln).
- Die Beliebigkeit der Teilnahme sollte durch entsprechende Mit-
tel minimiert werden (z. B. Zieldiskussionen, verbindliche Fest-
legung auf die Übernahme von Aufgaben, Referaten, Protokol-
len, Berichterstattung in Versammlungen, Ausgabe von Teilneh-
merlisten o. ä.).

Die Arbeit in den Kleingruppen kann auch noch einmal zusam-
mengefasst werden unter den Aspekten der Definitionen selbstgesteu-
erten Lernens, die als ‚Schnittmenge‘ in den meisten untersuchten Defini-
tionen des Begriffs enthalten sind: Selbststeuerung des Lernens bedeutet:
Lernende bestimmen, planen, initiieren und bewerten selbst, mit oder
ohne Hilfe anderer, ob, wozu, was und wie gelernt werden soll. Es spricht
einiges dafür, dass die Aktivitäten und die Techniken des Lernens und
der Aneignung von Wissen bei einigen Arbeitsgemeinschaften von STU-
DIEREN AB 50 dieser Definition in Ansätzen entspricht. Die Analyse der
Berichte und Selbstdarstellungen in der ‚ex-post-facto-Analyse‘ als Be-
obachtung der Fähigkeitsentwicklung in den Arbeitsgemeinschaften auf-
grund der vorliegenden Untersuchungsergebnisse ergab eine erkennba-
re Tendenz in Richtung aktiver Selbstveränderung durch die Erhöhung
der Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsanteile im Lernprozess.

Literatur

- Knoll, J. (1999): Möglichkeitsräume. Selbstorganisiertes Lernen in Gruppen. In: Bergold, R.,
Knoll, J. & Mörchen, A. (Hrsg.): In der Gruppe liegt das Potential – Wege zum selbstorga-
nisierten Lernen. Würzburg: Echter Verlag, S. 17-27.
- Konrad, K. & Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Ol-
denbourg Schulbuchverlag.
- Malwitz-Schütte (Hrsg.) (1997): Werkstattberichte aus den Arbeitsgemeinschaften und Studi-
engruppen des Weiterbildungsprogramms STUDIEREN AB 50. Bielefeld: Universität.

Zeuner, Christine (1998): Die Arbeitsgemeinschaft als historischer Vorläufer einer Erwachsenendidaktik der Selbstorganisation. In: Derichs-Kunstmann, K., Faulstich, P., Wittpoth, J. & Tippelt, R. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Beiheft zum Report. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 106-122.

Die Arbeitsgemeinschaft InternetSenior-Web im Weiterbildungsprogramm STUDIERN AB 50

Rahmenbedingungen, Beschreibung und Analyse

1. Der Weg in die Informationsgesellschaft

Die Entscheidung für den Einsatz, die intelligente Nutzung und den ständigen Gebrauch der medialen Möglichkeiten in der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung von Erwachsenen setzt in einer bisher nicht gekannten bzw. geforderten Weise die Fähigkeit zur Selbstverantwortung und Autonomie der Lernenden voraus und entspricht somit den Bedürfnissen und den Möglichkeiten erwachsener Lerner.

In diesem Beitrag werden zunächst kursorisch die politischen und bildungstheoretischen Rahmenbedingungen für das Internet im Hinblick auf seine Nutzung durch Ältere aufgezeigt und die Verfügung über Medienkompetenz als unabdingbare Voraussetzung für den Anschluss der Älteren an eine Welt, deren Wissen zunehmend über Informationstechnologien vermittelt wird, skizziert. Daran schließt sich die Beschreibung der Rahmenbedingungen und der Grundkonstellation der Aktivitäten und Ziele einer Arbeitsgemeinschaft von Seniorstudierenden in einem Weiterbildungsprogramm an, die ein Beispiel sein könnte für die Funktion und die Möglichkeiten der Nutzung des Internets in der Weiterbildung älterer Erwachsener. Zusammenfassend werden dann die Ergebnisse unter dem Aspekt von selbstgesteuertem und selbstorganisiertem Lernen diskutiert.

Die Beschreibung und die Analyse der Aktivitäten der Arbeitsgemeinschaft InternetSeniorWeb im Weiterbildungsprogramm STUDIERN AB 50 sind methodisch dem Typ der ex-post-facto-Analyse zuzurechnen, d. h., die Erklärungen und Interpretationen wurden erst auf Grund der Untersuchungsergebnisse formuliert. Dies bedeutet, InternetSeniorWeb ist nicht das Ergebnis geplanten pädagogischen Handelns

auf Seiten der Veranstalter eines Weiterbildungsprogramms, es gab keine systematische Vorplanung in Richtung Selbststeuerung und Selbstorganisation, vieles in dem zu beschreibenden Prozess hat sich naturwüchsig entwickelt – die Beschreibung einer in einem Zeitraum von etwa zwei Jahren erfolgten Entwicklung. Ein Ergebnis der Analyse sei hier schon vorweggenommen: Das beobachtete Verhalten und Vorgehen in der Gruppe (verglichen mit den Ergebnissen der Forschung zu selbstorganisiertem und selbstgesteuertem Verhalten – vgl. Kap. 2: Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung älterer Erwachsener) entspricht tendenziell dem Persönlichkeitskonstrukt der Selbststeuerung. Es sei darüber hinaus die Einschätzung gewagt, dass die Beschreibung der Rahmenbedingungen und der Konstellation der Einflussfaktoren für die Planung von Aktivitäten Älterer im Internet-Sektor einige generalisierungsfähige Aussagen ergibt.

2. Überblick über Entwicklungsstand und Realisierungsansätze in Deutschland, Europa und den USA

Gibt es zur Zeit genügend Zugangsmöglichkeiten zur Teilhabe an der Informationsgesellschaft für alle Gruppen und Individuen? Deregulierung und Liberalisierung der Telekommunikationsmärkte werden vermutlich die (noch) relativ hohen Zugangs- und Nutzungsgebühren zum Internet reduzieren. Technisch gesehen ist schon, auch im europäischen Vergleich, eine gute Infrastruktur vorhanden. Deutschland liegt bei der Zahl der Internet-Anschlüsse weltweit hinter den USA auf dem zweiten Platz, es zeichnen sich zudem neue technische und ökonomische Möglichkeiten ab (Vernetzung von Glasfaser- und Breitbandkabel, Zusammenschlüsse von Konzernen im Bereich von Printmedien und elektronischen Medien). Zur Zeit haben in Deutschland etwa 4,5 Mio. Personen Internet-Zugang – mit wachsender Tendenz (vgl. Stadelhofer 1999, S. 149).

Funktion, Nutzung und Nutzen des Internets und der neuen Medien werden generell nicht in nationaler Perspektive diskutiert. Die Eigenheiten der neuen Medien, insbesondere des Internets, fördern offensichtlich eine europäische, sogar internationale Sichtweise in der Diskussion der Möglichkeiten. Die Möglichkeiten der Älteren sind dabei sehr stark an die generelle Entwicklung eines Landes gekoppelt; für Europa bedeutet dies die Dominanz der west- und nordeuropäischen

Staaten in der Selbstverständlichkeit und Erwünschtheit des Zugangs von Älteren zu den elektronischen Medien und zum Internet.

In den USA sind intensive Aktivitäten der EDV-Industrie zu beobachten, auch dezentral auf der Staats- und Gemeindeebene die Älteren zur Nutzung von PCs und Internet zu ermutigen. Auf europäischer Ebene wurde in mehreren Ländern (Finnland, Frankreich, Deutschland, Niederlande, Spanien und Großbritannien) der Stand im Hinblick auf die Ausstattung mit elektronisch gesteuerten Geräten, EDV-Nutzungsmöglichkeiten und Einstellungen zu den elektronischen Medien untersucht. Ab Februar 1998 erforschte ein europäisches Projekt „Access for Older People to the Information Society – Objectives and Background“ die verschiedenen Dimensionen und veröffentlichte die Ergebnisse in drei Reports.

In Deutschland geht die Ermutigung zu aktiver Teilhabe an der Informationsgesellschaft häufig eher von staatlicher Seite aus, sowohl vom Bund als auch von einzelnen Bundesländern. So gab es im Sommer 1998 eine Initiative des damaligen Präsidenten der BRD, Roman Herzog, unter dem Titel „Fit für das Informationszeitalter“, an der zahlreiche Medienprojekte teilnahmen. Es gibt einen Aktionsplan verschiedener Ministerien der Bundesregierung zur stärkeren Teilhabe an Informations- und Kommunikationstechnologien (IT), dazu gehören die Entwicklung und Stärkung der Rahmenbedingungen für den freien Zugang zu IT, die Aufnahme des Dialogs mit der Industrie, mit gesellschaftlichen Gruppen und dem Ausbildungssystem, die Unterstützung von Forschung und Entwicklung, von Standards und Anwendungen im IT-Segment, und die Entwicklung von IT-Strategien im Bereich der öffentlichen Verwaltung. Als ebenso wichtig wird die Zusammenarbeit und Koordination auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene angesehen (vgl. z. B. Bundesministerium für Wirtschaft 1998)

3. Gibt es für Ältere einen speziellen Weg in die Informationsgesellschaft?

Weltweit bahnt sich ein dramatisch zu nennender Wandel in der Altersstruktur an, von dem die klassischen Industrieländer schon in naher Zukunft stark betroffen sein werden (demographischer Wandel). Dazu gehören die Faktoren: erhöhte Lebenserwartung, Langlebigkeit,

gesichertes Einkommen älterer Menschen, bessere Wohnbedingungen, Reduzierung gesundheitsgefährdender Faktoren und höhere Formalqualifikation (vgl. Kap. 1: Einleitung und theoretische Einführung in den Bereich Lernen älterer Erwachsener). Betrug der Anteil der 50- bis 64-jährigen Menschen an der Bevölkerung Europas 1995 etwa 14%, werden es 2015 etwa 26% sein, der Anteil der über 65-Jährigen wird von 25% auf 30% steigen (vgl. Final Project Report 1999, S. 7). Das Wissen um die zukünftige Altersstruktur der nordwesteuropäischen und US-amerikanischen Bevölkerung, aber auch einiger fernöstlicher Gesellschaften (z. B. Japan, China) führt vermutlich schon mittelfristig zu einer anderen Sichtweise der Älteren als Teil der Gesellschaft: Sie werden auf Grund ihrer Quantität keine Randgruppe mehr sein, sie werden vermutlich einen Teil der Bevölkerung bilden, der sich selbst Strukturen schafft und Normen ausbildet.

Im Vergleich mit den USA hat Europa insgesamt einen niedrigeren Entwicklungsstand hinsichtlich der PC- und Internet-Nutzung, und ein geringerer Teil der Gruppe der über 55-Jährigen (55+ age) hat Erfahrung mit oder gar Zugang zu Informations- und Technologie-Medien (ICT) (vgl. ebd., S. 8). Auch zwischen den Ländern Europas gibt es große Unterschiede, abhängig von den geographischen Bedingungen, vom ökonomischen Status, vom Bildungs-/Ausbildungsniveau und von der (kulturellen) Bewertung des Geschlechts (gender issue). Generelle Hindernisse werden vor allem in den Kosten für Ausstattung und Zugang, in der Einstellung der Älteren zur modernen Technik und im Selbstbild der Älteren hinsichtlich ihrer Selbstsicherheit im Umgang mit neuen Technologien gesehen. Dazu kommen noch spezielle Probleme, wie mangelnde Englischkenntnisse, ungeeignete PCs für Menschen mit Seh- oder Motorik-Problemen und nicht ausreichende Lese- und Sprechgeläufigkeit für den Umgang mit Sprache und Literatur (vgl. ebd., S. 8 f.).

Auch die Frage, ob das Internet älteren Menschen spezielle Vorteile bringt, wurde auf europäischer Ebene untersucht. Ein Ergebnis war, dass die Existenz einer homogenen Gruppe ältere Menschen (older adults) mit gleichen Interessen und Voraussetzungen vorsichtig bestritten wird. Trotzdem werden einige Vorteile und Möglichkeiten der Informationstechnologien und insbesondere des Internets genannt, die nach Meinung der Verfasser auf die Gesamtgruppe ‚older people‘ zutreffen:

- e-mail als Kommunikationsmedium für den Kontakt mit Verwandten, Bekannten und der jüngeren Generation;
- Zugang zu Informationen über Gesundheit, soziale Sicherungssysteme und Höhe von Renten und Pensionen;
- Zugang zu Informationen über den Arbeitsmarkt und Tele-Arbeit;
- Internet-Einkauf und Telebanking;
- Möglichkeit zur Teilnahme an Fernstudien (vgl. ebd., S. 11 f).

Die aufgezählten Vorteile des Internets für die Teilgruppe ältere Menschen unterscheiden sich allerdings, wie die Autoren anmerken, nicht besonders stark von den Vorteilen für andere Internet-Benutzer oder -Anwender (vgl. ebd., S. 11). Generell gilt, dass es kaum grundsätzliche Unterschiede im Nutzen der Informations- und Kommunikationstechnologien für Ältere (und Jüngere) gibt: Sie befähigen die Menschen, miteinander zu kommunizieren, Informationen zu sammeln und mit räumlich entfernten Serviceanbietern und Dienstleistern unkompliziert, schnell und zu jeder Zeit interaktiv zu kommunizieren. Unterschiede gibt es eher in der Selbsteinschätzung, z. B. in mentalen oder psychischen Vorbehalten der Älteren gegenüber ihren kognitiven und handwerklichen Fähigkeiten im Umgang mit Tastatur, Maus und Funktionsweise eines Computers. Zusammenfassend werden als Hindernisse für Ältere bei der ICT-Nutzung genannt:

- Kosten (objektive und subjektive),
- Kenntnis des Nutzens für sich selbst (awareness),
- fehlendes Selbstvertrauen und Zutrauen zu dem Medium,
- Sprachprobleme (geringere Wahrscheinlichkeit von Englisch-Kenntnissen),
- keine Inhalte, die Ältere interessieren könnten,
- fehlende ergonomische Anpassung des Equipments an mögliche altersbedingte Probleme.

Hier liegt eine Schwäche der Untersuchung. Der theoretische Ansatz zur Definition der Subgruppe ‚older people‘ ist nicht genügend an neueren Erkenntnissen und Ergebnissen der Altersforschung orientiert und das Altersbild der Autoren ist mehr dem Typus „verwissentlichte Primärerfahrung“ aus der Arbeit in Wohlfahrtsverbänden oder allenfalls der Disengagement- oder der Defizit-Theorie zuzurechnen.

nen. Unausgesprochen wird – in bester Absicht – immer die Hilfebedürftigkeit der Gattung *older people*/ältere Menschen unterstellt („... could be oriented towards the needs of older people“, Project Description 1998, S. 3).

Die Auswertung einiger US-amerikanischer Beiträge, die die anwendungsbezogenen Unterschiede in der Internet-Nutzung bei Älteren (*older adults*) zum Thema haben, zeigt in dieser Hinsicht ein neutrales Ergebnis. Hier werden die Älteren vor allem als eine wichtige Verbrauchergruppe (mit 23% aller privat genutzten PCs) gesehen. Die Beiträge geben nur sehr verschleiert ein Altersbild zu erkennen, in der Regel wird versucht, die – aus Sicht der Autoren – altersbedingten Probleme beim Umgang mit dem Medium PC zu minimieren. Faktisch werden technische Ratschläge gegeben (wenn Sehvermögen reduziert, dann ...; wenn Farbempfindlichkeit vorliegt, dann ...; wenn eingeschränkte Motorik, dann ...). Die Vorschläge führen zu einer optimalen (technischen) Gestaltung von Websites. Zugleich soll mit den Ratschlägen zur Nutzung ein optimales Medium für den ‚web lifestyle‘ bereitgestellt werden, es werden keine speziellen Ratschläge für die Subgruppe *older adults* gegeben („usable and accessible websites for people of all ages“, Spiegle 1999, S. 2 f.).

Speziell für die Gruppe Ältere wurde im Aktionsplan des Bundesministeriums für Wirtschaft eine Empfehlung verabschiedet, die deren Recht betont, eigene Erfahrungen mit den neuen Technologien zu machen. Auch hier wird darunter verstanden, dass geeignete Geräte, Anwendungen und Trainingsmethoden entwickelt und entsprechende (öffentliche) finanzielle Mittel bereitgestellt werden (vgl. Second Country Report 1998, S. 7) In einigen Ländern, z. B. Bayern und Nordrhein-Westfalen, gibt es spezielle Internet-Aktivitäten für ältere Bürger als Angebot zur Teilhabe an der Informationsgesellschaft: „Media NRW“ und „Bayern Online“. Auf der Basis dieser Angebote und darüber hinaus werden laufend neue Projekte entwickelt und neue Initiativen gestartet.

Die Bedingungskonstellation für den Zugang zur Informationsgesellschaft (*access to the information society*) für ältere Erwachsene ist insoweit zur Zeit günstig, als politische Wünsche zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, sozialpolitische Forderungen nach Chancengleich-

heit aller Generationen, subjektorientierte bildungstheoretische Vorstellungen, entwicklungspsychologische Modelle über lebenslange Entwicklung und ökonomische Interessen an einer als Verbraucher interessanten Gruppe zu einer Interessenidentität führen.

4. Mediennutzung und Medienkompetenz

In vorliegenden Beitrag stehen vor allem der Umgang mit komplexen Sachverhalten und Wissensbeständen und die daraus resultierende Mediennutzung im Mittelpunkt des Interesses. In den 90er Jahren vollzog sich im Bereich der Lernangebote und des Lernens von Erwachsenen eine stürmische Entwicklung, einige Stichworte dazu sind: Internet und e-mail, Fernunterricht, video- und audiogestützte Medienverbundsysteme, interaktive Lehr- und Lernsysteme. Medien im engeren Sinn als Mittel zum Zweck oder – eher weiter gefasst – als Instrumente gesellschaftlicher Entwicklungen und Veränderungen: Medien als Medien und Medien als Inhalt. An dieser Stelle sollen nun die Dimensionen Selbststeuerung und Selbstorganisation um die Fragen der Nutzung von Medien und des Lernens mit Medien erweitert werden.

Was bedeutet das Lernen mit und unter Nutzung von Medien? Stadelhofer ist zuzustimmen, wenn sie in der Welt der Informations- und Kommunikationstechnologien Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation einstuft (vgl. Stadelhofer 1999, S. 152). Medienkompetenz wird nicht als rein technische Kompetenz verstanden, sondern als die Verbindung verschiedener Kulturtechniken. Die instrumentelle Nutzung ist die Voraussetzung für die inhaltliche Nutzung, z. B. für Techniken der Problemlösung (vgl. ebd., S. 152). Der Begriff Medienkompetenz hat drei Dimensionen:

- eine technisch-instrumentelle Dimension der Handhabung,
- eine inhaltliche, wertorientierte Dimension der Orientierung und Verantwortung,
- eine kognitiv-intellektuelle Dimension der inhaltlichen Verarbeitung, des Verständnisses der Einschätzung und der Anwendung

(vgl. ebd., S. 152). Vermutlich ist eine so verstandene Medienkompetenz auch eine Schlüsselqualifikation für selbstgesteuerte Lernprozesse.

Ein wichtiger Aspekt bei der Nutzung von Medien im Lernprozess via Internet ist die grundsätzlich vorhandene, aber graduell unterschiedlich ausgeprägte Interaktivität des Mediums und seiner Derivate. Als Maßstab und Qualitätsmerkmal für Interaktivität im (selbstgesteuerten) Lernprozess kann z. B. bei einer Lern-Software die Art und Weise bewertet werden, wie das Programm auf Fehler reagiert oder wie in einer Online-Situation oder bei e-mail-Dialogen eine Beratung erfolgt.

5. Mediennutzung und die Rolle der elektronischen Datenverarbeitung im Weiterbildungsprogramm STUDIEREN AB 50

In diesem Abschnitt wird die Fragestellung von den generellen Aspekten des Lernens in der Informationsgesellschaft, der Nutzung und des Nutzens des Internets für das weiterbildende Studium älterer Menschen enggeführt auf die Beobachtung und Beschreibung der Aktivitäten einer Gruppe von älteren Erwachsenen bei der Nutzung unterschiedlicher Medien, und zwar auf die Arbeitsgemeinschaft InternetSeniorWeb im Weiterbildungsprogramm STUDIEREN AB 50. Dabei soll die Frage aufgeworfen werden: Welche Rolle spielen die Informations-Technologien bei der Unterstützung des Lernprozesses und bei der Steuerung des Lernens von Teilnehmern an einem Weiterbildungsprogramm – definiert als eine Gruppe von Menschen, die nicht bildungsdistant oder bildungsbenachteiligt, sondern lernbereit sind?

Im Folgenden wird die Entwicklung von im Wesentlichen naturwüchsig verlaufenen Lernprozessen beschrieben und dokumentiert, die unter relativ günstigen politischen und örtlichen Rahmenbedingungen abliefen. Die Beobachtung, Beschreibung und Analyse dieser Aktivitäten der Internetgruppe ist keine Lernzielüberprüfung, sondern – wie schon ausgeführt – methodisch dem Typus ex-post-facto-Analyse zuzuordnen.

Für die Teilnehmer an STUDIEREN AB 50 gibt es seit einigen Semestern Angebote im Bereich von EDV- und PC-Nutzung. Es gibt spezielle Angebote, z. B. Basic-Kurse für Teilnehmer ohne jede Vorkenntnis, allgemeine Einführungen in die Benutzung der Online-Bibliothek und der CD-ROM-Kataloge, Schulungskurse des Hochschulrechenzen-

trums über die Nutzung verschiedener Betriebssysteme und Anwendungsprogramme sowie ‚geöffnete‘ Lehrveranstaltungen zum Einsatz von Informationstechnologien in der Wissenschaft. Diese Angebote werden von den Teilnehmer/innen in zunehmendem Maß nachgefragt

5.1 Rahmenbedingungen und organisatorische Situation der Arbeitsgemeinschaft InternetSeniorWeb

Die Entwicklung der Internet-Aktivitäten geschah an der Universität Bielefeld und im Programm STUDIEREN AB 50 in einem Klima grundsätzlicher Akzeptanz der älteren Studierenden und der Entwicklung einer supportiven Struktur in den Fakultäten, im Hochschulrechenzentrum und bei der Hochschulverwaltung. So wurde auf Vorschlag von Mitarbeitern im Hochschulrechenzentrum im Herbst 1998 in Zusammenarbeit mit dem Dezernenten für Lehre und Studienangelegenheiten und dem Studierendensekretariat der Universität für alle Teilnehmenden an STUDIEREN AB 50 eine eigene Gasthörernummer eingeführt. Diese Gasthörernummer ermöglicht (bis auf Weiteres) den unbeschränkten Zugang zum Internet durch die Erteilung einer ‚user-id‘ (Nutzungserlaubnis) und die Einrichtung einer e-mail-Adresse für Seniorstudierende – analog dem Verfahren für Erststudierende. Auch die Zusammenarbeit mit einigen Fakultäten und Einrichtungen ist sehr kooperativ. So werden der Internet-AG von der Fakultät für Pädagogik und vom Hochschulrechenzentrum Arbeitsräume für Lehr- und Übungszwecke und spezielle PC-Arbeitsräume für mehrere Stunden in der Woche zur Verfügung gestellt.

Die Universität Bielefeld ermöglicht den Web-Interessierten durch die faktische Gleichstellung von Erst- und Seniorstudierenden im Hinblick auf die Nutzung von EDV- und Internet-Infrastruktur großzügige Arbeitsbedingungen. Die anfallenden Kosten für Disketten, Druckerpapier, Handbücher oder Kopien werden durch eine (Selbst-)Kostenpauschale der Aktiven innerhalb der Internet-AG gedeckt.

5.2 Entwicklung und Struktur der Arbeitsgemeinschaft InternetSeniorWeb

Die Aktivitäten im Internet begannen im Sommer 1997 auf Initiative eines Teilnehmers von STUDIEREN AB 50, der auf Grund seiner vorherigen Berufstätigkeit (Marketing und Werbung) ein starkes Interesse an den Möglichkeiten der EDV und des Internets hatte, ein In-

teresse, das er auch gezielt und handlungsorientiert einbrachte. Die Zeit war insofern sehr günstig, als auch in der Leitung des Weiterbildungsprogramms STUDIEREN AB 50, angeregt durch die Aktivitäten des Zentrums für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Ulm, Interesse an solchen Aktivitäten bestand. Nach einigen kurzen Gesprächen über Inhalte und Organisation künftiger Aktivitäten lag es nahe, entsprechend dem didaktischen Konzept von STUDIEREN AB 50, eine „Arbeitsgemeinschaft Internet“ zu initiieren: das Senior-Web der Universität Bielefeld (zum didaktischen Konzept der Arbeitsgemeinschaften vgl. Kap. 5: Selbstorganisation und Selbststeuerung in den Arbeitsgemeinschaften des Weiterbildungsprogramms STUDIEREN AB 50).

Mit dem folgendem Text wurde im Veranstaltungsverzeichnis von STUDIEREN AB 50 für das Wintersemester 1997/98 vom Initiator der Arbeitsgemeinschaft für die Teilnahme geworben:

„Werden wir zukünftig alle am elektronischen Nachrichtennetz hängen, wie heute an Elektrokabeln? Das Internet bietet bereits phantastische Möglichkeiten. Obwohl sich die Online-Dienste noch in der Steinzeit der Entwicklungsgeschichte befinden, wird in naher Zukunft Information – wie Rohstoffe, Arbeit und Kapital – zum entscheidenden Wirtschaftsfaktor. Grund genug, sich rechtzeitig mit diesem Medium zu befassen, auch wenn man die 50 bereits überschritten hat ... In der Arbeitsgemeinschaft befassen wir uns mit den Grundlagen der Anwendungs- und Gestaltungsmöglichkeiten des Internet (für Anfänger). Die Veranstaltungszeiten sind so gewählt, dass auch unseren berufstätigen KommilitonInnen eine Teilnahme erleichtert wird. Es lebe der Klammeraffe @, ein Zeichen, das sich in keinem Alphabet findet, ohne das jedoch in der Online-Kommunikation nichts geht ...“ (Auszug aus dem Ankündigungstext für das Wintersemester 1997/98, S. 27).

Diese Arbeitsgemeinschaft, als Angebot für alle Teilnehmer von STUDIEREN AB 50 gedacht, fand sofort Resonanz. Es meldeten sich 17 Interessenten, die zum ersten Mal im und mit dem Internet arbeiten wollten. Schon in dieser ersten Zeit bildete sich eine informelle Gruppe von besonders aktiven Teilnehmern und Teilnehmerinnen, die von sich aus und ohne organisatorische Unterstützung durch die Leitung des Weiterbildungsprogramms Kontakt mit Mitarbeitern des Rechenzentrums und der Fakultät für Pädagogik aufnahmen.

Parallel zu der Vertiefung und Erweiterung der Fachkenntnisse und der Weitergabe der Kenntnisse an andere Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft wurden relativ bald Außenkontakte aufgebaut, zunächst über schon bestehende Beziehungen auf der Leitungsebene von STUDIEREN AB 50, z. B. zur Universität Ulm (Netzwerk „Learning in Later Life“), dann auch selbständig. Vertieft wurden diese Kontakte durch den Besuch von Tagungen und Treffen von Aktiven im Internet-Senior-Bereich.

Die Struktur der AG differenzierte sich schnell aus, bald gab es in eigenverantwortlich organisierten Untergruppen Verantwortliche und Spezialisten für die Weitergabe des Wissens an Neu-Einsteiger, für den reibungslosen technischen Betrieb oder für die Gestaltung einer Website für die Interessenvertretung der Teilnehmenden von STUDIEREN AB 50. Dabei entwickelte sich eine typische Struktur, die immer zu beobachten war: zunächst ein kleiner organisatorischer Anschub, anfangs die Hinzuziehung eines Experten (z. B. für Web-Design) und das Angebot von Hilfestellung bei der Software-Installation ... in kurzer Zeit genügten der Kenntnisstand oder die Fähigkeitsentwicklung, um selbständig weiterarbeiten zu können.

Schon bald wurde der Wunsch nach eigenen PCs für die Interessenvertretung und die anderen Arbeitsgemeinschaften geäußert, um die Arbeit an den Websites und die e-mail-Kommunikation noch intensiver zu gestalten. Konsequenterweise wurden verschiedene Möglichkeiten der Finanzierung durchdacht. Die Lösung des Problems war ebenso elegant wie unkonventionell (Bitte an die OWL-Industrie um Spenden, Verkauf der daraufhin gespendeten mehr als 20 PCs, Anschaffung von zwei PCs auf dem neuesten Stand, Konfiguration und Installation mit Hilfe von Mitarbeitern des Rechenzentrums ...).

Nach den beiden ‚Anlauf‘-Semestern nahm die Web-Gruppe eine stürmische Entwicklung, im Wintersemester 1998/99 wurden sieben unterschiedliche Kurse zur Teilnahme und Mitarbeit angeboten – einige der Neuen waren innerhalb eines Semesters oder eines Jahres zu Tutoren und Mentoren für Neu-Einsteiger geworden. Sie bildeten inzwischen eine Kerngruppe innerhalb der Arbeitsgemeinschaft, von ihnen wurde auch im Wesentlichen der Aufenthalt des SeniorInfoMobils organisiert.

Der Internet-AG gelang es durch den beharrlichen Einsatz ihres Sprechers, das SeniorInfoMobil für einen Aufenthalt im April 1999 nach Bielefeld zu holen. Die organisatorische Struktur war wieder sehr ähnlich: Vorbesprechung, Möglichkeiten, aber auch Schwierigkeiten aufzeigen ... Die Organisation wurde nicht mit einem Wohlfahrtsverband o. Ä. wie in anderen Städten, sondern selbsttätig von den Aktiven der AG geleistet. Sie gewannen die Volkshochschule Bielefeld und andere Kooperationspartner und organisierten ebenso selbständig das Rahmenprogramm und die Mitarbeit der Aktiven im ‚rollenden Internet-Café‘ (siehe Artikel aus der Universitätszeitung vom Februar 1999 im Anhang D, S. 166).

5.3 Statistische Daten über die Entwicklung der Arbeitsgemeinschaft InternetSeniorWeb

Im Wintersemester 1997/98 nahmen an der zum ersten Mal zur Mitarbeit angebotenen Arbeitsgemeinschaft 17 Teilnehmer teil. Im Sommersemester 1998 wurden von der Kerngruppe bereits vier Untergruppen und Kursangebote für Neueinsteiger und erfahrene Teilnehmer organisiert und durchgeführt, an denen 50 Seniorstudierende teilnahmen, davon 27 Studierende mit echtem Anfänger-Status und 23 mit schon fortgeschrittenen Kenntnissen. Die Gruppe traf sich während des ganzen Semesters, insgesamt 12mal kontinuierlich in einem Arbeitsraum mit PC-Ausstattung, die Anfänger nahmen zwischen 9- und 10mal an den Treffen teil (siehe das Arbeitsprogramm im Anhang A).

Im Wintersemester 1998/99 waren 56 Seniorstudierende mehr oder weniger aktiv und intensiv an der AG-Arbeit beteiligt. Im Sommersemester 1999 und im Wintersemester 1999/2000 organisierte die Kerngruppe acht verschiedene Typen von Veranstaltungen, die von den Seniorstudierenden selbst angeboten und durchgeführt wurden und in denen jeweils über 60 Teilnehmer lernten und arbeiteten. Die Veranstaltungen waren von den Zielen und vom Anspruch her sehr unterschiedlich konzipiert (siehe Veranstaltungstypen im Sommersemester 2000 im Anhang). Als übergreifende, gruppendynamisch wichtige Einrichtung gab es häufiger ein „@rbeitsessen“ für alle interessierten AG-Mitglieder, auch als eine Gelegenheit zum sozialen Lernen, als Gelegenheit zur personalen, direkten Kommunikation, als reflexive Auseinandersetzung mit anderen Teilnehmern.

Es gibt zur Zeit leider fast immer auf Grund der beschränkten Anzahl von Computer-Arbeitsplätzen mehr Interessenten als Mitmach-Möglichkeiten für die Seniorstudierenden. Da ist das „@rbeitsessen“ für manche Teilnehmer eine Möglichkeit, den Kontakt zu wahren und mit etwas Geduld im Laufe des Semesters (vom Platz auf der Warteliste) doch noch einzusteigen.

6. Resümee

Für selbstgesteuerte Lernprozesse für und mit neuen Medien ist sicher die Verfügung über ein Orientierungswissen eine notwendige Schlüsselqualifikation (vgl. Stadelhofer 1999, S. 155). Dazu gehört die Aneignung von Wissen unterschiedlicher Art (Faktenwissen, theoretische Kenntnisse, Wissen um Kontext und Struktur), um begründet und mit kritischer Reflexion Entscheidungen fällen zu können.

Für die Nutzung der neuen Medien, insbesondere des Internets als Prototyp eines interaktiven Mediums, können die entwickelten Begriffe und vorgestellten theoretischen Überlegungen auf der Basis der Darstellung der Aktivitäten der Internet-AG von STUDIEREN AB 50 zusammengefasst werden. Die Entwicklung der Internet-Nutzung bzw. des Interesses an der Nutzung kann in mehreren Stufen oder Schritten beschrieben werden, die hierarchisch aufeinander aufbauen, aber nicht notwendigerweise alle durchlaufen werden müssen:

1. generelles Interesse an EDV-Nutzung aufgrund der Erkenntnis, dass für eine aktive Teilhabe an Lehrveranstaltungen und die Nutzung der Bibliotheks- und allgemeinen Informationsmöglichkeiten Grundkenntnisse der EDV-gestützten Medien unabdingbar sind;
2. spezielles Interesse am Internet: Beherrschung der Internet-Techniken als Ziel (surfen, chatten, suchen ...);
3. Internet als interaktives Medium: Spaß am Umgang mit den neuen Informationsmedien, Interesse an der inhaltlichen Anwendung (Internet als Handwerkszeug, um inhaltliche Interessen zu transportieren, zu kommunizieren);
4. Interesse an Techniken der Internet-Nutzung als Wissensgebiet (HTML, Graphik im Internet, Entwicklung und Gestaltung von Homepages und Websites);

5. interaktive Nutzung des Internets, Aufbau von Netzen bzw. Netzwerken;
6. Weitergabe von Wissen, Kenntnissen und Fähigkeiten, Beratung von Teilnehmern: Multiplikatorenfunktion;
7. Aufbau von (virtuellen) Außenkontakten mit dem Ziel gemeinsamer (virtueller) Unternehmungen mit Nutzung der kommunikativen Möglichkeiten des Internets;
8. Planung von virtuellen und realen Orientierungsveranstaltungen (Wissensweitergabe als Multiplikatoren) über das Medium Internet (Nutzung des Mediums), deren Inhalte alle Entwicklungsstufen, wie bisher beschrieben, tangieren können;
9. Planung und Durchführung eines Projekts mit komplexer Organisation: Web-AG-Mitglieder informieren (andere) ältere Erwachsene (Vorbildfunktion, Multiplikatorenfunktion), z. B. Planung und Durchführung eines fünftägigen Begleitprogramms für den Aufenthalt des SeniorInfoMobils in Bielefeld.

Es zeichnet sich ab, dass die Konzepte selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen bei der Beschreibung von Lernvorgängen mit hoher Dichte/Frequenz bei der Nutzung von Medien in ihrer Bedeutung nicht gleich, sondern eher sich ergänzend, aufeinander aufbauend zu verstehen sind. Selbststeuerung zielt dabei eher auf den inneren Prozess der Aneignung, Selbstorganisation auf die Lern- und Handlungsumgebung. Selbstorganisation bedeutet in diesem Kontext aber keine notwendige Folge von Selbststeuerung, d. h., Selbstorganisation setzt nicht notwendigerweise Selbststeuerung voraus.

Lernen als Erwerb und Erweiterung von Wissen in selbstgesteuerten und/oder selbstorganisierten Prozessen/Abläufen: In diesem Kontext ist die Einbeziehung des Kompetenzbegriffs vermutlich sinnvoll, nicht nur auf der Ebene des Erwerbs von Medienkompetenz, sondern auch als Lernkompetenz: Lernen als Kompetenzerwerb und als Handlungskompetenz, Erwerb von personalen sozial-kommunikativen und fachlich-methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Aufbau oder zur Erweiterung von Handlungskompetenz.

Wenn unter dem Prozess der *Selbststeuerung des Lernens* die Selbstbestimmung über Lernziele, Operationen, Lernstrategien und Kontrollprozesse beim Lernenden verstanden werden, sollte vor allem der

Lernprozess gesehen werden, verstanden als Verhaltensänderung durch selbstgesteuertes Lernen (innere/pädagogische/didaktische Dimension).

Wenn unter dem Prozess der *Selbstorganisation des Lernens* vor allem die Organisation der Lernziele, Strategien und Operationen durch die Lernenden in einer sich ständig (dynamisch) verändernden Lernumgebung verstanden wird, sollte die Selbstorganisation vor allem als Einfluss der Lernenden auf die Umweltbedingungen des Lernens gesehen werden (äußere/sozialpsychologische Dimension). Diese Sichtweise der Konstrukte Selbststeuerung und Selbstorganisation stützt sich auch auf die Sichtweise von Greif und seine die abstrakte und universalistische Sichtweise konstruktivistischer Lerntheorien ergänzenden Überlegungen (vgl. Kap. 2: Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung älterer Erwachsener). Die Ordnungs- und Strukturierungsparameter des Lernumfelds bilden sich im Wesentlichen selbstorganisiert. Dem selbstorganisierten Lernsystem (Lernende, Medien) können von außen keine Ordnungsstrukturen aufgezwungen werden, es ist aber auch nicht deterministisch planbar (vgl. Greif 1996, S. 64). Selbstorganisiertes Lernen wird konsequent als „aktive Selbstveränderung durch Auswahl von Lernaufgaben und Regeln“ verstanden, als Lernen, bei dem Personen immer aktiv eigene Ordnungsstrukturen an die Bewältigung der Lernaufgaben herantragen, handelnde Personen vernetzen, Aufgaben, Regeln, Reaktionsmuster und Konsequenzen systematisch und individuell ordnen (vgl. ebd., S. 64).

Die Selbstverständlichkeit der Älteren, mit dem Internet umzugehen, und die Selbstverständlichkeit, Älteren diesen Umgang zuzutrauen (Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung) hängen eng mit der Kategorie Bewertung des Subjekt-Charakters eines Individuums zusammen, dasselbe gilt, so ist anzunehmen, auch für die Entwicklung von selbststeuernden und selbstorganisierenden Fähigkeiten im Lernprozess (in den Dimensionen Selbstbild und Zuschreibung der Fähigkeiten), die durch die neuen Medien vermutlich insgesamt in höherem und intensiverem Maße ermöglicht werden.

Literatur

- Bundesministerium für Wirtschaft (1998): Info 2000 – Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Fortschrittsbericht der Bundesregierung. Bonn
- Greif, S. (1996): Selbstorganisationstheorien. In: Greif, S. & Kurtz, H.-J. (Hrsg.): Handbuch selbstorganisiertes Lernen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, S. 53-66.
- Project: The older Generation and the european Information Society
Projekt Description: Access for older people to the Information Society. Objectives and Background 1998,
First Project Report: Rosemarie Gilligan et al. (1998): Current Barriers for Older People in Accessing the Information Society. European Institute for the Media. Düsseldorf and Netherlands Platform Older People and Europe, Utrecht,
First Country Report (Germany), Phase 1 (1998): Kubitschke, L., Neubert, M. & Thiele, N.: Analysis of the opportunities for older people in the information society and the existing barriers to access Bonn: Gesellschaft für Kommunikations- und Technologieforschung,
Second Country Report (Germany), Phase 2 (1998): Kubitschke, L.: Analysis of the opportunities for older people in the information society and the existing barriers to access Bonn: Gesellschaft für Kommunikations- und Technologieforschung,
Final Project Report (1999): Campbell, P., Dries, J. & Gilligan, R.: Recommendations for policy makers, NGOs an industry Düsseldorf: European Institute for the Media.
- Spiezle, C. D. (1999): Effective Web Design Considerations for Older Adults. Microsoft Corporation. Internet: <http://www.microsoft.com/seniors>.
- Stadelhofer, C. (1999): Selbstgesteuertes Lernen und Neue Kommunikationstechnologien. In: Dohmen, G.: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 147-208.

Anhang

A Arbeitsplan der Arbeitsgemeinschaft Internet für das Sommersemester 1998 (nach dem Arbeitsplan von Siegfried Brauner)

SeniorWeb für Anfänger – Themen der ersten Schritte

1. Thema am 15.04.98

- Informationen
- Zielsetzung
- Erste begriffliche Definitionen
- Internet/WWW/Browser/HomePage
- Systemumfeld im Übungsraum
- Wie starte (beende) ich die Anwendung Internet im Übungsraum
- Erste Schritte mit Netscape Communicator/Navigator
- Aufgaben/Übungen

2. Thema am 22.04.98

- Voraussetzungen für die Nutzung des Internets in der Uni und von zu Hause
- Anmeldevorgang für Benutzerberechtigung (Erstantrag)
- Anmeldevorgang für Zugang über Modem oder ISDN (Zusätzliche Rechte)
- Formular: Projektantrag (Erstantrag/Zusätzliche Rechte beantragen)
- Literatur: HRZ – Kurzinformation
- Internet, Eine Einführung in die Nutzung der Internet-Dienste
- Aufgaben/Übungen

3. Thema am 29.04.98

- Voraussetzungen für die Nutzung des Internets von zu Hause
- Berechtigung für Zugang über Modem oder ISDN
- (siehe Projektantrag, Thema am 22.04.98)
- Erforderliche Hardware für Anwendung von zu Hause aus, PC, Modem, ISDN-Karte
- Erforderliche Software für die Anwendung von zu Hause aus: Netscape Communicator 4.x
- Literatur: Zugang über Modem oder ISDN zum Datennetz der Uni Bielefeld
- Aufgaben/Übungen

4. Thema am 06.05.98

- **Termin entfällt ersatzlos** (Blockseminar der Pädagogik)

5. Thema am 13.05.98

- Status der Benutzerberechtigungen
- Drucken einer WWW-Seite (HomePage)
- Internet-Adressen verwalten
- Lesezeichen verwalten, Lesezeichen kopieren/importieren
- Aufgaben/Übungen

6. Thema am 20.05.98

- Diskussion mit H. Hake vom HRZ (am 16.04.98 abgesprochen)
- Empfehlungen (Hardware)/Fragen/Vorausschau
- Status Netscape Navigator (Themen TOP 1. bis TOP 5.)
- Aufgaben/Übungen

7. Thema am 27.05.98

- Netscape Messenger/Mailing Internet als Briefzentrum, E-Mail abrufen/verfassen, E-Mail senden (sofort)
- Aufgaben/Übungen

8. Thema am 03.06.98

- Netscape Messenger/Mailing, E-Mail Adressenverwaltung (Adressbuch), E-Mail Textgestaltung (Layout) Drucken von E-Mail
- Aufgaben/Übungen

9. Thema am 10.06.98

- Netscape Messenger/Mailing, E-Mail beantworten/weiterleiten, E-Mail senden (später), E-Mail Adressenverwaltung
- Aufgaben/Übungen

10. Thema am 7.06.98

- Status Netscape Messenger (Themen TOP 7. bis TOP 9.)
- Andere Anbieter (Provider)/Kosten Aspekte
- Risiken/Transparenz im Internet
- Aufgaben/Übungen

11. Thema am 24.06.98

- Weitere Dienste im Internet mit Netscape Communicator, Collabra/Composer/Conference/Netcaster
- Eigene HomePage erstellen
- Aufgaben/Übungen

12. Thema am 01.07.98

- Abschlussbesprechung
- Weitere Vorgehensweise

B Veranstaltungsangebote der Arbeitsgemeinschaft InternetSeniorWeb im Sommersemester 2000 (aus dem Verzeichnis von STUDIEREN AB 50 für das Sommersemester 2000, S. 31-33)

„Nunmehr im fünften Semester, d. h. seit dem Wintersemester 1997/98 gibt es die studentische, d. h. von einigen Studierenden ab 50 selbstorganisierte Arbeitsgemeinschaft *InternetSeniorWeb*, die in der Zwischenzeit großen Zuspruch fand. In diesem Semester werden wegen des starken Interesses an der Teilnahme die Raumkapazitäten und das Themenspektrum nochmals erweitert. Die Teilnehmer an der Arbeitsgemeinschaft sind der Meinung, dass es den Ausschluss der älteren Erwachsenen aus der Informationsgesellschaft bedeutet, wenn die Vorteile der neuen Technologien nicht genutzt werden. Zudem bietet das Internet in der Zukunft große Möglichkeiten für die Erschließung von Weiterbildungsangeboten. Da der Arbeitsgemeinschaft nur eine begrenzte Anzahl an PC-Arbeitsplätzen zur Verfügung steht, müssen wir die Teilnehmerzahl leider begrenzen. Bitte haben Sie dafür Verständnis, dass infolge der beschränkten Arbeitskapazitäten an den *Personal Computern* z. T. Wartelisten ausgelegt werden müssen. Für die effektive Teilnahme sollte ausreichende Übungsmöglichkeiten an einem PC mit Windows 95 oder 98 auch außerhalb der Universität zur Verfügung stehen. Zur Kostendeckung für Arbeitsmaterialien etc. erbitten wir von den Teilnehmern bei der Anmeldung eine Pauschale von DM 25.—.

Kontakt: e-mail: heinz-dieter.kirse@uni-bielefeld.de oder brauner.siegfried@uni-bielefeld.de

G. Niemeier
Tutoren aus der AG
150101

InternetSeniorWeb –
Ein Angebot für PC-Anfänger

Beginn:
19.04.2000
Zeit: Mi 08-10
Ort: T6-103

Dieses Angebot richtet sich an AG-TeilnehmerInnen, die sich für das Internet interessieren, jedoch (noch) nicht über PC-Grundkenntnisse verfügen. Ziel dieses ‚Vorsemesters‘ ist die Fertigkeit im Umgang mit der Maus und der Tastatur als Voraussetzung für den Umgang mit dem Internet. Vermittelt werden auch die erforderlichen elementaren Software-Grundkenntnisse, aber kein theoretisches Computerwissen. Durch die Bereitschaft von Teilnehmern, als Tutoren mitzuarbeiten, ist ein stressfreies Lernen in angenehmer Arbeitsatmosphäre zu erwarten.

S. Brauner
150102

InternetSeniorWeb für Einsteiger

Beginn:
18.04.2000
Zeit: Di 10-12
Ort: V0-137

Die Teilnahme ist geeignet für InteressentInnen, die bereits über Grundkenntnisse der Bedienung eines PC verfügen und fit sind im Umgang mit Tastatur und Maus. Durch die Bereitschaft von Teilnehmern, als Tutoren mitzuarbeiten, ist auch hier stressfreies Lernen in angenehmer Arbeitsatmosphäre zu erwarten. Wir möchten so vorgehen, dass die Anpassung an individuelle Lernbedürfnisse, Lerngeschwindigkeiten und Zeitbudgets der Studierenden mit einem hohen Erlebniswert verbunden werden kann – Spaß inbegriffen. Sie können den *SeniorWebInternet-Führerschein* erwerben.

**S. Brauner/
B. Suhre**
150103

InternetSeniorWeb für Einsteiger

Beginn:
20.04.2000
Zeit: Do 14-16
Ort: T6-103

Die Teilnahme ist geeignet für InteressentInnen mit Internet-Grundkenntnissen bzw. TeilnehmerInnen aus den früheren Semestern, die sich im Internet schon etwas zutrauen. Unser *Lernziel* ist die aktive Nutzung der Informations- und Kommunikationstechniken, die das Netz bietet. Interaktive Übungsaufgaben (freies Üben) ermöglichen die selbständige Kontrolle der Lernfortschritte; per Link können sich die TeilnehmerInnen zu weiterführenden Informationen im Internet „klicken“. Wichtig für die Teilnahme sind die Bereitschaft zur Teamarbeit und die Mitarbeit an der Entwicklung von Problemlösungsstrategien.

**H. D. Kirse/
W. Richter
150105**

**InternetSeniorWeb
Für Fortgeschrittene II**

**Beginn:
19.04.2000
Zeit: Mi 10-12
Ort: V0-137**

Die Teilnahme ist geeignet für InteressentInnen, die schon gute Internet-Kenntnisse und -Fertigkeiten besitzen oder sie im vorigen Semester bei der Teilnahme am *SeniorWeb für Fortgeschrittene I* erworben haben. Die im Wintersemester 1999/2000 begonnene Arbeitsgemeinschaft wird fortgesetzt. Erarbeitet werden HTML-Grundkenntnisse zur Gestaltung von Homepages. Einfache Beispiele erweiterten Schritt für Schritt unsere Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im Wintersemester wurden die Grundlagen für die Konzeption und zum Anlegen eigener Websites erarbeitet. Die Optimierung für komplexere Multimedia erfolgt jetzt im Sommersemester. Erwartet werden die Bereitschaft zu Übungen auf eigenem PC, ein sicherer Umgang mit Windows 95/98, Kenntnisse in der Bearbeitung von Texten und Grafiken, sowie Fertigkeiten in Dateienverwaltung.

**S. Brauner/
B. Suhre/
Tutoren aus der AG
150106**

**InternetSeniorWeb
Lernwerkst@tt**

**Beginn:
s. Aushang
Zeit: Do 16-18
Ort: T6-103**

Die Lernwerkst@tt ist ein Angebot an die InternetSeniorWeb-Teilnehmer zur gemeinsamen Reflexion über die Inhalte und die Aktivitäten im Netz, aber auch über die didaktische Vor- und Nachbereitung in den einzelnen Arbeitsgemeinschaften. Die Lernwerkst@tt bietet auch eine gute Möglichkeit zu praktischen Übungen wie WinZip, Scannen und Bildbearbeitung. Termine werden nach Absprache in den einzelnen AG's bekannt gegeben.

**D. Heerlein
150107**

**InternetSeniorWeb
Lernwerkst@tt/FAQ**

**Beginn:
04.05.2000
Zeit: Do 16-18
Ort: T6-103**

Jeweils am ersten Donnerstag im Monat treffen sich die (ehemaligen) TeilnehmerInnen der Arbeitsgemeinschaft *InternetSeniorWeb* in der Lernwerkst@tt, um zu häufig gestellten Fragen (**Frequently Asked Questions**) gemeinsam Antworten, Tipps und Tricks zu finden.

H. D. Kirse
150108

InternetSeniorWeb
WebWerkst@tt

Beginn:
04.05.2000
Zeit: Mi 14-18
Ort: T7-228

Die **Webwerkst@tt** ist eine ständige Plattform für den Dialog aller TeilnehmerInnen an der Arbeitsgemeinschaft **InternetSeniorWeb** für vielfältige Aktivitäten:

- Entwicklung und Pflege der Web-Seiten „Studieren ab 50“ und *SeniorWeb*.
- Entwicklung von Konzepten und Lernangeboten für ältere Erwachsene,
- Vorbereitung von Aktionen.

**S. Brauner/
G. Niemeier/
Tutoren aus der AG**
150109

InternetSeniorWeb
Gemeinsame Weiterbildung im
Blockseminar für
InternetSeniorWeb-Teilnehmer

Beginn und Zeit:
siehe Aushang
Ort: T6-103

Dieses Blockseminar ist ein Angebot an die TeilnehmerInnen der InternetSeniorWeb -Arbeitsgemeinschaften, in einem terminlich noch festzulegenden zusammenhängenden Zeitabschnitt (Block) Neues zu erlernen, komplexen Fragestellungen intensiver nachzugehen und aufwendigere Projekte zu planen. Themen und Inhalte sollen aus den Anregungen aus dem Teilnehmerkreis festgelegt werden.

U. Krieger/

InternetSeniorWeb
@rbeitsessen

Beginn:
s. Aushang
Zeit: Mi 12-13.30
Ort: IBZ

Jeweils am ersten Mittwoch im Monat treffen sich die TeilnehmerInnen der Arbeitsgemeinschaft *InternetSeniorWeb* von 12.00 bis 13.30 Uhr zu einem Arbeitsessen im **IBZ** (Voltmannshof), gegenüber der Universität, Morgenbreite 35, 33615 Bielefeld, Tel.: 0521/106-2698. Das **IBZ** ist eine Einrichtung des Studentenwerks. Gäste sind immer herzlich willkommen!“

C Bericht über die Aktivitäten der Internet-Arbeitsgemeinschaft

Werkstattbericht über die Arbeitsgemeinschaft InternetSeniorWeb für Einsteiger und Fortgeschrittene

„Am Anfang stand nur die Idee, eine Arbeitsgemeinschaft für neue Informationstechniken mit spezieller Ausrichtung auf die Kommunikationsform Internet zu realisieren. Zielrichtung sollte sein, die Möglichkeiten des Mediums Internets kennen zu lernen und die Nutzung für Studium und die Alltagspraxis auszuloten. Die Umsetzung und Realisierung konnte nur gelingen bei positiver Resonanz und mit aktiver Unterstützung der Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung, geeignete Räumlichkeiten mit entsprechender PC-Ausstattung zu finden und zur Verfügung gestellt zu bekommen.

Im Wintersemester 1997/98 konnte die Arbeitsgemeinschaft InternetSeniorWeb starten. Eine kleine Zahl Gleichgesinnter machte sich voller Enthusiasmus daran, die Welt des Internets zu entdecken. Und schon mussten die ersten Probleme (Anmeldung, Zugangsberechtigung, Browser-Konfiguration, Starten der Anwendung Internet) gemeinsam gelöst werden. Jeder Teilnehmer erlebte die Freude des Probieren und Forschen, den Frust bei Rückschlägen und das Erlebnis, erfolgreich zu sein. Aus dem gemeinsamen Erleben der Anwendung Internet entwickelte sich eine Gemeinschaft und ein Zusammenhalt, der die (Erst-)Teilnehmer noch heute bindet.

Sehr bald zeichnete sich der Wunsch ab, zusätzliche ‚Untergruppen‘ zur Arbeitsgemeinschaft zu bilden. Gleichzeitig entwickelte sich die Nachfrage zur Teilnahme so intensiv, dass der Rahmen (Form und Inhalt) neu konzipiert und abgesteckt werden musste. Aus diesem kleinen Anfang haben sich bis heute (Juli 1999) fünf Arbeitsgemeinschaften gebildet und fortentwickelt, die das Spektrum der Lerninhalte für PC-Anfänger mit ersten Schritten und für Fortgeschrittene zur Erstellung eigener Web-Seiten abdecken.

In den Anfangsstunden der Arbeitsgemeinschaft hatte sich bereits abgezeichnet, dass ein gemeinsam zu erarbeitendes Ziel vorgegeben werden sollte, und der Leiter der Arbeitsgemeinschaft sollte als Tutor/Moderator durch strukturierte Lernabschnitte die Teilnehmer führen und unterstützend begleiten. Die Teilnehmer an der Arbeitsgemeinschaft erwarteten und schätzten strukturierte Lernvorgaben. Erst nach einigen Sitzungen wurde deutlich, ob die Teilnehmer eigene Kreativität entwickeln wollten oder durch Passivität („Was soll ich jetzt machen?“) glänzten.

Die Motivation der einzelnen Teilnehmer ist sehr unterschiedlich ausgeprägt. Der weitaus kleinere Teil will nur wissen, wie das Internet funktioniert. Hier steht die eigene Meinungsbildung im Vordergrund und die Möglichkeit bei Freunden, Verwandten und hier besonders den Enkelkindern über das Internet mitreden zu können. Der überwiegende Teil will das Medium Internet kennen lernen und daraus Nutzen ziehen für die wissenschaftliche Arbeit an der Universität und für das alltägliche Lebensumfeld. Aus diesen differenzierten Einstiegsgedanken ergeben sich entsprechende Erwartungshaltungen, wobei die Vorkenntnisse eine entscheidende Rolle spielen.

Einige Teilnehmer überschätzen ihre Computer-/Windows- und Maus-Kenntnisse, während andere, bedingt durch den bisherigen Umgang mit einem Computer, dem Geschehen etwas gelassener und vereinzelt skeptisch gegenüber stehen. In den ersten Stunden der Arbeitsgemeinschaft ist eine merkliche Zurückhaltung zu spüren. Erst die Freude der Teilnehmer beim Helfen und Helfen-Lassen und bei der Weitergabe ihres Wissens an andere, wird die Kommunikation gefördert und ein positives Gemeinschaftsverhalten sichtbar.

Die Teilnehmer haben selten ‚Profilierungsneurosen‘. Die differenzierten Verhaltensweisen werden toleriert. Es wird weder über Krankheit noch über berufliche Werdegänge gesprochen. Die unterschiedlichen Persönlichkeiten werden in der Arbeitsgemeinschaft akzeptiert, wenn auch Zu- und Abneigung sichtbar werden. Die Verhaltensweisen der Teilnehmer beim Lernen ist meines Erachtens nach nicht grundsätzlich anders als in deren früheren Schul- und Lehrjahren. Selbst die relativ hohe Anzahl pensionierter LehrerInnen in der InternetSeniorWeb-Arbeitsgemeinschaft wird dann wieder zu Lernenden und neigt zu der späten Erkenntnis ‚Hoffentlich war ich mit meinen Schülern geduldig genug‘.

Nach dem Einstieg in die Arbeit in der Internet-Arbeitsgemeinschaft und der Überwindung der Anfangsschwierigkeiten (neue Menschen, neues Umfeld, neue Medien), nimmt die zwischenmenschliche Kommunikation zu und es kristallisieren sich neue Beziehungen und neue Untergruppen heraus. Diese Gruppenbildung verstärkt sich und wird beim Surfen im WWW umfunktionierte Interessengemeinschaften für ganz bestimmte Themenbereiche. Der persönliche Kontakt zwischen den Teilnehmern wird sichtbar und intensiver beim ‚Mailen‘ durch die Zuordnung von Namen zu Personen.

Die Kommunikation zwischen Teilnehmer und Tutor sowie von Teilnehmer zu Teilnehmer wird entscheidend mitbestimmt durch die Arbeitsplatzanordnung und das Arbeitsumfeld. Eine U-förmige Anordnung der Arbeitsplätze ist grundsätzlich ideal und sollte nicht mehr als zehn bis zwölf Internet-Arbeitsplätze an PC's umfassen. Die Teilnehmer haben so untereinander Blickkontakt und der Tutor ist in der Lage, ohne weitere Hilfsmittel schnell und ungehindert den Status der einzelnen Web-Abbildungen anzuschauen und gegebenenfalls Hilfestellung zu leisten. Vielleicht noch eine wichtige Erfahrung aus der Arbeit in der Internet-Arbeitsgemeinschaft: wenn die Arbeitsplätze in mehreren Reihen hintereinander angeordnet sind und nicht mehr als zehn bis zwölf Internet-PC's beinhalten, ist ein Arbeitsplatz mit Beamer für den Tutor wünschenswert. Sollen etwa 20 Teilnehmer „betreut“ werden, egal bei welcher Anordnung der Arbeitsplätze, ist ein PC- Arbeitsplatz mit Beamer für den Tutor unerlässlich.

Mit fortschreitenden Kenntnissen über das Medium Internet wird die Nutzung ausgeprägt unterschiedlich. Während ein Teil das Internet für Studium und wissenschaftliche Arbeit einsetzt, sieht ein anderer Teil mehr den Bereich individueller Lebensgestaltung. Andere wiederum sehen im Mailen das ergiebigste Instrumentarium für weltweite Kommunikation.

Allgemein wird das Ende jeden Semesters und damit das Ende der Sitzungen der Arbeitsgemeinschaft bedauert und als Verlust betrachtet. Zugleich wird der

Wunsch nach Fortsetzung der Arbeitsgemeinschaftssitzungen geäußert, um einen zielgerichteten Erfahrungsaustausch betreiben und die aufgenommenen Kontakte beibehalten zu können“ (nach dem Bericht von Siegfried Brauner, Sommersemester 1999)

D Artikel aus der Bielefelder Universitätszeitung, Februar 1999

„Senior-Info-Mobil“ kommt nach Bielefeld

Im Weiterbildungsprogramm STUDIEREN AB 50 der Universität Bielefeld gibt es eine sehr aktive Internet-Arbeitsgemeinschaft „InternetSeniorWeb“, der es gelungen ist, ein interessantes Angebot des Vereins „Seniorinnen und Senioren in der Wissensgesellschaft e.V.“ mit Sitz in Köln nach Bielefeld zu holen: mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und zahlreicher namhafter Unternehmen wurde die Kampagne „Senior-Info-Mobil: Internet und Wohn-technik“ gestartet. Sie wird vom 13. bis 17. April 1999 dank der Initiative der AG „InternetSeniorWeb“, insbesondere ihres Sprechers Max Erich Weber, in Bielefeld sein.

Mittelpunkt der Kampagne ist das eigentliche Senior-Info-Mobil, ein doppelstöckiger Bus mit einem eingebauten Internet-Cafe und 7 Internet-Arbeitsplätzen mit ergänzenden Einrichtungen. Daneben werden einige zusätzliche Aktionen rund um das Infomobil angestrebt. Der jeweilige Ort der einzelnen Aktionen steht noch nicht genau fest und wird noch rechtzeitig bekanntgegeben.

Gerade viele ältere Menschen hatten weder in ihrer Ausbildung noch in ihrem weiteren Lebenslauf die Möglichkeit, sich in die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien einzuarbeiten, denn dafür sind sie zu neu – jedenfalls als allgemein zugängliche und nicht mehr nur Experten zur Verfügung stehende Technologien. Andererseits sind sie aus den heutigen Alltagssituationen nicht mehr hinwegzudenken. Insbesondere in der wissenschaftlichen Arbeit sind sie zu einem fundamentalen Instrument geworden.

Die Kampagne Senior-Info-Mobil dient dazu, gezielt Menschen in der „dritten Lebensphase“ die Chance zu geben, die neuen Techniken kennenzulernen und ihre Nutzungsmöglichkeiten einschätzen zu können.

(Magdalene Malwitz-Schütte)

„datapool“ – Empirische Basisinformationen aus einem Programm wissenschaftlicher Weiterbildung Älterer an der Universität Bielefeld

1. STUDIEREN AB 50 – Konzept und Programm

STUDIERN AB 50 ist ein wissenschaftliches Weiterbildungsprogramm der Universität Bielefeld für Erwachsene im mittleren und höheren Lebensalter, das den Besuch von Lehrveranstaltungen der Universität ohne den Nachweis einer Hochschulzugangsberechtigung ermöglicht. STUDIERN AB 50 kann als individuelle, allgemeine Weiterbildung genutzt werden. Aber auch berufliche Weiterbildung und berufliche Umorientierung sind bei immer mehr Teilnehmer/innen das Motiv für ihr Engagement. Die Zulassung ist formal nicht an Voraussetzungen geknüpft. STUDIERN AB 50 soll vor allem die Möglichkeit zur Teilnahme an universitärer Bildung und Ausbildung geben, die Orientierung in der Wissenschaft und im Wissenschaftsbetrieb ermöglichen und zur eigenen Gestaltung individuell gewählter Studienschwerpunkte befähigen. STUDIERN AB 50 bietet die Möglichkeit, ohne den Zwang einer Studien- oder Prüfungsordnung fach- und fakultätsübergreifend in interdisziplinären Zusammenhängen zu studieren, es kann aber auch auf eine Einstufungsprüfung vorbereiten oder als Test- und Übungsmöglichkeit für ein Vollstudium im Rahmen der Erstausbildung an der Universität dienen.

STUDIERN AB 50 informiert in einem speziellen Veranstaltungs- bzw. Vorlesungsverzeichnis über sein Lehrangebot. Die Organisation, die Beratung von Interessenten, die Öffentlichkeitsarbeit, die Kontakte mit den Fakultäten und den Lehrenden und die individuelle Studienberatung werden von der Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Bielefeld geleistet. Vor Semesterbeginn finden Informations- und Orientierungstage statt. Seit einigen Semestern wird

das Weiterbildungsprogramm in einem bewusst akademisch gehaltenen Rahmen mit offizieller Begrüßung und einem Vortrag zu einem aktuellen wissenschaftlichen Thema eröffnet. In Orientierungsveranstaltungen werden z. B. Führungen durch das Universitätshauptgebäude und die Bibliothek, Informationsrunden und Einführungsseminare angeboten.

Der Schwerpunkt des Weiterbildungsprogramms sind ausgewählte Lehrveranstaltungen der Fakultäten und Abteilungen, die für STUDIEREN AB 50 geöffnet werden. Diese Lehrveranstaltungen werden kombiniert mit Spezialveranstaltungen, studentischen Arbeitsgemeinschaften und weiteren Angeboten, z. B. Vorträgen. Während die Veranstaltungen der Fakultäten Teil des Lehrangebots der universitären Erstausbildung sind, werden die Spezialveranstaltungen von Lehrenden der Universität Bielefeld exklusiv für das Weiterbildungsprogramm STUDIEREN AB 50 angeboten. Vorrangiges Ziel dieser Veranstaltungen ist die einführende Darstellung von Methoden und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens. Ein weiteres Ziel ist die Darstellung ausgewählter Themen aus den Einzeldisziplinen, die in der Regel die Grenzen disziplinärer Orientierung aufzeigen, auflösen und zu übergreifenderen Aspekten und Zusammenhängen führen.

Ein konzeptionell wichtiger Bereich und weiterer Schwerpunkt des Weiterbildungsprogramms STUDIEREN AB 50 sind seit dem Wintersemester 1991/92 die zahlreichen studentischen Arbeitsgruppen, die zu unterschiedlichen Themen angeboten und überwiegend von den Studierenden selbst geleitet werden. Damit bekamen die Seniorstudierenden wie im Erststudium die Möglichkeit, zu wissenschaftlichen Spezialgebieten Kenntnisse einzubringen, sie an andere Studierende zu vermitteln und über dieses Thema kontinuierlich und intensiv zu arbeiten und zu reflektieren (vgl. Kap. 5: Selbstorganisation und Selbststeuerung in den Arbeitsgemeinschaften des Weiterbildungsprogramms STUDIEREN AB 50)

2. Das Projekt „datapool“ – eine Befragung der Studierenden im Wintersemester 1998/99

Das Projekt „datapool“ ist der erste größere Versuch, eine gemeinsame Datenbasis aller Weiterbildungsprogramme für ältere Erwachsene an Universitäten und Hochschulen zu errichten. Dieses Projekt war

nicht neu, aber bisher war es wegen der Vielfältigkeit und Differenziertheit der Programme sehr schwierig, ein solches Vorhaben zu realisieren. Unabhängig davon wurden an verschiedenen Hochschulen und Universitäten schon mehrere Erhebungen durchgeführt, so auch in Bielefeld (Wintersemester 1993/1994 und Sommersemester 1994) und dokumentiert (Malwitz-Schütte & Graeßner 1994, Malwitz-Schütte & Werth 1998). Ziel von „datapool“ ist die Beteiligung möglichst vieler Hochschulen mit Programmen zur wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Erwachsene an einer regelmäßigen Datenerfassung zu vereinbarten Stichtagen (z. B. zum Semesteranfang/-ende, zum Studienjahresanfang/-ende). Die Grundidee dieses Vorhabens ist die Datenerhebung nach dem Prinzip des ‚kleinsten gemeinsamen Nenners‘. In der Praxis bedeutet das, dass nur solche Daten erhoben bzw. solche Fragen gestellt werden, die in allen kooperierenden Hochschulen, unabhängig von den unterschiedlichen konzeptionellen Vorstellungen über wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere, beantwortet werden können.

Neben diesen Standard- oder Basisinformationen wären sicherlich weitere Informationen über Programmspezifika wünschenswert, z. B. über spezielle Entwicklungen in den Weiterbildungsprogrammen, über die Mediennutzung, insbesondere Internet, über selbst initiierte Kooperationen mit anderen Programmen oder über europäische Kooperationen. Der individuelle Fragebogen hat deshalb nach dieser Konzeption zwei Bereiche: einen Bereich Basisinformationen, der möglichst für alle Programme gleich oder vergleichbar ist, und einen zusätzlichen Bereich mit Informationen, die wegen der Modellspezifika bzw. der Unterschiedlichkeit der Programme nicht mit einem einheitlichen Instrument erhoben werden können. Mit diesen Daten wäre erstmals ein Vergleich zwischen den Basisinformationen in einigen Weiterbildungsprogrammen im Kernbereich möglich. Es könnten Profile der Belegungswünsche in den Disziplinen/Fächern/Abteilungen („Hitlisten“) mit dem Ziel von hochschulgebundenen und übergreifenden ‚rankings‘ erstellt und es könnten Analysen der Studienmotivation oder der Verwendung des Wissens vergleichbar angefertigt werden.

Der Fragebogen, der in Bielefeld eingesetzt wurde, enthielt Fragen zum Kernbereich (Wohnort, Alter, Geschlecht, Studiendauer, Schulabschluss und (früher) ausgeübter Beruf, besuchte Lehrveranstaltungen, bevorzugte Fächern, Disziplinen und Veranstaltungsformen) und ‚Frage-

batterien' mit modellspezifischen Fragen zu den Themenkomplexen, zu Erwartungen an das Programm und zu dem mit der Teilnahme beabsichtigten Nutzen. In Bielefeld wurde die als Pilotstudie angelegte Befragung zu Beginn des Wintersemesters 1998/99 durchgeführt, anschließend kodiert und mit großem editorischem Aufwand aufbereitet. So wurde als Vorarbeit zu einer in Zukunft stärkeren Standardisierung ein spezieller Berufsschlüssel entwickelt und mit Hilfe der Statistiksoftware SPSS ausgewertet (Häufigkeitsauszählungen und Kreuztabellierungen) (N = 207). Im Folgenden werden die Ergebnisse der ersten „datapool“-Befragung vorgestellt. Wenn Vergleichszahlen vorhanden sind, wurden sie einbezogen. Wichtige Vergleichsdaten werden aus zwei Datenquellen gespeist: aus Befragungen im SS 1993/WS 1993/94 in Bielefeld (vgl. Malwitz-Schütte & Graeßner 1994) und aus der Auswertung von erweiterten Studienverlaufsübersichten vom SS 1995 bis WS 1996/97 (vgl. Malwitz-Schütte & Werth 1998).

Die zweite quantitative Analyse des Weiterbildungsprogramms STUDIEREN AB 50 stützte sich im Wesentlichen auf die Auswertung von Studienverlaufsübersichten (SVÜ), die über einen Zeitraum von vier Semestern kontinuierlich ausgewertet (SS 1995 bis WS 1996/97) und in einen Zusammenhang mit den Befragungen von 1993/94 gebracht wurden, um so Entwicklungen im zeitlichen Vergleich nachzuzeichnen. Zu Beginn eines Semesters werden die Studienverlaufsübersichten, d. h. Formblätter zur Erfassung der für die Belegung von Lehrveranstaltungen erforderlichen Informationen (wie die Belegbögen der Erststudierenden) ausgegeben, in die die besuchten Veranstaltungen eingetragen werden. Spätestens sechs Wochen nach Semesterbeginn werden die SVÜ von den Studierenden abgegeben. Das didaktische Konzept der SVÜ sieht vor, den Studienverlauf nachvollziehbar zu machen und das Studienverhalten individuell verfolgen zu können; auf der Basis dieser SVÜ werden später die Teilnahmebescheinigungen ausgestellt und ausgegeben (für die besuchten Vorlesungen gibt es keine Teilnahmebescheinigungen).

Die Auswertung der Studienverlaufsübersichten ergab hinsichtlich der besuchten Lehrveranstaltungen in den Fakultäten und Abteilungen ein ähnliches Bild wie die Ergebnisse der Befragungen der Teilnehmer/innen. Es zeigte sich eine vergleichbare ‚Hitliste‘ der bevorzugten Fakultäten, ein Hinweis auf die interne Validität der Ergebnisse. Aus finanziellen und organisatorischen Gründen war es nicht möglich, laufend

Teilnehmerbefragungen durchzuführen. Deshalb wurde eine Möglichkeit zur Datenerhebung entwickelt, die den Aufwand und die Kosten minimiert und von den Teilnehmer/innen nicht als dauernd wiederkehrende Belästigung empfunden wurde. Die Lösung des Problems lag in einer Überarbeitung der SVÜ durch Ergänzung mit einigen Fragen zur Sozialstruktur. Die Daten aus der Auswertung der SVÜ von vier aufeinander folgenden Semestern sind im methodisch strengen Sinn keine Längsschnitt- oder Panel-Daten, es wurde nicht immer die gleiche Personengruppe um Beantwortung gebeten, also kein Panel befragt, es kann keine Kontinuität der Einschreibungen von Semester zu Semester angenommen werden. Die SVÜ wurde in der erweiterten Form ab dem Sommersemester 1995 eingesetzt und ausgewertet. Der Rücklauf lag in den vergangenen Semestern zwischen 28% und 35% (mit zunehmender Tendenz).

2.1 Entwicklung der Teilnahmezahlen, Altersverteilung und Geschlechtszugehörigkeit

Zunächst ein Blick auf die Entwicklung der absoluten Teilnahmezahlen gemäß der Einschreibestatistik des Studierendensekretariats der Universität Bielefeld. Seit dem Wintersemester 1992/93 ist eine kontinuierliche Steigerung festzustellen, im Wintersemester 1999/2000

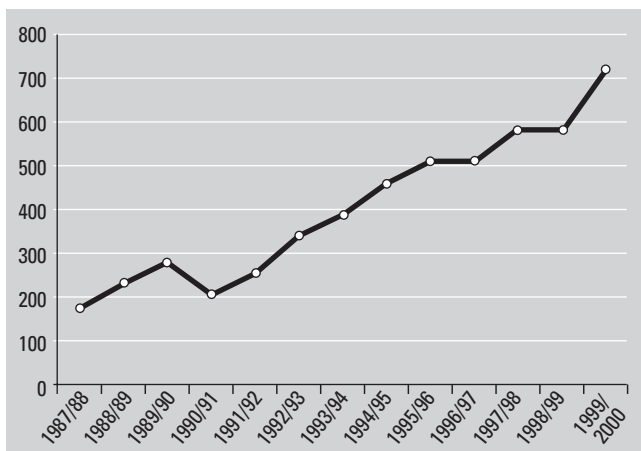


Abbildung 1: Entwicklung der Teilnehmerzahlen in den Wintersemestern von 1987/88 bis 1999/2000

betrug die Teilnehmerzahl 725. Konstant geblieben ist über den gesamten Beobachtungszeitraum das Phänomen, dass im Sommersemester die Teilnehmerzahl jeweils um ca. 100 geringer ist als im Wintersemester.

Die Teilnehmer kamen zur Hälfte aus der Stadt Bielefeld, zur Hälfte aus kleineren und mittleren ostwestfälischen Städten. Diese Information wurde aus der Angabe der Postleitzahl erhoben. Wie viele Teilnehmer aus dem eher städtisch-urbanen oder dem eher ländlichen Raum kamen und kommen, ist auf diese Weise nicht feststellbar.

Eine wichtige Informationsquelle über das Weiterbildungsprogramm sind Berichte in den örtlichen bzw. regionalen Tageszeitungen. Um Unterschiede in der Informationsstruktur festzustellen, wurden die Teilnehmer aus Bielefeld und aus anderen Städten in zwei Gruppen zusammengefasst und ihre Angaben in einer Kreuztabelle in ihren Informationsstrukturen verglichen. Es ergaben sich an einigen Punkten deutliche Unterschiede: Die nicht aus Bielefeld kommenden Teilnehmer hatten häufiger an Informationsveranstaltungen über *STUDIERN AB 50* teilgenommen, die von der Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung regelmäßig vor dem Semester in verschiedenen Städten in Zusammenarbeit mit der örtlichen Volkshochschule angeboten werden.

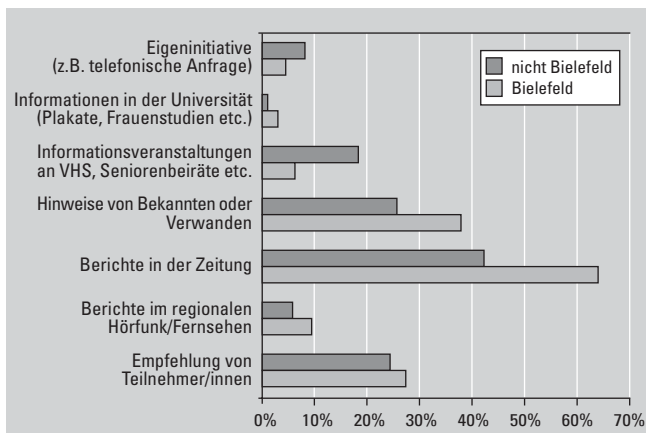


Abbildung 2: Wohnort und Informationsquelle

Sowohl in der „datapool“-Befragung als auch in den Befragungen von 1993/1994 und in den Auswertungen der Studienverlaufsübersichten ist ein verstärkter Trend erkennbar: Der Anteil der männlichen Studierenden ab 50 stieg im beobachteten Zeitraum erheblich an. Betrug ihr Anteil in den Anfangssemestern ab 1987 etwa ein Drittel, stieg er bis zum Wintersemester 1996/97 auf 39%. In der „datapool“-Befragung beträgt der Anteil männlicher Teilnehmer 47%. Auch die offizielle Einschreibestatistik des Studierendensekretariats der Universität Bielefeld weist für die Teilnehmenden an STUDIEREN AB 50 für das Wintersemester 1998/99 in eine ähnliche Richtung: Die eingeschriebenen „Besonderen Gasthörer“ sind zu 40% männlich und zu 60% weiblich. Dieser Anteil entspricht auch der Verteilung in der Gruppe der allgemeinen Gasthörer im Alter von ab 20 bis ca. 80 Jahren in der Bundesrepublik bzw. in Nordrhein-Westfalen.

Ein Blick auf die Auswertung der Angaben zum Alter in der nächsten Tabelle zeigt, dass der/die jüngste Befragte 43, der/die älteste 84 Jahre jung/alt war. Die Altersverteilung zeigt eine relativ starke Streuung über die verschiedenen Jahre, mit stärkeren Anteilen in den Altersgruppen ab 55 bis 69 Jahre. Hier die Altersverteilung zusammengefasst in 5-Jahres-Gruppen unter 50 Jahren bis über 70 Jahre:

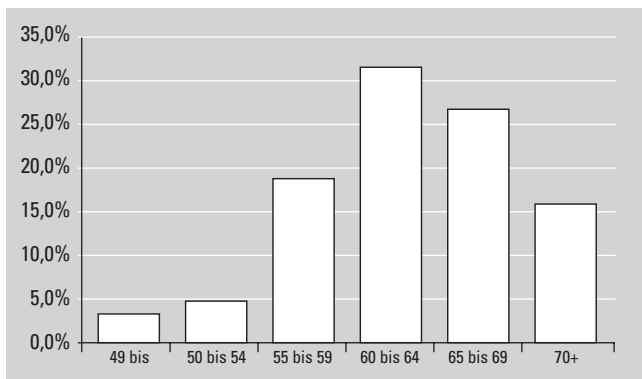


Abbildung 3: Altersverteilung in Altersgruppen

Der Zusammenhang zwischen der Verteilung der Altersgruppen und dem Geschlecht ist in der nächsten Tabelle dokumentiert. Sie gibt darüber Aufschluss, dass die tendenziell jüngeren Teilnehmer (bis 49 Jahre) Frauen sind, bei den über 70-Jährigen sind die Geschlechter anteilmäßig gleichmäßig vertreten. Männer dominieren zahlenmäßig in den Altersgruppen 55 bis 59 Jahre und 60 bis 64 Jahre, Frauen in der Altersgruppe 65 bis 69 Jahre.

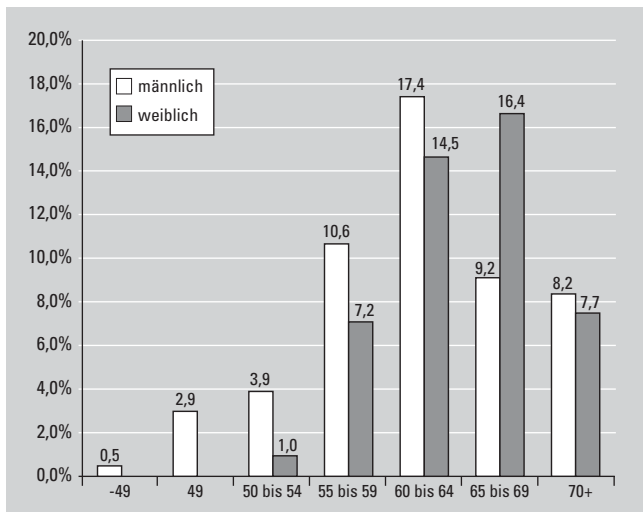


Abbildung 4: Geschlecht und Altersgruppen

Die Frage nach dem Familienstand ergab, dass mehr als zwei Drittel der Befragten verheiratet sind, also vermutlich in einer Partnerschaft oder Familie leben, 5% sind geschieden, 15% verwitwet, 11% ledig. Die Korrelation des Familienstands mit dem Geschlecht erlaubt eine größere Differenzierung: Von den Männern sind danach nur 2% ledig, während es bei den Frauen 9% sind, ähnlich bzw. spiegelbildlich ist auch die Verteilung bei den Geschiedenen und Verwitwetten: 42% der Männer sind verheiratet (leben vermutlich in einer Partnerschaft oder Familie), während es von den Frauen 28% sind.

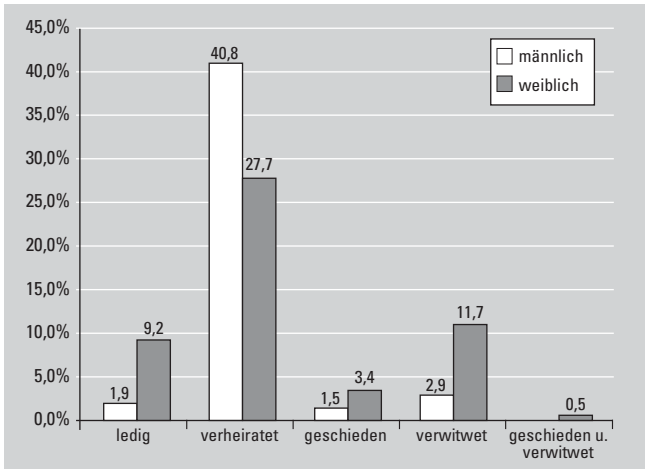


Abbildung 5: Geschlecht und Familienstand

Noch prägnanter kann dieser Zusammenhang in einer „Vierfelder-Tabelle“ dargestellt werden:

Geschlecht	Form des Zusammenlebens	
	Single	Partnerschaft
Männlich	13 %	87 %
Weiblich	47 %	53 %

Tabelle 1: Zusammenhang von Geschlecht und (Zusammen-)Lebensform

2.2 Formale Qualifikation und frühere Berufstätigkeit

Ein wichtiger Aspekt der Sozialstruktur der Befragten bzw. Teilnehmer ist die Kenntnis ihrer formalen Qualifikation, d. h. ihres Bildungs- bzw. Schulabschlusses. Von der Gesamtzahl der Befragten hatten 12% einen Volksschulabschluss, 49% einen mittleren Bildungsabschluss/Mittlere Reife, 14% hatten Abitur oder eine andere Hochschulzugangsberechtigung und 25% verfügten über einen Hochschulabschluss. 29% der

Befragten (insbesondere in der Gruppe mit dem Bildungsabschluss Mittlere Reife) hatten zusätzlich eine Lehre absolviert. Die Kreuztabellierung der Ergebnisse zum Bildungsabschluss mit dem Geschlecht ergab eine deutliche Dominanz der Frauen bei den mittleren Bildungsabschlüssen (Frauen 29%, Männer 20%) und eine entgegengesetzte Relation bei den Hochschulabschlüssen (Frauen 9%, Männer 16%), abgeschwächt auch bei den Volksschul-/Hauptschulabschlüssen (7% bei den Frauen, 5% bei den Männern)

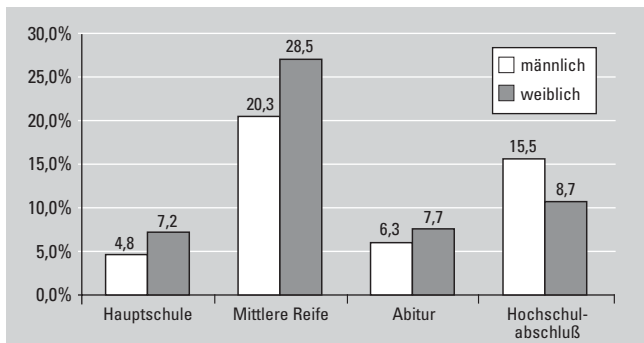


Abbildung 6: Geschlecht und Bildungsabschluss

Die Frage nach der (früheren) Berufstätigkeit wurde in dieser als Pilotstudie angelegten Befragung ‚offen‘ gestellt, d. h., es wurden keine Kategorien vorgegeben. Alle Angaben wurden zunächst gesichtet und dann versucht, eine Struktur zu erkennen und Auswertungsregeln festzulegen. Ein großes Problem war dabei, dass hier Berufsbiographien gespiegelt werden, die über mehrere Jahrzehnte laufen und nicht in z. B. für den Mikrozensus entwickelten Schemata erfasst werden können. Die Schlüssel für diese Berufsangaben beziehen sich eher auf moderne Berufe. Die Angaben wurden unter drei Aspekten ausgewertet. Die Angaben der Befragten waren teilweise sehr kurz, teilweise diesen Auswertungskategorien nicht zuzuordnen. In diesen Fällen wurde auf eine Zuordnung verzichtet (Kategorie „nicht eindeutig“).

1. Berufsfelder bzw. Berufsbereiche, auch familiäre Tätigkeiten (z. B. kaufmännische, technische, handwerkliche),
2. erreichter Ausbildungsgrad/Professionalität (akademische Ausbildung, Lehre/Facharbeiter ...),

3. Status in der Arbeitshierarchie des jeweiligen Bereiches (selbstständig, leitender Angestellter, abhängig Beschäftigter ...).

Mehr als die Hälfte der Teilnehmer war früher in einem kaufmännischen und verwaltenden Beruf, 9% hatten eine Lehrtätigkeit, 10% waren im medizinisch-pflegerischem oder therapeutischen Bereich tätig, davon 22% mit Hochschul- oder entsprechender professioneller Qualifikation, 36% auf mittlerer Ebene mit Lehrabschluss o. Ä., 7% in einfachen Tätigkeiten, 29% der Angaben zur früheren Berufstätigkeit waren in dieser Dimension nicht zuzuordnen. Die meisten Teilnehmer, deren Angaben in dieser Dimension zuzuordnen waren, waren früher abhängig beschäftigt (73%), davon 20% in leitender oder herausgehobener bzw. höherer Stellung, 5% waren selbständig bzw. freiberuflich tätig.

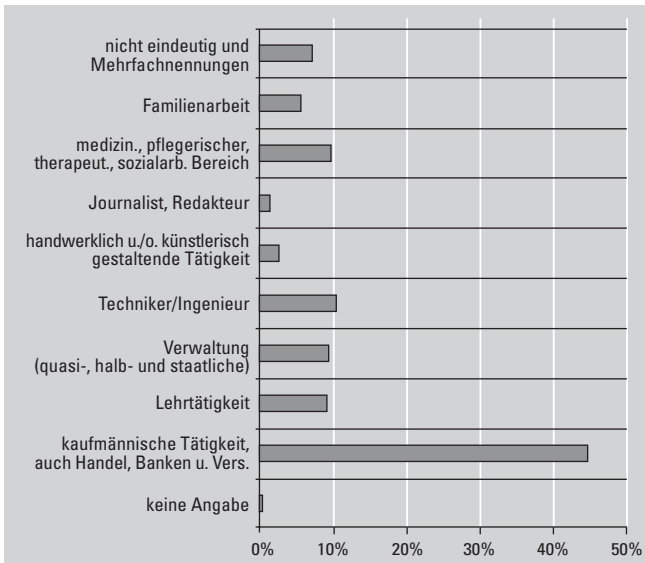


Abbildung 7a: Frühere Berufstätigkeit in verschiedenen Dimensionen: Berufsfelder

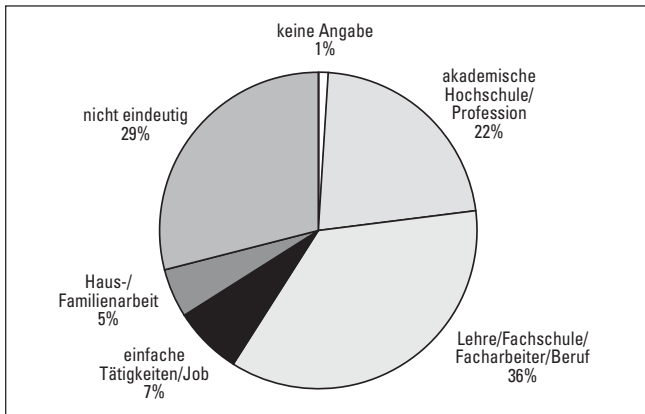


Abbildung 7 b: Frühere Berufstätigkeit in verschiedenen Dimensionen: Qualifikation

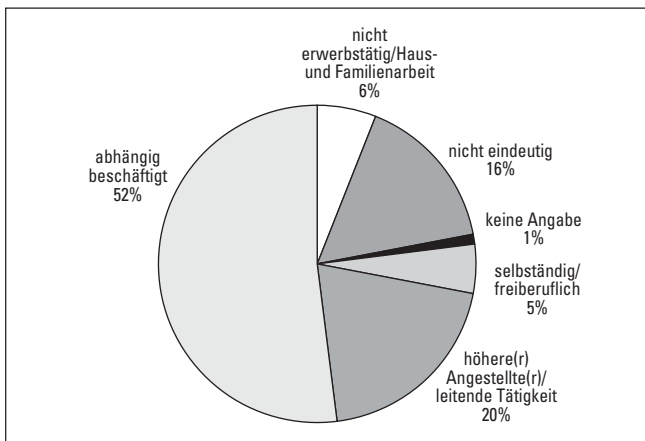


Abbildung 7 c: Frühere Berufstätigkeit in verschiedenen Dimensionen: Status in der Arbeitshierarchie

Die überwiegende Zahl der Befragten befindet sich im Vorruhe- bzw. im Ruhestand (76%), 5% sind arbeitslos; ein Teil der Befragten geht auch jetzt (trotz formalem Ruhestand) unterschiedlichen Tätigkeiten nach, 16% sind ehrenamtlich tätig, 8% sind in einem angestellten

Arbeitsverhältnis, 8% sind freiberuflich oder selbständig tätig und 18% geben Haus- und Familienarbeit als ihren Tätigkeitsbereich an.

	Ehrenamtliche Tätigkeit (aktuell)		Freiberufliche Tätigkeit (aktuell)		im angestellten Arbeitsverhältnis (aktuell)		Haus-, Familienarbeit (aktuell)		arbeitslos (aktuell)		im Vorruhestand		im Ruhestand	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
bejaht nicht	33	15,9	16	7,7	10	4,8	37	17,9	10	4,8	18	8,7	132	68,8
bejaht	174	84,1	191	92,3	197	95,2	170	82,1	197	95,2	189	91,3	75	36,2

Tabelle 2: Aktuelle Tätigkeiten

2.3 Die Gestaltung des Studiums

Wie lange bzw. an welchen Semestern nahmen die Befragten an STUDIEREN AB 50 teil? Im Fragebogen wurden acht Semester rückwirkend vorgegeben (WS 1994/95 bis SS 1998), von den Befragten wurden sie zu durchschnittlich 4,6-mal belegt, der Medianwert liegt bei vier Semestern. Zusätzlich wurde die Kontinuität des Besuchs analysiert. Hier ergab sich, dass mehr als zwei Drittel der Teilnehmer kontinuierlich seit mehreren Semestern am Weiterbildungsprogramm teilnahmen, 15% mit Unterbrechungen und 16% der Befragten waren Erstsemester.

In einer weiteren Frage wurde um die Information gebeten, welche Veranstaltungsform überwiegend besucht wird. Da häufig mehrere Veranstaltungstypen genannt wurden, wurden die Nennungen den Kategorien zugeordnet und es ergaben sich mehr als 100%, deshalb wurde eine Zeilenprozentuierung vorgenommen. 49% der Befragten besuchten Übungen und Seminare, Veranstaltungstypen, die eine hohe Bereitschaft zur Eigenaktivität signalisieren, parallel dazu werden auch die Vorlesungen stark frequentiert (75%), Arbeitsgemeinschaften und Tutorials (als Ergänzung von Vorlesungen) werden dagegen weniger häufig genannt, aber immerhin von 14% besucht.

Bei der Frage „In welcher Fakultät/Abteilung haben Sie Lehrveranstaltungen besucht?“ ging es nicht um die genaue Erfassung der Beleggewohnheiten im Sommersemester, d. h., die Frage untersucht nicht die

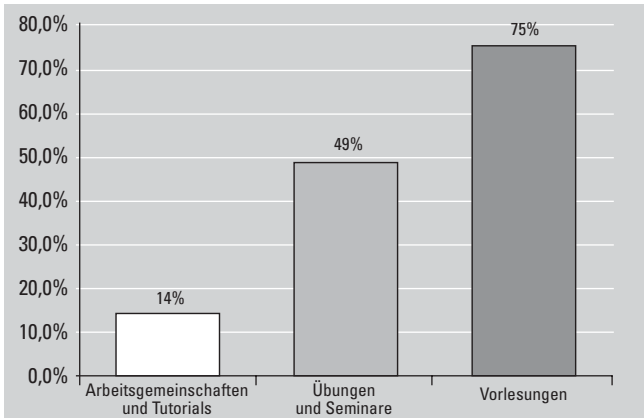


Abbildung 8: Veranstaltungsform

Veranstaltungsbesuche des laufenden Semesters (wonach z. B. in der Studienverlaufsübersicht von STUDIEREN AB 50 gefragt wird), sondern fragt eher allgemein. Wurde – was mehrmals vorgekommen ist – für einen Fachbereich sowohl „eine Lehrveranstaltung“ als auch „mehrere Lehrveranstaltungen“ angekreuzt, so wurden diese Antworten als „mehrere Lehrveranstaltungen“ bewertet.

Die Auswertung ergibt ein interessantes Profil, eine ‚Hitliste‘ der Interessen, gespiegelt in der disziplinären Vertretung in Fakultäten und Abteilungen. Die getrennte Auswertung nach dem Besuch „einer“ und „mehrerer“ Veranstaltungsbesuche ergab keine bedeutsamen Unterschiede in Bezug auf die ‚Hitliste‘. Interessant ist, dass es Fächer bzw. Disziplinen gibt, in denen eher nur eine Veranstaltung besucht wird (z. B. Biologie, Kunst, Hochschulrechenzentrum, Rechtswissenschaft), andere hingegen werden häufiger besucht (z. B. Geschichte, Literaturwissenschaft und Linguistik, Pädagogik, Psychologie, Soziologie). Mit Abstand führend in beiden „Rankings“ ist die Geschichte, gefolgt von evangelischer und katholischer Theologie, Literaturwissenschaft und Linguistik, Soziologie und Psychologie.

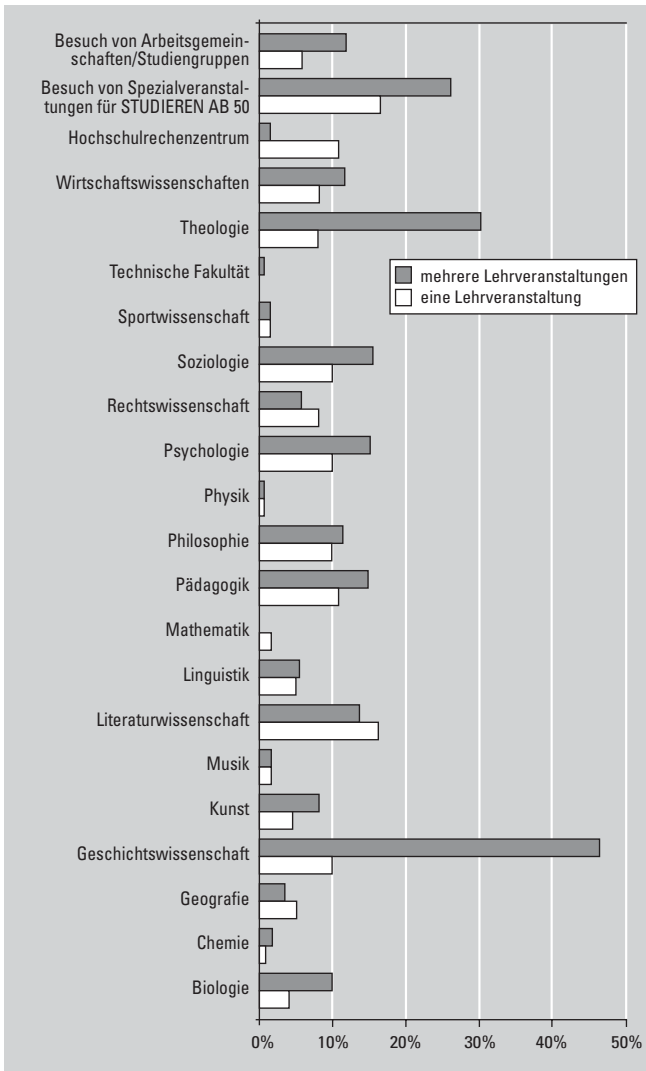


Abbildung 9: Veranstaltungsbesuch

2.4 Studienmotivation, Einstellungen und Erwartungen

In zwei ‚Fragebatterien‘ mit mehreren Items wurden die Teilnehmer an STUDIEREN AB 50 nach ihren Motiven und Erwartungen gefragt und gebeten, den persönlichen Nutzen zu bewerten. Die Auswertung ergab, dass die technische Anordnung der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten nicht genügend „selbstunterrichtend“ war. Teilweise wurde nur die Spalte „trifft zu“ genutzt, so dass die unbeantworteten Statements tendenziell als verneint aufgefasst werden können, teilweise wurden beide Spalten benutzt und zudem Fragen offen gelassen, so dass insgesamt nicht eindeutig zu verstehen war, ob „trifft zu“ oder „trifft nicht zu“ angegeben wurde. In diesen Fällen wurden die Antworten nicht dem

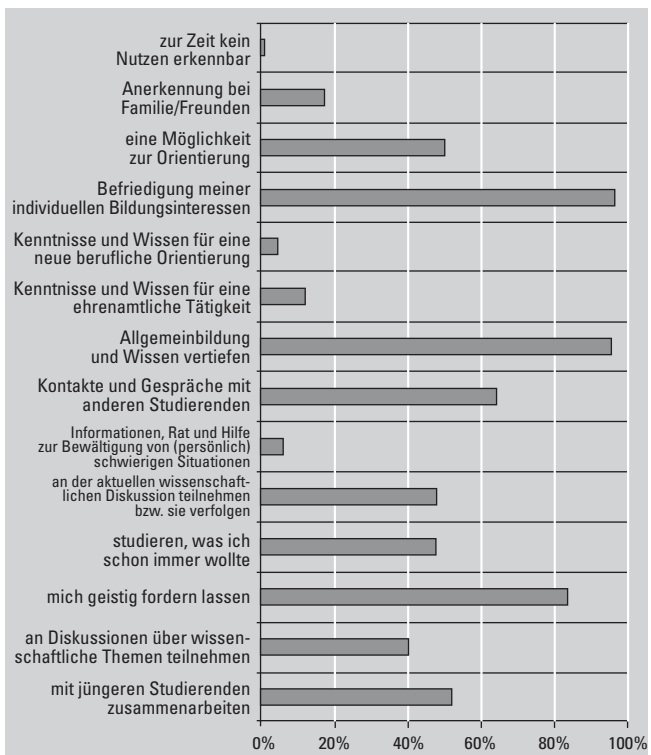


Abbildung 10: Motiv für Teilnahme an STUDIEREN AB 50

Sinne nach interpretiert, sondern in der Regel als „Nichtbeantworten der Zeile“, also als „keine Antwort“ gewertet.

Bei den Motiven für die Teilnahme bzw. bei der Bewertung des individuellen Nutzens dominieren kognitive Motive („Befriedigung individueller Bildungsinteressen“, „mich geistig fordern lassen“, „Allgemeinbildung und Wissen vertiefen“...), es folgen soziale Motive („Kontakte und Gespräche“) und das „intergenerationelle Motiv“ (Kontakt mit jüngeren Studierenden). Weniger bedeutsam sind die Motive ehrenamtliche Tätigkeit, Rat in schwierigen Lebenslagen und Anerkennung bei Familie und Freunden. Interessant ist auch die Nutzung von STUDIEREN AB 50 als Orientierungsmöglichkeit in der Universität (50%).

2.5 Persönliche Erwartungen und Einschätzung des Nutzens von STUDIEREN AB 50

Bei den Fragen nach dem Motiv für die Teilnahme bzw. dem individuellen Nutzen bestand zusätzlich die Möglichkeit, weitere oder andere Erwartungen in eigenen Worten zu formulieren. Diese nicht-standardisierten Antworten wurden, sofern sie nicht mit den vorgegebenen Statements identisch waren, gesammelt und sollen die vorgegebenen Fragemöglichkeiten mit individuellen Stellungnahmen ergänzen.

Erwartungen an STUDIEREN AB 50

- „Unvoreingenommenheit der jungen Studenten vor der Leistungsfähigkeit der Senioren“;
- „Akzeptanz“;
- „interdisziplinäre Angebote“;
- „In der Uni sein ist für mich wie ein erfrischendes Bad (Jungbrunnen)“;
- „... eine erfrischende Dusche für die grauen Zellen, ohne jede Verpflichtung, daraus etwas machen zu müssen“;
- „Ich möchte mitreden können ...“ ;

Einschätzung des Nutzens von STUDIEREN AB 50

- „Nachholen/Kompensation“;
- „Ausgleich zu recht einseitiger Berufstätigkeit“;
- „Überwindung meiner Depressionen“;
- „Geistige Frische – Das Gehirn bleibt wach – Man fühlt sich lebendig“;

- „Ich möchte nicht rosten und mache alles nur für mich“;
- „besserer Kontakt zur Jugend“;
- „Kontakt mit anderen Menschen“;
- „Möglichkeiten der weiteren Persönlichkeitsentwicklung“;
- „Mir öffnet sich durch das Studium der Reichtum des Lebens und der kulturellen Werte“;
- „praktische Anwendung des erworbenen Wissens, insbesondere bei Fremdsprachenerwerb“;
- „Zu meiner eigenen Freude das zu lernen, was *ich* will“;
- „... sinnvolles Tun“, „... persönliche Bereicherung ... nach der Berufstätigkeit sehr wichtig!“;
- „Beschäftigung mit Fragen und Themen, die mich schon immer bewegt haben, aber denen ich nicht entsprechen konnte wegen vorgezeichnetem Lebensweg“;
- Vergleich mit früherem Studium bzw. früheren Studienbedingungen;
- „Erweiterung meines Horizontes, in neuen Denkipulsen, im frischen Geisteswind“;
- „Anregung zum (kundigen) Reisen“; (häufig genannt);
- „Viele Fragen – meines Lebens – werden endlich beantwortet“.

3. Zusammenfassung der Ergebnisse unter dem Aspekt selbstbestimmten Lernens

Die analysierten Daten der „datapool“-Befragung lassen eine vorsichtige Beschreibung der Grundstruktur der Teilnehmer/innen zu: Sie sind relativ jung (Medianwert 64 Jahre, die Hälfte zwischen 55 und 65 Jahren), fast zur Hälfte männlich, zu zwei Dritteln im Ruhestand, sie haben überwiegend einen anspruchsvollen Beruf ausgeübt und überwiegend einen mittleren bis hohen formalen Bildungsabschluss. Bei der Teilnahme an (wissenschaftlicher) Weiterbildung überwiegen kognitive vor sozialen Orientierungen, die wissenschaftlichen Interessen streuen über ein breites Feld mit Schwerpunkten in den Geistes- und Sozialwissenschaften.

Hier soll in einer die verschiedenen Aspekte zusammenfassenden Definition unter selbstgesteuertem Lernen verstanden werden: Lernende bestimmen, planen, initiieren und bewerten mit oder ohne Hilfe anderer selbst, ob, wozu, was und wie gelernt werden soll. Die Voraus-

setzungen für Formen selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernens sind unter den dargestellten sozialstrukturellen Bedingungen, der hohen Lernmotivation und der eher kognitiven Orientierung vermutlich relativ günstig und entsprechen den Anforderungen und Grundsätzen selbstbestimmter Lernformen, wie sie im Kap. 2: „Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung älterer Erwachsener“ entwickelt wurden. Es spricht einiges dafür, dass die Aktivitäten und die Techniken des Lernens und der Aneignung von Wissen bei einigen Arbeitsgemeinschaften von STUDIEREN AB 50, insbesondere bei der AG „InternetSeniorWeb“, dieser Definition des selbstgesteuerten Lernens in Ansätzen entsprechen. Die Beobachtung der Fähigkeitsentwicklung in den Arbeitsgemeinschaften ergab eine Tendenz zur „aktiven Selbstveränderung“ durch die Erhöhung der Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsanteile im Lernprozess.

Literatur

- Malwitz-Schütte & Graeßner, G. (Hrsg.) (1994): STUDIEREN AB 50. Ein wissenschaftliches Weiterbildungsprogramm für Erwachsene im mittleren und höheren Lebensalter. Bestandsaufnahme – Analyse – Perspektiven. Bielefeld.
- Malwitz-Schütte, M. & Werth, M. (1998): „Studieren ab 50“ in Zahlen – Daten, Fakten, Analysen. In: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Münster u. a.: Waxmann Verlag, S. 247-264.

Autorinnen

Elisabeth Bubolz-Lutz, Dr. phil., Diplom-Pädagogin. Privatdozentin an der Universität (GHS) Essen mit Lehrgebiet Geragogik. Wissenschaftliche Interessen: Bildung im Alter, familialer Umgang mit Pflegebedürftigen, selbstgesteuerte Lernprozesse in der Altenbildung.

Silvia Dabo-Cruz, Diplompädagogin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der „Universität des 3. Lebensalters (U3L)“ in Frankfurt/M. Wissenschaftliche Interessen: soziale Gerontologie in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer.

Magdalene Malwitz-Schütte, Dr. rer. soc., Universität Bielefeld, Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung: wissenschaftliche Koordinatorin der Weiterbildung und Leiterin von STUDIEREN AB 50, dem wissenschaftlichen Weiterbildungsprogramm der Universität Bielefeld für Erwachsene im mittleren und höheren Lebensalter. Wissenschaftliche Interessen: Lernprozesse älterer Erwachsener, insbesondere zum Zusammenhang von kognitiver Leistungsfähigkeit und Alterungsprozessen.