

Forschungsgruppe Altern und Lebenslauf (FALL)

Forschungsbericht 66

Februar 1999

Carola Sommer & Harald Künemund

**Bildung im Alter.
Eine Literaturanalyse**

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

Forschungsgruppe Altern und Lebenslauf (FALL)

Leitung: Prof. Dr. Martin Kohli

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

Institut für Soziologie

Garystr. 55, D-14195 Berlin

Tel. +49 30 838 576 51, Fax +49 30 838 576 52

e-mail: fall@fall-berlin.de

home-page: www.fall-berlin.de

Carola Sommer & Harald Künemund (1999): Bildung im Alter. Eine Literaturanalyse. Forschungsgruppe Altern und Lebenslauf (FALL), Forschungsbericht 66. Berlin: Freie Universität.

Forschungsgruppe Altern und Lebenslauf (FALL)

Forschungsbericht 66

Februar 1999

Carola Sommer & Harald Künemund

Bildung im Alter. Eine Literaturanalyse

1	Bildung im Alter	3
1.1	Begriffsklärungen	3
1.2	Begründungen und Zielsetzungen der Altersbildung	5
1.3	Das Konzept des lebenslangen Lernens	8
1.4	Lernen im Alter	9
2	Angebot	13
2.1	Tendenzen und Innovationen in der gegenwärtigen Altersbildung.....	13
2.2	Zur Angebotspraxis	17
3	Nachfrage	23
3.1	Zur Teilnahme	23
3.2	Zu den Teilnehmenden.....	25
3.3	Motive und Interessen	27
3.4	Fördernde und hemmende Faktoren	31
4	Fazit	35
	Literatur	37

1 Bildung im Alter

Bei der Klärung, was unter Bildung im Alter verstanden wird, eröffnet sich ein weites Feld von Versuchen einer Begriffsbestimmung. Handelt es sich bei Bildung im Alter z.B. um „Bildung für das Alter oder gegen das Altern“ (Eierdanz 1992), liegt die Betonung eher auf dem Bildungs- oder stärker auf dem Altersaspekt, was sind die Ziele, die Inhalte und vor allem: wer sind die Adressaten? Zu diesen Fragen lassen sich verschiedene Antworten und Positionen finden, verbindliche Definitionen liegen jedoch nicht vor. Dies hängt auch damit zusammen, daß Altersbildung aus mehreren Richtungen beeinflusst wird: Sowohl bildungs- als auch altenpolitische Erwägungen bzw. Interessen, Impulse aus verschiedenen Grundlagendisziplinen wie Gerontologie, Psychologie und Soziologie sowie aus anwendungsorientierten Gebieten wie Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik zeigen in diesem Feld – in durchaus inkohärenter Weise – ihre Wirkung. Seit mehreren Jahren gibt es verschiedene Bemühungen, Bildung im Alter als Spezialfach „Geragogik“, „Gerontagogik“ oder „Sozialgeragogik“ zu etablieren, und dieser Prozeß ist längst nicht abgeschlossen. Ebenso finden sich seit einiger Zeit Bestrebungen, Bildung im Alter aus der Sozialpädagogik herauszulösen und in die allgemeine Erwachsenenbildung zu integrieren, aber auch diese Entwicklung wird kontrovers diskutiert. Bildung im Alter ist bislang weder in der Theorie noch in der Praxis präzise situiert.

Die neueren Publikationen zur Bildung im Alter sind entsprechend heterogen. Weniger einzelwissenschaftliche Monographien oder einschlägige Handwörterbücher, sondern eher Expertisensammlungen und Anthologien verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen dominieren die Literaturlage. Bei zahlreichen Studien und Forschungsberichten handelt es sich um „graue“ Literatur. Im folgenden soll aus dieser zahlreich vorhandenen Literatur ein Überblick zum gegenwärtigen Angebot, der Nachfrage, den Teilnehmern und ihren Motiven für die Partizipation sowie die fördernden und hemmenden Faktoren in diesem Zusammenhang gegeben werden, wobei wir uns hauptsächlich auf die deutschsprachigen Veröffentlichungen beschränken. Zu diesem Zweck werden zunächst einige begriffliche Abgrenzungen gezogen, exemplarische Begründungen für spezielle Bildungsangebote für Ältere und Befunde zur Lernfähigkeit im Alter zusammengetragen. Die folgenden Abschnitte konzentrieren sich dann auf Angebot und Nachfrage sowie Konsequenzen für deren empirische Erhebung.

1.1 Begriffsklärungen

Bildung gilt in unserer Gesellschaft als „postulativer Wertbegriff“: „Inhaltlich wurde und wird er in mehr oder minder expliziten Leitbildern und Bildungsidealen beschrieben“ (Guckenbiehl 1998: 85). Der Bildungsbegriff ist aber historisch variabel und abhängig von den jeweiligen Zielen, die anvisiert werden (Hörster 1998; Kade/Nittel 1998). Demzufolge kann der Bildungsbegriff nicht ein für allemal inhaltlich definiert werden, weil sich in ihm „das

jeweilige Selbst- und Weltbild des Menschen widerspiegelt“ (Böhm 1982, zitiert nach Schmitt 1992: 172). Bildungskonzepte haben zudem meist einen beträchtlichen normativen Überschuß.

„Der Bildungsbegriff einer der schillerndsten Begriffen der abendländischen Geistes- und Kulturgeschichte. Er erlangte in Deutschland seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine in wohl keinem anderen Land und keiner anderen Sprache erreichte Bedeutungsfülle“ (Schäfers 1995: 148f; vgl. auch Becker 1989). Der Begriff einer allgemeinen Bildung geht in der deutschen Tradition vor allem auf Humboldt zurück: Sich in sich zu bilden sei der Zweck des Menschen im Menschen; seine Beschäftigungen sind nie als Mittel zum Zweck zu betrachten. Gebildet ist derjenige, der „soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ vermag (Humboldt 1794, zitiert nach Hörster 1998: 47). Bildung kann aber auch – eher inhaltsunabhängig – als „Freiheit zu Urteil und Kritik“ oder als „Zwang zur Anpassung an vorgegebene Verhältnisse“ interpretiert werden (Notz 1997). Das Anknüpfen an den Allgemeinbildungsbegriff im Feld der Bildungsangebote für Ältere zielt in diesem Zusammenhang auf die Überwindung eines ausschließlich instrumentellen Bildungsverständnisses, das sich auf die Vermittlung praktisch verwertbaren Wissens bezieht. Der im Allgemeinbildungsgedanken implizit enthaltene Universalismusanspruch kann heute jedoch nicht mehr ohne weiteres aufrecht erhalten werden – ein Bildungsverständnis mit festem Kanon hat sich überlebt (Becker 1989). Der moderne Widerspruch besteht nunmehr darin, daß die beschleunigte Entwertung der gesammelten und angehäuften Erfahrungsgüter die Forderung eines Anhäufens von immer neuen Erfahrungen bzw. Wissen nach sich zieht (Hörster 1998). Das Konzept des lebenslangen Lernens trägt dieser Dynamisierung Rechnung (vgl. Abschnitt 1.3).

Bildung kann aber auch – z.B. im Kontext der Alltagskompetenz – in kleinsten kognitiven Lernprozessen verortet werden. Gerade Bildung im Alter – im folgenden der Einfachheit halber auch *Altersbildung* genannt¹ – läßt sich daher nicht ohne weiteres über ein stringentes Bildungskonzept definieren². Der bildungstheoretische Hintergrund der Altersbildung wird zwar vorrangig von Anleihen an dem Allgemeinbildungskonzept und dem Konzept des lebenslangen Lernens geprägt, aber auch innerhalb dieser Entwürfe gibt es einigen Interpretationsspielraum. Manche Autoren betonen das politisch-emanzipatorische

¹ In den neueren Publikationen werden verstärkt die Formulierungen „Altersbildung“ oder „Alter(n)sbildung“ verwendet. Die Konnotation liegt damit mehr auf einem dynamischen Aspekt, während der konventionelle Begriff der „Altenbildung“ einen ausdrücklichen Adressatenbezug herstellt. Alternativ wird in der Literatur z.B. auch von „Seniorenbildung“ oder „Bildung für ältere Menschen“ gesprochen.

² Wir vernachlässigen in dieser Übersicht sozialisationstheoretische Ansätze, da sie in der einschlägigen Literatur kaum Berücksichtigung finden. In dieser Perspektive wären vor allem Umwelten und ihr systematischer Anforderungscharakter – also auch andere Tätigkeitsfelder wie Ehrenamt oder Erwerbsarbeit – stärker in den Blick zu nehmen (vgl. Kohli 1984).

Potential der Allgemeinbildung, andere rücken die individuellen Entfaltungs- oder Bewältigungsmöglichkeiten stärker in den Vordergrund (vgl. Abschnitt 1.2).

Jenseits dieser vielfältigen Interpretationen soll als vorläufige operationale Definition für die geplante empirische Erfassung von Angebot und Nachfrage Bildung als Partizipation in fremd- oder selbstorganisierten Gruppen verstanden werden, deren explizites Ziel Lernen ist. Damit werden einerseits Bildungsprozesse, die quasi „en passant“ in beliebigen Gruppen und Tätigkeitsfeldern vorfindbar wären, andererseits „private“ Bildungsanstrengungen außerhalb konkreter Gruppen ausgeschlossen. Eine solche Abgrenzung läßt verschiedenste Inhalte, Interessen und Motive der Teilnahme zu.

Ebensowenig wie auf einem einheitlichen Bildungsbegriff basiert Altersbildung auf einem einheitlichen Altersbegriff. Es besteht z.B. keine Einigkeit darüber, welche Altersgruppen zum Adressatenkreis gehören. Oft gilt die nachberufliche Phase als Bedingung, es finden sich aber auch Positionen, die unter Bildung im Alter auch Bildungsaktivitäten vor dem Eintritt in diesen Lebensabschnitt fassen, etwa zur Vorbereitung auf den Ruhestand oder für ältere Arbeitnehmer. Und es gibt speziell zugeschnittene Angebote bzw. Konzepte z.B. für „alte Alte“, „junge Alte“ oder spezifische Lebens- und Problemlagen im höheren Alter.

Bereits der Begriff Alter selbst ist mehrdeutig und vielschichtig (Kohli 1998): Alter kann allgemein für jedes kalendarische Alter oder für eine spezifische Altersphase – eben höheres Alter – stehen, und es kann weiter zwischen biologischem, psychologischen und sozialem Alter differenziert werden. Aus der Perspektive einer Soziologie des Lebenslaufs läßt sich Alter aber – und dies dürfte in diesem Feld noch die breiteste Akzeptanz finden – als ein klar abgegrenzter Lebensabschnitt nach der Erwerbsphase bzw. nach der dafür gesellschaftlich institutionalisierten Grenze bestimmen (vgl. Kohli 1985). Die Erhebung von Nachfrage und Angebot in diesem Bereich sollte daher u.E. Weiterbildungsmaßnahmen mit Blick auf die Partizipation am Arbeitsmarkt ausschließen und nur solche Aktivitäten in den Blick nehmen, die sich explizit an Personen in der nachberuflichen Lebensphase richten.

1.2 Begründungen und Zielsetzungen der Altersbildung

Wurde in der Vergangenheit die Altersbildung hauptsächlich über vorherrschende Altersbilder begründet, sind es gegenwärtig eher gesellschaftliche Wandlungsprozesse, die als Begründung herangezogen werden (Eirmbter-Stolbrink 1992; Dettbarn-Reggentin/Reggentin 1992). In früheren Jahren dominierte die Ansicht, daß sich mit zunehmenden Alter die Fähigkeiten negativ verändern. Basierend auf dem Defizitmodell – Alter als Abbau, Hilflosigkeit, Krankheit und Last – wurde Bildungsarbeit mit älteren Menschen vor allem als gesellschaftliche Betreuungs-, Fürsorge- und Kompensationsaufgabe

verstanden. Gegen diese Defizittheorien setzte sich in den 80er Jahren ein neues Altersbild durch. Kompetenz- und Aktivitätsansätze betonten nun stärker die Möglichkeiten von Autonomie, Selbständigkeit und Chancen im Alter. Altersbildung propagierte in diesem Sinne das Leitbild der engagierten, selbstbewußten, aktiven Senioren, für die „Müßiggang ein Fremdwort ist“ (Zeman 1989; Knopf/Schmidt 1992; Becker/Rudolph 1994). Mittlerweile wird auch die Einseitigkeit solcher Aussagen relativiert. Der gegenwärtige Altersdiskurs ist zunehmend von differenzierenden Positionen geprägt, die sowohl negative als auch positive Aspekte des Alter(n)s berücksichtigen.

Die aktuelle Legitimation der Altersbildung erfolgt mit stärkerem Hinweis auf die demographischen Veränderungen, die mit dem Begriff „Altern der Gesellschaft“ (vgl. die Übersicht bei Kohli 1989) umschrieben werden. Diese führen nicht nur zu einer quantitativen Veränderung im Altersaufbau der Bevölkerung, sondern ebenso zu qualitativen und strukturellen Veränderungen (Tews 1993). Im Durchschnitt erreichen die heutigen Älteren den Ruhestand in besserer gesundheitlicher Verfassung, mit besseren Qualifikationen und mit einer besseren materiellen Absicherung als frühere Kohorten. Zum Strukturwandel gehört auch ein Bedeutungswandel des Alters; er findet seinen Ausdruck darin, daß der Ruhestand seinen Charakter als „Restzeit“, die es irgendwie zu durchleben gilt, verloren hat und zu einer eigenständigen Lebensphase geworden ist. Er erfordert den Entwurf neuer biographischer Projekte und stellt die Frage der Beteiligung am sozialen Leben in neuer Form (Kohli 1992). Diese gesellschaftlichen Entwicklungen unterstützend zu begleiten, zählt zum Anspruch gegenwärtiger Altersbildung.

Es lassen sich aber noch weitere, spezifischere Begründungen und Zielsetzungen der Altersbildung finden, die sich sowohl aus gesellschaftlichen als auch individuellen Interessenlagen bzw. Erfordernissen ableiten. Die formulierten Zielsetzungen sind daher vielfältig und variabel. Meist handelt es sich um normative Vorgaben, nicht selten sind „ideologisch verkürzte Interessenstandpunkte“ zu finden (Kade 1994b: 8).

Eierdanz (1992) und Kade (1994b) z.B. ordnen die unterschiedlichen Zweckbestimmungen von Altersbildung politischen Bewegungen bzw. Strömungen zu. Eierdanz (1992) identifiziert dabei zwei grundlegende Erwartungshaltungen an eine Bildung im Alter: Zum einen die „*konservativ-sozialtechnokratische*“ Variante, die darauf gerichtet sei, den Älteren zum „erfolgreichen Altern“ – mit möglichst wenig sozialstaatlicher Sicherung und Unterstützung – zu verhelfen. Getreu dem Motto „Alt hilft Alt“ sollen Lücken z.B. im Bereich der Betreuung von den Älteren selbst ausgefüllt werden. Zum anderen gibt es eine „*sozial-reformatorisch-emanzipatorische*“ Variante, die darauf abzielt, Altersbildung als Aufklärung zu begreifen. Ältere Menschen sollen in die Lage versetzt werden, ihre Rechte wahrzunehmen, um selbstbewußt und kompetent diese Lebensphase gestalten zu können. Eine so verstandene Altersbildung will tradierte Altersbilder in Frage stellen (ebd.: 177f).

Kade (1994b) unterscheidet drei Zielrichtungen der Altersbildung: *Bildungspolitische* Ziele basieren auf einem demokratischen Argument – Altersbildung sollte insbesondere der Förderung von bildungsbenachteiligten Alten gelten, um Chancengleichheit verwirklichen zu können. *Bildungssoziologische* Ziele resultieren sowohl aus utilitaristischen als auch sozialpolitischen Argumentationen – brachliegende Altersressourcen und -potentiale sollten in ein gesellschaftlich nützliches Engagement überführt werden, wobei z.B. die gesellschaftliche Integration der Älteren und die Solidarität zwischen den Generationen gestärkt werden kann. *Bildungsökonomische* Ziele schließlich beziehen sich auf gerontologische und geriatrische Argumente – die Förderung und der Ausbau rehabilitierender und vorbeugender Bildungsmaßnahmen hat das Bestreben, den Kostenanstieg im medizinischen Bereich zu dämpfen (ebd.: 8ff).

Als weitere Zielsetzungen bzw. Chancen werden u.a. genannt:

- Bildung hat zum einen die Aufgabe, die Antizipation des eigenen Alters sowie die Vorbereitung auf dieses zu fördern, zum anderen hat sie die Aufgabe, älteren Menschen die Möglichkeit zu eröffnen, die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten umzusetzen und zu erweitern (Dettbarn-Reggentin/Reggentin 1992).
- Bildung könnte die Chance bieten, einen eigenen Altersstil zu entwickeln (Rosenmayr/Kolland 1992).
- Bildung kommt bei der Suche nach neuen Modellen der Partizipation und Sozialintegration eine zentrale Funktion zu (Kade 1994b).
- Bildung zielt auf Autonomie und Integration im Alter, auf Selbstbestimmung und Teilhabe an der Lebenswelt (vgl. Becker/Rudolph 1994; Kade 1994b; Kaiser 1994).
- Bildung hat die Aufgabe, die Transferprozesse zwischen einer sich ändernden Kultur, einer sich wandelnden Gesellschaft und einer sich entfaltenden Individualität herzustellen (Veelken 1990).
- Bildung trägt dazu bei, neuen Sinn zu entdecken (Veelken 1992).
- Bildung dient dem Lernen des Älterwerdens (Kade 1994b).
- Bildung bewahrt bereits bestehende Selbständigkeit innerhalb sich verändernder Umweltbedingungen (Geißler 1990).
- Bildung kann dem Dialog der Generationen dienen und erfüllt allgemein das Recht auf Bildung (Kaiser 1997).
- Bildung sollte sich zum Ziel setzen, auf mögliche Krisen- und Grenzsituationen im Alter vorzubereiten (Kruse 1990).

Diese Aufzählung könnte noch durch weitere Aspekte ergänzt werden; die Zielsetzungen der Altersbildung sind mannigfaltig und nicht immer kohärent. Oft werden aber hohe Erwartungen gestellt: Bildung ist eine der „größten Altersressourcen“ (Tews 1993: 240), und es werden in der „mit Bildungsprozessen verbundenen «Netzwerkbildung» über die Generationen hinweg die wesentlichen Ressourcen und Potentiale des Alterns“ (Schmitz-Scherzer et al. 1994: 88) vermutet. Aber auch kritische Stimmen sind zu vernehmen, etwa

daß die Gründe und Ziele einer Altersbildung nicht durch gesellschafts- und sozialpolitische Erwägungen „diktiert“ (Kade 1994b: 10) werden dürfen. Naegele (1992: 143) warnt davor, den Ruhestand als ein generelles „Bildungsproblem“ zu verstehen, Knopf/Schmidt (1992: 195) befürchten, daß Altersbildung weiterhin „vordefinierte und anempfohlene Altersbilder und Lebensstile“ transportiert. Und Gronemeyer/Buff (1992: 28f) vermuten gar, daß künftige Altersbildung weniger als „Emanzipationshilfe“ denn als „Zwangshilfe“ für ältere Menschen gelten könnte.

Die Zielsetzungen der Altersbildung knüpfen also an gesellschaftliche und individuelle Interessenlagen an und unterliegen einem zeitbedingten Wandel. Diese Vielfalt der Zielsetzungen dürfte sich auch in der Praxis der Altersbildung wiederfinden lassen – sowohl auf der Ebene des Angebots (vgl. Abschnitt 2) als auch auf der Ebene der Nachfrage (vgl. Abschnitt 3). Der funktionalen, inhaltlichen und formalen Ausdifferenzierung der Altersbildung im Sinne einer allgemeingültigen Definition gerecht zu werden, ist nahezu unmöglich.

1.3 Das Konzept des lebenslangen Lernens

Ein weiterer, an Bedeutung gewinnender Begründungszusammenhang der Altersbildung speist sich aus der Diskussion um lebenslanges Lernen. Die Wissensexplosion der letzten zwei Jahrhunderte macht eine allumfassende Bildung unmöglich. Der Anspruch einer Allgemeinbildung mit universellem Hintergrund ist illusionär geworden³; das traditionelle Bild eines „fertigen“ Erwachsenen hat sich tendenziell überlebt. Das unablässige Adaptieren sozialer und kultureller Veränderungen korrespondiert mit einer Verflüssigung des „festgefügteten Selbst“ (Seitter 1997: 325). Nichtwissen, Ungewißheit oder Unsicherheit können heute im individuellen Bildungsprozeß nicht mehr ausschließlich als negative, zu überwindende und überwindbare Zustände thematisiert werden, sondern müssen als „Normalität“ der Lebensführung in modernen Gesellschaften gelten (J. Kade 1997: 113). „Wir stehen heute unter der Not und Notwendigkeit des Lernens“; die durch Bildung angestrebte Autonomie wird paradoxerweise durch die dadurch erzeugte Abhängigkeit konterkariert (Mader 1997: 89).

Der Begriff des lebenslangen Lernens zeigt die prinzipielle Unabschließbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen an (Frankenstein 1990; Seitter 1997). Die damit verbundene Absage an ein verbindliches „Bildungswissen“ kann durchaus als Entlastung verstanden werden: „Lernvorhaben sind nun nicht mehr aufgrund schwer durchschaubarer Bildungsansprüche, sondern in Hinblick auf konkret beschreibbare und durch Lernen beherrschbare Anwendungssituationen konzipiert“ (Schlutz 1992: 15).

³ Becker (1989) formuliert pointiert das moderne Verständnis der gebildeten Person: „Man könnte ironisch sagen, gebildet ist heute der, der sich darüber klar ist, daß er auf den meisten Gebieten ungebildet ist“ (ebd.: 72).

Der Abschluß einer formalen Berufsausbildung bedeutet heute eine Entlassung in lebenslanges Lernen (Kolland 1997). Der gesellschaftlichen Forderung, flexibel, anpassungsfähig und stets lernbereit zu reagieren, muß man sich individuell stellen. Daß dieser Anspruch auch als eine Zumutung erlebt werden kann, ist plausibel (J. Kade 1997; Seitter 1997). Aber neben der ökonomischen Verwertbarkeit des erworbenen Wissens bietet die Perspektive des lebenslangen Lernens auch eine andere Funktion und Deutung: Individuelle Entwicklungsoptionen wie Selbstbestimmung, Individuierung und Sinnerfüllung geraten in das Blickfeld. Aus dieser Wendung bzw. Bewertung leitet sich das Lernen als eine permanente Aufgabe aller Lebensalter ab, auch in diesem Sinne wird Altersbildung begründet (Frankenstein 1990; Breloer/Breloer 1994; Dohmen 1997). Lehr (1992: 62) bringt dies formelhaft auf den Punkt: „Heute müssen wir lernend altern und Altern lernen“. Dabei werden Lernen und Bildung oft sehr weit gefaßt. Saup (1997: 11) z.B. definiert Lernen wie folgt: „Lernen heißt, neue Erfahrungen sammeln, sich mit einer verändernden Umwelt und einer sich verändernden Leiblichkeit auseinanderzusetzen, heißt sich selbst zu verändern“.

Das Bildungsverständnis des lebenslangen Lernens kann in ein „4-Säulen-Modell“ gefaßt werden: Es zielt auf „learning to know, learning to do, learning to be, learning to live together“ (Knoll 1997: 33). Lernen ist demnach nicht auf organisiertes und formales Lernen beschränkt – insbesondere das selbstgesteuerte Lernen in täglichen Lebens- und Arbeitszusammenhängen erfährt eine erhebliche Aufwertung. Nach Schätzung der Faure-Kommission (1972, zitiert nach Dohmen 1997: 11) soll der Anteil dieses – von organisierten Bildungsveranstaltungen weitgehend unabhängigen – Erfahrungslernens 70 Prozent aller menschlichen Lernprozesse betragen. Die verschiedensten Lernformen (formal wie informal, selbstgesteuert wie professionell organisiert, unmittelbar wie mediengestützt) sind in das Konzept des lebenslangen Lernens integriert, und es besteht die bildungspolitische Forderung, daß die öffentliche Förderung nicht mehr getrennt nach den diversen Lernformen erfolgt (Dohmen 1997). Optimistisch wird gar damit gerechnet, daß sich perspektivisch das Lernen zu einer Art „Volkssport“ entwickelt (ebd.: 20).

1.4 Lernen im Alter

Die zunehmende Akzeptanz des lebenslangen Lernens wird flankiert durch den Einfluß neuerer Forschungsergebnisse, welche die Offenheit, Veränderbarkeit, Lernbereitschaft und Bildsamkeit des Erwachsenen betonen (Seitter 1997). Hartnäckig hält sich im Alltagsleben das Klischee vom zwangsläufig altersbedingten Abbau geistiger Fähigkeiten. Diesem Stereotyp widersprechen jedoch seit mehr als drei Jahrzehnten wissenschaftliche Forschungsergebnisse aus den Bereichen der Medizin, Psychologie und Pädagogik. Untersuchungen haben nachgewiesen, daß interindividuelle Differenzen Altersdifferenzen wesentlich überlagern können und im Alternsverlauf zunehmen (Drinck 1990). Diese re-

sultieren u.a. aus historisch bzw. kohortenspezifischen Bildungserfahrungen, der individuellen Bildungsbiographie bzw. Lernerfahrungen, Übung bzw. Training, sozialem Umfeld und Lebensstilen sowie der Nutzung von Kompensationsmöglichkeiten. Thesen der abnehmenden Lernfähigkeit und dem Nachlassen geistiger Fähigkeiten konnten jedenfalls nicht undifferenziert bestätigt werden (Lehr 1991; Weinert 1992).

Aussagen zur Lern- und Leistungsfähigkeit im Erwachsenenalter und höherem Alter können anhand der Unterscheidung biologischer, psychologischer und sozialer Dimensionen getroffen werden. Bezüglich all dieser Dimensionen lassen sich sowohl Entwicklungsmöglichkeiten als auch -grenzen aufzeigen (vgl. die Überblicksdarstellung von Kruse/Rudinger 1997). Im Alter verringern sich die *biologische* Kapazität und die physische Funktionstüchtigkeit, die Adaptionfähigkeit nimmt ab (Linke 1990). Dennoch gibt es in diesem Bereich Kapazitätsreserven – die positive Wirkung von Training für die Entwicklung bzw. Rehabilitation z.B. der körperlichen Leistungsfähigkeit wurde wiederholt belegt (Fries 1989). Hinsichtlich der *psychologischen* Dimension sind altersspezifische Verluste vor allem hinsichtlich der fluiden Intelligenz nachweisbar, während die kristalline Intelligenz vornehmlich stabil bleibt (Reischies/Lindenberger 1996; Kruse/Rudinger 1997). Neuere Untersuchungen zeigen auch, daß bei entsprechendem Training selbst die fluide Intelligenz aufrechterhalten oder gar verbessert werden kann (Röhr-Sendlmeier 1990: 138). In bezug auf die *soziale* Dimension schließlich werden vor allem gesellschaftliche Entwicklungen und Umweltbedingungen genannt, die Auswirkungen auf die Lern- und Leistungsfähigkeit im Alter haben können (Kruse/Rudinger 1997). Insbesondere für Menschen, die über den Lebenslauf zahlreiche Lernerfahrungen gewonnen und Lernstrategien entwickelt haben, ist das Lernen im Alter ein vertrauter Prozeß. Expertenwissen, meist in beruflichen Zusammenhängen erworben, kann bis ins hohe Alter erhalten bleiben (Röhr-Sendlmeier 1990; Schmitz-Scherzer et al. 1994).

Eine Verzögerung kognitiver Prozesse, verminderte Aufnahmegeschwindigkeit von Informationen, zunehmende Störungen der Aufmerksamkeit und eine verringerte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zählen somit zwar grundsätzlich zu den altersbedingten Beeinträchtigungen kognitiver Basisoperationen (Reischies/Lindenberger 1996; Kruse/Rudinger 1997). Es wurde aber gezeigt, daß Gedächtnisfunktionen und psychomotorische Funktionen durch Training verbessert werden können (Kruse 1992a; Oswald/Rupprecht/Gunzelmann 1996). Alterstypische Reduktionen der Leistungsfähigkeit sind bei adäquaten Anregungen stark modifizierbar; sie können aufgehalten, zeitlich verlangsamt oder sogar für eine gewisse Zeit rückgängig gemacht werden (Baltes 1987).

Mit der Kategorie Weisheit wird die Möglichkeit einer spezifischen Altersintelligenz thematisiert (Dittmann-Kohli 1984; Weidenmann 1991; Nittel 1992; Baltes 1997). Weisheit wird als Persönlichkeitsmerkmal angesehen, das sich – vor allem aufgrund der produktiven Bewältigung kritischer Lebensereignisse und Lebenskrisen – über den Lebenslauf

hinweg entwickelt. Untersuchungen zeigen, daß ältere Menschen auf dem Gebiet hohe Leistungen erzielen können (Weidenmann 1991). Sie können unter Umständen „ein vertieftes Urteilsvermögen, das Widersprüche zu verbinden vermag (Paradoxiekapazität)“, und „die Fähigkeit, Unsicherheiten sowohl in der Wahrnehmung als auch im Urteil zu ertragen (Insekuritäts-Toleranz)“, entwickeln; zudem haben alte Menschen meist spezielle „schöpferische Fähigkeiten“, die auf die Ausprägung individueller Originalität zurückzuführen sind (Rosenmayr/Kolland 1992: 77).

Aus der Durchsicht der vielfältigen Untersuchungsergebnisse läßt sich ableiten, daß die kognitive Lern- und Leistungsfähigkeit älterer Menschen sowohl von einigen Verlusten als auch spezifischen Gewinnen geprägt ist. Die potentiellen Defizite dürfen dabei nicht übermäßig dramatisiert werden (Drinck 1990). Kompensationsmöglichkeiten sind vorhanden und ein Großteil älterer Menschen verfügt über Leistungsreserven, die häufig ungenutzt bleiben⁴.

Für das Lernen im Alter ergeben sich daraus einige spezifische Besonderheiten; Lernen im Alter ist jedoch prinzipiell möglich. Wichtige Einflußfaktoren auf die Lernleistungen im Alter können – in Anlehnung an Kruse/Rudinger (1997) – wie folgt zusammengefaßt werden (vgl. hierzu auch Drinck 1990; Röhr-Sendlmeier 1990; Lehr 1991; Weidenmann 1991; Nittel 1992; Rosenmayr/Kolland 1992; Tietgens 1992; Veelken 1992; Dittmann-Kohli/Souzka/Timmer 1997; J. Kade 1997; Saup 1997):

- Vertrautheit mit dem Lernmaterial: Das Lernen älterer Menschen sollte auf ganzheitliche Sinnzusammenhänge ausgerichtet sein. Der Rückbezug auf das Gelebte und schon Bekannte als individuelle Anschlußmöglichkeit wirkt sich günstig auf das Lernen aus. Ältere lernen vor allem dadurch, daß sie von sich aus Wissen auswählen, mit schon Gelerntem verarbeiten und zu sich in eine neue Beziehung setzen, ihm eine neue Bedeutung geben. Eine zu starke Abweichung der neuen Informationen von dem bisher Gelernten kann eventuell nicht mehr angemessen verarbeitet werden.
- Strukturiertheit des Lernmaterials: Das Lernen Älterer wird dadurch erschwert, daß selten gelernt werden konnte, wie Lernen konkret vor sich ging. Aufgrund ihrer Lernstrategien sind sie oftmals darauf angewiesen, daß das Lernmaterial übersichtlich gegliedert ist. Wissen über konkrete Strategien des Lernens sollten daher verstärkt vermittelt werden. Die Gleichzeitigkeit verschiedener Informationen und Aufgaben vermindert ebenfalls die Lernleistungen älterer Menschen. Ist das Lernmate-

⁴ Allerdings sollten auch die Kompensationsmöglichkeiten nicht im Sinne eines „Allheilmittels“ zu stark betont werden. Auch wo individuelle Kompensationen defizitärer Lebenslagen prinzipiell möglich sind, bleibt zu fragen, ob nicht eher die konkrete defizitäre Lebenslage als die individuelle Kompensationskompetenz zu ändern wäre.

rial hingegen so angeordnet, daß die Möglichkeit besteht, sich auf einzelne Aufgaben zu konzentrieren, so nehmen die Leistungen erheblich zu.

- Unsicherheit in der Lernsituation: Geringe Vertrautheit mit Lernsituationen oder gar Ängste diesbezüglich, aber auch Mangel an Unterstützung können die Konzentrationsfähigkeit beeinträchtigen. Ein negatives Altersbild, aber z.B. auch die Anwesenheit von Jüngeren können zu Lernblockaden führen. Zu einer effektiven Lernhilfe wird daher auch eine Aufklärung über Altersstereotype mit dem Ziel der Überwindung ungerechtfertigter Vorurteile gezählt.
- Lernen in Gruppen: Lernen findet in einem Kommunikationsprozeß statt. Eine unterstützende Atmosphäre kann sich dabei positiv auf das Lernen älterer Menschen auswirken. Nach vorliegenden Erfahrungen können z.B. Lernhemmungen, die auf Erlebnisse in der Vergangenheit zurückgehen, am ehesten überwunden werden, wenn die Chance bzw. die Bereitschaft besteht, in Lerngruppen darüber zu sprechen.
- Übung: Durch kontinuierliches Training können die Aufmerksamkeitsleistungen sowie die Flexibilität der Lernstrategien erheblich gefördert werden. Aufgrund des erhöhten Zeitbedarfs bei der Aneignung des Lernmaterials lernen Ältere unter Zeitdruck schlechter als Jüngere und benötigen oft längere Übungsphasen.
- Gesundheitszustand: Der Gesundheitszustand beeinflusst die kognitive Kapazität in Lernsituationen. Z.B. sind Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen abhängig von intakten Sinnesorganen.

Der notwendigen Umstrukturierung des Angebots in bezug auf das besondere Lernverhalten älterer Menschen wird in der Altersbildungspraxis vielfach Rechnung getragen. Methodische und didaktische Konsequenzen fließen in die Gestaltung von Bildungsprozessen ein.

Einige kritische Stimmen warnen allerdings vor den Folgen einer uneingeschränkt optimistischen Bewertung kognitiver Altersleistungen. Es bestände die Gefahr, daß ältere Menschen letztlich unter einem neuerlichen „Erfolgszwang“ (Thomae 1988, zitiert nach Olbrich 1992: 60) gestellt würden. Und das Vergessen, welches im Alter auch „der Homogenisierung und Vereinheitlichung der Persönlichkeitsmerkmale“ (Linke 1990: 192) des Individuums dient, dürfe nicht per se zu einer negativen Tätigkeit degradiert werden. Das Lernresultat z.B. unspezifischer mentaler Trainingsprogrammen („brain-jogging“) könne auch Störung von psychischen Prozessen sein (ebd.).

2 Angebot

Die gegenwärtige Altersbildungspraxis zu beschreiben, ist momentan nicht hinlänglich möglich. Zum einen fehlen verlässliche Daten über die konkreten Angebote, zum anderen ist die Praxis von vielerlei Ungleichzeitigkeiten geprägt: Neue Konzepte mit Modellcharakter existieren neben herkömmlich sozialpädagogisch ausgerichteten Bildungsangeboten; experimentelle Bildungsprojekte mit dem Anspruch der Selbstorganisation lassen sich ebenso wie „traditionelle“ Informationsveranstaltungen unterschiedlichster Anbieter finden. Erschwerend kommt dabei hinzu, daß konkrete Aktivitäten meist unter verschiedenen Etiketten thematisiert werden können (z.B. Selbsthilfe, Produktivität, Bildung, Generationensolidarität usw.), wobei die Begriffe unterschiedlich weit ausgelegt werden. Insgesamt ist „ein inflationärer Umgang mit dem Etikett Altersbildung zu beobachten: Jeder Seniorennachmittag mit Lichtbildervortrag, jeder Seniorentanznachmittag, jedes Gedächtnistraining wird flugs zu einer Veranstaltung der Altenbildung erklärt“ (Eierdanz 1992: 168). Werden etwa auch kleinste kognitive Bildungsprozesse berücksichtigt, könnte im Extremfall jede Tätigkeit im Alter auch unter dem Aspekt der Bildung thematisiert werden. Eine Übersicht zu Angebot und Teilnahme an Altersbildung ist dann vollends unmöglich.

Die Vielfalt an (zumeist impliziten) Definitionen prägt daher zwangsläufig auch diese Literaturübersicht. Um die Breite dieses Spektrums zu verdeutlichen, soll zunächst ein grober Überblick zu aktuellen Konzepten bzw. Tendenzen in der Altersbildung gegeben werden. Dabei wird in der Literatur immer häufiger von einem Paradigmenwechsel in der Altersbildung ausgegangen, der vor allem von theoretisch-konzeptioneller Seite ausgeht. Inwieweit dies der tatsächlich praktizierten Altersbildungsarbeit entspricht, ist aufgrund der beschränkten Datenlage relativ unklar.

2.1 Tendenzen und Innovationen in der gegenwärtigen Altersbildung

Über neue Konzepte und aktuelle Ansätze in der Altersbildung liegen diverse Veröffentlichungen vor. Ebenso ist eine große Anzahl von Berichten und Begleitforschungen zu innovativen Projekten vorhanden. Verbindliche Patentrezepte gibt es dabei offenbar nicht – vieles wird probiert, einiges verworfen. Dennoch lassen sich eine Reihe von Parallelen zwischen den unterschiedlichen Ansätzen finden und somit auch Entwicklungstrends bestimmen. Im folgenden sollen konzeptionelle Gemeinsamkeiten aber auch divergierende Positionen herausgestellt und somit aktuelle Tendenzen in der Altersbildung aufgezeigt werden.

2.1.1 Teilnehmerbezug – Lebensweltbezug – Handlungsbezug

Die Kriterien Teilnehmer-, Lebenswelt- und Handlungsbezug gehören zu den übergeordneten Leitideen der neueren Altersbildungskonzepte. Im Mittelpunkt der Bildungspro-

zesse sollen die Teilnehmer mit ihren konkreten Lebenssituationen, ihren individuellen Problemlagen und Bedürfnissen stehen. Bezugspunkt dieses Bildungsverständnisses sind also nicht abstrakte, von außen angetragene Anforderungen, sondern ausschließlich die teilnehmenden Personen selbst (Eierdanz 1992; Kade 1994b; Kaiser 1994; Zeman 1997). Damit werde Bildung tendenziell „zweckfrei“ – nicht auf externe Verwertungszwecke ausgerichtet – und diene ausschließlich den Interessen der älteren Menschen und deren „Selbstfindung“ im Alter (Geißler 1990; Eirimbter 1992). Es wird letztlich zur Aufgabe der Älteren, Bildungssinn selbst zu definieren (Kade 1994b: 21).

Die klare Absage an normativ gesetzte Bildungsinhalte – und letztlich auch Bildungsformen – ist verbunden mit einer maßgeblichen Bedeutungsverschiebung: Es geht nicht mehr in erster Linie um Wissensvermittlung oder Belehrung, sondern vielmehr um „Selbstbildung“ der Teilnehmenden (Veelken 1992; Kaiser 1994; Nacke 1996). Subjektive Alltagserfahrungen, individuelle Ressourcen, Potentiale und vor allem Kompetenzen älterer Menschen treten in den Vordergrund (Olbrich 1992). Es werden Aspekte konkreter Handlungskontexte der Adressaten aufgegriffen, um „Handlungsfähigkeit zu sichern, wieder herzustellen oder weiterzuentwickeln“ (Kaiser 1994: 58). In diesem Sinne verstehen auch Becker/Rudolph (1994) „handlungsorientierte Seniorenbildung“ (ähnlich Kalbermaten 1996).

Zeitgemäße Altersbildung dient nach dieser Konzeption also weniger dem intellektuellen Konsum, sondern die unterstützende Aktivierung der älteren Menschen ist nun erklärtes Ziel (Frankenstein 1990; Fürstenberg 1990; Veelken 1992; Becker/Rudolph 1994; Zeman 1997). Die Funktion der Professionellen in diesem Zusammenhang wäre z.B. Beratung, Begleitung und Moderation von Verständigungsprozessen über Lebenswelten (vgl. Veelken 1992; Kade 1994b). Daraus ergibt sich natürlich eine gewisse Nähe zur sozialen Arbeit mit Älteren insgesamt: Altersbildung steht konzeptionell oft in der Tradition von Volks- oder Arbeiterbildung und weniger in der Tradition der Weiterbildung für primär berufliche Zwecke (Breloer 1997).

2.1.2 Erfahrungswissen – Produktivität

Die Orientierung an den Kriterien Erfahrung, Produktivität und Engagement gilt als richtungsweisend für die zukünftige Entwicklung der Altersbildung. Beispielsweise soll Erfahrungswissen genutzt bzw. sollen den Berufskompetenzen älterer Menschen neue Wirkungsmöglichkeiten eröffnet werden. Berufliche Erfahrungen und Fähigkeiten sollen aus einem einseitigen ökonomischen Verwertungszusammenhang gelöst und neu produktiv eingesetzt werden (vgl. Becker/Rudolph 1994; Kade 1994b). Derartige Konzepte, die sich dem Kompetenzmodell verpflichtet fühlen, bieten dabei die Chance, Teilnehmer zu gewinnen, die bislang von den konventionellen Angeboten der Altersbildung nicht erreicht wur-

den (Becker/Rudolph 1994). Gerade der Funktions- und Sachbezug macht dieses Bildungsangebot z.B. insbesondere für ältere Männer attraktiv (Kade 1994b: 174).

Diese Nähe zur Diskussion um die „Produktivität des Alters“ führt gelegentlich dazu, daß der Altersbildung eine exponierte Stellung im Bereich der Partizipation der Älteren zugesprochen wird: Voraussetzung für die Vermittlung und soziale Nutzung der Altersproduktivität sei, daß Initiativen und Orte geschaffen werden, die Anbieter und Interessenten zusammenbringen. Diese „Vernetzung der Produktivität im Alter ist Aufgabe von Bildungseinrichtungen“ (ebd.: 179).

Viele der Projekte in diesem Zusammenhang sind keinesfalls neu, neu ist aber oft die starke Betonung des Bildungsaspekts. Neben dem Werkhaus-Konzept werden Seniorenbeiräte, Seniorenbüros, Handwerkerinitiativen, Stadtteilgruppen und einige ehrenamtliche Initiativen dazu gezählt (Kade 1994b; Zeman 1997). Dabei ist auffallend, wie vielfältig und weitreichend die möglichen Aktivitätsfelder und Inhaltsbereiche sein können. Das Konzept „Erfahrungswissen nutzen“ bleibt so gesehen durchaus unscharf und setzt keine Entscheidung über (Bildungs-)Inhalte voraus (Knopf/Schmidt 1992)⁵. Diese Offenheit des Experimentierens - „ein Gütesiegel von Praxis“ (ebd.: 193) - entspricht der zeitgemäßen Forderung nach Selbstbestimmung und -gestaltung durch die Teilnehmenden.

Der bei älteren Menschen vermutete und vorausgesetzte Bedarf nach sinnvollem bzw. erfüllendem Einsatz lebenslang erworbener Kompetenzen korrespondiert mit allgemeinen Interessen: Freiwilliges Engagement von älteren Menschen ist zweifellos von gesellschaftlichem Nutzen. Insofern genießen auch derartige Projekte Förderung und Unterstützung. Dabei besteht jedoch die Gefahr, daß die öffentlichkeitswirksame Forcierung einer Altersproduktivität von den Adressaten als Zumutung und fremdbestimmte Verpflichtung erlebt wird. Explizite Appelle können kontraproduktiv sein und sich negativ auf die Teilnahmebereitschaft auswirken. Modellprojekte haben gezeigt, „daß Bedürfnisse nach sozialen Engagement bei älteren Menschen vorhanden sind, aber sie zeigen auch, wie behutsam daran angesetzt werden muß, will man sie stärken und ihre Umsetzung in gesellschaftliche Aktionsfelder fördern“ (Zeman 1997: 281).

2.1.3 Selbstorganisation – Selbsthilfe

Das Prinzip der Selbstorganisation, das an die Potentiale der älteren Menschen anknüpft, wird als zentrales Gestaltungsmoment in der Altersbildung diskutiert. Die Förderung von selbstorganisierten Bildungsinitiativen gilt als eine konsequente Umsetzung des

⁵ Wie Knopf/Schmidt (1992) zu Recht feststellen, ist es für außenstehende Beobachter schwer, in derartigen Projekten das „emphatisch Neue“ zu entdecken: Viele Aspekte erinnern frappant an die Konzepte der 70er Jahre, die speziell für sozial und bildungsbenachteiligte ältere Menschen entwickelt wurden.

Teilnehmer- und Lebensweltbezuges. Aus den USA und England ist bekannt, daß selbst-initiierte und -organisierte Aktivitäten großen Zulauf durch die älteren Menschen finden (Mayer 1992). In Deutschland sind derartige (Bildungs-)Projekte offenbar noch nicht allzu verbreitet, auch wenn eine steigende Tendenz vermutet wird (Naegele 1992).

Die Offerte von Projekten, die gänzlich ohne Vorstrukturierung durch die Anbieter auskommen, überläßt den Teilnehmern allein die inhaltliche und formale Gestaltung. Sie sind offen für die Interessen derer, die sie nutzen; diese Aktivitäten können zur „eigenen Sache“ werden (Becker/Rudolph 1994).

Eirmbter-Stolbrink (1994) z.B. berichtet von einer derartigen Modellmaßnahme, die in der Akademie für Senioren in Bernkastel-Kues durchgeführt wurde. Die vielfältigen Zielsetzungen von Altersbildung – etwa Förderung von Kompetenz und Engagement, gesellschaftlicher Partizipation und Integration usw. – werden hier sogar deutlich zurückgestellt: „Die Bildung ist in dieser Einrichtung lediglich dem sich bildenden alten Menschen zugeeignet, sie dient keiner sozialutilitären, keinen präventiven, keinen qualifikatorischen Funktionen, sondern nur der Bildung Älterer, ihren Interessen und Bedürfnissen selbst“ (ebd.: 105). Dennoch zielen viele Initiativen explizit auf Selbsthilfe oder ehrenamtliches Engagement. Das Themen- und Interessenspektrum ist breit, Bildungsangebote sind dabei entweder der Projektidee untergeordnet, werden beiläufig erworben oder als qualifizierender Anteil in das Projekt integriert (Naegele 1992).

Die Möglichkeiten selbstorganisierten Lernens sind meist ohne institutionelle Gegebenheiten nicht denkbar (Naegele 1994; Nuissl 1997). Orientierung und Unterstützung bei der praktischen Umsetzung zu bieten, sei „kein Verstoß gegen das Leitbild der Selbstverantwortung der Älteren, nicht zuletzt deshalb, weil sie aus ihr gar nicht entlassen werden können“ (Becker/Rudolph 1994: 196)⁶. Becker/Rudolph (1995) mahnen allerdings auch an, daß das Konzept der Selbstorganisation nicht zum „Patentrezept für alle Fälle“ und zum „unumstößlichen Dogma“ erhoben werden darf, sondern als ein mögliches Anliegen unter vielen zu behandeln sei (ebd.: 121).

2.1.4 Altershomogenität – Altersheterogenität

Die Diskussion über altershomogene oder altersheterogene Lerngruppen zählt sicherlich nicht zu den dringlichen Problemen der Altersbildung, dennoch ist auffallend, wie häufig dieser Aspekt in den einschlägigen Publikationen Erwähnung findet. Gemäß dem Pos-

⁶ Naegele (1994) und Köster (1998) warnen auch davor, die Bildungsarbeit allein den Betroffenen selbst oder sogenannten Berufssenioren zu überlassen: „Die geforderte Mitwirkung der Älteren ... bedarf nicht ausschließlich in der Altersperspektive verhafteter Älterer“ (Naegele 1994: 45) und für die Organisation und Planung von Bildungsprozessen könne „keinesfalls auf Professionalität verzichtet werden“ (Köster 1998: 148).

tulat der spezifischen Zielgruppenarbeit wären altershomogene Bildungsangebote eine folgerichtige, praktische Konsequenz. Auch nach dem Prinzip der effektiven Teilnehmerrekrutierung gilt es, an individuelle lebensgeschichtliche und lebensweltliche Bezüge anzuknüpfen und diese in curriculare Konzepte einzubeziehen. Bildung orientiert sich damit am praktizierten Leben der Älteren (Eirnbter 1992). Daneben argumentiert z.B. Malwitz-Schütte (1998): „Für die wissenschaftliche Weiterbildung älterer Erwachsener kann das kohortenzentrierte, Schlüsselereignisse berücksichtigende Konstrukt für die Planung von Kursen/Angeboten sehr fruchtbar sein, weil aufgrund der Kenntnis des zeitgeschichtlichen Hintergrunds eher eine gesicherte Prognose des Lernverhaltens bzw. der kognitiven Kompetenz definierter Alterskohorten möglich sein wird“ (ebd.: 103).

Schlutz (1992) vermutet dagegen, daß Altersbildung als Zielgruppenarbeit indirekt der Entwicklung von „Alten-Ghettos“ Vorschub leistet. Karl (1992b) vertritt – bezugnehmend auf Trilling (1989) – die These, daß Altersbildungskonzepte „zum Prozeß der Entsolidarisierung der Generationen beitragen, wenn ihr Ziel nicht die menschliche Kontaktförderung, sondern die isoliert gesehene Aufrechterhaltung der Selbständigkeit im Alter sein sollte“ (Karl 1992b: 44). Und nach Eierdanz (1992) ist Weiterbildung „beinahe die einzige Instanz, die die Begegnung und den Diskurs der Generationen organisieren und begleiten kann“ (ebd.: 192, vgl. auch Venth 1992). Aus solchen Argumenten leiten sich also Forderungen nach altersintegrierten Bildungsangeboten ab (vgl. Naegele 1994; Becker/Rudolph 1994; Kade 1994b; Steinhoff 1997). Einige Vertreter des altersintegrierten Lernens plädieren sogar perspektivisch für die Auflösung der Altersbildung als isoliertem Bereich: „Von einer abgetrennten institutionell separat verankerten Altersbildung halte ich nichts. Sie bedeutet letztlich die Kapitulation vor der zunehmenden Tendenz der Generationenisolierung“ (Koch-Straube 1992: 128).

Ob sich durch altersheterogene Lernansätze und Bildungsbemühungen tatsächlich das Verständnis zwischen den Generationen verbessert, bleibt abzuwarten. Solche Effekte werden in der Literatur „mehrfach behauptet, aber selten nachgewiesen“ (Steinhoff 1997: 139). Vereinzelt werden sogar Einwände erhoben. Tews (1993) z.B. warnt vor Lernbarrieren bei Älteren durch die Anwesenheit von Jüngeren und Bildungsgewohnten; Becker/Rudolph (1994) raten von einer aufdoktrinierten Konkurrenz mit Jüngeren ab. Generell dürfte die Entscheidung für altershomogene oder altersheterogene Gruppen stark von den Zielsetzungen und Inhalten der jeweils konkreten Unternehmung beeinflusst sein.

2.2 Zur Angebotspraxis

Eine schlüssige Auflistung der vorhandenen Bildungsangebote für ältere Menschen ist mit verschiedenen Schwierigkeiten konfrontiert: Zum einen gibt es bislang keine verbindlichen formalen oder inhaltlichen Kriterien zu deren Bestimmung, d.h. es besteht – wie wir eingangs dargestellt haben – kein Konsens darüber, was unter Altersbildung subsumiert

werden soll. Zum anderen hat sich seit den 80er Jahren ein Weiterbildungsmarkt entwickelt, der auch zunehmend von Verteilungskämpfen und Reprivatisierungstendenzen bestimmt wird und der eine außerordentliche Pluralität von Bildungsangeboten hervorgebracht hat (Kade/Nittel 1998). Parallel zu den öffentlichen sowie traditionellen Bildungsinstitutionen hat sich eine Fülle von privaten bzw. kommerziellen Anbietern etabliert, die neben „hochspezialisierten Angeboten auch entgrenzte und vermischte Angebote zwischen Kultur, Bildung, Begegnung, Geselligkeit, Bewegung, Unterhaltung und Kulinarik bereitstellen“ (Seitter 1997: 318)⁷. Diese Vervielfältigung des Bildungsangebotes, die sich in der fortwährenden Ausdifferenzierung von Lernorten und Lerninhalten niederschlägt, sowie die Unschärfe einer Altersbildungsdefinition erschweren eine systematische Erfassung und Beschreibung der bestehenden Praxis. Vor allem aber ist über das Bildungsangebot für ältere Menschen wenig repräsentatives, systematisches Material vorhanden. Lediglich das universitäre Seniorenstudium ist gut dokumentiert (z.B. Neufeld 1995; Stadelhofer 1996; Saup 1997; Gösken/Pfaff/Veelken 1998; Graeßner 1998; Malwitz-Schütte 1998; Sagebiel/Arnold 1998; Seidel/Siebert 1998; Steinhoff/Lehmann-Rommel 1998). Viele Begleituntersuchungen – u.a. in Hannover, Bielefeld, Dortmund, Marburg, Oldenburg, Ulm und Frankfurt am Main – geben Auskunft über die unterschiedlichen Curricula und die Nutzer dieser Angebote (vgl. z.B. Eierdanz 1992).

Hingegen ist über die Angebote außeruniversitärer Einrichtungen – mit Ausnahme des Deutschen Volkshochschulverbandes – wenig bekannt. Von anderen Institutionen – etwa den Kirchen, Parteien, Gewerkschaften und Verbänden der freien Wohlfahrtspflege – sind keine ausgearbeiteten Übersichten über deren Altersbildungsangebote vorhanden. Es gibt zwar eine große Anzahl einzelner Projektberichte und Forschungsstudien zu richtungsweisenden Altersbildungsmaßnahmen (z.B. Karl 1992a; Oberle/Tippelt 1992; Nacke 1996; Köster 1998), aber daraus läßt sich kaum ein hinlänglich breites und vollständiges Wissen über die derzeitige Altersbildungspraxis ableiten. Es liegen allerdings zwei Veröffentlichungen vor, die einen recht umfangreichen Überblick über innovative Tendenzen und Modellprojekte im Bereich der (Weiter-)Bildung für Ältere geben: Becker/Rudolph (1994) und Kade (1994b). In beiden Publikationen sind indes keine quantitativen Informationen über Angebot und Teilnehmer enthalten und beide berücksichtigen ausschließlich aktuelle Konzeptionen der Altersbildung.

Becker/Rudolph (1994) trugen unterschiedlichste Projekte zusammen, die die Handlungskompetenzen älterer Menschen erhalten, pflegen, weiterentwickeln und fördern. Neben universitären Modellen werden beispielsweise Wissensbörsen, Beratungsprojekte,

⁷ Auch die Konkurrenz um knappe Gelder der öffentlichen Hand hat offenbar den Nebeneffekt, daß neue Bildungsangebote für ältere Menschen bereitgestellt werden: „Es entsteht nicht selten der Eindruck, daß im Bereich bestehender pädagogischer Einrichtungen Tätige in den Älteren und Alten ein willkommenes neues Klientel sehen, mit dessen Hilfe eine ansonsten drohende Reduktion ihrer Institution verhindert werden könnte“ (Geißler 1990: 10).

Modelle zur Ausbildung für nachberufliche Tätigkeitsfelder oder Erzählcafés beschrieben. Systematische Unterschiede werden jedoch nicht explizit herausgearbeitet. Kade (1994b: 48ff) strukturiert die vielfältigen Angebote, die dem Kriterium Lebensweltbezug entsprechen, nach Lerndimensionen, die zugleich mit spezifischen Lern- und Handlungspotentialen verbunden sind: Sie unterscheidet das Lernfeld *Biographie* (Sinnfindung, biographische Kompetenz), das Lernfeld *Alltag* (die Bewältigung des Alltags im Dienste einer autonomen Lebensführung, lebenspraktische Kompetenz), das Lernfeld *Kreativität* (Selbstaussdruck und Austausch mit anderen über einen kulturellen Bedeutungszusammenhang, kreative Kompetenz) und das Lernfeld *Produktivität* (sozialer Zweck, aufgabenbezogene Kompetenz). Diesen Dimensionen werden jeweils einige derzeit existierende Veranstaltungsangebote, die zum Teil detailliert beschrieben werden, zugeordnet.

Daneben finden sich in der Literatur einige andere Systematisierungsversuche, die jedoch nicht auf konkret vorhandene Projekte Bezug nehmen, sondern nur beispielhaft illustrierend die jeweiligen Klassifikationen begründen. Das Vorgehen ist dabei recht unterschiedlich: Meist dominieren entweder inhaltliche oder zielgruppenspezifische Kategorien. Über die Anzahl entsprechender Angebote oder die Anzahl der Teilnehmer liegen bei all diesen Ansätzen keinerlei Informationen vor.

Eierdanz (1992), Tietgens (1992), Venth (1992) und Eirnbter-Stolbrink (1994) unterscheiden die Altersbildungspraxis vorrangig nach inhaltlichen Kriterien. Eirnbter-Stolbrink z.B. typisiert die Angebote nach *erfahrungsorientierten* (Wissensbörsen, Dienstleistungen durch Ältere), *politizierenden* (Seniorenverbände, Interessenverbände), *kulturpädagogischen* (Stadtteilkulturen, -aktivitäten) und *ästhetisierend-kreativen* (Theater, Werkstätten) Merkmalen (ebd.: 101). Venth (1992) und Tietgens (1992) differenzieren übereinstimmend vier verschiedene Angebotsvarianten: Gesellige Treffen, die mit Bildungsarbeit verbunden sind, systematisches Lernen Älterer unter sich, Möglichkeiten des Sich-Erprobens bei verschiedenen Tätigkeiten sowie Angebote, die thematisch auf die Lebensverhältnisse und die Probleme der Älteren Bezug nehmen. Auch dieser Gliederung fehlt jedoch eine methodische Stringenz, „Mischformen“ (Tietgens 1992: 67) sind nicht ausgeschlossen. Eierdanz (1992) wiederum ordnet das breite Spektrum der Altersbildung nach Inhalten und Zielsetzungen in sechs Bereiche:

- Altersbildung als Vermittlung von Kenntnissen vornehmlich über Alter und Altern,
- Gesprächskreise und Veranstaltungen mit kommunikativen Anteilen in altershomogenen Gruppen,
- Lernangebote speziell für Ältere,
- Vorbereitung auf Alter und Ruhestand,
- Vorbereitung Älterer auf nachberufliche Tätigkeiten,
- Allgemeine und politische Weiterbildung (ebd.: 178ff).

Naegele (1994) schlägt vor, die Bildungsangebote aufgrund des Nachfrageklientels zu systematisieren. Dabei unterscheidet er drei Gruppen: eine stärker berufsbezogene, eine stärker nachberufliche sowie eine dazwischenliegende Gruppen. Die Bildungsinhalte variieren entsprechend dieser Einteilung. Sind (Weiter-)Bildungsangebote, die auf Wiederaufnahme einer beruflichen Tätigkeit zielen, der ersten Gruppe zugeordnet, werden Bildungsangebote mit stärkerem Freizeit-, Altenhilfe- und explizit gesellschaftspolitischem Bezug (z.B. altersintegrierte Bildungsarbeit zum Abbau von Generationenkonflikten) dem nachberuflichem Feld zugeordnet. Der dazwischenliegenden Gruppe werden Angebote mit Lebensweltbezug, Teilnehmer- und Erfahrungsorientierung zugeschlagen (ebd.: 40).

Schäuble (1995) gliedert außeruniversitäre Bildungsangebote für Ältere nach den Funktionen im Sinne einzelner gerontologischer Ansätze. Auch diese Typologie nimmt keinen Bezug auf die institutionellen Träger, sondern auf die Inhalte der Bildungsangebote und die anvisierten Zielgruppen. Unter den *traditionellen Ansatz* von Betreuung, Unterhaltung und Beschäftigung von Älteren fallen beispielsweise Dia-, Gesangs-, Musik- und andere Vorträge, die primär in Altentages- und Begegnungsstätten, Altenclubs, Altenheimen, Einrichtungen der Wohlfahrtsverbände, Vereinen und Kirchen angeboten werden. Diese zielten vor allem auf „alte Alte, d.h. eher eingeschränkte Selbstkompetenz, untere Lebenslagen Gruppen, sozial Benachteiligte, bildungsferne, bildungsentwöhnte und bildungsbenachteiligte Teilnehmende“ (ebd.: 241). Bildungsangebote, die dem *kognitiven Ansatz* zugeordnet werden, also auf Informations- und Wissensvermittlung abzielen, bieten Themen wie beispielsweise Erb- und Rentenrecht, Ernährung, Gesundheit, Geschichte des Alters, technische und soziale Neuerungen sowie politisches Geschehen an. Unternehmen, Volkshochschulen, Universitäten, Akademien, freie Bildungsträger und Wohlfahrtsverbände stellen solche Angebote primär für „junge Alte“, „Bildungshungrige“ und aktive Ältere bereit (ebd.: 242). Dem *Aktivierungsansatz*, der Hilfe zur Selbsthilfe und Eigenaktivität aktivieren will, werden Angebote beispielsweise zum Umgang mit neuen Haushaltsgeräten, neuen Techniken oder zum Erlernen der Strukturierung der Zeit nach eigenen Interessen zugeschlagen. Diese Angebote gibt es von allen Veranstaltern mit altersspezifischen Bildungsabteilungen. Sie sollen alle älteren Menschen ansprechen, jedoch bevorzugt diejenigen, die zur selbständigen Lebensführung in der Lage sind. Die vierte Kategorie bilden Angebote nach dem *Biographie- und Identitätsansatz*, bei dem Themen aller Art (z.B. Ökologie, Politik oder Rollenproblematik) mit Bezug zur eigenen persönlichen Geschichte bearbeitet werden. Akademien, Volkshochschulen, ambulante und teilstationäre Dienste, Altenheime und private Veranstalter bieten dieses Programm allen Altersgruppen an (ebd.: 248). Einen neueren *Erlebnisansatz* schließlich, bei dem mit Hilfe von erlebnisorientierter Bildung z.B. durch Natursportarten wie Bergtouren oder Trekking Bewußtsein und Lebenssinn gefunden und gestärkt werden soll, identifiziert Schäuble bei (alternativen) Seminarhäusern. Zielgruppe sind alle (mobilen) älteren Menschen (ebd.: 251).

Solche Systematisierungsansätze bieten eine gewisse Orientierung, eine trennscharfe Zuordnung von konkreten Gruppen dürfte aber nicht immer möglich sein. Einen Ausweg aus diesem Dilemma kann ein gröberes Vorgehen bieten. So findet sich bei Dohmen (1997) eine Systematik, die – in Rückgriff auf das „nordische Modell“ (eine Typologie, die sich in den skandinavischen Ländern durchgesetzt habe) – nach den Formen des Lernens unterscheidet: das *formale* Lernen (organisiert, strukturiert, mit Examen abschließend und Berechtigungen vermittelnd), das *nonformale* Lernen (organisiert und strukturiert, aber nicht auf formal Abschlüsse und Berechtigungen bezogen) und das *informelle* Lernen (offen, unorganisiert, unstrukturiert) (ebd.: 19). Eine solche Struktur ist sowohl für divergierende Lerninhalte und Lernziele, verschiedene Lernorte, alternative Didaktiken als auch für unterschiedliche Teilnehmergruppen relativ offen.

Quantitative Aussagen über solche Angebotstypen können gegenwärtig nicht getroffen werden. In der Literatur lassen sich nur vereinzelte und vage Einschätzungen finden, die z.T. widersprüchlich ausfallen. Einige Autoren (Eirnbter-Stolbrink 1994; Kade 1994b; Köster 1998) diagnostizieren ein großes Bildungsangebot im betreuerischen und sozialpädagogischen Bereich: „Kennzeichnend ist, daß das Programmangebot bis heute mehrheitlich durch Betreuung, Belehrung und Training bestimmt wird“ (Kade 1994b: 19). Und Naegele (1994) zufolge zielen „die meisten Angebote der Altenbildung auf die Befriedigung von Freizeit- und kulturellen Interessen“ (ebd.: 44). Dagegen seien Bildungsangebote, die dem Prinzip des lebenslangen Lernens verpflichtet wären (Eirnbter-Stolbrink 1994) oder die die lebensweltorientierte Perspektive beachten, bislang unterrepräsentiert (Kade 1994b).

Andere Autoren (Koch-Straube 1992; Naegele 1994; Mayer 1992) weisen darauf hin, daß die derzeitige Altersbildungspraxis nur mangelhaft die alten Alten berücksichtige: Bildungsangebote „mit stärkerem Altenhilfebezug, also mit Kriseninterventionsfunktionen, (sind) stark unterentwickelt“ (Naegele 1994: 44). Eierdanz (1992) nimmt an, daß sich die speziellen Bildungsangebote, die der Vorbereitung auf Alter und Ruhestand dienen, in der Praxis nicht bewährt hätten und aufgrund der geringen Nachfrage zusehends eingeschränkt würden; Naegele (1992) fordert gerade auf diesem Gebiet – basierend auf einer vermutet hohen Nachfrage – den stärkeren Ausbau des Angebots.

Über die Verbreitung von selbstorganisierten Bildungsinitiativen gibt es kein gesichertes Wissen. Die Forderung nach der Unterstützung derartiger Bildungsangebote ist jüngeren Datums (z.B. Dettbarn-Reggentin 1992; Mayer 1992; Dohmen 1997) und es kann kaum abgeschätzt werden, welche Akzeptanz sowohl bei Anbietern als auch bei Nachfragern derzeit tatsächlich besteht. Ebenso wenig lassen sich verlässliche Aussagen darüber treffen, in welchem konkreten Ausmaß sich die mannigfaltigen Impulse in Gestalt konzeptioneller Vorschläge und Forderungen in der gegenwärtigen Altersbildungspraxis niederschlagen bzw. bewähren. Ein vorläufiges Fazit muß demnach in der Einsicht münden, daß

über Ausmaß und Strukturen der außeruniversitären Bildungsangebote für Ältere keine hinreichenden Erkenntnisse bestehen.

3 Nachfrage

3.1 Zur Teilnahme

Zur Teilnahme älterer Menschen an Bildungsveranstaltungen liegt nur wenig repräsentatives empirisches Datenmaterial vor. Die verfügbaren Quellen sind oft älteren Datums und die Ergebnisse sind keineswegs immer eindeutig, was im wesentlichen auf die unterschiedlichen Forschungsdesigns (Stichprobenbestimmung, Formulierung der Fragen und Antwortvorgaben) zurückzuführen ist. Insgesamt weist die Datenlage jedoch auf eine eher geringe Beteiligung hin:

- Wie sich einer Zusammenstellung von Tokarski (1989: 78) entnehmen läßt, ergab eine EMNID-Studie von 1974 nur einen Anteil von zwei Prozent der über 60jährigen, die als Freizeitaktivität Weiterbildung oder den Besuch von Kursen erwähnten; eine Studie des STERN von 1984 ermittelte dagegen einen Anteil von neun Prozent.
- Eine repräsentative Befragung von 60-75jährigen Menschen (n=544) in Schleswig-Holstein ergab eine gelegentliche Beteiligung von immerhin 25 Prozent, jedoch mit der Einschränkung, daß davon nur sechs Prozent regelmäßig Bildungsveranstaltungen besuchen (Schütz/Tews 1991: 9).
- Die bundesweit repräsentative Untersuchung von Stadié (1987: 98) weist einen Anteil von sogar 30 Prozent der über 60jährigen Ruheständler aus, die Kurse und Vorträge besuchen, darunter neun Prozent, die dies etwa einmal im Monat tun (n=1.833). Allerdings enthält die Frageformulierung keine Eingrenzung des Zeitrahmens, so daß im Einzelfall auch die Erinnerung an eine einzige Teilnahme vor beispielsweise drei Jahren hinreicht, mit „seltener“ statt mit „nie“ zu antworten – so gesehen überrascht sogar noch der hohe Anteil von 70 Prozent, die dennoch mit „nie“ antworten.
- Einer regionalen Studie in einem arbeiterkulturell geprägten Stadtteil Kassels (Karl 1988) zufolge werden Kurse und Veranstaltungen selbst bei persönlicher Einladung nur von sieben Prozent der älteren Menschen besucht, etwa zehn Prozent sagten eine Teilnahme zu (n=568).
- Röhr-Sendmeier (1990) ermittelt bei einer Kölner Untersuchung, daß weniger als zehn Prozent der älteren Menschen (über 58 Jahre) Bildungsseminare besuchen (n=123).

Die in Befragungen ermittelten Quoten variieren also beträchtlich, weisen aber insgesamt eher eine geringe Beteiligung aus. Eierdanz (1992) z.B. schätzt die Bildungsbeteiligung der Älteren auf ca. zehn Prozent und warnt vor einer grenzenlosen Bildungseuphorie, „die nicht berücksichtigt, daß immerhin ca. 90 Prozent der älteren Menschen sich der Weiterbildung – aus welchen Gründen auch immer – verweigern“ (ebd.: 168).

Auch die Teilnehmerstatistiken des Deutschen Volkshochschulverbandes zeigen, daß die Bildungsbeteiligung älterer Menschen weit unter ihrem Anteil an der erwachsenen Bevölkerung liegt. Zwar kann ein langsamer, kontinuierlicher Anstieg der Altersgruppe „ab 50“ verzeichnet werden: 1978 betrug der Anteil der 50-64jährigen Teilnehmer an VHS-Veranstaltungen in den alten Bundesländern elf Prozent, der Anteil bei den über 64jährigen vier Prozent; im Jahre 1995 hingegen stieg der Anteil der 50-64jährigen auf 17 Prozent in den alten und etwa 15 Prozent in den neuen Bundesländern, jener der über 64jährigen in den neuen und alten Bundesländern auf sechs Prozent (Pehl/Reitz 1996). Auch die Anzahl der Seniorenstudenten nimmt langsam doch stetig zu (Malwitz-Schütte 1998). Diese Zunahmen aber können zu einem gewissen Anteil allein auf die steigende Zahl der Älteren insgesamt zurückgehen – ob ein steigender Anteil der Älteren Bildungsangebote wahrnimmt, bleibt bei einer solchen Betrachtung offen.

Die Lern- und Bildungsbereitschaft älterer Menschen hinsichtlich der offiziellen Bildungsangebote scheint also verhältnismäßig gering. Einem solchen Rückschluß von der faktischen Beteiligung auf die Bereitschaft bzw. Interessen der Älteren könnten allerdings zwei Argumente entgegengehalten werden. Erstens bedeutet die geringe Nachfrage nicht zwingend Inaktivität der Älteren in diesem Bereich: Röhr-Sendlmeier (1990) z.B. vermutet, viele Ältere gäben keineswegs das Lernen im Alter auf, sondern blieben lediglich institutionellen Bildungsangeboten fern. Die Berliner Altersstudie (Maas/Staudinger 1996: 553) weist jedoch nur einen Anteil von etwa 13 Prozent der in Privathaushalten lebenden über 69jährigen aus, die „etwas lernen, sich weiterbilden, z.B. zu Hause oder durch den Besuch von Kursen oder Vorträgen“. Es ist also unwahrscheinlich, daß ein größerer Prozentsatz der Älteren zwar institutionellen Bildungsangeboten fernbleibt, aber zu Hause solchen Aktivitäten gezielt nachgeht. Erst eine weite Definition von Bildung, die z.B. auch das Studium einer Bedienungsanleitung einschließt, dürfte hier zu deutlich höheren Quoten führen. Zweitens bleibt offen, ob und inwieweit die eher geringe Beteiligung auf ein fehlendes bzw. zu den entsprechenden Interessen passendes Angebot zurückgeht. Hierzu liegen bislang keine Angaben vor, aber es spricht wenig für dieses Argument. Zwar stimmen laut einer Studie von Infratest/Sinus/Becker (1991: 80) 45 Prozent der 55-70jährigen der Aussage zu, „Es gibt zu wenige Einrichtungen, wo sich ältere Menschen weiterbilden könnten“, aber aus einer solchen allgemeinen Einschätzung folgt natürlich keinesfalls, daß so viele dieser Altersgruppe bei gegebenem Angebot dann teilnehmen würden. Die Schlußfolgerung der Autoren, „Es gibt bei den Älteren ein gewaltiges Potential von Nutzern neuer Angebote in Konsum und Bildung“ (ebd.) ist durch diese Daten in dieser Hinsicht nicht belegt. Die anderen erwähnten Ergebnisse – etwa von Karl (1988), wo selbst bei persönlicher Einladung nur sieben Prozent teilnehmen, oder aus Berlin, wo den Älteren durchaus vielfältige Angebote offenstehen – deuten jedenfalls nicht unbedingt in diese Richtung.

3.2 Zu den Teilnehmenden

Es gibt auch wenig gesichertes Wissen über die Merkmale typischer Nutzer von Bildungsangeboten, repräsentative Daten liegen diesbezüglich bislang kaum vor. Oft wird angenommen, daß es sich bei den Teilnehmern um „eine Minderheit von bildungsaktiven und finanziell besser gestellten Alten aus höheren Schichten handelt, die schon in ihren mittleren Lebensjahren ein hohes Maß an außerfamiliärem Engagement zeigten“ (Prahl/Schroeter 1996: 152). Eierdanz (1992: 176f) beschreibt die Teilnehmer ähnlich als „weiterbildungserfahrene Mittelschichtsangehörige in gesicherten finanziellen Verhältnissen und gutem Gesundheitszustand“. Zwar ist beispielsweise bekannt, daß Teilnehmende des Seniorenstudiums eine sehr hohe berufliche Qualifikation aufweisen⁸, und höhere Bildungsabschlüsse können als Indikator für weiterreichende Schichtzusammenhänge interpretiert werden. Aber ob sich das typische Klientel der Altersbildung ausschließlich aus der „lernmotivierten unteren bis oberen Mittelschicht“ (Frankenstein 1990: 41) rekrutiert, muß fraglich bleiben: Auf repräsentativer Basis sind solche Zusammenhänge noch kaum nachgewiesen worden. Auch wenn einzelne Befunde sowie Praxiserfahrungen in diese Richtung weisen, muß vor einer Generalisierung solcher Aussagen gewarnt werden.

Ältere Untersuchungen können hier nur bedingt herangezogen werden. Ende der 70er Jahre (z.B. Eirmbter 1979) wurde festgestellt, daß die Inanspruchnahme von Angeboten der Altersbildung u.a. mit höherer Schulbildung korreliert. In der Konsequenz wurden – z.T. mit Erfolg – vielfach Altersbildungsprojekte initiiert und gefördert, die sich an die Zielgruppe der sozial und bildungsbenachteiligten älteren Menschen wandte (Knopf 1987; Karl 1988). Es wäre daher zu untersuchen, ob das Bemühen um neue Zielgruppen in den letzten zwei Jahrzehnten gefruchtet hat und – infolge der Ausdifferenzierung von Angeboten – ältere Menschen tendenziell aller Lebenslagen erreicht werden. In diesem Fall wäre z.B. auch die bildungspolitische Forderung obsolet, daß die Förderung von Bildung für das Alter „nicht der noch weiteren Förderung bereits bildungsgewohnter und kulturbeflissener Alter dienen“ darf (Naegele 1994: 38).

Aus Mangel an verlässlichen und aktuellen Daten über die älteren Bildungsteilnehmer wird für die Bestimmung von deren Merkmalen häufig die bereits erwähnte Studie von Infratest/Sinus/Becker (1991) bemüht (z.B. Eierdanz 1992; Stadelhofer 1996; Saup 1997). Diese Untersuchung, die eine Klassifikation der verschiedenen Lebensstile und Lebensgrundeinstellungen der 55-70jährigen vornimmt, identifiziert den Typus der aktiven „neuen Alten“, zu dem immerhin 25 Prozent dieser Altersgruppe gerechnet werden. Dabei handelt es sich um eine Gruppe, die u.a. überdurchschnittlich häufig (Weiter-)Bildungsangebote

⁸ Nach Befunden von Malwitz-Schütte/Werth (1998: 263) haben z.B. ca. 50 Prozent der Seniorenstudenten des Weiterbildungsprogramms STUDIEREN AB 50 eine Hochschulzugangsberechtigung, die in diesem Fall nicht erforderlich ist.

nutzt. Zu den weiteren Charakteristika gehören das Streben nach aktiver Nutzung von Chancen und Freiheiten der neuen Lebensphase, der Anspruch auf Selbstverwirklichung, Kreativität sowie Persönlichkeitswachstum und das Aufgeschlossenheit für das Neue (Infratest/Sinus/Becker 1991: 86). Daraus wird häufig abgeleitet, daß Bildungsteilnehmer per se ein hohes Aktivitätsniveau besitzen und in einer eher positiven Lebenssituation stehen. Im Umkehrschluß werden auch Aussagen über die Nichtteilnehmenden gemacht: Diese seien eher inaktiv und befänden sich in ungünstigen Lebensverhältnissen. Solche Schlußfolgerungen sind aber problematisch: die hier in Frage stehenden Gruppen von Teilnehmern und Nichtteilnehmern wurden selbst nicht direkt untersucht. Und so wenig gesicherte Erkenntnisse über die Nutzer von Bildungsangeboten vorhanden sind – noch weniger ist über die Personen, die nicht teilnehmen, und vor allem über die Gründe für deren Bildungsabstinenz bekannt.

Selbst bei vermeintlich „einfachen“ sozio-demographischen Merkmalen der Teilnehmer wie Alter und Geschlecht fällt die Interpretation der vorhandenen Befunde nicht immer leicht. Aus den VHS-Statistiken ist z.B. zu entnehmen, daß Frauen überproportional häufig (ca. 80 bis 90 Prozent der Teilnehmer) Kurse belegen (Tietgens 1992; Kruse/Rudinger 1997). Ebenfalls ist bekannt, daß der Frauenanteil unter den Seniorenstudenten bei über 60 Prozent liegt (Sagebiel/Arnold 1998: 195). Eierdanz (1992: 187) schätzt, daß 75 Prozent der Teilnehmenden im gesamten Bereich der Altersbildung Frauen sind, und Kade (1994a) vermutet sogar einen Frauenanteil von 80 bis 90 Prozent. Demzufolge würden ältere Männer mit Bildungsveranstaltungen „so gut wie nicht erreicht“, Altersbildung wäre im Prinzip „Frauenbildung“ (ebd. 139).

Über die Gründe dieser geschlechtsspezifischen Teilnahme in der Altersbildung wird vielfach spekuliert. Nittel (1989) z.B. vermutet, daß die Akzentuierung des Bildungsangebotes mit dem hohen Stellenwert kommunikativer Kursaktivitäten Frauen in besonderem Maße anspricht, Tietgens (1992) mutmaßt hinter der „auffälligen Abwesenheit der Männer“ eine generationsspezifische Erfahrung, eine „Art von Selbsthilfestolz“ (ebd.: 61f), Lischka (1997) argumentiert, daß in den neuen Bundesländern Frauen auch im Alter verstärkt Bildung nachfragen, da diese in der Mehrzahl beruflich tätig waren und berufliche Qualifikationen erworben hatten, und Becker/Rudolph (1994) deuten den Umstand, daß die existierenden Angebote der Altersbildung hauptsächlich von Frauen angenommen werden, dahingehend, „daß Frauen eher als Männer die Änderung von Lebensweisen und -aufgaben als Chance begreifen, an Interessen, Wünsche und Träume anzuknüpfen bzw. sie neu zu entdecken“ (ebd.: 160). Häufig wird zur Erklärung auch auf den besonderen Bildungsnachholbedarf von älteren Frauen verwiesen (z.B. Kade 1994a; Sagebiel/Arnold 1998). Interessanterweise findet sich in der einschlägigen Literatur zur Altersbildung allerdings auch die Befürchtung, daß ältere Frauen – als gesellschaftlich marginalisierte Gruppe – mit Bildungsangeboten nicht hinlänglich erreicht werden und deshalb als Zielgruppe noch besonderer Förderung bedürften (z.B. Eierdanz 1992; Tews 1993).

Dabei muß grundlegend bedacht werden, daß es wesentlich mehr ältere Frauen als Männer gibt, was im Anschluß an Tews (1989) als „Feminisierung des Alters“ bezeichnet werden kann. Anstelle der Ermittlung des Frauenanteils in der Teilnehmerschaft wäre also wenigstens der jeweilige Anteil der Frauen und Männer in der Bevölkerung zu betrachten, der Bildungsangebote wahrnimmt, bevor solch weitgehende Schlußfolgerungen gezogen werden. Auch wenn die vorgebrachten Argumente vielfach Plausibilität beanspruchen können, steht eine genauere Klärung, inwieweit Altersbildung geschlechtsspezifisch genutzt wird und welche Gründe dafür ausschlaggebend sein könnten, noch aus.

Ähnlich stellt sich die Diskussionslage bei der Variablen „Alter“ dar – die Befundlage scheint eindeutig, die Interpretationen sind vielfältig. Nach Kade (1994a), die sich auf VHS-Statistiken und Praxiserfahrungen beruft, sinken ab dem 65sten Lebensjahr die Teilnehmeranteile „in allen Bildungsinstitutionen rapide“ (ebd.: 139). Dabei wird vermutet, daß die Lernbereitschaft mit dem Lebensalter abnimmt. Koch-Straube (1992) mutmaßt hingegen, daß die Fokussierung der Altersbildungspraxis auf die „jungen Alten“ eine Ausgrenzung der „alten Alten“ begünstigt. Von einigen Autoren wird auch die These vom Rückzug im Alter (Disengagement im Sinne eines generellen Alterseffekts) zur Erklärung herangezogen. Steege (1992) hält hingegen einen Kohorteneffekt für entscheidend – „jede jüngere Geburtenkohorte ist jeweils bildungsfreudiger als die vorige“ (ebd.: 140). Durchschnittlich bessere Gesundheit, bessere Schulbildung und häufigere Weiterbildungserfahrungen könnten dem als weitere mögliche Kohorteneffekte hinzugefügt werden. Wahrscheinlich spielen alle diese Faktoren eine Rolle. Ihr Zusammenwirken wurde aber bislang nicht multivariat untersucht, so daß letztlich offen bleibt, worauf der beobachtbare Altersrückgang zurückzuführen ist. Schon für eine verlässliche Beschreibung der älteren Bildungsteilnehmer sind die bislang vorliegenden Daten i.d.R. nicht ausreichend.

3.3 Motive und Interessen

Wirft man die Frage auf, wodurch das Interesse an Bildung im Alter bestimmt ist, eröffnet sich ein vielschichtiges Motiv- und Interessengemenge. Nach den bisherigen Forschungsergebnissen sind gleichermaßen individuelle und gesellschaftliche Aspekte ausschlaggebend, die nicht trennscharf voneinander geschieden werden können, beeinflussen und verstärken sie sich doch zum großen Teil wechselseitig.

Auch hinsichtlich der Bestimmung individueller Bildungsinteressen und -motive stellt sich aber das Problem, daß repräsentative Umfrageergebnisse so gut wie nicht vorliegen. Teilnehmerbefragungen beziehen sich meist auf spezifische bzw. konkrete Angebote und sind insofern nur schwer vergleich- bzw. verallgemeinerbar. Vielfach werden Motive auch theoretisch aus der Lebenssituation älterer Menschen bzw. aus einem vermuteten Bildungsbedarf abgeleitet. In solche Spekulationen fließen dann gelegentlich ungefiltert

normative Vorstellungen ein. Begriffliche Abgrenzungen etwa zwischen Interessen, Funktionen und Motiven oder zwischen dem Lernen an sich und der Teilnahme an Bildungsangeboten – dies fällt ja nicht zwingend zusammen – fehlen zumeist. Einige Autoren benennen einzelne Motive, Funktionen oder Interessen, andere bündeln diese nach systematischen Gesichtspunkten⁹:

- Im Projekt „Aktiver Vorruhestand“ wurden „Nachholen bzw. Ausgleich von erfahrenen Defiziten“, „Suche nach Gemeinschaft“ und „Gestaltung der persönlichen Freiheit“ und Teilnahme zwecks „Bearbeitung einer umfassenden Sinnkrise“ als Teilnahmegründe identifiziert (Nacke 1996: 108ff).
- Röhr-Sendlmeier (1990) befragte 1986/87 123 Personen aus Köln zwischen 58 und 92 Jahren nach ihren Motiven für Weiterbildung. 63 Prozent gaben an, „um auf dem laufenden zu bleiben, um bewußt und aktiv am Leben teilzuhaben“, 41 Prozent der Befragten nannten „Fitbleiben, das Trainieren der Gehirnfunktionen“ als Begründung (ebd.: 144).
- Nach Prahl/Schroeter (1996) sind hauptsächliche Beweggründe für eine Bildungsteilnahme „um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, um soziale Gestaltungskraft zu entfalten, um sich auch in der nachberuflichen Phase sinnvoll betätigen zu können“ (ebd.: 151).
- Kade (1994b) zufolge suchen Ältere Bildungsangebote auf, „um der Vereinzelung und dem Privatismus individueller Bildungsanstrengungen zu entkommen“ (ebd.: 51).
- Nach Schlutz (1992: 21) eröffnet Bildung die Möglichkeit, etwas von der Zielstrebigkeit des Erwerbslebens fortzusetzen, eine herausfordernde Anstrengung auf sich zu nehmen, eine Zeitstruktur aufrechtzuerhalten oder wiederzugewinnen und sich selbst bestätigt zu finden.
- Lischka (1997) weist auf besondere Bildungsinteressen der älteren Menschen in den neuen Bundesländern aufgrund der veränderten sozialen Bedingungen hin: Hier besteht ein Bedarf nach bestimmten Bildungsinhalten, die früher praktisch nicht relevant waren oder erst jetzt besonders sinnvoll erscheinen (z.B. Völkerkunde und Sprachen).
- Sagebiel (1998) bündelt die vielfältigen Motive von Seniorenstudierenden nach „persönlichkeitsbildenden, wissenschaftlich-ökonomischen und altersbedingten Motiven“ (ebd.: 81).
- Drescher (1996, zitiert nach Gösken/Pfaff/Veelken 1998: 138f) systematisiert Interessen: Es gäbe ein kompensatorisches Bildungsinteresse (für früher nicht erfüllbare Studienwünsche), ein sachorientiertes Bildungsinteresse (bezogen auf Gebiete wie Literatur, Geschichte etc.), ein personenorientiertes Bildungsinteresse (persön-

⁹ Weitere Aspekte können auch den systematischen Übersichten des Angebots (Abschnitt 2) und dem folgenden Abschnitt zu fördernden und hemmenden Faktoren entnommen werden.

liche Orientierung, Lebenshilfe, Selbstverwirklichung), ein soziales Interesse (Wunsch nach Kontakten, nach Überwindung von Isolation, höheres Sozialprestige) und ein zielbezogenes Bildungsinteresse (auf einen formalen Abschluß orientiert, z.B. für eine quasi-berufliche Tätigkeit).

- Tietgens (1992: 64) spricht von „Motivbündelungen“ älterer Menschen, die an VHS-Veranstaltungen teilnehmen. Als Gründe für die Nutzung dieser Angebote werden genannt: Eine Orientierung über Neues, dazu einen lockeren Austausch über gegenwärtige Erfahrungen und eine gelegentliche Erinnerung an gemeinsame Vergangenheiten; Zugang zu Informationen, die für die unmittelbare Daseinsbewältigung notwendig sind (z.B. Gesundheit und Recht); Möglichkeiten der Tätigkeit mit Anderen, die in ähnlicher Weise ein Bedürfnis nach Aktivität im begrenzten Rahmen haben und dazu auf Anstöße von außen angewiesen sind. Zu den weiteren Motiven gehört, sich ein bestimmtes Wissen/Können anzueignen, welches im bisherigen Lebenslauf nicht erworben werden konnte, sowie sich seiner selbst im Zusammentreffen mit anderen zu vergewissern.
- Tews (1993: 245) unterscheidet drei „motivationale Orientierungen“: „Ich für mich“, „Ich für mich mit anderen zusammen“ und „Ich mit anderen zusammen für mich und für andere“.

Die Palette ist also sehr vielfältig und ließe sich wohl noch erweitern – durch Bildung kann u.a. das Selbstbewußtsein gesteigert werden, ein gesünderes Altern und damit mehr Lebensfreude und ein längeres unabhängiges Leben erreicht werden. Bildung im Alter erfüllt zudem vergesellschaftende Funktionen (Kohli et al. 1993) wie etwa die Strukturierung von Zeit, die Erfahrung gesellschaftlicher Veränderungen und die Einbindung in soziale Interaktion und Kommunikation. Und selbst Weiterbildung mit Blick auf die Bedienung moderner Haushalts- und Kommunikationsgeräte kann für die Älteren hilfreich sein, sowohl im Sinne einer kompetenten Alltagsbewältigung als auch in bezug auf die sozialen Beziehungen – etwa wenn die Enkel im Internet „surfen“ und dies für die Großeltern kein „Buch mit sieben Siegeln“ bleibt. Schließlich kann Bildung im Alter eine Erhöhung der Kompetenz im Umgang mit Krankheiten und alterstypischen Funktionseinbußen bedeuten (Kruse 1992b). Bildung im Alter erhöht also offenbar auf verschiedensten Wegen die allgemeine Lebensqualität und kann daher auch als sozialpolitische Prävention (vgl. Naegele 1991; Köster 1998) betrachtet werden.

Zusätzlich zu einer Verbesserung der Lebensqualität – mit entsprechenden Kostensparnissen bei der Versorgung und Betreuung Älterer – kann die Partizipation an Bildungsmaßnahmen im Alter das Bedürfnis nach ehrenamtlicher Tätigkeit, also gesellschaftlicher Partizipation, entstehen lassen bzw. fördern, und bereits ehrenamtlich Tätige können weitere Qualifikationen durch gezielte Weiterbildung erlangen bzw. bestehende Kompetenzen erweitern. Diese Aspekte lassen also wiederum das

Kompetenzen erweitern. Diese Aspekte lassen also wiederum das gesellschaftliche Interesse an Bildung im Alter deutlich werden¹⁰.

Aus der Praxis ist bekannt, daß ältere Frauen andere Bildungs- und Lerninhalte wählen als ältere Männer. Daraus lassen sich dann geschlechtsspezifische Bildungsinteressen und -motive ableiten (vgl. z.B. Tietgens 1992; Becker/Rudolph 1994; Kade 1994b). Das Alter allein ist jedenfalls sicher kein hinreichend erklärender Faktor für die Interessen und Motive älterer Menschen. Auch im Alter sind Teilnahmemotive unterschiedlich und vielschichtig (Schneider 1993).

Grundsätzlich sind Motivanalysen für Bildungsanbieter von großem Interesse: Darauf aufbauend können Projektkonzepte genauer abgestimmt und begründet werden¹¹. Zudem besteht die Hoffnung, auf solcher Grundlage neue Teilnehmer durch gezielte Motivierungen gewinnen zu können. Schöffter (1992) weist allerdings darauf hin, daß die subjektiven Interessen, von denen her die Angebote ausgewählt und benutzt werden, oft reichlich diffus und ungeklärt sind. Auch Kolland (1992) merkt an, daß Bildungsmotive häufig unbewußt und latent bleiben. Der Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen sei meist Bestandteil einer individuellen Suchbewegung: „Sie sind auf der Suche herauszufinden, was es zu suchen gibt“ (Schöffter 1992: 92). Selbst in Bildungsberatungen bleiben Motive oft unbestimmt. Insofern erweist es sich als wenig sinnvoll, diesen Personenkreis nach besonderen Lerninteressen zu fragen. Wenn Motive noch ungeklärt sind oder zu intim erscheinen, würden vielmehr eher pragmatische Lerninteressen genannt. Becker/Rudolph (1994) hegen Zweifel, daß Bildungsinteressen und -motive von älteren Menschen problemlos abgefragt werden können. Praktische Erfahrungen hätten gezeigt, daß einigen Gruppen der Bevölkerung sowohl das Vorbringen als auch das Durchsetzen eigener Interessen keineswegs geläufig sei: „Die Vorstellung, daß Bedürfnisse nur in der Form ihrer aufgeklärten, d.h. selbstsicheren Artikulation existieren, verrät eine mittelschichtsspezifische Perspektive, der es schwerfällt, andere als reflektierte Äußerungs- und Entstehungsformen von Interessen wahrzunehmen“ (ebd.: 196).

¹⁰ Wie an mehreren Stellen bereits angedeutet, lassen sich weitere Interessen in diesem Themenfeld ausmachen: neben den individuellen Bildungsinteressen der Älteren selbst, die sozialpolitischen Interessen an einer hohen Partizipationsquote der Älteren im Bildungsbereich und die Interessen an spezifischen Qualifikationen von Seiten jener Organisationen, die auf das ehrenamtliche Engagement vor allem älterer Menschen angewiesen sind, darüber hinaus die Interessen der Anbieterorganisationen und die Interessen von Sozialwissenschaftlern und Pädagogen an Lehre und Forschung in neuen Tätigkeitsfeldern.

¹¹ Von diesem durchaus üblichen Verfahren der Bildungseinrichtungen raten Percy/Withnall (1996) ab: Fließen Bildungs- und Lernmotivationen älterer Menschen in Angebotskonzeptionen ein, bestände die Gefahr, die „Zugangsvoraussetzungen in einer bestimmten, restriktiven Richtung“ zu forcieren (ebd.: 114). Sicher könnte eine strenge Ausrichtung des Angebots an den „Mehrheitsinteressen“ zu einer Diskriminierung eher „seltener“ Interessenlagen führen, aber ein Angebot bar jeder empirisch fundierten Kenntnis kann in dieser Hinsicht wohl ebenso problematisch sein.

Diese Einwände sprechen u.E. allerdings nicht grundsätzlich gegen die Erhebung von Motiven. Sie machen lediglich deutlich, daß eine direkte und offene Frage nach der Teilnahmemotivation – etwa in einem Leitfadeninterview – in vielen Fällen wenig sinnvoll sein dürfte. Werden aber die Befragten mit einer Liste möglicher Motive konfrontiert, die z.B. nach persönlicher Bedeutsamkeit beurteilt werden sollen, so ist auch dort im Sinne einer diskursiven Auseinandersetzung eine Entscheidung möglich, wo keine Klarheit über die eigene Motivation besteht oder diese nicht formuliert werden kann – diese Klarheit wird in der Befragungssituation idealiter geschaffen. Beispielsweise sollte es möglich sein, das Motiv „Um dadurch Kontakt zu anderen Menschen zu haben“ in seiner Bedeutung für die individuelle Teilnahmeentscheidung im Verhältnis zu anderen genannten Motiven zu werten und so z.B. ein Polaritätsprofil individueller Motivkombinationen zu erheben.

3.4 Fördernde und hemmende Faktoren

Die Betrachtung der vielfältigen Motive und Interessen im vorherigen Abschnitt legt den Schluß nahe, daß Lernen und Bildung im Alter sehr sinnvoll und nützlich sein kann. Da die Bildungsteilnahme aber eher gering ausfällt, stellt sich insbesondere die Frage, welche Barrieren der Partizipation an Bildungsangeboten entgegenstehen können. Unterschieden werden können dabei hemmende Faktoren eher auf der individuellen (Nachfrage) oder der institutionellen Seite (Angebot).

Zu den „institutional barriers“ (O’Hanlon/Camp/Osofsky 1995) bzw. situativen Hemmfaktoren (Lehr 1992) gehören neben einem generell fehlenden oder nicht zu den individuellen Interessen und Motiven passenden Angebot vor allem schlecht erreichbare Veranstaltungsorte, ungünstige Veranstaltungszeiten, zu hohe Teilnahmekosten sowie Teilnahmebeschränkungen auf konkrete Vereins- oder Verbandsmitgliedschaften (Kolland 1992). Frankenstein (1990) weist auch auf die „bürokratisch-rationale“ Arbeitsweise der Institutionen mit Mindestteilnehmerzahl, Anmeldeprozedere u.ä. sowie mangelnde Kooperation und Koordination unter den verschiedenen Anbietern als hinderliche Faktoren hin. Daneben wird vermutet, die Bildungsbereitschaft sinke mit dem Verschulungsgrad einer Veranstaltung und erhöhe sich mit der Einbettung des zu Lernenden in den alltäglichen Lebenszusammenhang (Röhr-Sendlmeier 1990; Karl/Tokarski 1992). Barrieren werden auch im Mangel an ganzheitlichen Angeboten, die die Entwicklung von Lebensprojekten vorsehen, verortet: Institutionelle Anbieter trauen den Senioren nicht viel zu (Kalbermatten 1996: 197).

Schließlich wird kritisiert, viele Angebote seien inhaltlich für ältere Menschen nicht attraktiv, selbst wenn sie objektiv betrachtet von großer Bedeutung wären (Drinck 1990), zeitlich befristete Kurs- und Seminarangebote – sogenannte Betonkurse – verhinderten thematische Kontinuität und dauerhaften sozialen Kontakt (S. Kade 1997), und die Hete-

rogenität der Voraussetzungen sowie Interessen von Teilnehmenden könne zu Konflikten hinsichtlich des Lernverhaltens und letztlich zu Teilnehmerfluktuation führen (Gösken/Pfaff/Veelken 1998). Als Hindernis wird auch der Umstand verantwortlich gemacht, daß ein meßbares Ergebnis (Zeugnis) „in den meisten Fällen von den Institutionen der Erwachsenen- und Altenbildung nicht erteilt wird“ (Drinck 1990: 157).

Einige dieser Hemmfaktoren sind in gewisser Weise beeinflussbar und werden von Bildungsanbietern durchaus schon berücksichtigt. So schaffen telefonische Anmeldeverfahren oder die institutionelle Vernetzung der Anbieter mit gegenseitigem Weiterleiten von Nachfragern Abhilfe (O'Hanlon/Camp/Osofsky 1995). Der Aufbau von Netzwerken ermöglicht sowohl Bildungsanbietern als auch -nachfragern eine bessere Planung (Steege 1992). Gebäude mit nahegelegenen Parkplätzen, Rampen und Aufzügen können verstärkt ausgewählt werden; spezielle Bildungsangebote können stärker als bisher von der „Komm-“ zur „Bring-Struktur“ (Karl 1988; Tews 1993) übergehen. Fahrdienste („Von Tür zu Tür“) und tageszeitlich sinnvoll platzierte Kurse können ebenso Barrieren abbauen (Becker/Rudolph 1994). Ein breites Inhaltsangebot, das auch auf aktuelle Trends reagiert, gesonderte Zielgruppenarbeit, aber ebenso die Förderung von selbstorganisierten Aktivitäten in diesem Bereich unterstützen ebenfalls die Bildungsteilnahme (Lehr 1992). Die Methodenwahl – so wird vorgeschlagen – sollte sich mehr an den Bedürfnissen der Älteren orientieren und kommunikationsfördernde Maßnahmen sollten in Bildungsangeboten stärker berücksichtigt werden (Röhr-Sendlmeier 1990; Browning 1995).

Auf der individuellen Seite fällt die Diskussion möglicher Barrieren noch vielfältiger aus. Die Erkenntnisse der Intelligenz-, Lern- und Gedächtnisforschung widersprechen zunächst dem verbreiteten Stereotyp von der generell geminderten Lern- und Weiterbildungsfähigkeit im Alter (vgl. Abschnitt 1.4). Dennoch kann dieses Stereotyp natürlich verhaltenswirksam sein: Die Existenz gesellschaftlicher Vorurteile gegenüber dem Lernen im Alter ist ein wesentliches Moment, das die individuelle Bildungsbereitschaft beeinflusst (Frankenstein 1990). Drinck (1990) vermutet gar, daß Gedächtnisschwund, Konzentrationsmangel u.ä. bei älteren Menschen eine „selffulfilling-prophecy“ sei (ebd.: 149). Auf der anderen Seite warnt z.B. Tietgens (1992) vor den möglichen Konsequenzen einer nunmehr uneingeschränkt optimistischen Beurteilung kognitiver Altersleistungen: „Mit der wissenschaftlichen Einsicht, daß die Lernfähigkeit im Alter nicht geringer, nur von einer anderen Art ist, ist zwar Richtiges erkannt, aber daraus die Aufforderung zur Altersaktivität abzuleiten, ist kurzschlüssig. Sie kann sehr leicht zu Minderwertigkeitsgefühlen“ (ebd.: 58) und damit zu Lernhemmungen führen. Auch Kalbermatten (1996) mahnt diesbezüglich vor überhöhten Erwartungen der Gesellschaft, die sich auf die individuelle Bildungsbereitschaft eher ungünstig auswirken können. Rosenmayr/Kolland (1992) wiederum schätzen die Folgen der von außen angetragenen Erwartungshaltungen ambivalent ein: Fremderwartungen können als Ermutigung oder Entmutigung auf den Prozeß des Lernens wirken. Abwertende Fremderwartungen werden von sozial Schwächeren häufig zu Eigenerwartungen erhoben.

Diese Ambivalenz gilt im übrigen für viele der in der Literatur erwähnten Barrieren: Beispielsweise kann ein schlechter Gesundheitszustand eine Barriere oder aber genau der Anlaß bzw. das Motiv für eine Bildungstätigkeit sein. Eindimensionale Einschätzungen hierzu sind also mit Vorsicht zu behandeln.

Zu den „dispositional barriers“ gehört jedenfalls eine negative Einstellung gegenüber dem Lernen im Alter: Fehlendes Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit oder der Glaube, zu alt zum Lernen zu sein, werden hierzu gezählt (O’Hanlon/Camp/Osofsky 1995). Es gibt bislang keine „Bildungstradition“ für Ältere (Steege 1992), die Devise vom lebenslangen Lernen ist noch nicht sozial und kulturell verankert. Oft wird Lernen eher als etwas verstanden, das Personen betrifft, die belehrt werden müssen, die Lernen nötig haben. Ältere Menschen können daher Lernen als wieder „die-Schulbank-drücken-müssen“ begreifen, also als einen Rückfall in längst überwunden geglaubte Lebensphasen der Abhängigkeit und Unselbständigkeit (Holzkamp 1993, zitiert nach Köster 1998: 140). Der Bildung im Alter kann auch die selbstkonstruierte Barriere entgegenstehen, eigentlich alles schon zu wissen und zu allen Problemen die Lösungswege bereits zu kennen (Kalbermatten 1996). Lernen kann im Alter auch Umlernen bedeuten, wobei vorhandene Kenntnisse in Frage gestellt werden müssen und wozu wiederum eine gewisse Bereitschaft existieren muß (Köster 1998).

Neben den sozialen Typisierungen des Alters und individuellen Altersbildern können auch andere Komponenten, wie z.B. der individuelle Gesundheitszustand, das konkrete soziale Umfeld, die Wohnsituation, die finanzielle Lage oder frühere Bildungserfahrungen zur Erklärung der Partizipation an Bildung im Alter beitragen (vgl. Lehr 1991; Real 1996). Lehr (1992) unterscheidet in diesem Zusammenhang biographische und epochale Hemmfaktoren (z.B. unangenehme Erfahrungen in der Schulsituation, Versagenserlebnisse, geringe Schul- und Berufsqualifikation, starke Familienzentriertheit während des ganzen Lebens), gesundheitsbedingte Hemmfaktoren (z.B. Einschränkungen der Sinnestüchtigkeit) und persönlichkeitspezifische Hemmfaktoren (wie geringe intellektuelle Leistungsfähigkeit, eingeschränkter Interessensradius, geringe Anregbarkeit, Initiativlosigkeit und allgemeine Passivität, vor allem aber geringes Selbstvertrauen und ein negativ getöntes Selbstbild).

Empirische Daten liegen hierzu jedoch kaum vor. Becker/Rudolph (1994) z.B. konnten mit qualitativen Interviews (n=22) nur einige dieser Barrieren finden: Die „Angst sich zu blamieren“ (ebd.: 184), generelle Zweifel an der Sinnhaftigkeit von Bildung sowie Probleme mit den Veranstaltungszeiten und -orten wurden identifiziert. Ähnliches gilt für die fördernden Faktoren. Hier ist lediglich die Bedeutung vorgängiger (Weiter-)Bildungserfahrungen relativ unumstritten. Insofern die Biographie das Verhalten prägt, hat sie auch Lernfähigkeit, Motivierbarkeit und Bildungsinteresse mitbestimmt (Tietgens 1992). Auch Karl/Tokarski (1992) sehen in der biographischen Verankerung von Lernen

und Bildung einen entscheidenden Faktor: „Welche Erwachsenen an Kursen und Gruppen teilnehmen, hat wesentlich mit ihrer Lebensgeschichte, ihren Lebenszielen, dem vorherigen Beruf und den damit verbundenen Herausforderungen, Anregungen und Demotivierungen zu tun“ (ebd.: 11). Empirische Befunde bestätigen die „Bildungskontinuitätsthese“ wie auch das „Bildungs-Weiterbildungs-Syndrom“ (Tews 1993: 235). Der Einfluß der Bildung wird z.B. von Mayer (1992) mit Hilfe der Lebensverlaufsstudie des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung nachgewiesen: „Es kann ferner als ein hoch gesichertes Ergebnis gelten, daß Bildungsaktivitäten im späteren Lebensverlauf am ehesten durch eine gute Allgemeinbildung gefördert werden“ (ebd.: 531). Und im Rahmen der (nicht repräsentativen) Studie zum Dortmunder Modell wurde bei der Befragung von drei Studiengruppen des „Weiterbildenden Studiums“ festgestellt, daß „weniger der erlangte allgemeinbildende Schulabschluß, als die Weiterbildungserfahrungen beruflicher und vor allem außerberuflicher Art entscheidende Einflußfaktoren für die Bildungsmotivation darstellen“ (Becker/Rudolph 1994: 56). Auch einer Untersuchung von Veelken (1992) zufolge entsteht das Bildungsbedürfnis während der beruflichen Zeit: Für viele Teilnehmer von Seminaren zur Vorbereitung auf Alter und Ruhestand war „Lernen immer schon ein Hobby“ (ebd.: 77).

Dagegen stehen bildungsungewohnte Personen institutionellen Bildungsangeboten möglicherweise eher kritisch gegenüber, weil sie z.B. den Vergleich mit Teilnehmern scheuen, die über ausgeprägtere Bildungserfahrungen verfügen (Kruse/Rudinger 1997). Bildungsungewohnte Menschen, die meist aus sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen kommen, seien mit herkömmlichen Angeboten der Erwachsenen- und Altersbildung kaum zu erreichen (Stanjek/Steven 1992). Aus der Sicht solcher Gruppen erscheint Bildung u.U. als eine fremde Welt, die anderen Statusgruppen vorbehalten ist und in die einzutreten mit unwägbareren Risiken belastet ist (Rosenmayr/Kolland 1992).

Bildungsunterschiede können also über den Lebensverlauf hinweg eher zunehmen und durch Bildung im Alter noch verschärft werden (Mayer 1992; Naegele 1994). Um bestehende Ungleichheiten nicht zu vertiefen und zu verfestigen, könnten Korrekturen durch zielgruppenspezifische Bildungsförderung vorgenommen werden. Die Motivierung bildungsbenachteiligter älterer Menschen gehört schon seit den 70er Jahren zu den wesentlichen Aufgaben der Bildungs- und Altenpolitik (Frankenstein 1990; Naegele 1994). Verschiedene Projekte brachten positive Ergebnisse – bildungsungewohnte ältere Menschen werden offenbar zunehmend erreicht (vgl. Knopf 1987; Karl 1992a; Köster 1998). Wie sich diese Situation gegenwärtig darstellt, ist aber – wie bereits in Abschnitt 3.2 ausgeführt – eine offene Frage.

4 Fazit

Die aktuellen Konzepte der Altersbildung bieten ein umfangreiches Spektrum praktischer Umsetzungsmöglichkeiten. Die vielfältigen konzeptionellen Vorschläge werden von ihren Autoren gewöhnlich nicht als starres Diktum verstanden – Experimente sind offenbar erwünscht und erlaubt. Aufgrund der Breite und Flexibilität des neuen Anforderungskanons scheint es zunehmend weniger sinnvoll, ein fest umrissenes Altersbildungskonzept zu entwerfen (Dettbarn-Reggentin/Reggentin 1992).

Auf der Angebotsseite liegen weder über das Ausmaß, noch über die Gestaltung repräsentative Daten vor. Es kann allerdings davon ausgegangen werden, daß sich die Angebotspraxis in den vergangenen Jahren in hohem Maße ausdifferenziert und pluralisiert hat. Eine systematische Erfassung der vielfältigen Angebotstypen steht jedoch noch aus. Auch die Bildungsbeteiligung und -nachfrage älterer Menschen ist recht sparsam dokumentiert. Die Bildungsbeteiligung älterer Menschen ist aufgrund der bisherigen Forschungsergebnisse als eher gering einzuschätzen. Allerdings bleibt zu berücksichtigen, daß die vorhandenen Daten meist nicht repräsentativ und zudem älteren Datums sind. Die vielfältigen Praxiserfahrungen und projektspezifischen Ergebnisse, die in der einschlägigen Altersbildungsliteratur meist Erörterung finden – und keineswegs gering bewertet werden sollen –, haben zumeist keine repräsentative Aussagekraft. Sowohl einzelne Befunde als auch kenntnisreiche Spekulationen über Bildungsmotive und -interessen älterer Menschen sowie über fördernde und hemmende Einflüsse auf die Bildungspartizipation liefern wichtige Hypothesen, die aber bislang nicht anhand repräsentativer Untersuchungen geprüft worden sind.

Über die Zukunft der Angebotspraxis können nur vage Spekulationen angestellt werden. Zum einen besteht die Befürchtung, daß sich die Altersbildungspraxis immer mehr nach Marktmechanismen organisieren wird (Steege 1992). Dies würde einen Abschied von emanzipatorisch verstandener Altersbildungsarbeit bedeuten (Notz 1997). Zum anderen kursiert die Vermutung, daß zukünftig in der Tendenz dem organisierten Lernen eine Absage erteilt wird (Kade/Nittel 1998). Der Ausweg „aus der Sackgasse einer weder finanzierbaren noch pädagogisch wünschenswerten Institutionalisierung (bzw. Verschu- lung) des lebenslangen Lernens“ wäre statt dessen die Förderung des selbstgesteuerten Lernens (Dohmen 1997: 25).

Prognosen für die zukünftige Bildungsnachfrage von älteren Menschen fallen unterschiedlich aus. Optimistisch rechnen viele Autoren – bedingt durch Bildungsexpansion und ständig wachsende Anforderungen an berufliche Weiterbildung – mit einem steigenden Interesse an Bildung im Alter (z.B. Veelken 1992, Mayer 1992). Im Vergleich zu früheren Kohorten wird das Ruhestandsalter mit zunehmend besserer Bildung, besserer Gesundheit und – zumindest bislang – besserer materieller Absicherung erreicht, was sich

positiv auch auf die Partizipation in diesem Bereich auswirken dürfte. Andere Autoren (z.B. Dohmen 1997, Eierdanz 1992) schätzen die kommende Entwicklung eher skeptisch ein und warnen vor einer Altersbildungseuphorie: So habe sich gezeigt, daß trotz vieler Bemühungen auch im Jahr des lebenslangen Lernens die Motivation neuer Gruppen für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen nicht wesentlich vorangekommen sei (Dohmen 1997: 25). Ein ausdrückliches Lerninteresse könne bei der Gesamtheit der älteren Menschen nicht erwartet werden (Frankenstein 1990). Wie stark die Nachfrage nach Bildung im Alter derzeit und zukünftig tatsächlich ausgeprägt ist, muß sich also ebenfalls empirisch erst noch erweisen.

Für das Forschungsvorhaben „Bildung im Alter“ hat dies u.a. folgende Konsequenzen: Für die empirische Erhebung des Angebots und der Nachfrage bedarf es einer Operationalisierung der bislang unscharfen Altersbildungsdefinition. Ausschlußkriterien müssen festgelegt werden, da beinahe jede Aktivität Älterer unter dem Aspekt der Bildung thematisiert werden könnte. Im Rahmen der Untersuchung soll deshalb vorläufig unter Bildung im Alter die Partizipation in fremd- und selbstorganisierten Gruppen verstanden werden, deren vordringliches Ziel das Lernen ist. Gleichzeitig sollen nur solche Bildungsaktivitäten in Betracht kommen, die sich explizit an Personen in der nachberuflichen Phase richten. Andere Einschränkungen bezüglich der Lerninhalte und -ziele haben wir vorläufig nicht getroffen.

Literatur

- Baltes, M.M. (1987): Erfolgreiches Altern als Ausdruck von Verhaltenskompetenz und Umweltqualität. In: Niemitz, C. (Hrsg.): Erbe und Umwelt. Zur Natur von Anlage und Selbstbestimmung des Menschen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 353-376.
- Baltes, P.B. (1997): Altern in Leidenschaft: Ein schwieriges viertes Lebensalter? In: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften: Berichte und Abhandlungen, Band 3. Berlin: Akademie Verlag, 159-193.
- Becker, H. (1989): Alter und Bildung. In: Baltzer, J., J. Eierdanz. & G. Kohlhaas (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung älterer Erwachsener. Gegenwarts- und Zukunftsaufgabe der Hochschulen. 4. Internationale Arbeitstagung „Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene“ 23.-25.März 1987 in Marburg. Kassel: Prolog, 67-85.
- Becker, S. & W. Rudolph (1994): Handlungsorientierte Seniorenbildung - Modellprojekte: Konzeptionelle Überlegungen, Praktische Beispiele. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, S. & W. Rudolph (1995): „Selbstorganisation“ in der Seniorenbildung. Fragen und Thesen. In: Soziale Arbeit, 44, 117-122.
- Breloer, A. & G. Breloer (1994): Abwehrmechanismen im Lernprozeß „Altwerden“? In: Evangelische Impulse, 2, 9-12.
- Breloer, G. (1997): Die Bildung älterer Erwachsener als kulturelle Modernisierung. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne: Diagnose, Ansätze, Konsequenzen. Opladen: Leske + Budrich, 192-204.
- Browning, C.J. (1995): Late-life education and learning: The role of cognitive factors. In: Educational Gerontology, 21, 401-413.
- Dettbarn-Reggentin, J. & H. Reggentin (1992): Neue Wege in der Altenbildung. In: Dettbarn-Reggentin, J. & H. Reggentin (Hrsg.): Neue Wege in der Bildung Älterer. Band 1: Theoretische Grundlagen und praktische Konzepte. Freiburg i. B.: Lambertus, 10-23.
- Dettbarn-Reggentin, J. (1992): Altenselbsthilfe als Bildungsstätte. In: Dettbarn-Reggentin, J. & H. Reggentin (Hrsg.): Neue Wege in der Bildung Älterer. Band 2: Praktische Modelle und Projekte. Freiburg i. B.: Lambertus, 162-175.
- Deutscher Volkshochschulverband e.V. (1991): Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschulverbandes - Arbeitsjahr 1990. Frankfurt/M.: Deutscher Volkshochschulverband.
- Dittmann-Kohli, F. (1984): Weisheit als mögliches Ergebnis der Intelligenzentwicklung im Erwachsenenalter. In: Sprache & Kognition, 3, 112-132.
- Dittmann-Kohli, F., D. Souzka & E. Timmer (1997): Beruf und Alltag: Leistungsprobleme und Lernaufgaben im mittleren und höheren Erwachsenenalter. In: Weinert, F. & H. Mandl (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen: Hogrefe, 197-235.
- Dohmen, G. (1997): Das Jahr des lebenslangen Lernens – was hat es gebracht? In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39, 10-26.
- Drinck, B. (1990): Lernhilfen für ältere Lerner: Erfahrungen mit einem Seniorenhilfsprogramm der VHS. In: Geißler, E.E. (Hrsg.): Bildung für das Alter – Bildung im Alter. Expertisensammlung. Bonn: Bouvier, 149-162.
- Eierdanz, J. (1992): Bildung für das Alter oder gegen das Altern? Zum aktuellen Stand und zu den Perspektiven einer Altenbildung. In: Glaser, H. & T. Röbbke (Hrsg.): Dem Alter einen Sinn geben. Wie Senioren kulturell aktiv sein können. Heidelberg: Hüthig, 167-197.
- Eirmbter, E. (1979): Altenbildung: zur Theorie und Praxis. Paderborn: Schöningh.
- Eirmbter, E. (1992): Zur Lebensweltorientierung in der Bildung Älterer. In: Schlutz, E., H.P. Tews u.a.: Perspektiven zur Bildung Älterer. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutscher Volkshochschulverbandes, 149-156.

- Eirmbter-Stolbrink, E. (1992): Diskussionsstand gegenwärtiger Altenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, 3, 336-339.
- Eirmbter-Stolbrink, E. (1994): Neues Alter – Neue Bildung? In: Bistum Aachen (Hrsg.): Weiterbildung im Alter. Neuwied: Luchterhand, 99-106.
- Frankenstein, G. (1990): Bildungsarbeit für ältere Menschen in der Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Fries, J.F. (1989): Erfolgreiches Altern: Medizinische und demographische Perspektiven. In: Baltès, M.M., M. Kohli & K. Sames (Hrsg.): Erfolgreiches Altern. Bedingungen und Variationen. Bern: Huber, 19-26.
- Fürstenberg, F. (1990): Bildungsprobleme der „jungen Alten“. In: Geißler, E.E. (Hrsg.): Bildung für das Alter – Bildung im Alter. Expertisensammlung. Bonn: Bouvier, 41-73.
- Geißler, E.E. (1990): Bildung für das Alter im Rahmen einer lebensbegleitenden Fort- und Weiterbildung. In: Geißler, E.E. (Hrsg.): Bildung für das Alter – Bildung im Alter. Expertisensammlung. Bonn: Bouvier, 7-27.
- Gösken, E., M. Pfaff & L. Veelken (1998): Lernen im Alter – Erfahrungen und Perspektiven. In: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Münster: Waxmann, 137-147.
- Graeßner, G. (1998): Die Zukunft der Seniorenstudien. In: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Münster: Waxmann, 265-290.
- Gronemeyer, R. & W. Buff (1992): Bildungskonzepte oder Orientierung der Älteren? In: Dettbarn-Reggentin, J. & H. Reggentin (Hrsg.): Neue Wege in der Bildung Älterer. Band 2: Praktische Modelle und Projekte. Freiburg i. B.: Lambertus, 21-29.
- Gukenbiehl, H.L. (1998): Bildung und Bildungssystem. In: Schäfers, B. & W. Zapf (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen: Leske + Budrich, 85-100.
- Hörster, R. (1998): Bildung. In: Krüger, H.H. & W. Helsper (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 43-52.
- Infratest Sozialforschung, Sinus & Horst Becker (1991): Die Älteren. Zur Lebenssituation der 55- bis 70jährigen. Bonn: Dietz.
- Kade, J. (1997): Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39, 112-124.
- Kade, J. & D. Nittel (1998): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Krüger, H.H. & W. Helsper (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 195-206.
- Kade, S. (1994a): Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Kade, S. (1994b): Altersbildung. Ziele und Konzepte. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Kade, S. (1997): Älterwerden lernen - eine Bildungsaufgabe in der alternden Gesellschaft: In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2, 100-108.
- Kaiser, A. (1994): Bildung und Lebenswelt. Lebensweltorientierung als Modell für die Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen. In: Bistum Aachen (Hrsg.): Weiterbildung im Alter. Neuwied: Luchterhand, 51-62.
- Kaiser, M. (1997): Bildung durch ein Studium im Alter. Auswirkungen der Teilnahme an einem allgemeinbildenden wissenschaftlichen Weiterbildungsangebot für ältere Studierende. Münster: Waxmann.
- Kalbermatten, U. (1996): Wir bilden uns weiter – Bildungsprojekte für ältere Menschen. In: Der Platz älterer Menschen in der Gesellschaft – Altern als Chance und Herausforderung. Kongreß Dokument – Teil II, XV. Internationaler EURAG-Kongress Berlin, 12.-16. Juni 1996, 192-201.

- Karl, F. (1988): Altenbildung im Wohngebiet - Motivierung zur Teilnahme „Bildungsungewohnter“ im Rahmen einer „Bring“-Struktur. In: Zeitschrift für Gerontologie, 21, 222-224.
- Karl, F. (1992a): Beratung und Bildung im Rahmen einer „Bring-Struktur“. Die Stellung der zugehenden Beratung hinsichtlich von Bildungsangeboten für ältere Menschen. In: Niederfranke, A., U. Lehr, F. Oswald, & G. Maier (Hrsg.): Altern in unserer Zeit. Beiträge der IV. und V. Gerontologischen Woche am Institut für Gerontologie Heidelberg. Heidelberg: Quelle & Meyer, 164-171.
- Karl, F. (1992b): Die Öffnung der Gerontologie in den Lebenslauf als Beitrag zur Bildung im Alternsprozeß: In: Schlutz, E., H.P.Tews u.a.: Perspektiven zur Bildung Älterer. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutscher Volkshochschulverbandes, 44-52.
- Karl, F. & W. Tokarski (Hrsg.) (1992): Bildung und Freizeit im Alter. Bern: Huber.
- Knoll, J.H. (1997): „Lebenslanges Lernen“ im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39, 27-40.
- Knopf, D. (1987): Verstehen, anknüpfen, entwickeln: animatorische Bildungsarbeit mit sozial- und bildungsbenachteiligten älteren Menschen. Berlin: Deutsches Zentrum für Altersfragen.
- Knopf, D. & R. Schmidt (1992): Lernen im Projektkontext. Über die Bildsamkeit der „Ruhestandsgestaltung“. In: Dettbarn-Reggentin, J. & H. Reggentin (Hrsg.): Neue Wege in der Bildung Älterer. Band 2: Praktische Modelle und Projekte. Freiburg i. B.: Lambertus, 185-198.
- Koch-Straube, U. (1992): Bildung – ein Luxusthema? In: KDA Forum 17, 126-131.
- Kohli, M. (1984): Erwachsenensozialisation. In: Schmitz, E. & H. Tietgens (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 11: Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta, 124-142.
- Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, 1-29.
- Kohli, M. (1989): Das Altern der Gesellschaft: Demographische Grundlagen. In: Baltes, M.M., M. Kohli & K. Sames (Hrsg.): Erfolgreiches Altern. Bedingungen und Variationen. Bern: Huber, 36-41.
- Kohli, M. (1992): Altern in soziologischer Perspektive. In: Baltes, P.B. & J. Mittelstraß (Hrsg.): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung. Berlin: de Gruyter, 231-259.
- Kohli, M. (1998): Alter und Altern in der Gesellschaft. In: Schäfers, B. & W. Zapf (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen: Leske + Budrich, 1-11.
- Kohli, M., H.-J. Freter, M. Langehennig, S. Roth, G. Simoneit & S. Tregel (1993): Engagement im Ruhestand. Rentner zwischen Erwerb, Ehrenamt und Hobby. Opladen: Leske + Budrich.
- Kolland, F. (1992): Strukturen und Motivationen von Weiterbildung im Alter - Altenbildung in Österreich. In: Dettbarn-Reggentin, J. & H. Reggentin (Hrsg.): Neue Wege in der Bildung Älterer. Band 2: Praktische Modelle und Projekte. Freiburg i. B.: Lambertus, 29-39.
- Kolland, F. (1997): Lebenslauf und Bildung: Potentiale und Zwänge für lebenslanges Lernen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2, 109-116.
- Köster, D. (1998): Strukturwandel und Weiterbildung älterer Menschen. Eine Studie des neuen alters im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung und des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW. Münster: Lit.
- Kruse, A. (1990): Die Endlichkeit der menschlichen Existenz als Thema einer Bildung im Alter. In: Geißler, E.E. (Hrsg.): Bildung für das Alter – Bildung im Alter. Expertisensammlung. Bonn: Bouvier, 197-213.
- Kruse, A. (1992a): Alter im Lebenslauf. In: Baltes, P.B. & J. Mittelstraß (Hrsg.): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung. Berlin: de Gruyter, 331-352.

- Kruse, A. (1992b): Die Bedeutung der Bildung für die Entwicklung der Kompetenz bei Krankheit und Funktionseinbußen im Alter. In: Dettbarn-Reggentin, J. & H. Reggentin (Hrsg.): Neue Wege in der Bildung Älterer. Band 1: Theoretische Grundlagen und Konzepte. Freiburg i. B.: Lambertus, 141-155.
- Kruse, A. & G. Rudinger (1997): Lernen und Leistung im Erwachsenenalter. In: Weinert, F. & H. Mandl (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen: Hogrefe, 45-85.
- Lehr, U. (1991): Psychologie des Alterns. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lehr, U. (1992): Leben heißt lernen: Lernend altern – Altern lernen. In: Worms, B. (Hrsg.) Bildung im Alter. Eine Dokumentation. Bonn: Schriftenreihe der Senioren-Union der CDU Deutschlands.
- Linke, D.B. (1990): Kompetenz zwischen Prophylaxe und Rehabilitation. In: Geißler, E.E. (Hrsg.): Bildung für das Alter – Bildung im Alter. Expertisensammlung. Bonn: Bouvier, 187-195.
- Lischka, I. (1997): Bildungsmöglichkeiten für ältere Erwachsene an Hochschulen in den neuen Bundesländern. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2, 168-176.
- Maas, I. & U.M. Staudinger (1996): Lebensverlauf und Altern: Kontinuität und Diskontinuität der gesellschaftlichen Beteiligung, des Lebensinvestments und ökonomischer Ressourcen. In: Mayer, K.U. & P.B. Baltes (Hrsg.): Die Berliner Altersstudie. Berlin: Akademie Verlag, 543-572.
- Mader, W. (1997): Lebenslanges Lernen oder die lebenslange Wirksamkeit von emotionalen Orientierungssystemen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39, 88-100.
- Malwitz-Schütte, M. (1998): Weiterbildung für ältere Erwachsene im Spannungsfeld wissenschaftlicher Erklärungen von Alterungsprozessen. In: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Münster: Waxmann, 89-115.
- Malwitz-Schütte, M. & M. Werth (1998): Studieren ab 50 in Zahlen – Daten, Fakten Analysen. In: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Münster: Waxmann, 247-264.
- Mayer, K.U. (1992): Bildung und Arbeit in einer alternden Bevölkerung. In: Baltes, P.B. & J. Mittelstraß (Hrsg.): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung. Berlin: de Gruyter, 518-543.
- Nacke, B. (Hrsg.) (1996): Engagement durch Bildung – Bildung durch Engagement. Materialien zum Projekt „Aktiver Ruhestand“. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. Würzburg: Echter.
- Naegele, G. (1991): Zum Stand der gerontologischen Forschung und Altenpolitik in NRW und zu einigen Implikationen für eine auf Älterwerden und Alter bezogene Bildungsarbeit. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Sinnerfülltes Leben im Alter. Beiträge der Erwachsenenbildung. Soest: Soester Verlagskontor, 36-63.
- Naegele, G. (1992): Bildungs- und Freizeitmodelle für Frührentner. In: Karl, F. & W. Tokarski (Hrsg.): Bildung und Freizeit im Alter. Bern: Huber, 139-154.
- Naegele, G. (1994): Zum Stand gerontologischer Forschung. Implikationen für die Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen. In: Bistum Aachen (Hrsg.): Weiterbildung im Alter. Neuwied: Luchterhand, 33-47.
- Neufeld, H. (1995): Bildung und Weiterbildung im dritten Lebensabschnitt: Die Rolle der Universitäten und Hochschulen. In: BAGSO-Nachrichten, 2, 3-13.
- Nittel, D. (1989): Report: Alternsforschung. Berichte – Materialien - Planungshilfen. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutscher Volkshochschulverbandes.
- Nittel, D. (1992): Die Verwendung gerontologischen Wissens in pädagogischen Handlungszusammenhängen. In: Schlutz, E., H.P. Tews u.a.: Perspektiven zur Bildung Älterer. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutscher Volkshochschulverbandes, 63-79.

- Notz, G. (1997): Mädchen brauchen ja nichts zu lernen – sie heiraten ja doch! Die Frauen der älteren Generation und die Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2, 127-135.
- Nuissl, E. (1997): Institutionen im lebenslangen Lernen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39, 41-49.
- O'Hanlon, A.M., C.J. Camp & H.J. Osofsky (1995): A multi-institutional educational program for older learners. In: Educational Gerontology, 21, 543-554.
- Oberle, B. & R. Tippelt (1992): Modell „Wir im Ruhestand“ (WIR). In: Dettbarn-Reggentin, J. & H. Reggentin (Hrsg.): Neue Wege in der Bildung Älterer. Band 2: Praktische Modelle und Projekte. Freiburg i. B.: Lambertus, 145-157.
- Olbrich, E. (1992): Das Kompetenzmodell des Alterns. In: Dettbarn-Reggentin, J. & H. Reggentin (Hrsg.): Neue Wege in der Bildung Älterer. Band 1: Theoretische Grundlagen und Konzepte. Freiburg i. B.: Lambertus, 53-61.
- Oswald, W.D., R. Rupprecht & T. Gunzelmann (1996): Das SIMA-Projekt: Effekte eines einjährigen kognitiven und psychomotorischen Trainings der Hirnleistungsfähigkeit im höheren Lebensalter. In: Tews, H.P., T. Klie & R.M. Schütz (Hrsg.): Altern und Politik. Melsungen: Bibliomed, 277-290.
- Pehl, K. & G. Reitz (1996): Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschulverbandes, 34. Folge (Arbeitsjahr 1995). Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Percy, K. & A. Withnall (1996): Good Practice bei der Weiterbildung und Schulung älterer Erwachsener. In: Stadelhofer, C. (Hrsg.): Kompetenz und Produktivität im dritten Lebensalter. Bielefeld: Kleine Verlag, 103-116.
- Prahl, H.-W. & K.R. Schroeter (1996): Bildung im Alter. In: Prahl, H.-W. & K.R. Schroeter: Soziologie des Alterns. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh, 150-152.
- Real, S. (1996): Die „grau werdende Welt“ im Spiegel politischer Bildung. Bonn: Universität Bonn (unv. Diss.).
- Reischies, F.M. & U. Lindenberger (1996): Grenzen und Potentiale kognitiver Leistungsfähigkeit im Alter. In: Mayer, K.U. & P.B. Baltes (Hrsg.): Die Berliner Altersstudie. Berlin: Akademie-Verlag, 351-377.
- Röhr-Sendmeier, U. (1990): Lernen im Alter: Der neuere Forschungsstand. In: Geißler, E.E. (Hrsg.): Bildung für das Alter – Bildung im Alter. Expertisensammlung. Bonn: Bouvier, 137-147.
- Rosenmayr, L. & F. Kolland (1992): Wertewandel und Bildung im Alter. In: Dettbarn-Reggentin, J. & H. Reggentin (Hrsg.): Neue Wege in der Bildung Älterer. Band 1: Theoretische Grundlagen und Konzepte. Freiburg i. B.: Lambertus, 62-81.
- Sagebiel, F. & B. Arnold (1998): Frauen im SeniorInnenstudium. In: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Münster: Waxmann, 195-223.
- Sagebiel, F. (1998): Ältere Studierende forschen – Erkenntnisinteresse und Alter. In: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Münster: Waxmann, 77-88.
- Saup, W. (1997): Studienführer für Senioren. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Schäfers, B. (1995): Gesellschaftlicher Wandel in Deutschland. Stuttgart: Enke.
- Schäffter, O. (1992): Zwischen Volkshochschule und Universität - das Berliner Studienbegleitprogramm als Leitfaden für selbstorganisiertes Lernen von Gasthörer/innen. In: Dettbarn-Reggentin, J. & H. Reggentin (Hrsg.): Neue Wege in der Bildung Älterer. Band 2: Praktische Modelle und Projekte. Freiburg i. B.: Lambertus, 90-101.

- Schäuble, G. (1995): Sozialisation und Bildung der jungen Alten vor und nach der Berufsaufgabe. Stuttgart: Enke.
- Schlutz, E. (1992): Die Bildung Älterer als Allgemeinbildung. In: Schlutz, E. & H.P. Tews: Perspektiven zur Bildung Älterer. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutscher Volkshochschulverbandes, 10-28.
- Schmitt, R. (1992): Medien und Bildung im Alter. In: Niederfranke, A., U. Lehr, F. Oswald & G. Maier (Hrsg.): Altern in unserer Zeit. Beiträge der IV. und V. Gerontologischen Woche am Institut für Gerontologie Heidelberg. Heidelberg: Quelle & Meyer, 172-182.
- Schmitz-Scherzer, R., G. Backes, I. Friedrich, F. Karl & A. Kruse (1994): Ressourcen älterer und alter Menschen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, K. (1993): Alter und Bildung. Eine gerontagogische Studie auf allgemeindidaktischer Grundlage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütz, R.-M. & H.P. Tews (1991): Ältere Menschen in Schleswig-Holstein, Ergebnisse einer Befragung. Kiel: Minister für Soziales, Gesundheit und Energie des Landes Schleswig-Holstein.
- Seidel, E. & H. Siebert (1998): Seniorenstudium als Konstruktion von Wirklichkeit. In: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Münster: Waxmann, 57-76.
- Seitter, W. (1997): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Harnay, K & H. Krüger (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen: Leske + Budrich, 311-329.
- Stadié, R. (1987): Altsein zwischen Integration und Isolation. Melle: Knoth.
- Stadelhofer, C. (Hrsg.) (1996): Kompetenz und Produktivität im dritten Lebensalter. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Stanjek, P. & E. Steven (1992): Stadtteil- und gemeinwesenorientierte Bildungsarbeit. In: Karl, F. & W. Tokarski (Hrsg.): Bildung und Freizeit im Alter. Bern: Huber, 155-170.
- Steege, G. ter (1992): Bildung für Ältere: Investitionen in den Lebenslauf oder Marktentwicklung? In: Schlutz, E., H.P. Tews u.a.: Perspektiven zur Bildung Älterer. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutscher Volkshochschulverbandes, 131-148.
- Steinhoff, B. & R. Lehmann-Rommel (1998): Heterogenität und Differenzierung im Seniorenstudium. In: Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Münster: Waxmann, 177-194.
- Steinhoff, B. (1997): Die Beziehungen von Jung und Alt im Studium. Empirische Befunde und Fragen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2, 136-153.
- Tews, H.P. (1989): Die „neuen“ Alten - Ergebnis des Strukturwandels des Alters. In: Karl, F. & W. Tokarski (Hrsg.): Die „neuen“ Alten. Beiträge der XVII. Jahrestagung der deutschen Gesellschaft für Gerontologie. Kassel: Gesamthochschulbibliothek, 126-143.
- Tews, H.P. (1993): Bildung im Strukturwandel des Alters. In: Naegele, G. & H.P. Tews (Hrsg.): Lebenslagen im Strukturwandel des Alters. Opladen: Westdeutscher Verlag, 234-247.
- Tietgens, H. (1992): Bildung für Ältere an Volkshochschulen. In: Karl, F. & W. Tokarski (Hrsg.): Bildung und Freizeit im Alter. Bern: Huber, 55-72.
- Tokarski, W. (1989): Freizeit- und Lebensstile älterer Menschen. Kassler Gerontologische Schriften 10, Kassel: Gesamthochschulbibliothek.
- Veelken, L. (1990): Neues Lernen im Alter. Bildungs- und Kulturarbeit mit „Jungen Alten“. Heidelberg: Sauer.
- Veelken, L. (1992): Bildungsarbeit mit Jungen Alten und Seniorenstudium. In: Karl, F. & W. Tokarski (Hrsg.): Bildung und Freizeit im Alter. Bern: Huber, 73-91.

- Venth, A. (1992): Älterwerden als Perspektive für die Erwachsenenbildung. In: Schlutz, E., H.P. Tews u.a.: Perspektiven zur Bildung Älterer. Frankfurt/M.: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutscher Volkshochschulverbandes, 157-168.
- Weidenmann, B. (1991): Lernen im Erwachsenenalter. Empirische Befunde und Desiderata. Grundlagen der Weiterbildung, 2, 7-11.
- Weinert, F.E. (1992): Altern in psychologischer Perspektive. In: Baltes, P.B. & J. Mittelstraß (Hrsg.): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung. Berlin: de Gruyter, 180-203.
- Zeman, P. (1989). Altern in der alternden Gesellschaft – Anmerkungen zur „neuen Alterskultur“. In: Kohlhaas, G. & J. Eierdanz (Hrsg.): Seniorenstudium – wofür? Bildung, Selbstfindung und Qualifizierung als Studienziele älter Erwachsener. Kassel: Prolog, 17-35.
- Zeman, P. (1997): Paradigmawechsel: Tendenzen, Konzepte und neue Aufgaben kultureller Bildungsarbeit mit älteren Menschen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Jahrbuch des Deutschen Zentrum für Altersfragen 1996, Beiträge zur sozialen Gerontologie und Altensozialpolitik. Weiden: eurotrans, 268-290.