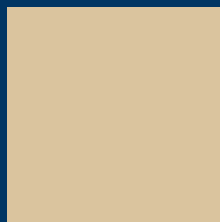
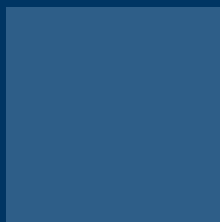
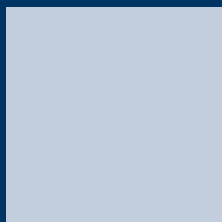




ISS im Dialog

Bildung – Eine Frage des Alters?

Dokumentation





Institut für Sozialarbeit und
Sozialpädagogik e.V.

ISS IM DIALOG

Fachgespräch am 2. Dezember 2014, Frankfurt am Main

Bildung – Eine Frage des Alters?

Dokumentation

Impressum

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.
Zeilweg 42
60439 Frankfurt am Main

Frankfurt am Main, April 2015

Redaktion

Dr. Antje Eichler
Dr. Ludger Klein

ISS-Aktuell 05/2015

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Grußwort des Bundesfamilienministeriums	3
3	Bildung – eine Frage des Alters?	5
3.1	Begriffsklärung: Bildung, lebenslanges Lernen und Altern	7
3.1.1	Bildung und lebenslanges Lernen	8
3.1.2	Alter	9
3.2	Bildung im und für das Alter	10
3.2.1	Bildungskontexte (nicht nur) für ältere Menschen	13
3.2.2	Bildung (nicht nur) für ältere Menschen gestalten	18
3.2.2.1	Geragogik	19
3.2.2.2	Bildungsarrangements und IT	20
3.2.3	Zum aktuellen politischen Diskurs im Themenfeld	21
3.2.3.1	Recht auf Bildung und Chancenungleichheit	21
3.2.3.2	Bildung im aktuellen Koalitionsvertrag	22
3.2.3.3	Bildung auf europäischer Ebene	23
3.2.3.4	Positionen aus Alten- und Bildungsberichten	23
3.3	Literaturverzeichnis	24
4	Bildung im Alter: Konzeptionelle Ansätze und empirische Befunde aus gerontologischer Perspektive	27
4.1	Die Lebensphase Alter	27
4.2	Grenzen und Potenziale Älterer vor dem Hintergrund lern- und entwicklungspsychologischer Befunde	28
4.3	Bildung und Lernen im Lebenslauf – Zu einem umfassenden Verständnis von Bildung im Alter	30
4.4	Intergenerationelles Lernen	33
4.5	Nutzung von neuen Technologien als Bildungsprozess	34
4.6	Lernprozesse älterer Menschen im Umgang mit neuen Technologien – Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt „SehrMobil“	35
4.7	Literaturangaben	38

5	Geragogik und ihre Anliegen	42
5.1	Zu Begriff, Herkunft und Einordnung der Geragogik	42
5.2	Zentrales Werteverständnis und Fragestellungen	44
5.2.1	Zum Bildungsverständnis der Geragogik	44
5.2.2	Zu konkreten Ansätzen der Geragogik	45
5.3	Zum Schluss	48
6	Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeitsgruppen und der Statement-Runde	49
6.1	Bildung im und für das Alter: Grundlegendes vorangegangener Erörterungen	49
6.1.1	Bildung – Begriff und Konzepte	49
6.1.2	Bildung als elementarer Beitrag zur Demokratieförderung	51
6.2	Bildung im und für das Alter: Handlungserfordernisse	52
6.2.1	Die Wissenschaft und die Frage des Alters	52
6.2.2	Bildung älterer Menschen vor Ort	53
7	Ausblick	56
Anhang		58

1 Einleitung

Das ISS-Frankfurt a.M. hat im Auftrag von und in Kooperation mit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) den Experten-Workshop „Bildung – Eine Frage des Alters?“ organisiert und durchgeführt.

Als Praxisforschungsinstitut ist es uns wichtig, Plattformen für den Diskurs zwischen Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit anzubieten. Zu diesem Zweck veranstalten wir regelmäßig die Fachgesprächsreihe „ISS im Dialog“. Dieses mehrfach erprobte Format bietet Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Politik und Praxis die Gelegenheit zur intensiven Diskussion über aktuelle Anforderungen, Probleme und Fragestellungen in sozialpolitischen Themenfeldern.

Bildung spielt in der gesellschaftspolitischen Diskussion eine zentrale Rolle: Die Rede ist z.B. von „Bildungsoffensive“, vor etwa fünf Jahren wurde von der Bundeskanzlerin die „Bildungsrepublik“ ausgerufen und im aktuellen Koalitionsvertrag finden auch „allgemeine“ bzw. „kulturelle Bildung“ und „lebenslanges Lernen“ Berücksichtigung. Gleichwohl ist die Diskussion von einer Ausrichtung auf Jugend, Arbeitsmarkt und Beschäftigungsfähigkeit geprägt. So wichtig diese Rahmungen für Bildungspolitik sind: Die Rolle, die Bildung im und für das Alter bei der Gestaltung des Dritten und Vierten Lebensalters und bei der Bewältigung damit zusammenhängender Entwicklungsaufgaben spielt, sollte dabei genauer betrachtet werden. Unsere Vorrecherchen zu „Bildung im und für das Alter“ deuten z.B. insofern einen Weiterentwicklungsbedarf des Themas an, als es nicht immer einfach ist, themenspezifische Zuständigkeiten in Politik und Drittem Sektor (etwa in Wohlfahrtsverbänden oder bei Bildungsträgern) ausfindig zu machen.

In einem unserer Experteninterviews zum Thema heißt es, dass es weder um die „Verschulung des Alters“ noch um die Durchsetzung einer „normierten Vorstellung von ‚gutem Altern‘“ gehe, sondern vielmehr darum, dass Bildung dem Menschen bei seiner Lebensgestaltung diene und ihm zu sozialer Teilhabe und Selbstbestimmtheit verhelfen kann.

Hierzu haben wir für das BMFSFJ auf der Grundlage von Sekundäranalysen und Interviews mit Expertinnen und Experten eine Analyse erstellt, die auch Ausgangspunkt für dieses Fachgespräch war. Hier ging es darum zu diskutieren, welche Bedeutung Bildung älterer Menschen sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft hat und welcher Handlungsbedarf besteht, um Bildung älterer Menschen ihrem Stellenwert entsprechend zu gestalten.

Nachfolgend werden die Beiträge und Ergebnisse des Fachgesprächs „Bildung – Eine Frage des Alters?“ vom 2. Dezember 2014 dokumentiert.

Nach einem Grußwort von *Marc Axel Hornfeck* (Referat 312 Bildung für ältere Menschen, BMFSFJ) gibt *Dr. Ludger Klein* (ISS-Frankfurt a.M.) einen Überblick über die Ergebnisse unserer Vorrecherchen zum Thema. Die Dokumentation bedient sich hier anstelle des Vortrags des umfassenderen Impulspapiers, das den Teilnehmenden zur Vorbereitung im Vorfeld des Fachgesprächs zugesandt wurde. Hierbei geht es um den Zugewinn, den Bildung im

und für das Alter sowohl dem alternden Menschen als auch der Gesellschaft bringt. Vor diesem Hintergrund werden relevante Bildungskontexte – z.B. intergenerative Lernkontexte im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements – und Möglichkeiten der Gestaltung Bildung älterer Menschen erörtert. Zum Schluss diskutiert das Impulspapier, inwieweit aktuelle politische Diskurse bestehende Bedarfe und Handlungserfordernisse berücksichtigen.

Der Beitrag von *Dr. Judith Schoch* (Institut für Gerontologie der Universität Heidelberg) war ursprünglich als Impuls für das Fachgespräch vorgesehen, musste dort indes krankheitsbedingt ausfallen. Umso erfreuter sind wir, vorliegende Dokumentation dennoch um diesen Zugang zu Bildung älterer Menschen aus gerontologischer Perspektive ergänzen zu können. Die Autorin erörtert unter Rückgriff auf entwicklungspsychologische Befunde Grenzen und Potenziale älterer Menschen und legt auf dieser Grundlage ihr Verständnis von Bildung im Alter dar: Bildung älterer Menschen ist verstärkt vor dem Hintergrund von Selbstfindung, Selbstverantwortung und der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in dieser Lebensphase zu betrachten. Mit Blick auf Herausforderungen, die aus dem demografischen Wandel und der fortschreitenden Technisierung der Gesellschaft für die Bildungsforschung und -praxis erwachsen, werden abschließend empirische Ergebnisse zu technikbezogenen Lernprozessen älterer Menschen aus dem Forschungsprojekt „SehrMobil“ präsentiert.

Besonderer Dank gilt *Prof. Dr. Elisabeth Bubolz-Lutz* (Forschungsinstitut Geragogik, Witten), die als Teilnehmerin des Fachgesprächs nunmehr als Vortragende sehr kurzfristig einsprang, um die Anliegen der Geragogik ausführlicher darzulegen. Als Bildung im und für das Alter beschäftigt sich diese recht junge wissenschaftliche Disziplin, die auf Erkenntnisse aus Erwachsenenbildung und Gerontologie rekurriert, auch mit intergenerationeller Bildung sowie mit der Gewinnung und Qualifizierung von Fachkräften und Ehrenamtlichen für die Bildung mit älteren Menschen. Werte- und Bildungsverständnis der Geragogik spiegeln sich auch in ihren Ansätzen – im partizipativen Ansatz, in der Betonung der Bedeutung informeller Lernarrangements sowie im Konzept der partizipativen Curriculum-Entwicklung im Bereich bürgerschaftlichen Engagements – wider.

Ein „ISS im Dialog“ ist dadurch gekennzeichnet, dass die Teilnehmenden sich und ihre Erfahrungen einbringen können und aktiv zur Erschließung eines Themen- und Handlungsfeldes beitragen. Der abschließende Teil bündelt ihre Aussagen zum Thema und dokumentiert die Ergebnisse der Arbeitsgruppen des Fachgesprächs. Im Ausblick fließen diese Ergebnisse in Themen- und Handlungsschwerpunkten zusammen, die für eine tiefergehende Weiterbearbeitung infrage kommen. Im Einzelnen sind dies: politische Bildung im Alter, bürgerschaftliches Engagement als Lernkontext, die Sensibilisierung der Öffentlichkeit für das Thema, Bildung (älterer Menschen) als Bestandteil kommunaler Daseinsvorsorge, Bildungszugänge für benachteiligte Gruppen, Bildungsangebote im ländlichen Raum sowie Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und ältere Menschen.

Wir wünschen den Leserinnen und Lesern aus Theorie und Praxis des Sozialen eine anregende Lektüre.

Benjamin Landes
Direktor des ISS-Frankfurt a.M.

Frankfurt a.M., März 2015

2 Grußwort des Bundesfamilienministeriums

Marc Axel Hornfeck

Leiter des Referats „Bildung für ältere Menschen“ im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

Bildung älterer Menschen ist eine Voraussetzung dafür, die mit dem Alter bzw. der alternden Gesellschaft verbundenen Chancen zu nutzen. Lebenslanges Lernen trägt dazu bei, auch Menschen im dritten und vierten Lebensalter zu Selbstbestimmtheit und gesellschaftlicher Teilhabe zu befähigen.

Das Fachgespräch „Bildung – Eine Frage des Alters?“ zielte darauf ab, gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Politik und Praxis den Bereich der allgemeinen Weiterbildung im Alter thematisch zu erschließen und dazu beizutragen, zunächst Handlungserfordernisse zu identifizieren und Handlungsschwerpunkte zu benennen. Diese Aufgabe ist die Grundlage für die fachliche Zusammenarbeit mit dem ISS.

Bildung in einem umfassenden Sinn zielt darauf ab, „dem Menschen in einem gegebenen gesellschaftlich-kulturellen Zusammenhang eine autonome Lebensführung in allen Lebensbereichen zu ermöglichen“. Dabei beschränkt sich Bildung (so auch der 5. und 6. Altenbericht) nicht nur auf den Erwerb von Wissen und Qualifikationen, „sondern umfasst auch Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen, die die effektive, kreative Auseinandersetzung mit aktuellen oder zukünftigen Aufgaben und Anforderungen in unterschiedlichsten Bereichen fördern“.

Das BMFSFJ teilt die Einschätzung der Sachverständigen, dass der

- non-formalen und informellen Bildung
- im außerberuflichen Bereich
- auch in Verknüpfung mit ehrenamtlicher Tätigkeit eine wichtige Bedeutung zukommt.

Demgegenüber wird die berufliche Weiterbildung bereits im Zusammenhang mit den Diskussionen um die Auswirkungen des demographischen Wandels häufig thematisiert und auch von Akteuren wie BMBF, BMAS, Gewerkschaften etc. behandelt. Ebenso wird die formale außerberufliche Bildung schon durch Kommunen, Länder, BMBF und auch große Stiftungen stark in den Blick genommen. Im Übrigen haben es solche formalen Strukturen teilweise schwer, die älteren Menschen zu erreichen. Ich denke hier vor allem an vergleichsweise dünn besiedelte Regionen, wo Kurse oft nicht stattfinden können, weil Mindestteilnehmerzahlen nicht erreicht werden. Insofern wollen wir gerade non-formale und informelle Bildungskontexte betrachten.

Besondere Herausforderungen sehen wir bei

- bildungsfernen Menschen, Menschen mit Migrationshintergrund und damit auch niedrigschwelligen Angeboten,
- hinreichender Information und Beratung älterer Menschen über Bildungsangebote,
- adäquaten Angebotsstrukturen sowie
- der Entwicklung von Formen der wohnortnahen und vernetzten Bildung, unterstützt durch bürgerschaftliches Engagement.

Ebenso wichtig sind intergenerationelle Ansätze, bei denen Ältere z.B. Mentorenfunktion übernehmen, Bildung für andere anbieten, dafür selbst die entsprechende Bildung benötigen und durch ihr Engagement dazulernen.

Um den Bereich thematisch zu erschließen, ist es erforderlich, zunächst Herausforderungen und Handlungsbedarfe im Bereich der Bildung für ältere Menschen aufzuzeigen. Für uns ist natürlich besonders interessant, welche Unterstützung der Bund leisten kann. Dabei gilt es, die Möglichkeiten, insbesondere die Zuständigkeiten des Bundes zu beachten.

Diskutiert werden sollen zunächst die Bedeutung, die Bildung sowohl für die Gesellschaft als auch für das alternde Individuum hat, sowie Bedarfe und inwieweit diese mit bestehenden Angeboten abgedeckt werden.

Ich gehe davon aus, dass die Frage der Notwendigkeit und Bedeutung der Bildung älterer Menschen im Kreise der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Fachgesprächs unumstritten ist. Gleichwohl bin ich der Ansicht, dass es wichtig ist, die Bedeutung der Bildung für ältere Menschen zu erörtern, weil „Bildung im und für das Alter“ nicht den Stellenwert in der öffentlichen und sogar fachöffentlichen Wahrnehmung einnimmt, der ihr zukommen sollte.

Ziel der Veranstaltung war es noch nicht, einen abschließenden Maßnahmenkatalog, Handlungsempfehlungen oder ähnliches zu verabschieden. Dieses Fachgespräch war vielmehr als Auftakt für weitere Veranstaltungen in Kooperation von ISS und BMFSFJ gedacht, die durchaus im spezifischen Themenzuschnitt variieren werden.

Schließlich möchte ich mich bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Fachgesprächs für ihre Beiträge zur Erschließung des Handlungsfeldes „Bildung im und für das Alter“ sowie beim ISS-Frankfurt a.M. für die Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation des Fachgesprächs herzlich bedanken.

3 Bildung – eine Frage des Alters?

*Dr. Ludger Klein
ISS-Frankfurt a.M.*

Gegenstand einer Kooperation des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und des ISS-Frankfurt a.M. ist die allgemeine Weiterbildung für (und von) Menschen ab 55 Jahren bis ins hohe Alter. Im Fokus steht dabei die nachberufliche Lebensphase in non-formalen und informellen Lernkontexten.

Vorliegendes Impulspapier (vgl. Anhang 2) für das Fachgespräch „Bildung – eine Frage des Alters?“ im Dezember 2014 widmet sich dem Thema „Bildung älterer Menschen“ mithilfe einer Sekundäranalyse zur aktuellen Fachdiskussion und zum gegenwärtigen Forschungsstand sowie mittels Interviews mit Expertinnen und Experten im Themenfeld.

Befragt wurden Dr. Jens Friebe (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung), Gabriella Hinn (Geschäftsführerin der Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenbüros; BaS), Prof. Dr. Thomas Klie (Evangelische Hochschule Freiburg, Alten- und Engagementberichtskommission), Prof. Dr. Ursula Lehr (Gerontologin; Vorsitzende der Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenorganisationen; BAGSO) sowie Prof. Dr. Rudolf Tippelt (Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians Universität München). Gefragt wurden die Expertinnen und Experten nach ihrer Ansicht zu:

- der Bedeutung von Bildung älterer Menschen für das Individuum und die Gesellschaft,
- Möglichkeiten der Gestaltung von Bildung älterer Menschen,
- ggf. erforderlichen Spezifika in der Gestaltung für unterschiedliche Altersgruppen,
- Zugängen zu bildungsungewohnten bzw. marginalisierten Zielgruppen,
- derzeitigen Hindernissen für eine erfolgversprechende Bildung älterer Menschen,
- konkreten Handlungsbedarfen, die daraus folgen, sowie zu
- der Rolle von Infrastruktureinrichtungen des bürgerschaftlichen Engagements im Themenfeld.

Die Interviews dienten der Erschließung des Themenfeldes und finden in diesem Papier vielfältig Verwendung. Um dem Fachgespräch nicht vorzugreifen, fließen die Antworten zu konkreten Handlungsbedarfen nicht bzw. nur vereinzelt „zwischen den Zeilen“ in das Impulspapier ein. Den Befragten gilt an dieser Stelle für ihre Unterstützung ein herzliches Dankeschön.

Bildung älterer Menschen gewinnt in einer Gesellschaft des langen Lebens an Bedeutung. Die Alterung unserer Gesellschaft aufgrund gestiegener Lebenserwartungen und sinkender Geburtenraten¹ ist ein wesentliches Kennzeichen des demografischen Wandels. Bildung

¹ Eine zentrale Kennziffer des demografischen Wandels stellen die „Geburtenmaßzahlen“ in Deutschland dar. Ob dabei nun auf die „zusammengefasste Geburtenziffer der Kalenderjahre“ – für 2012 lag diese durchschnittlich bei 1,38 Kindern pro Frau – oder auf die „Kohortenfertililität (endgültige Kinderzahl)“ – für den Frauen-Jahrgang 1963 sind dies 1,6 Kinder – zurückgegriffen wird, sind in jedem Fall in den letzten Jahrzehnten abnehmende Geburtenzahlen und Familiengrößen fest-

spielt eine zentrale Rolle, um den Herausforderungen des demografischen Wandels zu begegnen, aber ebenso die sich mit ihm bietenden Chancen – etwa die Erschließung und Förderung von Potenzialen des Alters (vgl. BMFSFJ 2005) – zu nutzen. Bildung älterer Menschen kann sowohl zum Erhalt ihrer Beschäftigungsfähigkeit beitragen als auch ihre Möglichkeiten zur (aktiven) gesellschaftlichen Teilhabe in der Nacherwerbsphase fördern – etwa über Qualifizierungsangebote *für* ältere Menschen, aber auch über Bildungsangebote *von* älteren Menschen.

Das Impulspapier ist wie folgt gegliedert:

In einem ersten Schritt erfolgt eine Begriffsklärung. Der Bildungsbegriff, der dieser Analyse zugrunde liegt, rekurriert im Kern auf das Konzept lebenslangen Lernens und die Unterscheidung zwischen formalen, non-formalen und informellen Lernkontexten. Dabei sollte sich das Ziel von Bildung im Alter nicht auf den Erhalt von Wettbewerbs- und Erwerbsfähigkeit beschränken; Bildung sollte vielmehr Menschen helfen, die mit dem dritten und vierten Lebensalter einhergehenden Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, und die spezifischen Kompetenzen und Potenziale des Alters zur Entfaltung bringen. In diesem Kontext kommt den gängigen Altersbildern in unserer Gesellschaft besondere Bedeutung zu: So schränken etwa defizitär konnotierte Altersbilder, sowohl auf Seiten des alternden Individuums in der Selbstwahrnehmung als auch auf Seiten der Gesellschaft in der Wahrnehmung des Alters, grundsätzlich das generationenübergreifende Miteinander in unserer Gesellschaft und die aktive Teilhabe alternder Menschen ein. Im Speziellen gehen sie auf Seiten der älteren Menschen mit geringerer Bildungsaktivität bzw. Teilnahme an Bildungsangeboten einher.

Dieses Impulspapier geht von differenzierten Altersbildern und daraus resultierend von einer Vielfalt von Entwicklungsaufgaben bzw. Entwicklungsmöglichkeiten aus: Entwicklungsaufgaben, die zu bewältigen (so die Arbeitshypothese) Bildung helfen kann – Entwicklungsmöglichkeiten, die sie ausbauen kann.

Das zentrale Kapitel „Bildung im und für das Alter“ setzt sich zunächst mit dem beidseitigen Zugewinn auseinander, den Bildung älterer Menschen sowohl für das alternde Individuum als auch für die Gesellschaft mit sich bringt. Zuvorderst dient Bildung dabei dem Menschen und seiner Lebensgestaltung. Sie soll hingegen weder zur „Verschulung des Alters“ führen noch zur Durchsetzung einer „normierten Vorstellung von ‚gutem Alter‘“ in unserer Gesellschaft instrumentalisiert werden – so eine Aussage aus unseren Experten-Interviews.

Vor diesem Hintergrund wird erörtert, welche Bildungskontexte für ältere Menschen relevant und geeignet sind und wie Bildung für ältere Menschen gestaltet werden sollte. Von besonderer Bedeutung sind hierbei intergenerative Lernkontexte, die sich vor allem im Rahmen des bürgerschaftlichen Engagements finden.

Abschließend wird diskutiert, inwieweit aktuelle politische Diskurse im Themenfeld die herausgearbeiteten Bedarfe und ermittelten Handlungserfordernisse berücksichtigen. Auffällig ist diesbezüglich die dominierende Jugend- und (Arbeits-)Marktorientierung bildungspolitischer Initiativen.

zustellen. Zu dezidierten Informationen und Erläuterungen vgl. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Geburten/AktuellGeburtenentwicklung.html> (zuletzt geprüft am 08.04.2014).

3.1 Begriffsklärung: Bildung, lebenslanges Lernen und Altern

Darüber, was Bildung konkret meint und welche Ziele sie verfolgen soll, besteht keineswegs Konsens. Seit „PISA-Schock“ (s.u.) und Bologna-Prozess ist Bildung jedoch vermehrt Gegenstand öffentlicher, medial beförderter Diskurse und (hoch-)schulpolitischer Stellungnahmen, in denen auch oft das Erfordernis formuliert wird, das traditionelle Bildungsverständnis zu überdenken.

Birgit Sandkaulen (2009) erinnert daran, dass Bildung zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Deutschland von den Philosophen dieser Zeit als *normativer Begriff* im Interesse humaner Freiheit konzipiert wurde:

„Dabei kann Bildung durchaus auch die Belange der Ausbildung umfassen. (...) Wichtig ist gleichwohl, dass Bildung mit Ausbildung nicht zusammenfällt. Das Ziel der Bildung wird deshalb nicht aus der Perspektive unmittelbarer Verwertbarkeit formuliert, sondern auf den Prozess einer umfassenden Auseinandersetzung mit der natürlichen, sozialen und geschichtlichen Welt bezogen, der fortlaufend den Gewinn von Freiheit ermöglichen soll, einer Freiheit, die ein – in jeder Hinsicht – bewusstes Leben zu führen erlaubt.“ (ebd.: 24)

Vor diesem Hintergrund, so Sandkaulen, sei ein vorrangig auf Ausbildung bezogener, output-orientierter instrumenteller Bildungsbegriff, wie er aktuell in bildungspolitischen Diskursen Verwendung findet, problematisch. Das Ziel von Bildung umfasst mehr als den Erhalt bzw. die Förderung gesellschaftlicher Wettbewerbs- und individueller Beschäftigungsfähigkeit.

Unter der auf Bildung im und für das Alter ausgerichteten Fragestellung ist von Interesse, was die Altenberichtskommission unter Bildung versteht und welchen Zweck sie ihr beimisst. Dem 5. und 6. Altenbericht (BMFSFJ 2005: 125ff.; BMFSFJ 2010: 81f.; vgl. auch Expertenkommission 2007: 4) folgend wird Bildung sowohl „als Prozess der Aneignung und Erweiterung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erfahrungen und Wissenssystemen in unterschiedlichen Kontexten“ als auch als „Ergebnis dieses Prozesses“ verstanden. Dabei beschränkt sich Bildung nicht nur auf den Erwerb von Wissen und Qualifikationen, sondern

„umfasst auch Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen, die die effektive, kreative Auseinandersetzung mit aktuellen oder zukünftigen Aufgaben und Anforderungen fördern – seien dies Aufgaben und Anforderungen im Beruf, in der Familie, in der Freizeit oder im bürgerschaftlichen Bereich.“ (BMFSFJ 2010: 81)

Bildung in einem umfassenden Sinn zielt darauf ab, „dem Menschen in einem gegebenen gesellschaftlich-kulturellen Zusammenhang eine autonome Lebensführung in allen Lebensbereichen zu ermöglichen“ (ebd.: 82).

Bildung meint also nicht bloße Informationsaufnahme bzw. Wissensaneignung, sondern die Verschränkung von Lernen und Handeln in

- Selbstreflexion und persönlicher Lebensgestaltung („ich für mich“),
- Austausch und gemeinsamem Handeln („ich mit anderen“) sowie
- gesellschaftsbezogenen öffentlichen Diskursen und politischem Handeln („für uns und andere“) (Bubolz-Lutz 2007:13).

Dabei hat Bildung sowohl einen transitiven Aspekt – (Handlungs-)Kompetenzen werden vermittelt bzw. gelehrt, Lehrerinnen und Lehrer, Bücher, soziale Kontexte u.v.m. bilden – als

auch einen intransitiven Aspekt – Kompetenzen werden angeeignet bzw. gelernt, Menschen bilden sich in sozialen Kontexten, durch Lektüre, Reisen etc. Hiermit soll auf zweierlei Voraussetzungen einer erfolgversprechenden, gelingenden Bildung hingewiesen werden: das qualifizierte Fachpersonal, das in der Lage ist, Bildung zu vermitteln, sowie die Befähigung des Individuums, sich zu bilden bzw. sich das Vermittelte zu erschließen und in handlungsrelevante Kompetenzen umzusetzen und auf diese Weise zu lernen.

3.1.1 Bildung und lebenslanges Lernen

Mittlerweile setzt sich im Fachdiskurs, der sich mit der Frage von Bildung im Dienste der Lebensgestaltung beschäftigt, das *Konzept lebenslangen Lernens* durch, demzufolge sich Lernen in unterschiedlichen Lebensphasen, Erfahrungszusammenhängen und Formen vollzieht.

In der Kinder- und Jugendphase steht das *formalisierte Lernen* in Schule und beruflicher Erstausbildung im Mittelpunkt. Das Lernen in der Schule geht bereits verstärkt mit Verwertungsdruck einher, der in der Berufsausbildung weiter in den Vordergrund rückt.

In der Erwerbsphase weicht das formelle Lernen *non-formalen* (z.B. lernen durch Praktika, im Arbeitskontext) und *informellen Formen* (z.B. Erfahrungsaustausch in alltäglicher Interaktion). In dieser Phase obliegt das Lernen verstärkt der Eigenverantwortung des Individuums. Hier kann Bildung zur Weiterentwicklung und zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit älterer Menschen beitragen.

In der Nacherwerbsphase entfallen der unmittelbare Verwertungsdruck, aber ebenso non-formale und informelle Kontexte, die mit der Arbeitswelt zusammenhängen. Letzteres kann allerdings durch neue Lernorte – etwa im Kontext ehrenamtlicher Tätigkeiten bzw. bürgerschaftlichen Engagements – kompensiert werden.

Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008; zit. nach BMFSFJ 2010: 82) nennt drei Funktionen von Bildung, die sich auf die gesamte Lebensspanne beziehen lassen:

Erstens, trägt Bildung zur *Sozialisation von Individuen* zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern und zu souveränen Konsumentinnen und Konsumenten in Marktwirtschaft und Demokratie bei. Damit beinhaltet die Entfaltung von Bildungs- und Lernfähigkeit in der Wissensgesellschaft von Beginn an eine Gestaltungskompetenz, die bis ins hohe Alter zu erhalten ist.

„Bildung leistet damit auch einen Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe und zu gemeinsamen Normen und Werten und trägt zum sozialen Zusammenhalt und zur demokratischen Partizipation bei. Formale Bildung und informelle Sozialisation ist insofern auch ein öffentliches Gut.“ (BMFSFJ 2010: 82)

Zweitens, trägt Bildung dazu bei, dass Menschen mit den grundlegenden Kenntnissen und *Fähigkeiten* ausgestattet werden, die sie in ihrem weiteren Lebenslauf benötigen, um *ihre Persönlichkeit eigenständig zu entwickeln*. Dies umfasst die Aneignung basaler Kompetenzen (z.B. Lesen, Schreiben, Fremdsprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Umgang mit Informationstechnologien) ebenso wie die „methodische Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen“ (ebd.). Damit verbunden ist der Erwerb von Orientierungswissen, das dazu befähigt, sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen.

„Der Erwerb von Basiskompetenzen und auch das Verfügen über kanonisches Orientierungswissen sind ein öffentliches und ein privates Gut, das sowohl die Bildung jüngerer als auch älterer Menschen prägt.“ (ebd.)

Und drittens, trägt Bildung schließlich zum *Aufbau beruflicher Qualifikation* bei, die das gesellschaftlich erforderliche Arbeitskräftevolumen sicherstellt und den Individuen eine ihren Fähigkeiten und Interessen entsprechende Erwerbsarbeit ermöglicht. Diese Humanressourcen sind auch ein privates Gut.

Unter Erwachsenenbildung versteht das europäische Programm GRUNDTVIG (s. 3.2.3.3, auch zur geänderten Einbettung des Programms) „jegliche Form des *nicht berufsbezogenen* Lernens im Erwachsenenalter (...), was formale, nicht formale oder informelle Formen des Lernens einschließt“² (Hervorhebung durch den Autor). In seinem Angebot ist GRUNDTVIG vorwiegend auf Menschen ab 50 Jahren, auf die sogenannten „jungen Alten“ hin angelegt.

3.1.2 Alter

Im Rahmen der Begriffsklärung erscheint es auch angezeigt zu reflektieren, was wir unter „alt“ verstehen.

„Hochaltrig“ (vgl. Rott/Jopp 2012; Eggen 2012) sind diejenigen, die mit 80 Jahren das „vierte Lebensalter“ beginnen. Ihre Aktivitätspotenziale sind kognitiv, physisch und oftmals auch materiell eingeschränkt und werden vorrangig für den alltäglichen Selbsterhalt benötigt. Demgegenüber meint das „dritte Lebensalter“ (vgl. Laslett 1995) die „jungen Alten“, die aus dem Erwerbsleben ausgestiegen, deren familiäre Aufgaben weitgehend erfüllt sind und die daher über Ressourcen und Kompetenzen verfügen, die für die eigene Lebensgestaltung und im Rahmen der Übernahme von Gemeinschaftsaufgaben zum Einsatz kommen können (vgl. Gösen 2009: 19).

Festzuhalten ist, dass sich das biographische oder kalendarische Alter heutzutage beträchtlich von dem vorangegangener Generationen unterscheidet. Mit anderen Worten: Die 65-Jährigen von heute sind in der Regel fitter und gesünder als es die 65-Jährigen vor 50 Jahren waren. Hinzu kommt, dass das biologische Alter in Abhängigkeit von genetischen Veranlagungen und Umwelteinflüssen auch innerhalb einer Alters-Kohorte differiert: So unterscheiden sich die 70-Jährigen von heute untereinander bezüglich Gesundheitszustand und Leistungsfähigkeit erheblich.³

Aufschlussreich ist auch, unter welchen Gesichtspunkten solche Alterskategorien in den Blickpunkt politischer und medialer Aufmerksamkeit rücken. Diskussionen in Fachkreisen verweisen etwa mit Blick auf Menschen ab 50 Jahren vor allem auf der Warte eines von beruflichen Aspekten geprägten Lebensabschnittes auf arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitische Handlungserfordernisse: Einerseits braucht gerade diese Altersgruppe Angebote beruflicher Weiterbildung, um in qualifizierten Berufen mit fachlichen und technologischen Weiterentwicklungen ihres Arbeitsfeldes Schritt halten zu können. Andererseits sieht die Re-

2 http://www.na-bibb.de/bildungsprogramme/grundtvig_im_programm_fuer_lebenslanges_lernen/ueber_grundtvig.html; zuletzt geprüft am 10.11.2014.

3 Vgl. http://www.medizininfo.de/geriatrie/alter/biologisches_alter.shtml; zuletzt geprüft am 17.11.2014.

alität am Arbeitsmarkt so aus, dass sich Menschen in diesem Alter mit rapide sinkenden Chancen konfrontiert sehen, den Arbeitgeber wechseln zu können bzw. überhaupt Arbeit zu finden.

Und auch wenn sich mittlerweile viele Programme und Initiativen damit befassen, zeitgemäße Altersbilder durchzusetzen, bleibt festzustellen, dass „alt werden“ bzw. „alt sein“ in gängigen gesellschaftlichen Repräsentationen noch zu sehr negativ und defizitär konnotiert ist und zuvorderst mit dem Verlust von Fähigkeiten assoziiert wird. So lehrt etwa die Erfahrung aus der Arbeit nicht nur mit „jungen Alten“, dass auf der Ebene subjektiver Wahrnehmungen „alt“ immer die Anderen sind. Außer Acht gelassen werden dabei sowohl die individuellen Zugewinne im Alter (z.B. Erfahrungswissen), die mit der erhöhten Lebenserwartung und längeren Gesundheit verbundenen Potenziale des Alters (vgl. BMFSFJ 2005) als auch das damit einhergehende Erfordernis, Altersbilder zeitgemäß zu revidieren (BMFSFJ 2010). Der 6. Altenbericht (ebd.) zeigt auf, dass die Auseinandersetzung mit dem Alter im Zuge des lebenslangen Lernens bereits in Kindheit und Jugend ansetzen muss, um einerseits den intergenerativen Zusammenhalt zu stärken und andererseits das Individuum zu befähigen, sich selber auf ein „gutes“ Altern vorzubereiten.

Im Kontext vorliegender Analysen erscheinen solche Vorbemerkungen vor allem erforderlich, um klarzustellen, dass die Gruppe „älterer“ bzw. „alter“ Menschen ebenso heterogen ist wie die Gesellschaft als Ganzes und „Alter“ entsprechend differenziert zu betrachten ist. Unterschiedliche Lebenslagen implizieren ebenso unterschiedliche Entwicklungspotenziale und -aufgaben wie Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe. Vor diesem Hintergrund – so Eva Göskens (2009: 19) – ist zu berücksichtigen,

„Bildungsbemühungen nicht nur auf bürgerschaftliches Engagement auszurichten, sondern auch auf Entwicklungsaufgaben wie den Umgang mit Krankheiten, Krisen und Verlusten, Pflegebedürftigkeit und Angewiesenheit auf mitmenschliche Hilfe, Sterben und Tod. Bildungsarbeit sollte sensibel auf die Bedürfnisse der Älteren nach Unterstützung in diesen Lebenssituationen reagieren, aber auch das Bewusstsein fördern für die besonderen Entwicklungschancen und -potenziale, die in diesen existentiellen Herausforderungen liegen und die bisher in unserer Gesellschaft kaum Beachtung finden.“

3.2 Bildung im und für das Alter

Laut Expertenkommission „Ziele in der Altenpolitik“ (2007: 4; vgl. auch 5. Altenbericht [BMFSFJ 2006]: 125) ist Bildung im höheren und hohen Alter in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung:

- Die Vermittlung von Wissen über körperliche, geistige und soziale Alternsprozesse sowie über Möglichkeiten, diese zu gestalten und etwaigen Einschränkungen entgegenzuwirken, kann auf individueller und gesellschaftlicher Ebene differenzierte Altersbilder anstoßen.
- Bildung kann zur Weiterentwicklung und Umsetzung von Ressourcen beitragen und damit zu einer an individuellen Bedürfnissen und Interessen ausgerichteten Lebensführung beitragen.

- Bildung hilft, den technisch-kulturellen Wandel bis ins hohe Alter aktiv nachvollziehen und für sich persönlich nutzbar machen zu können und trägt damit zur sozialen Teilhabe älterer Menschen bei.

Bedeutende allgemeine Zielsetzungen von Erwachsenen- und Altenbildung sind – neben berufsbezogenen Zielsetzungen – vor diesem Hintergrund laut 5. Altenbericht (BMFSFJ 2006: 126f.) Selbständigkeit, Selbstbestimmung, soziale Teilhabe sowie die Unterstützung des Individuums bei der Verwirklichung unterschiedlichster Freizeitaktivitäten und -interessen.

Auf die Frage in unseren Experten-Interviews, welche Bedeutung Bildung älterer Menschen ihrer Auffassung nach für das Individuum und für die Gesellschaft hat, wurde diese Bedeutung durchweg als „(sehr) hoch“ und mit dem gesellschaftlichen Wandel einhergehend als „zunehmend“ wichtig eingestuft und die positiven Effekte für Individuum und Gesellschaft vielfältig dargestellt. Letztere lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Auswirkungen von Bildung älterer Menschen auf individueller Ebene

- *Gesundheitsprävention:* Das Wissen um gesunde Ernährung und um Möglichkeiten, auch mit zunehmendem Alter in Bewegung zu bleiben, ist für die Gesundheit wichtig. Zahlreiche Studien belegen einen Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und gesundheitlicher Verfassung.
- *Bewältigung von Übergängen:* Bildung hilft Übergänge zu gestalten, d.h. den Übergang aus Erwerbstätigkeit und Arbeitswelt hinaus in die nachberufliche Lebensphase, aber auch Änderungen in der Paarbeziehung oder/und in Familienkontexten (empty house). Die Gestaltung des dritten Lebensalters erhöht mitunter die Bedeutung spezifischer Kompetenzen. Um zwei Beispiele zu nennen: Selbstbestimmtes Wohnen im Alter setzt Informationen und das Wissen darum voraus, was möglich ist. Der Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien kann älteren Menschen Zugänge zu aktiver Teilhabe (s.u.) öffnen.
- *Erhalt geistiger Fähigkeiten/kognitive Anregungen:* Geistige Fähigkeiten verkümmern ebenso wie körperliche Fähigkeiten, wenn sie nicht geübt werden. Bildung hilft, sie bis zum Lebensende zu erhalten.
- *Erhalt langfristiger Leistungsfähigkeit:* Mit dem Erhalt kognitiver Fähigkeiten und körperlicher Fitness geht eine längerfristige Leistungs- bzw. Beschäftigungsfähigkeit einher. Bildung ermöglicht diesbezüglich nicht nur eine verlängerte Berufsfähigkeit, sondern kann auch für Tätigkeiten im Bereich des Ehrenamtes bzw. des bürgerschaftlichen Engagements qualifizieren. Der Freiwilligensurvey (BMFSFJ 2010a) konstatiert zudem, dass die Engagementbereitschaft vom Bildungsniveau abhängt. Zu nennen sind hier auch Bereiche der „Familienarbeit“, ob nun etwa in der Pflege Angehöriger oder in der jungen Familien entlastenden Wahrnehmung der Großelternrolle, für die ebenfalls Qualifizierungen hilfreich sind.

- *Soziale Kontakte:* Bildung trägt zum Erhalt und zur Pflege sozialer Netzwerke bei und beugt sozialer Isolation vor. In diesem Kontext stärkt sie auf der sozio-emotionalen Dimension auch den Selbstwert.
- *Ermöglichung von Teilhabe und Partizipation:* In einer sich schnell und stetig ändernden Welt ist Bildung eine Voraussetzung dafür, über das aktuelle Geschehen mitreden, es verstehen und letztlich auch mitgestalten zu können.

Was die positiven Effekte von Bildung für die Gesellschaft betrifft, so verdeutlichen die Interviews unter anderem, dass individuelle Zugewinne in der Regel auch dem Gemeinwohl zugutekommen:

Auswirkungen von Bildung älterer Menschen auf gesellschaftlicher Ebene

- *Gesundheitsprävention:* Die positiven Auswirkungen von Bildung auf die Gesundheit älterer Menschen kommen der Gesellschaft über Ersparnisse im Gesundheitssystem zugute.
- *Erhalt langfristiger Leistungsfähigkeit:* Berufliche Weiterbildung trägt zur verlängerten Berufsfähigkeit von Menschen ab 50 Jahren bei und kann auch mit Blick auf ältere Menschen der Wettbewerbsfähigkeit am Markt insgesamt zuträglich sein, indem sie z.B. den Fachkräftemangel lindert.
- *Sozialer Zusammenhalt:* Bildung, so wird in den Interviews festgestellt, stärkt soziale Kohäsion, indem sie älteren Menschen Möglichkeiten aktiver Teilhabe vor Ort eröffnet, sie für bürgerschaftliches Engagement befähigt und – wie Studien belegen – ihre Bereitschaft hierzu fördert. Zudem schaffen Bildungskontexte selbst Gelegenheiten zur Begegnung zwischen den Generationen und bürgerschaftliches Engagement Kontexte für den intergenerativen und interkulturellen Dialog.

Zusammenfassend kann Bildung auf individueller und gesellschaftlicher Ebene einen erheblichen Beitrag dazu leisten, den Herausforderungen einer alternden Gesellschaft zu begegnen und zugleich daraus erwachsende Potenziale zu nutzen. Auf individueller Ebene kann sie ein *aktives Altern*⁴ mit Blick auf Erhalt der Gesundheit, Partizipation, persönliche Sicherheit und ein selbstbestimmtes Leben unterstützen. Gleichsam als Zwischenfazit sei an dieser Stelle eine Interview-Aussage angeführt:

„Die Bedeutung von Bildung steigt [im demografischen Wandel] sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft: Aufgrund mehr gesunder Lebensjahre gibt es mehr Gestaltungsmöglichkeiten, mehr Entwicklungsaufgaben, ist seitens des Individuums mehr Selbstverantwortung erforderlich. (...) Zur Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben und zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen kann Bildung älterer Menschen erheblich beitragen, auch wenn Bildung

4 Die Weltgesundheitsorganisation (WHO 2002:12) definiert den Begriff Aktives Altern (Active Ageing) als Prozess der Optimierung von Gesundheit, Partizipation und persönlicher Sicherheit mit dem Ziel, die Lebensqualität einer alternden Gesellschaft zu fördern. Demgegenüber fokussiert die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD 2000: 126) auf die Fähigkeit älter werdender Menschen zur produktiven Lebensführung in Gesellschaft und Wirtschaft. Und die Europäische Kommission (1999: 4) versteht unter Aktivem Altern eine kohärente Strategie, um gutes Altern in einer alternden Gesellschaft zu ermöglichen. In der Praxis meine dies die Aneignung gesunder Lebensstile, längere Erwerbstätigkeit, späteren Ruhestand und aktiv sein nach der Erwerbsphase.

nichts alleine lösen kann oder die Inklusion Älterer alleine bewältigen kann. Sie kann aber einen wichtigen Beitrag leisten.“

In einem anderen Experten-Interview heißt es, die Auseinandersetzung mit Bildung älterer Menschen erfordere eine gerontologische und anthropologische Reflexion des Begriffs. Dabei gehe es z.B. um Fragen nach den Grenzen des Lebens, der Zukunft der Gesellschaft und der Familie. Es sei dabei darauf zu achten, dass Bildung weder zur Verschulung des Alters beitrage noch als Instrument herhalte, gleichsam gesellschaftlich „normierte Vorstellungen von ‚gutem Alter‘“ durchzusetzen. Bildung habe zuvorderst eine dem Leben dienende Funktion, aber ältere Menschen hätten ebenso ein zu respektierendes „Recht auf Rückzug, auf Weltferne“.

Neben den skizzierten positiven Effekten von Bildung älterer Menschen sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft ist es zur Abrundung des Themenfeldes aufschlussreich zu betrachten, was „ältere Menschen“ unter Bildung verstehen und welche Interessen und Motive sie damit verknüpfen:

Tippelt et al. (2009) unterscheiden mit Blick auf Bildungsinteressen und -verständnis Älterer (in der nachberuflichen Lebensphase) auf der Grundlage von 60 Tiefeninterviews vier unterschiedliche Typen, die sich im Koordinatenkreuz zweier Kontinua – solidarisch vs. individuell orientiert und Bildung als Eigenwert vs. Bildung als Zweck – anordnen lassen:

- Der sozial-emotionale Typ ist eher solidarisch und auf Bildung als Eigenwert ausgerichtet und stellt z.B. soziale Kontakte in den Vordergrund seiner Interessen.
- Der gemeinwohlorientierte solidarische Typ versteht im Unterschied hierzu Bildung eher als Zweck und stellt sich und sein Engagement in den Dienst der Gesellschaft. Dieser Typus entspricht den Erkenntnissen des Freiwilligensurveys (BMFSFJ 2010a: 117) nach den wichtigsten Motivlagen von Menschen aller Altersgruppen, sich freiwillig zu engagieren, demzufolge sie „die Gesellschaft zumindest im Kleinen mitgestalten“ möchten.
- Der utilitaristische Typ wiederum ist individuell und zweckorientiert, er bildet sich z.B., um sein Krankheitsbild besser zu verstehen oder sich durch den Erwerb von Sprachkenntnissen auf eine Reise vorzubereiten.
- Der selbstabsorbierend kontemplative Typ schließlich richtet sein Interesse an Bildung vorrangig auf die Stärkung seiner Persönlichkeit und auf Identitätsgewinne und ist infolgedessen bspw. vermehrt an Seniorenuniversitäten oder -akademien anzutreffen.

3.2.1 Bildungskontexte (nicht nur) für ältere Menschen

In den Ausführungen zu lebenslangem Lernen wurde deutlich, dass bereits in der Erwerbsphase bzw. der beruflichen Lebensphase formale Lernkontexte non-formalen und informellen Lernkontexten weichen und in der nachberuflichen Lebensphase auch die mit der Arbeitswelt unmittelbar zusammenhängenden Zugänge zu non-formalen und informellen wegfallen, was an sich ein Merkmal des Umbruchs in diesem biographischen Übergang ausmacht.

Dieser Übergang kündigt sich auch mit Blick auf die berufliche Weiterbildung bereits vor Beendigung der Erwerbstätigkeit an: Auf die Altersgruppe der über 50-Jährigen wurde bereits verwiesen. Festzustellen ist, dass sowohl die Teilnahme an allgemeiner als auch an beruflicher Weiterbildung mit zunehmendem Alter sinkt (BMFSFJ 2005: 133ff.) und in der Gruppe der 50- bis 64-Jährigen⁵ am niedrigsten ist. In die betriebliche Weiterbildung wird über alle Branchen hinweg die Gruppe der über 55-Jährigen deutlich geringer einbezogen als die Vergleichsgruppe der 25- bis 54-Jährigen (vgl. Strobel et al. 2011: 2). Dies lässt sich sowohl auf eine Arbeitgeber-Wahrnehmung als auch mitunter auf eine Arbeitnehmer-Wahrnehmung eines mit dem Alter abnehmenden Nutzens solcher Investitionen erklären.

Die Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung (vgl. BMFSFJ 2005: 136f.) divergieren erheblich in Abhängigkeit von individuellen Merkmalen (Schulabschluss, Berufsausbildung, Erwerbstätigkeit, Geschlecht, Nationalität), Stellung im Beruf und Gemeindetyp (je größer die Gemeinde, umso höher die Teilnahmequote).⁶

In einer erneuten Analyse von repräsentativen Interview-Daten des Forschungsprojektes „EdAge Bildungsverhalten und -interessen Älterer“ (Tippelt et al. 2009) wurde dem Lernverhalten von 66- bis 80-Jährigen⁷ in Verbindung mit ihrer Bildungsbiographie und ihren Lebenslagen nachgegangen. Unter Einbeziehung der Variablen Informelles Lernen, Weiterbildungsteilnahme an Kursen, Weiterbildungsteilnahme an kurzzeitigen Veranstaltungen (maximal ein Tag), Teilnahme an Privatunterricht, Selbstlernen und Mediennutzung wurde eine Clusteranalyse vorgenommen, die fünf Lern-Typen ergab (Strobel et al. 2011 4ff.):

- Nicht-Lernende⁸ (27%), die am ehesten im engen sozialen Umfeld (Familie, Freunde, Partner) lernen,
- Selbstlerner/innen (17%), die vor allem selbstbestimmt durch Medien, Reisen und ihr soziales Umfeld lernen, aber wenig Aktivitäten im formellen Bereich zeigen, und wenn überhaupt, dann eher an Privatunterricht,
- zeitintensiv Lernende (12%), die darüber hinaus im Bereich organisierter Weiterbildung auch Kurse und Privatunterricht wahrnehmen,
- beiläufig Lernende (30%), denen informelles Lernen über das soziale Umfeld und über verschiedene Medien wichtig ist, die aber kaum an organisierter Weiterbildung teilnehmen, und wenn, dann eher an kurzen Veranstaltungen,
- vielseitig aktive Lerner/innen (14%), die für ein breites Spektrum an Lernaktivitäten aufgeschlossen sind, sowohl im Bereich organisierter Weiterbildung als auch in infor-

5 Erhoben wurden hier die 19-34jährigen, die 35-49jährigen und die 50-64jährigen.

6 Zu fortbestehenden sozialen Ungleichheitsrelationen in der Weiterbildungsteilnahme vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 155f.

7 Die Stichprobengröße umfasste N=1658 Personen.

8 In seinem Vortrag zum 10. Seniorentag in Hamburg unterscheidet Rudolf Tippelt „Lerner mit Barrieren“, die den Nicht-Lerner/innen entsprechen, „Zeitintensiv Lernende“, „Beiläufig Lernende“ und „Vielseitig aktive Lerner“, die oftmals auch ehrenamtlich aktiv sind und in sozialen Netzwerken lernen. Tippelt, R. (2012): Was und wie können Senioren/-innen lernen? Vortrag zum 10. Seniorentag am 04.05.2012 in Hamburg. http://www.deutscher-seniorentag.de/fileadmin/user_upload/redaktion/PDFs/Praesentationen___Vortraege/VR_LLL_Block__1_Prof_Tippelt.pdf; zuletzt geprüft am 06.11.2014.

mellen Kontexten, die meisten Aktivitäten im Ehrenamt aufweisen und im Vergleich zu den anderen Gruppen die höchste Leseaktivität und Computernutzung zeigen.

Die ermittelten Bildungsaktivitäten stehen in engem Zusammenhang mit vorangegangenen Bildungs- und Lernerfahrungen und sind vor allem von früheren Phasen der Erwerbs- und Bildungsbiographie abhängig. Zudem weisen die vielseitig aktiven Lernenden ein überdurchschnittlich positives Altersbild auf. Die Selbstlernenden, die zeitintensiv Lernenden und die beiläufig Lernenden haben ebenfalls positive Altersbilder, während bei den Nicht-Lernenden das am stärksten negativ gefärbte Altersbild zutage tritt. Einerseits stellen negative Altersbilder also eine Barriere für Bildungsaktivitäten dar. In einem Experten-Interview wird ein negatives Selbstbild und mangelndes Selbstvertrauen etwa mit entsprechenden Überlegungen illustriert: „Ich sehe nicht mehr so gut aus, ich traue mich nicht mehr nach draußen“. Andererseits können gerade Bildungsaktivitäten zum Abbau negativer Altersbilder beitragen.

Strobel et al. (2011: 7f.) schließen, dass diese Altersgruppe in immer höherem Maße Chancen zum lebenslangen Lernen wahrnimmt, dass diese Zielgruppe indes keineswegs homogen ist:

„Diese Vielfalt stellt für die Weiterbildungseinrichtungen eine didaktische Herausforderung dar. Vor diesem Hintergrund wird es auch darum gehen müssen, didaktische Arrangements systematischen Wirkungs- und Erfolgskontrollen zu unterziehen, um auf diesem Wege die Effektivität und Effizienz der Angebote zu erhöhen, sie zielgruppengerechter und motivationsfördernder zu gestalten“ (ebd.: 8).

Näher zu untersuchen wäre, wie die klassischen Träger der Weiterbildung Älterer – zu nennen sind hier vor allem die Volkshochschulen sowie die Träger der Freien Wohlfahrt, insbesondere die kirchlichen Träger, die in diesem Bereich aktiv sind – auf solche wissenschaftlichen Erkenntnisse reagieren. Analog zur Engagementförderung ist hier eine Öffnung der Institutionen für ältere Menschen gefordert (vgl. Klein 2007).

Nicht zu unterschätzen ist die zunehmende Zahl formalisierter Weiterbildungsangebote für das Alter, die auf wachsendes Interesse stoßen: Für Angebote der Hochschulen ist zunächst festzuhalten, dass wir hier eher dem „selbstabsorbierend kontemplativen Typen“, der auf Identitätsgewinne abzielt, und mit hoher Wahrscheinlichkeit eher dem „vielseitig aktiven Lernenden“ begegnen werden. Zu einer Bewertung der Öffnung von Universitäten für ältere Menschen liegen für diese Analyse zu wenige Daten vor. Hier gibt es nicht nur die Möglichkeit des Gasthörer-Status, sondern immer mehr ältere Menschen, die auf diesem Weg einen Abschluss nachholen. Im Hochschullalltag ist eine solche Öffnung intergenerativ nicht immer konfliktfrei: Hier gilt es zuweilen, sich mit jüngeren Studierenden auseinanderzusetzen, die in ihrer durch Bologna gestärkten Zielorientierung wenig angetan von erfahrungsbasierten, ausholenden Ausführungen ihrer älteren Kommilitonen sind und zudem wenig Verständnis dafür zeigen, dass Studienplätze von Älteren „weggenommen werden“.

Parallel hierzu ist ein wachsendes Angebot der Hochschulen, auch in den Bereichen E-Learning bzw. Blended Learning, spezifisch für das dritte Lebensalter (z.B. die Universität des Dritten Lebensalters in Göttingen oder die „U3L“ an der Goethe-Universität in Frankfurt a.M.) festzustellen. Hinzu kommen Seniorenakademien, die oftmals an die Universitäts-Idee

anknüpfen und sowohl in Kooperation mit Universitäten als auch in privater Trägerschaft realisiert werden.⁹

Obschon sich solche Angebote eher an bildungsgewohnte und – mit Blick auf anfallende Gebühren – ressourcenstärkere Milieus richten, ist perspektivisch zu bedenken, dass sich Bildungsbiographien über Alters-Kohorten mit der Zeit erheblich voneinander unterscheiden: So zeigte der Adult Education Survey 2010 (AES; vgl. Strobel et al. 2011: 8) für die Gruppe der 60- bis 64-Jährigen einen Anstieg der Gesamtweiterbildungsbeteiligung um neun Prozentpunkte auf 27%, bei den Erwerbstätigen in diesem Alter um acht Prozentpunkte auf 40%. Ob dies nun dem arbeitsmarktpolitischen Druck, der aus der verlängerten Lebensarbeitszeit resultiert, geschuldet ist oder ob eine erhöhte Bildungsaffinität der „68er“, zurückzuführen etwa auf bildungspolitische Reformen und gesellschaftlichen Aufbruch, ursächlich hierfür ist, bliebe zu klären. Mit Blick auf die „Baby-Boomer“, die um 1964 geborenen geburtenstarken Jahrgänge, die etwa 2030 den „Ruhestand“ erreichen und die Alterspyramide dann absehbar auf den Kopf stellen werden, werden sich jedenfalls auch im Bereich der allgemeinen Weiterbildung neue Herausforderungen stellen.

Dem sehr heterogenen dritten Lebensalter sowie dem vierten Lebensalter – so unsere Expertinnen und Experten in den Interviews – müsse auch mit Weiterbildungsangeboten für Ältere Rechnung getragen werden. Wo z.B. biographische Voraussetzungen fehlten, müssten die Adressaten behutsam an Weiterbildung herangeführt werden. Für Volksschüler mache es etwa wenig Sinn, „an der Seniorenuni zu philosophieren“. Das führe absehbar zu Langeweile und Minderwertigkeitserleben. Und in einem anderen Interview wird mit Blick auf bildungsungewohnte Zielgruppen darauf hingewiesen, dass die Reichweite der Vermittlung „hochkultureller Ideale“ begrenzt sei, stattdessen aber vielleicht handfestere Grundkenntnisse mit Lebensweltbezug – Werken, Reparieren von Autos etc. – gefragt seien.

Außerdem gibt es den Lebensaltern entsprechend auch unterschiedliche Themen, die von Interesse sind: Während im Dritten Lebensalter eher kulturelle Bildung (Sprachen, Reisen, Geschichte, Kochen etc.) und das Mitgestalten der Gesellschaft im Kleinen und Teilhabe im Rahmen von bürgerschaftlichem Engagement von Interesse sind, rücken im Vierten Lebensalter ganz andere Entwicklungsaufgaben (etwa der Erhalt von Gesundheit, die Sicherung selbstbestimmten Wohnens, der Umgang mit Krisen und Verlusten, das Erleben der eigenen Vulnerabilität und Sterblichkeit) in den Mittelpunkt des Interesses.

Vor allem non-formale und informelle Lernkontexte werden im Alter immer wichtiger, insbesondere wenn sich aufgrund vorangegangener Biographien Ängste gegenüber formaler Bildung aufgebaut haben. Von besonderer Bedeutung erscheinen diesbezüglich die Lernkontexte, die aus bürgerschaftlichem Engagement bzw. Ehrenamt resultieren.

9 Auf Wikipedia sind alleine 41 aufgeführt (<http://de.wikipedia.org/wiki/Seniorenakademie>); zuletzt geprüft am 20.11.2014.

Bürgerschaftliches Engagement als Lernort

Wenn es um Lernen im Kontext bürgerschaftlichen Engagements geht, steht in der Regel der Kompetenzerwerb Jugendlicher im Mittelpunkt des aktuellen (Forschungs-)Interesses. Dies betrifft auch den Kompetenzerwerb durch bürgerschaftliches bzw. freiwilliges Engagement, der mittlerweile einen Bereich der Engagementforschung darstellt. Nachgegangen wurde ihm insbesondere im Rahmen der Freiwilligendienste. Diese bieten vor allem Orte informellen bzw. non-formalen Lernens (vgl. Dux et al. 2009): In ihren konkreten Einsatzbereichen können auch am Arbeitsmarkt nachgefragte Schlüsselkompetenzen wie Teamfähigkeit, Selbständigkeit und Handlungswirksamkeit, Organisationsfähigkeit, Kreativität, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit erworben werden, die im Jugendalter anderenorts kaum zu erlangen sind.

Kontexte, die lebensnahe Erfahrungen im Miteinander und Kompetenzerwerb ermöglichen – nicht zuletzt, um Verantwortung für sich selbst und für andere zu lernen –, sind indes nicht nur für die Jugend relevant. In einem Experten-Interview wird bürgerschaftliches Engagement als *„wichtiges Experimentierfeld für neue Rollen im Alter“* bezeichnet. Das BMFSFJ berücksichtigte dies und den daraus resultierenden Spielraum für den Dialog der Generationen z.B. bereits mit den „Generationenübergreifenden Freiwilligendiensten“, den „Freiwilligendiensten aller Generationen“ und schließlich mit dem allen Altersgruppen offenen Bundesfreiwilligendienst sowie mit dem „Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser“.

Gerald Hüther (2013) sieht in der Kommune als „Gemeinschaft“ den wichtigsten Ort für Jugendliche, um zu lernen, worauf es im Leben ankommt, Verantwortung zu übernehmen und wie sie mit anderen gemeinsam das Leben gestalten können. Er plädiert in seinen Überlegungen zu Selbstorganisation und Potenzialentfaltung in der Kommune für eine neue Lern- und Beziehungskultur. Grundsätzlich wird der Gemeinschaft vor Ort zunehmend Bedeutung beigemessen, wenn es um Modelle generationenübergreifender, sozialraumorientierter, bereichsübergreifender und vor allem nachbarschaftlicher Hilfenetzwerke in Kommunen geht, die sich am lebensweltlichen sozialen Zusammenhalt ausrichten (s. hierzu etwa ISS-Frankfurt a.M. 2014 zu „Sorgende Gemeinschaften“).

In diesem Zusammenhang spielt das wachsende freiwillige Engagement älterer Menschen bereits eine gewichtige Rolle. Um nur einige Beispiele zu nennen: In „Erfahrungswissen für Initiativen“ (EFI), einem früheren Modellprogramm des BMFSFJ, wurden „SeniorTrainer/innen“ in einer modularen Qualifizierung auf den Weg geschickt, um lokale Engagement-Projekte zu initiieren und/oder unterstützend zu begleiten. Die SeniorTrainer/innen sind nach Abschluss des Bundesprogramms weiterhin bundesweit aktiv, die „seniorTrainerin Akademie Bayern (sTAB)“ bietet bspw. künftig Aufbaukurse im Handlungsfeld an. Andere Engagementbereiche erfordern ebenso eine Qualifizierung älterer Menschen, etwa in der Pflegebegleitung, als Lotsen in unterschiedlichen Einsatzfeldern, als Familien entlastende und bereichernde „Wunschgroßeltern“ (vgl. ISS-Frankfurt a.M. 2014a).

Infrastruktureinrichtungen des bürgerschaftlichen Engagements – wie Mehrgenerationenhäuser, Freiwilligenzentren, Seniorenbüros, Ehrenamtsagenturen etc. – bieten bereits ein vielfältiges Weiterbildungsangebot und zahlreiche Möglichkeiten für alle Generationen, sich

zu engagieren. Besondere Bedeutung kommt hierbei dem „Offenen Treff“ im Mehrgenerationenhaus als Begegnungsort für alle Generationen jeglicher Herkunft zu (vgl. Rambøll Management Consulting 2012). Solchen Möglichkeiten der Begegnung wird auch in unseren Interviews großes Gewicht beigemessen. Zudem bieten Infrastruktureinrichtungen des bürgerschaftlichen Engagements die Möglichkeit zu fachlicher Begleitung und Qualifizierung Ehrenamtlicher sowie Raum zum regelmäßigen (kollegialen) Austausch der Freiwilligen untereinander.

Grundsätzlich bietet bürgerschaftliches Engagement für ältere Menschen die Gelegenheit, ihre eigene Produktivität und Lernfähigkeit zu erkennen, was positive Rückwirkungen in die Gesellschaft mit sich bringt. Die Engagementbereitschaft älterer Menschen ist hoch und sollte unterstützt werden.

Ältere Menschen sind in zahlreichen Projekten in unterschiedlicher Trägerschaft tätig, z.B. als „Lese-Paten“ bzw. „Lese-Großeltern“, geben als „Zeitzeugen“ ihre Erfahrungen weiter, engagieren sich im „Senior Expert Service“ (vgl. Kloos 2007), der Jugendliche unterstützend in der Schule oder im Übergang von der Schule in das Erwerbsleben begleitet, helfen als „Senioren-Technik-Botschafter“ anderen älteren Menschen auch zuhause in Computer- und IT-Fragen. Neben den daraus erwachsenden Möglichkeiten sozialer Teilhabe und möglichen Gegenleistungen aus der Gemeinschaft für ältere Menschen (etwa in Form kleiner Haushaltshilfen, beim Einkaufen etc.) ist der Zugewinn auch bezüglich lebenslangen Lernens wechselseitig oder wie in einem Experten-Interview festgestellt wird: *„Lehren bildet auch den Lehrer“* bzw. die Lehrerin.

3.2.2 Bildung (nicht nur) für ältere Menschen gestalten

In einem Experten-Interview heißt es: *„Es gibt kein alleiniges, ‚richtiges‘ Konzept [für Bildung älterer Menschen] (...) Im Rahmen des lebenslangen Lernens braucht es sowohl spezifische Angebote als auch intergenerative Angebote.“*

Spezifische Angebote für ältere Menschen können sich an altersspezifischen Entwicklungsaufgaben ausrichten, ihr Lerntempo berücksichtigen und sich grundsätzlich an den individuellen Voraussetzungen der Adressaten orientieren: *„Unterschiedliche Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen erfordern unterschiedliche Angebote“* (ebd.).

Hieran schließt sich auch die Forderung nach Sozialraumorientierung an: Dabei geht es zunächst darum, wo ältere Menschen von wem erreicht werden, ob diese „Ankerpunkte“ bereits mit Bildungsangeboten gekoppelt sind und ob wohnort- oder quartiersnahe Weiterbildungsangebote für die Adressaten auch erkennbar sind. Hilfreich kann hierbei eine Bildungsberatung vor Ort sein. Mit Blick auf die Erreichbarkeit von Zielgruppen mit Einwanderungshintergrund spielen Migrantenvereine bzw. Migrantenselbstorganisationen eine zentrale Rolle.

Für bildungsungewohnte Zielgruppen hängt die Nutzung von Weiterbildungsangeboten mitunter auch nur von den damit verbundenen Kosten ab. Sozialraumorientierung impliziert hinsichtlich der eingeschränkten Mobilität Hochaltriger die Einrichtung von Hol- und Bringdiensten, von mobilen Angeboten – wie Bibliotheksbussen vor allem in ländlichen Gegenden – und von Geh-Strukturen bzw. aufsuchenden Angeboten. *„Ältere gehen oft nur in*

Bildung, wenn sie persönlich angesprochen werden“, wenn das Angebot einen sozialen Bezug aufweist und Aussicht auf soziale Kontakte besteht, heißt es in einem Interview.

Angebote können außerdem durchaus auch zu älteren Menschen „nachhause“ kommen (z.B. in Form von Privatunterricht, aber auch informell über ehrenamtliche Besuchsdienste, „Wahlverwandtschaften“ aus der Nachbarschaft gleichsam als Gegenstück zu Großeltern-diensten o.ä.). Sozialraumorientierung schließt aber ebenso inhaltlich an die vor Ort aktuellen Themen an, zu denen ältere Menschen meinen, etwas beitragen und weitergeben zu können, z.B. Projekttag in der örtlichen Schule zum Mauerfall, Kochkurse im Gemeindezentrum, Basteltage im Kindergarten vor Weihnachten oder aber auch Veranstaltungen zu neuen Projekten in der Kommune (etwa im Mehrgenerationenhaus um die Ecke). Vor diesem Hintergrund braucht sozialraumorientierte Bildung (auch) älterer Menschen (barrierefreie) Räume für ein soziales Neben- und Miteinander, Gelegenheiten zur Begegnung.

Für den sozialen Zusammenhalt kommt intergenerativen Angeboten besondere Bedeutung zu. Beispielhaft zu nennen sind hier vor allem bestehende Angebote aus dem Engagementbereich (s.o.).

Zudem sollte Bildung älterer Menschen an ihren Lebenswelten und Bedürfnissen (s.o. die Entwicklungsaufgaben im Alter) anknüpfen und auf selbstbestimmtes Lernen abzielen. Mit Blick auf unterschiedliche Erwerbs- und Bildungskontexte, in denen verschiedene Lernerfahrungen gesammelt werden, die neues Lernen behindern oder befördern, sei zudem auf *Anschlusslernen* zu setzen, welches solche Biographien und spezifische Milieus berücksichtigt. Wie hierauf in Lernarrangements, die sich bspw. durch Zeitsouveränität, Partizipation der Lernenden sowie durch die Verknüpfung von Lernen und Anwenden auszeichnen, reagiert werden kann, ist Gegenstand der Forschung.¹⁰ Hier gilt es, Barrieren abzubauen und die Weiterbildungsteilnahme im Alter zu erhöhen.

3.2.2.1 Geragogik

Mit der Geragogik nimmt sich eine vergleichsweise junge Wissenschaft der Lehre, Forschung und Praxis der Altersbildung an (vgl. Köster 2004). Dabei bedient sich die Geragogik bei der Erschließung ihres Arbeitsfeldes interdisziplinärer Zugänge, vor allem aus der Soziologie, der Psychologie und den Erziehungswissenschaften. Die Kernaufgabe der Geragogik liegt in der Lebensbegleitung älterer Menschen und dreht sich um die Frage, welches Wissen und welche Kompetenzen Bildung vermitteln sollte, damit sich ältere Menschen in einer sich ständig wandelnden Zeit zurechtfinden können. Als besonders vielversprechend wird hierbei der Kontext der Selbstorganisation betrachtet, in dem selbstbestimmtem Lernen besondere Bedeutung zukommt. Entsprechende Praxisbeispiele finden sich in den ZWAR-Gruppen (ZWAR = Zwischen Arbeit und Ruhestand)¹¹ oder Netzwerk- und gewerkschaftlichen Gruppen (etwa von Leben und Arbeit). Ein Beispiel für die institutionelle Rahmung die-

10 Vgl. etwa http://www.die-bonn.de/selber/materialien/SGL_u_soziale_Milieus.html; zuletzt geprüft am 06.11.2014.

11 Mittlerweile gibt es in NRW über 160 ZWAR-Netzwerke in ca. 60 Kommunen; vgl. <http://www.zwar.org/de/leben-im-netzwerk/zwar-netzwerke-in-nrw/>; zuletzt geprüft am 17.11.2014.

ser jungen Wissenschaft ist das Forschungsinstitut Geragogik (FoGera) in Witten-Herdecke. Es steht unter Trägerschaft eines gemeinnützigen Vereins. Hier geht es um das Lernen von und mit älteren Menschen:

„Konzeptionell orientiert sich das Leitungsteam an einem partizipatorischen Lernbegriff, der darauf abzielt, Älteren eine größere Teilhabe am Gemeinwesen im Sinne eines selbstbestimmten Lebens zu ermöglichen. (...) [FoGera] befasst sich schwerpunktmäßig mit der Leitung und wissenschaftlichen Begleitung von Projektvorhaben, die auf die Entwicklung didaktischer Konzeptionen zielen. Im engeren Sinne geht es um eine Erprobung neuer Lernarrangements mit Älteren selbst, die auf die Stärkung des zivilgesellschaftlichen Engagements abzielen“ (Köster 2004: 4).

Ein ausführlicher Beitrag von Frau Prof. Dr. Elisabeth Bubolz-Lutz zur Geragogik findet sich in dieser Dokumentation (s. Kap. 5).

3.2.2.2 Bildungsarrangements und IT

Informations- und Kommunikationstechnologien spielen bereits an vielen Hochschulen deutschlandweit eine Rolle, nicht nur im Rahmen technischer Assistenzsysteme zur Ermöglichung selbstbestimmten Wohnens im Alter, sondern auch wenn es um *Computer Supported Collaborative Learning* (CSCL) in der alternden Gesellschaft geht.

Der Lehrstuhl „Wirtschaftsinformatik und Neue Medien“ und die Juniorprofessur „IT für die alternde Gesellschaft“ der Universität Siegen¹² befassen sich z.B. im Rahmen beteiligungsorientierter Designprojekte mit Lernen im Alter, insbesondere in Bezug auf die Erforschung und Aneignung von neuen Medien durch ältere, nicht technikaffine Menschen.

Mittels des methodischen Ansatzes des „Living Labs“ werden Vorstellungsräume von Forschern und jene älterer Menschen zusammengebracht. Mit „Living Lab“ wird eine Methode bezeichnet, die ethnographie-basierte sowie Participatory-Design-Ansätze vereint und deren Nutzung und Umsetzung in der realen Lebensumgebung der prospektiven Nutzerinnen und Nutzer stattfindet. Damit werden Forschungs- und Designaktivitäten in das Alltagsleben zukünftiger Nutzergruppen verlagert. Dieser ganzheitliche Designansatz ermöglicht es, die sozio-kulturellen Lebensräume der Nutzer einzubeziehen. Besonders im Fall älterer, mit modernen Medien nicht vertrauten Menschen hat sich dieser Ansatz bisher als günstig erwiesen, da hier auch Meinungen, Wertvorstellungen und Ängste gegenüber neuen Medien über längere Zeiträume aufgenommen und diesen in der gemeinsamen Arbeit begegnet werden kann. Durch eine enge Zusammenarbeit mit allen am Projekt beteiligten Partnern („Stakeholdern“) über längere Zeiträume (Monate bis Jahre) entsteht ein gemeinsamer sowohl materieller als auch gedanklicher Designraum zwischen Wissenschaft, Produzenten und Dienstleistern sowie den zukünftigen Nutzerinnen und Nutzern.¹³

Die Projektarbeit findet dabei in enger Kooperation mit älteren Menschen als Anwendungspartnern statt, die schließlich als „Co-Designer“ in den Projekten agieren können. Über ge-

¹² Unser Dank gilt in diesem Zusammenhang Frau Prof. Dr. Claudia Müller für die Hinweise zu „Bildungsarrangements und IT“. Sie bekleidet besagte Juniorprofessur in Siegen.

¹³ Müller, C./Hornung, D./Hamm, T./Wulf, V. (2015).

meinsame soziale Aktivitäten und Workshops werden Brücken gebaut, damit auch hochaltrige Menschen oder bisherige Nicht-Nutzer neuer Medien teilnehmen können. Dabei entsteht ein langfristiger gegenseitiger Lernprozess zwischen älteren Teilnehmern und dem Forscher- und Designteam, der es ermöglicht, einen gemeinsamen gedanklichen Möglichkeitsraum aufzubauen. Auf dieser Basis gelingt es, zukünftige Techniknutzungsoptionen und -szenarien zu entwickeln, die alltagstauglich sind und von den Menschen in ihren Lebensalltag integriert werden können. Der intensive Austausch ermöglicht das Aufspüren von „Ankerpunkten“ in den Alltagswelten, an die die gemeinsam entwickelten Technikvisionen gekoppelt werden können, so dass sie aus Sicht der älteren Menschen sinnstiftend sind.¹⁴

3.2.3 Zum aktuellen politischen Diskurs im Themenfeld

3.2.3.1 Recht auf Bildung und Chancengleichheit

Um über unterschiedliche nationale Kontexte variierende Auffassungen von Bildung zu veranschaulichen, greift Jens Friebe (2010: 58) in seinen Erörterungen zur „Weiterbildung älterer Menschen im demografischen Wandel“ auf Konzepte der europäischen Vergleichsforschung zur Berufsbildung zurück. So könnten mithilfe eines an Esping-Andersens Modell der „Wohlfahrtsstaatsregime“ angelehnten Konzeptes unter anderem universalistische Systeme (bspw. Skandinavien), in denen Bildung als Bürgerrecht gilt und eher die individuelle persönliche Entwicklung das zentrale Ziel von Bildung und Weiterbildungsmaßnahmen darstellt, von korporatistischen Systemen (bspw. Deutschland), in denen Bildung eher beschäftigungsorientiert aufgefasst wird und entsprechend auf eine möglichst lange Ausübung des Berufs ausgerichtet ist, unterschieden werden.

Das Recht auf Bildung ist gemäß Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen¹⁵ ein Menschenrecht und darüber hinaus sowohl in dem von der Bundesrepublik ratifizierten „Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte“ (IPWSKR, Art. 13)¹⁶ als auch über die Kinderrechts- und die Genfer Flüchtlingskonvention in Deutschland verankert.

Als Grundrecht findet das Recht auf Bildung zwar keine explizite Erwähnung, lässt sich jedoch über die im Grundgesetz fest verankerten und unumstößlichen Grundrechte, insbesondere aus den Prinzipien der Menschenwürde und der Gleichberechtigung, ableiten. Demzufolge hat das Recht auf Bildung auch hierzulande Verfassungsrang.

Ogleich auch der 6. Altenbericht Bildung als öffentliches Gut bezeichnet, von dessen Nutzung per definitionem keine Person ausgeschlossen werden kann,¹⁷ gibt es internationale Kritik am deutschen Bildungswesen. So hatte der UN-Sonderberichterstatter Vernor Muñoz

14 Müller, C./Hornung, D./Wulf, V. (2014), 34-49.

15 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 10.12.1948.

16 Die Ratifizierung erfolgte am 09.10.1968

17 Ist der Aufbau beruflicher Qualifikation auch als privates Gut zu verstehen, so ist sein gesamtgesellschaftlicher Outcome – im Sinne von Innovationsfähigkeit, wirtschaftlicher Stabilität, aber auch mit Blick auf den Beitrag von Beschäftigungsbefähigung Einzelner zu gesellschaftlichem Zusammenhalt – offensichtlich.

2006 unter anderem mehr Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem angemahnt. In keinem anderen so hoch entwickelten Land hingen Bildungschancen derart von den Vermögensverhältnissen der Eltern ab. Nicht zuletzt in Reaktion hierauf geht es in der deutschen Bildungspolitik vorrangig um den Ausbau der Vorschulerziehung, die verbesserte Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, die vermehrte Einrichtung von Ganztagschulen und um die Erhöhung der Anzahl der Hochschulabsolventen (vgl. BMFSFJ 2005: 97).

3.2.3.2 Bildung im aktuellen Koalitionsvertrag

Im aktuellen Koalitionsvertrag von Union und SPD „Deutschlands Zukunft gestalten“¹⁸ finden sich einige explizite Hinweise auf Vorhaben, die auch für die Bildung älterer Menschen relevant sind: Unter „Allgemeine Bildung“ ist zu lesen, es gelte, „kulturelle Bildung in die Breite zu tragen“, Zugänge hierzu sollten mit dem Programm „Kultur macht stark“ für alle Kinder und Jugendlichen geschaffen werden (S. 22). Für Menschen, die informelle Kompetenzen erworben haben, sollen neue Verfahren entwickelt und erprobt werden, die zu Transparenz und Anerkennung führen (S. 24). Den Herausforderungen des demografischen Wandels soll unter anderem durch lebenslanges Lernen mit der Novelle des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG) begegnet werden: Ziel ist,

„... die Förderleistungen zu verbessern und die Fördermöglichkeiten zu erweitern. Im Sinne der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung wollen wir Bachelor-Absolventen und -Absolventinnen den Zugang zur geförderten Aufstiegsfortbildung eröffnen, wenn sie entsprechende berufliche Erfahrungen vorweisen können. Das Aufstiegsstipendium werden wir fortführen“ (ebd.).

Zudem sei ein demokratisches Gemeinwesen auf mündige Bürgerinnen und Bürger angewiesen. Deshalb müsse die allgemeine Weiterbildung gestärkt werden, weshalb die Koalition den Kampf gegen Bildungsarmut fortsetzen und intensivieren will (ebd.). Schließlich finden im Kontext „Fachkräftesicherung“ auch ältere Menschen und Bildung explizit Erwähnung: „Um Beschäftigungsfähigkeit zu erhalten, wollen wir das Prinzip des lebenslangen Lernens stärken und die Weiterbildungsbeteiligung Älterer steigern“ (S. 28).

Auch im aktuellen Koalitionsvertrag werden bildungspolitische Vorhaben von arbeitsmarkt- und jugendpolitischen Zielsetzungen dominiert, die Bedeutung von Bildung und lebenslangem Lernen für ein langes, gesundes, selbstbestimmtes Leben in sozialer Teilhabe sowie für den sozialen Zusammenhalt findet keine Erwähnung, ebenso wenig im Kontext der Altenpolitik, die durch die Themen „soziale Sicherheit“ sowie „Gesundheit und Pflege“ geprägt ist (S. 51ff.). Die nach der von Vernor Muñoz geäußerten Kritik ausgerufenen „Bildungsrepublik“¹⁹ widmet sich zuvorderst der Jugend und ihrer Beschäftigungsfähigkeit.

18 <https://www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf>; zuletzt geprüft am 10.11.2014.

19 Vgl. etwa Die Welt vom 13.06.2008: Merkel ruft die Bildungsrepublik Deutschland aus; <http://www.welt.de/politik/article2098136/Merkel-ruft-die-Bildungsrepublik-Deutschland-aus.html>; Süddeutsche.de vom 17. Mai 2010: Merkel ruft „Bildungsrepublik“ aus. <http://www.sueddeutsche.de/karriere/2.220/mehr-chancengleichheit-merkel-ruft-bildungsrepublik-aus-1.210376>; zuletzt geprüft am 17.09.2014.

3.2.3.3 Bildung auf europäischer Ebene

In einem Experten-Interview wird die allzu sehr auf Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit ausgerichtete Seniorenpolitik auf europäischer Ebene kritisiert, sowohl mit Blick auf Konzepte des „Aktiven Alterns“ als auch hinsichtlich spezifisch auf die alternde Gesellschaft zugeschnittener Bildungsangebote.

Eine Ausnahme bildete das Programm „GRUNDTVIG“²⁰, das sich der allgemeinen Erwachsenenbildung verschrieb und

„das lebenslange Lernen von Erwachsenen aller Altersgruppen und gesellschaftlicher Hintergründe auf europäischer Ebene [umfasst]. Das Programm steht Einrichtungen und Organisationen der formalen, nicht-formalen und informellen Erwachsenenbildung sowie Einzelpersonen in den europäischen Teilnahmestaaten offen. GRUNDTVIG fördert zum einen die grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der europäischen Erwachsenenbildung. Damit sollen die durch die Alterung der Bevölkerung entstehenden Bildungsherausforderungen angegangen werden. Zudem unterstützt es Erwachsene bei der Erweiterung ihres Wissens und ihrer Kompetenzen durch die Teilnahme an individuellen Fortbildungen im europäischen Ausland.“

GRUNDTVIG ist mittlerweile im Zuständigkeitsbereich „Beschäftigung, Soziales und Integration“ zu verorten und Teil von Erasmus+, dem „EU-Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport“. Inwieweit sich das Programm mit geänderter Zuständigkeit und struktureller Zuordnung auch konzeptionell geändert hat, konnte bis Redaktionsschluss nicht ermittelt werden.

3.2.3.4 Positionen aus Alten- und Bildungsberichten

Vor dem Hintergrund demografischer Veränderungen und nicht zuletzt auch mit Blick auf die Jugendorientierung der bildungspolitischen Diskussion hierzulande sieht die 5. Altenberichtscommission „die Notwendigkeit, die Lernmöglichkeiten für Erwachsene sowohl in der Erwerbs- als auch in der Nacherwerbsphase auszubauen“ (BMFSFJ 2005: 9).

Die Expertenkommission „Ziele in der Altenpolitik“ (2007: 10) konstatiert, dass durch die Förderung der Erwachsenenbildung Engagement, Lebensqualität und Gesundheit gesteigert werden können, und betrachtet Einrichtungen der Erwachsenenbildung daher als bedeutsame Komponente kommunaler Daseinsvorsorge.

Mit Blick auf die Teilnahme an bzw. die Nutzung von (Weiter-)Bildungsangeboten und eine eigenverantwortliche und selbstbestimmte Gestaltung von Möglichkeiten des lebenslangen Lernens im Erwachsenenalter diskutiert der aktuelle Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014) soziale Ungleichheitsmuster nach strukturellen Merkmalen wie Bildungs- und Ausbildungsstand, Erwerbsstatus und ethnisch-kulturellen Hintergrund.

Zahlreiche Studien belegen laut Expertenkommission „Ziele in der Altenpolitik“ (2007: 8) nicht nur die Bedeutung des Bildungsniveaus für die Teilnahme an Bildungsaktivitäten, für Alltagsgestaltung und Anregungsgehalt der Umwelt sowie für die Gesundheit und Selbstän-

20 http://www.na-bibb.de/bildungsprogramme/grundtvig_im_programm_fuer_lebenslanges_lernen/ueber_grundtvig.html; zuletzt geprüft am 10.11.2014.

digkeit im Alter. Ebenso weisen sie auf Zusammenhänge zwischen Bildungsmotivation, Bildungserfahrungen und Bildungsabschlüssen in früheren Lebensabschnitten und dem im Alter erreichten Bildungsniveau hin. Daher profitierten vor allem Personen mit höherer Schul- und Berufsausbildung von Erwachsenen- und Weiterbildungsangeboten, so dass Bildungsungleichheiten im Lebenslauf verstärkt werden. Daraus folgt für die Bildungspolitik die Aufgabe, „vermehrt bildungsungewohnte Personen für Bildungsaktivitäten im Erwachsenenalter zu gewinnen“, weshalb die Vielfalt von Bildungsgewohnheiten und Bildungsinteressen von Menschen aus unterschiedlichen Bildungsschichten bei der Entwicklung von Lehrplänen und „Lehr-Lern-Methoden“ Berücksichtigung finden muss. Besondere Beachtung kommt dabei einer verstärkten Lebensweltorientierung zu (ebd.).

3.3 Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Gefördert mit Mitteln der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld.

http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf; zuletzt geprüft am 02.09.2014.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Gefördert mit Mitteln der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld.

http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf; zuletzt geprüft am 02.09.2014.

Böhmer, F./Kolland, F./Kramer, H./Marhali, A./Oberbauer, M./Ruppe, G. (2012): Ausgewählte Beiträge zum „Aktiven Altern“ erstellt von Mitgliedern der Österreichischen Plattform für Interdisziplinäre Altersfragen (ÖPIA) im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Wien. http://www.oepia.at/sites/default/files/OEPIA_Ausgewaehlte_Beitraege_zum_Aktiven_Altern.pdf; zuletzt geprüft am 25.09.2014.

Bubolz-Lutz, E. (2007): Geragogik – wissenschaftliche Disziplin und Praxis der Altersbildung. In: Informationsdienst Altersfragen, H. 5, S. 11-15.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft. Der Beitrag älterer Menschen zum Zusammenhalt der Generationen. Bericht der Sachverständigenkommission an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung3/Pdf-Anlagen/fuenfter-altenbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>; zuletzt geprüft am 02.09.2014.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010): Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Altersbilder in der Gesellschaft. Deutscher Bundestag, Drucksache 17/3815. Online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung3/Pdf-Anlagen/bt-drucksache-sechster-altenbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>, zuletzt aktualisiert am 17.11.2010, zuletzt geprüft am 21.03.2013.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2010a): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung über Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und Bürgerschaftliches Engagement. Vorgelegt von TNS Infratest Sozialforschung, bearbeitet von Gensicke, T./Geiss, S. München.

- CDU/CSU-Fraktion im Deutschen Bundestag (2012): Auf dem Weg zur Bildungsrepublik Deutschland. Investitionen und Innovationen für die Zukunft. https://www.cduscsu.de/sites/default/files/CDU-CSU_FL_Bildung_web.pdf; zuletzt geprüft am 17.09.2014.
- Düx, W./Prein, G./Sass, E./Tully, C. J. (2009): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter, 2. Auflage. Wiesbaden.
- Eggen, B. (2012): Hochaltrigkeit. Aspekte einer späten Lebensphase. In: Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg, H. 1, S. 11-16.
- Expertenkommission „Ziele in der Altenpolitik“ (2007): Bildungschancen schaffen, Bildungschancen nutzen. Bildung älterer Menschen im Kontext einer Lebenslaufperspektive. Gütersloh. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_21939_21940_2.pdf; zuletzt geprüft am 07.11.2014.
- Friebe Jens (2010): Weiterbildung älterer Menschen im demografischen Wandel – Deutsche und internationale Perspektiven. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 54-63. <http://www.die-bonn.de/doks/report/2010-aelterer-mensch-04.pdf#page=1>; zuletzt geprüft am 16.09.2014.
- Gösken, E. (2009): Altersbildung. In: Landesseniorenvertretung NRW e.V. (Hrsg.): Aktives Alter. Münster, S. 15-22. http://www.lsv-nrw.de/fileadmin/Dokumentenablage/lsv-nrw/Veroeffentlichungen/Materialien/Broschuere_AktivesAlter_sw-1.pdf; zuletzt geprüft am 07.11.2014.
- Heidemeier, H./Staudinger, U. M. (Hrsg.): Altern, Bildung und lebenslanges Leben. Altern in Deutschland, Band 2: Reihe Nova Acta Leopoldina NF 100, Nr. 364. Stuttgart. http://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/NAL364_Bd_2_001-280.pdf; zuletzt geprüft am 25.09.2014.
- Hüther, G. (2013): Kommunale Intelligenz. Potenzialentfaltung in Städten und Gemeinden. Hamburg.
- ISS-Frankfurt a.M. (2014): Sorgende Gemeinschaften – Vom Leitbild zu Handlungsansätzen. Dokumentation des Fachgesprächs am 16.12.2013. Redaktion: Klein, L./Weigel, H.-G. ISS-Aktuell 03/14, Frankfurt a.M.
- ISS-Frankfurt a.M. (2014a): Großelterndienste – zur Weiterentwicklung eines Generationenprojektes. Dokumentation des Fachgesprächs vom 16.05.2014. Redaktion: Klein, L./Weigel, H.-G. ISS-Aktuell 12/14, Frankfurt a.M.
- Klein, L. (Hrsg.) (2007): Öffnung von Institutionen für das Bürgerschaftliche Engagement älterer Menschen. Dokumentation des gleichnamigen Workshops am 09./10.08.2007 in Münster, im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. ISS-Aktuell 13/2007, Frankfurt a.M.
- Kloos, A. (2007): Schulprogramm des Senior Experten Service (SES). In: Klein, L. (Hrsg.), a.a.O.: S. 39-43.
- Köster, D. (2004): Geragogik – eine junge Wissenschaftsdisziplin mit Perspektive. In: Forum Seniorenarbeit, H. 9: Bildung für Ältere – Möglichkeiten für Einrichtungen der offenen Altenarbeit, S.3-4.
- Kraus, Kathrin (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bielefeld. <http://www.die-bonn.de/doks/kraus0101.pdf>; zuletzt geprüft am 22.09.2014.
- Lang, C. (2007): Lebenslanges Lernen. In: Remdisch, S./Utsch, A. (Hrsg.): Abschlussbericht – Bedarfsanalyse und Machbarkeitsstudie: Feststellung des Bedarfs für Weiterbildung und Wissenstransfer sowie Beurteilung der Machbarkeit eines spezifischen Angebots für die Region Lüneburg. http://www.quartaere-bildung.de/pdf/lebenslanges_lernen_leuphana.pdf; zuletzt geprüft am 22.09.2014.

- Laslett, P. (1995): Das dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns. Weinheim/München.
- Müller, C./Hornung, D./Wulf, V. (2014): Design eines Nachbarschaftshilfeportals für ältere Mieter/-innen. Adressierung und Förderung der User Experience, in: A. Hartung, D. Hoffmann, H.-D. Kübler, B. Schorb & C. Schwender: Medien & Altern 3/14, Thema: Usability und Altern, 34-49.
- Müller, C./Hornung, D./Hamm, T./Wulf, V. (2015): Practice-based Design of a Neighborhood Portal: Focusing on Elderly Tenants in a City Quarter Living Lab, in: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '15). 2015, Seoul, Korea: ACM Press (in Druck).
- OECD (2000): Reforms for an Ageing Society. Paris.
- Rambøll Management Consulting (2012): Zwischenbericht 2012. Wissenschaftliche Begleitung im Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser II. Berlin, Dezember 2012 (unveröffentlicht).
- Rott, C./Jopp, D.S. (2012): Das Leben der Hochaltrigen. Wohlbefinden trotz körperlicher Einschränkungen. In: Bundesgesundheitsblatt, H. 55, S. 474-480.
- Sandkaulen, B. (2009): Bildung und lebenslanges Lernen. Eine kritische Analyse des Bildungsbegriffs aus normativer Perspektive. In: Heidemeier, H./Staudinger, U.M. (Hrsg.): Altern in Deutschland, Band 2: Altern, Bildung und lebenslanges Leben. Reihe Nova Acta Leopoldina NF 100, Nr. 364. Stuttgart, S. 21-29.
- Strobel, C./Schmidt-Hertha, B./Gnahn, D. (2011): Bildungsbiographische und soziale Bedingungen des Lernens in der Nacherwerbsphase. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 13. Wien. <http://www.erwachsenenbildung.at/11-13/meb11-13.pdf>; zuletzt geprüft am 06.11.2014.
- Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner S./Theisen, C. (2009): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld.
- World Health Organization (2002): Active Ageing: A Policy Framework. Genf.

4 Bildung im Alter: Konzeptionelle Ansätze und empirische Befunde aus gerontologischer Perspektive

Dr. Judith Schoch

Institut für Gerontologie, Universität Heidelberg

Γηρασκω δαιει πολλα διδασκομενος

Gerasko d'aei polla didaskomenos

Doch werde ich alt nicht, ohne dass ich ständig vieles lerne.

Solon (640-560 v.Chr.)

Lernen im Alter – das Thema ist nicht neu, wie dieses Zitat des griechischen Staatsmannes und Lyrikers Solons zeigt. Dahinter steht die Erkenntnis, dass Lernprozesse während des ganzen Lebens stattfinden und Personen noch bis ins hohe Alter eine hohe Veränderungskapazität und Plastizität aufweisen. Ein Befund, der mittlerweile durch zahlreiche empirische Untersuchungen mehrfach eindrucksvoll belegt werden konnte.

Von der Lebensphase Alter ausgehend werden Grenzen und Potenziale Älterer unter Einbezug entwicklungspsychologischer Befunde erörtert und daran anschließend ein umfassendes Verständnis von Bildung im Alter dargelegt. Vor dem Hintergrund des Konzepts des lebenslangen Lernens können Bildungsprozesse als biografisches Kontinuum verstanden werden, die je nach Lebensphasen unterschiedliche Zielsetzungen und Funktionen aufweisen. Während in jüngeren Jahren eher anwendungsorientierte Bildungsinhalte im Vordergrund stehen, ist im Alter Bildung verstärkt vor dem Hintergrund von Selbstfindung, Selbstverantwortung sowie der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu betrachten.

Neue Herausforderungen für die Geragogik ergeben sich durch den demografischen Wandel und die fortschreitende Technisierung der Gesellschaft in den Themenfeldern intergenerationalen Lernen bzw. neue Medien. Vor dem Hintergrund dieser für die Bildungsforschung und -praxis zunehmend relevanten Themen werden abschließend empirische Ergebnisse zu technikbezogenen Lernprozessen älterer Menschen präsentiert, die im Rahmen des Forschungsprojektes „SehrMobil“ gewonnen wurden.

4.1 Die Lebensphase Alter

Die Lebensphase Alter kann heute nicht mehr als „Rest“-Lebenszeit betrachtet werden, sondern stellt einen Lebensabschnitt dar, der sich durch neue Herausforderungen, Entwicklungsaufgaben und Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne einer „späten Freiheit“ (Rosenmayr 1983) auszeichnet. Der Begriff des Alterns betont dabei vor allem den dynamischen Prozesscharakter des Altwerdens (Wahl/Heyl 2004). Unter einer Lebensspannen-Perspektive wird dabei die Ontogenese als lebenslanger Prozess betrachtet, wobei Entwicklung immer sowohl Gewinne als auch Verluste beinhaltet (Baltes/Lindenberger/Staudinger 2006; Alwin 2012; Baltes et al. 2006; Wahl/Heyl 2004). Damit verbunden ist die Annahme, dass Entwicklung durch lebenslange Plastizität, d.h. durch ein Potenzial für Veränderung zu jedem Zeitpunkt der Ontogenese, gekennzeichnet ist (Baltes 1987).

Alterungsprozesse verlaufen dabei immer multidimensional und multidirektional, d.h. alte Menschen bilden keine homogene Gruppe, sondern zeigen vielmehr eine große Variationsbreite im Hinblick auf Funktionsbereiche wie physiologische Parameter oder kognitive Leistungsfähigkeit (Wahl/Heyl 2004). Aus der hohen interindividuellen Variabilität und Heterogenität von Entwicklungsverläufen in der körperlichen, seelischen, geistigen und sozialen Dimension ergibt sich, dass Altern als mehrdimensionales, komplexes Phänomen verstanden werden muss (Lehr 2007). Die Bonner Gerontologische Längsschnittstudie (BOLSA) konnte in diesem Zusammenhang eindrucksvoll aufzeigen, dass sich Entwicklungsprozesse im Alter durch interindividuell unterschiedliche Verlaufsformen auszeichnen. Entsprechend der kognitiven Persönlichkeitstheorie von Thomae sind dabei nicht objektive Gegebenheiten für das Erleben und Verarbeiten bestimmter Situationen entscheidend, sondern vor allem die Art und Weise, wie das Individuum diese kognitiv repräsentiert (Thomae 1968). Erfolgreiches Altern ist ihm zufolge zu verstehen als ein Gleichgewichtszustand zwischen der kognitiven Struktur und dem Bedürfnissystem des Individuums.

Die Lebensphase Alter lässt sich noch einmal in ein Drittes und Viertes Lebensalter unterteilen (Laslett 1995; Baltes 1997), wobei diese Differenzierung lediglich als Ordnungsprinzip zu betrachten ist und nicht über interindividuelle Unterschiede hinwegtäuschen darf. Während sich Personen im Dritten Lebensalter (etwa 60 bis 80 Jahre) in der Regel durch ein hohes Niveau von emotionalem Wohlbefinden, eine relativ hohe Lebenszufriedenheit, eine hohe Verhaltenskompetenz, gute Kompensationsmöglichkeiten und eine geringe Morbidität auszeichnen, ist das Vierte Lebensalter (80+) durch vermehrte Verluste gekennzeichnet. In diesem Zeitabschnitt häufen sich chronische Belastungen; es zeigt sich ein hohes Ausmaß an Gebrechlichkeit und Funktionseinschränkungen, ein erhöhtes Risiko für Hilfs- und Pflegebedürftigkeit sowie eine erhöhte Prävalenz von demenziellen Erkrankungen. Auch die soziale Einbindung ist durch den Verlust von nahestehenden Personen gefährdet, das Einsamkeitsrisiko nimmt zu.

4.2 Grenzen und Potenziale Älterer vor dem Hintergrund lern- und entwicklungspsychologischer Befunde

Wie empirische Befunde wiederholt darlegen konnten, vollziehen sich mit zunehmendem Lebensalter Rückgänge in der kognitiven Leistungsfähigkeit (Schaie 1996; Verhaeghen/Salthouse 1997; Zimprich 2004). Betroffen davon sind beispielsweise die Geschwindigkeit und Flexibilität der Informationsverarbeitung oder die Merkfähigkeit. Allerdings ist in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen, dass das Ausmaß dieser Rückgänge sowohl interindividuell (Reischies/Lindenberger 1996; Wilson et al. 2002) als auch intraindividuell (Schaie 1996) erheblich variiert.

Konstitutiv für das Verständnis der Potenziale und Kompetenzen älterer Menschen im Prozess des Älterwerdens sind sowohl Ergebnisse der neurowissenschaftlichen Hirnforschung als auch der psychologischen Plastizitätsforschung, die zeigen konnten, dass menschliche Lern- und Entwicklungsvorgänge bis ins mittlere und höhere Erwachsenenalter noch form- und gestaltbar sind (Kray/Lindenberger 2007).

Ein wichtiger Befund, der in zahlreichen empirischen Studien nachgewiesen werden konnte, bezieht sich auf die Fähigkeit zur Kompensation eingetretener Einbußen durch Erfahrung und Wissen. Entsprechend dem Zwei-Komponenten-Modell der Intelligenz, das zwischen kristalliner und fluider Intelligenz bzw. kognitiver Pragmatik und kognitiver Mechanik unterscheidet (Baltes 1999; Horn/Cattell 1967; Lindenberger 2000), zeigte sich, dass Rückgänge in der Mechanik der Intelligenz – vor allem in der Merkfähigkeit, in der Wahrnehmungsgeschwindigkeit, in der Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung sowie im schlussfolgernden Denken – teilweise durch Stärken in der erfahrungs- und wissensbasierten Intelligenz (Pragmatik der Intelligenz) kompensiert werden können (Lindenberger 2000).

Zur Erhaltung und Verbesserung von kognitiven Fähigkeiten wurden zahlreiche Trainings- und Interventionsprogramme entwickelt und empirisch untersucht. Dabei konnte gezeigt werden, dass bis ins Alter zahlreiche kognitive Fertigkeiten reaktiviert, gelernt und erfolgreich trainiert werden können – dies konnte beispielsweise im Hinblick auf das Kurzzeitgedächtnis, das episodische Gedächtnis, Reaktionszeiten oder Mehrfachaufgaben empirisch nachgewiesen werden (Bherer 2005; Hahn/Falkenstein/Wild-Wall 2011). Diese Trainingseffekte verweisen auf latente kognitive Potenziale und sind auch in denjenigen Bereichen der Informationsverarbeitung erkennbar, die stark von physiologischen Prozessen bestimmt sind und damit altersbezogene Verluste aufweisen (Kruse 2007).

Bei den im Zuge des Alterungsprozesses auftretenden Veränderungen handelt es sich jedoch nicht ausschließlich um Verluste, die es zu kompensieren gilt. Daneben bestehen auch im Alter noch individuelle Lern- und Bildungspotenziale, die die Grundlage für die Lösung neuer Aufgaben und Anforderungen und die Herausbildung neuer Kompetenzen bilden und als Entwicklungsgewinne betrachtet werden können.

Stärken in Bezug auf die kognitive Leistungsfähigkeit Älterer zeigen sich beispielsweise im Hinblick auf praktische Problemlösefähigkeiten – hierbei handelt es sich um eine Form der Lebenskompetenz, die von Baltes (1993) auch mit dem Begriff der Weisheit beschrieben wurde. Wesentliche Grundlage von Weisheit ist Erfahrungswissen, das sich aus prozeduralen und deklarativen Anteilen zusammensetzt und neben explizitem auch implizites Wissen beinhaltet (Staudinger/Baltes 1996; Hübner/Kühl/Putzing 2003). Weisheit kann als besondere Form der Urteils- und Lebenskompetenz verstanden werden, die sich in höchstem Wissen und höchster Urteilsfähigkeit im Umgang mit schwierigen Problemen der Lebensplanung, Lebensgestaltung und Lebensdeutung zeigt (Staudinger/Baltes 1996). Da die kristalline Intelligenz stärker mit Kreativität korreliert (Crawford/Nirmal 1976; Macioszek 1982) und im Gegensatz zur fluiden Intelligenz bis ins Alter relativ stabil bleibt bzw. unter günstigen Bedingungen zum Teil auch weiter zunehmen kann, liegt auf der Grundlage vorliegender Befunde die Vermutung nahe, dass auch im höheren Erwachsenenalter noch erhebliche kreative Potenziale bestehen. Diese können auf individueller Ebene im Interesse der Gestaltung eigenen Alterns ebenso genutzt werden wie auf gesellschaftlicher Ebene für die Bewältigung von Herausforderungen des demografischen Wandels (Kruse/Schmitt 2011).

Darüber hinaus zeigen sich auch im hohen Alter noch Fähigkeiten zur seelisch-geistigen Entwicklung, die nach Kruse (2014) als Selbstgestaltungspotenziale bezeichnet werden können. Diese wiederum bilden die Grundlage für die Fähigkeit des Individuums, sein Leben an

selbstdefinierten Zielen und Leitbildern sowie subjektiv bedeutsamen Werten und Normen auszurichten bzw. Sinn zu erleben. In Untersuchungen konnte auch im hohen Alter noch eine kognitive und psychische Plastizität nachgewiesen werden. Als Entwicklungsgewinne können in diesem Zusammenhang beispielsweise die gelingende Bewältigung von Verlusten und die für diese Bewältigung bedeutsame Neuorientierung verstanden werden (Kruse 2008).

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden körperlichen und sozialen Verletzlichkeit ist die Selbstgestaltung dabei nicht nur als Aufgabe, sondern gleichzeitig als Notwendigkeit zu verstehen. Voraussetzung für die Umsetzung und Verwirklichung dieser Veränderungs- und Selbstgestaltungspotenziale ist dabei einerseits eine innere Haltung der Offenheit für Neues auf Seiten des Individuums; andererseits aber auch auf Seiten der Umwelt das Interesse und die Bereitschaft diese abzurufen (Kruse 2014).

4.3 Bildung und Lernen im Lebenslauf – Zu einem umfassenden Verständnis von Bildung im Alter

Die Bedeutung der Bildung für die Entwicklung des Individuums beschränkt sich nicht nur auf die Zeit der Schule, der Ausbildung oder der Berufstätigkeit, sondern geht über die Kindheits-, Jugend- und Erwerbsphase hinaus (Tippelt/Gebrande 2014). Vor dem Hintergrund der Lebensspannenpsychologie können und dürfen sich Lern- und Bildungsprozesse nicht auf einen bestimmten Lebensabschnitt beschränken, sondern müssen als biografisches Kontinuum verstanden werden.

Lernprozesse im Alter können daher nicht isoliert betrachtet werden, sondern sind immer abhängig und beeinflusst von früheren Phasen der individuellen Lern- und Bildungsbiografie. Die Voraussetzungen und Grundlagen zur Bildungsbereitschaft werden wesentlich durch die Motivation und die Befähigung zum selbstständigen Lernen ab der frühkindlichen Bildung und mit den Bildungsinhalten in Schule und Ausbildung geschaffen. So können einerseits positive Lernerfahrungen den Weg für zukünftiges Lernen ebnen, andererseits können aber auch in früheren Lebensphasen erworbene Bildungserfahrungen und -gewohnheiten im späteren Lebensalter Lernprozessen im Weg stehen, wenn die eigene Lernbiografie beispielsweise mit negativen Emotionen oder mangelndem Vertrauen in die eigene Lernfähigkeiten verknüpft ist (Bubolz-Lutz et al. 2010). So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen stark von früheren Bildungs- und Lernerfahrungen abhängt (Tippelt/Gebrande 2014).

Der Begriff „lifelong learning“ – lebenslanges Lernen – wurde in den 1970er Jahren in den bildungspolitischen Diskussionen des Europarates, der UNESCO, der OECD und der EU geprägt und zu einer Bildungsaufgabe moderner Gesellschaften erklärt (Tippelt 2010; Alheit/Dausien 2010). So heißt es in dem im März 2000 von der Europäischen Kommission verabschiedeten Memorandum on Lifelong Learning:

„Lifelong learning is no longer just one aspect of education and training; it must become the guiding principle for provision and participation across the full continuum of learning contexts“ (Commission of the European Communities 2000: 3).

Lebenslanges Lernen umfasst dabei sämtliche Lernformen und alle Aktivitäten, die über den gesamten Lebensverlauf hinweg in verschiedenen Kontexten zum Erwerb oder der Auffrischung aller Arten von Fähigkeiten, Wissen und Kompetenzen führen.

Aus pädagogischer Sicht lassen sich vor dem Hintergrund des Konzeptes des lebenslangen Lernens drei verschiedene Lernformen unterscheiden, die sich im Hinblick auf Strukturiertheit, Lernkontext, Intention und Ziele unterscheiden. Formale Lernprozesse sind zielgerichtet, finden in klassischen, institutionellen Kontexten statt und werden in der Regel mit gesellschaftlich anerkannten Zertifikaten oder Zeugnissen abgeschlossen. Non-formale Lernprozesse vollziehen sich ohne Vorgabe von Lernzielen, Lerninhalten und Lernmethoden beispielsweise am Arbeitsplatz, in Vereinen oder bei zivilgesellschaftlichen Aktivitäten. Informelle Lernprozesse schließlich sind in der Regel unintendiert, nicht zielgerichtet und ereignen sich meist beiläufig im alltäglichen Leben im Rahmen sozialer Interaktionen (Alheit/Dausien 2010; Bubolz-Lutz et al. 2010; BMFSFJ 2010).

Lern- und Bildungsprozesse im Erwachsenenalter sind immer sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene zu betrachten und können unterschiedliche Funktionen erfüllen. Neben berufsbezogenen Zielsetzungen wie Sicherung von Wirtschaftswachstum und Innovationsfähigkeit oder Erhaltung und Förderung von Beschäftigungsfähigkeit zählen unter anderem Selbstständigkeit, Selbstbestimmung und soziale Teilhabe zu bedeutenden Zielsetzungen von Erwachsenen- und Altenbildung (Kruse/Wahl 2010).

Aus einer ökonomischen Perspektive heraus kann Bildung als Investition in das gesellschaftliche Humankapital betrachtet werden. Als Teil des Humankapitals wird neben Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Erfahrung und Motivation auch Gesundheit verstanden. Gerade vor dem Hintergrund einer zunehmenden Lebenserwartung, sowie des damit einhergehenden Risikos von Morbidität und Pflegebedürftigkeit wird Bildung ein entscheidender gesundheitspräventiver Effekt zugeschrieben. So deuten empirische Befunde daraufhin, dass Menschen mit einem höheren Bildungsniveau ein geringeres Morbiditäts- und Mortalitätsrisiko aufweisen und ein geringeres Ausmaß an körperlichen Einschränkungen, chronischen Erkrankungen und Behinderungen entwickeln als jene mit einem niedrigerem Bildungsniveau (Christenson/Johnson 1995; Amaducci et al. 1998). Gemäß der Humankapitalhypothese wird in diesem Zusammenhang davon ausgegangen, dass durch Bildung bestimmte Gewohnheiten, Fertigkeiten und Ressourcen entwickelt werden, die wiederum zur Erreichung bedeutsamer Ziele beitragen. Der Theorie zufolge zeigt sich Bildung in Wissen und Handlungskompetenzen, die gesundheitsförderliches Verhalten und den Umgang mit Belastungen und gesundheitlichen Einschränkungen unterstützen. Bedeutsam sind in diesem Zusammenhang vor allem auch Einstellungen, Kontrollüberzeugungen und Werthaltungen, deren Grundlagen durch den Einfluss des Elternhauses und der Bildungsinstitutionen entwickelt werden.

Bildung kann dabei einerseits als die Ausbildung einer Motivstruktur verstanden werden, die das Interesse an Bildungsinhalten weckt sowie andererseits als Fähigkeit, Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Handelns zu reflektieren. Man fasst darunter sowohl den Prozess der Aneignung und Erweiterung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen als auch das Ergebnis dieses Prozesses (Kruse 1997).

Der Begriff der Bildung bezieht sich dabei nicht nur auf die Vermittlung und Aneignung von Wissen und Qualifikationen, sondern berücksichtigt ausdrücklich auch Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen, die den kreativen Einsatz von Wissen im Sinne einer effektiven Auseinandersetzung mit aktuellen oder zukünftigen Aufgaben und Anforderungen fördern (Kruse/Wahl 2010). Nach Kruse (2010) ist von einem umfassenden Bildungsverständnis im Alter auszugehen, das nicht nur kognitive Qualitäten berücksichtigt, sondern explizit emotionale, empfindungsbezogene, sozial-kommunikative, alltagspraktische und körperliche Qualitäten einbezieht. Erst dann kann von Bildung in einem ganzheitlichen Sinn gesprochen werden.

Eng verbunden mit dieser Auffassung von Bildung ist der Begriff der Kompetenz; verstanden als „Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen zur Erhaltung oder Wiederherstellung eines selbstständigen, selbstverantwortlichen und sinnerfüllten Lebens in einer anregenden, unterstützenden, zur selbstverantwortlichen Auseinandersetzung mit Anforderungen motivierenden sozialen, räumlichen und infrastrukturellen Umwelt“ (Kruse 2010: 830). Hieraus wird deutlich, dass nicht nur beruflich verwertbare Kompetenzen für das Individuum von Bedeutung sind, sondern auch jene Kompetenzen, die zur Persönlichkeitsentwicklung und zur gesellschaftlichen Teilhabe beitragen (Tippelt/Gebrande 2014).

Teil dieses umfassenden Bildungsverständnisses ist dabei neben den eher „praktisch-funktionalistischen“, anwendungsorientierten Wissenssystemen auch eine „personologische“ Dimension von Bildung (Maier/Schmitt 1998). In diesem Sinne wird die Biografie selbst zur Bildungsaufgabe – verstanden als lebenslange, produktive Auseinandersetzung mit Anforderungen vor der Hintergrund einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der persönlichen Identität (ebd.).

Zum Verständnis von Entwicklung als einem lebenslangen Lernprozess bietet sich das Konzept der Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1948) an, in denen sich neben individuellen Zielsetzungen und Werten auch gesellschaftliche Erwartungen widerspiegeln. Entwicklungsaufgaben strukturieren die Lebensspanne als eine Folge von Anforderungen und Herausforderungen, deren Bewältigung Entwicklung erfordert. In der Lebensphase Alter sind zunächst nach Kruse grundsätzlich zwei Arten von Entwicklungsaufgaben zu unterscheiden, nämlich erstens Entwicklungsaufgaben, die unmittelbar der selbstständigen Lebensführung dienen (Akzeptanz der biologischen Vulnerabilität, Aufrechterhaltung einer sozialen Einbindung trotz Verluste) sowie zweitens Entwicklungsaufgaben, die sich auf die Aufrechterhaltung eines selbstverantwortlichen, sinnerfüllten Lebens richten (Auseinandersetzung mit der eigenen Endlichkeit, Erfüllung generativer Aufgaben). Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben vollzieht sich dabei immer in Abhängigkeit von biologischen, sozialen, psychologischen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen und Ressourcen.

Bildungsangebote können in diesem Zusammenhang den Bewältigungsprozess begleiten und unterstützen, indem sie Orientierungshilfen bieten, zur Reflexion anregen, notwendiges Wissen zur Verfügung stellen (z. B. über den Alterungsprozess) sowie das Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten (z. B. Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien) ermöglichen (Maier/Schmitt 1998). Dabei ist jedoch entscheidend, dass die jeweiligen Bildungsangebote auf die Lebenswelten der Teilnehmer abgestimmt sind – je nach Lebensstil, Kompetenzen, Motiven und Bedürfnissen werden differenzierte Angebote benötigt. Dies impliziert, den älte-

ren Menschen selbst als Experten im Bildungsprozess zu betrachten und statt unflexiblen, vorstrukturierten, lehrerzentrierten Unterrichtsformen vielmehr auf Beratungs- und Begleitungsprozesse im Sinne einer Lebensweltorientierung zu setzen.

4.4 Intergenerationelles Lernen

Vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und den damit verbundenen familienstrukturellen Veränderungen werden alters- und generationsübergreifende Begegnungen immer weniger selbstverständlich. Gleichzeitig wird jedoch die Beziehung zwischen Älteren und Jüngeren als individuelle und gesellschaftliche Ressource betrachtet, die es aufgrund mangelnder gesellschaftlicher Opportunitätsstrukturen zu fördern gilt. Der Austausch mit Jüngeren wird dabei von vielen Älteren einerseits als persönliche Bereicherung, andererseits aber auch als Notwendigkeit für gesellschaftliche Integration und Innovation angesehen (BMFSFJ 2010).

Gemeinsame Bildungskontexte gelten in diesem Zusammenhang als Möglichkeit des intergenerationellen Austausches und gemeinsamen Lernens von Jung und Alt. Die verschiedenen Bedürfnisse, Ressourcen und Werthaltungen der unterschiedlichen Generationen zu vereinen, stellt dabei besondere Herausforderungen im Hinblick auf die Durchführung und Begleitung intergenerationeller Angebote.

Entsprechend ihrer Konzeption und Zielsetzung lassen sich drei Arten von intergenerationellen Lernformen unterscheiden:

- Man spricht vom „*voneinander lernen*“, wenn eine Generation lediglich unidirektional ihr Wissen an die andere weiter gibt – als Beispiel sind hier Mentoren-Programme zu nennen oder Computerkurse, die von Jüngeren für Ältere gegeben werden.
- „*Miteinander lernen*“ bezeichnet eine Form des Lernens, bei der das Expertenwissen entweder außerhalb liegt oder Lerninhalte von beiden Generationen gemeinsam erarbeitet werden, wie beispielsweise bei der Aufführung eines Theaterstücks oder der Konzeption einer Ausstellung.
- Als höchste Stufe kann schließlich das „*übereinander Lernen*“ betrachtet werden. Hierbei wird ein kritisch-reflexiver Dialog zwischen den Generationen angestrebt, bei dem das Kennenlernen und Verstehen der Perspektive der jeweils anderen Generation sowie die kritische Auseinandersetzung mit intergenerativen Differenzen im Mittelpunkt steht (Meese 2005).

Der Nutzen intergenerationellen Lernens kann sowohl von gesellschaftlicher als auch von individueller Seite aus betrachtet werden. Aus gesellschaftlicher Sicht sollen intergenerationelle Kontexte dazu beitragen, die Solidarität zwischen den Generationen zu verbessern, Altersstereotype abzubauen bzw. durch realistische Altersbilder zu ersetzen sowie eine Sensibilität für die Ressourcen, Fähigkeiten, Wünsche, Ängste, Bedürfnisse und Wertvorstellungen der jeweils anderen Generation zu entwickeln (Jacobs 2006). Auf individueller Seite können verschiedene Nutzenebenen unterschieden werden, die als materiale, situative oder ontogenetische Gewinne konzeptualisiert werden können (ebd.). Während sich der materiale Gewinn auf diejenigen Aspekte bezieht, die sich positiv auf die momentane Lebenssituation

auswirken (konkrete Unterstützung, z.B. Erlangung von Computerkenntnissen), ergibt sich der situative Gewinn aus der Begegnung zwischen Alt und Jung (Freude, Spaß am Zusammensein, Erleben von Dankbarkeit). Der ontogenetische Gewinn schließlich beschreibt diejenigen Aspekte, die aus Sicht des Individuums als Gewinn für die weitere individuelle Entwicklung betrachtet werden können. In dieser Form eröffnet die intergenerationelle Begegnung für beide Seiten Möglichkeiten zur Unterstützung bei der Bewältigung alterstypischer Entwicklungsaufgaben. So kann sich Generativität in der Weitergabe von Wissen, Erfahrungen und Verantwortung an die jüngere Generation realisieren. Umgekehrt kann die Auseinandersetzung mit Älteren und Jugendlichen Orientierungsmöglichkeiten im Hinblick auf die eigene Identitätsentwicklung bieten (ebd.).

Dabei genügt es jedoch nicht, Begegnungsräume zu eröffnen. Auch die didaktische Rahmung muss den Interessen und Ansprüchen verschiedener Generationen gleichzeitig Rechnung tragen, Konflikte zulassen und Möglichkeiten zu deren Bearbeitung aufzeigen.

Obwohl entwicklungspsychologische wie gerontologische Theorieansätze die psychologischen Potenziale und Ressourcen intergenerationaler Begegnungen für beide Generationen betonen, bestehen auf empirischer Seite diesbezüglich noch erhebliche Forschungsdesiderata.

4.5 Nutzung von neuen Technologien als Bildungsprozess

Im Laufe der letzten Jahrzehnte haben technische Entwicklungen und Neuerungen zu einer umfassenden Technisierung bzw. Mediatisierung unterschiedlicher Lebensbereiche geführt.

In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion wird in diesem Zusammenhang dem Begriff der Medienkompetenz eine wichtige Bedeutung als Schlüsselqualifikation zugesprochen. Vor dem Hintergrund, dass viele Teilbereiche unserer Gesellschaft von der zunehmenden Mediatisierung betroffen sind, ist die Bereitschaft und Fähigkeit zu lebenslangem Lernen, auch im Hinblick auf neue Technologien, für die Erhaltung von Selbstständigkeit und Selbstverantwortung sowie sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe von elementarer Bedeutung.

Wie Kruse (2014) ausführt, besitzen neue Informations- und Kommunikationstechnologien

„so großes Gewicht für die Verwirklichung eines selbstständigen, selbstverantwortlichen und mitverantwortlichen Lebens im Alter, dass eigentlich keine umfassende Theorie des Alterns die ermöglichenden, anregenden und unterstützenden Funktionen von Technologie ausklammern darf“ (S. 25).

So können Technologien nicht nur dazu beitragen, altersbedingte physische, motorische und sensorische Einbußen zu kompensieren, sondern auch Selbstständigkeit, Teilhabe, Kommunikation und Mobilität zu fördern (Kruse 2012; Claßen 2012). Die Offenheit für neues und lebenslanges Lernen in Bezug auf neue Medien und Technologien kann in diesem Sinne zu den zentralen Komponenten für ein erfolgreiches und gelingendes Altern gezählt werden (Doh 2010).

Wie Daten zur Mediennutzung älterer Menschen zeigen, besteht jedoch vor allem im Hinblick auf neue Technologien wie Internet oder Smartphone eine erhebliche „digitale Kluft“ zwischen älteren und jüngeren Personen (BMFSFJ 2010). Frauen und Hochaltrige sind von

dieser Exklusion besonders betroffen. Die Gründe für bestehende Nutzungsbarrieren sind vielfältig. Sie beruhen weniger auf der oft unterstellten mangelnden Technikakzeptanz älterer Menschen, sondern auf technikferneren Biografien sowie einer häufig wenig benutzerfreundlichen Gestaltung der Geräte. Dazu kommen motivationale und personenbezogene Faktoren, wie bspw. Obsoleszenzgefühle, geringe Technikkontrollüberzeugungen oder Ängste, z.B. vor fehlerhafter Bedienung (Claßen 2012; Doh 2010).

Auswirkungen der „digitalen Spaltung“ zeigen sich vor allem in den Bereichen Kommunikation, Information, Bildung, Partizipation und Konsum (Doh 2010). Das Internet stellt eine neue Form der Öffentlichkeit dar, in der Informationen verbreitet, Kontakte geknüpft, Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und Meinungen diskutiert werden. Auch viele Dienstleistungen oder Produkte wie z.B. Reisen werden günstiger oder ausschließlich über das Internet angeboten. Personen, die nicht über neue Technologien bzw. entsprechende Medienkompetenzen verfügen, sind daher in ihren Möglichkeiten sozialer Teilhabe und gesellschaftlicher Partizipation eingeschränkt (BMFSFJ 2010).

Älteren Menschen Zugang zu neuen Medien zu erschließen und die damit verbundenen Möglichkeiten im Hinblick auf soziale Teilhabe, gesellschaftliche Partizipation sowie eine selbstverantwortliche Lebensführung zu unterstützen, kann als wichtige gesellschaftliche Aufgabe verstanden werden (Bubolz-Lutz et al. 2010; Kruse 2012). In diesem Zusammenhang richtet die Sachverständigenkommission zum 6. Altenbericht der Bundesregierung auch den Appell an die Bildungsträger „älteren Menschen Angebote zu machen, um deren Medienkompetenzen zu fördern und den Nutzungsgrad neuer Medien zu erhöhen“. Gleichzeitig sind jedoch auch die Älteren selbst aufgefordert, sich Medienkompetenzen anzueignen und sich mit den Möglichkeiten der digitalen Welt auseinanderzusetzen (BMBF 2010: 517).

Unter geragogischer Perspektive stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie technikbezogene Bildungsprozesse und Lernarrangements ermöglicht und gestaltet werden können.

4.6 Lernprozesse älterer Menschen im Umgang mit neuen Technologien – Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt „SehrMobil“

Die abschließend berichteten empirischen Befunde wurden im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojektes „SehrMobil – Mobilitätsketten für Senioren in der Modellregion Siegen-Wittgenstein“ gewonnen, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung vom 1. Februar 2012 bis zum 31. Januar 2015 gefördert und vom Institut für Gerontologie der Universität Heidelberg in Zusammenarbeit mit dem Institut für Wirtschaftsinformatik und Neue Medien der Universität Siegen, The Group e.V. – Internationales Institut für Sozio-Informatik Bonn, der BAGSO Service GmbH, der Infoware GmbH, der Stadt Siegen, dem Kreis Siegen-Wittgenstein sowie dem DRK-Kreisverband Siegen-Wittgenstein e.V. durchgeführt wurde.

Ziel des Projektes war es, die Mobilität älterer Menschen im Kreis Siegen-Wittgenstein anhand von neuen Technologien zu unterstützen. Zu diesem Zweck wurde in der Modellregion Siegen-Wittgenstein eine auf Informations- und Kommunikationstechnik basierende, altersgerechte und generationenübergreifende Mobilitätsplattform entwickelt und prototypisch

etabliert. Auf diese Mobilitätsplattform können Personen von unterwegs mithilfe eines Smartphones per App oder von zuhause über den PC zugreifen. Das System bündelt Informationen zu ÖPNV (Abfahrzeiten, Verspätungen, Lage von Haltestellen), Fahrdiensten, Taxis sowie privaten Mitfahrgelegenheiten und präsentiert dem Nutzer verschiedene, individuell zugeschnittene Fahrtoptionen für ein ausgewähltes Ziel.

Die Einfachheit und Benutzerfreundlichkeit dieses Systems – gerade für Ältere – sollte dabei besonders im Fokus der Entwicklung stehen. Vor der Implementierung der Mobilitätsplattform wurde daher eine Stichprobe von 19 älteren Menschen im Alter zwischen 58 und 81 Jahren (Durchschnitt 69,68 Jahre) als Testnutzer rekrutiert. Im Rahmen des Projekts erhielten diese (überwiegend technikunaffinen) Personen die Gelegenheit über ein Smartphone Prototypen der Mobilitätsplattform zu testen und somit an der Entwicklung direkt mitzuwirken. Darüber hinaus sollten auf diese Weise technikbezogene Lernprozesse in den Blick genommen und durch speziell konzipierte Schulungen begleitet und unterstützt werden.

Um einen tiefergehenden Einblick in die subjektiven Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster älterer Menschen in Zusammenhang mit Technik zu gewinnen, wurden verschiedene Forschungsmethoden gewählt. Dabei wurden neben einer Fragebogenerhebung auch qualitative, halbstrukturierte Leitfadeninterviews geführt.

Generell konnte in der Stichprobe grundsätzlich eine hohe Aufgeschlossenheit und Lernmotivation gegenüber neuen Technologien festgestellt werden. Eine Teilnehmerin brachte dies folgendermaßen zum Ausdruck:

„Ja, erstmal sehr interessiert und auch lernfähig, lernbereit, das würde ich schon so sagen und ich, ja, ich bin eigentlich auch fasziniert von den Möglichkeiten, die sich dann da so eröffnen“ (Frau Kn., 63 Jahre).

Nahezu alle Befragten waren sich jedoch darin einig, dass der Umgang mit Technik im Alter bewusst erlernt und auch weiterhin gezielt geübt werden müsse. Technikbezogene Lernprozesse fanden in der Regel nicht beiläufig statt, sondern gerade zu Beginn eher in formalen Kontexten. Um einen Zugang zu neuen Medien zu finden, wünschten sich die meisten Befragten Unterstützung:

„Und diese neuen Sachen würden mich auch interessieren, da ist natürlich die Frage wieder... wo kriege ich die Informationen, wer.. wen kann ich ansprechen, wer zeigt mir diesen Umgang. Und das macht auch nur Sinn mit diesen Sachen umzugehen, wenn man's regelmäßig macht. Ne, das heißt ja, wo ist die Schulung für diese Dinge“ (Frau K., 63 Jahre).

Einige der Befragten berichteten davon bereits vor dem Projekt spezielle Computerkurse (z.B. an der VHS) besucht zu haben. Einen Nachteil sahen viele Befragten jedoch darin, dass diese Formate häufig nicht auf individuelle Interessen und Bedürfnisse ausgerichtet waren:

„[...] also ich hab da ganz wenig von. Ich hätte lieber wirklich was Persönliches, wo ich meine Fragen loswerde oder wo ich eben für meine Bedürfnisse dann geschult werde“ (Frau K., 63 Jahre).

Weitere, daran anschließende Lernprozesse vollzogen sich daher eher in informellen Kontexten, d.h. durch Bekannte und Angehörige. Vor allem Kinder und Enkel fungierten bei auf-

tretenden Fragen und Problemen regelmäßig als Ansprechpartner. Jüngeren Generationen wurde dabei häufig eine höhere, intuitive Technikkompetenz zugeschrieben:

„Ich meine, die haben mir die Grundbegriffe gesagt und eben den Rest, wie so Smileys machen und so, das haben mir die Enkel gezeigt, welche Taste dann [...] Die Elfjährigen, die tippen darauf rum, das ist ne wahre Wonne. [...] ja, also man muss ja sowieso staunen, die Jugend ist ja da wesentlich flotter und können das viel besser als die älteren Leute“ (Herr A., 70 Jahre).

Da kaum einer der Testnutzer Erfahrungen im Umgang mit einem Smartphone hatte, wurden im Rahmen des Projektes spezielle Schulungen angeboten. Diese erstreckten sich über 20 Einheiten á eine Stunde und wurden in zwei Gruppen nach unterschiedlichen Unterrichtskonzepten durchgeführt. Während die Schulungen der ersten Gruppe von einem 67-jährigen Dozenten in Form von Frontalunterricht entlang vorgegebener Themen abgehalten wurden, standen den Testnutzern in der zweiten Gruppe 15- bis 18-jährige Schülerinnen und Schüler als Tutoren und individuelle Ansprechpartner in einem Betreuungsverhältnis von 1:1 zur Seite. Die Schulungen wurden anhand eines Fragebogens, der neben geschlossenen auch offene Fragen beinhaltete, evaluiert.

Wie die Ergebnisse zeigen, wurden die von den Schüler/innen durchgeführten Schulungen sowohl bei der Gesamtnote ($M_{\text{Gruppe1}} = 2,3$ vs. $M_{\text{Gruppe2}} = 1,9$) als auch in Bezug auf Einzelaspekte besser bewertet. So empfanden die Teilnehmer der Schülergruppe bspw. ihren Lernzuwachs und den Nutzen durch die Schulung als größer, erlebten die Vermittlung der Inhalte als verständlicher, waren nach der Schulung motivierter ein Smartphone zu nutzen und schätzten den Sinn und Zweck eines Smartphones höher ein. Wie das Feedback der Befragten vermuten lässt, trugen sowohl das enge Betreuungsverhältnis als auch der als bereichernd erlebte Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern zum Erfolg dieses Schulungskonzeptes bei. So wurden als zentrale Themen in den offenen Antworten der positiv erlebte Austausch mit Jüngeren, die Freude am gemeinschaftlichen Lernen in der Gruppe (situativer Gewinn) sowie gleichzeitig das Bedürfnis nach intensiver Einzelbetreuung hervorgehoben:

„In der Gruppe zu arbeiten hat mir gefallen. Allerdings brauche ich immer wieder Einzelbetreuung, wenn ich das eine oder andere nicht so schnell nachvollziehen kann“ (Frau Kn., 63 Jahre).

„Es war oft lustig mit den Schülern, die uns angelernt haben. Sie haben sich sehr bemüht, uns Senioren etwas beizubringen“ (Frau K., 63 Jahre).

Eine generalisierende Interpretation der Befunde erscheint auf Grundlage der kleinen Stichprobe sowie der gleichzeitig variierten Bedingungen Alter des Tutors und Unterrichtsform (Gruppen- vs. Einzelbetreuung) nicht angemessen; dennoch lassen sich aus den Ergebnissen einige Implikationen für die Praxis und weitere Forschungen ableiten. Wie die Interviews zeigen, bestand bei den Teilnehmenden durchaus eine hohe Aufgeschlossenheit gegenüber den Möglichkeiten neuer Informations- und Kommunikationstechnik. Voraussetzung für die erfolgreiche Nutzung war jedoch zunächst der Erwerb grundlegender Kompetenzen im Umgang mit neuen Technologien, bei dem die Teilnehmer explizit Unterstützung einforderten. Entsprechende Schulungsangebote konnten in diesem Zusammenhang dazu beitragen, Berührungängste zu überwinden und erste Grundkenntnisse zu vermitteln. Im Hinblick auf die didaktische Gestaltung ließ sich aus den Aussagen der Teilnehmer folgern, dass diese mög-

lichst flexibel gestaltet sein sollten, um auf individuelle Interessen, Bedürfnisse und Fragen angemessen eingehen zu können. Vor dem Hintergrund der als positiv erlebten Gruppeneinbindung scheint eine Kombination aus gemeinsamem Lernen und Einzelbetreuung sinnvoll. Darüber hinaus birgt die Beschäftigung mit neuen Medien vielfältige Chancen und Potenziale in Bezug auf intergenerationelle Beziehungen. So waren im innerfamiliären Bereich Kinder und Enkel einerseits häufig ein Anreiz, sich überhaupt mit neuen Medien auseinanderzusetzen, sie bieten Gelegenheitsstrukturen, wenn es bspw. darum geht, das Senden und Empfangen von E-Mails oder die Nutzung der Videotelefonie Software „Skype“ zu erlernen. Andererseits können auch außerfamiliäre Angehörige der jüngeren Generation in ihrer Eigenschaft als „digital natives“ als kompetente Wissensvermittler in Bezug auf den Umgang mit neuen Technologien eine wichtige Rolle einnehmen. Wie die Erfahrungen der Schulungen zeigen konnten, gewannen die Teilnehmenden der Schüler-Gruppe nicht nur an Lernzuwachs, sondern hoben vor allem die Begegnung mit den Jüngeren als positive Erfahrung hervor. In diesem Zusammenhang auch die Perspektive der jüngeren Generation zu berücksichtigen und im Hinblick auf potenzielle Gewinne zu untersuchen, könnte Ziel weiterer empirischer Forschungen sein. Zusätzlich scheint es erstrebenswert, anhand größerer Stichproben verschiedene Schulungskonzepte längsschnittlich zu evaluieren und in diesem Zusammenhang Einflussfaktoren wie bspw. Alter der Lehrperson, Betreuungsverhältnis und Gruppengröße systematisch zu variieren, um deren Auswirkungen auf Lernerfolg (z. B. im Sinne von Technikkompetenz oder Selbstwirksamkeit), Motivation und Zufriedenheit der Teilnehmer zu untersuchen. In Rahmen von Follow-up-Erhebungen oder Tagebuchstudien könnte weiterhin überprüft werden, inwieweit Schulungen auch nachhaltig dazu beitragen können, die eigenständige Techniknutzung älterer Menschen positiv zu beeinflussen und die digitale Inklusion zu fördern.

4.7 Literaturangaben

- Alheit, P./Dausien, B. (2010): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In R. Tippelt (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 713-734.
- Alwin, D.F. (2012): Integrating varieties of life course concepts. The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences 67B(2), S. 206-220.
- Amaducci, L./Maggi, S./Langlois, J. et al. (1998): Education and the risk of physical disability and mortality among men and women aged 65 to 84: The Italian Longitudinal Study on Aging. Journal of Gerontology. Medical Sciences, 6, S. 484-490.
- Baltes, P.B. (1987): Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the Dynamics between growth and decline. Developmental Psychology, 23, S. 611-626.
- Baltes, P. B. (1993): The Aging Mind: Potential and Limits. In: The Gerontologist 33/5, S. 580-594.
- Baltes, P. B. (1997): Die unvollendete Architektur der menschlichen Ontogenese: Implikationen für die Zukunft des vierten Lebensalters. Psychologische Rundschau, 48(4), S. 191-210.

- Baltes, P. B. (1999): Alter und Altern als unvollendete Architektur der Humanontogenese. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, 32, S. 443-448.
- Baltes, P. B./Lindenberger, U./Staudinger, U. M. (2006): Life span theory in developmental psychology. In: W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (6th ed.). New York: Wiley, S. 569–664.
- Bherer, L./Kramer, A. F./Peterson, M./Colcombe, S.J./Erickson, K.I./Becic, E. (2005): Training effects on dual-task performance: Are there age-related differences in plasticity of attentional control? Psychology & Aging, 20, S. 695-709.
- Bubolz-Lutz, E./Gösken, E./Kricheldorf, C./Schramek, R. (2010): Geragogik – Das Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2010): Altersbilder in der Gesellschaft. Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin.
- Christenson, B.A./Johnson, N.E. (1995): Educational inequality in adult mortality: an assessment with death certificate from Michigan. Demography, 2, S. 215-229.
- Claßen, K. (2012): Technik im Alltag. In: Wahl, H.-W./Tesch-Römer, C./Ziegelmann, J. (Hrsg.): Angewandte Gerontologie: Interventionen für ein gutes Altern in 100 Schlüsselbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 499-506.
- Commission of the European Communities (2000): A memorandum on Lifelong Learning. Lissabon: European Council.
- Crawford, C. B./Nirmal, B. (1976): A multivariate study of measures of creativity, achievement, motivation, and intelligence in secondary school students. Canadian Journal of Behavioural Science, 8, S. 189-201.
- Doh, M. (2010). Der ältere Mensch auf dem Weg zur Informationsgesellschaft – Entwicklungslinien, Potenziale und Barrieren am Beispiel von Internet und Mobiltelefon. In: Plechaty, M./Plischke, H. (Hrsg.): Ältere Menschen und die Nutzung Neuer Medien. Regionale Symposien zum demographischen Wandel unserer Gesellschaft 2010. Bad Tölz: Peter-Schilffarth-Edition, S.38-76.
- Hahn, M./Wild-Wall, N./Falkenstein, M. (2011): Age-related differences in performance and stimulus processing in dual task situations. Brain Research, 1414, S. 66-76.
- Havighurst, R. J. (1948): Developmental tasks and education. New York: Longman
- Horn, J. L./Cattell, R.B. (1967): Age difference in fluid and crystallized intelligence. Acta Psychologica, 26, S. 107-129.
- Hübner, W./Kühl, A./Putzing, M. (2003): Kompetenzerhalt und Kompetenzentwicklung älterer Mitarbeiter in Unternehmen. Berlin
- Jacobs, T. (2006): Dialog der Generationen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

- Kray, J./Lindenberger, U. (2007): Fluide Intelligenz. In: Brandtstädter, J./Lindenberger, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 194-220.
- Kruse, A. (1997): Bildung und Bildungsmotivation im Erwachsenenalter. In: Weinert, F.E./Mandl, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Erwachsenenbildung. Bd. 4. Göttingen: Hogrefe, S. 117-179.
- Kruse, A. (2007): Präventions- und Trainingsansätze im höheren Alter. In: Brandtstädter, J./Lindenberger, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne Stuttgart: Kohlhammer, S. 624-655.
- Kruse, A. (2008): Alter und Altern – konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde der Gerontologie. In: Kruse, A. (Hrsg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinär Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 21-48.
- Kruse, A. (2010): Bildung im Alter. In: R. Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 827-840.
- Kruse, A. (2012): Die Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechnologie für eine Anthropologie des Alters. In: Kruse, A. (Hrsg.): Kreativität und Medien im Alter. Universitätsverlag Winter, Heidelberg, S. 9–27.
- Kruse, A. (2014): Intergeneratives Arbeiten aus der Perspektive der Gerontologie – eine theoretisch-konzeptionelle und anthropologische Fundierung. In: Binne, H./Dummann, J./Gerzer-Sass, A./Lange, A./Teske, I. (Hrsg.): Handbuch intergeneratives Arbeiten. Perspektiven zum Aktionsprogramm Mehrgenerationenhäuser. Opladen: Budrich, S. 75-86.
- Kruse, A./Schmitt, E. (2011): Die Ausbildung und Verwirklichung kreativer Potenziale im Alter im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung. In: Kruse, A. (Hrsg.): Kreativität im Alter. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 15-46.
- Kruse, A./Wahl, H.W. (2010): Zukunft Altern. Individuelle und gesellschaftliche Weichenstellungen". Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Laslett, Peter (1995): Das Dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns. Weinheim, München: Juventa.
- Lehr, U. (2007): Psychologie des Alterns. 11., korrigierte Auflage. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Lindenberger, U. (2000): Intellektuelle Entwicklung über die Lebensspanne. Überblick und ausgewählte Forschungsbrennpunkte. In: Psychologische Rundschau 51, S. 135-145.
- Macioszek, G. (1982): Multivariate Untersuchung zwischen Intelligenz, Kreativität und Persönlichkeit. In: Pawlik, K. (Hrsg.): Multivariate Persönlichkeitforschung. Bern: Huber, S. 174-200.

- Maier, G./Schmitt, E (1998): Bildung im Kontext von Entwicklungsaufgaben im mittleren und höheren Erwachsenenalter. *Bildung Erziehung* 51, S. 401-414.
- Meese, A. (2005): Lernen im Austausch der Generationen. *DIE- Zeitschrift für Erwachsenenbildung* II Heft, S. 37-39.
- Reischies, F. M./Lindenberger, U. (1996): Grenzen und Potentiale kognitiver Leistungsfähigkeit im Alter. In: Mayer, K. U./Baltes P. B. (Hrsg.): *Die Berliner Altersstudie*. Berlin: Akademie Verlag, S. 351-377.
- Rosenmayr, L. (1983): *Späte Freiheit*. Berlin: Severin & Siedler.
- Schaie, K. W. (1996): Intellectual Development in Adulthood. In: Birren J. E./Schaie, K. W. (Hrsg.): *Handbook of The Psychology of Aging* (4. ed.). San Diego, CA: Academic Press.
- Staudinger, U.M./Baltes, P.B. (1996): Weisheit als Gegenstand psychologischer Forschung. *Psychologische Rundschau*, 47 (2), S. 57-77.
- Thomae, H. (1968): *Das Individuum und seine Welt*.
- Tippelt, R. (2010): Weiterbildung als Aufgabe und Verpflichtung. In: Institut für Gerontologie der Universität Heidelberg (Hrsg.): *Potentiale älterer Arbeitnehmer*. Gefördert von der Robert-Bosch-Stiftung. Tagungsdokumentation der Veranstaltung vom 24. März 2010 im Haus der Wirtschaft, Stuttgart
- Tippelt, R./von Hippel, A./Schmidt-Hertha, B. (2010): Begründungen für Bildung im Alter. In: Kruse, A. (Hrsg.): *Leben im Alter*. Heidelberg: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 39-50.
- Tippelt, R./Gebrande, J. (2014): Neue Bildung über den Lebenslauf. In: Wahl, H.-W./Kruse, A. (Hrsg.): *Lebensläufe im Wandel? Sichtweisen verschiedener Disziplinen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S. 260 – 271.
- Verhaeghen, P./Salthouse, T. A. (1997): Meta-analyses of age-cognition relations in adulthood: Estimates of linear and nonlinear age effects and structural models. *Psychological Bulletin*, 122(3), S. 231-249.
- Wahl, H.-W./Heyl, V. (2004): *Gerontologie – Einführung und Geschichte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wilson, R. S./Beckett, L. A./Barnes, L. L./Schneider, J. A./Bach, J./Evans, D. A. et al. (2002): Individual differences in rates of change in cognitive abilities of older persons. *Psychology and Aging*, 17(2), S. 179-193.
- Zimprich, D. (2004): Kognitive Leistungsfähigkeit im Alter. In Kruse, A. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Gerontologie*. Bern: Huber.

5 Geragogik und ihre Anliegen

Prof. Dr. Elisabeth Bubolz-Lutz

Forschungsinstitut Geragogik (FoGera), Witten

Seit nunmehr 40 Jahren bin ich mit dem Anliegen der Schaffung von Bildungsmöglichkeiten in der nachberuflichen Lebensphase befasst – und in diesem Zusammenhang mit der Implementierung und Stärkung der Geragogik als einer wissenschaftlichen Disziplin. In den 1970er Jahren, das habe ich noch einmal rekonstruiert, war ich in den Uni-Kellern unterwegs, um für das Buch „Bildungsarbeit mit alten Menschen“, das ich im Jahr 1976 gemeinsam mit Prof. Petzold zusammen²¹ herausgegeben habe, zu recherchieren. Ich habe versucht, Informationen über das Alter und das Altern zusammenzustellen und zu erfassen, um im nächsten Schritt immer die Frage zu stellen: Was könnten diese Erkenntnisse über das Alter mit Bildung und mit Bildungsmöglichkeiten im Alter zu tun haben? Die Geragogik als wissenschaftliche Disziplin hat in den Jahren zwischen 1965 und 1975 in Deutschland ihren Anfang genommen. Der Begriff „Geragogik“ wurde bereits 1970 von Prof. Mieskes aus Gießen verwendet²² und wird bis heute in Fachkreisen benutzt – auch wenn er noch nicht allgemein geläufig ist.

Im Folgenden möchte ich Ihnen gerne einen kleinen Einblick in das Selbstverständnis der Geragogik geben. Insbesondere soll verdeutlicht werden, wie sich die Geragogik als wissenschaftliche Disziplin versteht. Mit einigen Beispielen aus der Praxis möchte ich erläutern, welche zentralen Anliegen verfolgt werden und welche Grundprinzipien sich in der Bildungsarbeit mit älteren und alten Menschen bewährt haben (vgl. Anhang 3).

5.1 Zu Begriff, Herkunft und Einordnung der Geragogik

Der Begriff „Geragogik“ stammt aus dem Griechischen vom Wort „Geraios“, „Geraros“ und bedeutet übersetzt „alt“ bzw. der „Alte“ sowie vom Begriff „ago“, der so viel bedeutet, wie „ich führe hin, ich geleite, ich zeige den Weg“. Geragogik als Disziplin beschäftigt sich mit den verschiedenen Facetten von Bildung im Zusammenhang mit dem Altern. Zum einen geht es auf der untergeordneten „Basis-Ebene“ um Bildung *im* Alter, die sogenannte Seniorenbildung, und um die Bildung *für* das Alter, d.h. Bildung in Bezug auf die Vorbereitung auf das Alter und die zu erwartenden Übergänge im Lebensverlauf. Zudem beschäftigt sich die Geragogik auch mit intergenerationeller Bildung – also dem miteinander und übereinander Lernen der verschiedenen Generationen. Zum anderen geht es auf der übergeordneten Ebene um die Fortbildung von sogenannten Geragoginnen und Geragogen sowie darum, unterschiedliche Berufsgruppen und Ehrenamtliche für die Bildung mit älteren Menschen zu gewinnen und zu qualifizieren.

21 Petzold, Hilarion G. / Bubolz, Elisabeth (Hrsg.) (1976): Bildungsarbeit mit alten Menschen. Ernst Klett Verlag.

22 Mieskes, Hans (1970): Geragogik – Pädagogik des Alters und des alten Menschen. Pädagogische Rundschau, 2, S. 90-101.

Die Geragogik speist sich aus verschiedenen Strängen. Auf der einen Seite ist dies die *Erwachsenenbildung*, hier vertreten durch Herrn Professor Tippelt²³. Auf der anderen Seite orientiert sich die Geragogik an der *Gerontologie* – dies kann man bereits aus den ersten Veröffentlichungen zur Bildung älterer Menschen erkennen: Geragogik hat sich zunächst an den Ergebnissen der Altersforschung orientiert. Deshalb gehört der „Arbeitskreis Geragogik“ auch der Deutschen Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie an (DGGG – und hier in der Sektion 4). Die Geragogik hat aber auch eine Affinität zur Sozialen Arbeit – diese bildet den dritten Strang, der die Geragogik in besonderer Weise beeinflusst hat.

Im Arbeitskreis Geragogik finden sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die daran interessiert sind, die gerontologischen Erkenntnisse in ihrer Vielfalt und Interdisziplinarität für die Lern- und Bildungsfragen zu erschließen. Aber viele Mitglieder kommen auch aus anderen wissenschaftlichen Bezügen, etwa der Erziehungswissenschaft, der Theologie etc. – Ich selber bin an der Universität Duisburg-Essen tätig und lehre Geragogik im Kontext der Erwachsenenbildung. Früher habe ich sie an der Katholischen Hochschule Freiburg i. Br. im Rahmen der Sozialen Gerontologie unterrichtet – im Studiengang der Sozialen Arbeit. Der Arbeitskreis Geragogik ist also interdisziplinär ausgerichtet: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedenster Disziplinen im europäischen Raum sind Mitglied.

Gleichzeitig ist die Bezeichnung Geragogik im Namen unseres Instituts wiederzufinden, des „Forschungsinstitut Geragogik e.V.“ (FoGera), das sich mit der Gestaltung des demografischen Wandels durch Lernprozesse befasst. Das Institut, in dem ich als Direktorin tätig bin, ist örtlich als unabhängiges Institut im Forschungs- und Entwicklungszentrum der Universität Witten/Herdecke angesiedelt. Es finanziert sich über Forschungs- und Entwicklungsprojekte und verwirklicht eine stark auf die Praxis hin ausgerichtete Forschung mit einem partizipativen Ansatz.

Erst in den letzten Jahren hat sich innerhalb der Geragogik die Verknüpfung von Gerontologie und Bildungswissenschaft auch institutionell niedergeschlagen, nämlich in einer neuen Arbeitsgruppe „Altern und Lernen“ innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, die am 27./28. Februar 2015 in Wolfenbüttel das erste Mal tagt. Und schließlich setzt sich auch die Soziale Arbeit zunehmend stärker mit dem Thema Geragogik auseinander. Die Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit hat sich im Jahr 2014 verstärkt mit dem Thema „Altern und Bildung“ befasst. So kommen jetzt Entwicklungen zustande, die Geragogik in den verschiedenen Berufsverbänden einzuordnen und Querverbindungen zu schaffen. Es zeigt sich insgesamt, dass mit der neuen Generation von nachfolgenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich als Geragoginnen und Geragogen bezeichnen und verstehen, es auch eine starke Bewegung gibt, sich in andere Wissenschaften zu integrieren bzw. Verknüpfungen herzustellen. So lässt sich zusammenfassend feststellen, dass erste Schritte auf dem Weg zur Entwicklung der Geragogik als einer „interdisziplinären Wissenschaft“ erfolgt sind – aber hier noch viele weitere Schritte folgen müssen.

Anzumerken ist noch, dass die Geragogik an Hochschulen nicht als grundständiger Studiengang gelehrt wird. Derzeit wird in Deutschland nur ein einziger Masterstudiengang „Gerago-

²³ Rudolf Tippelt ist Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Universität München.

gik“ angeboten: an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Ansonsten findet sich das Lehrgebiet im Rahmen von weiterführenden Studiengängen und als Handlungsfeld der Erwachsenenbildung oder Sozialen Arbeit.

5.2 Zentrales Werteverständnis und Fragestellungen

Das der Geragogik zugrunde liegende Menschenbild sowie ihre zentralen Werte und Fragestellungen sind zum einen stark geprägt von der Humanistischen Psychologie, die sich hier in Deutschland in den 1970er Jahren entwickelte, und zum anderen vom emanzipatorischen Ansatz der Frankfurter Schule und ihrer Fokussierung auf das emanzipatorische Interesse.

Grundlegend ist die Orientierung an der Würde des Menschen und der Subjektivität, aber auch an der Bedeutung von Interdependenz. Interdependenz wird dabei nicht als etwas Negatives gesehen – nach dem Motto: „Bloß nicht abhängig werden im Alter!“. Vielmehr wird Interdependenz als ein zum Menschen gehöriges Charakteristikum aufgefasst: miteinander verbunden und aufeinander bezogen zu sein. Im Alter zu lernen wird in der Geragogik als Prozess verstanden, der die Lebensqualität verbessert und „gutes Leben“ ermöglicht. Gelernt werden sollen u.a. Selbstwahrnehmung und Selbstreflexivität als auch Partizipation und Mitverantwortlichkeit. Bildung soll *allen* älteren Menschen in den unterschiedlichsten Lebenslagen zugänglich sein. Die Vision ist, eine neue Lernkultur zu entwickeln – damit der demografische Wandel durch individuelle und gemeinsame Lernprozesse konstruktiv und zum Wohle aller Generationen gestaltet werden kann.

So ist festzuhalten: Geragogik ermittelt und vermittelt nicht nur Zahlen, Daten und Fakten, sondern versteht sich als eine werteorientierte Disziplin.

5.2.1 Zum Bildungsverständnis der Geragogik

Das Bildungsverständnis bezieht sich auf folgende Dimensionen:

- auf das Subjekt: Bildung soll dem Einzelnen zu seiner Lebensgestaltung Nutzen bringen und Freude machen;
- auf die Beziehungsdimension: Bildung dient der Beziehungsgestaltung und wirkt sich auf diese aus;
- auf die gesellschaftliche Dimension: Bildung fordert und ermöglicht die kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und den globalen Entwicklungen.

Es geht im Bildungsprozess nicht nur um den reflexiven Anteil von Lernen, also um das Aneignen, das Verstehen und das Nachdenken, sondern auch um das Handeln. Die damit implizierte Zusammenführung von Reflektieren und Tätigsein halten wir in besonderer Weise für wichtig und wertvoll. Die Schaffung von Handlungsmöglichkeiten ist deshalb besonders wichtig, weil gerade mit zunehmenden Alter Menschen oftmals aufgrund von Immobilität keine Gelegenheit haben, ins Handeln zu kommen und aktiv am öffentlichen Leben teilzuhaben.

Für die Gestaltung von Bildung im Alter sind Qualitätsziele entwickelt worden, die inzwischen bei Stiftungen und Ministerien zur Beurteilung der Zukunftsfähigkeit von Projektvorhaben zugrunde gelegt werden. Im Rahmen einer umfassenden Befragung von Seniorinnen und Senioren sowie von Senioren- und Bildungsinstitutionen hat ein Team unter Leitung von Prof. Dietmar Köster, der an unserem Institut tätig ist, in einem Projekt (2006-2008) zwölf Kriterien²⁴ entwickelt. Diese Kriterien wurden in einem anschließenden weiteren Prozess der sog. „Qualitätsinitiative“ mit Seniorinnen und Senioren sowie mit Kommunen auf ihre Praxis-tauglichkeit hin überprüft.

5.2.2 Zu konkreten Ansätzen der Geragogik

An folgenden drei Ansätzen lassen sich die zuvor explizierten Anliegen der Geragogik nochmals verdeutlichen: **(1)** am partizipativen Ansatz, **(2)** an der Betonung der Bedeutung informeller Lernarrangements sowie **(3)** am Konzept der partizipativen Curriculum-Entwicklung beim bürgerschaftlichen Engagement.

Der **partizipative Ansatz** ist ein zentrales Anliegen der Geragogik. Hier werden die Seniorinnen und Senioren selbst als Akteure in den Mittelpunkt gerückt: Sie werden sowohl bei der Forschung als auch bei der Gestaltung von Bildungsprozessen als mitverantwortlich angesehen. Insofern wird ihnen mehr Bedeutung, aber auch mehr Verantwortung zugesprochen. Die damit verbundene Frage, ob und wie dieser Ansatz auch für Bildungsungewohnte umsetzbar ist, wird derzeit kritisch diskutiert. Es zeichnet sich die Tendenz ab, die Teilhabemöglichkeit – vom informiert werden bis zum mitentscheiden – ins Zentrum zu setzen und daraufhin die Konzeption von Bildung neu zu justieren. Wir haben in den vergangenen elf Jahren, so lange es FoGera gibt, die Erfahrung gemacht, dass die Orientierung an „Partizipation“ nachhaltig Impulse setzt, ältere Menschen aktiviert und belebt und die Kultur des Umgangs in Quartieren nachhaltig verändert (siehe dazu auch die Qualitätsziele im Foliensatz).

Ein zweites zentrales Anliegen der Geragogik ist die Wertschätzung nicht nur von *selbstbestimmten*, sondern auch von **informellen Lernarrangements**. Dazu hat die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) verschiedene Projekte durchgeführt, die in besonderer Weise verdeutlichen, wie ältere Menschen an „neuen Lernorten“ im Zusammenspiel mit Jüngeren Bildungsprozesse gestalten können. Es zeigte sich, dass ältere Menschen sich gern in speziellen Arrangements, etwa in Cafés, Restaurants, Parks, Künstlerwerkstätten etc., treffen und dann in einen Bildungsprozess eintauchen, der von der eigenen Anschauung und dem eigenen Erleben ausgeht, auf Diskurs und Perspektivenvielfalt hin angelegt ist und zusätzlich den intergenerationellen Austausch stärkt.²⁵

Ich selber biete z.B. seit vier Jahren in Düsseldorf einen sogenannten „Denk-Raum 50plus“ an, der ganz speziell für sogenannte „Neue Alte mit Initiative“ gedacht ist, also speziell für Personen, die bereits hochmotiviert sind, mit anderen nach neuen Wegen für ihr Lernen und ihre persönliche Entwicklung zu suchen. Hier beteiligen sich Menschen, die mit Blick auf die

24 Weiterführende Informationen finden sich auf der Homepage des Instituts unter: <http://www.fogera.de/blog/2010/11/20/informationen-zur-wissenschaftlichen-begleitforschung-der-qualitatsinitiative/>

25 Mörrchen, Annette/ Tolksdorf, Markus (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung, Bielefeld (Bertelsmann Verlag) 2009

zweite Lebenshälfte gerne neue Perspektiven entdecken und erkunden. So wird innerhalb des ASG-Bildungsforums²⁶ älteren Menschen die Möglichkeit zum selbstorganisierten Lernen geboten. Die Interessierten finden sich zu thematisch ausgerichteten Gruppen zusammen – die Themen sind jeweils selbst gewählt – sie treffen sich im 14-tägigen Rhythmus in Cafés oder zu Hause. Zweimal im Semester kommen alle Arbeitsgruppen in einem größeren moderierten Kreis zusammen: Die Ergebnisse werden vorgetragen und diskutiert – im Hinblick auf den eigenen Lebenszusammenhang. Die Bildungsinstitution nimmt hier eine spezielle Rolle ein: Sie unterstützt die Akteure und organisiert z.B. Referentinnen und Referenten, Räume. Diese Unterstützung erfolgt aber nur dann, wenn die Lernenden das wünschen, sie wird angeboten, steht aber nie am Beginn des Prozesses. Die Älteren formieren sich selbst, wählen selbst die Themen und treten zuweilen selbst als Lehrende auf. Der informelle Kontext des Lernens an selbst gewählten „Lernorten“ in kleinen Gruppierungen wird also kombiniert mit dem Lernort einer Bildungsinstitution für die Großgruppe. Dieses Lernformat lässt so einerseits viele Spielräume zur individuellen Gestaltung, bietet andererseits auch einen festen, sichernden Rahmen.

Das geragogische Anliegen der Ermöglichung von Partizipation spiegelt sich in einem dritten Konzept wieder, das im Kontext des Lernens im bürgerschaftlichen Engagement entwickelt wurde: dem Ansatz der **partizipativen Curriculumentwicklung**. Mit diesem Ansatz hat FoGera in den vergangenen zehn Jahren überaus positive Erfahrungen gemacht. Die partizipative Curriculumentwicklung ermöglicht die selbstbestimmte Erarbeitung von für das Engagement relevanten Themen entlang einzelner (bis zu 10) Themenkarten, z.B. zum Thema „Begleitung pflegender Angehöriger“. Die konkrete Planung des Lernens erfolgt anhand folgender Fragestellungen, die sich die Akteure im Hinblick auf das von ihnen gewählte Engagementprofil stellen: Was weiß und kann ich selbst bereits? Was kann ich selbst beitragen? Und was möchte ich wissen und können? Das führt dazu, dass die Gruppe sich selber für das Lernen verantwortlich sieht, dass jede/jeder Einzelne sich sowohl in der Rolle der/des aktiv Lernenden als auch der/des aktiv Lehrenden befindet.

Die erfahrene und eingeübte Selbstbestimmung im Kurs hilft dazu, eine Haltung zu entwickeln, die auch nachher im ehrenamtlichen Engagement eine Rolle spielt: Die zentralen Entscheidungen zum Lernprozess werden den Akteuren selbst (individuell und in Abstimmung miteinander) zugesprochen – sie werden nicht vom lehrenden Gegenüber getroffen.

– Inzwischen arbeiten vor allem drei Freiwilligenkonzepte nach diesem Prinzip: Im *Netzwerk Pflegebegleitung* z.B., das jetzt in Nordrhein-Westfalen mit dem Projekt „Unternehmen Pflegebegleitung“ weiter ausgebaut wird, geht es um die Entwicklung eines Freiwilligenprofils zur Begleitung von pflegenden Angehörigen. Die Freiwilligen möchten sich als Ansprechpartnerinnen und -partner in Unternehmen zur Vereinbarung von Pflege und Beruf engagieren und werden in kleinen und mittelständigen Unternehmen psychosozial unterstützend tätig. Hier erhält dann auch die Abstimmung mit den Unternehmen zusätzliche Bedeutung.

26 ASG-Bildungsforum = Arbeitsgemeinschaft Sozialpädagogik und Gesellschaftsbildung e.V. mit Sitz in Düsseldorf

– Im Projekt *Patientenbegleitung* in NRW werden hochaltrige Alleinstehende, die ins Krankenhaus oder zu Ärzten müssen, von Freiwilligen begleitet – in die partizipative Curriculumentwicklung werden entsprechend auch Krankenhäuser mit einbezogen.

– Im Projekt *QuartiersNETZ*, das im November 2014 in Gelsenkirchen begonnen hat, geht es darum, dass Senioreninnen und Senioren selbst Technik erproben und vermitteln. Technik-anwendungen werden von älteren Menschen in Hinblick auf ihre Alltagstauglichkeit auf den Prüfstand gestellt. Seniorinnen und Senioren erarbeiten sich dabei in einer Gruppe ein Konzept wie sie anderen älteren Menschen Technik und technische Anwendungen erklären können. Zielgruppe sind hier besonders die Hochaltrigen, die Zurückgezogenen, die Immobilen, die in den Heimen wohnen, geistig behinderte ältere Menschen, Migranten, also die randständigen Gruppen, die bisher noch nicht hinreichend vernetzt sind. Partizipative Curriculumentwicklung beinhaltet in diesem Projekt, zunächst Vorstellungen zu entwickeln, welche Personen und Personengruppen im eigenen Quartier von Teilhabe ausgeschlossen sind und wie man sie erreichen kann. Hier werden auch Dienstleister und Technikentwickler in die Planungen einbezogen.

In allen diesen Freiwilligenprofilen, die hier entwickelt werden, geht es immer darum, dass die bürgerschaftlich Engagierten sich nicht in der Rolle der Helfer sehen, die „von oben her-ab“ agieren, sondern dass sie sich in einen Prozess des Austauschs auf Augenhöhe begeben. Das Selbstbestimmungsrecht der Nutzer des Engagements wird respektiert, immer wieder werden Optionen zu Entscheidungen thematisiert. Die Logik dieser didaktischen Konzeption besteht vor allem darin: Wer über viele partizipativ gestaltete Kurseinheiten hinweg erfahren hat, dass seine eigene Wahl respektiert wird, entwickelt eine Haltung und ein „Gefühl dafür“, dass er die Selbstwahl des Gegenübers ernst nimmt. Er erkennt, dass bürgerschaftliches Engagement als *Begleitung* angelegt ist. Dieser intensive Prozess der Selbsterfahrung beinhaltet mehr als nur Kompetenzentwicklung für eine Aufgabe: Er gibt zahlreiche Impulse zum Nachdenken über eigene Denk- und Verhaltensmuster und ist insofern auf Persönlichkeitsentwicklung hin ausgerichtet – ebenso wie auf Veränderung des Miteinanders in Nachbarschaft und Quartier.

In einer Beiratssitzung von Vertreterinnen und Vertretern von Bildungseinrichtungen habe ich in der letzten Woche gelernt, dass die *Praxis* der *Theorie* weit voraus ist. Hier wurde angemerkt, dass viele Bildungsanbieter sich bereits seit langem darauf eingestellt haben, dass die aktiven Seniorinnen und Senioren ihr Lernen gern selbst in die Hand nehmen. Die Konzeptionen spiegelten diese Wendung allerdings noch zu wenig wider. Diese Aussage hat mich sehr nachdenklich gemacht. Aus der Warte der Disziplin Geragogik stellt sich im Hinblick auf die Konzeptionsentwicklung die Herausforderung, die neuen Konzepte und Praxiserfahrungen verstärkt zu kommunizieren und zu diskutieren, und zwar so, dass auch in der Öffentlichkeit ein neues Verständnis von Bildung entsteht. Wenn wir „alle mitnehmen“ wollen, benötigen wir eine öffentliche, breite Diskussion um das, was ältere und sehr alte Menschen – auch im Dialog mit anderen Generationen – von Bildung gewinnen können. Weder der Lern- noch der Entwicklungsbegriff erscheinen mir geeignet, um eine breite Diskussion um alltagsnahe, lebensrelevante Bildung anzustoßen. In der Geragogik umschreiben wir Bildung des-

halb zuweilen so: Wahrnehmen, was ist und entdecken, was möglich ist (siehe Foliensatz im Anhang 3).

5.3 Zum Schluss

An den hier vorgestellten Beispielen wird deutlich, dass es Zeit ist, unser Bildungsverständnis zu überdenken. Auf der operativen Ebene sind gesicherte Rahmenbedingungen, also Lernorte und gesicherte Finanzierungen notwendig, um Bildung breit und für alle anzulegen. Es braucht aber auch Konzepte, die Seniorinnen und Senioren sowohl als Akteure wahrnehmen und als Brückenbauer zu den Randgruppen verstehen. Aus meiner Sicht besonders notwendig erscheint mir die Qualifizierung der Multiplikatoren: Nur darüber können Erwachsenen-, Alten- oder Seniorenbildnerinnen und -bildner ein neues Bildungsverständnis und neue Lernformate Verbreitung finden. Dazu ist ein kontinuierlicher Austausch von Wissenschaft und Praxis – in diesem Fachgespräch heute, und auch im Arbeitskreis Geragogik – hilfreich. Sinnvoll wäre hier ein systematischer Ausbau der Studienmöglichkeiten.

Bildung bedeutet Lebensqualität. Wer jetzt noch nicht alt ist, der ist es irgendwann. Insofern ist es lebenswichtig und lebensrichtig, dass wir uns – im interdisziplinären Dialog – mit Altersbildung befassen.

6 Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeitsgruppen und der Statement-Runde

Im Fokus des Projektes „Bildung im und für das Alter“ in Kooperation von BMFSFJ und ISS-Frankfurt a.M. steht aus Perspektive der am Fachgespräch Beteiligten angesichts des allseits identifizierten Handlungsbedarfs die allgemeine nachberufliche Weiterbildung älterer Menschen – von 50 Jahren an bis ins hohe Alter – mit dem Ziel, dass diese ausreichend kompetent sind, selbstbestimmt am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Von besonderem Interesse sind dabei Möglichkeiten der Bildung bzw. des lebenslangen Lernens vor Ort in ihrer konkreten Lebenswelt.

Zur Weiterentwicklung des Projektes werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse des Fachgesprächs „Bildung – Eine Frage des Alters?“ vom 2. Dezember 2014 in Frankfurt a.M. zusammengefasst.

Die Teilnehmenden wurden mit dem Auftrag in drei Arbeitsgruppen aufgeteilt,

- aus den vorangegangenen Inputs und Statements zu extrahieren, was ihnen zur Weiterentwicklung von „Bildung im und für das Alter“ wichtig erscheint,
- sowie zu diskutieren, welche Handlungserfordernisse sich daraus für die relevanten Akteure aus Politik, Wissenschaft und Praxis ergeben.

Die folgenden Ausführungen stellen die Kernaussagen der drei Arbeitsgruppen zu den genannten Fragestellungen dar. Direkte Bezugnahmen auf Schlagworte aus den Ergebnissen der Arbeitsgruppen sind durch Fettdruck oder als Zitate hervorgehoben.

6.1 Bildung im und für das Alter: Grundlegendes vorangegangener Erörterungen

6.1.1 Bildung – Begriff und Konzepte

- ***Bildung für und im Alter ist bislang noch zu wenig im öffentlichen Raum präsent:***

Über alle Arbeitsgruppen hinweg wurde deutlich, dass, obschon im Kreis der Teilnehmenden einhellig Bildung älterer Menschen sowohl auf gesellschaftlicher Ebene als auch auf individueller Ebene (im Kontext lebenslangen Lernens des alternden Menschen) hohe Bedeutung beigemessen wird, die Verbreitung dieser Botschaft in den öffentlichen Raum verbessert werden könnte. Um dieses Handlungsfeld weiterzuentwickeln, bedarf es daher einer **Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die Bedeutung Bildung älterer Menschen** und daraus resultierende Handlungsbedarfe.

- ***Der öffentliche Diskurs zu Bildung im und für das Alter setzt andere Akzente als bisherige Bildungsdiskurse:***

Eine solche Sensibilisierung der Öffentlichkeit ist auch erforderlich, um den gesellschafts- und bildungspolitischen Fokus des öffentlichen Diskurses, der sich gemeinhin auf arbeitsmarkt- und jugendpolitische Zielsetzungen konzentriert, zu erweitern. Kernthemen eines solchen Diskurses seien vielmehr die **Gestaltungsmöglichkeiten von Übergängen** (als „Neuland“) und die **Entwicklungschancen**, die mit Bildung älterer Menschen einhergehen.

- ***Der Bildungsbegriff an sich birgt Fallstricke mit Blick darauf, Bildung im und für das Alter in die Fläche zu bringen:***

Bildung wird zum einen vor dem Hintergrund eigener Biographien allzu oft mit unangenehmen Erfahrungen, mitunter mit Ängsten (z.B. vor Prüfungen) assoziiert. Zum anderen ist Bildung für viele Menschen ein der eigenen Lebenswelt ferner und davon „abgehobener“ Begriff. So wird in einer Arbeitsgruppe überlegt, ob es – gerade mit Blick auf Zielgruppen, die verstärkt angesprochen werden sollen – nicht sinnvoller ist, weniger den Bildungsbegriff in den Vordergrund zu rücken, sondern Bildungsangebote eher mit den damit einhergehenden **Möglichkeiten zur Begegnung, Beratung und Begleitung** zu bewerben.

- ***Bildung im und für das Alter baut auf neuen Lernkonzepten auf:***

Eng damit verknüpft ist das Erfordernis, „Lernen“ (im Rahmen eines lebenslangen Prozesses) „anders zu verstehen“ bzw. „neu zu konzipieren“: Kernkonzepte hierfür sind „**Teilnehmerorientierung**“ und „**selbstbestimmtes Lernen**“. Dieser „andere Weg“ des Lernens impliziert auch die **Berücksichtigung neuer (Alters-)Rollen**, die gerade in non-formalen, vor allem in informellen Lernkontexten erprobt werden können, sowie die **Einbeziehung und Nutzung neuer Medien**.

- ***Bildung im und für das Alter ermöglicht ein Leben in Selbstbestimmtheit und Teilhabe:***

Im Mittelpunkt von Bildung älterer Menschen steht auf individueller Ebene das Bestreben, mit ihnen gemeinsam und für sie Kompetenzen zu vermitteln, die ihnen eine reflektierte Auseinandersetzung mit ihrem Alltag und letztlich **ein selbstbestimmtes Leben in gesellschaftlicher Teilhabe ermöglichen**.

6.1.2 Bildung als elementarer Beitrag zur Demokratieförderung

- ***Bildung ist grundlegend für politische Teilhabe und die Vermittlung demokratischer Werte:***

Auf gesellschaftlicher Ebene wird in den Arbeitsgruppen die Bedeutung hervorgehoben, die **„Wertebildung“ in der sich wandelnden Gesellschaft** hat. Im Kern geht es hier um die Frage, wie wir unser Zusammenleben vor Ort gestalten wollen. So geht es zuvorderst darum, wie Gemeinschaften entstehen und was sie zusammenhält, um gesellschaftlichen Spaltungen und Verwerfungen entgegenzuwirken. Mit anderen Worten: Bildung, die demokratische Werte – Pluralismus, Toleranz, Solidarität etc. – vermittelt, ist mit eine **Voraussetzung für soziale Kohäsion und gesellschaftliche Teilhabe**.

- ***Bürgerschaftliches Engagement ist ein Lernort für sozialen Zusammenhalt:***

In diesem Zusammenhang fungiert **bürgerschaftliches Engagement als Lernort**, für den die Kommune den lebensweltlichen Bezugsrahmen bietet. Hier eröffnen sich bspw. **Möglichkeiten zum intergenerativen Dialog**, zu generationenübergreifenden Bildungsangeboten und Engagementmöglichkeiten, denen für den sozialen Zusammenhalt besondere Bedeutung zugeschrieben wird.

- ***Ältere Menschen können Empfänger und Anbieter von Hilfeangeboten sein:***

Ältere Menschen sind sowohl Empfänger als auch Anbieter von Unterstützungsangeboten solcher gemeinwesenorientierter Netzwerke: Einerseits kann Bildung in diesem Kontext dazu beitragen, **es älteren Menschen zu vereinfachen, Hilfen anzunehmen**, andererseits kann Bildung dazu beitragen, **sie selbst als Anbieter von Bildung zu qualifizieren**. In diesem Zusammenhang können sie auch als **Anbieter und Träger von Bildung** fungieren.

- ***Besondere Bedeutung für Bildung im und für das Alter kommt non-formalen und informellen Lernkontexten zu.***

Nicht erst mit Eintritt in die nachberufliche Lebensphase, aber hier ganz besonders, gewinnen non-formale und insbesondere informelle Lernkontexte gegenüber formalen Lernkontexten an Bedeutung für den Erwerb von Kompetenzen zur Bewältigung und Gestaltung des (sozialen) Alltags.

6.2 Bildung im und für das Alter: Handlungserfordernisse

6.2.1 Die Wissenschaft und die Frage des Alters

- *Die Weiterentwicklung von Bildung im und für das Alter setzt mehr Forschung voraus:*

Zur **Entwicklung von Lehr- und Lernkonzepten** mangelt es an „Zahlen, Daten, Fakten“ der Bildung im und für das Alter. Daher wird aus den Arbeitsgruppen angeregt, **in der Forschung das Augenmerk verstärkt auf den Kontext von „Lernen und gesellschaftliche Entwicklung im Alter“ zu richten** und in diesem Handlungsfeld aktiver zu werden. So fehle es etwa an eingehenderen Untersuchungen – auch im Längsschnitt – zu den **Auswirkungen von Bildungsbiographien und Altersbildern auf Lern- bzw. Bildungsverhalten im Alter**.

Wenig erforscht sind die **Teilnahme am Lernen und Wirkungen des Lernens in non-formalen und informellen Kontexten**.

Es gebe zudem kaum Untersuchungen zu Hochaltrigen, die Bildungsberichterstattung vernachlässigt bspw. bereits **Menschen über 65 Jahre**. Dabei wird es angesichts des absehbaren Anstiegs der durchschnittlichen Lebenserwartung umso dringlicher, den Fragen nachzugehen, wie bestehende (Bildungs-)Systeme auf die **zunehmende Zahl von Hochaltrigen** und neu zu erschließende Lernkontexte vorbereitet sind, was und wie auch extrem Hochaltrige (Hundertjährige und älter) lernen können und was die übrige Gesellschaft von ihnen lernen kann.

- *Forschung zu Bildung im und für das Alter muss die Vielfalt des Alters berücksichtigen:*

Bisherige Forschungsergebnisse verweisen vor allem auf die **Heterogenität des Alters**, das in seiner Diversität die gesamte Gesellschaft und ihren Wandel widerspiegelt: Alternde Menschen haben in Abhängigkeit ihrer Bildungsbiographie, ihrer Kohorten und Generationen ganz **unterschiedliche Zugänge zu Bildung** und zeigen eine **variierende Bandbreite an Bildungsaktivitäten**. Diese Vielfalt impliziert auch das Erfordernis, **lebenslagenspezifische Bildungszugänge** („Teilnehmerorientierung“) zu konzipieren. Die Bildungsbedürfnisse von und die Bildungszugänge für ältere Menschen mit Behinderung sowie älteren Menschen mit Migrationshintergrund finden noch nicht ausreichend Berücksichtigung.

- *Geragogik verschafft Bildung im und für das Alter einen höheren Stellenwert in der Wissenschaft und mehr Qualität in der Praxis:*

Als weitere Voraussetzung zur Weiterentwicklung des Handlungsfeldes wird empfohlen, die **Erkenntnisse der Geragogik** für die Studiengänge fruchtbar zu machen, die für die Erwachsenenbildung relevant sind. Dies wäre auch ein Beitrag zur **Qualifizierung des Fach-**

personals, die darüber hinaus auch durch berufsbegleitende **Fortbildungen, Hospitationen und Praktika** verbessert werden kann.

6.2.2 Bildung älterer Menschen vor Ort

- ***Bildung im und für das Alter erfordert Handlungsstrategien, die verschiedene Akteurs-Ebenen systematisch verknüpfen:***

Zur Weiterentwicklung des Handlungsfeldes „Bildung älterer Menschen“ ist es – so das Ergebnis einer Arbeitsgruppe – unabdingbar, Handlungsstrategien mit Blick auf die Zielgruppen und Individuen sowie unter Berücksichtigung der involvierten Institutionen systematisch zu verknüpfen.

So braucht es **Leitbilder für die Institutionen** (v.a. als öffentliche und/oder freie Anbieter und Träger von Bildung), die auf spezifische, aus dem demographischen Wandel erwachsenden Anforderungen rekurren. Diese Leitbilder sollten vor allem **zeitgemäße, differenzierte Altersbilder** berücksichtigen, die zur Weiterentwicklung und Ausweitung von Bildung älterer Menschen im gesellschaftlichen Diskurs erforderlich sind, sich von gängigen defizitären Stereotypen des Alters lösen und stattdessen verstärkt **spezifische Kompetenzen und Potenziale des Alters** in den Blick nehmen.

- ***Bildung ist Prozess und Produkt einer sektorenübergreifenden Koproduktion auf den verschiedenen Ebenen des föderalen Systems:***

Kritisch diskutiert wurden in den Arbeitsgruppen auch aus dem föderalen System resultierende Hemmnisse, Bildung den ihr angemessenen gesellschaftlichen Stellenwert zu verschaffen: Es fehle an trägerübergreifenden Strukturen, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten seien oftmals unklar. Dies betreffe nicht nur politische Entscheider, sondern ebenso Verbände und andere Assoziationen im Handlungsfeld.

Angezeigt erscheint u.a. eine **Weiterentwicklung von Bildungseinrichtungen sowohl im kommunalen als auch im überregionalen Raum** hinsichtlich ihrer Öffnung für ältere bzw. alternde Zielgruppen in ihrer Vielfalt.

Unter Berücksichtigung aller relevanten Beteiligten ist eine **Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure** erforderlich. Dies meint insbesondere auch **die Einbindung von Organisationen der Zivilgesellschaft in ihrer Diversität**, z.B. von Migranten(selbst)organisationen, Assoziationen von Menschen mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen und ihrer Angehörigen, von Menschen mit diversen sexuellen Orientierungen (Homosexuelle, Transgender u.a.), von Menschen, die aufgrund ihres Lebensunterhaltes (etwa niedriger Rente), benachteiligt sind.

- **Die Kommune ist der Ort, um Bildung im und für das Alter konkret auszugestalten:**

Die Sicherung von Bildung im und für das Alter als Bestandteil kommunaler Daseinsvorsorge erfordert seitens der Kommune **bereichs- und zielgruppenübergreifendes Handeln** (etwa mit Blick auf Jugend und ältere Menschen, Migration etc.), die **Unterstützung und Weiterentwicklung bestehender Netzwerke** und eine stärkere Gemeinwesen- bzw. **Sozialraumorientierung**. Letzteres hat auch zahlreiche Implikationen dafür, wie die Einzelne bzw. der Einzelne in lokale Bildungsangebote eingebunden und von Angeboten erreicht werden können: etwa über „**niedrigschwellige Angebote**“ in **aufsuchenden Strukturen**, die auf **Schnittstellen in den Netzwerken** („Ankerpunkte“ durch Ansprechpersonen) des Gemeinwesens aufbauen, den Menschen vor Ort erlebnisorientiert auch „emotional“ ansprechen, **Möglichkeiten des Mitgestaltens und Mitentscheidens** sowie des „**Anknüpfungslernens**“ an spezifische Lebenswelten und -lagen eröffnen. Dies erfordert den **Einsatz unterschiedlichster Bildungsformate** von Präsenzangeboten über mobile Angebote bis hin zu Online-Formaten und setzt sowohl die **Transparenz vorhandener Angebote** als auch **Zugänge zu Informationen** hierzu voraus.

- **Bildung im und für das Alter braucht eine Mindest-Infrastruktur:**

Schließlich wird die Bedeutung von einer **Mindest-Infrastruktur im Handlungsfeld** unterstrichen, die vielerorts durch **Einrichtungen des bürgerschaftlichen Engagements** (z.B. Mehrgenerationenhäuser, Seniorenbüros, Freiwilligenagenturen und -zentren) angeboten wird: Hier werden bereits vielfältige Angebote für ältere Menschen und mit ihnen sowie **Räume für Begegnungen** bereitgestellt. Außerdem können sie **Möglichkeiten zum kollektionalen Austausch**, zur **fachlichen Begleitung** von bürgerschaftlichen Engagement sowie zur **Qualifizierung** hierfür eröffnen.

- **Die Bereitstellung und Entwicklung notwendiger Infrastruktur für den ländlichen Raum stellt eine besondere Herausforderung dar:**

In diesem Kontext sind einerseits etwa aufsuchende bzw. „**Gehstrukturen**“ sowie regionale **Netzwerke und ihre Schnittstellen**, andererseits aber ebenso **neue Medien und Informations- und Kommunikationstechnologien** von essentieller Bedeutung.

- **Ältere Menschen sind „Ko-Entwickler“ von Konzepten und Curricula der Bildung im und für das Alter:**

Teilhabe und Partizipation sollten sich **auch in Konzepten und Curricula** wiederfinden, weshalb **ältere Menschen an ihrer Entwicklung beteiligt** werden sollten (vgl. auch das Konzept der Teilnehmerorientierung); nicht zuletzt auch, um aktuellen Entwicklungen zu entsprechen, da sie je nach Generation unterschiedlich nahe an und offen für Bildung sind.

- **Handlungsstrategien zur Weiterentwicklung sollten die Ziele von Bildung im und für das Alter nicht aus dem Blick verlieren:**

Auf kommunaler Ebene kann auch an bekannte Kampagnen angeknüpft werden: So können z.B. „**kommunale Bildungslandschaften**“ Handlungserfordernisse vor Ort zielführend rahmen und zur Stärkung von Lern- und Beziehungskultur vor Ort sowie zu Selbstorganisation und Potenzialentfaltung in der Kommune beitragen. Mit Blick auf Bildung älterer Menschen geht es zunächst um die Beratung und Begleitung von Menschen, die sich in Übergängen mit neuen Entwicklungs- und Gestaltungsaufgaben konfrontiert sehen und zu ihrer Bewältigung spezifische Kompetenzen benötigen. Die Ermöglichung von Selbstbestimmtheit und Teilhabe sowie die Stärkung von Zusammenhalt und Gemeinschaft vor Ort sind indes abzugrenzen von einer Instrumentalisierung von Bildung zur Ausschöpfung der Potenziale im Alter, um einen Rückzug des Sozialstaates zu kompensieren.

7 Ausblick

Das Fachgespräch „Bildung – Eine Frage des Alters?“ unterstreicht die Bedeutung von „Bildung im und für das Alter“ für Individuum und Gesellschaft und verweist auf Handlungserfordernisse in unterschiedlichsten Teilbereichen. Ohne hiermit bereits eine konkrete Agenda des Projektes von BMFSFJ und ISS-Frankfurt a.M. festlegen zu wollen, lassen sich auf der Grundlage der Ergebnisse des Fachgesprächs folgende Themen- und Handlungsschwerpunkte ausmachen, deren Weiterbearbeitung wichtig erscheint:

„Sensibilisierung der Öffentlichkeit“

Primäres Ziel des Projektes „Bildung im und für das Alter“ ist die Weiterentwicklung des Handlungsfeldes bzw. die Entwicklung von Handlungsstrategien, um Bürgerinnen und Bürger ebenso wie die für Erwachsenenbildung relevanten Fachkräfte und Institutionen verstärkt für das Thema zu sensibilisieren. In diesem Kontext könnte auch an die Frage nach Möglichkeiten angeknüpft werden, intergeneratives Lernen zu fördern.

„Politische Bildung für und mit älteren Menschen“

Im Mittelpunkt steht hier der Beitrag von Bildung bzw. Lernen im und für das Alter zu Demokratieförderung, gesellschaftlicher Teilhabe und Zusammenhalt. Von Interesse in diesem Zusammenhang sind Konzepte des partizipativen und selbstbestimmten Lernens. Eine Zielsetzung wäre die Öffnung der Bildungsträger für das Thema. Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang „bürgerschaftlichem Engagement als Lernort“ für politische Bildung zu.

„Bürgerschaftliches Engagement als Lernkontext“

Im bürgerschaftlichen Engagement in lokalen lebensweltlichen Kontexten lassen sich nicht nur demokratische Werte und Praktiken erfahren und erproben. Vermittelt werden hier auch so genannte Schlüsselkompetenzen, die überfachlich und teilweise berufsfeldorientiert nützlich sind. Hier wären neben den o.g. Aspekten bspw. auch die Freiwilligendienste als „Lerndienste“ für Menschen nach der Berufsphase in den Blick zunehmen.

„Bildung als Bestandteil kommunaler Daseinsvorsorge“

Nur in „kommunalen Bildungslandschaften“ kann Bildung (älterer Menschen) ihre Wirkungskraft entfalten, in Netzwerken vor Ort und in Form von Angeboten, die am Sozialraum sowie an den Lebenslagen ihrer Zielgruppen orientiert sind. Zu diskutieren sind Anforderungen an die kommunale Mindestinfrastruktur, an trägerübergreifende Strukturen und an die Netzwerkarbeit aller beteiligten Akteure vor Ort. Anknüpfungsmöglichkeiten bestehen im beim BMBF angesiedelten Programm „Lernen vor Ort“. In den Blick zu nehmen wäre auch die Frage nach Indikatoren für eine bildungsfreundliche Kommune.

„Schwierige Zugänge“

Bildung älterer Menschen ist mit der Herausforderung konfrontiert, spezifische Bevölkerungsgruppen nicht außen vor zu lassen. Hier geht es um die Zugänglichkeit für bspw. bildungsbenachteiligte und/oder ärmere Zielgruppen, für Menschen mit Behinderung oder etwa

Menschen mit Migrationshintergrund. Hier wären Vertreterinnen und Vertreter von Assoziationen und Selbsthilfegruppen im skizzierten Handlungsfeld einzubinden.

„Ländlicher Raum“

Die Frage, wie sich Bildung älterer Menschen im ländlichen Raum in die Fläche bringen lässt, könnte sowohl unter „schwierige Zugänge“ bearbeitet werden als auch einen eigenständigen Themenschwerpunkt tragen. In diesem Zusammenhang stellen sich spezifische Anforderungen an die Vernetzung von Träger- und kommunalen Strukturen und spielen moderne Informations- und Kommunikationstechnologien eine besondere Rolle.

„Bildung älterer Menschen und Informations- und Kommunikationstechnologien“

Darüber hinaus stellt sich – gerade im ländlichen Raum – bezüglich neuer Informations- und Kommunikationstechnologien die Frage nach einer „intelligenten Vernetzung“. Dies meint nicht nur die technische Vernetzung, sondern insbesondere auch, wie Informations- und Kommunikationstechnologien von älteren Menschen genutzt werden und wie diese Nutzung gefördert werden kann. Auf Möglichkeiten der Entwicklung neuer Technologien unter Einbindung älterer Menschen als Ko-Entwickler wurde im vorangegangenen bereits hingewiesen.

Das Referat „Bildung für ältere Menschen“ im BMFSFJ und das ISS-Frankfurt a.M. werden sich in jedem Fall weiterhin der Erschließung des Handlungsfeldes „Bildung im und für das Alter“ und entsprechender Handlungserfordernisse sowie der Weiterentwicklung von Handlungsoptionen und -strategien widmen. Die Ergebnisse des Projektes werden auch in Zukunft für die Fachöffentlichkeit in Politik, Wissenschaft und Praxis aufbereitet.

Anhang

ISS im Dialog

Bildung – Eine Frage des Alters?

am Dienstag, den 2. Dezember 2014, in Frankfurt am Main

Bildung älterer Menschen gewinnt in einer Gesellschaft des langen Lebens an Bedeutung: Sie spielt eine zentrale Rolle dabei, den aus dem demographischen Wandel erwachsenden Herausforderungen zu begegnen und ist ebenso eine Voraussetzung dafür, die damit verbundenen Chancen – etwa die Erschließung und Förderung von Potenzialen des Alters – zu nutzen. Zudem trägt lebenslanges Lernen dazu bei, auch Menschen im dritten und vierten Lebensalter zu Selbstbestimmtheit und gesellschaftlicher Teilhabe zu befähigen. Dabei beschränkt sich Bildung nicht nur auf den Erwerb von Wissen und Qualifikationen,

„sondern umfasst auch Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen, die die effektive, kreative Auseinandersetzung mit aktuellen oder zukünftigen Aufgaben und Anforderungen fördern – seien dies Aufgaben und Anforderungen im Beruf, in der Familie, in der Freizeit oder im bürgerschaftlichen Bereich.“ (6. Altenbericht, BMFSFJ 2010: 81).

Bildung in einem umfassenden Sinn zielt demnach darauf ab, „dem Menschen in einem gegebenen gesellschaftlich-kulturellen Zusammenhang eine autonome Lebensführung in allen Lebensbereichen zu ermöglichen.“ (ebd.: 82). Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang weniger formale als vielmehr non-formale und informelle Lernkontexte.

Gleichwohl stellt sich die Frage, ob Politik, Wissenschaft und Bildungspraxis dem Stellenwert, der Bildung älterer Menschen in unserer alternden Gesellschaft beizumessen ist, derzeit bereits gerecht werden. Das in Kooperation des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, Referat 312: Bildung älterer Menschen) mit dem ISS-Frankfurt a.M. durchgeführte Fachgespräch soll unter Einbindung von Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Politik und Praxis den Bereich der allgemeinen Weiterbildung im Alter thematisch erschließen und dazu beitragen, Handlungserfordernisse zu identifizieren und Handlungsschwerpunkte zu benennen.

Die Kernfragen des Fachgesprächs wären demnach: Welche Bedeutung hat Bildung älterer Menschen sowohl für die Gesellschaft als auch für das Individuum? Wie sollte sie vor diesem Hintergrund gestal-

tet werden? Wie können vor allem bildungsbenachteiligten Älteren Bildungszugänge eröffnet werden? Welche konkreten Bedarfe folgen hieraus? Inwieweit werden diese durch das bestehende Angebot abgedeckt? Was ist konkret zu tun, um das Bildungsangebot für ältere Menschen bedarfsgerecht weiterzuentwickeln?

Hierbei geht es vorrangig um die allgemeine Weiterbildung für (und von) Menschen ab 55 Jahren bis ins hohe Alter. Im Fokus steht dabei die nachberufliche Lebensphase in non-formalen und informellen Lernkontexten.

Bezüglich der Arbeitsphase des Fachgesprächs am Nachmittag bitten wir die Teilnehmenden, ein kurzes, maximal dreiminütiges Statement zu der Frage vorzubereiten, mit welchem Anliegen Sie persönlich in das Fachgespräch kommen.

In der zweiten Arbeitsphase werden dann in Kleingruppen folgende drei Fragen bearbeitet:

1. Welche Bedeutung kommt Bildung im und für das Alter sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft zu?
2. Wie bewerten wir vor diesem Hintergrund den aktuellen Entwicklungsstand mit Blick auf Konzepte und Praxis im Themenfeld?
3. Wo sehen Sie konkreten Handlungsbedarf?

ISS im Dialog: 2. Dezember 2014 in Frankfurt a. M.

Bildung – Eine Frage des Alters?

Programmablauf:

10:30	Ankommen mit Kaffee und Tee
11:00	Begrüßung und Eröffnung (Wolfgang Kleemann, ISS-Frankfurt a.M.) Grußwort Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Marc Axel Hornfeck, Leiter Referat 312)
11:15	Impulse I: Grundlagen Geragogik und ihre Anliegen (Prof. Dr. Elisabeth Bubolz-Lutz, Forschungsinstitut Geragogik, Witten) Bildung älterer Menschen – Zum aktuellen gesellschaftspolitischen Diskurs (Dr. Ludger Klein, ISS-Frankfurt a.M.)
12:30	Mittagspause
13:15	Impulse II: Praxis-Beispiele Welches Anliegen bringe ich in das Fachgespräch mit? (kurze, maximal dreiminütige Statements der Teilnehmenden)
14:15	Arbeit in Kleingruppen: Impulse zur Weiterentwicklung der Bildung älterer Menschen
15:15	Kaffeepause
15:30	Plenum: Bildung älterer Menschen – Handlungsbedarfe und Perspektiven Vorstellung der Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen und Diskussion
16:30	Ende der Veranstaltung

Moderation: Wolfgang Kleemann, Geschäftsfeldleiter ISS-Frankfurt a.M.

ISS im Dialog: 2. Dezember 2014 in Frankfurt a. M.

Bildung – Eine Frage des Alters?

Liste der Teilnehmenden

Prof. Dr. Elisabeth Bubolz-Lutz	Universität Duisburg-Essen/Direktorin Forschungsinstitut Geragogik Witten
Kiriakoula Damoulakis	Kultusministerium Baden-Württemberg, Leiterin der Geschäftsstelle Bündnis Lebenslanges Lernen / Referat 55
Brigitte Döcker	Vorstand AWO-Bundesverband, Fachausschuss „Alter und Pflege“ des Deutschen Vereins
Dr. Antje Eichler	ISS-Frankfurt a.M.
Simone Franke-Müller	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Referat 312
Gabriella Hinn	Geschäftsführerin der Bundesarbeitsgemeinschaft der Seniorenbüros (BaS), Referentin Bürgerschaftliches Engagement bei der BAGSO
Andrea Hoffmeier	Bundesgeschäftsführerin der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland (KEB)
Marc Axel Hornfeck	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Leiter Referat 312
Barbara Kahler	Deutscher Verein, Referentin für Europäische und internationale Fragen der Altenhilfe und Seniorenpolitik
Wolfgang Kleemann	ISS-Frankfurt a.M., Geschäftsfeldleiter
Dr. Ludger Klein	ISS-Frankfurt a.M.
Sabine Landau	Deutscher Olympischer Sportbund, Projektleiterin „AUF (Aktiv und Fit) Leben“
Prof. Dr. Claudia Müller	Universität Siegen, Wirtschaftsinformatik, Junior-Professorin „IT für die alternde Gesellschaft“
Julia Schermann	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Referat 312
Prof. Dr. Dr. Roland Schöne	Institut für Bildung, Kultur und Organisationsentwicklung e.V., Chemnitz
Dr. Wolfgang Stodieck	Bundesarbeitsgemeinschaft der seniorTrainerinnen, EFI Bayern e.V.
Prof. Dr. Rudolf Tippelt	Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Universität München
Ursula Woltering	Fachbereichsleiterin Jugend und Soziales der Stadt Ahlen; Sprecherin der Landesarbeitsgemeinschaft Seniorenbüros NRW



Bildung älterer Menschen

Zum aktuellen gesellschaftspolitischen Diskurs

Dr. Ludger Klein, ISS-Frankfurt a.M.
ISS im Dialog, 02.12.2014

www.iss-ffm.de



Gliederung

- Das Projekt „Bildung im und für das Alter“
- Begriffe: Bildung und lebenslanges Lernen; [Alter]
- Bildung im und für das Alter
 - Individuelle und gesellschaftliche Relevanz
 - Motive/Interessen
 - Bildungskontexte
 - Bildung (nicht nur) für ältere Menschen gestalten
 - Geragogik
 - Bildungsarrangements und Informationstechnologien

www.iss-ffm.de

Gliederung II

- Der aktuelle politische Diskurs
 - Recht auf Bildung und Chancengleichheit
 - Bildung im aktuellen Koalitionsvertrag
 - Bildung auf europäischer Ebene
 - Positionen aus Alten- und Bildungsbericht

Projekt „Bildung im und für das Alter“

- Kooperation BMFSFJ und ISS seit September 2014, absehbar bis Ende 2016
- Ziel:
 - Erschließung des Themenfeldes
 - Ermittlung von Handlungsbedarfen
 - Entwicklung bedarfsgerechter Handlungsstrategien
- Im Fokus:
 - Allgemeine Weiterbildung für (und von) Menschen ab 55 Jahren bis ins hohe Alter
 - Nachberufliche Lebensphase in non-formalen und informellen Lernkontexten

Fragestellung

- Bedeutung von Bildung im und für das Alter sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft
- Ihre Gestaltung vor diesem Hintergrund
- Bildungszugänge für bildungsbenachteiligte Ältere
- Konkreter Handlungsbedarf
- Relevante Akteure (Politik, Wissenschaft, Praxis) und der Stellenwert, der Bildung älterer Menschen in unserer alternden Gesellschaft beizumessen ist
- Konkrete Handlungsstrategien

Vorgehen

- In 2014:
 - Sekundäranalyse und Experteninterviews zur Erstellung eines Impulspapiers
 - Fachgespräch zur Strukturierung der weiteren Agenda
- In 2015 und 2016:
 - Absehbar zwei Veranstaltungen pro Jahr zur Vertiefung ausgewählter Fragestellungen; ggf. weitere Sekundäranalysen und Experteninterviews

Bildung und lebenslanges Lernen

- Bildung als normativer Begriff: „anthropologische und gerontologische Reflexion“ (Exp.-Interview) angezeigt
- Bildung als Prozess und Ergebnis der Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt
- Aneignung von (Handlungs-)Kompetenzen
 - Verschränkung von Lernen und Handeln (Bubolz-Lutz 2007) in
 - Selbstreflexion und persönlicher Lebensgestaltung („ich für mich“)
 - Austausch und gemeinsamem Lernen („ich mit anderen“)
 - gesellschaftsbezogenen öffentlichen Diskursen und politischem Handeln („für uns und andere“)
- Lebenslanges Lernen in non-formalen und informellen Kontexten

Bedeutung für das Individuum

- Gesundheitsprävention
- Bewältigung von Übergängen
- Erhalt geistiger Fähigkeiten/kognitive Anregungen
- Erhalt langfristiger Leistungsfähigkeit
- Soziale Kontakte
- Ermöglichung von Teilhabe und Partizipation

Bedeutung für die Gesellschaft

- Gesundheitsprävention
- Erhalt langfristiger Leistungsfähigkeit
- Sozialer Zusammenhalt

Experten-Interview: „Die Bedeutung von Bildung steigt [im demografischen Wandel] sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft: Aufgrund mehr gesunder Lebensjahre gibt es mehr Gestaltungsmöglichkeiten, mehr Entwicklungsaufgaben, ist seitens des Individuums mehr Selbstverantwortung erforderlich. (...) Zur Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben und zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen kann Bildung älterer Menschen erheblich beitragen, auch wenn Bildung nichts alleine lösen kann oder die Inklusion Älterer alleine bewältigen kann. Sie kann aber einen wichtigen Beitrag leisten“.

Motive und Interessen älterer Menschen

- Tippelt et al. 2009: vier unterschiedliche Typen, die sich im Koordinatenkreuz der beiden Kontinua „solidarisch vs. individuell orientiert“ und „Bildung als Eigenwert vs. Zweck“ unterscheiden lassen:
 - sozial-emotionaler Typ
 - gemeinwohlorientierter solidarischer Typ
 - utilitaristischer Typ
 - selbstabsorbierend kontemplativer Typ

Bildungskontexte: allgemein

- mit dem Alter abnehmende Beteiligung an Weiterbildung (Kohorten-Effekte?)
- Bildungsaktivitäten im Alter stehen in engem Zusammenhang mit vorangegangenen Bildungs- und Lernerfahrungen
- Einfluss von positiven/negativen Altersbildern
- Altersgruppe 66- bis 80-Jährige nimmt zunehmend Chancen des lebenslangen Lernens wahr, ist aber keineswegs homogen => Konsequenzen für Lernarrangements (Strobel et al. 2011)

Bildungskontexte: konkret

- Angebote der Volkshochschulen
- Angebote von Hochschulen, speziell für das „Dritte Lebensalter“ (auch E-Learning, Blended Learning), Seniorenakademien
- für bildungsungewohnte Ältere: behutsam an Weiterbildung heranzuführen (Lebensweltbezug)
- den unterschiedlichen Lebensaltern entsprechende Themen anbieten
- Bedeutung non-formaler und informeller Bildungskontexte (Ängste gegenüber formaler Bildung)

Bürgerschaftliches Engagement (BE) als Lernort

- Kompetenzerwerb Jugendlicher (Schlüsselkompetenzen)
- BE als „wichtiges Experimentierfeld für neue Rollen im Alter“ (vgl. GüF, FaG, MGH)
- Kommune als zentraler Lernort für ein Leben in Gemeinschaft (Hüther 2013): Plädoyer für eine neue Beziehungs- und Lernkultur vor Ort
- wachsendes Engagement älterer Menschen (EFI, Pflegebegleitung, Lotsen in unterschiedlichen Feldern, „Wunschgroßeltern“)
- Infrastruktur für generationenübergreifendes Lernen (Räume für Begegnungen), fachliche Begleitung von BE, Möglichkeiten zur Qualifizierung (kollegialer Austausch)

Bildung für ältere Menschen gestalten

- Aus einem Experten-Interview:
„Es gibt kein alleiniges, ‚richtiges‘ Konzept [für Bildung älterer Menschen] (...) Im Rahmen des lebenslangen Lernens braucht es sowohl spezifische Angebote als auch intergenerative Angebote. (...) Unterschiedliche Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen erfordern unterschiedliche Angebote.“

Bildung für ältere Menschen gestalten II

- spezifische Angebote
- Sozialraumorientierung
 - Wer erreicht wo ältere Menschen? („Ankerpunkte“)
 - Sind damit auch zugleich Angebote verknüpft?
 - Geh-Strukturen/aufsuchende Angebote
 - Wohnortnahe Angebote
 - Hol- und Bring-Dienste
- Lebensweltorientierung/Bedürfnisse berücksichtigen => selbstbestimmtes Lernen; „Anschlusslernen“ (Biographien und Milieus berücksichtigen)
- Migranten(selbst)organisationen als Ankerpunkte zur Erreichung von Menschen mit Einwanderungshintergrund

Geragogik

- Interdisziplinäre Zugänge: Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaften
- Lebensbegleitung älterer Menschen: Welches Wissen und welche Kompetenzen benötigen ältere Menschen, um sich in einer sich ständig wandelnden Zeit zurechtzufinden?
- Selbstorganisation/selbstbestimmtes Lernen (ZWAR)
- Lernen von und mit älteren Menschen (FoGera)

Bildungsarrangements und IT

- Informations- und Kommunikationstechnologien für das Alter: z.B. technische Assistenzsysteme zur Ermöglichung selbstbestimmten Wohnens, aber auch im Rahmen von *Computer Supported Collaborative Learning* (CSCL) in der alternden Gesellschaft
- Zusammenarbeit der Hochschulen mit älteren Menschen als „Ko-Entwicklern“ bei der Gestaltung von IT (wechselseitiges Lernen)
- „Ankerpunkte“ in der Lebenswelt Älterer finden, an die neue IT „angedockt“ werden kann

Der aktuelle politische Diskurs

- Recht auf Bildung und Chancengleichheit
 - Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte
 - IPWSKR, Art. 13
 - Grundgesetz: Menschenwürde, Gleichberechtigung
- Koalitionsvertrag
 - starke Jugend- und Arbeitsmarktorientierung
- Europäische Ebene
 - v.a. an Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit orientiert
 - positives Beispiel: GRUNDTVIG (heute Erasmus+)

Bildungs- und Altenbericht

- 5. Altenberichtscommission (2005) mit Blick auf Jugendorientierung: „Notwendigkeit, die Lernmöglichkeiten für Erwachsene sowohl in der Erwerbs- als auch in der Nacherwerbsphase auszubauen“
- Bildungsberichterstattung 2014: Ungleichheitsmuster nach strukturellen Merkmalen wie Bildungs- und Ausbildungsstand, Erwerbsstatus und ethnisch-kulturellem Hintergrund
- Expertenkommission ‚Ziele in der Altenpolitik‘ (2007): Aufgabe, „vermehrt bildungsgewohnte Personen für Bildungsaktivitäten im Erwachsenenalter zu gewinnen“ => Vielfalt von Bildungsgewohnheiten und -interessen von Menschen aus unterschiedlichen Bildungsschichten bei der Entwicklung von Lehrplänen und „Lehr-Lern-Methoden“ berücksichtigen!

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

www.iss-ffm.de

ludger.klein@iss-ffm.de

Geragogik und ihre Anliegen

Prof. Dr. Elisabeth Bubolz-Lutz



1. Selbstverständnis

Begriff:

„Geraios/ Geraros“ - „alt bzw. der Alte“
„Ago“ - „ich führe hin, ich geleite, ich zeige den Weg“

Geragogik als Theorie, Praxis und Lehre von Altersbildung auf verschiedenen Ebenen

Ebene 2

Aus- und Fortbildung für die Bildungsarbeit mit Älteren
für unterschiedliche Berufsgruppen & Ehrenamtliche

Ebene 1

**Bildung
im Alter**

Altenbildung/
Seniorenbildung

**Bildung
für das
Alter**

Vorbereitung
auf Übergänge
im Lebenslauf

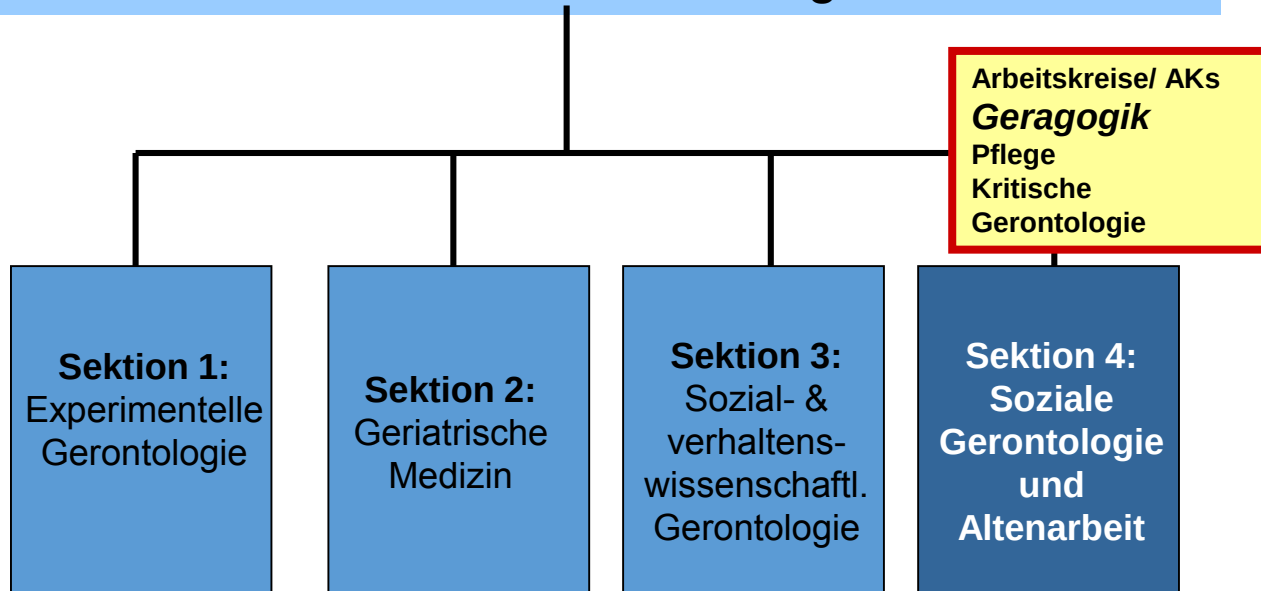
**Bildung im
Austausch
mit Älteren**

Inter-
generationelle
Bildung

2. Verortung der Geragogik

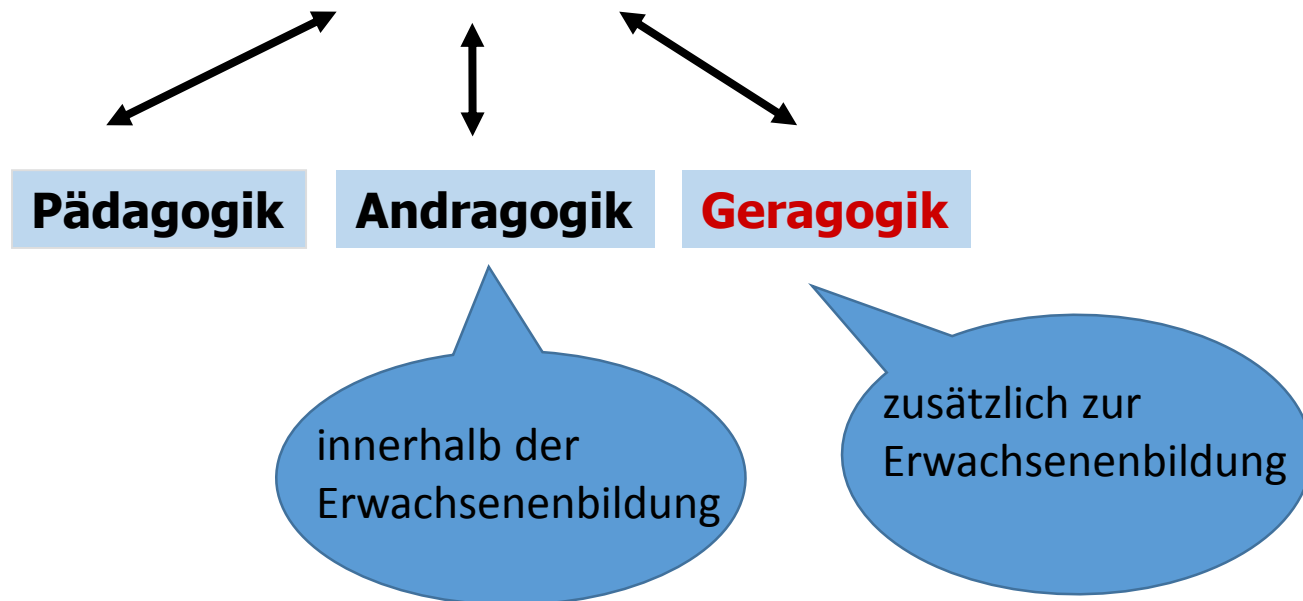
Geragogik - eine Disziplin der Gerontologie

Deutsche Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie



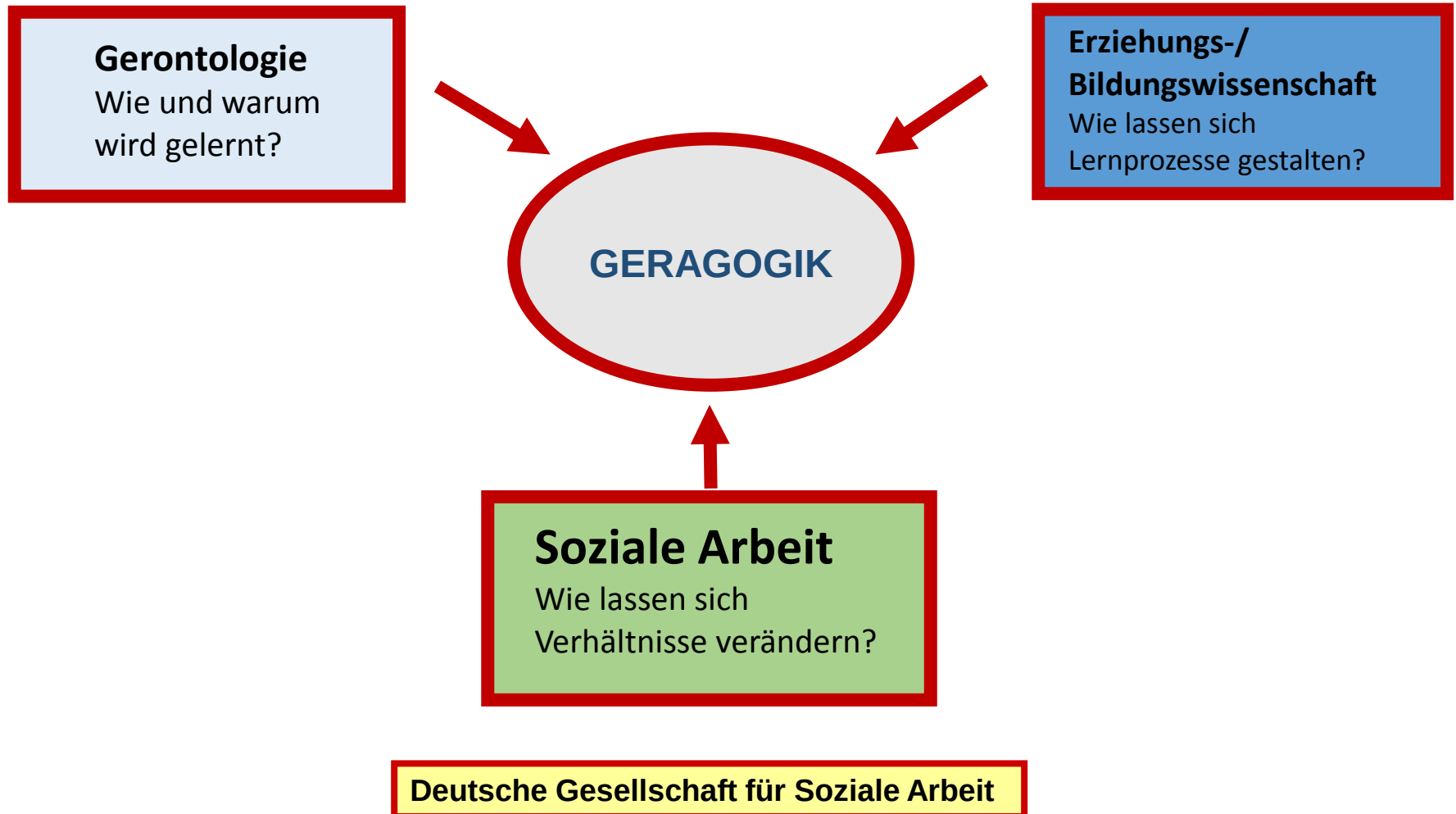
2. Verortung der Geragogik

Geragogik in der Erziehungs-/ Bildungswissenschaft



Neu: AG "Altern und Bildung" innerhalb der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
27./28.2.2015 in Wolfenbüttel

Geragogische Perspektive – auch verortet in der Sozialen Arbeit



Geragogik – Arbeitskreis, Forschungsinstitut & Hochschulen



interdisziplinär – praxeologisch – partizipativ – wertbezogen – lebenslaforientiert

3. Geragogik... Zentrale Werte und Fragestellungen

*Menschenbild: Würde – Subjektivität –
Interdependenz*

LERNEN für Lebensqualität

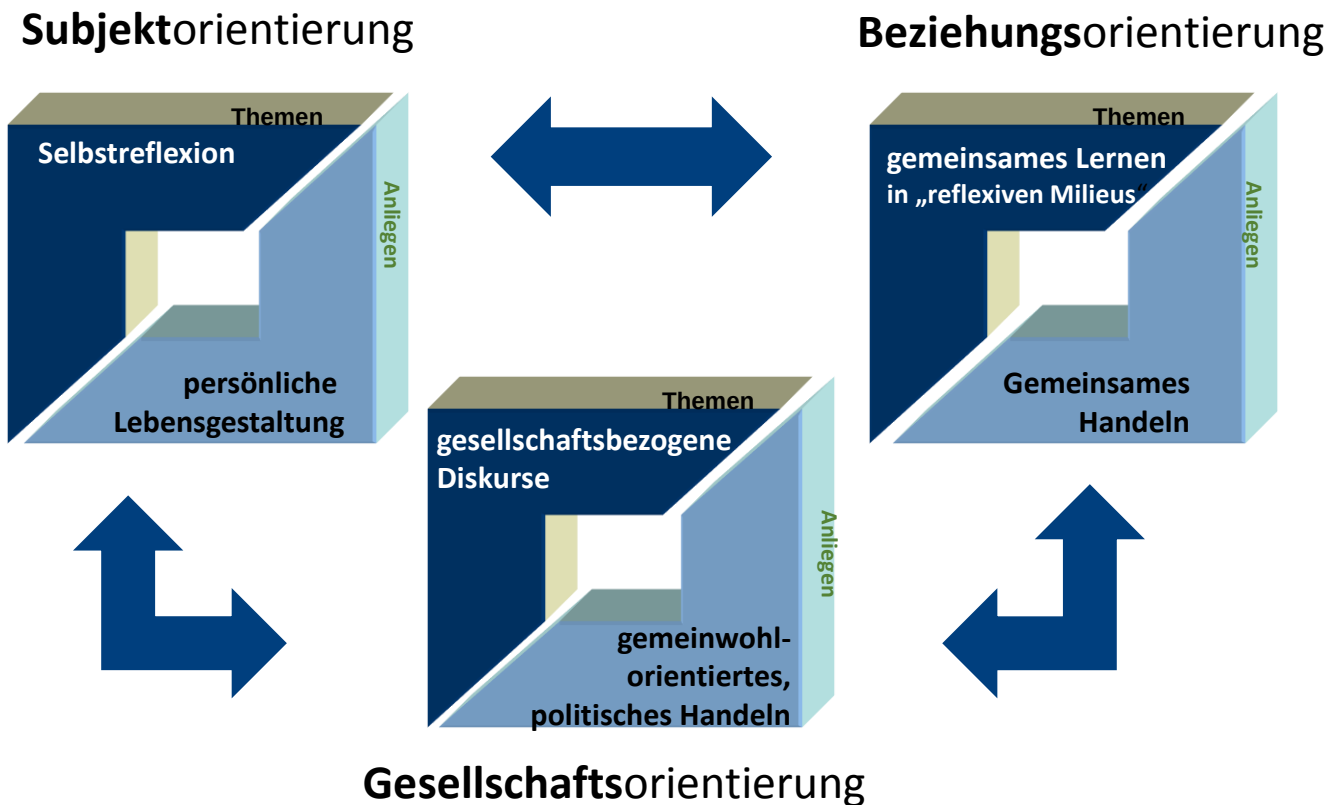
*LERNEN:
Partizipation und Mitverantwortlichkeit*

LERNEN für ALLE

*LERNKULTUR
zur Gestaltung des
demografischen Wandels*

4. Das Bildungsverständnis

Bildungsverständnis auf verschiedene Dimensionen beziehen und lebensweltlich ausrichten > Reflexion & Handeln



5. Anliegen: Entwicklung von Qualitätszielen



5. Anliegen: Entwicklung informeller & selbstbestimmter Lernarrangements

Projekte:

- LernNetzwerk (KBE - BMBF)
- Lernort Gemeinde (KBE – BMBF)
- Denk-Raum 50 plus (ASG Düsseldorf – FoGera)

Lernorte in der Gemeinde für „Bildungsungewohnte“:

- Cafés, Gasthäuser
- Parks
- Bahnhofshallen
- Künstlerwerkstätten usw.

Denk-Raum 50 plus – für „neue Alte“ mit Initiative:

Rahmung von Angeboten mit großem Anteil von Selbstorganisation
z.B. 2 x im Semester Treffen in Großgruppe, dazwischen in Kleingruppen
zu selbstgewählten Themen

Mörchen et al. (2009): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung,
Bertelsmann Bielefeld

<http://www.fogera.de/denk-raum-50-plus/>

5. Anliegen: Partizipative Curriculumentwicklung im Kontext von Bürgerengagement

...Impuls für Sorgende Gemeinschaften

Projekte/ Netzwerke:



Pflegebegleitung für pflegende Angehörige:
www.pflegebegleiter.de seit 2004



Pflege und Beruf vereinbaren – Pflegebegleitung – 2014/15
In Unternehmen www.unternehmen-pflegebegleitung.de



Patientenbegleitung NRW: 2013 -2015
www.fogera.de/patientenbegleitung/



Teilprojekt: Senioren erproben und vermitteln
Technik – *damit keiner durchs Netz fällt* 2014 – 2018
www.quartiersnetz.de

Spezielles Lernkonzept: Lernkompass
für Projekt-InitiatorInnen zu **Vorbereitungskursen für Freiwillige**



Partizipative Curriculumentwicklung „Themen zur Wahl“: 10 „Grüne Karten“ plus 1 „Praxiskarte“

**Wissen erwerben zur Situation
Pfleger Angehöriger und
Pflege zu Hause**

**Pfleger Angehöriger
begleiten**

**Eigenes Gesund- und Kranksein,
Behinderung und Alter(n) gestalten**

**Gesellschaftliche Zusammenhänge begreifen/
Position beziehen/ Öffentlichkeit herstellen**

**Zugänge zu
pflegenden
Angehörigen
finden**

**Praxis-Karte:
Die eigene Initiative
und Praxis selbst
organisieren**

**Was PflegebegleiterInnen tun
–
Wie sich Initiativen verstehen**

**Pfleger Angehöriger zu
Selbstsorge & Kontakt
untereinander ermutigen**

**Netzwerken für und mit
pflegenden Angehörigen**

**Visionen,
Wertorientierungen,
Ethik, Haltungen
entfalten**

**Gesetzliche & finanzielle
Rahmenbedingungen
kennen lernen**

Die Praxis ist weit voraus...

Aktive Senioren nehmen ihr Lernen selbst in die Hand

Notwendig sind:

- Gesicherte **Rahmenbedingungen**: Orte und Finanzen
- **Konzepte** > Senioren als Akteure und Brückenbauer zu Randgruppen
- **Supportstrukturen** zur Beratung und Qualifizierung von Geragogen/
Lernbegleitern

....für „Lebensqualität im Alter“

....für Lebensqualität Aller

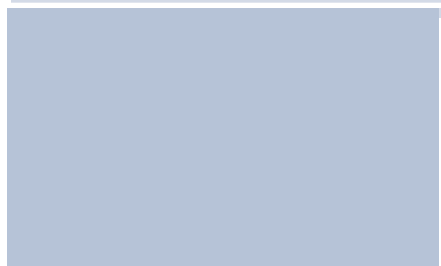
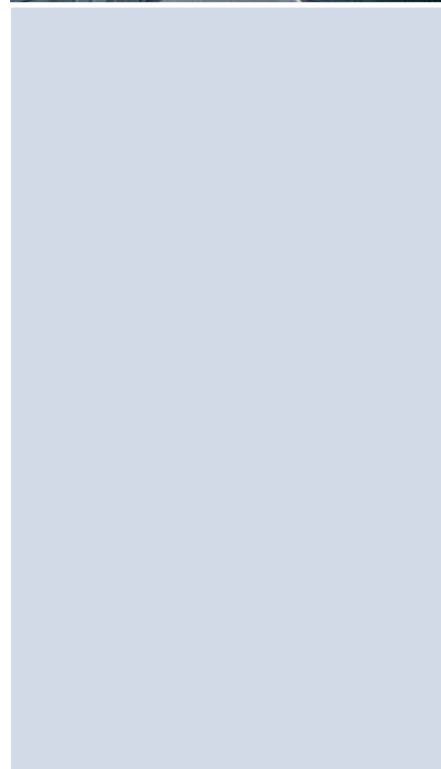
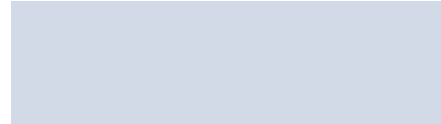
Prof. Dr. Elisabeth Bubolz-Lutz
Forschungsinstitut Geragogik/ FoGera
bubolz-lutz@fogera.de
www.bubolz-lutz.de

Kurzprofil

Das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V. (ISS-Frankfurt a. M.) wurde im Jahr 1974 vom Bundesverband der Arbeiterwohlfahrt e.V. (AWO) gegründet und ist seit 1991 als rechtlich selbständiger gemeinnütziger Verein organisiert. Der Hauptsitz liegt in Frankfurt am Main. In Berlin unterhält das ISS ein Projektbüro.

Das ISS-Frankfurt a. M. beobachtet, analysiert, begleitet und gestaltet Entwicklungsprozesse der Sozialen Arbeit und erbringt wissenschaftliche Dienstleistungen für öffentliche Einrichtungen, Wohlfahrtsverbände und private Träger. Gefördert wird das Institut durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).

- Das Leistungsprofil des ISS-Frankfurt a. M. steht als wissenschaftsbasiertes Fachinstitut für Praxisberatung, Praxisbegleitung und Praxisentwicklung an der Schnittstelle von Praxis, Politik und Wissenschaft der Sozialen Arbeit und gewährleistet damit einen optimalen Transfer.
- Zum Aufgabenspektrum gehören wissenschaftsbasierte Dienstleistungen und Beratung auf den Ebenen von Kommunen, Ländern, Bund und der Europäischen Union sowie der Transfer von Wissen in die Praxis der Sozialen Arbeit und in die Fachöffentlichkeit.
- Die Arbeitsstruktur ist geprägt von praxiserfahrenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, häufig mit Doppelqualifikationen, die ein breites Spektrum von Themenfeldern in interdisziplinären Teams bearbeiten. Dadurch ist das Institut in der Lage, flexibel auf Veränderungen in Gesellschaft und Sozialer Arbeit sowie die daraus abgeleiteten Handlungsanforderungen für Dienstleister, Verwaltung und Politik einzugehen.
- Auf unserer Website www.iss-ffm.de finden Sie weitere Informationen zum ISS-Frankfurt a. M. und zu dessen Kooperationen sowie Arbeitsberichte, Gutachten und Expertisen zum Download oder Bestellen.





Institut für Sozialarbeit
und Sozialpädagogik e. V.
Zeilweg 42
60439 Frankfurt am Main

Telefon +49 (0) 69 /95789-0
Telefax +49 (0) 69 /95789-190
E-Mail info@iss-ffm.de
Internet www.iss-ffm.de

