

Ralf Lottmann

FORSCHUNG & PRAXIS

EB 
LBL 

ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

BILDUNG IM ALTER – FÜR ALLE?

Altersbilder, Ziele und Strukturen
in der nachberuflichen Bildung
in Deutschland und den USA



Ralf Lottmann

EB 
 LBL

BILDUNG IM ALTER – FÜR ALLE?

Altersbilder, Ziele und Strukturen
in der nachberuflichen Bildung
in Deutschland und den USA



Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

Grundlagen und Theorie:

Band 6

Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hg.)

Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel

Beiträge zum Lernen Erwachsener
Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001620
ISBN 978-3-7639-3328-0

Band 7

Sylvia Kade

Altern und Bildung

Eine Einführung

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a
ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 9

Wiltrud Gieseke

Lebenslanges Lernen und Emotionen

Wirkungen von Emotionen auf Bildungs-
prozesse aus beziehungstheoretischer
Perspektive

2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001623a
ISBN 978-3-7639-3331-0

Band 15

Sebastian Lerch

Lebenskunst lernen

Lebenslanges Lernen aus subjekt-
wissenschaftlicher Sicht

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630
ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 17

Horst Siebert

Lernen und Bildung Erwachsener

2. Aufl., Bielefeld 2012, Best.-Nr. 6004185a
ISBN 978-3-7639-5062-1

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200
ISBN 978-3-7639-4910-6

Forschung und Praxis:

Band 11

Anke Grotlüschen/Peter Beier (Hg.)

Zukunft Lebenslangen Lernens

Strategisches Bildungsmonitoring
am Beispiel Bremens

Bielefeld 2008, Best.-Nr. 6001626
ISBN 978-3-7639-3334-1

Band 12

Julia Schütz

Pädagogische Berufsarbeit und Zufriedenheit

Eine bildungsbereichsübergreifende Studie

Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001627
ISBN 978-3-7639-3335-8

Band 13

Roland Holten/Dieter Nittel (Hg.)

E-Learning in Hochschule und Weiterbildung

Einsatzchancen und Erfahrungen

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001628
ISBN 978-3-7639-3342-6

Band 14

Julia Franz

Intergenerationelles Lernen ermöglichen

Orientierungen zum Lernen der Generationen
in der Erwachsenenbildung

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001629
ISBN 978-3-7639-3344-0

Band 16

Christel Lenk

Freiberufler in der Weiterbildung

Empirische Studie am Beispiel Hessen

Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001634
ISBN 978-3-7639-3348-8

Band 19

Christina Auer

Fremdspracherwerb Erwachsener in der Weiterbildung

Entwicklung eines teilnehmerorientierten
Unterrichtskonzepts

Bielefeld 2013, Best.-Nr. 6004288
ISBN 978-3-7639-5092-8

Ralf Lottmann

BILDUNG IM ALTER – FÜR ALLE?

Altersbilder, Ziele und Strukturen
in der nachberuflichen Bildung
in Deutschland und den USA

Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Reihenherausgeber:

- Prof. Dr. Rainer Brödel,** Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe
Erwachsenenbildung und Außerschulische Jugendbildung,
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
- Prof. Dr. Dieter Nittel,** Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung,
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
- Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs,** Fachgebiet Pädagogik, Technische Universität Kaiserslautern
- Prof. Sabine Schmidt-Lauff,** Institut für Pädagogik, Professur Erwachsenenbildung/
Weiterbildung, Technische Universität Chemnitz

Diese Arbeit ist eine leicht überarbeitete Version der 2012 an der Technischen Universität Dresden angenommenen Dissertation mit dem Titel „Altersbilder, Ziele und Strukturen der nachberuflichen Bildung. Eine empirische Analyse von Experteninterviews in der Altenbildung in Deutschland und den USA“.

Gutachter/-innen: Prof. Dr. Andrä Wolter (Humboldt-Universität zu Berlin)
Prof. Dr. Gisela Wiesner (Technische Universität Dresden)

Disputation: 20.02.2012

Veröffentlicht mit Unterstützung der Hans-Böckler-Stiftung

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Gesamtherstellung und Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 91101-11, Telefax: (0521) 91101-19

E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5111-6 (Print) **Best.-Nr. 6004295**

ISBN 978-3-7639-5112-3 (E-Book) **Best.-Nr. 6004295w**

DOI: 10.3278/6004295w

© 2013, W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei Verfügbar seien.

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de
Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de



Meinen Eltern

Danksagung

Kolleginnen und Kollegen, meine Familie sowie Freundinnen und Freunde haben mich auf dem Weg zur Vollendung dieser Arbeit unterstützt und beraten. Mein erster Dank gilt Prof. Andrä Wolter, der mich stets unterstützt und mir zahlreiche wichtige Hinweise für diese Arbeit gegeben hat. Frau Prof. Gertrud Backes danke ich für die Tipps in der Frühphase dieser Arbeit, die für mich sehr hilfreich waren. Frau Prof. Gisela Wiesner danke ich für die Unterstützung auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung. Für die Unterstützung der Arbeit mit den On-Site-Files des Mikrozensus danke ich Herrn Dr. Urban Janisch und Herrn Dr. Olaf Schoffer vom Forschungsdatenzentrum im Statistischen Landesamt des Freistaates Sachsen herzlich. Ein besonderer Dank gilt zudem den Interviewten in beiden Ländern.

Für die Unterstützung und die fruchtbaren Diskussionen und Gespräche rund um die Dissertation danke ich den Kollegiatinnen und Kollegiaten des „Promotionskollegs Lebenslanges Lernen“ der TU Dresden. Besonders danken möchte ich Birgit Elend, Stefanie Heiber, Sieglinde Machocki und Alexander Otto. Ebenso danke ich der Hans-Böckler-Stiftung für ihre Unterstützung sowie Angelika Graf und ihrem Team.

Thorsten Schneider möchte ich danken für seine unermüdliche Hilfe in Fragen der Statistik. Meiner Schwester Petra Trenn danke ich für ihr Interesse und ihre tatkräftige Unterstützung bei der Transkription der Interviews. Antonio Barquero, Anne-Kathrin Fischer, Doris Heger, Grady Johnson, Victoria Krummel, Andreas Marggraf, Olivier Moliner, Anabel Pelham, Sandra Smykalla, Nina Söhn, Brian de Vries und Torsten Zeiß danke ich sehr für die wertvollen Hinweise bei der Überarbeitung der Arbeit sowie ihre wissenschaftliche und freundschaftliche Unterstützung.

Berlin, im Oktober 2012

Inhalt

	Vorwort	9
1	Einleitung	11
2	Die Lebensphase Alter(n)	15
2.1	Herausforderung Alter(n) – Aspekte sozialen und familialen Wandels	15
2.1.1	<i>Prozesse sozialen Wandels und die Lebensphase Alter</i>	18
2.1.2	<i>Zur sozioökonomischen Lage älterer Menschen</i>	27
2.2	Lernen in der nachberuflichen Phase	31
2.2.1	<i>Lebenslang lernen? Alter(n) im Diskurs des Lebenslangen Lernen</i>	32
2.2.2	<i>Lernen in der nachberuflichen Phase – Themenfelder qua Lebensphase?</i>	37
2.2.3	<i>Ziele und Lernfelder der nachberuflichen Bildung</i>	49
3	Theoretische Konzeptionen [über das Alter(n)]	57
3.1	Alter(n)ssoziologische Theorien vom Alter(n)	57
3.1.1	<i>Defizitperspektive versus Aktivitätspostulat</i>	57
3.1.2	<i>Kontinuitätsthese</i>	59
3.1.3	<i>Differenzierung des Lebensalters und Diskontinuitätsthese</i>	60
3.1.4	<i>Erkenntnisse kritischer Gerontologie</i>	61
3.2	Gesellschaftliche und individuelle Altersbilder	63
3.2.1	<i>Soziale Konstruktionen und Funktionen von Altersbildern</i>	65
3.2.2	<i>Dimensionen von Altersbildern</i>	68
3.2.3	<i>Einstellungen und individuelles Handeln</i>	76
3.3	Altersbilder und empirische Sozialforschung	80
3.3.1	<i>Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu Altersbildern</i>	80
3.3.2	<i>Kategorisierungen des Alters</i>	82
3.4	Theoretische Konzeptionen und Untersuchungsfragen	85
3.4.1	<i>Forschungs- und Untersuchungsfragen</i>	86
4	Sozialstrukturelle Aspekte der Altenbildung in Deutschland	89
4.1	Bildungsangebote für Menschen in der nachberuflichen Phase	89
4.1.1	<i>Anbieter von Bildungsangeboten im Alter</i>	90
4.1.2	<i>Themen und Lernumfeld – Nachfrage und Angebot</i>	96
4.1.3	<i>Barrieren und soziale Ungleichheit in der nachberuflichen Bildung</i>	102
4.2	Datenlage zur Bildungspartizipation im Alter	104
4.2.1	<i>Forschungsstand zur Bildungspartizipation von älteren Menschen</i>	105
4.2.2	<i>Allgemeine Studien zur Bildungspartizipation</i>	105

4.2.3	Studien zur Altenbildung in Deutschland	107
4.3	Bildungsbeteiligung von älteren Menschen in Deutschland – eine Analyse von Mikrozensusdaten der Jahre 2003 und 2007	114
4.3.1	Datenbasis Mikrozensus	114
4.3.2	Soziodemografische Charakteristika der zu untersuchenden Bevölkerungsgruppe	124
4.3.3	Formelles Lernen in den Mikrozensen 2003 und 2007	127
4.3.4	Informelles Lernen im Alter im Mikrozensus 2003	133
4.3.5	Multivariate Analysen der Daten von 2003 und 2007	135
5	Nachberufliche Bildung in den USA	147
5.1	Lebenslanges Lernen aus internationaler Perspektive	147
5.2	USA: Demografische Situation und Sozialsystem	148
5.2.1	Demografische Daten der USA	148
5.2.2	Grundlegende Aspekte des US-Sozialsystems	149
5.2.3	Strukturen US-amerikanischer Senioren- und Altenhilfepolitik	152
5.3	Die US-amerikanische Altenbildung	153
5.3.1	Begrifflichkeiten und Trends	153
5.3.2	Zur Entwicklung der Altenbildung in den USA	154
5.3.3	Strukturen und Angebote	155
5.3.4	Bildungspartizipation in der nachberuflichen Bildung	160
5.3.5	Altenbildung im Licht US-amerikanischer Sozialpolitik	161
6	Methoden	167
6.1	Forschungsdesign – Erhebung	167
6.1.1	Experteninterviews – Instrument der Erhebung	167
6.1.2	Interviewleitfaden	168
6.1.3	Kriterien der Befragtenauswahl	169
6.1.4	Akquise und Ablauf der Interviews	171
6.2	Forschungsdesign – Auswertung	172
6.2.1	Kombination der gewählten Auswertungsmethoden	172
6.2.2	Instrumente der Auswertung	175
7	Ergebnisse der qualitativen Analyse	179
7.1	Kurzporträts der Interviewten	179
7.2	Sachdimension: Strukturen in der Altenbildung	182
7.2.1	Beschreibungen des Ist-Zustandes	182
7.2.2	Forderungen und Verantwortlichkeiten	187
7.3	Sachdimension: Ziele der Altenbildung	190
7.4	Sachdimension: Altersbilder der Expertinnen und Experten	196
7.5	Strukturen, Ziele und Altersbilder: das Verhältnis der Sachdimensionen zueinander	202
7.6	Fallstudie: US-Experten und -Expertinnen im Vergleich	208
7.6.1	Interviewte Expertinnen und Experten aus den USA	209

7.6.2	<i>Von den Befragten beschriebene Strukturen der US-Altenbildung</i>	210
7.6.3	<i>Von den Befragten beschriebene Ziele der US-Altenbildung</i>	212
7.6.4	<i>Altersbilder der US-Expertinnen und -Experten</i>	214
7.6.5	<i>Bedeutung der Altersbilder für die Ziele und Strukturen der US-Altenbildung</i>	216
7.6.6	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse zur Fallstudie USA-D</i>	217
7.7	<i>Zusammenfassung und Bewertung</i>	220
7.7.1	<i>Beschreibungen der Strukturen nachberuflicher Bildung</i>	220
7.7.2	<i>Beschreibungen von Zielen der nachberuflichen Bildung</i>	223
7.7.3	<i>Bilder des Alter(n)s bei den Befragten</i>	226
7.7.4	<i>Verhältnis der Sachdimensionen zueinander</i>	228
8	Diskussion und Ausblick	233
	Literatur	259
	Anhang	279
A	Interviewleitfaden	279
B	Soziodemografische Daten Mikrozensus 2003 und 2007	281
	<i>Die Anhänge C, D und E stehen unter wbv.de/artikel/6004295 als kostenloser Download zur Verfügung.</i>	
C	Übersichten zu den Interviews mit den deutschen Befragten (Code-Matrix-Browser)	
D	Übersichten zu thematischen Verknüpfungen (Code-Relations-Browser)	
E	Übersichten zu den Interviews mit US-amerikanischen Expertinnen und Experten	
	Autor	294

Vorwort

Die beiden am meisten zitierten Grundsätze des „Symbolischen Interaktionismus“ (G.H. Mead) lauten zum einen, dass die Menschen gegenüber den Dingen auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen und zum anderen, dass die Bedeutung der Dinge durch soziale Interaktion entsteht, aber auch verändert wird.

Diese sozialwissenschaftlichen Lehrsätze besitzen unmittelbare Evidenz, wenn wir uns die gesellschaftliche Orientierungskraft von Altersbildern und metaphorischen Vorstellungen vom *Altern* als *Prozess* und dem *Alter* als *Zustand* bewusst machen. Wir reagieren auf die biologische Tatsache des Alters zunächst als soziale Wesen; und wir verändern unsere Einstellungen gegenüber dem Alter im Zuge wechselseitigen Handelns und dem damit korrespondierenden Wandel der Interpretationsmuster. Altersbilder sind das Ergebnis unserer Interaktion mit den Massenmedien, Erfahrungen mit Familienangehörigen, der Aneignung popularisierter Ergebnisse der Wissenschaft und der Internalisierung kultureller sowie religiöser Traditionen. Dabei handelt es sich um mächtige Wissensbestände: So prägen die gesellschaftlich erzeugten Altersbilder unser aktuelles und zukünftiges Handeln in dieser Lebensphase, steuern unsere Beziehungen zu nahe- und fernstehenden Menschen, beeinflussen unsere Gefühle und überformen die Art und Weise, wie wir uns selbst auf die Altersphase einstellen und uns später mit ihr arrangieren.

In einer historischen Epoche, in der immer mehr Menschen ein durchschnittliches Lebensalter erreichen, von dem in frühen Zeiträumen die allermeisten Menschen nur träumen konnten, verschieben sich auch die Kriterien und die Maßstäbe, um Menschen altersgemäß zu typisieren und zu etikettieren. Die Phase nach der Verrentung markiert eine eigenständige Lebensphase mit unterschiedlichen Sequenzen der vollständigen körperlichen Fitness und der geistigen Leistungskraft, aber auch des Verfalls, der chronischen Erkrankung und des leidvollen Siechtums. Für diese historisch neue Phase besitzen wir noch keine adäquaten Altersbilder. Solche Ausdrücke wie „die Mallorca-Generation“, die „Wohlstands-Alten“ oder die Gruppe der „aktiven Senioren“, aber auch dichotomische Vorstellungen (positives versus negatives Alter) verraten nur unsere Unsicherheit bei der angemessenen bzw. differenzierten Etikettierung älterer, alter und hochaltriger Menschen. Aufgrund dieses Vakuums liegt es nahe, dass sich die Wissenschaft verstärkt dem Thema der Altersbilder angenommen hat.

Ralf Lottmann kommt das Verdienst zu, die Altersbilder aus einer eingeschränkt komparativen Perspektive zu untersuchen, indem er die gesellschaftliche Situation älterer Menschen und der Altersbildung in Deutschland auf der Basis einer sekundäranalytischen Betrachtung einerseits und die US-amerikanische Variante der nachberuflichen Bildung (hier allerdings auf der Basis eigener empirischer Daten) andererseits miteinander vergleicht. Er fokussiert dabei jenen politisch-kulturellen Kontext, der für gewisse politische Meinungsführende nicht nur in Fragen des Konsums und der Massenkommunikation häufig als Vorbild dient. Lottmann betrachtet das gesellschaftlich zirkulierende Wissen über das Alter keineswegs vom objektiven politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontext. Gleichzeitig weist er nach, wie eminent wichtig die positiv sanktionierten dominanten Altersbilder als Orientierungsgrößen für die Politik sind. Lottmann zeigt auf, dass sowohl in Deutschland als auch in den USA nur ganz bestimmte soziale Gruppen an der nachberuflichen Bildung partizipieren und von ihren Angeboten profitieren. Der Aspekt der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zeigt sich nicht nur im Schulsystem, sondern auch in der nachberuflichen Bildung. Eine der wichtigsten Erkenntnisse in diesem Zusammenhang trägt zur Desillusionierung bei: „Altersbilder, ganz gleich ob positiv oder negativ, werden dabei (politisch) instrumentalisiert. Es ist ein Irrglaube anzunehmen, dass positivere Altersbilder automatisch dazu führen, dass die auf einseitig negativen Altersbildern basierenden öffentlichen und nicht-öffentlichen Diskurse dadurch in irgendeiner Weise differenzierter werden.“ (Lottmann)

Die praktische Relevanz der hier vorliegenden Arbeit ist augenfällig: So vermittelt die Studie vielfältige Anregungen für den makrodidaktischen Aufgabenbereich, also auf der Ebene der punktgenauen Planung und zielgruppenangemessenen Gestaltung von Bildungsangeboten für ältere und alte Menschen. Darüber hinaus eröffnet die Studie eine Fülle instruktiver Hinweise für die pädagogischen Praktiker/-innen im mikrodidaktischen Bereich. Die von Lottmann vollzogene Rekonstruktion von Altersbildern leistet gleichsam eine Unterfütterung des nach wie vor aktuellen Deutungsmusteransatzes (Arnold, Gieseke, Tietgens) und eröffnet damit die Chance, die Perspektive der Teilnehmenden und der Adressaten/-innen besser zu antizipieren, die Menschen besser zu verstehen und pädagogisch gehaltvoller zu handeln. Gleichzeitig macht er auf einen ganz neuen Aspekt aufmerksam: Die Altenbildung müsste – so die Pointe seiner Argumentation – selbst zur Quelle innovativer Altersbilder avancieren, denn beim Modell des „aktiven Alterns“ (das sozialpolitisch leicht instrumentalisierbar ist) darf es nicht seine Bewandnis haben.

Frankfurt am Main, im Januar 2013

Prof. Dr. Dieter Nittel

1 Einleitung

Die Berliner Zeitung berichtete 2008 über eine Image-Kampagne im Rahmen der Tourismusförderung des Berliner Senats (Berliner Zeitung v. 26. März 2008).¹ Berlin, so die Senatsverwaltung, die die Kampagne in Auftrag gegeben hat, solle mit dieser Marketing-Kampagne für Touristen und Einheimische attraktiver gemacht werden.² Ein Slogan dieser Kampagne, die unter dem Motto „be Berlin“ firmiert, lautet: „sei jung, sei forsch, sei berlin“. Das Bild, das diesen Slogan trägt, zeigt eine circa 25-jährige Frau in einer Bibliothek neben Büsten älterer Männer. Die Betrachtung des Plakates wirft verschiedene Assoziationen auf, die individuell sehr unterschiedlich ausfallen dürften: „Darf man in Berlin nicht mehr alt sein?“ oder „Wenn doch, sollen Alte dann lieber jung wirken oder sich entsprechend verhalten?“, „Bedeutet alt nicht forsch?“ oder „Wird das Forche der Jugend überlassen?“

Die demografische Entwicklung und die damit einhergehende Alterung der Gesellschaft provozieren immer häufiger Fragestellungen in öffentlichen Diskursen über den Nutzen und den Sinn der nachberuflichen Phase. Auch die Medien haben das Thema des neuen, erfolgreichen oder „pflegenotstandsgeprägten“ Alter(n)s entdeckt – zumeist weil sie die demografische Entwicklung in Besorgnis erregender Weise zur Kenntnis genommen haben (vgl. Manheimer 2007a). Aber auch die „geschenkten Jahre“ durch die steigende Lebenserwartung der Menschen und mögliche Folgen der Verlängerung der nachberuflichen Phase werden verstärkt in öffentlichen und wissenschaftlichen Diskursen aufgegriffen und diskutiert. Weil wir nicht wissen, was auf uns im höheren Lebensalter zukommt, machen wir uns Gedanken und haben Bilder über das Alter(n) im Kopf. Ausgehend von dieser Feststellung soll sich diese Arbeit dem Thema nähern, das ebenso – wegen der demografischen Entwicklung – verstärkt in aller Munde ist: dem Lebenslangen Lernen. Was bedeutet Bildung für Menschen, die keiner Erwerbstätigkeit mehr nachgehen und sich im so genannten „Ruhestand“ befinden?

Norberto Bobbio, italienischer Rechtsphilosoph, schreibt in seiner Abhandlung „Vom Alter – de senectute“ (1999) das Sprichwort von Erasmus von Rotterdam „Wer den Krieg preist, hat ihm noch nicht ins Gesicht gesehen“, in drastischer Weise um: „Wer

1 Richter, Christiane: „Konkurrenz der Berlin-Werber“, Berliner Zeitung vom 26.03.2008.

2 Gelegentlich wurde in dieser Arbeit für die Bezeichnung von Personengruppen allein die männliche Schreibweise gebraucht. Dies wurde lediglich aus Gründen der Lesbarkeit so gehandhabt. In den meisten Fällen wurde sowohl die weibliche als auch die männliche Form aufgeführt.

das *Alter* preist, hat ihm noch nicht ins Gesicht gesehen“ und meint damit die so genannten „Verschleierungen der Übel des Greisenalters“ (Bobbio 1999: 54). Immer stärker werdende physische und psychische Funktionsverluste mit zunehmendem Alter erschweren in der Tat das Lernen in der nachberuflichen Phase und sind eine Herausforderung sowohl für das individuelle Altern als auch für die Anforderungen der Altenbildung.³ Auf der anderen Seite wird immer häufiger auch auf die Chancen des Alter(n)s verwiesen und werden diese propagiert. Und so überrascht es nicht, wenn die Politik das Alter entdeckt und für den Fünften Altenbericht der Bundesregierung die „Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft“ in den Mittelpunkt ihres Interesses an der Lage der älteren Generation stellt (vgl. BMFSFJ 2006). Zunehmend wird – auch medial – diskutiert, was ältere Menschen in Universitäten „verloren“ haben und ob sie z. B. mit ihrer zunehmenden Präsenz in Universitäten nicht Generationenkonflikte schüren (vgl. Kapitel 4.1.1.1.). Die Zeitschrift *Focus* problematisierte bereits eine „Seniorenswemme in den Vorlesungen“ (*Focus* 47/2001⁴; *Focus* 31.7.2009). Positiv wie negativ einseitigen Perspektiven auf angebliche Vor- oder Nachteile einer alternden Gesellschaft kann sich der Einzelne nur schwer entziehen, und sie beeinflussen Bilder des Alter(n)s. Der Bedeutung der Sichtweise auf das Alter kommt daher eine Schlüsselstellung bei der Gestaltung der demografischen Entwicklung zu. „Ob die demografischen Aussichten für den Fortbestand unserer Gesellschaft bedrohlich sind, hängt stark davon ab, welche Rolle wir zukünftig älteren Menschen zubilligen und welche Altersbilder sich durchsetzen werden“ (Friebe 2007: 6).

Lebenslanges Lernen ist im Zuge der demografischen Entwicklung immer mehr in Gefahr, zu einem Schlagwort zu werden, das appellatorisch benutzt und zu einer selbstverständlichen Erwartung an alle wird (Gerlach 2000: 9). Auch ältere Menschen sollen sich bilden, um – falls noch relevant – im Erwerbsleben Schritt halten zu können, die nachberufliche Phase aktiv und selbstbestimmt zu gestalten oder sich für das ehrenamtliche Engagement besser zu qualifizieren und damit einen Beitrag für die gesellschaftliche Partizipation zu leisten (Deutscher Bundestag 2002: 85 ff.).⁵ Bildung in der nachberuflichen Phase wird jedoch weitestgehend eher selten zum Thema im Diskurs des „Lebenslangen Lernens“ gemacht. In einer Gesellschaft, in der vor allem mittels beruflicher Qualifikation und tatsächlicher Erwerbsarbeit Wertschätzung vermittelt wird, ist es nicht überraschend, dass die größte Aufmerksamkeit in der Erwachsenenbildung die berufliche Bildung erhält und auch die Bildungsforschung einen entsprechenden Schwerpunkt aufweist (vgl. Wingchen 2004: 129). Dabei wird als eine

3 Der Begriff der Altenbildung wird im Bereich der Gerontologie bereits als zu eng gefasst kritisiert. Stattdessen wird der Begriff Altersbildung verwendet, um Bildungsarbeit zu Alter(n)sthemen generell berücksichtigen zu können und nicht allein die Gruppe der Älteren anzusprechen (Bubolz-Lutz 2000: 6). Jedoch handelt es sich in dieser Arbeit um eine gerontologisch-soziologische Auseinandersetzung mit den Bildungszielen, den Altersbildern und den strukturellen Aspekten der Bildung, die (allein) die ältere Generation in der nachberuflichen Phase betreffen. Daher wird fortan der Begriff der Altenbildung benutzt (bzw. der der nachberuflichen Bildung), um vordringlich die Situation dieser Gruppe in den Mittelpunkt des Interesses stellen zu können.

4 Pratschko, Margit: „Alterssitz im Hörsaal. Generationenkonflikt an den Hochschulen: Studenten beklagen die Seniorenswemme in den Vorlesungen“. *Focus* 47/2001, 196–197.

5 Mit dem Terminus „ältere Menschen“ wird in dieser Arbeit – wenn nicht anders angegeben – die Bevölkerungsgruppe im Alter von 65 und älter verstanden.

Konsequenz des demografischen Wandels ein „lebenslanges Lernen, das nicht mit 45 Jahren endet“ gesehen (Veelken 2007: 223). Doch weshalb soll überhaupt im Alter noch gelernt werden, und welche Ziele sind in der Altenbildung für wen dominierend und relevant? Und inwiefern sind Ziele für die Altenbildung und Altersbilder von Akteuren in der Altenbildung in den (von ihnen beschriebenen) Strukturen erkennbar? Insbesondere für die Altersgruppe der über 65-Jährigen stellt sich die Frage, was mit dem „lebenslangen“ Lernen (Schreiber-Barsch 2007: 15) überhaupt gemeint ist. Die Intentionen und Verständnisweisen der verschiedenen Akteure und ihre Wahrnehmung von Strukturen in der Altenbildung sind daher der zentrale Fokus dieser Arbeit, und sie wurden mittels individueller Altersbilder analysiert. Um eine kritische Analyse dieser vielfältigen Aspekte zu gewährleisten, wurden daher sowohl die individuellen Altersbilder als auch Ziele und Strukturen der Altenbildung als zentrale Sachdimensionen verstanden, die zueinander ins Verhältnis gesetzt wurden.⁶ Handlungsleitende Forschungsfragen für die Erhebung und Auswertung der Interviews waren demnach folgende: Welche Altersbilder zeigen sich bei den Expertinnen und Experten der Altenbildung woran, und inwiefern sind diese auch in den von ihnen beschriebenen Zielen und Strukturen der Altenbildung sichtbar? Welche Parallelen und Interdependenzen sind erkennbar, und wie können diese über die Altenbildung hinaus interpretiert werden? Ist gar eine stärkere Verpflichtung Älterer im Bereich des sozialen, gera- und pädagogischen und bürgerschaftlichen Engagements zu erwarten?

Ein Grund für die zunehmende Beschäftigung mit dem Alter(n) in den Medien ist die veränderte Situation, mit der ältere Menschen vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung konfrontiert sind. Altern wird mehr und mehr als gesellschaftliche Herausforderung wahrgenommen. Warum dies so ist, soll im nachfolgenden Kapitel 2 näher erläutert werden. Die für die Lebensphase Alter(n) bedeutsamen sozialen und gesellschaftlichen Wandlungsprozesse werden mit Blick auf die Bedeutung der Bildung im Alter thematisiert, genauso wie die Besonderheiten des Lernens in der Nacherwerbsphase sowie die in der Literatur genannten Ziele von Bildungsangeboten im Alter.

In Kapitel 3 werden die theoretischen Grundlagen für die empirische Arbeit vorgestellt und die oben genannten Spannungsfelder erörtert. Um die zentralen Forschungsfragen insbesondere zu den individuellen Altersbildern näher bearbeiten zu können, werden hier die weitergehenden Untersuchungsfragen gestellt, die in den empirischen Kapiteln aufgegriffen werden (vgl. Kapitel 3.4.1.).

Welche Bildungsangebote in Deutschland bestehen und von älteren Menschen nachgefragt werden, ist eine Frage, auf die das vierte Kapitel Antworten gibt. Zudem werden Zielgruppen und Lernangebote in der Altenbildung hier erläutert. Aufgrund der lückenhaften empirischen Datenlage zum Bildungsverhalten älterer Menschen (Kade 2007: 16; Kohli & Künemund 2000: 157) wurde als Beitrag zu einem besseren Ver-

6 Der Begriff „Sachdimension“ entstammt der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2007). Sachdimensionen bezeichnen die in der jeweiligen empirischen Analyse charakterisierenden Schwerpunkte der Analyse. Nähere Informationen dazu können dem Kapitel 6 entnommen werden.

ständnis sozialstruktureller Verteilungen in der nachberuflichen Bildung erstmalig eine empirische Analyse von Daten der Mikrozensus der Jahre 2003 und 2007 durchgeführt. Das Kapitel gibt mit diesem umfangreichen Datenmaterial differenziert Auskunft über die Bildungspartizipation von Menschen über 54 Jahren inklusive relevanter Einflussfaktoren in der nachberuflichen Bildung (Kapitel 4.3.).

Die oben aufgeworfenen Fragen werden in einer qualitativen empirischen Analyse anhand von Interviews mit Expertinnen und Experten aus der Altenbildung untersucht. Die methodische Vorgehensweise bei der Analyse der Daten sowie die Berücksichtigung des theoretischen Vorverständnisses werden in Kapitel 6 erläutert. In Kapitel 7 werden dann die Ergebnisse der empirischen Studie zu den von den Befragten beschriebenen Altersbildern, Zielen und Strukturen der Altenbildung ausführlich dargestellt. Die Forschungsarbeit wird hier die Erkenntnisse aus den empirischen Kapiteln miteinander verknüpfen und bewerten.

Welche Unterschiede gibt es bezüglich der genannten Fragestellungen bei einem Vergleich von Befragten mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und in verschiedenartigen Wohlfahrtsstaatsregimen? Zeigen sich Unterschiede bei Befragten aus den USA, wo der Übergang in eine *nachberufliche* Phase aufgrund einer geringeren öffentlichen sozialen Absicherung im Alter eher fließend ist? Auch weil es möglich scheint, dass eine stärkere Flexibilisierung der Altersgrenzen in Deutschland beobachtet werden kann und sich der *Ruhestand* wegen einer „zurückkehrenden“ Bedeutungszunahme der Erwerbsarbeit möglicherweise für diese Lebensphase nach und nach auflöst (Wingchen 2004: 129), ist eine US-Fallstudie durchgeführt worden, die die jeweiligen Daten miteinander vergleicht (Kapitel 5 und 7.6.). Kapitel 5 stellt strukturelle Aspekte der Altenbildung und der Altenhilfe in den USA sowie des US-Sozialsystems dar. In Kapitel 7.6. werden die Daten der US-Befragten mit denen der deutschen Befragten verglichen.

Die Ergebnisse der empirischen Kapitel werden mit einem Rückgriff auf theoretische und alter(n)ssoziologische Grundlagen im abschließenden Kapitel 8 diskutiert und bewertet. Modifizierungen theoretischer Konzeptionen zu Altersbildern und deren Bedeutung für die von den Befragten beschriebenen Ziele und Strukturen der Altenbildung werden zusammengefasst, diskutiert und bewertet. Mit den oben genannten Themenstellungen sollen überdies Erkenntnisse für zuvor aufgeworfene bildungs- und seniorenpolitische Fragen geliefert werden. Wie die Befragten die Strukturen der Altenbildung in ihren Ländern beurteilen und welche Forderungen sie an Politik und Gesellschaft formulieren sind Fragen, die an das Datenmaterial gestellt und in der Diskussion im Kapitel 8 aufgegriffen wurden. Das abschließende Kapitel gibt überdies Hinweise auf neue Möglichkeiten und Chancen, (alte) Grenzen und verbleibende Forschungsdesiderate hinsichtlich der aufgezeigten Thematik. Die Beantwortung der genannten Fragen soll neue Wege für die altenbildungspolitische und erwachsenbildnerische Praxis ebnen.

2 Die Lebensphase Alter(n)

2.1 Herausforderung Alter(n) – Aspekte sozialen und familialen Wandels

*Niemand will wissen, was ihm im Alter bevorsteht.
Wir sehen es zwar aus nächster Nähe täglich,
aber um uns selbst zu schonen, machen wir aus dem Altern ein Tabu:
der Gezeichnete selber soll verschweigen, wie widerlich das Alter ist.*

MAX FRISCH (1972: 91)

Frischs Worte, die mit dem Alter(n) nur Negatives verbinden, deuten bereits an, dass Alter(n) vor allem das ist, was die Menschen damit assoziieren. Was ist Alter(n)? „In der überwiegenden Mehrzahl (...) erwarten die Menschen das Alter in Traurigkeit oder voller Auflehnung. Es flößt ihnen noch mehr Widerwillen ein als der Tod“, schreibt de Beauvoir (de Beauvoir 1977: 706) und deutet damit ebenso plastisch beschrieben wie Frisch an, dass die Zuschreibungen Dritter die Lebenswelt des älteren Menschen hinsichtlich des Altersbildes definieren bzw. beeinflussen.

Der Übergang vom mittleren zum älteren Erwachsenenalter erfolgt allmählich. Verbindliche Jahreszahlen für einzelne Phasen sind im Gegensatz zum jugendlichen Altern nicht sehr hilfreich, und auch körperliche Veränderungen wären als Indikatoren inadäquat, weil sie individuell verschieden verlaufen. Schließlich ist nicht jede Veränderung geeignet, als Altern oder Älterwerden bezeichnet zu werden. Auch ein Kind fühlt sich „älter werdend“, ohne dass dies etwas mit dem subjektiven Gefühl des Alterns in dem hier genannten Sinne zu tun haben könnte. Ein Kind macht Entwicklungsschritte; da es sich an den Erwachsenen orientiert, ist es froh, nicht mehr zu den „Kleinen“ zu gehören (vgl. Stern 1977: 21). Es liegt dem der Wunsch zugrunde, nicht mehr nur der Pflicht der Entwicklung zu genügen, sondern endlich das eigene Leben selbst organisieren und aufbauen zu können oder zu dürfen. Diese Form des Alterns ist *positiv* besetzt. Das „Altern im Alter“ wird im Gegensatz dazu negativer wahrgenommen. Fragt man Menschen nach dem Gefühl des Alter(n)s oder möchte man wissen, warum sich jemand nun als alt bezeichnet, so sind Antworten einschränkenden Charakters wahrscheinlich.⁷

7 Entsprechende situationsbeschreibende Sätze fangen deshalb häufig an mit „Ich bin zu alt für...“ oder „Mir fällt es jetzt schwer(er) zu ...“. Bereits in Untersuchungen aus den 1930er Jahren wurde auf die Bedeutung körperlicher Abbauprozesse für subjektive Beschreibungen des eigenen Alterns hingewiesen (vgl. Giese 1928). Siehe dazu auch die Ausführungen zu Altersbildern in Kapitel 3 und den empirischen Erkenntnissen zu Altersbildern in Kapitel 7.

Angesichts der eher negativen Beschreibungen des Alterns könnte man meinen, unsere gesamte Existenz wäre ein langsames Sterben. Laut de Beauvoir sei vielmehr die Veränderung das Gesetz des Lebens und sie kritisiert folgerichtig die Definition des amerikanischen Gerontologen Lansing,⁸ der von einem „nachteiligen Ablauf der Zeit“ spricht. „Nachteilig“ könne nur ein Werturteil implizieren, und Fort- oder Rückschritt gebe es nur im Verhältnis zu einem angestrebten Ziel (de Beauvoir 1977: 15). Zwar gibt es, so de Beauvoir, in Bezug auf Lebenszeit eine grundsätzliche gesellschaftliche Aufwertung der Kindheit, doch ist beispielsweise am Begriff der Reife zu erkennen, dass man einem erwachsenen Menschen den Vorrang vor einem Kind oder einem Jugendlichen gibt (ebd.: 18). Ein generelle Zielsetzung in eine Richtung ist a priori nicht feststellbar. Eine Gesellschaft schafft sich erst die Werte, und Begriffe wie „Verfall“ oder „nachteilig“ erhalten erst im sozialen Kontext einen genaueren Sinn.

Jede/r ist für sich das einzige Subjekt und es sind Momente der Verwunderung, wenn Krankheit, Trennung oder Trauer zum eigenen, zum persönlichen Schicksal werden:

Ich erinnere mich noch an mein Erstaunen, als ich zum ersten Mal in meinem Leben ernstlich krank wurde und mir sagte: „Diese Frau, die man da auf der Bahre transportiert, bin ich.“ (...) Schon mit 40 Jahren konnte ich es nicht glauben, wenn ich mir, vor einem Spiegel stehend, sagte: „Ich bin 40 Jahre alt.“ Das Kind und der Jugendliche leben wirklich ihr Alter; all die Verbote und Pflichten, denen sie unterworfen sind, das Benehmen anderer ihnen gegenüber, lassen es sie nie vergessen. (...) Das Alter ist besonders schwer zu bewältigen, weil wir es immer als etwas Fremdes betrachtet haben: Bin ich denn wirklich eine andere geworden, da ich doch ich selbst blieb? (ebd.: 363)

De Beauvoir deutet damit an, dass Phänomene, die mit der Lebensphase Alter in Verbindung gebracht werden, eine individuelle Auseinandersetzung erfordern und Altern ein lebenslanger Veränderungsprozess ist.

In einer sehr erfahrungsreichen Darstellung über sein Alter(n) berichtet der italienische Rechtsphilosoph Noberto Bobbio von der gesellschaftlich bedingten konnotativen Einteilung von jung als positiv und alt als negativ. Soziale Phänomene erhalten eine positive Beurteilung, weil sie zuvor als jung oder neu bezeichnet wurden bzw. umgekehrt: „Der Übergang vom Alten zum Neuen ist ein Zeichen des Fortschritts; der vom Neuen zum Alten ein Zeichen von Rückschritt“ (Bobbio 1999: 56). Altern ist für ihn ein schleichender Prozess, der sich – in seinem Fall – langsam „einnistet“ (Bobbio). Bobbio zu einem alten Freund:

„Mit mir geht es bergab, immer weiter bergab.“ Er hat mit leisem Spott erwidert: „Das erzählst du mir schon seit zwanzig Jahren.“ Die Wahrheit ist – aber es ist schwierig, das einem Jüngeren begrifflich zu machen –, daß der Abstieg ins Nirgendwo sehr lange dauert, länger als ich jemals gedacht hätte, und daß er langsam ist, so langsam, daß er kaum wahrnehmbar scheint (ich spüre ihn allerdings durchaus). Der Abstieg ist unaufhaltsam: du steigst jedes Mal nur eine kleine Stufe herab, aber sobald du den Fuß auf die tiefere

8 Lansing schlug folgende Definition vor: „Ein fortschreitender nachteiliger, gewöhnlich vom Ablauf der Zeit abhängiger Veränderungsprozess, der nach der Reife eintritt und stets zum Tode führt“ (de Beauvoir 1977: 15).

Stufe gesetzt hast, weißt du, daß du nicht mehr auf die höhere zurückkehren wirst. Wieviele es noch sind, weiß ich nicht. Über eines jedoch herrscht kein Zweifel: es werden immer weniger (ebd.: 42).

Das persönliche Abschiednehmen von früheren Fähigkeiten, dem nur schwer Einhalt geboten werden kann, wird alternden Menschen immer häufiger bewusst. Doch wird Alter(n) in der Gerontologie nicht allein als eine Phase des Rückschritts und der Beeinträchtigung verstanden, sondern es werden auch die Chancen und Potenziale insbesondere für die „jungen Alten“ betont (BMFSFJ 2006: 257 ff.). So gilt nach wie vor die Losung von Paul und Margret Baltes: das Alter(n) hat viele Gesichter (Baltes 1996: 63). Studien zeigen eine intraindividuelle Variabilität aufgrund der Verschiedenheit des Alterns von körperlichen und geistigen Fähigkeiten auf, die eine noch stärker ausgeprägte interindividuelle Varianz mit sich bringt (Kruse & Rudinger 1997; Kade 2007: 14 f.).

Altern wird häufig als negativ dargestellt, weil Prozesse des Alterns mit einem „Ablaufen der Zeit“ verbunden werden. Die Zeit erhält auch bei Bobbio eine maßgebliche Bedeutung, in zweifacher Hinsicht: zum einen ist es die Begrenztheit des Lebens, die zunehmend greifbar und stärker wahrgenommen wird, zum anderen kann die Begrenztheit genutzt werden, um der Einsamkeit entgegenzusetzen zu können. Die Fähigkeit der Erinnerung an das gelebte Leben erhält bei älteren Menschen einen großen Stellenwert. Erinnern wird zu einer identitätsstiftenden Kategorie und hilft dabei, rekonstruieren zu können, „wie [die] Persönlichkeit sich in der ununterbrochenen Reihe aller miteinander verbundenen Taten [im] Leben gebildet und offenbart hat“ (Bobbio 1999: 67).⁹ Das Altern ist für Bobbio „die Welt, wo du dich verurteilst, dich freisprichst, dich verdammst, und wo du (...) versuchen kannst, eine endgültige Bilanz zu ziehen“ (ebd.: 67). Dieser Aspekt der Zeit, die Bilanzierung und das Erinnern, hat für ältere Menschen große Bedeutung und findet seine Bestätigung auch zum Beispiel in der Auswahl von Bildungsveranstaltungen durch ältere Menschen, wenn Fächer wie Geschichte, Religion, Psychologie und Philosophie zu den am meisten nachgefragten Themen werden (Kapitel 4.1.2.). Die Lebens- und Lerngeschichte des Einzelnen kann durch entsprechende Bildungsmaßnahmen und Biografisierung leichter in einen strukturierten Sinnzusammenhang überführt und Ereignisse im Lebensverlauf können sinnvoll verdichtet werden (Kade 2007: 47 f.).

Die Lebensphase Alter(n) ist im Gegensatz zu den Phasen der Jugend und (wenn auch eingeschränkt) des mittleren Erwachsenenalters eine Zeit, die immer weniger „nach hinten offen ist“; ein Verschieben auf spätere Zeiten ist immer weniger möglich. Die Konfrontation mit dem Tod erlangt immer öfter Bedeutung im Alltag des alternden Menschen. Das führt dazu, dass Menschen in dieser Lebensphase auch der Rückschau auf ihr Leben, den kraftspendenden Erinnerungen (s. o.), den Neuinterpretationen von Ereignissen, also den Lebensbilanzierungen, eine (nahezu alltägliche) Bedeutung geben, die Einfluss auf ihr Wohlbefinden nimmt. Bobbio ruft quasi dazu auf sich im

9 Auch verloren geglaubte Gesänge, Gesten und Gesichter können wiedergefunden werden und „helfen dir zu überleben“ (Bobbio 1999: 67).

Alter gezielt zu erinnern, um die Schwierigkeiten des Alterns bewältigen zu können und die Erinnerungen positiv einzusetzen (Bobbio 1999: 94). Allerdings setzt diese Strategie voraus, dass die „zur Verfügung stehenden“ Erinnerungen auch entsprechend positiv gedeutet werden können. Vor allem kritische Lebensereignisse (z. B. Tod des Partners, Erkrankung oder Pflegebedürftigkeit) sind die maßgeblichen Gründe, sich die eigene Lebensgeschichte zu vergegenwärtigen. Erinnerungen bieten die Möglichkeit zur Aneignung von Leben im Sinne eines Verstehens und Begreifens. Der Vergleich verschiedener Erlebnisse und Erfahrungen ermöglicht ein zeitliches Differenzieren, so dass die Lebensrückschau (als ein sinnproduzierender Vorgang) Veränderungen plausibilisiert (Saake 1998: 220 f.). Die Bedeutung der Biografie sowie durch die Lebensphase Alter charakterisierte Themenfelder der nachberuflichen Bildung werden in den Kapiteln 2.2.2. und 2.2.3. aufgegriffen. In Kapitel 7.3. werden Ziele der Altenbildung anhand der empirischen Daten ausgewertet.

Alter(n) ist weder nur eine goldene Zeit des Müßigganges noch ein Horrorszenario für Gesellschaft oder Individuum. Altern bedeutet zunehmend auch Gewinn für Individuum und Gesellschaft und es gibt eine reale Chance, dem Alter mehr Stärken zu geben, es zu einem produktiveren Teil unseres Lebens zu machen, als das heute noch der Fall ist. Insbesondere die (Lebens-)Erfahrungen und die im Laufe des Lebens erworbenen Kompetenzen und Ressourcen ermöglichen eine individuelle und gesellschaftliche Nutzung von Potenzialen durch ältere Menschen (BMFSFJ 2006: 258 ff.), deren nachberufliche Phase sich durch die steigende Lebenserwartung weiterhin verlängert. Inwiefern die Lebensphase Alter von (neuen) sozialen und gesellschaftlichen Prozessen verändert und die Situation der älteren Generation dadurch beeinflusst wird, soll in den nachfolgenden Kapiteln skizziert werden. Das Kapitel soll dazu beitragen, ein besseres Verständnis für die Herausforderung der nachberuflichen Phase durch Prozesse des sozialen Wandels zu erhalten und die veränderte Situation Älterer in unserer Gesellschaft anhand ausgewählter gesellschaftlicher Charakteristika zu beschreiben.

2.1.1 Prozesse sozialen Wandels und die Lebensphase Alter

Zahlreiche Merkmale des sozialen Wandels der letzten Jahrzehnte nehmen Einfluss auf das Leben älterer Menschen. Viele der nachfolgend genannten Aspekte sozialen und gesellschaftlichen Wandels sind uns kaum bewusst als Einflussgrößen für die Gestaltung der Lebensphase Alter und sollen daher kurz erläutert werden.

2.1.1.1 Demografische Entwicklung: das Verhältnis der Altersgruppen

Das Verhältnis der Altersgruppen zueinander wird sich dank der steigenden Lebenserwartung in den kommenden Jahrzehnten stark zugunsten der älteren Generationen entwickeln. Die Enquete-Kommission „Demografischer Wandel“ des Deutschen Bun-

destages geht in ihrem Bericht davon aus, dass der Altenquotient von 26,8 (im Jahre 1991) bis 2050 auf 57,3 steigen wird (Deutscher Bundestag 2002: 55 und 66).¹⁰ Im Jahr 2050 wird damit nahezu jeder Dritte über 64 Jahre alt sein, wobei der Anteil der über 65-Jährigen in 2005 noch ca. 19,3 Prozent betrug (Statistisches Bundesamt 2005). Betrag der Kinderquotient 1991 noch 29,2, so wird dieser für das Jahr 2050 auf 23,7 geschätzt (Deutscher Bundestag 2002: 55 und 66). Die demografische Entwicklung ist die Folge einer geringeren Geburtenrate auf der einen Seite und einer erhöhten Lebenserwartung auf der anderen Seite, wobei die gestiegene Lebenserwartung auf Fortschritte in der Medizin und der Gesundheitsversorgung und –vorsorge sowie allgemein bessere Lebensbedingungen zurückzuführen ist (Kade 2007: 20 und 26, Klercq 1997: 84).

Der Einfluss des demografischen Wandels auf sozialpolitisches Handeln ist bislang noch meist indirekt, weil es sich um keine Einzelfrage, sondern um ein zentrales sozialstrukturelles Phänomen für Politik insgesamt handelt:

Demographischer Wandel (...) ist nicht nur eine institutionentechnische Frage für Fachleute der Sozialversicherung; er ist aber auch kein übermächtiger Faktor, der ohne weitere Überlegung, gleichsam subjektlos, eine Aufgabe des „Projekts Sozialstaat“ erzwingt. Vielmehr gibt es bei der Bewältigung demographischer Herausforderungen einen ordnungspolitischen Gestaltungsspielraum, der Wertentscheidungen erforderlich macht. In diesem Sinne ist demographischer Wandel „Politik“ und nicht „Sachzwang“ (Leisering 1996: 21).

Der Diskurs zum demografischen Wandel ist also ein komplexes und vielfältiges Phänomen, das ein Bündel an politischen Maßnahmen notwendig macht bzw. machen wird – sowohl bezüglich des Verhältnisses der Altersgruppen zueinander als auch jenseits dessen. Die Bevölkerungsverschiebungen betreffen jedoch nicht nur die verschiedenen Altersgruppen, sondern auch ethnische Minderheiten. 2005 hat das Statistische Bundesamt zum ersten Mal den Anteil der Einwohner mit Migrationshintergrund in Deutschland berechnet: 1/5 der Bevölkerung hat demnach einen Migrationshintergrund (im Gegensatz zu den bisherigen Berechnungen des Ausländeranteils). Zwar hat diese Bevölkerungsgruppe einen durchschnittlich eher geringen Bevölkerungsanteil, jedoch steigt die Zahl der älteren Migrantinnen und Migranten stetig an (BMFSFJ 2006: 233). Allgemein kann die demografische Entwicklung – auch aufgrund der nachfolgenden sozialen und gesellschaftlichen Aspekte – auf folgende Losung reduziert werden: „Wir werden weniger, älter und bunter“ (vgl. auch Friebe 2007: 6). Auf die Situation älterer Migrantinnen und Migranten soll daher auch in den empirischen Kapiteln eingegangen werden (Kapitel 4.3. und 7.).

2.1.1.2 Beendigung der Erwerbstätigkeit – Beginn der nachberuflichen Phase

Es gibt verschiedene Konzepte und Bedeutungen von Ruhestand oder „retirement“, wie es im Englischen genannt wird. Zumeist wird Ruhestand verstanden als eine Pha-

10 Der Altenquotient gibt das Verhältnis zwischen der Altersgruppe der Rentnern und der der erwerbstätigen Generation an, also das Verhältnis der Personen im Alter ab dem vollendeten 65. Lebensjahr bezogen auf die Bevölkerung zwischen 25 und 65.

se, die mit der Aufgabe einer beruflichen Tätigkeit und dem Bezug einer Rente oder Pension einhergeht. Jedoch gibt es vielfältige Formen des Ruhestands, der sowohl eine komplett beendete Erwerbstätigkeit meinen kann als auch eine signifikante Reduktion der Arbeitsstunden (vgl. Atchley 2007). Eine gesetzliche Altersgrenze wie in Deutschland kann in anderen Ländern, zum Beispiel in den USA, aber nicht immer beobachtet werden (vgl. Kapitel 5.2.2.).

Die Beendigung der Berufsrolle erfolgt idealerweise mit Erreichen des Renteneintrittsalters von 65 (bzw. schrittweise zukünftig für jüngere Jahrgänge mit 67) Lebensjahren. Für die allermeisten Erwerbstätigen beginnt die nachberufliche Phase jedoch vor dem gesetzlichen Rentenalter. 61,7 Jahre beträgt das durchschnittliche Renteneintrittsalter im Jahre 2008 (Eurostat 2010). Das Erreichen der nachberuflichen Phase geht einher mit einer Reduzierung von Sekundär- und Primärgruppenkontakten und einem Verlust von sozialer Anerkennung und Prestige (Stosberg 1999: 433). Solche Verluste bestimmen sich u. a. an der Bedeutung, die der Beruf für den Einzelnen eingenommen hatte (Kade 2007: 49). *Wie* die Ruhestandsphase den Prozess des Älterwerdens beeinflusst, hängt aber von den Kompetenzen ab, die in den früheren Jahren erlernt worden sind (Stosberg 1995: 17 ff.). Alternssoziologische Untersuchungen betonen, dass das allgemein bestehende Lebenslaufregime, welches bislang die Dreiteilung in Ausbildungs-, Erwerbs- und Ruhestandsphase kennt (Kohli 1985), immer mehr unter Druck gerät bzw. eine geringere praktische Relevanz aufweist (Kohli & Kühnemann 2000: 155). Sicher ist lediglich, dass die „De-Institutionalisierung“ (Kohli) des Lebensabschnitts Ruhestand, die ein Resultat der Verlängerung des Ruhestandes und der Vergrößerung der Ruhestandsbevölkerung ist, eine neue und anspruchsvolle Qualität mit sich bringt: „Er [der Ruhestand, Anmerkung R.L.] entwickelt sich immer mehr von einer bloßen ‚Restzeit‘, die es irgendwie zu durchleben gilt, zu einer eigenständigen Lebensphase, die nach neuen Handlungsprojekten ruft“ (Kohli 1989: 263).

2.1.1.3 Wohnen im Alter

Der Aspekt der veränderten Haushaltsgrößen ist wie der darauf folgende Gesichtspunkt der Singularisierung im Alter nicht nur durch die steigende Lebenserwartung eine Facette der „Herausforderung Alter(n)“, er ist auch ein originärer Aspekt gesellschaftlichen Wandels.

Das Wohnen erlangt im Alter eine große Bedeutung. Weil der Aktionsradius reduziert ist und weil die körperliche und psychische Verfassung ältere Menschen in ihrer Aktivität einschränkt und der Ruhestand den werktäglichen Gang zur Arbeit unnötig macht, wird die Wohnung zum Zentrum des Lebens und zu einer bedeutenden Einflussgröße für das Wohlbefinden im Alter.¹¹ Die zweifelsohne individualitätsorientierte Entwicklung der Gesellschaft im vergangenen Jahrhundert ist an den **veränderten Haushaltsgrößen** gut erkennbar: Seit 1925 ist ein Anstieg der Ein-Personen-Haushalte von 6,7 auf 36,1 Prozent zu verzeichnen. Der Anteil der Mehr-Personen-Haushalte

11 Zur speziellen Bedeutung der Wohnqualität, der Wohnformen (auch in Altenheimen) und der besonderen Wohnsituation älterer Migranten siehe Backes & Clemens 2003: 230 ff.

(fünf und mehr Personen), welchen eine integrative Bedeutung für ältere Generationen beigemessen werden kann, sank indessen von 33,4 auf 3,7 Prozent. Die durchschnittliche Anzahl an Personen je Haushalt sank von 3,98 auf 2,07 Personen (Statistisches Bundesamt 2011).

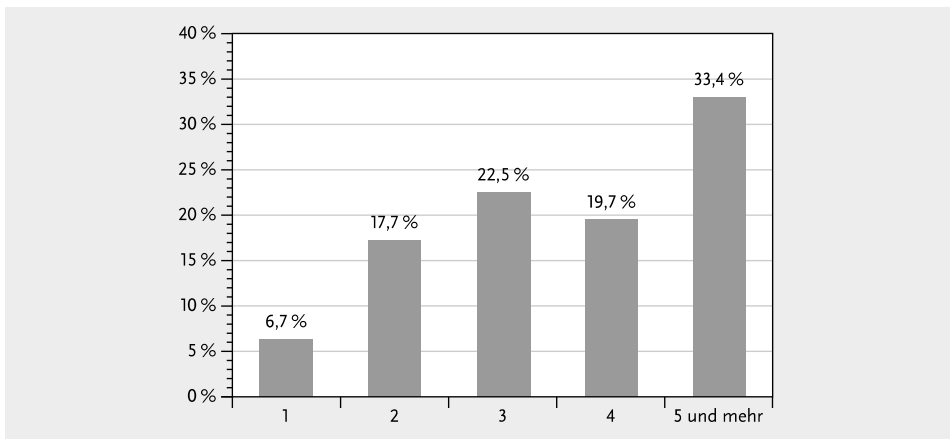


Abb. 1: Privathaushalte nach Haushaltsgröße 1925¹²

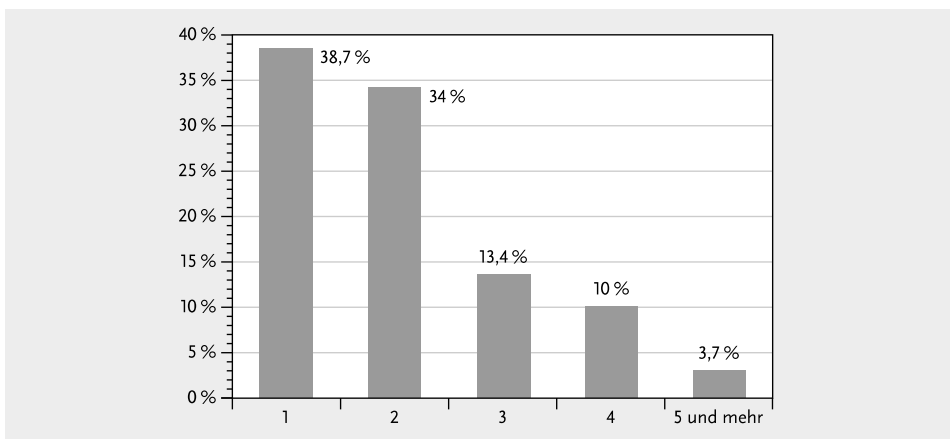


Abb. 2: Privathaushalte nach Haushaltsgröße 2007

Die Singularisierung älterer Menschen ist erkennbar am Anteil der weiblichen Verwitweten bzw. alleinwohnenden älteren Menschen. 25 Prozent der Männer und 66 Prozent der Frauen über 74 Jahre leben in Einpersonenhaushalten (Backes & Clemens 2003: 69). Mit zunehmendem Alter wird das Alleinleben also immer wahrscheinlicher: 64,9 Prozent der über 85-Jährigen leben allein (eigene Berechnung mit Mikrozensus 2007, vgl. Anhang B).

¹² Die Daten der Abbildung 1 beziehen sich auf das Dt. Reich zum Zeitpunkt 16.6.1925. Der Abbildung 2 liegen die Daten der Bundesrepublik Deutschland des Jahres 2007 zugrunde (siehe Statistisches Bundesamt 2011).

In Anbetracht altersbedingter Erscheinungen wie physischer Einschränkungen und der Abnahme sozialer Kontakte ist der häufige Ein-Personen-Haushalt eine weit verbreitete Rahmenbedingung, die das Altern in heutiger Zeit in grundsätzlicher Art prägt und Einfluss auf die Freizeitgestaltung älterer Menschen nimmt. Auch wenn das Zusammenwohnen mit mehreren Generationen politisch zunehmend gewünscht wird (Stichwort: Mehrgenerationenhäuser), so ist doch das Zusammenleben mit den jüngeren Generationen der eigenen Familie zur Seltenheit und die Singularisierung bzw. das Alleinleben in einem Haushalt vor allem bei der älteren Generation zur dominierenden Lebensform geworden (vgl. auch Kade 2007: 27).

Auch die Größe des Wohnortes ist ein Aspekt für die Gestaltung der nachberuflichen Phase. So entscheidet die Größe des Wohnortes auch darüber, ob Bildungsangebote am eigenen Wohnort vorgefunden werden können oder nicht (Kapitel 4.3. sowie Kade 2007: 34 f.). Die Wahrscheinlichkeit für eine Bildungsteilnahme erhöht sich mit zunehmender Wohnortgröße (vgl. Kapitel 4.2.3). Studien ergaben überdies, dass Schlüsselpersonen oder -einrichtungen auf dem Land eine große Bedeutung zukommt. Das heißt, dass beispielsweise der Pfarrer oder eine bekannte Bildungseinrichtung vor Ort die älteren Menschen dazu veranlassen, an dem Bildungsangebot teilzunehmen oder eben nicht (vgl. auch Kapitel 4.3.5.). Auch die Frage, ob jemand zugereist oder in dem Dorf etc. geboren ist, hat auf die Bildungsteilnahme Einfluss – Erstere haben öfter an Bildungsangeboten teilgenommen (vgl. Kade 2007: 36). Bei den obigen Merkmalen (Wohnortgröße, Alleinleben, Migration) handelt es sich um Phänomene der Bildungsbeteiligung, die quantitative Untersuchungen in ihrer Erklärungskraft meist überfordern. Jedoch weisen sie eine hohe Relevanz für die Bewertung der Strukturen in den nachfolgenden Kapiteln auf (vgl. Kapitel 4.3.).

2.1.1.4 Singularisierung und Feminisierung im Alter

Die oben beschriebenen Wohnformen im Alter weisen auf die Ursache einer allgemeinen Singularisierung im höheren Lebensalter hin. Das Alleinleben, die fehlende Integration in die (Kern-)Familie und die höhere Lebenserwartung bei der weiblichen Bevölkerung lassen vor allem Frauen vor der Herausforderung stehen, die Lebensphase Alter allein zu bewältigen bzw. zu gestalten (vgl. auch Höpflinger 1994). Die folgende Abbildung nimmt einige Charakteristika sozialen Wandels, die nachfolgend noch ausführlicher erläutert werden, vorweg und verdeutlicht vor allem den stark ansteigenden Anteil an Verwitweten an der Bevölkerung ab 60 Lebensjahren (Abb. 3).

Abbildung 3 zeigt die Veränderungen beim Familienstand. Sind die „jungen Alten“ noch in der überwiegenden Mehrzahl verheiratet oder in Partnerschaft lebend, so steigt mit dem Alter der Grad der Verwitwung stark an. Insbesondere die Situation von Frauen verschärft sich mit zunehmendem Alter: Lebten 1995 noch 68,9 Prozent der 60- bis 65-jährigen Frauen (und 84,8 Prozent der gleichaltrigen Männer) in einer Partnerschaft, so sinkt die Zahl der in Partnerschaft lebenden Frauen im Alter von 75 bis 80 Jahren auf 26,1 Prozent (und 77,1 Prozent der gleichaltrigen Männer) (Kade 2007: 28).

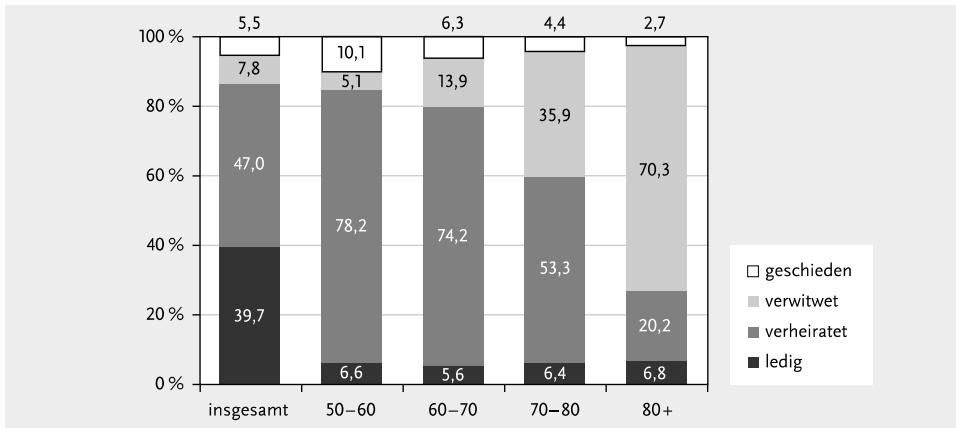


Abb. 3: Singularisierung im Alter (nach Schulz 2006)

Das Alleinwohnen im Alter geht häufig einher mit relativ schlechter Gesundheit und einem unterdurchschnittlichen sozialen Netzwerk, auch wenn insgesamt die älteren Menschen „recht gut in Netzwerke familiärer Beziehungen und in Kontakte zu Freunden und Bekannten eingebunden“ (ebd.: 29) sind. Die Kontakthäufigkeit nimmt zudem mit dem Alter ab, wenngleich lediglich jeder zehnte Mensch über 60 Jahren nur selten über soziale Kontakt verfügt (für Details siehe ebd.: 30).

Häufig hört man angesichts der sozialen Integration älterer und hochaltriger Menschen die Aussage, dass „früher alles besser war“, die Oma den Enkeln Geschichten vorgelesen hat und als selbstverständlicher Teil der (Groß-)Familie auch sozial integriert war. Um diese „Thesen“ alternssoziologisch einordnen zu können, sollen kurz zwei konträre Perspektiven dargestellt werden. Zum einen sei auf den „kulturpessimistisch-sozialromantischen“ Standpunkt verwiesen, wonach durch geänderte Arbeitsbedingungen und andere verwandte Phänomene eine anonymere Gesellschaft entstanden sei und frühere feste Bindungen der Familien-, Verwandtschafts- und Nachbarschaftssysteme nun weitestgehend gelockert seien. Soziale Integration in Netzwerken „primärer Affiliation“ (=Gesellung) sei unmöglich und Einsamkeit und Isolation im Alter dadurch eine logische Folge (Stosberg 1999).

Zum anderen wird der „optimistischere“ Standpunkt ins Feld geführt, der die Tendenz zu freiwilligen Bindungen betont, welche die familialen Beziehungen ergänzen, und der damit Wert auf die bewussten und geplanten Entfaltungsmöglichkeiten bei der Gestaltung sozialer Netzwerke legt: „Die Primärbeziehungen tendieren nach dieser Auffassung vielmehr dazu, lose verbundene, räumlich und sozial disperse sowie weiterverzweigte Strukturen zu bilden, die dem einzelnen Individuum Freiheit und Individualität versprechen“¹³ (Schenk 1984: 221). Die familialen Beziehungen als Beziehungsformen mit herausragender Vorbildfunktion geraten durch diese Veränderung

13 Der erste, „kulturpessimistisch-sozialromantische“ Standpunkt wird wegen der Mobilität in die Städte auch „community question“ genannt.

en in zentralen Bereichen des menschlichen Lebens unter Druck und werden Gegenstand grundsätzlicher Diskussionen.

Statt frühere Verhältnisse zu romantisieren und einen „Untergang“ anzukündigen, gibt es also gleichwohl auch die Möglichkeit, die bewusste Gestaltung der loseren und auch weniger stabilen Netzwerke in den Mittelpunkt zu stellen. Statt des Zerbrechens moderner Gesellschaften ändern sich vielmehr die *Formen* sozialer Integration, und damit verbinden sich neue Chancen sozialer Integration im Alter über die Familie hinaus.

Als sozialromantisch ist die Vorstellung zu bezeichnen, die älteren Generationen hätten einen Platz „im Schoße der Familie“ gehabt, seien umgeben gewesen von mehreren Generationen und hätten dadurch in gesicherten Verhältnissen gelebt (Fooker 1997: 7, Stosberg 1999: 434 f.). Eine realistische Betrachtung der Situation älterer Menschen auch in vergangenen Jahrhunderten beugt dem verhängnisvollen Fehlschluss vor, dass die gegenwärtigen Probleme älterer Menschen als gänzlich neuartig zu bewerten seien und deshalb lediglich die großfamiliären Verhältnisse früherer Jahrhunderte einen Ausweg böten (vgl. Rosenbaum 1982: 48). Die soziale Integration älterer Menschen war schon immer eine Herausforderung, früher wie heute. Jedoch geht die Lebensphase Älterer – bedingt durch Prozesse wie die Herausbildung der Zwei-Generationen-Kernfamilie sowie separierender Wohnformen – stärker einher mit einerseits mehr sozialer und individueller Freiheit und andererseits mehr Risiken für die soziale Integration. Ergebnisse alternssoziologischer Forschung sowie die oben genannten Prozesse des sozialen Wandels unterstreichen daher die Notwendigkeit, den Ruhestand selbstbestimmt zu gestalten und der Pflege des sozialen Netzwerkes Bedeutung im alltäglichen Miteinander zu verschaffen. Der Teilnahme an Bildungsangeboten kommt hierbei eine besondere Bedeutung auch in Bezug auf die soziale Integration älterer Menschen zu. Im Übrigen wird die Altenbildung der Zukunft insbesondere mit einem hohen Frauenanteil rechnen müssen (vgl. ebd.: 29), wie nachfolgend kurz erläutert werden soll.

59 Prozent der Menschen über 65 Jahre sind Frauen (Mikrozensus 2007, Anhang B). Neben der für Deutschland relevanten Ursache, dass die männliche (heute hochaltrige) Bevölkerung im Zweiten Weltkrieg überdurchschnittlich dezimiert wurde, ist vor allem die höhere Lebenserwartung bei Frauen als Grund dafür zu sehen, dass im höheren Erwachsenenalter der Anteil der Frauen überproportional hoch ist (Kade 2007: 27).

Sowohl Pflegende als auch Pflegebedürftige, Heimbewohner als auch allein Lebende sind überwiegend weiblich (Abb. 4), weshalb in den als prekär zu bezeichnenden Lebensverhältnissen ein überproportionaler Anteil von Frauen zu verzeichnen ist.

Die Bildungsbeteiligung von Frauen ist weiblich geprägt. Nach Kade sind zwei Drittel der Bildungsteilnehmerinnen und Bildungsteilnehmer weiblich (Kade 2007: 18). Andere Studien zum Bildungsverhalten im Alter bleiben zum Teil unter diesem Anteil (vgl. Kohli & Künemund 2000: 160; Stiehr et al. 2010: 326). Die Analysen der Mikro-

zensusdaten im Rahmen dieser Arbeit geben Kade insofern Recht, als dass absolut (in Fällen) natürlich mehr Frauen als Männer an Bildungsveranstaltungen teilnehmen, jedoch sind die prozentualen Teilnahmequoten bei Frauen insgesamt kaum größer (vgl. Kapitel 4.3. und Anhang B).

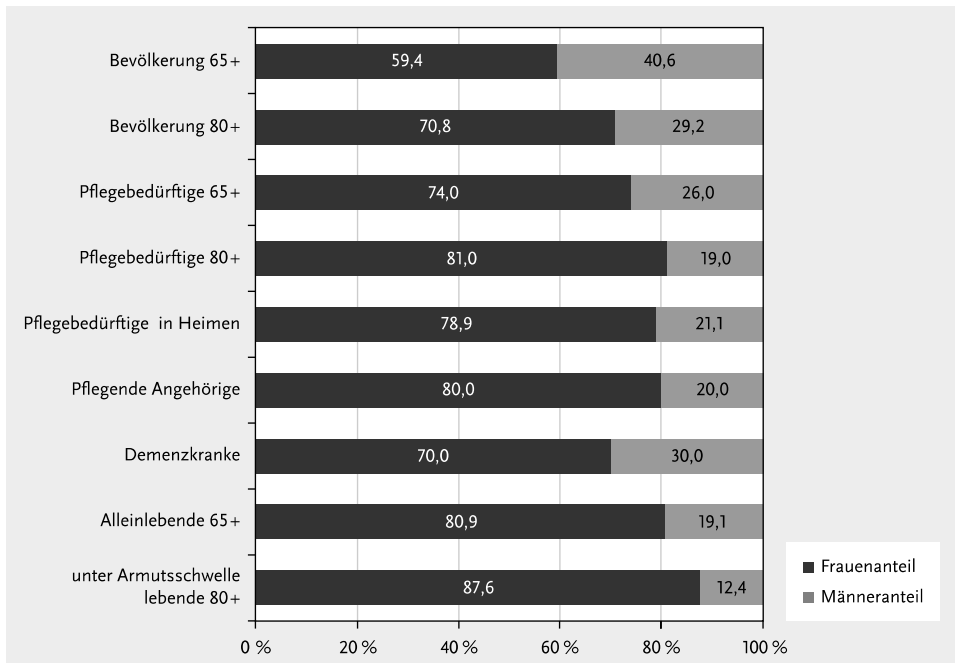


Abb. 4: Alter ist weiblich (aus Schulz 2006)

2.1.1.5 Familiäre Kennzeichen sozialen und gesellschaftlichen Wandels

Die familiensoziologische Diskussion der letzten Jahrzehnte war geprägt von den Darstellungen des Funktionswandels der Familie. Danach kommen der Familie durch die permanente Teilung der sozialen Arbeit ursprünglich „zugewiesene“ Aufgaben (wie das Versorgen älterer Generationen) abhanden (vgl. Vaskovics 2000: 12). Dienstleistende Organisationen im Gesundheits- und Sozialfürsorgebereich ermöglichen eine Ausgliederung älterer Menschen aus dem familialen Verband und offenbaren, dass die Familie nicht mehr die *einzig* verfügbare und zentrale Instanz für Unterstützung und Fürsorge ist (vgl. Hareven 1999: 178; Baumgartl 1997 und Peuckert 1996). Zugleich bleibt zu konstatieren, dass anstelle eines funktionalen Verlusts eher von einem Wandel familialer Funktionen auszugehen ist (Fookon 1997: 5; Barabas & Erler 1996: 133).

Auswirkungen auf die familiäre Stellung der älteren Generation in der Familie hat der Wertewandel bei Beziehungen (ihrer Kinder). Liebe und Romantik kommt in Beziehungen – ob eheliche oder nicht-eheliche – eine größere Bedeutung zu. Waren Liebesheiraten bis zum Ende des 18. Jahrhunderts häufig sogar eher unerwünscht (Ussel

1973: 97), so gehört Liebe heutzutage zu den selbstverständlichen Voraussetzungen für eine Eheschließung. Ein zunehmender Stellenwert von Liebe und Romantik, auch im Vergleich zur Nachkriegszeit in Deutschland, bedeutet eine qualitative Veränderung im Alltag der Beziehungen bzw. im Alltag der Familie. Die Bedeutung von persönlicher Entfaltung und emanzipatorischer Entwicklung unterstützt die *Exklusivität einer Zweierbeziehung*, welche in einer (Klein-)Familie maximal um das eigene Kind oder die eigenen Kinder erweitert wird (Zwei-Generationen-Kernfamilie). Die Großelterngeneration hat in diesen „intimeren“ Beziehungen dadurch *keinen Platz* mehr – ein Aspekt zunehmender Herausforderung für die soziale Integration Älterer (vgl. Stosberg 1995: 76).

Ein Phänomen der letzten beiden Jahrhunderte, das die Lebenssituation älterer Menschen nachdrücklich prägt, ist die verlängerte Periode der so genannten „nachelterlichen Gefährtschaft“. Damit ist die Lebensphase der Mütter (seltener wird die Vaterschaft diesbezüglich zum Gegenstand) gemeint, wenn das jüngste Kind 15 Jahre und älter ist, also nahezu erwachsen, und die Fürsorgepflicht für das eigene Kind oder die eigenen Kinder in den Hintergrund rückt. Die steigende Lebenserwartung und die generell abnehmende Kinderzahl sorgen dafür, dass sich diese Phase um das Dreifache verlängert hat (ebd.: 29). Die Konsequenz, die zumindest einen Teil der Mütter betrifft, veranlasste Sozialwissenschaftler zu einem Vergleich mit der Tierwelt:

Jedenfalls für die Generation der jetzt alten Frauen, die aufgrund einer geschlechtsspezifischen Sozialisation (noch) wesentlich auf Haushalt und Kindererziehung ausgerichtet ist, tritt demnach die (...) Problematik des „empty nests“ auf (a. a. O.).

Die erhebliche Verlängerung dieser Phase der nachelterlichen Gefährtschaft stellt die älteren Generationen vor die Aufgabe, diese Phase zu nutzen und sinnvoll (neu) zu gestalten (Höpflinger 1994).

Wesentliches Phänomen der Individualisierungsprozesse der letzten Jahrzehnte ist die abnehmende Kinderzahl – als ein Merkmal veränderter Familienstrukturen.¹⁴ Die heutige familiäre Situation ist stark davon geprägt, dass mehrere Generationen in einer Familie gleichzeitig vorhanden, demgegenüber aber die einzelnen Generationen „personell“ eher schwach vertreten sind. Der bildhafte Ausdruck der „Bohnenstangen-Familie“¹⁵ ist für die Umschreibung dieser Situation geprägt worden (Bengtson & Schütze 1994: 499). Von dieser Tendenz sind besonders ältere Menschen betroffen, weil im Alter intrafamiliären Beziehungen eine steigende Bedeutung zukommt (vgl. Stosberg 1995: 23). Zum ersten Mal in der Geschichte der Menschheit leben sieben bis zehn Generationen gleichzeitig miteinander in der Gesellschaft (vgl. Klercq 1997). Obige Ausführungen werden über die interviewförmig erhobenen Untersuchungsbeefunde in dieser Arbeit aufgegriffen und im Rahmen der Analyse in Kapitel 7 diskutiert (vgl. Kapitel 7.3. und 8).

14 Zum Geburtenrückgang und den Veränderungen der Familiengröße ausführlich: Peuckert (1996): 103 ff.

15 Dieser Begriff stammt aus den USA, die von der „beanpole family“ sprechen, wenn die Familienstruktur einer Bohnenstange gleicht – lang und dünn. Dieses Phänomen wird auch „verticalization of the family system“ (Quadagno 1999: 192) genannt.

2.1.1.6 Zusammenfassung

Der im vorangegangenen Kapitel aufgezeigte soziale Struktur- und Bedeutungswandel führt in dem dynamischen System Familie von der einstigen Mehrgenerationenfamilie hin zur Zwei-Generationen-Familie, vom Großhaushalt zum Kleinhaushalt, von der patriarchalischen Familie zur partnerschaftlichen Familie. Die zunehmende Abhängigkeit Älterer von einer intakten innerfamiliären Kommunikation (u. a. durch den Verlust von Sekundärgruppenkontakten infolge des Ruhestands) gefährdet eine erfolgreiche soziale Integration älterer Menschen und deren Wohlbefinden. Diese Situation wird in der Gerontologie bereits als ein „Dilemma der Kernfamilie“ bezeichnet (Stosberg 1995: 28ff).

Die angeführten Tendenzen sozialen Wandels machen deutlich, dass das Alter(n) weniger eine Phase der Ruhe und des Müßigganges ist als vielmehr ein Lebensabschnitt, der viele Herausforderungen bereithält. Die Lebensphase Alter bezieht sich aufgrund der gestiegenen Lebenserwartung mittlerweile auf eine Lebensspanne von ca. 30 Jahren, die automatisch eine Heterogenität des Alters nach sich zieht. Diese Heterogenität resultiert aus den individuellen Biografien, Lebensumständen, Bildungs- und Erwerbserfahrungen und erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten (Walter et al. 2006: 39). Ältere Menschen sehen sich mit Fragen konfrontiert, die sehr grundsätzlicher Natur und nicht vorhersehbar sind. Aufgrund dieser Unsicherheiten wird ein Altersbild als immer bedeutsamer dargestellt: Alter als Risiko und Herausforderung (vgl. Femers 2007: 55; Kunow 2005: 26 ff.; Kapitel 8). Aus den genannten Veränderungen der Lebensphase Alter resultiert zudem eine Gefahr für Exklusionsprozesse für die ältere Generation, die gesellschaftlich als zunehmend problematisch bezeichnet werden müssen und die durch Bildungsprozesse nur sehr bedingt beeinflusst werden können (Friebe 2010: 158 ff.). Aufgrund der sozialpolitischen Brisanz und der Bedeutung für die Erwachsenenbildung wird die Frage der sozialen Integration Älterer im abschließenden Kapitel dieser Arbeit aufgegriffen (vgl. Kapitel 8).

Der skizzierte Wandel der Lebensphase Alter im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess deutet auch auf eine zunehmende Vitalität der älteren Generation hin, die allerdings mit einer fehlenden Vergesellschaftung einhergeht, zumal die Gesellschaft mit den zunehmenden Potenzialen heutiger Alterskohorten kaum etwas anzufangen weiß (Kolland & Ahmadi 2010: 24). Auch diese Frage soll am Beispiel der Altenbildung aufgegriffen und anhand der empirischen Analysen diskutiert werden (vgl. Kapitel 7 und 8). Für die Beurteilung der Bildungsbeteiligung im Alter sind zudem sozioökonomische Merkmale relevant. Auf diese soll nachfolgend eingegangen werden.

2.1.2 Zur sozioökonomischen Lage älterer Menschen

Die Bedeutung der sozioökonomischen Situation von älteren Menschen für die Partizipation und Verwertung von Bildungsangeboten ist wissenschaftlich unstrittig (Papadopoulos 2002: 45). Daher sollen mit dem Bildungsniveau und den Einkommensverhältnissen Älterer zwei Charakteristiken der sozioökonomischen Situation

nachfolgend kurz explizit beleuchtet werden, die auch in der empirischen Analyse des vierten Kapitels besondere Bedeutung erhalten (vgl. Kapitel 4.3.).

2.1.2.1 Veränderte Bildungsniveaus von älteren Menschen

Wirft man einen Blick auf die schulische und berufliche Qualifikation von über 60-Jährigen, so fällt einem ein erheblicher Unterschied im Verhältnis zum Durchschnitt der Gesamtbevölkerung auf: Vergleichbare Kohorteneffekte wie bei den über 64-Jährigen wird es in der Zukunft in Bezug auf die Bildungsabschlüsse nicht mehr geben. So ist der Haupt bzw. Volksschulabschluss bei den über 65-Jährigen mit weitem Abstand dominierend: 67 Prozent der über 64-Jährigen verfügen in 2007 über diesen Schulabschluss (bzw. 67,3 Prozent in 2003). Bei den 55- bis 64-Jährigen (nicht-erwerbstätigen) Befragten verfügen in 2007 noch 63,2 Prozent über einen Haupt- bzw. Volkshochschulabschluss (bzw. 63,5 Prozent in 2003). Zum Vergleich sei angemerkt, dass in der Altersgruppe der über 18- bis 54-Jährigen in 2007 nur 28,4 Prozent (in 2003: 31,4) diesen Schulabschluss genannt haben. Wir werden also in Zukunft stark veränderte Bildungsniveaus bei den älteren Menschen haben. Auch die Zahl der Akademiker und Abiturienten nimmt unter den Älteren zu: Das Abitur haben im Jahre 2007 lediglich 5,1 Prozent der über 84-Jährigen, 6,9 Prozent der über 64-Jährigen, aber 21,4 Prozent der 18- bis 54-Jährigen, wobei hier die jüngeren Jahrgänge noch auf höhere Abiturientenraten kommen (eigene Mikrozensusberechnungen 2003 und 2007, Anhang B).

Die dargestellten Unterschiede zwischen den über 60-Jährigen und den 50- bis 59-Jährigen machen die Herausforderungen deutlich, denen sich die Erwachsenenbildung in den kommenden Jahren und Jahrzehnten stellen müssen. Insbesondere die Jahrgänge 1954 bis 1964, auch „Babyboomer“ genannt, verfügen über ein höheres Bildungsniveau (Schäffer 2010: 368). Der Anteil der „jungen und alten“ Alten wird nicht nur generell zunehmen, sondern auch diejenigen mit höher qualifizierten Bildungsabschlüssen werden stärker als bislang Bildungsangebote in der Nacherwerbsphase nachfragen (vgl. auch KDA 1996: 111).

Vergleicht man die beruflichen Bildungsabschlüsse, so zeigen sich hinsichtlich der Kohorten noch deutlichere Unterschiede: 32 Prozent der über 60-Jährigen besitzen keinen beruflichen Bildungsabschluss. Bei den 50- bis 59-Jährigen hat sich dieser Anteil nahezu halbiert und liegt im Jahre 2002 bei 16,5 Prozent. Eine infas-Erhebung (1999) weist zwar leicht niedrigere Anteile dieser Kohorten aus, die tendenzielle Entwicklung ist jedoch ähnlich den Ergebnissen des Mikrozensus: 18 Prozent der 70- bis 75-Jährigen verfügen demnach über keinen Ausbildungsabschluss, hingegen nur 7 Prozent der 50- bis 54-Jährigen (Schröder & Gilberg 2005: 45). Diese Daten zur Entwicklung der Bildungsniveaus von älteren Menschen veranlassen auch die 5. Altenberichtscommission dazu, die Entwicklung von „neuen, anspruchsvolleren Angeboten“ zu fordern, „die zunehmend stärker individuellen Bildungsbiografien gerecht werden müssen“ (BMFSFJ 2006: 111).

Insbesondere Frauen profitieren von dem wachsenden Bildungs- und Ausbildungsstand der jüngeren Generationen. Zwar verfügten die jungen Frauen der 1920er und

1930er Jahre zu 38 Prozent (gegenüber 35 Prozent bei den Männern) über einen Berufsabschluss, jedoch war die Notwendigkeit des raschen monetären Verdienstes sowie die Priorität bei der Kindererziehung so groß, dass eine berufliche Karriere bei diesen Frauengenerationen eine Seltenheit war. Jüngere Frauengenerationen, die nun nach und nach in die nachberufliche Phase kommen, werden zudem eine höhere Schulbildung aufweisen (Abb. 8 und 9, Kapitel 4.3.2.2. und Anhang B).

2.1.2.2 Einkommenssituation von älteren Menschen in Deutschland

Abschließend zur sozioökonomischen Situation Älterer soll kurz auf die wirtschaftliche bzw. soziale Lage der älteren Generation eingegangen werden. In den Medien wird in den letzten Jahren häufig ein so genannter „Generationenkrieg“ thematisiert. Dabei wird häufig in polemischer Art und Weise von den „Alten“ berichtet, dass diese gegenüber den jüngeren Generationen immer reicher werden würden. Insgesamt kann aber festgestellt werden, dass das Armutsrisiko der älteren Generation konstant bleibt und die Armutsgefährdungsquote mit 15 Prozent in 2007 dem Durchschnitt entspricht (Deckl 2010: 78). Jedoch unterbleibt bei der Diskussion um die Einkommenslage der älteren Generation regelmäßig eine differenziertere Betrachtung der Einkommensverhältnisse (innerhalb der älteren Generation). Aufgrund der Vielfalt der Einkommensarten und der Bedeutung der Biografie und des Erwerbsverlaufs für das Einkommen im Alter muss mindestens zwischen den Regionen Deutschlands, den Geschlechtern und den Haushaltsstrukturen unterschieden werden.

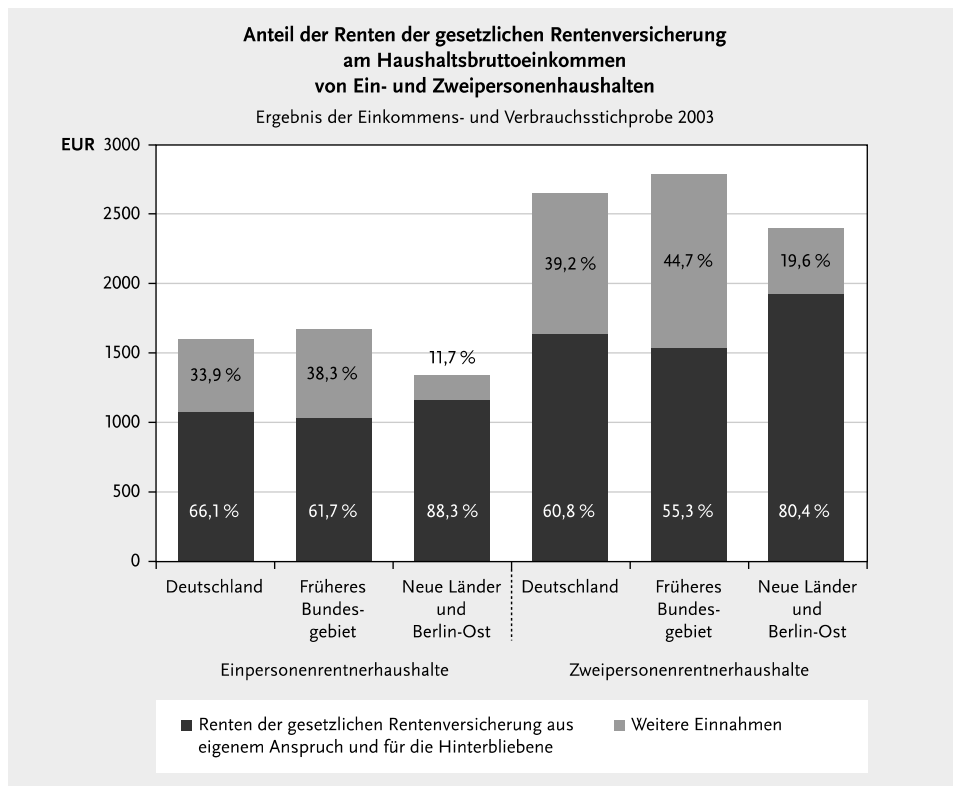


Abb. 5: Einkommensstruktur der Rentnerinnen und Rentner nach Einkommensarten, Haushaltsstrukturen in Ost- und Westdeutschland in 2003 (Quelle: Stat. Bundesamt 2007-01-0437)

Die obige Abbildung zeigt die Unterschiede der Einkommenssituation nach Einkommensarten, Haushaltsstrukturen und der Unterscheidung von Ost- und Westdeutschland. Die Abbildung zeigt, dass vor allem Haushalte in Westdeutschland und – etwas geringer – Zweipersonenhaushalte neben der gesetzlichen Rentenversicherung über weitere Einkommensarten verfügen (Münnich 2007: 595). Mittels Vermögen und sonstiger Transferzahlungen wie betrieblicher Renten erhalten sie ein um ca. ein Viertel höheres Einkommen im Vergleich zu Rentnern im Osten. Bei Zweipersonenhaushalten erreichen Ost-Rentner immerhin zu circa 81 Prozent das Einkommen von West-Rentnern (BMFSFJ 2006: 130).

Oben wurde bereits auf die besondere Situation von Frauen hingewiesen. Viele ältere Frauen befinden sich in prekären Lebenssituationen aufgrund relativ geringer Einkommen und des Eintretens von Pflegeereignissen etc. (vgl. Kapitel 2.1.1.4.). Frauen sind daher einem Armutrisiko im Vergleich zur ihren männlichen Altersgenossen überproportional im Alter ausgesetzt (Tabelle 13). Die Armutgefährdungsquote ist mit 18 Prozent bei den Frauen um 6 Prozentpunkte höher als bei den Männern (Deckl 2010: 79). Frauen in Westdeutschland erhalten eine durchschnittliche Rente von 508 Euro und verfügten damit um knapp ein Drittel weniger als westdeutsche Männer mit

750 Euro (zum Vergleich: 631 und 700 bei den ostdeutschen Frauen bzw. Männern). Nur über den Mehrfachbezug (also z. B. Witwenrente und eigene Rente oder Betriebsrente) schaffen es die Frauen, sich dem „Männer-Durchschnitt“ anzunähern (Deutsche Rentenversicherung 2010). Die Altersrenten und die Witwenrente versorgen Rentnerinnen also unterdurchschnittlich. Es wird daran deutlich, wie stark sich die Erwerbsverläufe der Frauen von denen der Männer unterscheiden. Daher wird sich im Übrigen auch die Erhöhung des gesetzlichen Renteneintrittsalters auf 67 Jahre für Frauen als problematischer als für Männer erweisen, weil es für Frauen aufgrund der bis heute problematischen Vereinbarkeit von Familie und Beruf schwerer ist, eine beitragspflichtige Erwerbstätigkeit von 45 Jahren zu erzielen, um Abschläge bei der Rente zu vermeiden. Die Folge sind generell niedrigere Rentenansprüche bei Männern und Frauen und insbesondere für kommende Frauengenerationen ein höheres Armutsrisiko im Alter. Dieser sozioökonomische Hintergrund zukünftiger Altengenerationen wird die Frage nach sozialer Teilhabe und gesellschaftlicher Inpflichtnahme, die in Kapitel 8 aufgeworfen und diskutiert wird, beeinflussen (vgl. Kapitel 5; 7.2. und 8).

Die Bildungsniveaus und die Einkommenssituation älterer Menschen ergänzen die beschriebenen Merkmale der Herausforderung in der Lebensphase Alter. Darüber hinaus sind sie für die Bildungspartizipation in der nachberuflichen Bildung von Bedeutung, weshalb diese beiden Merkmale in den quantitativen Analysen des Kapitels 4 explizit aufgegriffen werden (vgl. Kapitel 4.3. und Anhang B). Nachfolgend werden Besonderheiten des Lernens in der nachberuflichen Phase sowie die Situation von älteren Lernenden erörtert, um Aspekte des Lernens im höheren Erwachsenenalter genauer zu betrachten und für die kommenden Analysen berücksichtigen zu können.

2.2 Lernen in der nachberuflichen Phase

Altern wird vom Einzelnen häufig als eine Art schleichender Prozess wahrgenommen, der durch einen ständigen Abbau von Fähigkeiten geprägt ist (Bobbio 1999: 42). Im höheren Alter – mit großen Unterschieden innerhalb des jungen und hohen Alters – kommt es weniger auf die Neuentwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten als auf den Erhalt vorhandener Kompetenzen an. Doch ist Alter(n) nicht allein eine Phase des Rückschritts und der Beeinträchtigung, denn das Alter(n) hat viele Gesichter (Baltes 1996: 63). So wie demenzielle Veränderungen den Begriff des lebenslangen Lernens im herkömmlichen Sinn herausfordern, sind Menschen auch im hohen Alter sehr „aktiv“ und auch noch in formelle Formen des Lernens integriert. Ein bunter „Strauß“ von Strategien und Kompetenzen ermöglicht dem alternden Menschen, die Herausforderungen des Alter(n)s anzunehmen (Baltes et al. 1984; Kapitel 2.1. und 2.2.2.3.). Diese sind für die nachberufliche Phase auch verstärkt nötig. Denn der ältere Mensch steht zunehmend nicht nur vor altersspezifischen Aufgaben, sondern zum Teil auch vor grundlegend neuen Erfahrungen, die die Lebensphase Alter mit sich bringt. Häufig erschweren fehlende Referenzkategorien, wie z. B. der Umgang mit neuen Medien,

die Alltagsbewältigung und das Erlernen neuer Kompetenzen. So kommt es gar dazu, dass das Alter den älteren Menschen auch *weniger* erfahren macht (Opitz 1998). Daher werden über 60-Jährige zunehmend damit konfrontiert, die Lebensphase Alter mit Sinn und Neuem füllen zu müssen: „Auch im Ruhestand gilt es also nicht nur zu sein, sondern auch weiterhin zu werden“ (Baltes 2001: 28).¹⁶

Ausgehend von dem theoretischen Konzept des Lebenslangen Lernens (Kapitel 2.2.1.) sollen in diesem Kapitel die Bildungspotenziale im hohen Alter inklusive ihrer Chancen und Grenzen Beachtung finden (Kapitel 2.2.2.) sowie die Funktionen und Lernfelder in der Altenbildung (Kapitel 2.2.3.) vorgestellt und diskutiert werden. Die Betrachtung des Lernens in der nachberuflichen Phase dient gleichsam der darauf folgenden quantitativen Analyse von Mikrozensusdaten zur Bildungspartizipation sowie der qualitativen empirischen Untersuchung über den Einfluss von Altersbildern in der Altenbildung in Deutschland und den USA. Somit sind die nachfolgenden Kapitel auch die Basis für neue Antworten auf die Frage nach der Zukunft der Altenbildung vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung.

2.2.1 Lebenslang lernen? Alter(n) im Diskurs des Lebenslangen Lernen

Wie verhält es sich nun mit den älteren Menschen und dem Konzept des Lebenslangen Lernens? Sowohl die Vervielfachung des Wissens in kurzen Abständen als auch die Tatsache, dass nach Beendigung des ersten (beruflichen) Bildungsganges durchschnittlich noch sechs Jahrzehnte bevorstehen, veranschaulicht, welche Chancen und Risiken dem Lebenslangen Lernen zukommen. Der Begriff des Lebenslangen Lernens, im Englischen „lifelong learning“, „lifelong education“ oder „permanent education“, ist eher ein diffuser Begriff und trotzdem seit drei Jahrzehnten ein Schlagwort im Bereich der Politik und im Bildungssektor selbst (Alheit & Dausien 2002: 565; Hörr 2001: 11; Brödel 2011: 238). Er wird immer mehr zu einem selbstverständlichen Teil aktueller Bildungsdiskurse (Wolter 2011). Aus dem Bereich der Weiterbildung von Erwachsenen ist der Begriff des Lebenslangen Lernens längst nicht mehr wegzudenken. Wie Lebenslanges Lernen verstanden wird, welche Differenzierung bei der Beschreibung von Phänomenen (Kirchhöfer 2004) zweckmäßig erscheint und welche Definition von Lebenslangem Lernen für diese Arbeit mit dem Schwerpunkt der nachberuflichen Bildung fruchtbar ist, bedarf einer kurzen Erläuterung.

2.2.1.1 Begriff der Bildung in der nachberuflichen Lebensphase

Aufgrund von Thematisierungsanstrengungen von Seiten der Seniorenorganisationen wird in der Erwachsenenbildung zunehmend auch die Interessenlage der älteren und hochaltrigen Menschen berücksichtigt. Altenbildung, verstanden als Bildung in der nachberuflichen Phase, wird vorwiegend als Sammelbegriff für eine Vielzahl von Bildungsangeboten im Alter verstanden: „Man entwickelte eine breite Vielfalt an Kursen für Ältere mit dem Ziel, daß diese geistig rege, in Bewegung, mündig, am gesell-

¹⁶ Bezüglich der Herausforderungen der „Lebensphase Alter“ (Backes & Clemens 2003) siehe Stosberg (1995, 1999) und Peuckert (1996).

schaftlichen Leben partizipierend und aktiv vital bleiben. Dieses Gesamtangebot wurde Altenbildung genannt“ (Klercq 1997: 84).

Die Wissensexplosion der letzten Jahrhunderte macht eine allumfassende (Allgemein-) Bildung illusionär und die Vorstellung des „fertigen“ Menschen gehört mehr und mehr der Vergangenheit an (Sommer et al. 2004: 15). Johann Amos Comenius, Philosoph und Pädagoge, hat bereits im 17. Jahrhundert das Alter als eine Phase des Lebens und der Entwicklung gesehen und Bildung nicht als etwas Abschließbares und eher als einen lebenslangen Prozess verstanden (Kalbermatten 2004: 118). Dem Konzept des lebenslangen Lernens ist eine Lebenszeitperspektive inhärent. Es ist geprägt von einer prinzipiellen Unabschließbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen. Zu beobachten ist, dass lebenslanges Lernen in den letzten Jahrzehnten steigende Aufmerksamkeit erfahren hat und folgerichtig in vielen bildungs- und seniorenpolitischen Programmen eingefordert wird (BMBF 2004, EU 2000). Auch für die Autoren Wiesner & Wolter gilt es, lerntheoretische Bedeutungserweiterungen des Konzepts des lebenslangen Lernens aufzugreifen und Differenzierungen bezüglich der Lebensphasen weiterzuentwickeln (Wiesner & Wolter 2005: 21 ff.). Zunehmend wird das Alter zu einer Lebensphase mit Aktivitätsräumen für das Lernen und die Entwicklung von Kompetenzen (Brödel 2011: 235). Der gesamte Lebenslauf bis zur Sterbebegleitung wird zum potenziellen Gegenstand pädagogischer Arbeit (Nittel 2009: 104). Aus der gerontologischen Perspektive heraus wurde das lebenslange Lernen wiederum eher verkürzt thematisiert und primär – wie auch in der Bildungsforschung üblich – eher als Fortsetzung der Erwerbsarbeit bzw. zur Sicherung der Erwerbsarbeit von älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern verstanden (Köster 2005: 98). Doch gibt es erste Veränderungen, wenn zum Beispiel der Fünfte Altenbericht der Bundesregierung die Bedeutung der nachberuflichen Bildung explizit aufnimmt und entsprechende Forderungen verfasst (s. u.). Auch neuere Studien zu Bildung im Alter bzw. in der nachberuflichen Phase wurden in den letzten Jahren veröffentlicht, die ausdrücklich (auch) ältere Menschen nach dem Erwerbsleben in den Mittelpunkt ihres wissenschaftlichen Interesses stellen (vgl. Kapitel 4.2.3.).

Insbesondere die Bildungsaktivitäten der älteren Menschen unterstreichen, dass Lernen in der Nacherwerbsphase nicht nur über den gesamten Lebenslauf erfolgt, sondern auch Interdependenzen zwischen der bestehenden Infrastruktur und den Erfordernissen, neues Wissen zu erlernen, bestehen. Zudem ist die Partizipation an Bildung im Alter vom individuellen Grad der Offenheit für neue Erfahrungen und Kenntnisse abhängig. Bildung im höheren Lebensalter beschränkt sich nicht auf das Lernen von abfragbarem Wissen, sondern berücksichtigt explizit auch Fähigkeiten und Erfahrungen, welche der individuellen und mitunter einfallsreichen Verwendung von Wissen und Kenntnissen bei neuen Herausforderungen und Aufgaben dienen (BMFSFJ 2006: 127).

Das Konzept des lebenslangen Lernens bzw. ein umfassendes Verständnis von Bildung auch im höheren Alter beinhaltet die Erweiterung eines althergebrachten Bildungsverständnisses, welches ein eher formelles Lernen vor allem für die Kinder- und

Jugendphase vorsieht, zu einem Verständnis von Bildung, das Lernphasen in allen Lebenssituationen und in jedem Lebensalter berücksichtigt und grundsätzlich auch das informelle und non-formale Lernen einschließt (Alheit & Dausien 2002; Kruse & Schmitt 2007: 41 ff.). Das formale und non-formale Lernen, das im Mittelpunkt dieser Arbeit steht, ist zumeist an institutionelle, pädagogische und organisatorische Zusammenhänge geknüpft und in Hinsicht auf Lernziele, Lerninhalte, Ablauf und Bewertung häufig strukturiert; Zertifikate oder Zeugnisse können in einigen Fällen von den Nutzerinnen und Nutzern erlangt werden. Non-formales Lernen unterscheidet sich in der Lernform vom formellen Lernen als außerhalb des formalen Systems befindlich, also keine regulären Bildungsgänge umfassend (von Rosenblatt & Bilger 2008: 30; Manheimer 2007b). Es bezieht sich vor allem auf das Erfahrungslernen im Kontext von Erwerbsarbeit, aber auch auf allgemeine Weiterbildungsveranstaltungen wie Kurse, Lehrgänge oder Vorträge und trennt damit nicht zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung, was in den nachfolgenden Analysen ebenfalls berücksichtigt wird (Kapitel 4 und 7). Der so genannte „intendierte Lernerfolg“, der sowohl dem formellen als auch dem non-formalen Lernen zugrunde liegt, besteht so nicht beim informellen Lernen. Ein Aspekt, der zugleich das unterscheidende Charakteristikum für diese Lernform ist: informelles Lernen bezieht sich auf Lernprozesse in Alltagssituationen und erfolgt *außerhalb* von Bildungsinstitutionen (Alheit & Dausien 2002: 566).

Informelles Lernen findet in nahezu allen Lebensbereichen statt und bezieht das Lernen durch Prozesse sozialer Interaktion (wie Erfahrungsaustausch) explizit ein. Somit gehört auch die intergenerationelle Kommunikation zum informellen Lernen, die beispielsweise in Modellprojekten in Bund, Ländern und Gemeinden gelegentlich initiiert wird, um den Austausch zwischen den Generationen zu verbessern und zu realistischen Alters- und Jugendbildern zu gelangen. Sowohl zufällige Interaktionen zwischen Angehörigen von jüngeren Generationen mit Menschen im höheren Lebensalter als auch der gezielte Austausch von Expertenwissen bei Mentorenprogrammen (wie senior expert service oder „Aktivsenioren“, vgl. SES 2010) können damit zu Formen des informellen Lernens gezählt werden. Zwar liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit – wie oben erwähnt – auf dem formellen Lernen, jedoch wird das informelle Lernen aufgrund der hohen Relevanz dieser Lernform bei Menschen in der nachberuflichen Phase u. a. in beiden empirischen Teilen berücksichtigt. Insbesondere Barrieren und Hemmnisse beim non-formalen und informellen Lernen werden sowohl bei den quantitativen Analysen des Kapitels 4.3. als auch im qualitativen Teil der empirischen Forschung in Kapitel 7 berücksichtigt.

Wie, was und warum gelernt wird, unterscheidet sich in den jeweiligen Lebensphasen z. T. stark. Neben der Kindes- und Jugendphase, der Phase der Berufsausbildung und der Erwerbsphase ist die so genannte Nacherwerbsphase eine ebenso relevante Lernphase des Lebenslangen Lernens, die auf andere Schwerpunkte hinsichtlich der Lerninhalte und Lernziele fokussiert. Steht bei der Kindes- und Jugendphase das formalisierte schulische Lernen, in der Berufsausbildung die Vorbereitung auf den Beruf und die Aneignung spezifischer beruflicher Bildung und in der Erwerbsphase das informelle und non-formale Lernen im Beruf im Mittelpunkt, so entfällt die gezielte Nut-

zung des Erlernten beim Lernen im höheren Lebensalter und das Fehlen dieser fokussierten Zielrichtungen prägt charakteristisch die Nacherwerbsphase, wodurch auch die Lernziele zumeist individuell sehr verschieden ausfallen. Aus dem Fünften Altenbericht:

In der Nacherwerbsphase entfällt der unmittelbare Verwertungsdruck, der das Lernen in der Erwerbsphase und heute zunehmend auch in der Jugend prägt. Es entfällt aber auch das Lernen in der Arbeit, was allerdings durch neue Formen des Lernens etwa in ehrenamtlichen Tätigkeiten ersetzt werden kann (BMFSFJ 2006: 99).

Ob ältere Menschen an Bildung partizipieren, hängt jedoch stark von der jeweiligen Situation des Einzelnen und den Lernzielen ab. So setzt z. B. die individuelle gesundheitliche Situation den „neuen Freiheiten“ häufig unmittelbar sehr enge Grenzen, womit auch der Erhalt der Gesundheit und der Alltagskompetenz ein allgegenwärtiges Lernziel in der Altenbildung ist (BMFSFJ 2006: 99 ff.; Kapitel 2.2.2.6.). Da der Verwertungsdruck in der nachberuflichen Phase weniger gegeben ist und die älteren Menschen relativ frei in der Auswahl der Bildungsangebote sind, kommt der Eigenverantwortung in der Altenbildung eine zentrale Bedeutung zu sowie der Fähigkeit, das Lernen in der nachberuflichen Phase selbstbestimmt zu organisieren und durchzuführen, was einigen älteren Menschen erhebliche Probleme bereiten kann. Dazu soll nach der Darstellung der Ergebnisse der empirischen Analysen im abschließenden Kapitel noch ausführlich eingegangen werden (Kapitel 8).

Bereits 1972 hat der Faure-Bericht einen erweiterten Bildungsbegriff definiert, der sowohl hinsichtlich der Lernziele als auch der Lernphasen größeren Spielraum lässt: „The physical, intellectual, emotional and ethical integration of the individual into a complete man is a broad definition of the fundamental aim for education“ (Faure et al. 1972:156). Es wird deutlich, dass mit diesem Bildungsbegriff ein ganzheitlicher Ansatz gewählt wurde, der sich nicht allein auf die Erwerbsphase fokussiert. Andere Definitionen des Bildungsbegriffs richten ihren Blick häufig auf die berufliche Phase und schließen damit mitunter die nachberufliche Phase aus. Auch die Fünfte Altenberichtscommission der Bundesregierung kritisierte diese einseitige Fokussierung, wenn für sie die herkömmlichen Definitionen des Lebenslangen Lernens durch das besondere

Augenmerk auf die Erwachsenen bis zum Rentenalter „erwerbslastig“ sind, indem sie vor allem die Berufsorientierung sowie Verwertungs- und Mobilitätsaspekte betonen. Zudem sind die Definitionen oft „normativ“, indem sie Motivationen, Rahmenbedingungen und Bildungsverhalten unterstellen, die erst noch herzustellen sind (BMFSFJ 2006: 99).

Wie bereits oben erwähnt, wirft die verantwortliche Organisation von Bildung in der nachberuflichen Phase stets – und möglicherweise stärker als in anderen Lebensphasen – die Frage auf, ob sie in der Verantwortung des Einzelnen liegt oder eine gesellschaftliche Aufgabe des Wohlfahrtsstaates ist. Auch die Anwendungsbereiche und Qualifizierungspotenziale zeigen diese Polarität auf, seien es die erhöhten Anforderungen an das ehrenamtliche Engagement, die gelegentlich postuliert werden, oder

die gesundheitlichen Rehabilitations- und Präventionspotenziale, die für die Bildung im Alter von zentraler Bedeutung sind (Görres & Martin 2004: 464). Diese unter-schwellige Forderung an die Altenbildung und die Frage nach den Verantwortlichkeiten soll daher sowohl in den nachfolgenden Kapiteln als auch im empirischen Teil dieser Arbeit im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehen (vgl. Kapitel 7.2. und 8).

Es wird anhand der genannten Themenbereiche überdies deutlich, dass Bildung im Alter zum einen den im Alter tätigen oder aktiven Menschen in den Mittelpunkt stellt, zum anderen die Interaktion mit der Gesellschaft und anderen Generationen sowie die persönliche Weiterentwicklung des älteren Menschen betrifft (Kalbermatten 2004: 113). Auch wenn der Erwerb von funktionalem Wissen für einige Bildungsteilnehmende nachrangig ist und das Lernen sich über einen langen Zeitraum ereignen kann, so sind Bildungsziele, also der Erwerb von neuem Wissen und neuen Fertigkeiten, vorhanden und von großer Bedeutung für die beteiligten Akteure. Auch die Berücksichtigung allgemeiner Bildungsziele im Alter wie Selbstständigkeit, ein selbstbestimmtes Leben im Alltag sowie soziale Partizipation und Unterstützung des Einzelnen bei der Verwirklichung von Freizeitaktivitäten sind wesentliche Elemente von Bildung im Alter (BMFSFJ 2006: 98 ff.; Kapitel 7.3.).

Den bisherigen Diskussionsstand zusammenfassend, wird Lebenslanges Lernen in dieser Arbeit bei einem Schwerpunkt auf dem formellen Lernen als ein Konzept verstanden Menschen zu befähigen, eigenständig mit Hilfe sämtlicher Lernformen über ihre gesamte Lebensspanne hinweg zu lernen (vgl. Wiesner & Wolter 2005: 24 f.; Wolter 2011). Lebenslanges Lernen setzt auf die individuelle Lernkompetenz aller Menschen und zielt zudem auf eine entsprechende generationenübergreifende Neuausrichtung von bildungspolitischen Programmen und betroffenen Institutionen, wobei die Komplementarität verschiedener Lernformen (formelle, informelle und non-formelle) berücksichtigt wird. Der Begriff des Lebenslangen Lernens umfasst eine prinzipielle Unabschließbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen, die dazu führt, dass Lernen als Leben erfahren wird und nicht mehr nur als Vorbereitung auf das Leben zu fassen ist (ebd.: 16 f.). Somit beschränkt sich die Bedeutung der Bildung für den Menschen generell – aber insbesondere auch ab dem mittleren Lebensalter – nicht auf die Zeit des Erwerbslebens. Lebenslanges Lernen umfasst grundsätzlich alle institutionalisierten Lernprozesse sowie non-formale und informelle Prozesse des Lernens über die Lebensspanne – egal, ob aus persönlichen, sozialen oder (nach-)beruflichen Gründen initiiert. Die Altenbildung, die das Lernen und die Bildung in der nachberuflichen Phase mit älteren Erwachsenen umfasst, gilt als Teil Lebenslangen Lernens (Brödel 2012). Wie oben bereits angeführt, legt diese Untersuchung einen Schwerpunkt auf die veranstalteten Formen Lebenslangen Lernens, wobei zwischen formellen und non-formalen Angeboten bzw. Lernkontexten und -orten unterschieden werden kann (vgl. Bubolz-Lutz 2010: 17 f.; Kapitel 2.2.1.1., 4.3. und 7).

2.2.2 Lernen in der nachberuflichen Phase – Themenfelder qua Lebensphase?

Bevor auf einige Besonderheiten des Lernens im höheren Lebensalter eingegangen wird, muss darauf hingewiesen werden, dass sich Bildung und Lernen auf unterschiedliche Bedeutungsfelder beziehen. Mit dem Bildungsbegriff werden eher übergeordnete individuelle und kollektive Bildungsprozesse sowie strukturelle Merkmale gefasst, die auch in dieser Arbeit gemeint sind, wenn von „Altenbildung“ die Rede ist. Lernen meint eher die konkrete individuelle aber auch kollektive Tätigkeit, die die jeweilige Person als Hauptakteur in den Mittelpunkt stellt (Alheit & Dausien 2002: 567). Ist im Kapitel 2.2.2. das Lernen für den älteren Menschen gemeint, so wird ansonsten ein altersgruppenübergreifender Bildungsbegriff genutzt. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern Bildung im Alter (noch) einen Einfluss bei älteren Erwachsenen hat. Sind sie überhaupt noch des Lernens fähig und inwiefern bedarf es hier einer sozialgruppenspezifischen Differenzierung?

Im Gegensatz zum Lernen in der Kindheit und in der Jugend unterscheidet sich das Lernen von (älteren) Erwachsenen insbesondere durch das Moment der Freiheit und der Selbstbestimmtheit hinsichtlich der Wahl des Lernangebots und der Art des Lernens. Dazu gehört auch, dass eine mögliche Zertifizierung z. B. eines Kurses oder Lehrgangs eher selten angestrebt wird (Kapitel 4.3.). Insofern kommt dem so genannten selbstgesteuerten, selbstorganisierten und selbstbestimmten Lernen als ein spezielles Konzept des Lernens eine bedeutsame Funktion zu (Malwitz-Schütte 2006: 8). Zwar ist der hohe Grad an Selbstbestimmtheit vor allem bei informellen Lernformen zu finden, jedoch spielt die Fähigkeit des selbstorganisierten Lernens auch im Bereich des formellen und non-formalen Lernens eine wichtige Rolle. Welche Bedeutung hat das Lernen – auch in der Berücksichtigung der Lernbiographie – für den Einzelnen? Wie lernt der ältere Mensch und auf welchen Inhalt und Zweck legt er Wert?

Die Selbstbestimmtheit erlangt im Bereich formellen und non-formalen Lernens vor allem hinsichtlich der Auswahl von Lernangeboten und der Art und Weise des Lernens eine hohe Bedeutung. Da keine Pflicht zur Weiterbildung im höheren Lebensalter besteht, setzt die Weiterbildung in der nachberuflichen Lebensphase die Fähigkeit zur Selbstverantwortung und Autonomie voraus bzw. erleichtert diese das Lernen im Alter. Lernen im Alter fällt leichter, wenn einem das Lernen aus früheren Lebensphasen vertraut ist, also lernbiografische Vorerfahrungen bestehen (Opitz 1998; Kapitel 2.2.2.2. und 3.1.2.). Sowohl bei der Wahl des konkreten Lernangebotes als auch bei der eigenverantwortlichen Lernsteuerung während der Bildungsmaßnahmen spielen die Lernfähigkeit, die Kompetenzen und Ressourcen des Einzelnen eine große Rolle. Nachfolgend sollen deshalb Einflussgrößen für die genannten Fähigkeiten erörtert und wesentliche Aspekte der Lernpotenziale und der spezifischen Lernfähigkeiten im höheren Erwachsenenalter dargestellt werden – aus gerontologischer, entwicklungspsychologischer und alternssoziologischer Sicht.

2.2.2.1 Lernen im Alter aus psychologischer Sicht

Alte Leute soll man verschonen, daß sie nicht mit den Händen in ihrem Alter arbeiten dürfen, wie sie in der Jugend haben tun müssen. Aber mit dem Kopfe soll man sie arbeiten lassen. Dadurch können sie (...) mit ihrem Rat und Weisheit behülflich sein.

AUS DER CHRISTLICHEN UND NÜTZLICHEN ERKLÄRUNG DER HAUSTAFEL,
AUS DEM JAHR 1584 (KDA 1996: 109)

Mögen die körperlichen Fertigkeiten älterer Menschen im höheren Lebensalter auch stark eingeschränkt sein, die Fähigkeiten des Kopfes bzw. die Weisheit und die Expertise der lebenserfahrenen Generation können mitunter bemerkenswert sein. Nicht nur die Empfehlungen aus dem 16. Jahrhundert, auch die neuesten gerontopsychologischen Erkenntnisse weisen hinsichtlich der Gedächtnisleistungen zum Teil sehr bemerkenswerte – auch optimistische – Befunde aus. Zwar nimmt die generelle Leistungsfähigkeit des Menschen in Bezug auf Fertigkeiten und physische Fähigkeiten (die vor allem schnelles Reagieren erfordern) mit dem Lebensalter ab. Jedoch kann ein intellektueller Abbau mit zunehmenden Lebensjahren empirisch nicht belegt werden (Schaie 1991: 281). Dieser Erkenntnis der 1980er Jahre des amerikanischen Intelligenzforschers Schaie liegt eine Unterscheidung zwischen erfahrungsabhängigen und erfahrungsunabhängigen Intelligenzfaktoren zugrunde. Sie findet ihre Basis in der dichotomen Gegenüberstellung von so genannter „fluider“ Intelligenz und „kristalliner“ Intelligenz. Studien zur kognitiven Leistungsfähigkeit haben ergeben, dass die erfahrungs- und wissensgebundenen Fähigkeiten der so genannten „kristallinen“ Intelligenz, die die erlernte Urteilsfähigkeit und Problemlösestrategien betrifft sowie auch die damit verbundenen logischen Beziehungen umfasst, nicht vom Lebensalter abhängig sind. Durch Training können diese Fähigkeiten auch in der Hochaltrigkeit noch eindrucksvoll verbessert werden. Trainingseffekte (also Gedächtnistraining) bei älteren Menschen sind enorm und können die Alterseffekte zum Teil mehr als ausgleichen (Nolda 2008: 84). Die Aneignung neuen Wissens hingegen, die so genannte „fluide Intelligenz“, die das messbare Resultat des Einflusses biologischer Faktoren auf die Intelligenzentwicklung meint, ist allerdings im Alter rückläufig, wengleich auch hier Trainingseffekte die Einbußen zumindest abmildern können (KDA 1996: 110; Schaie 1991: 275 ff.). Insbesondere die Neuorientierung und die Anpassung an neue Sachverhalte sowie die flexible Kombinationsfähigkeit in neuen Kontexten fallen älteren Menschen schwerer, weil zentrale kognitive Funktionen wie rasche Aufnahme und Bearbeitung von Informationen durch die Abnahme der fluiden Intelligenz beeinträchtigt sind. Die soziale Erfahrung und übungsunabhängige Kompetenzen (kristalline Intelligenz) können dies häufig, aber nicht in allen Fällen, ausgleichen (Kade 2007: 44 f.). Hier ist jedoch eine große Varianz *innerhalb* der Gruppe der älteren und hochaltrigen Menschen festzustellen (Staudinger 2003: 68 ff.). Die Lernleistungen sind zudem zum Teil stark abhängig von den eingesetzten Lernmethoden und Lernstrategien sowie den Lerninhalten (Nolda 2008). Weil ein Umlernen eher selten erfolgreich ist und neue Lernleistungen auf neuen Gebieten seltener zu beobachten sind, wird verständlich, warum Lernbiografien eher homogen verlaufen und ältere bildungsgewohnte Menschen ihre Lernbiografie – auch durch Eintritt in den Ruhe-

stand – nur selten gänzlich neu gestalten oder plötzlich an Altenbildung teilnehmen (ebd.: 46). Die bisherigen Lernmuster bleiben in der Regel erhalten (vgl. auch Kapitel 2.2.5. und 4.3.).

Die kognitive Leistungsfähigkeit älterer Menschen wird neben den Trainingseffekten zudem von demografischen, sozialen und psychischen Einflussfaktoren beeinflusst, die über die gesamte Lebensspanne wirken bzw. erworben werden (Schaie 1991: 279 ff.). Entsprechende Einflussfaktoren sind zum Beispiel die Fähigkeit der Stressbewältigung, emotionale Kompetenz, das Nutzen sozialer Netzwerke, intelligentes Verhalten, der Einsatz von Coping-Strategien insbesondere bei und durch krisenhaft erlebte(n) Lebensereignisse(n) und – sofern noch gegeben – berufliche Zufriedenheit (was ggf. auch für nachberufliche/ehrenamtliche Tätigkeitsfelder gilt).

In der Altersforschung wird zunehmend nicht das kalendarische Alter, sondern das so genannte funktionale Alter als beeinflussende Größe des Alters für das Bildungsverhalten und die Lernbereitschaft gesehen (Lehr 2007: 76ff). Das funktionale Alter sieht Alter als ein Ergebnis sozialer Alterungsprozesse und begreift Alter primär als soziale Kategorie (vgl. auch Kapitel 2.1.). Der Lebensverlauf des Einzelnen wird subjektiv bewusst und unbewusst durch das Individuum mit den vorhandenen sozialen Ressourcen und Netzwerken und den ebenso subjektiv erlebten Anforderungen gestaltet. Neben den subjektiven Kompetenzen, sozialen und kognitiven Fertigkeiten und Ressourcen werden die individuellen thematischen Strukturierungen des Einzelnen durch erlebte und objektive Rahmenbedingungen beeinflusst. Hierbei üben u. a. Bildungsangebote einen zentralen Einfluss aus:

Bildungsangeboten wird dabei große Bedeutung sowohl für die gedanklich-emotionale Vorwegnahme („Antizipation“) von Anforderungen in den verschiedenen Lebensaltern als auch für die bewusste Reflexion eigener Handlungsmöglichkeiten in der kognitiv-emotionalen Auseinandersetzung mit aktuell auftretenden Entwicklungsanforderungen beige-messen (Kruse 2006a: 3).

Insbesondere auf dem Feld der kognitiven Trainingsmaßnahmen gibt es eine Reihe von Studien, welche die Bedeutung von Bildungsmaßnahmen und Trainingseffekten unterstreichen. Ältere Menschen können ihre Leistungsfähigkeit über das Training so deutlich steigern, dass sie auch jüngere Menschen übertreffen. Zudem können sie umfangreiche und diffizile Lernstrategien erlernen, die ihnen die Verluste ausgleichen helfen. Lediglich bei den Leistungsobergrenzen und dem Transfer von trainiertem Wissen auf andere ähnliche Fähigkeiten scheinen ältere Menschen einen Nachteil gegenüber den jüngeren Generationen zu haben (Bellon 2004: 128 ff.).

2.2.2.2 Bedeutung der Biografie für das Lernen im Alter

Der bestehende Zusammenhang von sozialer Ungleichheit im Alter und Bildungsbeteiligung im Alter verschafft uns Erkenntnisse über den besonderen Einfluss der Biografie auf die Bildungsbeteiligung und das Lernen im Alter. Haben ältere Menschen in ihren früheren Jahren gute Erfahrungen mit Bildungseinrichtungen gemacht und ein mittleres und höheres Bildungsniveau erreicht, so sind sie auch im höheren

Lebensalter leichter für Bildungseinrichtungen zu erreichen. Erfolgt die Bildungsteilnahme dauerhaft im Verlaufe des Lebens, so wirkt sich diese biografische Kontinuität auch auf die Lernleistung im Alter aus – sowohl negativ als auch positiv: Gedächtnisleistungen und Intelligenz korrespondieren mit dem im Laufe des Lebens erreichten Bildungsniveau, und ein Leistungsverlust im Alter ist – sofern keine spezifischen Erkrankungen vorliegen – lediglich eine Folge einer ausbleibenden biografischen Kontinuität des Lernen und des kognitiven Trainings im höheren Alter (Opitz 1998). Die Bildungsinteressen und die nachgefragten Bildungsangebote werden davon beeinflusst, wie alt ein Mensch ist. Sowohl die Lerngewohnheiten als auch der Nutzen des Bildungsangebotes erhalten im Alter eine höhere Priorität und entscheiden über die Wahl des Bildungsangebotes. „Ältere Menschen halten dann daran fest, was subjektiv für wesentlich und wichtig erachtet wird“ (Opitz 1998: 70).

Erik Erikson (1988) beschreibt die Entwicklung der Persönlichkeit und die damit einhergehenden Identitätsaufgaben über die gesamte Lebensspanne. Die Auseinandersetzungen mit den jeweiligen lebensalterstypischen Aufgaben und Herausforderungen werden von ihm als notwendige Prozesse für die innere Reifung dargestellt. Die Begrenztheit eigener Entwicklungsmöglichkeiten ist im mittleren Erwachsenenalter eine Herausforderung für die Persönlichkeit, und das Thema des höheren Erwachsenenalters (ab 60) wird „Ich-Integrität versus Verzweiflung“ genannt und zeigt die Auseinandersetzung mit der eigenen Endlichkeit auf. So tragen u. a. eine positive Bilanzierung des eigenen Lebens und die Integration der vielfältigen persönlichen Erfahrungen zur Überwindung bzw. Lösung dieser Lebensaufgabe bei (Erikson 1988: 78 ff. Lehr 2007: 53; Opitz 1998: 27 ff.). Die Identitätsentwicklung ist mit dem Abschluss der Phase der Adoleszenz also nicht abgeschlossen. Identitätsentwicklung wird als ein lebenslanger, aktiv zu gestaltender, sich in ständiger Dynamik befindender Prozess hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der Umwelt des Einzelnen verstanden (Malwitz-Schütte 2006: 7).

Über eine biografische Komponente verfügen auch Altersbilder. Sie werden nicht nur über Zuschreibungen von Dritten im Laufe des Lebens eines Menschen geprägt (vgl. Kapitel 2 und 3), sie können auch durch Biografiearbeit mit älteren Menschen gezielt eingesetzt bzw. für die Identitätsarbeit eines älteren Menschen nutzbar gemacht werden. So kann ein positives Selbstbild durch Erzählen und weniger durch Taten und Aktivitäten vermittelt werden. Häufig wird für den älteren Menschen erst bei der Lebensrückschau und bei der biografischen Arbeit erkennbar, was ihm wirklich wichtig war und was er gern bewahren oder gar weitergeben möchte. Sowohl Biografiearbeit als auch Bildungsmaßnahmen (die natürlich ebenso explizit biografische Arbeit zum Ziel haben können) können maßgeblich zu einer besseren Bewältigung der o. g. entwicklungspsychologischen Lebensaufgabe beitragen, zumal Bildung im Alter häufig auch Identitätsarbeit ist. Ziele dieser Identitätsarbeit sind die Bewältigung von Lebensproblemen, die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung, das Erleben von Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit, das Training kognitiver Fähigkeiten und die Weitergabe biografischer Erfahrungen an jüngere Generationen. Nicht zuletzt hilft Bildung im Alter quasi im Sinne einer Identitätsarbeit, die Herstellung und die Sicherung des

Lebenssinns zu erreichen (Opitz 1998: 55 ff.). Die (Lern-)Biografie ist für die Selbst- und Welterkenntnis konstitutiv (Nittel 1991: 88 ff.) Und Identitätsarbeit ist hierbei in einem weiteren Sinne zu verstehen, als Erreichen einer Lebenskohärenz (Keupp 2003).

Auch die Altenbildung wird also als Arbeit an der Identität verstanden. Hier sollen die Ressourcen und Potenziale für die Zeit bis zum Lebensende entdeckt und genutzt werden. Denn die Biografie ist kein unabänderliches Schicksal, sondern kann auch in dieser Lebensphase noch – in bestimmten Grenzen – aktiv gestaltet und verändert werden. Wichtigstes Ziel auch im Hinblick auf Individualisierung und Modernisierung ist die Erlangung der Fähigkeit der Biographizität, also der sinnvollen Einarbeitung neuer Anforderungen, „Wissensbestände“ und Erlebnisse in die eigene Biografie (Hoerning 1991: 26). Dies gilt hinsichtlich der neuen Herausforderungen für ältere Menschen in Gesellschaft und Alltag (Opitz 1998: 34 ff.). Denn je mehr sich in Lebensbereichen wie dem Erwerbsleben bzw. in nachberuflichen Tätigkeitsfeldern, im Haushalt oder in der Familie bisherige Bezüge der Identität auflösen, umso mehr wird an alten Gewohnheiten festgehalten, oft in sehr starren Formen. Hier kann auch Biografearbeit ansetzen, neue Herausforderungen und Erfahrungen positiv in die neuen Lebensbereiche und Identitätsbezüge zu integrieren.

Die Berücksichtigung von biographischen Kategorien, Inhalten und Informationen ist Voraussetzung dafür, Begriffe wie Lebenslanges Lernen in Hinsicht auf die Lebensspanne erfüllen zu können und zugleich die Partizipationsmöglichkeiten von älteren Menschen zu realisieren. Die Biografearbeit kann überdies dazu beitragen, verfestigte subjektive aber auch gesellschaftliche Altersbilder zu thematisieren und neu zu denken (Opitz 1998: 16 ff.; 70). Biografische Aspekte bei älteren Menschen in Bildungsprozessen sollen in beiden empirischen Analysen aufgegriffen werden (vgl. Kapitel 4 und 7).

2.2.2.3 Kompensationsstrategien Älterer

Ältere Menschen neigen – auch in wissenschaftlichen Befragungssituationen – zur Zufriedenheit bzw. zu entsprechend positiv gedeuteten Formulierungen bezüglich ihres Wohlbefindens. Zweifelsohne trägt dazu auch das methodische Problem der sozialen Erwünschtheit bei. Doch insbesondere der Einsatz von Strategien macht es älteren Menschen möglich, eine persönliche Zufriedenheit zu erreichen. Für eine „Konstruktion von Zufriedenheit als Bewältigungsstrategie“ (Opitz 1998) machen sie sich die (in 2.1. beschriebene) Konnotation „jung = positiv und alt = negativ“ zunutze, wenn sie eine positive Relativierung durch das Heranziehen negativer Vergleichskriterien erreichen. So sind dies Aussagen, die z. B. durch eine Formulierung wie „im Vergleich zu ... bin ich ja noch gut dran“ gekennzeichnet sind. Die Vergleiche mit „Schlimmerem“ und das Heranziehen eines ausreichend schlecht ausfallenden Altersstereotyps geben die Möglichkeit, das Empfinden einer zufriedenstellenden Situation – relativ unabhängig von begleitenden Rahmenbedingungen – herzustellen (Freund & Baltes 2005: 57 ff.; Opitz 1998: 60 f.). Die Neutralisation oder das Umdeuten von negativen Gefährdungen des Alter(n)s mittels eines Vergleichs mit negativeren Ver-

hältnissen ermöglichen die Erhaltung eines stabilen persönlichen Gleichgewichts (ebd.: 61).

Ein relativ geringes Anspruchsniveau ist ebenso eine „Strategie“, die das Wohlbefinden Älterer quasi über eine positive Umdeutung stabilisieren kann. Da Alternativen hinsichtlich der Situation älterer Menschen (auch durch die in 2.2. skizzierten veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse) nicht ohne Weiteres bestehen, ist diese Strategie sowie eine hohe Zufriedenheit sogar notwendig. „U.U. erfüllt sie [die genannte Strategie, Anmerkung R.L.] die Funktion, die Stabilität des persönlichen Gleichgewichts zu garantieren“ (Everwien 1992: 255). Da sich generell, auch in größeren Studien, keine (altersbedingten) Hinweise auf eine Verschlechterung des Wohlbefindens bei älteren Menschen ergaben, ist es wahrscheinlich, dass protektive Prozesse einen altersbedingten Verlust an Ressourcen und Fähigkeiten kompensieren oder neutralisieren (vgl. Brandstätter & Rothermund 1998: 228).

Die Handlungsstrategie der „Selektiven Optimierung mit Kompensation“ (SOK) (Baltes et al. 1984) verweist zudem darauf, dass ältere Menschen die gleichen Strategien wie in früheren Zeiten verwenden und diese selten aufgeben. Es kommen eher neue Strategien dazu (vgl. Baltes 1996: 62 f.). SOK verdeutlicht die Fähigkeit des Selbst und die unterschiedlichen Möglichkeiten des Verhaltens älterer Menschen, die ermöglicht werden durch das „intelligente Handeln im Kontext des täglichen Lebens und des gesamten Lebenslaufs“ (Mönks & Knoers 1996: 243). So werden der Umgang mit Einschränkungen und die Aufrechterhaltung des Wohlbefindens durch die im Laufe des Lebens erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen möglich: „Erfolg im Alter bedeutet, möglichst wenig von dem zu erleiden, was im Alter als Negatives und Unerwartetes auf uns zukommt“ (Baltes 1996: 62).

Ein Mensch im höheren Lebensalter ist in der Lage, sich zu entwickeln, Kompetenzen und Erfahrungen auszubauen und neue Strategien für die Bewältigung des Alltags anzuwenden bzw. herauszuarbeiten. Verluste von Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen nicht einfach nur hingenommen werden, sondern es bestehen direkte Einflussmöglichkeiten oder die Möglichkeit, mit Hilfe neuer Kompetenzen in anderen Bereichen die Verluste auszugleichen (Bellon 2004: 133). Hier gibt es natürlich Hindernisse und Problematiken, die sich ergeben, wenn die Person unter den Belastungen, denen sie sich ausgesetzt fühlt, leidet, oder wenn sie die Entwicklungspotenziale nicht erkennt. Daraus entstehen gerontologische Interventionsmöglichkeiten, die ggf. ergriffen werden können bzw. sollten. Dem liegt das Verständnis zugrunde, dass Verhalten und Funktionen nicht statisch, sondern plastisch sind und ein Veränderungspotenzial in sich bergen. Insbesondere anhand krisenhafter Lebenssituationen wird deutlich, dass diese nur allmählich bewältigt und zugleich mit einem neuen sich entwickelnden Erfahrungswissen verarbeitet werden können (Kruse 1991: 284 ff.). Bildung im Alter kann hier nicht nur ansetzen, wir können bereits feststellen, dass in Bildungsmaßnahmen entsprechende Ereignisse relevant werden und gezielt eingesetzt werden (vgl. auch Kapitel 7.3.). In verschiedenen gerontopsychologischen Studien konnte gezeigt werden, dass die lebenslange Plastizität von Körper und Geist die

Grundlage für die aktive Mitgestaltung bei Prozessen des Alterns bildet (Baltes 1990; Kruse 2006a; Kapitel 2.2.2.6.). Das Erfahren, das Lernen und die Plastizität von Erleben und Verhalten in als wichtig erlebten Lebensbereichen ermöglichen also die aktive Gestaltung der Lebensphase Alter, die Zielsetzung und -verfolgung sowie die Bewältigung von Belastungen im Alter. Die Erfahrung, in der Gestaltung des Alltags und bei der individuellen Entwicklung aktiv werden zu können und sich als Handelnder zu erleben, gewährleistet die Stabilität von Wohlbefinden und Lebensqualität (Kneesebeck 1998: 33 ff.).

Aufgrund der zahlreichen – hier nur kurz skizzierten – Strategien von Menschen im höheren Lebensalter wird deutlich, dass diese Ressourcen älterer Menschen für die Bildung im Alter hochrelevant sind. Die Kompetenzen und Strategien älterer Menschen können in der Altenbildung entdeckt, trainiert und gefördert werden, wodurch ein selbstbestimmtes Leben im hohen Alter möglich wird bzw. bis ans Lebensende für den Einzelnen oder die Einzelne gelebte Realität bleiben kann.

2.2.2.4 Altenbildung und soziale Beziehungen älterer Menschen

Die Bedeutung von sozialen Beziehungen und der gegenseitige Bezug von Mensch zu Mensch als eine Notwendigkeit sind alltagsweltlich und wissenschaftlich unumstritten (vgl. Antonucci et al. 2007; Wagner et al. 1996: 303). Bildungsmaßnahmen können dazu beitragen, dass ältere Menschen ihre sozialen Beziehungen sowie ihr gesamtes soziales Netzwerk aktiv gestalten. Gerade angesichts der Tatsache, dass Menschen in der höheren und hohen Lebensphase eher mit dem Verlust von alten Freunden, Partnern und Verwandten konfrontiert sind und kaum neue soziale Beziehungen eingehen, wird deutlich, dass Bildung im Alter eine Quelle für die positive Gestaltung des eigenen sozialen und freundschaftlichen Netzwerkes sein kann.

Wurde in einigen Theorien zum Alter (z. B. Disengagement-Theorie von Cumming & Henry 1961) von einer geringen Anzahl sozialer Kontakte auf einen Rückgang der sozialen Kompetenz im Alter geschlossen und eine Widerspiegelung der für das Alter typischen und ungünstigen sozialen Bedingungen erkannt (vgl. Kruse & Wahl 1999: 333), so wird in späteren Untersuchungen ein stärkeres Augenmerk auf die Art der Gestaltung von sozialen Beziehungen gelegt. So hat beispielsweise Carstensen (1993) in Arbeiten zur Theorie der sozioemotionalen Selektivität die Aufmerksamkeit auf die bewusste und aktive Gestaltung von Beziehungen im Alter gelenkt und kommt zu der Erkenntnis, ältere Menschen richteten ihre Kontakte primär am emotionalen Gewinn aus, der aus den Interaktionen mit anderen Menschen entstehe. Kontakte, die keinen emotionalen Hintergrund hätten (und mit anderen Zielen wie Informationsgewinn in Verbindung gebracht werden), seien für ältere Menschen im Gegensatz zu jüngeren von geringerem Interesse. Die Regulation emotionaler Bedürfnisse gewinne im Alter also an Bedeutung – auch durch die zeitliche Nähe des Todes: „I contend that the emphasis on emotion in old age results from a recognition of the finality of life“ (Carstensen 1993: 243). Carstensen Studien zeigen die hohe Bedeutung der Qualität von sozialen Beziehungen von älteren Menschen. Für eine Förderung oder einen Erhalt des Wohlbefindens älterer Menschen ist die Qualität der Beziehungen von größter

Bedeutung. Somit ist es nicht sehr verwunderlich, dass zwischen der Häufigkeit der Kontakte mit Kindern (sowie anderen Familienmitgliedern) und der emotionalen Befindlichkeit älterer Menschen kein signifikanter Zusammenhang besteht und das Moment der Freiwilligkeit einen wichtigen Stellenwert in den sozialen Beziehungen älterer Menschen erhält (Lee & Ishii-Kuntz 1987: 473ff). Sowohl die Nähe zum Tod als auch die Bedeutung sozialer Beziehungen werden in der empirischen Analyse zu den von den Befragten beschriebenen Zielen und Strukturen der Altenbildung aufgegriffen und für die Untersuchungsfragen eingeordnet (Kapitel 7.2. und 7.3.).

Generell sei darauf hingewiesen, dass neben den oben genannten Selektionsstrategien, denen Prioritätensetzungen zugrunde liegen, andere ausgleichende Maßnahmen ergriffen und soziale Kontakte kompensatorisch genutzt werden. Auch sozialen Beziehungen kommen dabei kompensatorische Funktionen zu (vgl. Lang 1994: 29). Diese Möglichkeiten der Kompensation von Defiziten sind für die Arbeit in der Altenbildung von hoher Relevanz. Das gemeinsame Lernen bzw. die Aktivitäten, die Bildungsangebote im Alter mit sich bringen, erleichtern es älteren Menschen, sich auch neuen Beziehungen zu widmen. Sowohl der Kontakt zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als auch zur Kursleitung werden als wichtig und förderlich für das Wohlbefinden und das Sozialleben des älteren Menschen betrachtet (Kalbermatten 2004: 123). Auch die Berliner Altersstudie verweist ausdrücklich auf die vielfältigen Strategien des Menschen. Sie könnten die Realität selbstwertsteigernd interpretieren, indem z. B. Ziele verändert und Bewertungsmaßstäbe neu organisiert würden (vgl. dazu Smith & Baltes 1996: 238, 245).

Bildung im höheren Erwachsenenalter kann nicht nur dazu beitragen, vorhandene soziale Beziehungen zu erhalten und zu pflegen. Bildungsangebote bieten dem älteren Menschen die Chance, neue soziale Beziehungen zu schaffen und sein soziales Netzwerk zu gestalten. Bei der Auswertung der Interviews mit den Expertinnen und Experten soll auch die Relevanz dieser Aspekte aufgegriffen werden (Kapitel 7).

2.2.2.5 Kontinuität über die Lebensspanne

Da das Individuum mit einer komplex strukturierten Umwelt konfrontiert ist und sich in einem Gefüge unterschiedlicher Rollen befindet, ist es insbesondere für das erwachsene Individuum unerlässlich, über ein vielfältiges und wandlungsfähiges Verhaltensrepertoire zu verfügen. Je nach Situation, ob durch unterschiedliche Interaktionspartner, Bildungsprozesse oder veränderte soziale Verhältnisse, bedarf es der Wahl verschiedener Handlungsmöglichkeiten, die auch in der Lebensphase Alter tagtäglich erfolgt. An dieser Stelle erlangt die Erwachsenensozialisation eine zentrale Bedeutung (Petzold & Petzold 1992: 34). Sie ist als eigenständig – und nicht als Zusatz zur Kindheitssozialisation – zu betrachten, denn insbesondere (ständige) emergente Ereignisse machen „eine kontinuierliche Reorganisation und Rekonstruktion des Selbst notwendig (...). Der Einzelne, auch der ältere Mensch, ist also im ständigen Werden begriffen (ebd.: 35) (vgl. dazu: Cavan 1970; Brim 1966: 14 ff.). Zudem ist der (erwachsene und ältere) Mensch in der Lage, seine intellektuelle Kompetenz einzusetzen, um alternative Handlungsoptionen heranzuziehen und einzuschätzen. Der Wunsch des Individu-

ums nach Kontinuität und Stabilität beeinflusst dabei die Wahl der Handlungsmöglichkeiten – wie beispielsweise auch die Wahl von Bildungsveranstaltungen. In der Berücksichtigung der Gegenwart bestimmt der Wunsch nach Kontinuität auch das Neue:

Dieser Glaube an Kontinuität oder Konsistenz, bzw. das Streben danach, verlängert sich auch in die Vergangenheit und Zukunft. Wir erweitern in die Erinnerung und in die Geschichte zurück, und gleichermaßen suchen wir vorwärts nach Kontinuität in Bezug auf unsere Handlungsziele (Petzold & Petzold 1992: 37).

Die Gewissheit und das Empfinden von Stabilität und Kontinuität von der Vergangenheit bis in die Gegenwart können auch trotz massiver veränderter Rahmenbedingungen und neuer „Lebensausrichtungen“ aufrechterhalten werden. Durch die Fähigkeit zur Aushandlung von Konzepten und Kategorien und zur Veränderung des Selbst ist es möglich, das Gefühl von Kontinuität zu erhalten (ebd.: 37 f.). Eine ähnliche Annahme liegt der Kontinuitätstheorie des Alterns zugrunde. Sie besagt, dass jemand dann zufrieden altert, wenn er seinen bereits in früheren Lebensphasen gelebten Lebensstil weitgehend beibehalten kann (vgl. Backes & Clemens 2003: 132 ff.; Havighurst 1963 sowie Kapitel 2.2.2.5.). Auch bei der Wahl von Bildungsveranstaltungen legen ältere Menschen Wert auf Bildungsinhalte und -ziele, die bereits in ihrem früheren Leben eine Rolle gespielt haben. Sie fühlen sich kompetenter in Themenfeldern, in denen sie bereits Expertise erwerben konnten. Diese nutzen zudem dabei, die die o. g. entwicklungspsychologischen Lebensaufgaben zu bewältigen (vgl. Kapitel 2.2.2.1., 4.2. und 7.3.). Weil die Kontinuität im Lebensverlauf und über die gesamte Lebensspanne hinweg eine so zentrale Bedeutung einnimmt, wird sie explizit sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen empirischen Analyse aufgegriffen (Kapitel 4 und 7).

2.2.2.6 Gesundheitliche Situation älterer und hochaltriger Menschen

Die nachberufliche Phase wurde in Bildungspolitik und -forschung bislang nachrangig aufgegriffen (vgl. dazu Kapitel 4.2.). Diese Erkenntnis ist umso bedeutsamer, als dass Bildungsprozesse in Bezug auf die Erfolge in Prävention und Gesundheitsfürsorge eine hohe Relevanz aufweisen.

Gerontologische Studien verweisen auf die Verschiedenartigkeit des Alterns, die eine pauschale Bewertung von Alter nicht zulässt und zudem Unterschiede von Lernen in verschiedenen Altersgruppen betont (Sternberg 1997: 1034 ff.). Es wird insbesondere auf den Unterschied von körperlichen und psychischen Komponenten des Alterns hingewiesen. Werden körperliche Defizite ab dem vierten Lebensjahrzehnt beobachtet, so weist die geistige Leistungskapazität, die sich auf Handlungsstrategien, Erfahrung, Anpassungsfähigkeit und Wissen bezieht, in Relation zum körperlichen Abbau der Kapazität kaum Defizite auf (Baltes 2001; BMFSFJ 2006). Wie andere Entwicklungsprozesse ist die Phase des Alters geprägt sowohl von Verlusten als auch von Gewinnen, die mit einer Plastizität lebenslanger Entwicklung einhergehen (vgl. Baltes 1990; Kapitel 2.2.2.3.). Auch die qualitativen Veränderungen des Alters über die Gene-

rationen hinweg ist mittlerweile empirisch belegt: Heute 70-Jährige sind in einer gesundheitlichen Verfassung, die vergleichbar mit dem Gesundheitszustand der 65-Jährigen vor 30 Jahren ist. Somit steigert sich die Anzahl der gesunden Lebensjahre um fünf Jahre in 30 Jahren. Es konnte auch „gezeigt werden, dass die steigende Lebenserwartung vor allem mit einem Gewinn an aktiven Jahren einhergeht“ (Kruse 2006a: 2).

Das hohe Alter gilt nur als freudvoll, wenn die gesundheitliche Situation es zulässt (Pincus 1982: 29). Doch das hohe Alter so zu optimieren, wie es für die "jüngeren Alten" in den letzten Jahrzehnten zutraf, gilt als schwierig. Der Zeitaufwand für das Lernen erhöht sich stark, die kognitive Unterstützung und Übungen für den Erhalt der Gedächtnisleistung und insbesondere das Erlernen neuer Dinge gestalten sich – wie in Kapitel 2.2.2.1. erläutert – schwierig und zeitintensiv. Jedoch konnte ein Beitrag von Bildung insbesondere auf dem Gebiet der Gesundheitsförderung nachgewiesen werden. Die Kompetenz von älteren Menschen im Umgang mit Krankheiten und auch gerade mit altersspezifischen Funktionseinbußen kann durch gezielte Bildungsmaßnahmen erhöht werden (Kruse 2006a: 3 ff.). Dadurch werden gleichsam Perspektiven für die Erwachsenen- bzw. Altenbildung sowie die in Kapitel 3 diskutierten gesellschaftlichen und individuellen Altersbilder eröffnet, da eine bewusste Gestaltung der Lebensphase Alter für die Menschen greifbarer wird. So geraten Präventionspotenziale im Alter verstärkt in das Blickfeld von Gerontologie und Altenbildung (Görres & Martin 2004; Kapitel 2.2.2.6. und 3.3.2.1.).

Die Annahme, Gesundheit sei zunächst eine von sozioökonomischen Faktoren beeinflusste Kategorie, ist hinsichtlich des eigenständigen Einflusses von Bildung zu kurz gegriffen. Zwar ist der Zusammenhang von Bildung und Einkommen bzw. sozioökonomischem Status unübersehbar, jedoch ist der Gesundheitszustand des Einzelnen nicht nur ein lediglich indirekt beabsichtigter Nebeneffekt von Bildung (Mirowsky & Ross 1998). Der Bildungsgrad älterer Menschen hat – für die gesamte Lebensspanne – einen Einfluss auf die Gesundheit. Die Bedeutung der Bildung im Lebensverlauf ist demnach zentral und bleibt es auch in der nachberuflichen Phase: „Folgen wir den Annahmen von Mirowsky und Ross, so kann Bildung sogar als die entscheidende Einflussgröße von Gesundheit angesehen werden“ (Kruse 2006a: 5).

Gerontologische und sozialmedizinische Studien weisen darauf hin, dass das Morbiditäts- und Mortalitätsrisiko bei älteren Menschen geringer ist, wenn sie ein höheres Bildungsniveau erreichen. Unabhängig von verschiedenen anderen Merkmalen wie Geschlecht, Migrationshintergrund oder Alter weisen ältere Menschen mit niedrigem Bildungsniveau ein erhöhtes Morbiditätsrisiko auf und haben häufiger schwerere körperliche Erkrankungen und Behinderungen. Zudem geht ein niedriger Bildungsstand mit einem größeren Risiko für chronische Erkrankungen (wie Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Schlaganfall, Arthritis, Demenz und Parkinson) einher. Körperliche Erkrankungen und Behinderungen treten demnach bei älteren Menschen mit niedrigem Bildungshintergrund früher auf, sind zur Zeit der Diagnose auch bereits weiter fortgeschritten und weisen somit einen höheren Schweregrad auf (Kruse 2002: 73 ff.).

Doch spätestens an dieser Stelle müssen wir uns fragen, über welchen Aspekt der Bildung wir reden, wenn wir die gesamte Lebensspanne im Blick haben. Denn angesichts der o. g. Befunde muss darauf hingewiesen werden, dass das Präventionsverhalten und die Bildungserfahrungen nicht erst im Alter, sondern im gesamten Lebensverlauf relevant sind. Je früher die Bildungsteilnahme erfolgt, desto größer die Auswirkungen auf die gesundheitliche Situation des Menschen.

Fünf Gesundheitsziele können aus den Definitionen von Gesundheit, die auf dem erweiterten Gesundheitsverständnis der WHO beruhen, abgeleitet werden (nach Kruse 2006a: 9):

- Vermeidung von Erkrankungen und Funktionseinbußen,
- Erhaltung der Unabhängigkeit und Selbstständigkeit,
- Erhaltung der aktiven Lebensgestaltung,
- Vermeidung von psychischen Erkrankungen aufgrund von Überforderung,
- Aufrechterhaltung eines angemessenen Systems der Unterstützung.

Diese Gesundheitsziele werden damit auch zu Zielen der Altenbildung, wenn diese Gesundheitsförderung und Prävention zum Gegenstand hat. Wie bereits erwähnt, machten diese Ziele Maßnahmen und Verhaltensweisen notwendig, die bereits im frühen Kindesalter beginnen. Jedoch betonen sie auch die Bedeutung von Alltagskompetenz und Handlungsfähigkeit im (hohen) Alter. Wir müssen daher die *Bildung für das Alter* und die *Bildung im Alter* unterscheiden. Der überwiegende Anteil existierender Bildungsmaßnahmen im Feld der Prävention sind Bildungsangebote *für das Alter*. Erkrankungen wie Arteriosklerose, Herz-Kreislauf-Erkrankungen, Diabetes mellitus Typ II sind so genannte mitalternde Erkrankungen, die ihren Ursprung in früheren Lebensjahren bzw. Lebensphasen haben. Bildungs- und Präventionsmaßnahmen, die erst im höheren Lebensalter einsetzen, also *Bildung im Alter*, haben ebenso positive Auswirkungen auf die Gesundheit, insbesondere auf die Alltagskompetenz und die Selbstbestimmtheit im hohen Alter. Präventionsmaßnahmen im Alter haben vor allem die akuten Alterserkrankungen bzw. Altersrisiken im Blickfeld ihres Interesses (Kruse 2006a: 6 ff.). Darüber hinaus können vereinzelt altersgerechte Angebote der primären Prävention beobachtet werden wie „Hatha-Yoga für Senioren“ oder Rückenschulen verschiedener Krankenkassen.¹⁷ Sämtlichen Präventionsmaßnahmen von Wohnberatung, Wohnraumgestaltung über präventive Rehabilitation bis hin zu Gedächtnistraining für demenzielle Erkrankte werden positive Effekte sowohl für das persönliche Wohlbefinden älterer Menschen als auch für die gesamtwirtschaftlichen Kosten für die Allgemeinheit nachgesagt (Görres & Martin 2004; Kruse 2006a: 10).

Um Präventionspotenziale im Alter nutzen zu können und die Lebensqualität zu fördern, kommt sowohl der Prävention *für* das als auch *im* Alter große Bedeutung zu. Infolgedessen scheint eine Schlüsselstellung für Bildungsmaßnahmen im Lebensverlauf zu bestehen. Gesundheitsförderliches Verhalten bis ins hohe Alter zu vermitteln

17 VdAK-Kurse: http://server.sportzentrum.uni-kiel.de/angebote/Wintersemester_09_10/_yoga_f_r_senioren__krankenkassengest_tzt_.html (Stand 10/2010).

AOK: <http://www.aok.de/baden-wuerttemberg/die-aok/17601.php> (10/2010)

und die Präventionspotenziale nutzbar zu machen, sind Ziele nachberuflicher Bildung. Da die Bildungspartizipation im Alter eher von gebildeten und sozial besser gestellten Bevölkerungsgruppen dominiert wird, ist es zudem von großem Interesse, Erkenntnisse zu gewinnen, wie (ältere) Menschen aus bildungsfernen und sozioökonomisch benachteiligten Schichten sowie Migranten an dieser Entwicklung verstärkt teilhaben können (BMFSFJ 2006: 109 ff.; 115 ff. und 124).

2.2.2.7 Trainingseffekte oder: „Use it or lose it“

Alter ist auch heute noch mit abnehmender (kognitiver) Leistungsfähigkeit verbunden. Die allgemeine Lernkapazität im Alter ist durchschnittlich geringer als in früheren Phasen des Lebens, doch zeigen ältere Menschen auch in neuartigen Situationen eindeutig nachweisbare Lernerfolge (BMFSFJ 2006: 100).

Wie bereits in Kapitel 2.2.2.1. erläutert, belegen diverse wissenschaftliche Arbeiten, dass im Lebensverlauf entwickeltes Wissen, erworbene Handlungsstrategien und Kenntnisse häufig Einbußen in Funktionen ausgleichen können, obwohl deren Leistungskapazität eher von basalen neuronalen Prozessen bestimmt ist. Insbesondere in Bereichen, welche die Verarbeitungsgeschwindigkeit oder das Einstellen auf neue Situationen und das Arbeitsgedächtnis betreffen, in denen bereits ab dem vierten Lebensjahrzehnt Alterungsprozesse zu erkennen sind, können letztere durch die im Lebenslauf erworbenen Wissenssysteme neutralisiert werden. Erfahrungswissen kann als Vorwissen Defizite im Arbeitsgedächtnis und bei den dazugehörigen Prozessen des Vorausdenkens teilweise ausgleichen (BMFSFJ 2006: 100 f.).

Der Faktor „Training“ ist hinsichtlich der Erhaltung bzw. Förderung von Lern- und Leistungsfähigkeit im hohen Alter in Studien bereits mehrfach unter Beweis gestellt worden und hat neben dem Erfahrungswissen die zentrale Kompensationsfunktion für altersbedingte Einbußen. Motivationen, Stimulationen oder Lernen mit spezifischem Bezug wirken ausgesprochen positiv auf die Lernfähigkeit des Menschen. Insbesondere hinsichtlich der Geschwindigkeit kommt Trainingseffekten eine große Bedeutung zu, da sie einen größeren Effekt aufweisen als das Alter und altersbedingte Verluste zum Teil gänzlich aufheben können (BMFSFJ 2006: 101). Auch die Bedeutung des Lernstoffes spielt für ältere Menschen eine wesentliche Rolle. So sind eine hohe inhaltliche Spezifität und persönliche Relevanz notwendige Rahmenbedingungen für ein erfolgreiches Trainingsprogramm (Friebe 2007: 12).

Studien, die sich mit der Lernkapazität von älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern im Übergang in die Rente beschäftigen, ergaben, dass das Vorherrschen von monotonen Tätigkeiten im Berufsleben dazu beitragen kann, dass die geistige Flexibilität zurückgeht. Dagegen wiesen die Problemlösefähigkeiten von Menschen, die im Beruf immer wieder mit neuen Aufgaben und Herausforderungen konfrontiert waren, auch im Alter keine bedeutsamen Verluste auf, sofern sie (auch) nach Beendigung des Berufslebens – adäquate, nicht überfordernde – neue Aufgaben und Herausforderungen gesucht haben (Rowe & Kahn 1999). Die Fünfte Altenberichtscommission der Bundesregierung schlussfolgert, dass „das Nicht-Abrufen elaborierter Wissenssysteme

me auf Dauer dazu beiträgt, dass diese zurückgehen oder ganz verloren gehen“ (BMFSFJ 2006: 101).

Bei den o. g. Themenfeldern mit den Verknüpfungen zur nachberuflichen Bildung wurde erkennbar, dass die nachberufliche Bildung zahlreiche altersspezifische Aspekte mit sich bringt. Die Spezifika dieser Lebensphase beeinflussen insbesondere die Zielrichtungen nachberuflicher Bildung, die als eine zentrale Untersuchungsfrage verstanden wurden (vgl. Kapitel 1 und 3.4.). Daher soll auf deren Besonderheiten in der nachberuflichen Bildung nachfolgend ausführlich eingegangen werden, auch weil sie in die empirischen Analysen des Kapitels 7 explizit aufgenommen wurden.

2.2.3 Ziele und Lernfelder der nachberuflichen Bildung

Ist Bildung für ältere Menschen, gar hochaltrige Menschen, wirklich nötig? Was sind die Ziele der Altenbildung? Mit welchen Absichten wird in der Altenbildung agiert und was sind die wesentlichen Lernfelder der Altenbildung? Auch im Hinblick auf eine entsprechende Zielrichtung der durchgeführten Experteninterviews soll in den nachfolgenden Kapiteln auf diese Fragen eingegangen werden.

2.2.3.1 Funktionen und Ziele nachberuflicher Bildung

Wie bereits in der Einleitung und in den vorangegangenen Kapiteln erwähnt, sind die Zielrichtungen von Weiterbildung für Erwachsene in einer Lebensphase, die in Deutschland jenseits der Erwerbsphase einzuordnen ist, schwer zu fassen und vielfältig (Bubolz-Lutz 2007: 12 f.). Die Lernfelder sind bislang kaum strukturiert. Dabei ist die Frage, welche Ziele in der Altenbildung von Bedeutung sind bzw. vorausgesetzt werden, wichtig für einen pädagogischen Erfolg in der nachberuflichen Bildung als auch von Interesse für die Einordnung im Hinblick auf gesellschaftliche, politische und bildungswissenschaftliche Fragestellungen, die in Kapitel 7 und 8 diskutiert werden (vgl. auch Schäffter 1999). Die vorangegangenen Kapitel haben bereits wesentliche Zielrichtungen von Altenbildung beschrieben. Es wurde deutlich, dass Kompensationsstrategien für die Alltagsbewältigung im höheren Alter von Bedeutung sind. Also ist der Erhalt der Alltagskompetenz als Ziel von Altenbildung daraus ableitbar. Auch die gesundheitliche Förderung und der Erhalt oder die Förderung der Gedächtnisleistung durch Altenbildung sind wichtige Ziele (vgl. Kapitel 2.2.2.6.).

In der Altenbildung ist ein Ziel prägnant und offensichtlich angesichts dessen, dass Alter(n) mit körperlichen Einschränkungen in Verbindung gebracht wird: der Erhalt von körperlichen und geistigen Fähigkeiten. Nach dem Motto „Wer rastet, der rostet“ ist dieses Ziel dominierend und allgegenwärtig (Wingchen 2004: 130). Angesichts der Erläuterungen der vorangegangenen Kapitel ist dieses Motto durchaus verständlich. Doch schauen wir genauer hin: Welche Ziele gibt es noch und wie können sie zueinander ins Verhältnis gesetzt werden?

Bildung ist generell nicht allein auf den gezielten Erwerb von Qualifikationen gerichtet, sondern das Lernen in der nachberuflichen Phase dient – wie in jeder anderen Lebens-

phase auch – der Bewältigung von neuen Situationen im Alltagshandeln. Zwar haben ältere und hochaltrige Menschen kaum noch berufliche Anforderungen zu meistern, jedoch stehen auch ältere Menschen jenseits der originär beruflichen Phase immer wieder vor Situationen, die einer Neuorientierung bedürfen. Denn früheres Wissen, schulische und berufliche Erfahrungen verschaffen dem älter werdenden Menschen nicht ewig gültige und funktionierende Handlungsmuster (Malwitz-Schütte 2006: 2).

Lernprozesse können verschiedenste Inhalte und Ziele zum Gegenstand haben. Sie dienen dem Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen. Sie dienen der Entwicklung von Emotionen, individuellen Interessen und Motivationen, den Wertvorstellungen und Besonderheiten der jeweiligen Persönlichkeit. Sie zielen auf Potenziale und Kompetenzen im Bereich des sozialen Handelns, der gegenstandsbezogenen Handlungen, der Kommunikation und der interaktiven Zusammenarbeit von Menschen. Insbesondere die Lernprozesse der Weiterbildung im nachberuflichen Tätigkeitsfeld haben die Basiskompetenzen und -orientierungen im Blick. Sie sind gleichsam Bestandteile der generellen Lernfähigkeit und der Lernbereitschaft (Achtenhagen & Lempert 2000: 12). So wurde in der Altersforschung hinsichtlich der Ziele von Altenbildung bereits ein eher dichotomes Paar von Zielen terminologisch formuliert: expressive oder instrumentale Ziele des Lernens im Alter. Das Lernen um seiner selbst willen wurde als expressiv, das Lernen, das ein bestimmtes Resultat oder ein externes Ziel zum Inhalt hat, dagegen als instrumentell bezeichnet (Manheimer 2007b: 468). Das ist eine Möglichkeit der Unterteilung der Ziele, die aber der Vielfalt der Ziele nur bedingt gerecht wird. In der Regel werden von Bildungsakteuren zudem beide Formen von Zielen im gleichen Atemzug genannt (vgl. Kapitel 7.3.). Manheimer verweist bei der Unterteilung der Ziele darauf, dass intellektuelle Stimulation oder Bereicherung als expressiv zu bezeichnen ist. Es besteht zudem ein fließender Übergang zu instrumentellen Bildungszielen, wenn es dazu kommt, dass z. B. literarische Kenntnisse erweitert werden, um eine Reise vorzubereiten oder dafür Kenntnisse zu sammeln (Manheimer 2007b). Weitere, aber eher mit dem Schwerpunkt der Sozialarbeit und Geragogik verbundene Einordnungen von Zielen sind Kategorien, die nach kognitiven, psycho-motorischen, affektiven und sozialen Zielkategorien unterscheiden, die aber subsumiert werden können unter die nachfolgende Einordnung gemäß gerontologischer Studien.

Über die Zielrichtungen von Bildungsangeboten in der nachberuflichen Phase liegen immer noch eher wenige Ergebnisse aus empirischen Studien vor. Die Motive werden zumeist entlang biographischer Entwicklungen und gesellschaftlicher Kontexte gesehen (Maier 2009: 685). Ein zentrales Motiv des Lernens im höheren Lebensalter ist das Interesse an bestimmten Inhalten, Aufgaben oder Problemstellungen – sowohl im Arbeitsleben als auch in der nachberuflichen Phase (vgl. Achtenhagen & Lempert 2000: 12). Doch ist Bildung im Alter vielfältiger hinsichtlich der Zielrichtungen, Motivationen und Absichten. Auf der Basis bisheriger Studien zur Altenbildung können fünf zentrale Ziele entnommen werden, die mit den Ergebnissen dieser empirischen Arbeit abgeglichen und eine Modifizierung erfahren werden und spezifischer als die

o. g. expressiven und instrumentellen Ziele des Lernens typische Zielkategorien für die Altenbildung sind (vgl. Opitz 1998: 76 sowie Kalbermatten 2004: 115):

- Wissensvermittlung im Sinne einer Differenzierung und Intensivierung biografisch entwickelter – individueller – Bildungsinteressen
- Hilfe bei der Bewältigung noch offener Lebensfragen und -situationen bzw. der entwicklungspsychologischen Lebensaufgabe (vgl. Kapitel 2.2.2.2.) sowie Sinngebung im Alter
- Förderung und Unterstützung bei einer selbstbestimmten Lebensgestaltung und autonomen Lebensführung sowie Förderung von körperlichen und geistigen Fertigkeiten und Ressourcen von älteren Menschen (z. B. Präventionsangebote oder Gedächtnistraining)
- Teilhabe an (neuen) gesellschaftlichen Prozessen für die Sicherung und Förderung der sozialen Integration Älterer sowie sozialer Netzwerke (z. B. durch intergenerationale Projekte, gesellschaftspolitische Bildung, Erfahrungsgruppen)
- Unterstützung bei der Bewältigung von konkreten Alltagsproblemen im Alter (z. B. Ernährungskurse für ältere Menschen oder Sicherheit im Straßenverkehr)

Auch die bereits 1982 von Groombridge analysierten fünf verschiedenen Funktionen der Bildung im höheren Alter (Selbstsicherheit und Unabhängigkeit steigern, praktische und psychologische Probleme besser zu lösen helfen, neue Aufgabenfelder für die Älteren zu erschließen, Selbsterfahrung und Selbstinterpretation zu stärken und als individuelle Hilfe für Menschen, die nach Erklärung und Lernen streben) können im Großen und Ganzen in die oben genannten Ziele integriert werden (Groombridge 1982). Auf drei zentrale Motive zusammengefasst wurden auch Freiheitsmotive (zu Emanzipations- oder Orientierungszwecken), Gemeinschafts- und Integrationsmotive und Sicherheits- und Stabilitätsmotive herausgestellt (Maier 2009: 685). Doch für diese Arbeit sollen die in Spiegelstrichen genannten Motive als Vergleichskategorien aufgrund ihrer Differenzierung herangezogen werden. Die Beständigkeit dieser Ziele wurde auch durch eine relativ neue Studie zum Bildungsverhalten Älterer untermauert. So werden in der EdAge-Studie von Tippelt die Realisierung von Lebensentwürfen, die selbständige und selbstverantwortliche Bildung und der Erhalt der geistigen und körperlichen Autonomie als individuelle Ziele und die soziale Integration und die kulturelle und politische Partizipation als übergeordnete Zielrichtungen für die Bildung in der nachberuflichen Phase genannt (Tippelt et al. 2009b: 72; Tippelt 2009).

Je nach kalendarischem Alter werden unterschiedliche Bildungsbedarfe postuliert. Haben so genannte junge Alte ab 55 bis zum Renteneintritt häufig noch die Kompetenzerhaltung bzw. -erweiterung im Beruf im Blick, so gerät in der nachberuflichen Phase die Erhaltung und Erweiterung der Alltagskompetenz sowie die Freizeitgestaltung stark in den Mittelpunkt. Auch das nachholende Lernen und das Erlernen neuer Techniken stehen daher bei den bis 75-Jährigen, den „Hochaltrigen“, hoch im Kurs – auch deshalb, weil zur Zeit ihrer Ausbildung und Erwerbsphase die freiwillige und selbstbestimmte Berufswahl im Vergleich zu heute weniger gegeben war und häufig das erlernt wurde, was die Eltern wollten. So entdecken Menschen in ihrer nachberuflichen Phase ihre eigentlichen Interessen bzw. korrigieren ihr Erkenntnisinteresse

in der Altenbildung auf Themen, die in der Vergangenheit zu kurz kamen (vgl. auch Kapitel 7.3.).

Insbesondere für die „jüngeren Alten“ relevant bleibt auch ein finanzieller Hinzuverdienst für Menschen in der nachberuflichen Phase notwendig, weil finanzielle Einschränkungen durch den Eintritt in den Ruhestand in Kauf genommen werden müssen oder die materiellen Ressourcen weiterhin nicht ausreichen. Daher bleiben auch qualifikatorische Angebote in der nachberuflichen Phase relevant, für Tätigkeiten des Hinzuverdienstes aber auch für anspruchsvolle ehrenamtliche Tätigkeiten (Friebe 2007: 20).

Die Erhaltung der Alltagskompetenz und die selbstbestimmte Lebensführung sind wie oben bereits erwähnt für ältere Menschen ab 75 Jahren von größter Bedeutung. Für diese Personengruppe sind zudem altersgerechte Unterstützungsangebote und Inhalte, Kenntnisse zur Erhaltung der individuellen Aktivität sowie zu Angeboten der gesundheitlichen Förderung und des Pflegemarkts sehr relevant. Die aktive Bewältigung des Alltags gewinnt gegenüber der Freizeitgestaltung in der Weiterbildung für ältere Menschen an Bedeutung. Menschen in der nachberuflichen Phase sind daher eine „differenzierte Adressatengruppe für die Weiterbildung“ (a. a. O.). Weiterhin ist der Erhalt der Gedächtnisleistungen ein bedeutsames Ziel bzw. eine Kategorie, die zu dem übergeordneten Ziel des Erhalts der körperlichen Fähigkeiten gehört. Eine infas-Untersuchung hat ergeben, dass hinsichtlich der am meisten nachgefragten Erwartungen und Zielrichtungen an Bildungsveranstaltungen zu 87 Prozent der Wunsch geäußert wird, geistige Fähigkeiten zu trainieren (Schröder & Gilberg 2005: 115 f.). Neben den positiven Beiträgen von Bildungsangeboten für eine kompetente Bewältigung des Alltags, die auch die Bedienung moderner Elektrogeräte einschließt, ist auch der erfolgreiche Umgang mit der Computertechnologie zu nennen. Denn die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen, Diskussionen oder der Erhalt wichtiger Informationen kann häufig nur noch mit Hilfe einer spezifischen Nutzung des Internets gewährleistet werden. Auch der Austausch mit jüngeren Generationen, die das „Surfen im Internet“ als eine alltägliche Selbstverständlichkeit empfinden, kann mit Hilfe von speziellen Kenntnissen moderner Computerprogramme auf eine breitere Basis gestellt werden. Ältere Menschen können mittels Bildung die soziale Integration fördern oder sicherstellen und (neue) intergenerationelle Kontakte herstellen, die ihnen sonst möglicherweise versagt blieben (Kohli & Künemund 2000: 156; vgl. auch Kapitel 7.1. und 7.3.).

Nach einer jüngeren Studie zum Bildungsverhalten Älterer (Tippelt et al. 2009b) nennen die meisten Befragten eine große Spannbreite an Nutzenerwartungen und Zielen in der Altenbildung. Viele der in dieser Studie Befragten nannten sämtliche Ziele (ebd.: 158). Betonen muss man jedoch, dass die Frage nach den Erwartungen an Bildungsveranstaltungen lediglich den Teilnehmern der Studie und keinem Nicht-Teilnehmer gestellt wurden. Daher kann mit den Nennungen der Befragten nur im geringen Maße etwas darüber gesagt werden, inwiefern mit einer entsprechenden Zielrichtung auch ältere Menschen gewonnen werden können, die bislang noch nicht an Veranstal-

tungen der Altenbildung teilgenommen haben. Jedoch soll an dieser Stelle auf die in Kapitel 4.1.3. erläuterten Barrieren und Angaben zur sozialen Ungleichheit bei der Bildungsteilnahme hingewiesen werden. Sowohl die Ziele als auch Barrieren lassen die Heterogenität der Gruppe der Älteren erkennen. Im Vergleich zu jüngeren Altersgruppen war bei der Gruppe der 65- bis 80-Jährigen das Ziel, Neues zu lernen und den Horizont zu erweitern, der meistgenannte Grund, vor allem bei den höhergebildeten Älteren. Auch der Kontaktwunsch und der soziale Austausch und ein damit einhergehend erhöhtes Wohlbefinden waren Gründe, die vor allem bei den Ältesten unter den Befragten sehr relevant waren, insbesondere bei den niedriger Gebildeten. Im Osten Deutschlands scheint bei den älteren Teilnehmenden auch im Alter das berufliche Wissen wichtiger zu sein sowie der Erhalt von Zertifikaten, auch wenn mit 40 Prozent der Nennungen hier ein eher schlechter Wert erreicht wird. Weitere sehr relevante Gründe für eine Weiterbildung im Alter waren die persönliche Weiterentwicklung und der Erwerb neuer technischer Kenntnisse (vgl. ebd.: 156 ff.).

An den obigen Ausführungen wird deutlich, dass Bildungsangebote im Alter eine Vielzahl an Zielen verfolgen können und zum Teil nur schwer voneinander abgrenzbar sind. Obwohl die Bildungsträger zum Teil sehr unterschiedlich organisiert und finanziert werden, so einigt sie die relativ große Bandbreite und Vielfalt an Zielrichtungen (Kolland 2006: 13). Durch die Zielrichtungen wird die Altenbildung verstärkt nicht nur mit individueller Wertschätzung, sondern auch mit gesellschaftlicher Bedeutung und Relevanz in Verbindung gebracht. Deutlich wird dies auch an impliziten Wirkungseffekten von Bildung. So können Bildungsmaßnahmen im Alter auch einen positiven Effekt auf das Freizeitverhalten und das bürgerschaftliche Engagement haben. Gezielte Bildungsmaßnahmen im höheren Lebensalter können das Bedürfnis bzw. die Bereitschaft, ehrenamtlich tätig zu werden, fördern. Es wird gar ein „optimales Altern“ zum Bildungsziel erklärt (Fernandéz-Ballesteros 2008), was in Kapitel 3.2.2. erneut aufgegriffen und in Kapitel 8 diskutiert werden wird. Darüber hinaus können ältere Menschen, die bereits ehrenamtlich engagiert sind, über Bildungsangebote ihre Qualifikationen und Kompetenzen ausbauen und darüber in die Lage versetzt werden, u. a. solche ehrenamtlichen Tätigkeiten zu übernehmen, die höhere Anforderungen erfordern (Kohli & Künemund 2000: 156). Angesichts der Tatsache, dass ehrenamtliche Tätigkeiten in Zukunft generell auch höhere Anforderungen voraussetzen, wird hier ein entsprechendes Bildungsangebot nahezu zu einer gesellschaftlichen Pflichtaufgabe (a. a. O.). Nicht zu unterschätzen ist zudem die allgemeine Bedeutung von Lernangeboten für das persönliche Wohlbefinden älterer Menschen, das häufig leider als Nebeneffekt wahrgenommen wird (siehe auch Kapitel 2.2.2.4.).

Weil die Ziele von Bildungsmaßnahmen von grundlegender Bedeutung auch in der nachberuflichen Bildung sind, soll dieses Themenfeld in der qualitativen empirischen Analyse explizit bearbeitet werden (vgl. Kapitel 7.3.).

2.2.3.2 Lernen im Alter aus geragogischer Sicht

Die Bezeichnung Geragogik lässt rasch erkennen, dass es hier um Bildung für ältere Menschen geht und diese im Mittelpunkt des Interesses stehen.¹⁸ Es geht weniger darum, dass man mit älteren Menschen spezifische Methoden anwendet, sondern die Lerninhalte auf die spezifischen Interessen älterer Menschen abstimmt (vgl. Kalbermatten 2004: 113; Bubolz-Lutz 2007). Ältere Menschen nehmen i. d. R. freiwillig an den Bildungsangeboten teil und sind daher meist sehr motiviert und bringen in die Kurse und Veranstaltungen ihre reichen Erfahrungen und Kenntnisse ein – ein Aspekt, der bei der didaktischen Einordnung von Bildungsmaßnahmen berücksichtigt und genutzt werden sollte. Lernen im Alter ist unter anderem gekennzeichnet von den Prinzipien des US-amerikanischen Pädagogen Knowles, der die Bedeutung selbstgesteuerten Lernens in den Mittelpunkt gestellt hat. Es ist demnach vor dem Hintergrund bisheriger subjektiver Lernerfahrungen im Lebensverlauf von der Selbstmotivation sowie selbstgewählten Lernstrategien geprägt (vgl. Nolda 2008: 85 ff.). In der Altenbildung tätige Pädagogen sollten für diese typischen Aspekte nachberuflicher Bildung sensibilisiert und offen sein (Nittel 1991: 26 ff.). Für ältere Erwachsene ist zudem der Bezug zum Lebensalltag beim Lernen sowie dessen Zielrichtung von zentraler Wichtigkeit (Kalbermatten 2004: 122). Die Bandbreite geragogischer Lernfelder betrifft Themen zur – bereits erwähnten – Biografie und Gesundheit älterer Menschen wie weitere Themen zu Sinn und Spiritualität, der Lebensgestaltung, dem Generationendialog oder zu Medien und Freiwilligenarbeit (vgl. Bubolz-Lutz 2010: 161 ff.). Diese Lernfelder umfassen unzählige Zielformulierungen, die zum einen vielfältige Hinweise auf das Verständnis und die Ziele geragogischer Arbeit geben und zum anderen aber auch eine einordnende Systematik vermissen lassen (Anding 2002: 63).¹⁹ Die große Vielfalt geragogischer Lern- und Handlungsfelder führt in Publikationen gelegentlich zu „Vermischungen und Überschneidungen zwischen erwachsenenbildnerischen, freizeitpädagogischen und sozialpädagogischen Anteilen“ (Nittel 1999: 360). Relativ umfassend versteht Veelken die Geragogik, wenn er neben der Altenbildung auch die gerontologische Aus-, Fort- und Weiterbildung und die geragogische Forschung als wesentliche Zielstellungen der Geragogik nennt. Er verweist dabei auf die notwendige Ausbildung von Geragogen und Gerontologen, wobei der Geragoge mit dem Ziel studiert, „die Kompetenz zu erlangen, den älteren Erwachsenen und alten Menschen im Lebenslauf und Sozialisationsprozess fördernd zu begleiten“ (Veelken 2000: 92). Weitere Autoren, die Ziele geragogischer Bildungsarbeit beschreiben, nennen die Selbstbestimmtheit des älteren Menschen und das Training von Fähigkeiten

18 „Der Begriff Geragogik setzt sich aus zwei Stämmen zusammen: Geraios, geraos: -alt, der Alte und ago: ich führe hin, ich geleite, ich zeige einen Weg. Das bedeutet Hinführung zum Alter, Vorbereitung auf die dritte Lebensphase, „Vorführung zum Reifen“ und Geleit, Wegbegleitung“ (Veelken 2000: 88).

19 Lebenslanger Prozess und als Aufgabe aller Altersstufen, selbstverantwortetes und selbstbestimmtes Lernen, emanzipatorische Aufgabe, ganzheitlicher Prozess, zwischenmenschliches Geschehen, Hilfe zum Leben, Vermeidung von „Altersabbau“, Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, Erlangung von Lebenszufriedenheit, Verzicht auf Nützlichkeit“, Sozialisationshilfe, Desozialisationshilfe, Realisierung von Chancengleichheit, Bedürfnisbefriedigung je nach Motivations, Bewältigung von Lebensproblemen, Zielgruppenspezifisch, didaktische Kategorie, als Eigeninitiative zur Lebensbereicherung (Bubolz-Lutz 1984: 121 ff.).

und Fertigkeiten, ähnlich den Zielen, die bereits oben beschrieben wurden, als zentral für die Geragogik (Wingchen 2004: 155). Diese Ziele weisen Ähnlichkeiten mit den Ausführungen zu den theoretischen Konzeptionen zur Aktivitätstheorie auf, die im nachfolgenden – neben weiteren theoretischen Konzepten – erläutert werden soll. Doch sensibilisiert die Geragogik vor allem für ein umfassendes Verständnis von Lernen und Bildung im Alter, das die Partizipation Älterer und ein differenziertes Verständnis von Alter(n) in den Mittelpunkt stellt (Bubolz-Lutz 2010: 14 ff. und 27 ff.).

Insbesondere die in den vorangegangenen Kapiteln diskutierten Ziele nachberuflicher Bildung dienen als Hintergrundwissen bei der Analyse und Interpretation der erhobenen Befunde (vgl. Kapitel 7.3., 7.5. und 8).

3 Theoretische Konzeptionen [über das Alter(n)]

3.1 Alter(n)ssoziologische Theorien vom Alter(n)

3.1.1 Defizitperspektive versus Aktivitätspostulat

Eine erste theoretische und grundlegende Auseinandersetzung über das Alter(n) fokussierte den biologischen Abbauprozess und den Rückzug aus sozialen und gesellschaftlichen Rollen: die Disengagement-Theorie von Cumming & Henry (1961). Diese Theorie des *intrinsic disengagement* wurde Anfang der 1960er Jahre in den USA entwickelt und stellt den Alternsprozess als einen naturgesetzlich gegebenen Prozess dar, der aus einer funktionalen Perspektive heraus den Rückzug des Individuums aus der Gesellschaft nach sich zieht. Der funktionale Rückzug, empirisch beobachtet und nachgewiesen, sei demnach zudem gesellschaftlich erwünscht und impliziert dadurch das Sterben und den Tod des Individuums. Die pessimistische Grundhaltung, die dieser Theorie zugrunde liegt, findet möglicherweise noch heute ihre Relevanz in der These, dass ältere Menschen – wenn man der Disengagement-Theorie folgt – persönliche Zufriedenheit dadurch erlangen, dass sie sich sozialer Pflichten und Rollen entledigen können und lediglich selbst gewählte Aufgaben übernehmen (dürfen) (vgl. auch Kade 2007: 40). Die Relevanz dieses theoretischen Verständnisses von Alter zeigt sich bis heute auch in gesetzlichen Regelungen, die eine Schutzfunktion gegenüber älteren Menschen einnehmen: Rentenversicherung, Altersteilzeitmodelle u.Ä. (Backes & Clemens 2003: 55 ff.).²⁰

Die Defizitperspektive, die sich auch in der Disengagementtheorie zeigt, erfuhr aufgrund der biologischen Argumentation bzw. des „naturgegebenen Rückzugs“ und der fehlenden Berücksichtigung pädagogischer, sozialer und therapeutischer Inter-

20 Der Disengagement-Theorie ging ein Defizit-Modell voraus, das insbesondere die kognitive Entwicklung im Alter im Blick hatte. Vor dem Zweiten Weltkrieg wurde in psychologischen Untersuchungen und Massen-Auswahltests die Intelligenz von Männern untersucht und eine Abnahme kognitiver Fähigkeiten postuliert, die jedoch durch Folgeuntersuchungen gerade aus den USA und Deutschland (Lehr 2007: 76 ff.; Baltes 1984) nicht bestätigt werden konnte. Das Defizitmodell ist weiterhin im Alltagsdenken präsent, hat gesellschaftliche Auswirkungen (s. o.) und prägt das (Selbst-)Bild von älteren Menschen (Lenz et al. 1999: 38 f.; Lehr 2007: 202 ff.). Die genannten gesetzlichen Regelungen (Rentenversicherung u.Ä.) haben jedoch grundsätzlich eine über diesen Diskurs hinausgehende Relevanz und existieren unabhängig von einer Gültigkeit der Disengagementtheorie.

ventionen deutliche Kritik. Eine realistische und aktive Auseinandersetzung mit dem Altern sowie die soziale Einbindung, Partizipation an der Gesellschaft und Lebenssinn gelten heute als wesentliche Indikatoren für Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden (Opitz 1998: 18). Jedoch wird es als notwendig erachtet, die Ziele und Aktivitäten selbst zu entwickeln und selbstbestimmt zu gestalten (a. a. O.). Die Grenzen, die das Setzen von Impulsen, Reizen und Funktionen mit sich bringt, werden deutlich in der Diskussion um die Aktivitätstheorie, die als ein theoretisches Gegenmodell entwickelt wurde (Tartler 1961; Lehr 2007: 57 ff.). Die Aktivitätstheorie schenkt den Entwicklungsmöglichkeiten im Alter besondere Aufmerksamkeit. Der altersbedingte Abbau von Fähigkeiten und Fertigkeiten wird von den Vertretern der Aktivitätstheorie zwar anerkannt, jedoch könne durch Übung, Aktivität und Engagement der Abbau von funktionalen Fertigkeiten und Fähigkeiten aufgehalten, wenn nicht gar rückgängig gemacht werden. Gegen den altersbedingten Abbau wird das permanente Training ins Feld geführt. Die stetige Einbindung von älteren Menschen in Erwartungsstrukturen wird von Vertretern der Aktivitätstheorie gleichsam als eine Art Lösung für die personale Beschreibung des Alters dargestellt. Es reicht den Vertretern (wie Tartler) zufolge nicht aus, ältere Menschen über ihre persönliche Eigenschaft, das Alter, anzusprechen. Diese Ansprache sei eine Reduzierung und in unangenehmer Weise intimisiert. Zudem fehle es an einer funktionalen Ergänzung. Die Einbindung von älteren Menschen in gesellschaftliche Erwartungsstrukturen sei daher notwendig (Saake 1998: 115). Doch wird u. a. kritisiert, dass das Modell der Aktivitätstheorie nahezu unendlichen Interventionsmöglichkeiten im Alter das Wort redet.

Heutzutage werden in der Gerontologie weder die Disengagement-Theorie noch die Aktivitätstheorie in puristischer Form vertreten (Opitz 1998: 26). Die Prozesse des Alter(n)s verlaufen individuell und selten genau entsprechend einem dieser beiden Konzepte. Es wird zudem beobachtet, dass die Menschen sowohl das Bedürfnis nach Rückzug als auch nach vermehrter Aktivität verspüren – individuell abhängig und selbstbestimmt. So haben beide theoretischen „Extreme“ folgerichtig eine theoretische Weiterentwicklung erfahren: Beide theoretischen Konzepte finden sich in neueren gerontologischen Theorien wieder, die den alltagspraktischen Umgang mit Funktionseinbußen in den Mittelpunkt stellen. Weder der Rückzug aus sozialen Rollen noch die permanente Aktivität bzw. Reize von außen werden wie in den oben genannten Theorien grundlegend postuliert. Zwar fehlt es bislang an einer beide Perspektiven integrierenden theoretischen Grundlage, doch sämtliche darauf folgenden alternstheoretischen Konzepte haben beide theoretischen „Pole“ berücksichtigt und hinsichtlich konkreter Sachverhalte weiterentwickelt. So wird beispielsweise in dem bereits angeführten Konzept „Selektive Optimierung mit Kompensation“ (SOK) von Baltes (Baltes et al. 1984) der gezielte Einsatz von Handlungsstrategien Älterer beschrieben, um Alltagskompetenz zu erhalten. Der Abbau von funktionalen Fähigkeiten wird hier akzeptiert, und es wird mit individuellen alltagspraktischen Kompensationsstrategien gegengesteuert. Wenn der Abbau von funktionalen Fähigkeiten schon nicht aufgehalten werden kann, so ist doch der alltagspraktische Umgang und die Entwicklung von individuellen Strategien – dem theoretischen Konzept folgend – der erfolgverspre-

chende Weg, der dem Einzelnen nahegelegt werden kann und in der z. T. normativ geprägten Gerontopsychologie auch häufig erfolgt (vgl. auch Kapitel 4.2.3.). Somit geht auch das Aktivitätspostulat von einem Defekt aus, dem begegnet werden müsse. In der Gerontopsychologie wird daher auch ein Disusemodell vom Defizitmodell unterschieden, das nicht eine unendliche Funktionsfähigkeit unterstellt, sondern davon ausgeht, dass Alter mit zunehmendem Leistungsabbau verbunden ist (Thimm 2000: 40 f.).

Der Bezug zu den o. g. alternssoziologischen Theorien ist auch in Diskussionen zur Weiterbildung in der nachberuflichen Phase erkennbar, die schon recht früh in den USA geführt wurden. Es ging um die Frage, inwiefern auch das Lernen in der nachberuflichen Phase in den Bereich der Weiterbildung integriert gehört. So etablierte sich die Thematisierung des Lernens im höheren Lebensalter auch in der Auseinandersetzung von Lumsden rund um das Lernen im Alter (Lumsden & Sherron 1978). In diesem Band wurde auch die „Disengagement-Theorie (Cumming & Henry 1961) konzeptionell zurückgewiesen und empirisch als widerlegt betrachtet“ (Malwitz-Schütte 2006: 7). Die Altersforschung differenzierte sich im weiteren Verlauf dieser Diskussionen aus, und die „educational gerontology“ wurde zu einem Gebiet innerhalb der Gerontologie, das als „Konzept und praktische Anwendung im Feld des menschlichen Alterns“ (Malwitz-Schütte 2006: 7 f.) verstanden werden kann (Sherron & Lumsden 1978; Kalbermatten 2004: 111). Nachfolgend soll auf einen ergänzenden Diskurs zu gerontologischen Theorien hingewiesen werden, der insbesondere für die empirischen Analysen von Interesse ist (vgl. auch Kapitel 4.3. und 7.4).

3.1.2 Kontinuitätsthese

Eine fruchtbare Ergänzung zu den obigen antagonistischen Theoriekonzepten stellt die Kontinuitätsthese dar, die von Atchley in den 1970er und 1980er Jahren geprägt wurde (Lehr 2007: 64). Sie stellt auf die Lebenszufriedenheit und auf eine Ressourcenorientierung ab, die von den früheren Erfahrungen im Lebensverlauf geprägt wurden. Die Kontinuitätsthese geht davon aus, dass die Lebenszufriedenheit älterer Menschen umso höher ist, je stärker die Situation im Alter der Lebenssituation in mittlerem Alter gleicht (Backes & Clemens 2003: 132 ff.) Es wird postuliert, dass die Verhaltensmuster gleich bleiben und die Veränderungsbereitschaft auch im späteren Alter durch die eigene Biografie geprägt ist (Kade 2007: 48). Das Grundbedürfnis nach Stabilität erzeugt einen Druck zur Kontinuität, der dazu führt, dass früheres Verhalten dem Verhalten auch in der nachberuflichen Phase ähnelt. Dadurch können mit dieser These zwar gewisse Ungleichheitsmomente, die sich über die Lebensspanne fortschreiben, berücksichtigt werden, doch werden Ursachen und ungleiche Lebenslagen lediglich individuell und kaum in Bezug auf gesellschaftliche Kategorien betrachtet. Auch wenn Alter und Gesellschaft in den drei obigen Theorien bzw. Konzepten berücksichtigt werden, so bleiben auch bei der Kontinuitätsthese sozialstrukturelle Differenzierungen unzureichend berücksichtigt (Backes & Clemens 2003: 134 ff.). Dieser Ansatz kann daher eingeschränkt für die empirischen Analysen im nachfolgenden Kapitel heran-

gezogen werden (vgl. Kapitel 4.3.). Sowohl für das Bildungsverhalten im Alter in den Analysen des Kapitels 4.3. als auch für die empirischen Ergebnisse der Ziele in Kapitel 7 werden diese Konzepte aufgegriffen und als ein Erklärungsansatz kritischer Analyse im Sinne sozialer Ungleichheiten herangezogen (vgl. Clemens 2008: 20 ff.). Insbesondere die Kontinuitätsthese bildet mit ihren Ähnlichkeiten zu den Arbeiten Eriksons und Keupps, die auf das „subjektive Gefühl einer bekräftigenden Gleichheit und Kontinuität“ und das Gefühl von Identität verweisen, eine interessante theoretische Grundlage (Erikson 1995: 278).

Trotz zahlreicher theoretischer Konzepte und Analysen für unterschiedliche Handlungsfelder und trotz wissenschaftlicher Forschungstraditionen kann aus verschiedenen Gründen immer noch nicht behauptet werden, dass die sozialwissenschaftliche Altersforschung eine ausgeprägte Theorieentwicklung hervorgebracht hat, mit der empirische Forschung mit grundlegendem theoretischen Wissen verbunden werden kann (Bengtson et al. 2005; Lenz et al. 1999: 51). Theorien sozialer Ungleichheit, die für das nachfolgende Kapitel hilfreich hätten sein können, mussten leider aufgrund der besonderen Lebenssituation Älterer für die Analyse der Daten verworfen werden. Zwar kamen verschiedene Theorien der Bildungsungleichheit in Betracht, doch für die Beobachtung von Ungleichheit im Alter waren sie für diese Arbeit (insbesondere für die quantitativen Analysen) kaum anwendbar, da diese die Stationen über die Lebensspanne hätte berücksichtigen müssen und da bei der Nutzung der Bildungsinvestitionen Kategorien wie Alltagsbewältigung oder Zugewinn an Strategien im Alter hätten integriert werden müssen, was für diese Untersuchung nicht geleistet werden konnte (vgl. dazu Hradil 2005: 175 ff.). Die oben genannten theoretischen Konzepte zu Altersbildern wurden daher in dieser Arbeit als Interpretationsressource für die weiteren Analysen zur Beantwortung der Untersuchungsfragen verstanden (vgl. Kapitel 3.4.; 7 und 8).

3.1.3 Differenzierung des Lebensalters und Diskontinuitätsthese

Die Gerontologie weist insbesondere für die „jungen Alten“ (die 55–75-Jährigen) einen besseren Gesundheitszustand nach und prognostiziert für kommende Kohorten eine weitere Verbesserung des Gesundheitszustandes (Kruse 2007: 49 ff.; Baltes 2001). Für die „alten Alten“ hält die Gerontologie bislang jedoch weniger optimistische Erkenntnisse bereit. Das 4. Lebensalter (ab 75 Jahren) geht meist einher mit deutlichen Funktionsverlusten aufgrund gesundheitlicher Einschränkungen. Vor allem die physischen Einschränkungen sind es auch, die in der Alter(n)ssoziologie und in der Gerontologie eine Unterscheidung in 3. und 4. Lebensalter notwendig erscheinen lassen (Backes & Clemens 2003: 23 ff.). Die Klassifizierungen sind leider in der Literatur nicht einheitlich. In ihrer Untersuchung zur Differenzierung des höheren Erwachsenenalters unterschieden Shanahan und Kedar (1979) zwischen den „jungen Alten“ von 60 bis 75 Lebensjahren, den „alten Alten“ ab 75 Jahren und den „Hochbetagten“ ab 85 Jahren. Als „junge Alte“ werden aber auch die 55- bis 65-Jährigen verstanden, „mittlere Alte“ sind dann mit 66 bis 80 Jahren und „alte Alte“ ab 80 eine eigene Gruppe (Wingchen

2004: 153). Festgehalten werden kann aber, dass auch an den unterschiedlichen Altersgruppen die Heterogenität des Alters erkennbar ist und Unterteilungen in junge, mittlere und alte Alte für eine genauere Analyse der Bevölkerungsgruppe in der nachberuflichen Phase sinnvoll erscheinen, weshalb eine an den bisherigen Untersuchungen angelehnte Kategorisierung auch in den empirischen Analysen der vorliegenden Arbeit berücksichtigt wird (vgl. Kapitel 4.3.).

Das hohe Alter so zu optimieren, wie es für die „jüngeren Alten“ in den letzten Jahrzehnten zutraf, gilt als schwierig. Der Zeitaufwand für das Lernen erhöht sich stark, die kognitive Unterstützung und Übungen und insbesondere das Erlernen neuer Dinge gestalten sich zeitintensiver (Kapitel 2.2.2.1.). Die Altersforschung betont daher, dass je nach Alter – inklusive großer Unterschiede innerhalb sowohl des 3. als auch des 4. Lebensalters – es weniger auf die Neuentwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten ankommt als auf den Erhalt vorhandener Kompetenzen (vgl. Kapitel 2.2.2.7.). Auf die Differenzierung des „jungen“ und „alten Alters“ sowie auf die Verlängerung der nachberuflichen Phase zielt die Diskontinuitätsthese ab, welche postuliert, dass das Alter und die unterschiedlichen Fähig- und Fertigkeiten in dieser Lebensphase nicht nur Ausdruck des bisherigen Lebensverlaufs sind. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass zwischen Menschen gleichen Alters erhebliche Unterschiede entstehen, die erst in bzw. aufgrund (ihrer Gestaltung) der Lebensphase Alter entwickelt werden. Im Vergleich zum bisherigen Lebensverlauf können dadurch Diskontinuitäten entstehen (Baltes et al. 1996: 28 ff.). Da diese Veränderungen sowohl zwischen den Älteren als auch zwischen Lebensverlauf und nachberuflicher Phase stark von soziostrukturellen Einflüssen abhängig sind, wodurch beispielsweise die soziale Lage das Bildungsverhalten beeinflusst, wird dieser Ansatz nicht als Gegenentwurf der Kontinuitätsthese, sondern als deren Ergänzung betrachtet (vgl. auch Kapitel 3.1.4. und 4.3.).

Diese Erkenntnisse der Altersforschung fließen insbesondere in meine Analyse der Ziele und der Strukturen der nachberuflichen Bildung ein. Hinsichtlich der unterschiedlichen Bedürfnislagen soll die Differenzierung daher in der quantitativen Analyse (mit der Berücksichtigung verschiedener Alterskategorien) und in der qualitativen Analyse der Experteninterviews erfolgen (vgl. Kapitel 4.3. und 7).

3.1.4 Erkenntnisse kritischer Gerontologie

Theoretische Abhandlungen der kritischen Gerontologie haben zum Ziel, die politischen, ökonomischen und sozialen Strukturen und Aspekte von Altersprozessen bei unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen zu beleuchten. Estes, Biggs und Phillipson (2003) legen dar, wie Begriffe bzw. das Konzept des erfolgreichen (aktiven oder produktiven) Alterns negativen Einstellungen über das Alter(n) begegnen können; jedoch stützen und verfestigen sie gleichsam den Status quo und eine fehlende Differenzierung durch das Verwenden eindimensionaler Modelle zum Alter(n). Denn diese ignorieren strukturelle Ungleichheiten, die in den Lebensverläufen der Menschen auftre-

ten und ihnen das „Einhalten“ eines „erfolgreichen Alter(n)s“ erschweren (Estes et al.: 2003: 151 ff.).²¹ Es wird kritisiert, dass der ökonomische Nutzen ein zentraler Maßstab für die Bewertung des Alterns wird. Zudem wird postuliert, dass das produktive Ideal für bestimmte Bevölkerungsgruppen und Minderheiten ungeeignet ist und damit keine Offenheit gegenüber anderen Wegen für Produktivität außerhalb des „Mainstreams“ besteht (Martinson 2007: 62; auch Holstein & Minkler 2003).

Darüber hinaus wird angemerkt, dass Frauen traditionell und mehrheitlich die gesellschaftlich nur begrenzt wertgeschätzte Pflege und Betreuung von Kindern und älteren Menschen und die Lasten übernehmen – häufig ihr Leben lang und auch im hohen Alter. Auch die empirische Vernachlässigung von Frauen im hohen Lebensalter und deren spezifischer Lebensführung wird gelegentlich kritisiert (Lenz et al. 1999: 46 ff.). Generell mahnt die kritische Gerontologie die Berücksichtigung von Spezifika unterschiedlicher gesellschaftlicher Lebenslagen wie soziale und ethnische Herkunft, Behinderungen, Geschlecht oder eine (andere) Zugehörigkeit zu minorisierten Gruppen an (Holstein & Minkler 2003). Doch beharrt sie nicht darauf, lediglich negative Kritik an der „herkömmlichen“ Altersforschung zu äußern, sondern betont die positiven Wege für die Akteure (zum Beispiel) in der Altenbildung, die beim Einbezug von minorisierten Bevölkerungsgruppen außerhalb des „Mainstreams“ möglich werden. Die Herangehensweise der kritischen Gerontologie umfasst insbesondere die Befähigung (Empowerment) von Gruppen innerhalb der älteren Generation für die Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen wie hier der Altenbildung (Findsen 2005: 131 ff.). Hierbei geht es also auch um die Teilhabe von Menschen, deren Ressourcen und Wissen bei der bisherigen Bildungssituation im Alter nicht ausreichen.

Die Betonung von Aktivität und Produktivität lässt zudem normativen Druck auf all diejenigen entstehen, die nicht im herkömmlichen Sinne produktiv sind oder aufgrund von physischen oder psychischen Beeinträchtigungen bereits negativen Stereotypen und Vorurteilen ausgesetzt sind (vgl. dazu Kapitel 7.4. und 8). Auch soziale und ethnische Herkunft sowie Geschlecht werden nur unzureichend in den Konzepten zum erfolgreichen Altern berücksichtigt (Martinson 2007).

Das Konzept der sozialen Milieus berücksichtigt neben den o. g. Merkmalen weitere Kriterien wie Einkommen, Bildungshintergrund, Wertorientierungen oder Lebensstile, die für eine differenzierte Analyse der zu untersuchenden Gruppen ebenso von großer Relevanz sind. Neben den traditionellen Kriterien (wie Einkommen und Bildungshintergrund) werden zudem Einstellungen z. B. zu Familie, Freizeit oder Konsum berücksichtigt (Reich & Tippelt 2008: 10 f.). Die Studien zu sozialen Milieus und den jeweiligen Bildungserfahrungen und -verhaltensweisen betrachten also nicht lediglich klassische sozialstatistische Kriterien wie Einkommen oder Berufsabschluss, sondern berücksichtigen überdies milieuspezifische Einstellungen und Werthaltungen auf der Grundlage einer hermeneutischen Interpretation, die u. a. auf Bourdieus Habituskonzept basiert (Bremer 2007: 134 f.). Bildungssoziologische Untersuchungen berücksichtigen dabei zudem milieuspezifische Bildungsbegriffe und

21 Zum Konzept „Erfolgreiches Altern“ siehe Baltes & Baltes 1989; Rowe & Kahn 1999; Lehr 2007: 56 ff.

-strategien. So werden zum Beispiel ein konservativ-technokratisches, ein hedonistisches oder ein kleinbürgerliches Milieu, ein traditionelles bzw. traditionsloses Arbeitsmilieu oder ein aufstiegsorientiertes Milieu ausgemacht (vgl. dazu Bremer 2007: 140 ff.; Tippelt 1999: 21 ff.; Reich & Tippelt 2008). Für eine kritische Analyse der empirischen Daten – sowohl der qualitativen als auch der quantitativen – ist die Berücksichtigung dieser Kriterien ratsam, wenngleich dies nicht ohne Weiteres gewährleistet werden kann und vom Untersuchungsdesign entsprechend abhängig ist (vgl. Kapitel 4.3., 6 und 7).

Das Bestreben der kritischen Gerontologie ist es, mögliche normative Annahmen der Altersforschung in Frage zu stellen und traditionelle Herangehensweisen der theoretischen Grundlagen zu diskutieren. Hinsichtlich gesellschaftlicher Altersbilder kann daher die Perspektive einer kritischen Gerontologie einen Beitrag für ein emanzipatorisches Altersbild leisten und traditionelle Modelle (wie Disengagement- und Aktivitätstheorie) hinterfragen (Lenz et al. 1999: 50).

Nachfolgend soll daher aufbauend auf den bereits erwähnten traditionellen alternssoziologischen Theorien und den theoretischen Konzeptionen zu Altersbildern der Fokus auf die Art und Weise der Betrachtung des Alter(n)s – hinsichtlich der gesellschaftlichen als auch individuellen Perspektive – gerichtet werden. Die Perspektive der kritischen Gerontologie soll bei der empirischen Analyse berücksichtigt werden – gewährleistet auch durch die Offenheit, die die theoretischen Konzeptionen zu den Altersbildern mit sich bringen. Insbesondere Aspekte sozialer Ungleichheit werden im quantitativen und qualitativen Teil dieser Arbeit – im Rahmen der Möglichkeiten – berücksichtigt, genauso wie die unterschiedlichen Zugänge von Bevölkerungsgruppen in der nachberuflichen Bildung und die Perspektive und Erfahrung weiblicher Expertinnen in Erhebung und Auswertung der empirischen Daten (in Kapitel 4.3., 6 und 7). So werden auch die Ziele und Strukturen der Altenbildung gezielt hinsichtlich der Perspektive von „bildungsfernen“ älteren Menschen thematisiert und diskutiert (Kapitel 7 und 8).

3.2 Gesellschaftliche und individuelle Altersbilder

*Alte Menschen sind ja nicht alle gleich,
wahrscheinlich sind sie das sogar noch weniger
als irgendeine andere Altersgruppe*

LILY PINCUS (1982: 56 F.)

Was sind Altersbilder? Der Verlauf des menschlichen Lebens wird seit der Antike in verschiedene Phasen gegliedert. Der Lebensverlauf wird in Lebensalter und Lebensphasen geordnet, häufig entlang physischer und psychischer Kategorien, Determinanten und Maßstäbe. Altersbilder zeigen auf, wie das Alter gesellschaftlich inszeniert wird, und sie sind sogleich manifestierte Bewertungen von Lebensphasen durch die Gesellschaft (Kade 2007: 16; Malwitz-Schütte 2006: 3). Sie stellen Vorstellungen, Wer-

tungen und Bilder des Alters dar (Göckenjan 2000: 15). Meinungen und Überzeugungen (*beliefs*) zu Prozessen des Alterns sind wie angeblich typische Einstellungen (*attitudes*) gegenüber dem Alter(n) unter Altersbilder zu fassen (Schmitt 2004: 135) und werden ständig neu konstruiert. Soziale Alterskonstruktionen sind einem historischen Wandel unterworfen und abhängig von den Umständen der jeweiligen Zeit. „Das Alter ist (...) keineswegs eine menschheitsgeschichtliche Konstante, sondern in hohem Maße gesellschaftlich und menschheitsgeschichtlich geprägt“ (Femers 2007: 52).

Saake (1998) hat verschiedene Positionen über das Alter sowohl aus strukturfunktionalistischer Sicht als auch aus Sicht des interpretativen Programms und der Lebenslauf- und Biografieforschung zu vier Ansätzen zusammengefasst:

- Alter als Funktion: aus strukturfunktionalistischer Sicht wird das Alter hinsichtlich der Differenzierungen im Lebenslauf identifiziert, jedoch aufgrund der fehlenden Erwerbstätigkeit keine Funktion zugeordnet;
- Alter als Definition: aus einer gesellschaftskritischen Position heraus wird Alter in einer „Leistungsgesellschaft“ als marginalisiert wahrgenommen;
- Alter als Identität: aus lebenslauftheoretischer Sicht wird Alter als „Einheit subjektiver Selbstbeschreibungen“ betrachtet und
- Alter als Differenz: Alter wird nach – unterstellter – Hilfebedürftigkeit unterteilt, was meist aus sozialpolitischer Sicht erfolgt (Saake 1998: 116 f.).

Letzterer Ansatz ähnelt den Konzepten und Diskursen zur politischen Ökonomie des Alter(n)s der letzten Jahrzehnte in der Alternsforschung, die Altern als „verstärkte Phase der Abhängigkeit“ versteht, womit eher negative Assoziationen verknüpft werden (Backes & Clemens 2003: 168 f.). Er wird im nachfolgenden Kapitel sowie in Kapitel 8 erneut aufgegriffen.

Die Frage nach der Bedeutung von Altersbildern ist Saake zufolge eine der klassischen Fragen aus alternstheoretischer Sicht. Altersbilder werfen die gesellschaftstheoretische Frage nach Inklusionsmöglichkeiten auf, die u. a. mittels der Ebenen der Gesellschaft, der Organisation (also auch Behörden und Einrichtungen) und der Interaktion nach den Ursprüngen und deren Bedeutung fragen (vgl. Saake 1998: 119). Altersbilder sind Resultate von Beobachtungen und Beschreibungsleistungen (ebd.: 165). Sie sind Bilder von älteren Menschen sowie von der Phase des Alterns, die auf vermeintlichen bzw. tatsächlichen Kenntnissen über die ältere Bevölkerungsgruppe und die Vorgänge des Alterns sowie auf individuellen Erfahrungen und Ansichten basieren (Opitz 1998: 16). Altersbilder sind also „bildliche Vorstellungen“ und „Bilder in unseren Köpfen“ (Femers 2007), die Positionen und Meinungen und das Verständnis vom Alter(n) simplifiziert vermitteln. Jedoch sind sie zunächst keine sozialen Stereotypen, „wenn in ihnen eine differenzierte, die möglichen Stärken wie Verluste berücksichtigende, Sicht vorherrscht“ (Rudinger & Kruse 2000: 5). Wenn Altersbilder jedoch einseitig und gleichbleibend die negative oder die positive Sicht des Alterns wiedergeben bzw. kaum Differenzierungen hinsichtlich der Aspekte des Alterns aufweisen, so werden aus Altersbildern Stereotype. Diese sind wiederum kaum veränderbare Vorstellungen über Personen oder Gruppen, Ereignisse oder Gegenstände, die positiv oder negativ

ausfallen können und meist emotional gefärbt auftreten. Bei der Bildung eines Stereotyps „Alter“ werden nur wenige, meist oberflächliche Aspekte des Sachverhalts Alter(n) berücksichtigt (vgl. Fuchs-Heinritz et al. 1994: 649).

In welchem Ausmaß Altersbilder für die Bildung im Alter relevant sind und welche Altersbilder speziell vorherrschen, lässt sich bislang nicht eindeutig sagen, und die Frage danach soll daher auch ein zentraler Untersuchungsschwerpunkt sein, der nachfolgend näher ausgeführt wird. In den anschließenden Kapiteln soll in einem Kontext interdisziplinärer Betrachtung auf folgende Fragen eingegangen werden: Wie wird Alter(n) definiert und welche Aspekte umfasst das Alter(n)? Welche Dimensionen und Definitionen des Alter(n)s gibt es? Und welche Bedeutung haben Altersbilder für öffentliche Diskurse und die Bildung im Alter? Der folgende Versuch, auf diese Fragen Antworten zu erhalten, gilt gleichsam als theoretische Grundlage für die Analyse der eigenen empirischen Erhebungen von Interviews mit Expertinnen und Experten der Altenbildung in Kapitel 7 und die Diskussion der Ergebnisse in Kapitel 8. Denn die Thematisierung gesellschaftlicher und individueller Altersbilder soll eine kritische Analyse der Sachdimensionen Altersbilder, Ziele und Strukturen möglich machen (vgl. dazu Kapitel 6, 7 und 8).

3.2.1 Soziale Konstruktionen und Funktionen von Altersbildern

Es gibt mittlerweile eine große Ansammlung von Bezeichnungen des Alters, welche die verschiedenen Dimensionen des Alters widerspiegeln (Kapitel 3.2.2.). Das „aktive Alter“ oder das „junge Alter“ ist seit geraumer Zeit in aller Munde und findet Ableitungen wie z. B. das „produktive Alter“, das „hohe Alter“ oder das „weibliche Alter“, welches auf den überproportionalen Anteil von Frauen unter den über 65-Jährigen hinweisen soll. Die Ursprünge dieser Altersbezeichnungen können häufig in der Intention der jeweiligen Altersforschung entdeckt werden, welche häufig die Vielfalt im Alter betont und die – unterstellten – negativen Altersbilder negiert und damit eine Differenzierung einfordert (Saake 1998: 161). Saake merkt an, dass die Altersforschung, im Gegensatz zur Jugendforschung, eine eher statische Herangehensweise an soziale Phänomene hat, die über Altersbilder bewahrt wird (wohingegen die Jugendforschung sich mit differenten Jugendkulturen beschäftigen würde). Nicht die „Auseinanderentwicklung von Lebensperspektiven“ alter Menschen stünde im Mittelpunkt, „stattdessen geht es vielmehr um eine diffuse Verortung der Altersproblematik zwischen diskriminierender Produktion von Seiten der Gesellschaft und eigenständiger Konstruktion des einzelnen“ (a. a. O.). Auch sie beobachtet eine Vielfalt von Altersbildern, die kaum zu einem umfassenden Bild integriert werden könne, auch deshalb, weil moderne Gesellschaft keinen „beobachterunabhängigen Standpunkt“ (Saake) kenne. Die Autorin verweist explizit darauf, dass die Perspektive der Altersbilder regelmäßig sichtbar wird: „Kommunikationen führen immer wieder auf den Ort zurück, von dem aus beobachtet wird“ (ebd.: 163). So geben Altersbilder kaum Auskunft über alte Menschen, aber sie bieten interessante Informationen über die Art, wie das Thema in den jeweiligen Kontexten von den jeweiligen Akteuren (unbewusst) behandelt wird:

*Der Begriff des „Altersbildes“, der im allgemeinen auf seine Determination durch Machtverhältnisse hinweisen soll, findet hier seine Berechtigung nur im Hinblick auf seinen Produktstatus. Altersbilder sind **nur** Bilder, aber sie können nicht an einer allem zugrundeliegenden Realität gemessen werden. Sie werden entworfen und lassen sich über ihren Standpunkt qualifizieren. Altersbilder sind einer Perspektive verpflichtet, der man nicht Unvollständigkeit vorwerfen kann, weil die Unvollständigkeit ihrer Perspektive die Bedingung ihrer Entstehung ist. Auch daß sie selbst zumeist Vollständigkeit behaupten, ist nur über diesen Hintergrund zu verstehen, sollte aber nicht dazu verleiten, Vollständigkeit für möglich zu halten. Die moderne Gesellschaft kennt nicht ein Alter, sondern viele Altersbilder (Saake 1998: 164, Hervorh. im Original).*

Die eingeschränkte Aussagekraft von Altersbildern soll im weiteren Verlauf dieser Arbeit beachtet werden, aber auch die Chancen, die das Instrument Altersbilder liefert. Das Wissen um Altersbilder, das für eine (Selbst-)Orientierung von Bedeutung ist, ist stets uneinheitlich verteilt und geprägt von wichtigen Instanzen wie der Familie, dem privaten Umfeld und Expertinnen und Experten zum Beispiel im Bereich der Altenbildung (vgl. Berger & Luckmann 1987: 43 ff.). Sie sind Teile der Sinnwelt, die helfen, den Alltag zu strukturieren sowie Interaktionen und Kommunikation zu verstehen (Treibel 1995: 125 f.). Und weil Altersbilder keine umfassenden Abbildungen liefern, sondern explizit einseitig sind, verweisen sie wesentlich auf Defizite und potenzielle Diskriminierungen, denn sonst gäbe es sie nicht. Luhmann folgend ergeben sich darüber Inklusionsmöglichkeiten von Älteren, die also in die Gesamtbevölkerung einbezogen werden können oder sollten – entsprechend den jeweiligen Altersbildern (Saake 1998: 173). Insofern gilt es, die erkennbaren Machtverhältnisse, Perspektiven und Standpunkte kritisch zu hinterfragen und die Möglichkeiten, die Altersbilder in wissenschaftlicher Forschung liefern können, zu nutzen.

Das Senioritätsprinzip oder der Versuch, das Alter(n) in ein positiveres Licht zu setzen, erfolgen häufig mit der Intention einer Auf- oder implizierten Abwertung des Alters, wenn diese damit begründet werden, dass Alter(n) stets mit erheblichen körperlichen oder geistigen Einbußen einhergeht. Gesellschaftliche und politische Stellungnahmen und Positionen zum Alter sind Ergebnisse von Überzeugungen und Zuschreibungen über die betroffene Bevölkerungsgruppe, die z. B. Einfluss nehmen auf Institutionen im sozialen Bereich und das Ausmaß der Vergesellschaftung von älteren Menschen (Backes & Clemens 2003: 58 ff.). Die Zuschreibungen zum Alter(n) verdichten sich zu Altersbildern, die der Erklärung und Prognose menschlichen Handelns dienen. „Sie rekurren auf Alltagswissen, das zum einen aus persönlichen Erfahrungen gewonnen wird, zum anderen aus tradiertem Wissen besteht“ (Walter et al. 2006: 47 f.). Sie sind Bestandteil der alltäglichen Konstruktion von Wirklichkeit in der Alltagswelt von in der Altenbildung tätigen Akteuren (Treibel 1995: 124 ff.; Berger & Luckmann 1987). Es prägt das Wissen der Beteiligten, wenn sie mit älteren Menschen interagieren, für sie oder wegen ihnen handeln und organisieren – so wie es zum Beispiel auch die in dieser Arbeit Befragten tun (vgl. Kapitel 6 und 7).

Altersbilder sind, wie die oben erläuterten Beschreibungen deutlich machen, sozial konstruiert und von den jeweiligen Situationen bzw. Kontexten abhängig. Sie haben

eine eingeschränkte Reichweite und sind nur eine von vielen Möglichkeiten, Wahrnehmungen und Eindrücke darzustellen und zu fokussieren. Saake merkt an, dass auch die wissenschaftliche Erforschung von Altersbildern bzw. die Forschung mittels der Altersbilder dazu beiträgt, ihre Existenz zu sichern (Saake 1998: 181). Sie kritisiert darüber hinaus die Suche nach „wahren“ Altersbildern, die lediglich der Gerontologie ihre Existenz sichere und „nur den Rahmen widerspiegeln kann, in dem sie eingesetzt wird“ (ebd.: 199) und plädiert für ein „Eingeständnis vieler möglicher Perspektiven“ und dafür, verstärkt der Frage nach den Inklusionsbedingungen von älteren Menschen in der Gesellschaft nachzugehen (Saake 2006: 193). In der Tat kann die Suche nach „wahren“ Altersbildern kaum erfolgreich sein, weil es die Wirklichkeit als solche nicht gibt, weder generell noch für die Alltagswelt der in der Altenbildung tätigen Akteure (vgl. Treibel 1995: 124 ff.; Berger & Luckmann 1987).

Kann Alter noch als ein Resultat des Älterwerdens und als eingegrenzte Lebensperiode bezeichnet werden, so ist das Altern vor allem als Prozess zu begreifen, der nicht nur verschiedene Dimensionen beinhaltet, sondern auch die individuelle Situation der Individuen betrachtet (Walter et al. 2006: 41). Da auch Altersbilder diese Komplexität abbilden (sollen), konnte in Studien über Alterseinschätzungen und Altersbilder festgestellt werden, dass empirisch nur selten klar positiv oder negativ gefärbte Altersbilder zu beobachten sind, sondern neben beispielsweise positiven Altersbildern auch neutrale bzw. negative Bewertungen des Alter(n)s festzustellen sind (ebd.: 52).

Die Herangehensweise der Alternsforschung, soziale Phänomene über die Kategorie „Alter“ zu erforschen, führt häufig zu einer problematisierenden Sicht auf das Alter und kann gleichsam zu Verschleierungen von vielfältigen Differenzierungen zwischen Lebenssituationen und Lebenslagen im Alter führen. Oftmals ist nicht das Alter, sondern die Lebenslage, in der sich ältere Menschen z. B. aufgrund ihrer sozioökonomischen Situation befinden, von größerer Erklärungskraft. Diese Perspektive zeigt die Grenzen des Differenzansatzes auf, der alte Menschen als Gruppe bezeichnet und dessen theoretischer Zugriff mit der Antizipation von Hilfebedürftigkeit erst entsteht. Die Problemorientierung auf Heimbewohner, Migrant*innen oder Pflegebedürftige ist gekennzeichnet durch den „helfenden Blick“ einer häufig normativ geprägten Alternsforschung (Saake 1998: 112). Alter als Kategorie wird dann unzureichend hinterfragt und die sozialen Differenzierungen und ihre Bedingungen vernachlässigt. Beliebige Ergänzungen wie Alter und Migration, Alter und Gender oder Alter und Pflege werden mit dieser Herangehensweise möglich. Die Frage, was Altern besonders macht, bleibt dann häufig auf der Strecke. Alter wird über Bedürftigkeit wahrgenommen, und so wird Alter zu dem, was beobachtet wird – ausgehend vom helfenden Blick. Auch die Alternsforschung ist bestimmt durch die Bedürftigkeit im Alter und hält damit tendenziell eher an einem defizitären Bild vom Alter fest und bestätigt dieses (ebd.: 113 f.). Wie oben bereits erwähnt, ist die jeweilige Perspektive zudem abhängig von den „Produzierenden“ der Altersbilder, die gleichsam häufig Vollständigkeit suggerieren, aber allein Auskunft darüber geben, welche Intentionen vor dem Hintergrund differenzierter Machtverhältnisse in den jeweilig angesprochenen Bereichen vorherrschen. Unterschiedliche Bereiche und Themenfelder produzieren unterschiedliche Altersbil-

der sowie entsprechende Intentionen. Arbeitsgebiete, Wissenschaftszweige und andere Bereiche, die sich häufig immer wieder auf sich selbst beziehen, ziehen so eine große Vielfalt von Altersbildern nach sich, genauso wie Organisationen oder sozialpsychologische und individuelle Wahrnehmungen Altersbilder mit sich bringen und eine spezifische Perspektive einnehmen (ebd.: 163 f. und 198).

In dieser Arbeit werden die obigen kritischen Anmerkungen insbesondere bei der Verwendung der Altersbilder als Untersuchungsinstrument berücksichtigt, indem ihre Ausgestaltung in der Bildungspraxis und deren Konsequenzen analysiert werden. So ermöglicht der kritische Blick über die Altersbilder auf soziale Konstruktionen und Funktionen Analysen ausgewählter Aspekte der Altenbildung (vgl. Kapitel 3.3.2. und 3.4.). In Anlehnung an Riley & Riley (1992), die ein „altersintegriertes System“ fordern, in dem Bildung in jedem Alter erfolgen kann, könnte die Frage gestellt werden, inwiefern es sinnvoll ist, Bildung hinsichtlich einer ausgewählten Zielgruppe zu definieren. Doch im Bereich der politischen und pädagogischen Kommunikation werden Bilder von Alter konstruiert, die gleichsam über die Organisation von Bildung und über Altersbilder (mit-)entscheiden (Saake 1998: 197 f.). Die Bedeutung sozialer Konstruktion von Alter ist für die Ebenen und Dimensionen des Alters und individueller bzw. gesellschaftlicher Altersbilder von großer Wichtigkeit (Göckenjan 2000: 17). Machtverhältnisse sowie soziale Konstruktionen und Funktionen im Bereich der Altenbildung werden darüber sichtbar. Deshalb soll im empirischen Teil dieser Arbeit das Verhältnis von Altersbildern im Spannungsfeld zu den Strukturen und den Zielen in der Altenbildung – auf der Basis der Beschreibungen von Expertinnen und Experten – berücksichtigt werden (Kapitel 7 und 8). Zur Illustration verschiedener Aspekte von Altersbildern wird nachfolgend auf den Wandel von und die Diskurse zu Altersbildern eingegangen.

3.2.2 Dimensionen von Altersbildern

Altersbilder erfordern nicht die subjektive Darstellung vom Alter(n) von „Betroffenen“ und können zum einen die allgemeinen normativen Vorstellungen vom Alter(n) in der Gesellschaft (inklusive deren Entwicklung), zum anderen die persönlichen Vorstellungen vom Alter(n) umfassen. Sie werden häufig gekennzeichnet von zentralen Ereignissen im Lebensverlauf (wie z. B. dem Renteneintritt einer Person), aber auch von Ereignissen des Funktionsabbaus von alternden Menschen (vgl. Backes & Clemens 2003: 55 ff. und Kapitel 2.1.).²² Die Bilder über das Alter(n) verweisen also auf verschiedene Dimensionen und Perspektiven. Nachfolgend sollen vier zentrale Dimensionen des Alterns kurz erläutert werden, um auch die verschiedenen Möglichkeiten, individuelle bzw. gesellschaftliche Altersbilder zu begründen, zu beschreiben.

Das *kalendarische Alter(n)* ist eine offenkundig sehr verbreitete Form, Altern und den Eintritt in die Lebensphase Alter zu begründen. Mit dem Eintritt ins gesetzliche Ren-

22 Das „subjektive Altern“ wird im Interviewleitfaden berücksichtigt (siehe Kapitel 6.1.2. und Anhang A).

tenalter oder dem Übertreffen von Mindestaltersgrenzen (Einstellungsalter etc.) werden sozialpolitische Definitionen von Alter für das alternde Individuum relevant. Die Bewertung und Eingrenzung des Alters nach dem Geburtsdatum ist so beliebt wie diskussionsbehaftet. Allein aufgrund des kalendarischen Alters Bilder des Alters zu beschreiben, kann nur sehr eingeschränkt erfolgen (vgl. Kapitel 2.1.).

Merkmale des Alter(n)s, die recht häufig bei der Beschreibung des Alterns genannt werden, bringen *biologische bzw. physische Dimensionen des Alter(n)s* mit sich. Diese Dimensionen machen sich vor allem am äußeren Erscheinungsbild des Menschen deutlich und zeigen die körperlichen Veränderungen auf. Biologisches Altern meint die Abnahme von physischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die damit einhergehen, dass die Anpassung an wechselnde Umstände und Veränderungen im Alltag weniger erfolgreich gelingt (Walter et al. 2006: 42). Beispiele dafür wären die abnehmende körperliche Kraft (Muskelmasse), die wissensfreie mechanisch-fluide Intelligenz, die Mobilität oder die abnehmende Leistungsfähigkeit der Augen durch Linseneintrübung (Reischies & Lindenberger 1996; Steinhagen-Thiessen & Borchelt 1996: 167 ff.; BMFSFJ 2006: 101; Kapitel 2.1.).

Eine andere Dimension des Alterns betrifft die psychisch-kognitive Begriffswelt, die sich auf Sinneswahrnehmungen, Gedächtnis, Wissen, Kompetenzen, Erfahrungen und kognitive Fertigkeiten bezieht (Walter et al. 2006: 42). Auch der kognitive und verhaltenorientierte Umgang mit Einbußen und sich verändernden Persönlichkeitseinstellungen beinhaltet diese *psychisch-kognitive Dimension des Alter(n)s*. Die Entwicklung von individuellen Strategien für den Erhalt der Alltagskompetenz des älteren Menschen gehört ebenso zu diesem Aspekt der Beschreibung des Alterns (vgl. auch Kapitel 2.2.2.3.).

Für diese alternssoziologische Arbeit ist die abschließende Dimension die zentrale Kategorie, welche nachfolgend eine nähere Betrachtung finden soll: die *soziale Dimension des Alter(n)s*. Es meint vor allem die Veränderungen von sozialen und gesellschaftlichen Rollen und Positionen, die sich mit dem Alter ändern. Es umfasst soziale Einschnitte im Lebenslauf wie den Renteneintritt und hat darüber auch das bereits genannte kalendarische Alter des Menschen im Blick (Schulze 1998: 21; 40 ff.; Malwitz-Schütte 2006: 4). Der Eintritt in das Rentenalter bleibt auch zukünftig damit verbunden, dass der Mensch soziale Rollen aufgeben muss, die nach wie vor zentrale und strukturierende Merkmale des Lebensverlaufs darstellen. Insofern bleibt das Alter primär eine gesellschaftliche Kategorie, die vielschichtig ist und daher verschiedener Analysemerkmale bedarf (Backes 1997: 360 ff.).

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel, das alternssoziologische Theorien über das Altern erläutert, beschreibt die soziale Dimension des Alterns die Aufgabe von bestimmten Rollen, aber auch die Annahme neuer Rollen beispielsweise auf dem Gebiet des bürgerschaftlichen und ehrenamtlichen Engagements (Mentoringprogramme, Freiwilligendienste, Vereinsarbeit, Kinderbetreuung etc.).

Insbesondere die soziale Dimension gesellschaftlicher Altersbilder zeigt auf, dass im Bezug auf Alter ein Affirmationszwang entsteht, der eine Verpflichtung mit sich

bringt, in Altersdiskursen Partei zu ergreifen. Göckenjan (2000) erläutert in einer historisch-systematischen Abhandlung über Altersthematisierungen anschaulich, dass der Druck zur Parteinahme bei Altersdiskursen vor allem sozialpolitischer Natur erst seit den 1920er Jahren besteht. Generationensolidarität und -konflikte werden diskutiert und das Thema Alter bringt immer häufiger eine Polarisierung mit sich (Göckenjan 2000: 14). Seit knapp 100 Jahren werden Altersdiskurse von sozial- und finanzpolitischen Debatten geprägt und Alte häufig in einem Atemzug mit Belastungsfaktoren für Jüngere und die Innovationskraft der Gesellschaft genannt (ebd.: 364). Da die These, Alter sei eine Belastung für Individuum und Gesellschaft, allgegenwärtig ist, wird sie auch in den nachfolgenden Kapiteln und insbesondere im empirischen Teil weiter bearbeitet (vgl. Kapitel 7 und 8). Aber auch der Gegenentwurf, Alter sei vor allem Chance und die Phase der gesellschaftlichen Entpflichtung, ist in den Diskursen um Alter(n) relevant und wird von der Politik sowie von Expertinnen und Experten der Altersforschung und der Altenhilfe häufig propagiert (BMFSFJ 2006). Bereits seit einigen Jahrzehnten zeichnen sich diese beiden Diskurspole ab, die je nach öffentlicher Thematisierung unter verschiedenen Vorzeichen diskutiert werden. So sind in den 1970er Jahren emanzipatorische und in den 1980ern familienpolitische Diskurse in der Diskussion um Altersbilder relevant (Baumgartl 1997). In den 1990er Jahren bis heute verläuft die Diskussion um gesellschaftliche Altersbilder häufig entlang der Leitlinie „aktives Alter(n)“ versus Alter(n) als Phase der physischen und sozialen Defizite (ebd.: 210 ff.). Der empirische Teil dieser Arbeit greift diese Diskurse auf und stellt vor allem die sozialen Dimensionen des Alter(n)s in den Mittelpunkt der Untersuchung. So wird mittels der methodischen Instrumente (Interviewleitfaden und Auswertungsmethode) gezielt auf die soziale Dimension des Alter(n)s eingegangen und diese entsprechend erfragt (Kapitel 6). Die konkrete persönliche Einschätzung des Alter(n)s wurde in den Interviews erhoben, um die sozialen und weiteren Dimensionen des Alters zu behandeln und darüber hinaus auch die Dynamiken von Altersbildern individuell abbilden und näher betrachten zu können (vgl. Kapitel 6 und Interviewleitfaden im Anhang A).

Die oben genannten vier Aspekte des Alterns zeigen deutlich, dass das Altern ein mehrdimensionaler Prozess ist. Jede der Dimensionen ist bei den Individuen höchst unterschiedlich zu bewerten und verschieden relevant. In den Beschreibungen zum Alter(n) wird diese Mehrdimensionalität kaum erfasst, wodurch eine vielfältige Dimensionierung und Kategorisierung u. a. für die fokussierende Betrachtung der sozialen Dimensionen des Alters nötig wird (vgl. Kapitel 3.3.2. und 2.1.). Es ist überdies davon auszugehen, dass in der Gesellschaft nicht nur unterschiedliche Dimensionen des Alter(n)s existieren, sondern auch kontroverse, sowohl positive als auch negative, Stereotype und Altersbilder nebeneinander bestehen (Femers 2007: 42.). Es bleiben Zweifel, ob die in der Gerontologie diskutierten Konzepte des so genannten „erfolgreichen Alterns“, „Pro-Agings“, „optimalen Alterns“ oder „aktiven Alterns“ (Baltes & Baltes 1989; Lehr 2007: 56 f.; Kruse 2006b; Fernández-Ballesteros 2008) trotz gegenteiliger Behauptung die notwendige Differenzierung tatsächlich angemessen berücksichtigen können, zumal, wenn behauptet wird, dass „dieses neue Paradigma des

Alters an die Stelle einer traditionell negativen Sicht des Alterns [tritt]“ (Fernandéz-Ballesteros 2008: 230). Diese Erkenntnisse aus der Psychogerontologie werden im Kapitel 8 aufgegriffen und anhand der empirischen Ergebnisse der Kapitel 5, 3. und 7 diskutiert und bewertet.

3.2.2.1 Zum Wandel gesellschaftlicher Altersbilder

Insbesondere die soziale Dimension des Alterns soll in dieser Arbeit aufgrund der soziologischen Perspektive dieses Ansatzes im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen. Wie bereits in den Kapiteln 2.1. und 3.2.1. näher erläutert, ist Alter als sozial konstruierbar zu verstehen. Gesellschaftliche Altersbilder befinden sich daher auch in einem dynamischen, sich permanent wandelnden Prozess. Die Dynamik von Altersbildern ist u. a. ein Spiegelbild vor allem der verbesserten gesundheitlichen und sozioökonomischen Situation von älteren Menschen in den letzten Jahrzehnten.

Gerontologische Studien belegen die qualitativen Veränderungen des Alters über die Generationen hinweg u. a. mit dem verbesserten Gesundheitszustand älterer Menschen. Ältere Menschen sind länger physisch und psychisch gesund und aktiv als jeweils die Generation vor ihnen (Kalbermatten 2004: 111). Diese gesundheitlichen Veränderungen der älteren Altersgruppen deuten entsprechende Perspektiven für die Erwachsenen- bzw. Altenbildung sowie für die vorherrschenden Altersbilder an. Da eine bewusste Gestaltung der Lebensphase Alter für die Menschen greifbarer wird, geraten Präventionspotenziale im Alter verstärkt in das Blickfeld der Altenbildung:

Zum einen kann diese durch gesundheitsförderliche Angebote – wie zum Beispiel durch Angebote in den Bereichen Sport und Bewegung, kognitives Training und Ernährung – dazu beitragen, dass das Präventionspotenzial im Alternsprozess in wachsendem Maße verwirklicht wird. Zum anderen kommt der Erwachsenenbildung große Bedeutung im Hinblick auf die Vermittlung differenzierter Altersbilder zu, durch die sich Menschen dazu motiviert fühlen, ihr Altern bewusst mitzugestalten (Kruse 2006a: 2).

Auch aufgrund der verbesserten gesundheitlichen Verfassung der älteren Menschen ab 55 Jahren haben sich die tradierten Altersbilder in den letzten Jahrzehnten verändert, sodass – wie oben bereits erwähnt – bedingt durch die steigende Lebenserwartung und die verlängerte Rentenbezugsdauer auch normative Altersgrenzen wie das gesetzliche Renteneintrittsalter unter Druck gerieten bzw. geändert wurden (BT-Drucksache 16/3794). An der Veränderung normativer Altersgrenzen lässt sich die Veränderbarkeit von Altersbildern u. a. erkennen. Wird Altsein auch häufig am Rentenalter festgemacht, so zeigt der empirisch beobachtbare tatsächliche Rentenzugang doch eine erstaunliche Variabilität auf und lässt die fehlende Trennschärfe des Definitionsmerkmals des gesetzlichen Rentenalters erkennen. Wenn man nach der sozialpolitischen Grenze von 65 bzw. 67 Jahren alt wäre, so käme doch schnell die Frage auf, ob eine Frührentnerin mit 57 auch schon alt ist oder eine erwerbstätige 72-jährige (emeritierte) Professorin aufgrund ihrer fortgesetzten Erwerbstätigkeit noch jung.

Studien, welche die Klassifizierung und die Definition von Alter als Forschungsinteresse formulieren, beziehen sich entweder auf das kalendarische Alter (s. o.) oder auf

den Grad der funktionellen Einbußen. Eine Studie von Schütz & Tews (1991) ergab jedoch, dass nicht einmal die Mehrheit der Befragten der über 70-Jährigen sich als „alt“ einschätzten. So ein Ergebnis untermauert die tendenziell eher euphemistische Selbsteinschätzung von Befragten, aber weist auch auf eine negative Bewertung des Alters in der Gesellschaft hin (Lehr 2007: 202 ff.; Schütz & Tews 1991: 17 f.). Es gibt also keinen einheitlichen Alternsprozess und damit nur bedingt sinnvolle Altersgruppeneinteilungen, zumal diese in einem steten Wandel sind (Oswald 2000).

Studien haben zudem gezeigt, dass mit steigendem Alter positive Altersbilder eher schwächer und negative Altersbilder stärker ausfallen (BMFSFJ 2010: 253 ff.). Bei diesen Altersbildern sind stets individuelle Vorstellungen gemeint, die durch die erlebten Veränderungen der eigenen Person beeinflusst werden (vgl. Schmitt 2008: 55 sowie Kapitel 2.2.2.2. und 3.2.3.). Interessant ist aber zudem, dass es in den letzten Jahren leichte Veränderungen von positiven und negativen Altersbildern gegeben hat. So sind positive Bilder des Alter(n)s zwischen 1996 bis 2008 etwas stärker und negative etwas schwächer geworden, und insgesamt scheinen sich die Altersbilder tendenziell anzunähern und intergenerationell geringere Unterschiede aufzuweisen (ebd.: 492 ff.). Altersbilder scheinen vorwiegend kulturell geprägt zu sein, was Untersuchungen zum interkulturellen Einfluss auf Altersbilder gezeigt haben (ebd.: 153). Die Dynamik von Altersbildern wird zudem im Vergleich von gesellschaftlichen Diskursen über die Jahrzehnte hinweg deutlich. Birgit Baumgartl (1997) beschreibt anschaulich, wie sich gesellschaftliche Altersbilder geprägt von den Diskurstraditionen der jeweiligen Zeit verändert haben. Anhand der Altersbilder bezüglich der offenen und stationären Altenhilfe zeigt die Untersuchung eine Variabilität der öffentlichen Diskurse über das Alter(n). Demgegenüber muss einschränkend festgestellt werden, dass Altersbilder bereits bis zum jungen Erwachsenenalter relativ stabil über den Lebensverlauf bleiben. So werden individuelle Altersbilder bereits in früheren Lebensphasen und über die gesamte Lebensspanne hinweg durch verschiedene Faktoren und Sozialisationserfahrungen beeinflusst. Und auch die (Weiter-) Bildungsteilnahme und -erfahrungen über die gesamte Lebensspanne wirken auf die individuellen Altersbilder ein (BMFSFJ 2010: 86 ff.).

Altersbilder sind sowohl hinsichtlich des individuellen Lebensverlaufs als auch aufgrund des sozialen Wandels dynamisch und keine statischen Konstanten und wirken wechselseitig sowohl auf die Bildungspartizipation als auch auf die Zielsetzungen und Intentionen von Bildungsmaßnahmen in der nachberuflichen Phase ein. Diese Aspekte werden für die empirischen Analysen und für die abschließende Diskussion berücksichtigt (vgl. Kapitel 7. und 8).

3.2.2.2 Gesellschaftliche Altersbilder in der Diskussion

Weil gesellschaftliche Altersbilder als soziale Konstruktionen zu verstehen sind, unterliegen sie einem gesellschaftlichen und sozialen Wandel und werden zum Gegenstand öffentlicher Diskurse. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Generation oder Kohorte beeinflusst das Altersbild wie auch die Thematisierungen von altersrelevanten Diskursen in der Öffentlichkeit (BMFSFJ 2010: 253 ff.). Diese Diskurse werden explizit

auch von Medien geprägt. So betont auch der Fünfte Altenbericht der Bundesregierung deren Bedeutung: Medien „beeinflussen (...) durch die Vermittlung und Akzentuierung von Altersbildern die Bemühungen älterer Menschen, ihren eigenen Alternsprozess zu gestalten“ (BMFSFJ 2006: 113). Medien thematisieren heute das Alter(n) zwar immer noch häufig in Verbindung mit Renten- und Pflegepolitik und entlang der in Kapitel 2.1. skizzierten Herausforderungen des Alter(n)s, doch häufiger als früher auch im Zusammenhang mit aktiven und rüstigen Senioren. Das von den Medien zunehmend positiv gezeichnete Altersbild ist u. a. der wachsenden Kaufkraft dieser Altersgruppe geschuldet und strahlt eine doppeldeutige Sicht aus, wenn beispielsweise das „Anti-Aging“ als Trend aufgegriffen wird. In diesem Falle wird das junge Alter zum erstrebenswerten Ziel auf der Basis eines negativ zu beschreibenden Stereotyps (Walter et al. 2006: 44 f., vgl. dazu auch Kapitel 3.2.).

Die Ausdifferenzierung der Lebensphase Alter aufgrund der steigenden Lebenserwartung bringt auch eine Differenzierung von „jungen“ und „alten“ Alten mit sich, wobei diese Differenzierung gleichsam eine Polarisierung für das weite Feld des „Alters“ vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung darstellt. Entlang der bereits erfolgten Theoriediskussion zwischen Aktivitäts- und Disengagementtheorie sind die Polarisierungen auch auf dem Feld der Altersbilder zu erkennen:

Dem hilfe- und pflegebedürftigen, armen, einsamen, passiven, und artikulationsunfähigen alten Menschen steht das neue Stereotyp vom „neuen Alten“ gegenüber, der zahlungskräftig, sozial integriert, aktiv und mobil ist. Diese Polarisierung des Altersbildes benennt auch Tews (1995) und sieht die Entwicklung hin zu einem eher positiv gefärbten Altersbild des jungen (bis 80 Jahren) und einem eher negativ gefärbten des alten Alters (Walter et al. 2006: 45).

In der Alter(n)ssoziologie/Gerontologie werden nach wie vor Debatten über Altersstereotype und Altersbilder geführt, die, wie im Fünften Altenbericht der Bundesregierung dargestellt, von Angst und Verlust sowie von Chancen und Potenzialen geprägt sind. Zusammenfassende Worte aus der Berliner Altersstudie beschrieben schon 1996 diese noch immer aktuellen „Pole“ in dieser Diskussionen um die Alternsforschung:

Die Gerontologie prangerte zu Recht für lange Zeit negative Altersstereotypen an und setzte Befunde und Postulate vom ‚aktiven‘, ‚produktiven‘ und ‚erfolgreichen‘ Altern dagegen (...). Zunehmend verstärken sich freilich die Zweifel, ob Abwehr und Zurückweisung negativer Behauptungen über das Alter nicht zu weit gegangen sind und durch unsere Neigung zum Verdrängen von Gebrechlichkeit, Leiden und Tod sowie unsere Hoffnung auf ein langes und gesundes Leben bestimmt werden (Mayer et al. 1996: 599).

So wie eine generell negative Sicht auf das Alter in der Alternsforschung entschieden abgelehnt wird, wird zunehmend das gegensätzliche – positive – Altersbild nur mit Vorsicht dargestellt. In empirischen Studien wurde die Inszenierung eines negativen Altersbildes zur Etablierung eines positiven ähnlich zu den alternstheoretischen Diskussionen (vgl. Kapitel 3.1.) zurückgewiesen. So kritisiert Carls (1996), dass ein negatives Altersbild künstlich dramatisiert wurde, damit die Notwendigkeit eines positiven

Altersbildes besser verstanden wird (Carls 1996: 126). Die Begegnung des Menschen mit biologischen und funktionalen Abbauprozessen sowie die Konfrontation mit dem Tod werden auch heute noch in der Gerontologie häufig vernachlässigt, wenn die gerontologische Losung „Use it or lose it“ als eine quasi alternativlose Konsequenz alterswissenschaftlicher Untersuchungen dargestellt wird. Eine – möglicherweise bewusste – geroprophylaktische Erwidern, die ein endloses Leben suggeriert, wird der realen Situation älterer Menschen häufig nicht gerecht (vgl. Brunner 1990: 60 f.).

Altersbilder sind wie bereits erwähnt situationsabhängig einsetzbar und dienen unterschiedlichen Funktionen und Absichten. Gerade weil sie gesellschaftlich zugeschriebene Kategorien darstellen und gesellschaftliche Diskussionsprozesse abzeichnen, ist ihre Komplexität im Gebrauch des Altersbildes zu erfassen (vgl. auch Kade 2007: 18). Je nach Kontext und Feld der Thematisierung gilt es also, Altersbilder sorgsam zu verwenden. So wie es bereits an den Altersbildern, die der Fünfte Altenbericht beschreibt, erkennbar wird, steigt das Interesse der „gesellschaftlichen Verpflichtung“ der älteren Menschen vor dem Hintergrund des steigenden Altenquotienten und der Umkehrung des Generationenverhältnisses (vgl. Kapitel 2.2.1.1. und 8). Vor allem der steigende Pflegebedarf aufgrund der zunehmenden Hochaltrigkeit unter der älteren Bevölkerung wird mehr und mehr als Begründung für ein stärker eingefordertes Engagement der älteren Menschen angeführt (Kade 2007: 21 und 26 f., Kapitel 8). Der vor allem in politischen Diskursen häufig ins Feld geführte Begriff der „Überalterung der Gesellschaft“ als bewusst wertendes Urteil der demografischen Entwicklung findet argumentative Unterstützung in der Verringerung von produktiven Altersgruppen: Der Anteil der Menschen zwischen 20 und 59 Jahren – der so genannten produktiven Altersgruppen – sank um etwa 10 Prozent (ebd.: 22).

Nicht zuletzt aufgrund der steigenden Lebenserwartung und damit einhergehender Diskussionen um den demografischen Wandel in der öffentlichen Debatte sind auch die Chancen und Potenziale des Alters in den letzten Jahren verstärkt Gegenstand eines öffentlichen Diskurses geworden (vgl. Deutscher Bundestag 2010b). Die Diskussion um die Potenziale von älteren Menschen in der Gesellschaft hat sicherlich dazu beigetragen, dass diese Produktivitätspotenziale stärker zur Kenntnis genommen wurden. Auch infolge dieser Entwicklung haben sich Altersbilder in den letzten Jahren verändert und zum Teil differenziert. Bei einer kritischen Betrachtung dieser Entwicklung sollte gleichsam die zunehmende Gefahr einer oben bereits erwähnten Instrumentalisierung der Diskurse über die Potenziale älterer Menschen bedacht werden.

Da dieser Aspekt gesellschaftlicher Diskussion die aktuelle Problematik sowohl der Altersforschung als auch der Forschung zu Lebenslangem Lernen im höheren Lebensalter darstellt, wird die Frage, ob Altersbilder „zu negativ“ oder „zu positiv“ dargestellt und (von den Befragten) propagiert werden, auch im empirischen Teil dieser Arbeit verfolgt. So soll die Perspektive der Expertinnen und Experten in der Altenbildung entsprechende Berücksichtigung in der Erhebung, Auswertung und Diskussion erhalten (vgl. Kapitel 6, 7 und 8).

In den angloamerikanischen Untersuchungen zu Altersbildern ist analog zu den Diskursen zum Rassismus und Sexismus der Begriff des *Ageism* präsent. Hierbei wird angenommen, dass Vorurteile gegenüber älteren Menschen wie auch dem Alter(n) in politischen Diskursen zum Alter(n) bestehen (Schmitt 2004: 136). Der Begriff des *Ageism* wird in dieser Arbeit nur nachrangig berücksichtigt. Jedoch soll an dieser Stelle festgestellt werden, dass *Ageism* deutlich macht, dass die Altersdiskriminierung als Kategorie Aspekte wie ethnische Zugehörigkeit oder Geschlecht überlagert (Thimm 2000: 48). Der Begriff deutet zudem an, dass individuelle Eigenheiten des älteren Menschen bei Betrachtungen des Alter(n)s häufig nicht ausreichend gewürdigt werden, sondern ältere Menschen mitunter von Dritten bzw. Jüngeren oberflächlich kategorisiert werden. Oberflächliche Kategorisierungen geschehen, obwohl nahezu jede/r diese Lebensphase durchlaufen wird bzw. durchläuft (a. a. O.). Die empirische Analyse dieser Arbeit greift Altersbilder jedoch nicht im kognitions- oder sozialpsychologischen Sinne auf, sondern benutzt sowohl Altersbilder als auch *Ageism* als Arbeitsbegriffe für die theoretisch fundierte Analyse der Forschungs- und Untersuchungsfragen. Sie werden in den abschließenden Kapiteln dieser Arbeit entsprechend eingeordnet und diskutiert (vgl. Kapitel 7 und 8).

3.2.2.3 Positive versus negative Altersbilder

Da das Altern vielfältige Dimensionen und Aspekte aufweist, die sich im ständigen Wandel befinden und unterschiedliche Perspektiven aufweisen, wird zunehmend in den Medien und der Bevölkerung eine differenzierte Sichtweise auf das Alter(n) festgestellt (Filipp & Mayer 1999: 226). Positivere bzw. neutralere und differenziertere Altersbilder werden demnach beobachtet (Walter et al. 2006). Das Alter als Lebensperiode weist bezogen auf einen Zeitverlauf eine Prozesshaftigkeit auf und kennt das Nebeneinander von positiven und negativen Aspekten (Mayer et al. 1996: 624 ff.). Dennoch erfolgen bisherige Diskurse in den westlichen Ländern um gesellschaftliche Altersbilder meist entlang zweier sehr gegensätzlicher Altersbilder: des positiven und des negativen Altersbildes. Sie sind in ihrer Einseitigkeit sicherlich zu kritisieren, aber ihr antagonistisches Verhältnis dient vor dem Hintergrund bisheriger theoretischer Annahmen und gesellschaftlicher Debatten der Veranschaulichung und soll deshalb kurz illustriert werden.

Eher negative Altersbilder bringen das Alter primär mit abnehmender Leistungsfähigkeit in Verbindung, mit Hinfälligkeit und Senilität. Alter wird hier entsprechend der alternssoziologischen Disengagementtheorie gleichgesetzt mit Rückzug aus gesellschaftlichen Rollen und Funktionen – auch bedingt durch die fehlende Erwerbstätigkeit. Altersbilder, die zu negativ ausfallen, können für die Altenbildung einen sinkenden Anspruch des Einzelnen und der Gesellschaft an Bildungsangebote für Ältere nach sich ziehen. Denkbar wären in diesem Zuge auch Bildungsveranstaltungen, die einen einseitig negativen Blick auf das Alter(n) werfen, beispielsweise Lehrveranstaltungen oder Vorträge, die eher die Defizitorientierung im Alter im Blick haben.

Eher positive Altersbilder sehen das Alter vorrangig als Chance. Insbesondere die so genannten „jungen Alten“, die beispielsweise über überdurchschnittliche finanzielle Ressourcen verfügen und sich in einer sehr guten gesundheitlichen Verfassung befinden, gelten aus gesellschaftlicher Perspektive als potent und sind ob ihres potenziellen Beitrags auch aus ökonomischer Sicht für Wirtschaft und Gesellschaft interessant. Eng verknüpft ist das positive Altersbild mit dem Wunschbild der Jugendlichkeit, „welches diejenigen, die nicht mehr jung sind, auf die Jugend richten und sich mit ihnen identifizieren“ (Opitz 1998: 17). Jugendlichkeit wird zum Sinnbild für grenzenlose Zukunft, befreit von den Zwängen des Alter(n)s, und steht für vielfältige Möglichkeiten – auch im Alter (a. a. O.). Aber auch die Verpflichtung des Einzelnen, sich in den Dienst der Gesellschaft zu stellen, ist dann nicht mehr weit. Der soziale Druck, die freie Zeit in sinnvolle ehrenamtliche Tätigkeiten zu stecken und für die Entlastung jüngerer Generationen zu sorgen, könnte daher in den nächsten Jahren noch zunehmen.

Im Übrigen wird für die USA gemeinhin angenommen, dass ein eher positives Altersbild vorherrscht. Kapitel 5 dieser Arbeit geht ausführlich auf die Situation der Altenbildung in den USA ein. Die Fallstudie USA (in Kapitel 5) geht auf die Frage, inwiefern die Altersbilder in der Altenbildung einen unterschiedlichen Umgang erfahren bzw. sich gegenseitig beeinflussen, näher ein (vgl. Kapitel 3.4. und 5).

Für die Altenbildung hieße die Dominanz eines (zu) positiven Altersbildes, dass möglicherweise Pflegebedürftigkeit oder soziale Problemlagen der Menschen negiert würden. Es wird bei dieser Polarisierung rasch deutlich, dass diese gegensätzlichen – einseitigen – Altersbilder nur einen – wenn auch relevanten – Blick auf das Alter(n) erlauben, der als undifferenziert bewertet werden kann. Die Heterogenität des Alter(n)s, die bereits in Kapitel 2.1. und in Kapitel 3 beschrieben wurde, erfordert daher differenzierte Altersbilder, die die Vielfalt widerspiegeln können. Sie müssen Ambivalenzen aushalten, die Pluralität berücksichtigen und die geteilte Sicht auf das Alter auflösen. Wie differenziert diese sein können und welche Bedeutung sie in der praktischen Bildungsarbeit haben, soll in Kapitel 7 dargestellt und analysiert werden.

Die Art der Ausprägung von Altersbildern hängt von vielfältigen Faktoren ab. Hinsichtlich der zu befragenden Expertinnen und Experten im Bereich Altenbildung gibt es Dimensionen und Aspekte, die aus Sicht der Forschung zu Altersbildern beachtet werden müssen und als Ausgangspunkte für die empirische Forschung dienen. Die Dimensionen gesellschaftlicher Altersbilder wurden in Kapitel 3.2.2. bereits erläutert. Nachfolgend soll auf weitere für die empirische Forschung relevante Aspekte zu diesem Schwerpunkt sowie auf die Bedeutung von Altersbildern für Individuen eingegangen werden.

3.2.3 Einstellungen und individuelles Handeln

Gesellschaftliche und individuelle Altersbilder dienen als gesellschaftliche Bestimmungsfaktoren für das Alter, und als solche geben sie interessante Hinweise darauf, wie Alter in der jeweiligen Gesellschaft verhandelt und vergesellschaftet wird. Alters-

bilder sind daher danach zu hinterfragen, wie sie „sich auf die gesellschaftliche Stellung älterer Menschen auswirken. Dazu gibt es keine eindeutigen Aussagen“ (Backes & Clemens 2003: 60). Es wird jedoch davon ausgegangen, dass sie auf bestimmte Bereiche Einfluss nehmen. So haben gesellschaftliche Altersbilder einen Einfluss auf die Bildung im Alter und wirken auf die Wissenschaft ein (Kade 2007: 13). Und auch die Bildung in der nachberuflichen Phase orientiert sich an Altersbildern (KDA 1996: 112). Individuelle Altersbilder in Form von kommunizierten Denk- und Abbildern spiegeln stereotype Bilder des Alters, bauen diese auf und prägen generalisierte Einstellungen über das Alter(n) (Femers 2007: 41). Als Beispiel sei ein Ergebnis der EdAge-Studie (Tippelt et al. 2009b), auf die in den folgenden Kapiteln noch ausführlicher eingegangen wird, erwähnt (vgl. Kapitel 4.2.3.). Diese hat nachgewiesen, dass individuelle Altersbilder von Nicht-Teilnehmenden und Teilnehmenden in Altenbildungsveranstaltungen u. a. zu Weiterbildungsbarrieren führen können. So vertreten Nicht-Teilnehmende häufiger die Ansicht, dass sich Weiterbildung für sie nicht mehr lohne (ebd.: 161). Diejenigen mit einem entsprechend negativen Altersbild hatten zudem höhere Werte bei Items wie Einsamkeit, Nutzlosigkeit, Langeweile, weniger Respekt und Unzufriedenheit etc. (Tippelt 2009).

Ähnlich dem Altern als soziales Phänomen werden Altersbilder von sozialen Zuschreibungen bestimmt, die soziale Rollen bzw. „altersangemessenes Verhalten“ mit sich bringen sowie als Kontrastfolie den jüngeren Generationen als Instrument der Abgrenzung dienen (vgl. ebd. 13 f.). Es gibt überdies Erkenntnisse über Zusammenhänge zwischen Altersbildern als Fremdbilder (Einstellungen gegenüber älteren Menschen) in der Gesellschaft und dem Selbstbild des Individuums (Selbstwahrnehmung) – entsprechend ihrer Ausrichtung (Lehr 2007: 202 ff.) Jedoch kann daraus nicht direkt geschlossen werden, dass beispielsweise negative Fremdbilder (zum Beispiel mediale Altersbilder) entsprechende Folgen für das Selbstbild haben und umgekehrt, weil das generalisierte Altersbild in Untersuchungen häufig negativ ausfällt, wohingegen das eigene Selbstbild mit positiveren Eigenschaften verbunden wird (Thimm 2000: 41 f.; Filipp & Mayer 1999: 233 f.). Zudem können mit erfahrungsgebundenen Altersbildern inszenierte Botschaften von zum Beispiel positiven Altersbildern unterlaufen werden, weil die habitualisierten Orientierungsmuster der Betrachter stärker sind (Dörner et al. 2011). Andere alternswissenschaftliche Arbeiten gehen davon aus, dass selektiv das generalisierte Altersbild Einfluss auf das persönliche Selbstbild von älteren Menschen nimmt. So bestimmen demnach sowohl eher positive als auch eher negative gesellschaftliche Altersbilder das individuelle Altersbild (Backes & Clemens 2003: 58 ff.). Das „Fremdbild“ beeinflusst das Selbstbild des älteren Menschen und umgekehrt. Es ist ein „Wechselwirkungsprozeß“ (Opitz 1998: 17). Wobei das „generalisierte“ Altersbild gegenüber dem „selbstbezogenen“ Altersbild negativer ausfällt. Zudem hat sich die Selbsteinschätzung gegenüber früheren Jahrzehnten positiv entwickelt, und Altsein wurde verstärkt mit Hochaltrigkeit in Verbindung gebracht (Backes & Clemens 2003: 58 ff.). Dieses wechselseitige Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft bzw. dem generalisierten Altersbild ist ein zentraler Aspekt in der Erforschung der

Bedeutung von Altersbildern, welcher daher auch Eingang in die empirische Forschung dieser Arbeit findet (siehe Kapitel 7.4.).

Für die Analyse der Experteninterviews in dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass Fremdbilder bezüglich des Alters zu entsprechendem Verhalten im Umgang mit älteren Menschen führen und Ziele und Strukturen in der Altenbildung beeinflussen. Da die Expertinnen und Experten auch hinsichtlich des eigenen Erlebens von Alter und Altern befragt werden, wird eine Wechselwirkung zwischen Fremd- und Selbstbild postuliert, womit eine weitere Dimension des Einflusses auf Strukturen und Ziele in der Altenbildung eröffnet wird. Selbstbild und Fremdbild bedingen demnach einander und führen zu entsprechendem Verhalten bei älteren Menschen, die auf die erlebten Fremdbilder in der Interaktion mit anderen Menschen reagieren (Lehr 2007: 202 ff.; Lehr 1994: 216 ff.).

Es besteht demzufolge ein Verhältnis der Interdependenz von Altersbildern für den Einzelnen und für die Gesellschaft. Sie wirken jeweils aufeinander ein – aber auch auf die verschiedenen Felder der offenen Altenhilfe bzw. auf Gebiete der öffentlichen Wohlfahrtsfürsorge. Zum einen prägen ältere Menschen mit ihrem Verhalten und ihren Handlungen die gesellschaftlichen Altersbilder, zum anderen beeinflussen gesellschaftliche Altersbilder die Bewertung des Alters durch den Einzelnen. Die Bedeutung von Altersbildern für in der Altenhilfe und Altenbildung tätige Menschen wird zudem besonders hervorgehoben: „Nicht zuletzt beeinflusst die Wahrnehmung Älterer z. B. durch Professionelle, ihre Wertschätzung und die gesellschaftliche Akzeptanz von Älteren den Umgang mit der Lebensphase Alter“ (Walter et al. 2006: 44).

Altersbilder können daher auf einer „personalisierten“ Ebene als auch auf einer „generalisierten“ Ebene untersucht werden (vgl. a. a. O.). Generelle Aussagen sollen im weiteren Verlauf dieser Arbeit über individuelle Altersbilder (in der Altenbildung) gemacht werden; die personalisierten Altersbilder finden in den Befragungen Beachtung, die gleichsam als Grundlage für Generalisierungen dienen. Ausgehend von der bereits in Kapitel 2 erläuterten Feststellung, dass Alter(n) primär als soziales Konstrukt zu werten ist, sind Altersbilder eine Art kondensierte soziale Konstruktion vom Alter, bei der es sich nicht um eine „Wirklichkeit des Altern“ (Femers 2007: 42) als biologisches Konstrukt handelt, sondern um eine Idee über das und vom Alter(n), deren Deutungsmuster und die dazugehörigen Kontexte (a. a. O.). Individuelle Altersbilder werden zudem nicht nur durch die Wahrnehmung von Altern bei Dritten wie z. B. den Medien beeinflusst, sondern auch von der erlebten Veränderung der eigenen Person (vgl. Schmitt 2008: 55, Kapitel 2.2.2.2. und 2.2.2.5.).

In der Alternsforschung wird bislang davon ausgegangen, dass die jeweilige Dominanz von Altersbildern darüber entscheidet, ob die Potenziale des Alters genutzt werden können. So postuliert der Fünfte Altenbericht der Bundesregierung, dass ältere Menschen ihre individuellen Möglichkeiten häufig weder erkennen noch nutzen können, wenn „Altern primär mit einer Abnahme der Lern-, Leistungs- und Umstellungsfähigkeit assoziiert wird“ (BMFSFJ 2006: 50). Bestehen in den öffentlichen Diskursen über das Altern vor allem negative Altersbilder, so kann dies dazu beitragen, dass ältere

Menschen eine aktive Lebensführung, die an individuellen Ziel- und Wertvorstellungen orientiert ist, weniger zielgerichtet verfolgen bzw. sich zutrauen und individuelle Potenziale und Ressourcen nicht ausbauen bzw. trainieren.

Die Altenberichtscommission geht zudem davon aus, dass eine verstärkte gesellschaftliche Verpflichtung von älteren Menschen negative Reaktionen zur Folge haben kann. Dies könnte vor allem dann eintreffen, wenn positive Altersbilder überbetont werden und ältere Menschen das Gefühl haben, für spezifische Zwecke ausgenutzt zu werden (a. a. O.).

Die Fünfte Altenberichtscommission macht mitunter klare normative Aussagen bezüglich einer gesellschaftlichen Verpflichtung, die zwar hinsichtlich der Zuordnung eines Altersbildes als neutral bewertet werden könnten, jedoch eine Verantwortung des älteren Menschen klar benennen. Abschließende Worte des Fünften Altenberichts der Bundesregierung bezüglich der gesellschaftlichen Altersbilder weisen auf die zukünftige Entwicklung diesbezüglich hin und schlagen sich auf eine (normative) Seite:

Die in unserer Gesellschaft dominanten Altersbilder orientieren sich häufig noch zu stark an Einschränkungen und Verlusten, die für frühere Geburtsjahrgänge älterer Menschen weit charakteristischer waren, als sie es für die heute Älteren sind. Die Kommission geht davon aus, dass sich zum einen der Trend zu materiell besser ausgestatteten, gesünderen, aktiveren und produktiveren Generationen älterer Menschen weiter fortsetzen wird, zum anderen die Potenziale des Alters mit fortschreitendem demografischen Wandel verstärkt wahrgenommen und genutzt werden. Im Zuge dieser Entwicklung werden sich auch die gesellschaftlich dominanten Altersbilder verändern. Gleichwohl ist es dringend erforderlich, durch einen differenzierteren Umgang mit dem Thema Alter verstärkt die möglichen Chancen des demografischen Wandels in den öffentlichen Diskurs einzubringen und politische Konzepte zu entwickeln, die explizit auf Potenziale des Alters zurückgreifen (BMFSFJ 2006: 266).

Zwar wird mit der Forderung nach differenzierten Altersbildern versucht, eine differenzierte Betrachtungsweise zu erreichen, doch ist die (politische) Zielrichtung nicht zu übersehen, die ältere Generation stärker in die Pflicht zu nehmen, um Potenziale für die älteren Menschen selbst sowie für die Gesellschaft besser zu nutzen. Es wird auch an diesem Beispiel deutlich, dass Altersbilder benutzt werden, um Meinungen und Positionen zu transportieren. Sie zeigen niemals die Wirklichkeit des Alterns, sind aber Deutungsmuster, mit denen wir Altern klassifizieren, Verständnisweisen beschreiben und politische Zielrichtungen oder individuelle Handlungsempfehlungen für das Themenfeld Alter(n) einordnen können (Femers 2007: 52). Diese Deutungsmuster und die in den Zielen und Strukturen erkennbaren Altersbilder werden im empirischen Teil dieser Arbeit näher analysiert (vgl. Kapitel 7). Inwieweit die theoretischen Konzeptionen in dieser Arbeit für die weiteren Analysen genutzt werden, beschreiben die nachfolgenden Kapitel (3.3. und 3.4.).

3.3 Altersbilder und empirische Sozialforschung

Bezüglich individueller als auch gesellschaftlicher Altersbilder werden in den anschließenden Kapiteln weitere allgemeine Erkenntnisse aus Studien explizit zu Altersbildern zusammenfassend dargestellt (Kapitel 3.3.1). Außerdem wird der Forschungsstand zu Kategorisierungen des Alters beschrieben, die für den empirischen Teil genutzt werden (Kapitel 3.3.2).

3.3.1 Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu Altersbildern

In medizinsoziologischen Untersuchungen wurden die Einstellungen von Medizinstudierenden gegenüber älteren Menschen und dem Alter untersucht und festgestellt, dass etwaig gesammeltes Fakten- oder Erfahrungswissen zu einem relativ positiven Altersbild bei den Befragten führte. Wissen über Alternsprozesse hat also einen positiven Einfluss auf die Einstellung gegenüber älteren Menschen und das Alter an sich (Walter et al. 2006: 51).

Bei der Untersuchung von Altersbildern ist von Bedeutung, ob ein Kontakt oder Austausch der Befragten mit älteren Menschen vorhanden ist und ggf. wie intensiv dieser ist. Gerontopsychologische Studien, die die Erforschung von Altersbildern im Blick hatten, konnten bei Personen mit einem intensiven Kontakt zu älteren Menschen kaum einen positiven Einfluss auf das Altersbild feststellen (Filipp und Mayer 1999: 192). Doch wird für diese Arbeit unterstellt, dass ein gegebenenfalls vorhandener (bzw. häufiger) Kontakt zu älteren Menschen im Alltag für die empirische Untersuchung von Altersbildern bei den Befragten relevant ist (vgl. auch Kapitel 6 und 7; Schmitt 2008: 53 f.). Denn es kann davon ausgegangen werden, dass Befragte, die in spezifischen Einrichtungen wie einer Seniorenakademie arbeiten, positivere Einstellungen aufweisen als solche in diesbezüglich unspezifischen Einrichtungen oder Institutionen. Entsprechende Ergebnisse zu Altersbildern wurden in geriatrischen und rehabilitativen Einrichtungen ermittelt (Walter et al. 2006: 52). Auch der Gesundheitszustand der älteren Menschen hat einen Einfluss auf die Ausprägung des Altenbildes. Der gesundheitliche Aspekt ermöglicht die These, dass Hochaltrige häufiger mit negativeren Altersbildern konfrontiert würden als die „jungen Alten“ (a. a. O.). Zwar werden im Nachgang zu entsprechenden Studien der Alternforschung insbesondere in den Medien mehr und mehr auch differenzierte Aspekte des Alter(n)s transportiert und über die Werbewirtschaft auch (zu) positive Bilder des Alters dargestellt (s. u.), doch dominieren nach Filipp & Mayer (2005) eher die negativen Aspekte von Bildern des Alters, die neben den Verlusten bei körperlichen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten insbesondere auch die Aufgabe von gesellschaftlichen Funktionen thematisieren (ebd.: 30).²³ Im Übrigen begegnen älteren Frauen nicht nur negative Zuschreibungen aufgrund ihres Alters, sondern auch aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit, was als „doppelte Stereotypisierung“ wirkt (Thimm 2000: 47). Werden

23 Der Kinofilm „Wolke 9“ von Andreas Dresen ist ein Beispiel im Bereich der Medien, das sich um ein differenziertes Altersbild bemüht.

positive Altersbilder häufiger mit älteren Männern in Verbindung gebracht (wie „weiser alter Mann“), so wird der körperliche Verfall des Menschen häufig mit Bildern älterer Frauen dargestellt (Femers 2007: 47). Die Geschlechterdifferenzierung im Alter wird als ein Aspekt der kritischen Gerontologie in den empirischen Teilen dieser Arbeit Beachtung finden (vgl. Kapitel 3.1.4. sowie Kapitel 7 und 8).

Trotz der zunehmenden Heterogenität bei den Bildern des Alters wird kritisiert, dass sich bei den Menschen ein eher negatives Bild vom Alter(n) festgesetzt hat. Die Psychologinnen Filipp & Mayer (2005) kritisieren in ihren Forschungen ein noch nicht aktualisiertes Altersbild in der Gesellschaft: „Das Altersbild in den Köpfen der Menschen [scheint] – auch wenn es facettenreich sein mag – letztlich negativ getönt“ (Filipp & Mayer 2005: 30). Ein überwiegend vielgestaltiges und positives Altersbild besteht hingegen in den von der Werbewirtschaft transportierten Botschaften und Bildern über das Alter(n) (Femers 2007: 202 und 208) – eine Erkenntnis, die vermutlich der Tatsache geschuldet ist, dass ältere Menschen als aktive und konsumfreudige Kunden angesprochen werden. Dennoch scheinen die negativen Altersbilder in der empirischen Forschung als die wirkmächtigsten Bilder des Alter(n)s belegt. So zeigt auch die Robert-Bosch-Studie aus dem Jahr 2008 eine erstaunliche Einseitigkeit bei der Betrachtung des Alter(n)s durch die Befragten: 66 Prozent der Befragten gaben an, dass man einen Menschen als alt bezeichnen kann, wenn dieser entsprechende Beeinträchtigung hätte. Ein kalendarisches Alter als Kennzeichnung des Alters haben im Vergleich nur 31 Prozent angegeben (Robert-Bosch-Stiftung 2009: 18).²⁴

Negative Einstellungen gegenüber älteren Menschen sind auch im intergenerationellen Vergleich mit anderen Altersgruppen feststellbar. Slotterbeck (1996) hat aber in ihrer Untersuchung zu generationellen Wahrnehmungen von Alter(n) gegenüber älteren Menschen sowohl vielfältige als auch positive Charakteristika wie Lebenserfahrung und Weisheit beschrieben. Überdies betont sie in ihrer Studie, dass negative Eigenschaften vor allem dem Alternsprozess zugeordnet werden können und nicht „dem Alter“ oder den älteren Menschen (vgl. Slotterbeck 1996).

Hinsichtlich der Bildung im Alter, der Altersbilder und der Ziele von Altenbildung ist ein positives, aktives oder gar entwicklungsorientiertes Altersbild bedeutsam, auch weil dementsprechende Bildungsangebote, für die positive Altersbilder eine Basis darstellen, Anregungen für ein selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Leben im höheren Lebensalter geben (KDA 1996: 112 sowie Walter et al. 2006: 47). Die im Fünften Altenbericht der Bundesregierung erwähnten Altersbilder, die auf die Bildung im Alter Bezug nehmen, beziehen sich vorwiegend auf die Erwerbstätigkeit und die Potenziale Älterer, die es, so die Kommission, verstärkt zu nutzen gelte. Hinsichtlich der Potenziale des Alter(n)s wird u. a. das ehrenamtliche Engagement von älteren Menschen erwähnt, die es verstärkt auch für anspruchsvolle Tätigkeiten zu nutzen gelte (vgl. BMFSFJ 2006: 111, 114 f., 120 ff.). Die verlängerte Phase des Alterns, die verstärkte Öko-

24 Allerdings muss angemerkt werden, dass die Art der Frage „Wann ist jemand für sie alt?“ mit zwei Antwortmöglichkeiten (kalendarisches Alter bzw. körperliche und geistige Einbußen) für die Bestimmung eines Altersbildes eine eher negative Sicht auf das Alter provoziert bzw. kaum einen Spielraum in der Beantwortung dieser Frage lässt.

nomisierung dieser Phase und die neuen Aufgabenfelder im ehrenamtlichen Bereich, aber auch für semi-professionelle Tätigkeiten von älteren Menschen im Ruhestand, erfordern Bildungsangebote, die neben allgemeinen auch qualifizierende Anteile berücksichtigen. Auch die Relevanz qualifikatorischer Felder wird für die nachberufliche Phase an Bedeutung gewinnen (Friebe 2007: 11).

Der technische Fortschritt und die veränderten äußeren Bedingungen verändern das individuelle Altern (vgl. auch Kapitel 2.2.). Einige Autorinnen und Autoren prognostizieren daher, dass es aufgrund der verlängerten Phase des Alterns zukünftig vermehrt ältere Menschen geben wird, welche die Alternsphase stärker als bislang üblich individuell gestalten wollen. Für das Altersbild hieße dies laut Friebe (2007), dass neue Altersbilder jenseits der Dichotomie negativ vs. positiv erforderlich sind (s. o.). Inwiefern sich die genannten Ergebnisse empirischer Forschung zu Bildern des Alters auch in den Interviews mit den befragten Expertinnen und Experten zeigen und inwiefern die theoretischen Konzeptionen des dritten Kapitels belegt oder widerlegt werden können, wird in Kapitel 7 und 8 dieser Arbeit näher erläutert.

Die oben bereits erwähnte aktuelle EdAge-Studie über das Bildungsverhalten Älterer (Tippelt et al. 2009b) hat desiderate Forschungsschwerpunkte für die Zukunft formuliert. Die Autoren nennen darunter explizit Forschungen zu Altersbildern und Stereotypen von Praktikern und Erwachsenenbildnern in der beruflichen und nachberuflichen Bildung von älteren Menschen (ebd.: 200).²⁵ Sie fordern als Handlungsempfehlungen für die Erwachsenenbildungspraxis zudem die Reflektion von Altersbildern und Stereotypen. Gerade bei älteren Menschen mit negativen Altersbildern und bei Praktikerinnen und Praktikern könne das Aufgreifen der Thematik zu einem konstruktiven Umgang mit den individuellen Hemmnissen beitragen (ebd.: 202). Die kürzlich erschienene Studie hat sich u. a. mit Altersbildern bei den an Bildungsaktivitäten teilnehmenden Befragten beschäftigt und unterstützt damit indirekt die in dieser Arbeit entwickelten Untersuchungsfragen. Durch die Ergebnisse der EdAge-Studie können die bislang kaum erforschten Forschungsfelder besser eingeordnet werden. Wie bei der EdAge-Studie wurden in dieser Arbeit die Altersbilder der Befragten, hier der Expertinnen und Experten der Altenbildung, berücksichtigt und nach ihren eigenen Altersvorstellungen gefragt (vgl. Kapitel 6 und 7.4.).

Nachfolgend soll dargelegt werden, welche Kategorisierungen und Konzepte zu Altersbildern in die empirische Analysen als deduktive, also aus den erläuterten theoretischen Annahmen abgeleitete, Kategorien eingehen werden.

3.3.2 Kategorisierungen des Alters

Menschen können nicht sämtliche Informationen, die ihnen begegnen, differenziert verarbeiten. Hinsichtlich der Erfahrungen aus der Umwelt sind wir gezwungen, Kate-

25 Die Bedeutung von Altersbildern in der nachberuflichen Bildung und die notwendige wissenschaftliche Forschung in diesem Bereich wird auch von Köster (2005) unterstützt (Köster 2005: 98).

gorisierungen vorzunehmen. Wir reduzieren die Komplexität des Alter(n)s und kategorisieren Personen, Objekte, Handlungen oder Einstellungen entsprechend der (sozialen) Kategorie (Schmitt 2004: 140). Wie erläutert, ist die Einschätzung von Alter abhängig von der Perspektive. Alter(n) ist abhängig vom Lebensabschnitt und der jeweiligen Situation des Einzelnen und der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen unterschiedlich positiv bzw. negativ zu bewerten. In einer Studie von Schütz & Tews (1991) wurde die Situation des Alters in drei Dimensionen zusammengefasst:

- Alter als *Belastung*
- Alter als *Entpflichtung/Entlastung* und
- Alter als *Chance für Neues*

Zahlreiche Items wurden für die genauere Situationsbeschreibung der jeweils aktuellen Lebenssituation abgefragt, um die positiven und negativen Seiten des Alter(n)s zu studieren. In einer Faktorenanalyse wurden die jeweiligen Einzelaussagen zusammengefasst in die drei o. g. Faktoren/Dimensionen. *Alter als Belastung* umfasste u. a. die Aussagen „wenig Abwechslung“, „keine interessanten Aufgaben“, „zu Hause rum-sitzen“ oder „Einsamkeit“. *Alter als Entpflichtung* meint der Studie zufolge u. a. „für andere mehr Zeit zu haben“, „keine Verpflichtung mehr“, „Zeit für interessante Dinge“ und „mehr Zeit zu haben“. *Alter als Chance für Neues* wurde u. a. aus den Einzelaussagen „noch Neues anfangen zu können“ und „noch Ansprüche ans Leben zu haben“ zusammengefasst. Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass eine relativ positive Bewertung der Situation der – jedoch verhältnismäßig jungen – Befragten vorliegt. Negative Einschätzungen werden eher zurückgewiesen, was aber der gewählten Altersgruppe geschuldet sein kann, so die Autoren. Die Studie ergab zudem, dass bei den Befragten der Aussage, Alter sei „Entpflichtung“, etwas stärker zugestimmt wurde als der Aussage, Alter sei „Chance für Neues“. Insgesamt gebe es Schütz und Tews zufolge ein „neues Alter“ auch aufgrund der verbesserten sozioökonomischen Rahmenbedingungen der untersuchten Generation (Schütz & Tews 1991: 5, 17 ff.).

Die Unterteilung der Dimensionen von Alter in Belastung, Entpflichtung und Chance für Neues ist vor dem Hintergrund der ähnlichen alternssoziologischen bzw. sozialpolitischen Herangehensweise interessant auch für diese Arbeit, zumal sie charakteristisch auch für die Diskussionen um die Lebensphase Alter bzw. um die nachberufliche Phase ist (Laslett 1995: 279 ff.). Ob die befragten Expertinnen und Experten Alter in ähnliche Dimensionen unterteilen bzw. sich ihre Aussagen in die genannten Dimensionen einteilen lassen, wird daher im weiteren Verlauf dieser Arbeit aufgegriffen (vgl. Kapitel 6, 7 und 8).

Eine weitere repräsentative Studie von Kruse und Schmitt (2005) untersuchte Altersbilder bei Befragten im Alter von 45 bis 75 Jahren. Die gerontopsychologische Studie hat neben Aspekten zu Stereotypen des Alters auch Aspekte zum altersbezogenen Selbstkonzept und zum persönlichen Engagement erfasst. Wie Schütz & Tews kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass die meisten Befragten ein eher positives persönliches und generalisiertes Altersbild aufweisen. Sie verweisen aber auf die Differenziertheit der Altersbilderdimensionen bei den Befragten, die weitgehend unab-

hängig voneinander seien (ebd.: 13). Interessant für diese Arbeit ist die in dieser Studie ermittelte Kategorisierung, die das Alter(n) in der Gesellschaft unterteilt in:

1. Entwicklungsgewinne und Chancen im Alter
2. Entwicklungsverluste und Risiken im Alter
3. Gesellschaftliche Anforderungen und Belastungen
4. Gesellschaftliche Abwertung älterer Menschen²⁶

Auch diese Kategorisierungen des Alters dienen als Grundlage für die empirischen Erhebungen hinsichtlich der Altersbilder (Kapitel 7). Die o. g. Kategorisierung zeigt bereits, dass die Einteilung von Altersbildern nicht polarisiert nach dem Motto „positiv versus negativ“ erfolgen kann, sondern zusätzliche Maßstäbe angelegt werden müssen und maximal das Vorherrschen einer Kategorie oder eines spezifischen Altersbildes ermittelt werden kann. Nur eine differenziertere Kategorisierung ermöglicht die Berücksichtigung der oben beschriebenen Dimensionen des Alterns (biologisches bzw. physisches, psychisch-kognitives oder soziales Altern) (vgl. auch Walter et al. 2006: 48, 53).

Oftmals wird in der Gerontologie und in der Erwachsenenbildung auf den Zusammenhang von Altersbildern, Bildungszielen und politischen Forderungen für diesen Bereich nicht (ausreichend) hingewiesen bzw. werden unreflektierte Forderungen aufgestellt. Wir müssen uns fragen, welche Altersbilder wir kennen, welche Differenzierung nötig ist und welche Forderungen sich dabei stellen. Auch eine Suche nach „wahren“ Altersbildern kann nicht erfolgen und wird auch in dieser Arbeit nicht durchgeführt, sondern Altersbilder fungieren in dieser Arbeit als Instrument kritischer Forschung (vgl. auch Kapitel 6., 7.4. und 8). Die Fokussierung von Bildung im Alter wird mittels dieser Perspektive und der gerontologischen Untersuchungsfragen und -instrumente erst möglich und fruchtbar. Dieser Zugang zum Thema soll eine kritische Betrachtung von Aspekten nachberuflicher Weiterbildung ermöglichen, die bislang nachrangig behandelt worden sind (vgl. Kapitel 1 und 2.2.1.). Denn der Diskurs und die Bildungsforschung über das Lebenslange Lernen enden meist noch vor Beginn der nachberuflichen Phase – häufig aufgrund der Fixierung auf die Erwerbsarbeit. Diskurse über das Lebenslange Lernen umfassen daher selten die ganze Lebensspan-

26 Die Nummerierungen sollen keine hierarische Ordnung suggerieren, sondern dienen lediglich der besseren Zuordnung der nachfolgenden Erläuterungen zu den jeweiligen Aspekten.

Zu 1): Gewinne im Alter beziehen sich auf die Erweiterung des Wissens und der Erfahrungen sowie auf das persönliche Wachstum des Einzelnen. Sie stehen eng in Zusammenhang mit den Chancen im Alter, die durch die „geschenkten Jahre“ aufgrund der steigenden Lebenserwartung möglich werden.

Zu 2): Die defizitorientierte Kategorisierung „Verluste und Risiken im Alter“ umfasst die abnehmende physische und psychische Leistungsfähigkeit und die häufig damit einhergehenden Einbußen für die Alltagskompetenz des Einzelnen, das soziale Netzwerk und für ein selbstbestimmtes Leben im Alter.

Zu 3): Durch die steigende Lebenserwartung des Menschen und die veränderte Zusammensetzung der Altersgruppen in der deutschen Bevölkerung (siehe Kapitel 2.1.1.1.) werden zunehmend Fragen zur – angeblich bedrohten – Generationengerechtigkeit thematisiert. Die Anforderungen hinsichtlich der Versorgung von älteren Menschen vor dem Hintergrund der Generationenverhältnisse charakterisiert diese Kategorie.

Zu 4): Die Kategorie „Gesellschaftliche Abwertung des Alters“ bezieht sich auf die Annahme, dass ältere Menschen die gesamtgesellschaftliche Entwicklung tendenziell behindern, statt diese zu befördern. Ältere Menschen werden eher als „Kostgänger“ und Belastung für die Gesellschaft angesehen (siehe Rudinger & Kruse 2000; Kruse & Schmitt 2005: 13 f.).

ne, sondern i. d. R. die Erwerbsbiografie und entsprechende Weiterbildungsinstrumente (Köster 2005: 98). Darüber hinaus ermöglichen Altersbilder, sowohl politische Diskurse als auch öffentliche und individuelle Meinungsspektren abzubilden, die gerade in den Thematisierungen von Lebenslangem Lernen von großem Interesse sind (Kapitel 3.2.2.3). Inwiefern das „Untersuchungsinstrument Altersbilder“ einen Beitrag für die theoretischen Annahmen zu gesellschaftlichen und individuellen Altersbildern im Rahmen der empirischen qualitativen Analysen in der vorliegenden Arbeit leisten konnte, wird daher im abschließenden Kapitel 8 ebenso aufgegriffen und bewertet.

3.4 Theoretische Konzeptionen und Untersuchungsfragen

In welchem Ausmaß Altersbilder für Ziele und Strukturen der Altenbildung relevant sind, lässt sich bislang nicht sagen und soll daher auch ein zentraler Untersuchungsschwerpunkt sein. Die in Kapitel 3.4. erläuterten Kategorien bilden eine Hilfestellung für das empirische Vorgehen.

Mit Rückgriff auf das vorangegangene Kapitel 3.2. kann für den weiteren Verlauf dieser Arbeit festgehalten werden, dass Bilder abhängig von der jeweiligen Perspektive des Altersbildes sind. Da sich diese Arbeit auf dem Feld der empirischen Sozialforschung den in den Strukturen und Zielen der Altenbildung existierenden Altersbildern widmet, werden die oben vorgestellten Kategorien zu Altersbildern das theoretische Vorverständnis hinsichtlich der zu entwickelnden Altersbilder bei den Befragten aus der Altenbildung bilden. So stellen die vorgestellten Differenzierungen die Basis des Kategoriensystems hinsichtlich der Altersbilder der Befragten dar, das für die deduktive Auswertung im Rahmen der qualitativen Auswertung genutzt wird (Kapitel 6; Gläser & Laudel 2004: 193 ff.).

Das Heranziehen theoretischer Konzeptionen zu Altersbildern für die empirischen Analysen geschieht vor dem Hintergrund, dass eine sich steigernde Entwicklung von Theorien in der Gerontologie zu beobachten ist bzw. diese auch für die Zukunft wünschenswert ist; weiterhin mit der besonderen Rücksicht auf interdisziplinäre Zugänge und Beiträge (Bengtson et al. 2009: 734 ff.). Inwiefern theoretische Konzeptionen zu Altersbildern einen Beitrag für die empirische Altersforschung leisten können, soll als eine – untergeordnete – Frage in Bezug auf die Theorieentwicklung in diesem spezifischen Bereich der Altersforschung verstanden werden (vgl. auch Kapitel 8).

Eine zentrale Untersuchungsfrage, die sich aus diesen theoretischen Überlegungen ableiten lässt, ist die Frage, ob die oben erläuterten Kategorien zu den Altersbildern von den Befragten verifiziert, falsifiziert oder modifiziert werden (vgl. auch Kapitel 3.4.). Die theoretischen Überlegungen und Konzepte zu den Altersbildern sind jedoch vor allem die theoretische Basis für die Analyse der Strukturen und Ziele in der Altenbildung. In den von den Befragten genannten Zielen und Strukturen sollen die Altersbilder und Zuschreibungen zum Alter(n) analysiert und identifiziert werden (vgl. auch Femers 2007). Dies geschieht aufgrund der Annahme, dass wir kaum etwas

über die Wirkmächtigkeit von Altersbildern auf die Praxis in der Altenhilfe oder gar in der Altenbildung wissen. Doch haben die obigen Ausführungen deutlich gemacht, dass davon auszugehen ist, dass gesellschaftliche und individuelle Altersbilder sehr wohl die praktische Arbeit als auch die Strukturen der nachberuflichen Bildung beeinflussen. Inwiefern dies der Fall ist, ist Gegenstand der empirischen Analysen in Kapitel 7. Hierfür wurden beispielhaft die Sachdimensionen Ziele und Strukturen in der Altenbildung hinzugezogen. Auch die individuellen Altersbilder der Befragten wurden als eine eigenständige Sachdimension im Forschungsdesign berücksichtigt.²⁷ Die oben erläuterten theoretischen Perspektiven und Annahmen werden als theoretisches Vorverständnis für die Erhebung und Auswertung der Daten in Kapitel 6 und 7 verstanden. Die Sensibilisierung anhand der theoretischen Ausführungen zu den Altersbildern soll quasi eine kritische Analyse der verschiedenen Sachdimensionen ermöglichen (Kapitel 6 und 7).

3.4.1 Forschungs- und Untersuchungsfragen

Da für den empirischen Teil sowohl die leitende Forschungsfrage als auch die jeweiligen spezifizierenden Untersuchungsfragen dieser Arbeit von zentraler Bedeutung sind, sollen die in diesem Kapitel erläuterten, theoretisch hergeleiteten Forschungs- und Untersuchungsfragen zusammengefasst dargestellt werden. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass Forschende ohne jegliche Vorannahmen ins Feld gehen, wurden Vorannahmen bzw. das theoretische Vorverständnis in Kapitel 3 dargelegt (vgl. Gläser & Laudel 2004: 59 ff.). Diese werden im abschließenden Kapitel dieser Arbeit mit den Ergebnissen der empirischen Analyse eingeordnet und diskutiert.

Wie oben erläutert, wissen wir einiges über die vorhandenen gesellschaftlichen und individuellen Altersbilder und deren Wirkungsweisen u. a. auf das Handeln von Individuen. Wir haben zudem diverse Kenntnisse über zentrale Ziele der nachberuflichen Bildung (vgl. Kapitel 2.2.3.) sowie über die Strukturen der Altenbildung (Kapitel 4). Neben dem weitergehenden Erkenntnisinteresse zu diesen genannten Themenfeldern über das genannte Kapitel hinaus gilt für den qualitativ-empirischen Teil das Hauptaugenmerk dem Verhältnis der Altersbilder zu den beiden anderen Sachdimensionen Ziele und Strukturen der Altenbildung, welches als Wissenslücke im Bereich der bisherigen Forschung ausgemacht werden kann (siehe auch Kapitel 6 und 8). Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit kann demnach folgendermaßen eingeführt werden: Inwiefern beeinflussen die theoretisch hergeleiteten und empirisch verifizierten sowie die induktiv aus den Interviews entwickelten individuellen Altersbilder der befragten Expertinnen und Experten die von ihnen beschriebenen Ziele und Strukturen in der nachberuflichen Altenbildung?

Weitere für den empirischen Teil bedeutsame aus den theoretischen Überlegungen abgeleitete Untersuchungsfragen, mit denen die Forschungsfrage konkreter bearbeitet

27 Zur methodischen Vorgehensweise und dem Begriff „Sachdimension“ siehe Kapitel 6.

wird (ebd.: 60 f.), ergeben sich bezüglich der Sachdimensionen Altersbilder (1), Ziele (2) und Strukturen (3) der Altenbildung, die in Kapitel 7 analysiert und in Kapitel 8 diskutiert werden:

zu 1) Altersbilder:

- Inwiefern zeigen sich anhand der Experteninterviews die in Kapitel 3.2. beschriebenen Altersbilder in der Altenbildung?
- Können die Altersbilder der Befragten den in Kapitel 3.3. erläuterten Kategorien entsprechend zugeordnet werden?
- Erfahren die in Kapitel 3.3. erläuterten Kategorien von Altersbildern eine Modifizierung (Verifizierung, Falsifizierung)?
- Wie wird von den Befragten das Alter(n) charakterisiert?
- Welche Kriterien legen die Expertinnen und Experten der Altenbildung ihrer Definition von Alter(n) zugrunde?
- Beziehen sich die Befragten eher auf Stereotype über das Alter oder auf differenzierte Altersbilder?
- Welche Unterschiede sind in den Daten der deutschen Expertinnen und Experten im Vergleich zu den Befragten aus den USA hierbei erkennbar?

zu 2) Ziele:

- Welche Ziele der nachberuflichen Bildung beschreiben die Expertinnen und Experten? Und wie verhalten sich die beschriebenen Ziele zueinander?
- Inwiefern spiegeln sich die subjektiv vertretenen Altersbilder in den von den Befragten genannten Zielen wider? Welche Interdependenzen können hierbei ausgemacht werden?
- Welche Unterschiede sind in den Daten der deutschen Expertinnen und Experten im Vergleich zu den Befragten aus den USA hierbei erkennbar?

zu 3) Strukturen:

- Welche Strukturen der nachberuflichen Bildung beschreiben die Expertinnen und Experten in der Altenbildung für ihren Themenbereich in beiden Ländern?
- Welche Angaben machen sie hierbei zu Erfolg und Nichterfolg bei Bildungsangeboten im nachberuflichen Bereich?
- Wie beurteilen die Befragten die Strukturen der Altenbildung und welche Forderungen und Wünsche formulieren sie aufgrund dessen (u. a. an Politik und Gesellschaft)?
- Inwiefern wird die Bildungspartizipation bezüglich der Bildungserfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer thematisiert und eingeordnet?
- Welche Bemühungen benennen die Befragten dahingehend, bildungsferne und sozial schwächere ältere Menschen für Bildungsangebote zu gewinnen?
- Inwiefern wird ein normatives Verständnis von Bildung im Alter bzw. ein Recht auf Entpflichtung für Ältere von den Befragten thematisiert?

- Inwiefern spiegeln sich die subjektiv vertretenen Altersbilder in den von den Befragten beschriebenen Strukturen der Altenbildung wider? Welche Interdependenzen können hierbei ausgemacht werden?
- Welche Unterschiede sind in den Daten der deutschen Expertinnen und Experten im Vergleich zu den Befragten aus den USA hierbei erkennbar?

Auf der Grundlage der oben genannten theoretischen Konzepte und Kategorien wurde ein hypothetisches Modell für die qualitative inhaltsanalytische Auswertung entworfen, das eine deduktive Analyseskizze darstellt, die in der Konfrontation mit den empirischen Daten eine entsprechend ausführliche Bearbeitung erfuhrt (Kapitel 6.2.). Die genannten Untersuchungsfragen werden in den methodischen Kapiteln dieser Arbeit erneut aufgegriffen und anhand der ausgewählten Methodik empirischer Sozialforschung systematisch bearbeitet. Um ein besseres Verständnis für Altenbildung und die gerontologisch orientierte Bildungsforschung zu erhalten, werden im nachfolgenden Kapitel zentrale Themenfelder der Bildung im höheren Erwachsenenalter sowie gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen von Altenbildung dargelegt.

4 Sozialstrukturelle Aspekte der Altenbildung in Deutschland

Neben den Altersbildern und Zielen in der Altenbildung in Deutschland wird nachfolgend untersucht, was die Altenbildung in Deutschland ausmacht, welche Bildungsangebote für ältere Menschen existieren und welche Zielgruppen und Themenfelder die nachberufliche Bildung kennzeichnen (vgl. Kapitel 4.1.). Zur besseren Einordnung der Altenbildung in Deutschland wird eine Bestandsaufnahme der Bildung im Alter skizziert, die auch bisherige Trends und neue Aktivitätsfelder der Altenbildung berücksichtigt.

Da im Laufe der Recherchen zum Thema deutlich wurde, dass empirische Untersuchungen zum Bildungsverhalten älterer Menschen kaum existieren bzw. Sekundärstudien sehr unterschiedliche Zielrichtungen hatten (vgl. auch Sommer & Künemund 1999 und Kohli & Künemund 2000), wurden in Kapitel 4.3. eigene quantitative Analysen zur Bildungspartizipation der älteren Generation angefertigt. Im Laufe der quantitativen Analysen dieser Arbeit ist mit der EdAge-Studie (Tippelt et al. 2009b) eine Untersuchung hinzugekommen, die das Bildungsverhalten älterer Menschen sehr ausführlich thematisiert. Diese Studie wird vergleichend zu weiteren Studien zur Bildungspartizipation in Kapitel 4.2. dargestellt. Mit den quantitativen Analysen in Kapitel 4.3. sind im Hinblick auf die Situation von Menschen über 55 Jahren erstmals Daten des Mikrozensus aus den Jahren 2003 und 2007 für neue quantitative Berechnungen herangezogen worden. In diesem Kapitel werden die umfangreichen statistischen Analysen ausführlich vorgestellt und diskutiert.

4.1 Bildungsangebote für Menschen in der nachberuflichen Phase

Es gibt unzählige Bildungsangebote für Menschen im höheren Lebensalter, die in Bezug auf ihre Qualität als heterogen zu bezeichnen sind und von zahlreichen Bildungsanbietern organisiert werden. Das Spektrum der Angebote reicht von seniorenrechtlichen Bildungsreisen über Computerkurse für Seniorinnen und Senioren bis zu seniorenspezifischen Kursen und Veranstaltungen zum Thema Altern (Friebe 2007:

17). Was genau eine „Veranstaltung der Altenbildung“ ist, kann kaum endgültig festgelegt werden. Ist ein Vortrag in der Seniorenbegegnungsstätte immer auch ein Angebot der Altenbildung genauso wie ein Gedächtnistraining im Pflegeheim? Ältere Menschen können im Grundsatz jede Bildungsveranstaltung für sich nutzen und das tun sie im Grunde auch. Daher werden in dieser Arbeit zum Beispiel auch die Hochschulen thematisiert (vgl. Kapitel 4.1.1.1.). Sie versucht, am typischen Bildungsverhalten älterer Mensch anzusetzen und einen Schwerpunkt auf typische Bildungsaktivitäten von älteren Menschen insgesamt zu legen.

Nachfolgend soll zunächst anhand zentraler Studien zum Thema ein Überblick über ausgewählte Aspekte der Altenbildung gegeben werden. So soll anhand bisheriger Forschung ein Einblick in die Anbieterstrukturen sowie das Nachfrageverhalten gegeben werden, der u. a. mit einer ersten Darstellung möglicher Barrieren in der Bildungspartizipation abschließt. Hierbei wird ein expliziter Schwerpunkt auf formelles (bzw. non-formales) Lernen gelegt (vgl. Kapitel 2.2.). Wenn informelle Lernformen ebenso thematisiert und analysiert werden, so geschieht dies in einem ergänzenden Sinne. Ferner muss an dieser Stelle betont werden, dass diese Arbeit allein die Bildung *im* Alter untersucht, die jegliche Bildungsangebote für Menschen umfasst, die sich bereits in der nachberuflichen Phase befinden. Bildung *für* das Alter thematisiert hingegen vorbereitende Bildungsveranstaltungen für die Lebensphase Alter. Letztere werden in dieser Arbeit nicht berücksichtigt.

4.1.1 Anbieter von Bildungsangeboten im Alter

Die infrastrukturelle Situation der nachberuflichen Bildung ist uneinheitlich, obwohl die dominierenden Bildungsanbieter quantitativ eher als übersichtlich beschrieben werden können, wie noch im Folgenden erläutert werden soll. Trotz der hegemonialen Struktur weniger Bildungsträger (wie Volkshochschulen, Verbände oder private Träger) kann der Weiterbildungsmarkt für ältere Erwachsene als differenziert und bedingt als plural betrachtet werden – was nicht heißt, dass eine entsprechende Infrastruktur flächendeckend gesichert ist. Die öffentliche bzw. staatliche Förderung in diesem Bereich wird mitunter in der Wissenschaft als unzureichend bewertet, und eine Neuausrichtung bzw. eine verstärkte Erweiterung des Angebots von Bildungsträgern und Kultureinrichtungen hinsichtlich der Zielgruppe der älteren Menschen wird eingefordert (Jäger & Jäger-Flor 2003; Eisenberg 1996: 114).

In den Regionen Deutschlands ist eine sehr unterschiedliche Dichte und Qualität der Anbieter zu beobachten. Der Grad dieser Differenzierung nimmt wie die Komplexität von Weiterbildung eher zu (Tippelt 1996: 21 ff.). Anhand empirischer Studien sollen strukturelle Aspekte auf der Anbieterseite in der nachberuflichen Bildung dargelegt werden, die im späteren Verlauf durch Zielgruppen und Bildungspartizipation betreffende Aspekte ergänzt werden (Kapitel 4.1.2., 4.2. und 4.3.).

Wie sich später bei der ausführlicheren Betrachtung zur Bildungspartizipation von älteren Menschen ebenfalls zeigen wird, sind wissenschaftliche Untersuchungen über

die Anbieterstrukturen in der nachberuflichen Phase ebenso kaum zu finden. Einige der wenigen aussagekräftigen Studien, die darüber Auskunft geben, sollen jedoch kurz mit den wichtigsten Ergebnissen dargestellt werden. So ergab eine Untersuchung von Tippelt zusammen mit Barz aus dem Jahre 2004, dass die Volkshochschulen noch vor privaten Trägern, Verbänden und kirchlichen Anbietern die rein quantitativ bedeutendste Bildungsinstitution unter den Anbietern von Bildungsveranstaltungen im Alter sind (Tippelt & Barz 2004: 5). Eine Studie von Schütz & Tews kam bereits Anfang der 1990er Jahre zu dem Ergebnis, dass die Volkshochschulen mit 41 Prozent (gegenüber den Kirchengemeinden mit 17 Prozent, der Stadt bzw. Gemeinde mit 21 und sonstigen Anbietern mit 45 Prozent) der am häufigsten genannte Anbieter von Bildungsveranstaltungen im Alter sind (Schütz & Tews 1991: 66).²⁸ Diese Ergebnisse werden durch Untersuchungen zu den Volkshochschulen unterstützt (vgl. Maier 2009: 684 f.). Die Fünfte Altenberichtscommission der Bundesregierung verweist bei der Betrachtung der Anbieter im Bereich der nachberuflichen Bildung auf eine „milieuspezifische Akzeptanz von Bildungsanbietern“, die sich insbesondere bei den Volkshochschulen offenbart.

Volkshochschulangebote wurden überwiegend von Personen, die einem traditionellen oder neuen (Klein) Bürgermilieu zuzuordnen waren, besucht. Dagegen wurden jüngere, Personen mit hohen Bildungsabschlüssen, Männer, Erwerbstätige und Adressaten in den neuen Bundesländern deutlich schlechter erreicht (BMFSFJ 2006: 110).

Die EdAge-Studie (Tippelt et al. 2009b) hat unter anderem Weiterbildungsinstitutionen für Nicht-Erwerbstätige aus der jüngeren Altersgruppe der 45- bis 64-Jährigen sowie der Gruppe der 65- bis 80-Jährigen untersucht. Dort wurden nicht allein die o. g. typischen Institutionen, sondern auch Arbeitgeber, Vereine, Parteien oder Einzelpersonen ins Blickfeld genommen. Der zahlenmäßig größte Anbieter mit 36 Prozent waren Weiterbildungseinrichtungen, zu denen auch die Volkshochschulen gehören. Mit 9 Prozent waren Vereine, Verbände und Parteien vertreten, mit 5 Prozent die Gewerkschaften als Anbieter von Bildungsangeboten für über 64-Jährige. Andere öffentliche Anbieter waren zu 6 Prozent, die Hochschulen lediglich zu 2 Prozent und sonstige Anbieter zu 18 Prozent vertreten (Tippelt 2009). Auf die Volkshochschulen wird nachfolgend erneut eingegangen, und auch die Hochschulen als Anbieter von Bildungsangeboten für Ältere werden im anschließenden Kapitel ausführlicher betrachtet. In einer Angebotserhebung von 1999 werden als Kooperationspartner auch die Wohlfahrtsverbände und kirchliche Träger hervorgehoben, und die Bedeutung der Vernetzung in diesem Bereich wird unterstrichen (Sommer et al. 2001: 74 f.). In dieser Studie wurden Anbieter von Bildungsangeboten für ältere Menschen schriftlich-postalisch befragt – als Ergänzung der Ergebnisse des Alterssurveys, auf den in den nachfolgenden Kapiteln ebenso noch eingegangen werden soll (vgl. Kapitel 4.1.2. und 4.2.3.).

28 Diese Studie bezieht sich auf eine Befragung von 60- bis 65- und 70- bis 75-Jährigen im Land Schleswig-Holstein aus dem Jahre 1989.

Häufig in Kooperation mit Volkshochschulen und anderen eher etablierten Einrichtungen der Altenbildung entstehen Wissensbörsen, Erzählcafés oder künstlerische Projekte wie Theaterarbeit mit älteren Menschen (Wingchen 2004: 132 ff.). Initiativ sind dabei unzählige und sehr unterschiedliche Anbieter wie Akademien, Seniorenbegegnungsstätten oder Pflegeeinrichtungen (vgl. Kapitel 7.2.1.; Sommer et al. 2001: 41 ff.). Aber auch Selbsthilfeorganisationen und -gruppen sind an der Entstehung neuer Angebote beteiligt und in der Fläche vertreten und als Anbieter von Bildungsangeboten im Alter als relevante Größe zu berücksichtigen (Sommer & Künemund 1999: 15). All dies sind Orte fast klassisch zu nennender Altenbildung, die häufig auch gleichsam zu Orten informellen Lernens werden (können).

Neben den klassischen Bildungsanbietern wie Volkshochschulen, kirchliche Einrichtungen und kommunale oder private Träger sind auch die Modellprojekte des Bundes zu nennen – zum Beispiel „EFI“, ein vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördertes Modellprogramm namens „Erfahrungswissen für Initiativen“. Wie der Name schon sagt, soll das besondere Erfahrungswissen Älterer gezielt genutzt und durch weitere Fortbildungsmaßnahmen trainiert werden, um neue Verantwortungsrollen für ältere Menschen zu üben. Die älteren Menschen sind beratend als „seniorTrainer“ in circa 35 Kommunen tätig. Es handelt sich um ein Kooperationsprojekt mit Freiwilligenagenturen, Seniorenbüros und Selbsthilfekontaktstellen. Das Bundesmodellprogramm lief 2006 aus und wird in einigen Kommunen fortgeführt (BMFSFJ 2006: 110, 203; BMFSFJ 2008: 15).

4.1.1.1 Hochschule als Anbieter nachberuflicher Lernangebote

Auch die Hochschulen sind ein Ort des Lernens für ältere Menschen, die sich in der nachberuflichen Phase befinden. Seit mehr als zwei Jahrzehnten sind immer mehr ältere Erwachsene in den deutschen Hochschulen präsent. Die teilweise Öffnung der Hochschulen für breitere Bevölkerungsschichten, die aufgrund gesellschaftlicher Debatten der 1960er Jahre in bestimmten Ausmaße zu beobachten war, hatte auch für ältere Menschen in der nachberuflichen Phase positive Folgen hinsichtlich einer stärkeren Bildungspartizipation (Saup 2001: 13). Mittlerweile nehmen sie an über 50 Hochschulen auch in Form von spezifischen Modellen an den Lehrveranstaltungen teil – eine Zahl, die ständiger Aktualisierung bedarf, da in diesem Bereich viele Neugründungen und Veränderungen zu beobachten sind (Saup 2001; Malwitz-Schütte 2006: 10). In der Regel umfassen die Lernangebote für Ältere an den Hochschulen allgemeine – für ältere Studierende „geeignete“ – Lehrveranstaltungen, die zumeist von speziellen bzw. „seniorengerechten“ Bildungsangeboten für Erwachsenen im höheren Lebensalter gezielt ergänzt werden. Angebote mit Bezeichnungen wie „Seniorenstudium“, „Bürgeruniversität“ oder „Weiterbildung für Ältere“ bilden ein sowohl für die Universitäten als auch für die ältere Generation immer bedeutender werdendes Segment der Bildungsangebote (Friebe 2007; Hörr 2001: 134 ff.). Sie wurden z. T. bereits vor zwanzig Jahren an verschiedenen – westdeutschen – Universitäten eingeführt (Dortmund, Ulm, Berlin, Bielefeld, Oldenburg, Mannheim, Frankfurt, Münster und Marburg) (Saup 2001). In Ostdeutschland sind nach der „Wende“ an mehreren

Standorten ähnliche Einrichtungen entstanden (HU Berlin, TU Chemnitz-Zwickau, Hochschule Mittweida, Universitäten Halle, Leipzig, Magdeburg und Weimar) (Malwitz-Schütte 2006: 11; Schöne & Weinrich 2008).

Die Hochschulen sind im Grunde in dreifacher Weise Anbieter bzw. Orte von Lernangeboten für ältere Lernende in der nachberuflichen Phase. Sie bieten Lernangebote in der Form

- eigener Programme (unterteilt in
 - Programme gezielt für Seniorinnen und Senioren, wie z. B. Universität des dritten Lebensalters,
 - und altersunabhängige Programme, wie z. B. Bürgeruniversität),
- von Angeboten für Gasthörer und
- von Angeboten für regulär Studierende/Eingeschriebene an.

Zum Teil sind in den jeweiligen Hochschulen mehrere Formen gleichzeitig beobachtbar, überschneiden sich hinsichtlich des Status des Öfteren und bieten damit ein vielfältiges Angebot, das auf die Wünsche der älteren Menschen und nicht zuletzt darauf ausgerichtet ist, welches Ziel mit dem Lernangebot verfolgt wird (vgl. auch Maier 2009: 687). Ältere Studierende in der nachberuflichen Phase nehmen mitunter an Forschungsprojekten teil und steuern aktiv und selbstbestimmt – u. a. organisiert im Rahmen der Studienprogramme für Ältere – eigene Forschungsarbeiten bei (Stadelhofer 2008; Kapitel 7.2. und 7.3.). Obwohl einige der speziellen Programme einen eigenen Abschluss anbieten (wie die Universität Wuppertal), so ist doch zumeist nur für die eingeschriebenen, regulär studierenden (älteren) Menschen ein Zertifikat vorgesehen. Bei diesen Studierenden ist das Bedürfnis nach altersgerechten oder altershomogenen Lernangeboten vermutlich am geringsten ausgeprägt, wohingegen vor allem die eigens für ältere Menschen gedachten Angebote der Universitäten ein gezieltes Programm und häufig eine entsprechend qualifizierte Betreuung zusätzlich anbieten. Ältere Menschen als Gasthörer wählen ihre Seminare und Lehrveranstaltungen – unabhängig von der Zugehörigkeit zu einem entsprechenden Programm – im Grunde sehr selektiv und entlang der für Altenbildung typischen Ziele aus (Saup 2001: 15; Kapitel 7.3.).

Formell hatten die meisten Seniorinnen und Senioren in den Universitäten den Status des Gasthörers, der folgerichtig permanent anstieg. Genauere Angaben über die Anzahl der älteren Studierenden sind leider sehr selten bzw. sehr selektiv, auch aufgrund der unterschiedlichen Definition von Altersgruppen in entsprechenden Berichten und Untersuchungen. Doch kann davon ausgegangen werden, dass ihre Zahl weiterhin stetig wächst. Eine Erhebung aus dem Wintersemester 2000/2001 gibt 25.000 ältere Studierende an, die über einen (besonderen) Gasthörerstatus im Rahmen eines Seniorenstudiums verfügen. Weitere 12.000 sind entweder „normale Gasthörer“ außerhalb eines Seniorenprogrammes bzw. „ordentliche Studierende“ (ebd.: 14). Bezüglich der Seniorenstudiengänge gibt es nur wenige aktuelle Erhebungen. Nachfolgend daher darüber hinaus einige allgemeine Daten zu den Gasthörern an Universitäten. So ist ein Drittel aller Gasthörerinnen und Gasthörer über 55 Jahre alt. Der

Anteil dieser Altersgruppe nimmt seit Jahren stets zu (Maier 2009: 685). Je älter die Gasthörer sind, desto eher belegen sie auch altersspezifische Angebote der Universität (vgl. auch KDA 1996: 113). Gasthörer sind in der amtlichen Statistik nicht (voll) immatrikulierte Teilnehmerinnen und Teilnehmer einzelner Lehrveranstaltung oder Kurse, wofür eine Hochschulzugangsberechtigung nicht erforderlich und ein Abschluss nicht vorgesehen ist. Berichte über Gasthörer an sächsischen Hochschulen haben gezeigt, dass von 889 Gasthörern der Großteil den Altersgruppen 60 bis 65 (240) und 65 bis 70 (112) zugeordnet werden kann. Die beliebtesten von den älteren Gasthörern ab 55 Jahren belegten Fächer waren Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst und Kunstwissenschaften sowie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Statistisches Landesamt Sachsen 2009: 32 ff.). Eine Studie zu ordentlichen Studierenden über 50 Jahren in Nordrhein-Westfalen ergab, dass Geschichte das beliebteste Fach der Älteren ist, gefolgt von Erziehungswissenschaften, Sprachen, Germanistik, Philosophie, Sozial- und Kulturwissenschaften (Krisam 2002: 108).

Die EdAge-Studie der LMU München bescheinigt den Seniorenstudiengängen grundsätzlich eine (relativ) gute Qualität. In dieser Untersuchung wurden die Hochschullangebote grundsätzlich positiver bewertet als die Angebote der Volkshochschulen, was jedoch auch damit begründet werden kann, dass im Vergleich zu den Volkshochschulen in den akademischen Einrichtungen überdurchschnittlich bildungsgewohnte ältere Personen anzutreffen sind und dadurch eine noch stärkere Homogenität bei den Teilnehmenden erreicht wird. Wenn Kritik an den Angeboten der Hochschulen von älteren und hochaltrigen Studierenden geäußert wurde, so betraf diese zumeist die didaktisch schlecht aufbereiteten oder nur schwer verständlich präsentierten Inhalte in den Lehrveranstaltungen und damit die didaktische Kompetenz des Personals (Theisen et al. 2009: 53).

Exemplarisch für die Angebote der Hochschulen sei das „SeniorenInnenstudium“ der Universität Wuppertal genannt, das seit dem Wintersemester 1987/88 besteht und ein interessantes Beispiel für ein überdurchschnittlich formalisiertes und altersspezifisch organisiertes Studium für Menschen in der nachberuflichen Phase ist. Das fünfsemestrige Studienangebot gibt keine Altersgrenze oder besondere schulische Voraussetzungen für die Aufnahme des Studiums vor und richtet sich vor allem an sozial- und geisteswissenschaftlich interessierte Seniorinnen und Senioren (mit den Fächern Allgemeine Soziologie, Politikwissenschaft, Sozialpädagogik, Sozialpsychologie, Spezielle Soziologien, Statistik, Rechtswissenschaft und Wirtschaftswissenschaften). Das Studienangebot ermöglicht sogar zertifizierte Abschlüsse. Auch an künstlerischen Lehrveranstaltungen können Seniorinnen und Senioren teilnehmen, doch ist hier das Einverständnis der Lehrenden erforderlich. Seit dem Wintersemester 2001/2002 können ältere Studierende auch Lehrveranstaltungen der Natur- und Ingenieurwissenschaften belegen. Die Organisatoren dieses Angebots an der Wuppertaler Universität verweisen zu Recht auf die Besonderheit der „strukturierten, leistungsorientierten Form“ (Sagebiel 2009).

An den unterschiedlichen Bezeichnungen und der Heterogenität der oben erwähnten „Seniorenstudiengänge“ wird deutlich, dass die organisatorische Struktur nicht ein-

heitlich ist. Sie ist zudem stark abhängig von den vor Ort Verantwortlichen, die zum Teil hauptamtlich, zum Teil ehrenamtlich tätig sind. Die jeweilige Struktur der Bildungsangebote für Ältere hängt offensichtlich nicht nur in den Hochschulen des Landes in starkem Maße von der Initiative Einzelner vor Ort ab (vgl. auch Kapitel 7.2.). So sind die Studiengänge häufig ein Teil der Institution Hochschule oder es bestehen entsprechende Kooperationen zwischen einem Verein und der Hochschule. Eher selten sind die Einrichtungen komplett hochschuleextern organisiert (Malwitz-Schütte 2006: 11). Es ist überdies zu erwarten, dass die zunehmende Berücksichtigung der Erwachsenenbildung für Studierende im höheren Erwachsenenalter durch die Hochschulen, die im Übrigen einhergeht mit einem stärkeren Kommerzialisierungsdruck und einer erhöhten Autonomisierung der Institute und Fachbereiche (Faulstich et al. 2008), die Diversität bei den hochschulischen Bildungsangeboten für Ältere noch verstärkt – im Positiven wie im Negativen. Wie die strukturelle Ausrichtung von Bildungsangeboten heute und für die Zukunft von in der Altenbildung tätigen Expertinnen und Experten bewertet wird, ist eine Frage, der in den empirischen Analysen dieser Arbeit nachgegangen wird (vgl. Kapitel 7).

Generell kann festgestellt werden, dass die ersten – noch wenig spezifizierten – universitären Einrichtungen für Ältere im Zuge der teilweisen Öffnung der Hochschulen entstanden und dass im späteren Verlauf – auch durch die verstärkte Thematisierung der demografischen Entwicklung insgesamt – mehr und mehr spezifische Einrichtungen und Organisationsformen zum Teil explizit für ältere Menschen auch für die Hochschule angeboten wurden. Mitunter bieten diese spezifizierte Angebote und entsprechende Abschlüsse für die älteren Studierenden an. Die Zielgruppenorientierung bei den Bildungsangeboten auch an den Hochschulen hat sich seit den 1990er Jahren in der Erwachsenenbildung immer deutlicher abgezeichnet, und einzelne Bevölkerungsgruppen wurden für die Organisation von Bildungsangeboten relevant. Insbesondere für die quantitativ steigende Gruppe der Älteren mit höheren Bildungsabschlüssen gilt die Hochschule als attraktiver Ort für die Umsetzung eigener Ziele und (etwas weniger) um Verpasstes nachzuholen (Maier 2009: 688). Die Alterssensibilität in der Gesellschaft ist also in vielen Hochschulen angekommen und hat hier im Vergleich zu ähnlichen öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen überdurchschnittlich früh entsprechende altersspezifische Einrichtungen und Angebote hervorgebracht.

Die „Leitidee“ des lebenslangen Lernens in der Weiterbildungsdiskussion im In- und Ausland erfordert – wegen der ansteigenden Nachfrage nach entsprechenden Angeboten – immer stärker auch eine Diskussion über eine Ausweitung des Konzepts und den stärkeren Einbezug der älteren und hochaltrigen Studierenden an den Universitäten und Hochschulen. Der in den letzten Jahren erfolgte Perspektivenwechsel weg von der Institution hin zu den lernenden Menschen und ihren spezifischen Bedürfnissen legt auch eine stärkere Berücksichtigung von Lernenden, die sich in der nachberuflichen Phase befinden, in den hochschulpolitischen Diskursen nahe (vgl. Kapitel 7; Wolter 2001). Studierende in der nachberuflichen Phase könnten bei einer nachfrageorientierteren Ausrichtung der Hochschulen ggf. eher ihren Platz finden

und die Hochschule als Ort des Lernens zukünftig möglicherweise mit einer größeren Selbstverständlichkeit für sich nutzen. Ältere Menschen könnten an den Universitäten – zusammen mit ihren jüngeren Kommilitonen – das wissenschaftliche Arbeiten erlernen bzw. wieder einüben sowie den wissenschaftlichen Diskurs mit den jüngeren Studierenden pflegen. Akademische Abschlüsse sind selten die Motivation von älteren Studierenden in der nachberuflichen Phase. Eher steht an den Universitäten die Kompetenzerhaltung und -erweiterung sowie der Erwerb neuen Wissens im Mittelpunkt des Lernens im Alter (Friebe 2007: 18; siehe auch die Analyse der empirischen Daten in Kapitel 7.)

Die in Politik und Gesellschaft häufig eingeforderte Zusammenarbeit der verschiedenen Generationen findet in den Hochschulen zum Teil auch in organisierter Art und Weise statt – was, wenn man das gesamte Bildungswesen betrachtet, als eine Seltenheit bezeichnet werden kann. Dies intergenerationelle Zusammenarbeit eröffnet Chancen der gesellschaftlichen und sozialen Integration und Teilhabe von Älteren und kann uneingeschränkt als wertvoll betrachtet werden (Stadelhofer 2009; Malwitz-Schütte 2006: 10 f.). Allerdings ist auch von einigen Protesten der jüngeren Studierenden wegen der größer werdenden Zahl der „älteren Semester“ an den Hochschulen zu lesen (Focus 31.07.2009). So wird zunehmend – auch medial – diskutiert, ob sie mit ihrer zunehmenden Präsenz in Universitäten nicht Generationenkonflikte schüren (Berliner Zeitung v. 18. November 2010).²⁹ Diese Vorgänge legen nahe, dass die ältere Generation in den Hochschulen nur bedingt willkommen ist und gegebenenfalls eigene Einrichtungen – quasi außer Konkurrenz – sinnvoll sind, oder dass zumindest ein Diskurs innerhalb der Hochschuleinrichtungen erforderlich ist, um die hochschulpolitische Integration älterer Menschen sicherzustellen bzw. ihnen ein entsprechendes Angebot zu machen. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird auch auf die Situation der Hochschulen eingegangen, so dass sie für die Schlussfolgerungen berücksichtigt werden können (vgl. Kapitel 7 und 8).

4.1.2 Themen und Lernumfeld – Nachfrage und Angebot

Welche Themen sind für die Bildung im Alter von Bedeutung, und welche werden von wem nachgefragt? Darum geht es in diesem Kapitel. Darüber hinaus soll ein Einblick in die gewünschten Lernbedingungen seitens der älteren Generation und in die Möglichkeiten des intergenerationellen Lernens gegeben werden. Wie bei der nachfolgend beschriebenen Bildungspartizipation im höheren Erwachsenenalter ist auch die Datenlage zu den Themen und Inhalten von Bildungsveranstaltungen in der nachberuflichen Phase dürftig. Auf die wenigen vorliegenden Studien, die über die bevorzugten Themen der älteren Generation Auskunft geben, soll daher ausführlich eingegangen werden.

Eine repräsentative Anbieter-Studie der Freien Universität Berlin noch aus dem Jahr 2001, die zu den Zielgruppen Auskunft gibt, hat thematische Schwerpunkte von Bil-

²⁹ Vorbringer, Anne: „Ältere Semester“, Berliner Zeitung vom 18.11.2010.

dungsangeboten im Alter und deren Nachfrage untersucht (Sommer et al. 2001). Die höchsten Werte sowohl hinsichtlich des Angebots als auch der Nachfrage wurden für den Bereich „Gesundheit & Ernährung“ gemessen. Dieses Ergebnis wird auch von einer Nachfrageuntersuchung weitgehend unterstützt (Schröder & Gilberg 2005: 103 ff.). Der Themenschwerpunkt „Gesundheit & Ernährung“ erhält mit zunehmendem Alter der Befragten eine steigende Popularität, was unter anderem damit begründet wird, dass die Möglichkeiten der Prävention und der gesundheitlichen Situation den Befragten mit zunehmendem Alter bewusster werden und sie verstärkt Kenntnisse darüber erwerben wollen, wie sie mit Einschränkungen und (Alters-) Erkrankungen leben können (Kruse 2002; BMFSFJ 2006: 109 und 111 ff.).

Nach dem Themenschwerpunkt „Gesundheit & Ernährung“, dessen Bedeutung für das Lernen im Alter bereits in Kapitel 2.2.2.6. deutlich wurde, nannten die Befragten in der o. g. Untersuchung folgende Bereiche als weitere bedeutsame Themenfelder für Bildungsangebote im Alter: „Gedächtnistraining“, „Kommunikation, Konfliktbewältigung, Sozialkompetenzen“, „Rechts-, Versicherungs- und Rentenfragen“, „Kunst, Musik, Konzerte, Museen“ sowie „Gesellschaft, Geschichte, Politik“. Den Anbietern zufolge, die in der Studie befragt wurden, wurden die meisten der genannten Themenfelder auch nachgefragt. Interessant ist aber, dass das Angebot zu den Themenschwerpunkten „Kommunikation, Konfliktbewältigung und Sozialkompetenzen“ offenbar auf keine vergleichbare Nachfrage trifft und auch bei den Computer- und Technikkursen im Verhältnis zum Angebot die Nachfrage eher schlecht ist – eine Information, die auch für die empirischen Analysen zur Internetnutzung in dieser Arbeit relevant ist (Sommer et al. 2001: 61 ff.; BMFSFJ 2006; Kapitel 7.2. und 7.3.). Dieser Angebotserhebung zufolge sind die Aspekte der Kommunikation, der Geselligkeit und der Aktivierung im Bereich der Altenbildung die dominierenden Lernfelder. Diese wurden sogleich auch als traditionell bezeichnet. Auch die Beratung, der Lebensweltbezug (Setting) und die Selbsthilfe sind unter den prägenden Aspekten der Altersbildung, wie die Autoren es nennen, bedeutsam. Quantitativ weniger prägend, aber noch bedeutsam sind intergeneratives und biographisches Lernen (auch für weitere Details siehe Sommer et al. 2001: 87 ff.).

Eine frühere Studie von Schütz & Tews aus dem Jahre 1991 unterschied bezüglich der nachgefragten Themenfelder u. a. zwischen Vorträgen und Kursen – wobei die Anzahl der Nennungen insgesamt relativ schwach war. Hauptnennungen erhielten bei den Vorträgen berufliche Themen, „andere Länder und Kulturen“, Literatur, Politik, Naturwissenschaften und Themen des Alltags (Recht im Alter, Gesundheit etc.). Bei den Kursen waren Sprachkurse, Autogenes Training und Kreativkurse unter den am häufigsten genannten Angeboten (Schütz und Tews 1991: 66). Die genannten Themenfelder lassen sich in die von Maier gekennzeichneten zentralen Lernfelder einordnen. Sie nennt vier Lernfelder als für die Altersbildung wichtige Themen, die ein entsprechend vielfältiges Kursangebot nach sich ziehen bzw. umfassen: Biografie, Alltag, Kreativität und Produktivität (Maier 2009: 686).

Auf die konkreten Lernbedingungen ist auch die bereits erwähnte EdAge-Studie (Tippelt et al. 2009b) eingegangen und hat unter anderem die genauen Erwartungen der

Lernenden an die Weiterbildung untersucht. Dabei wurde die jüngere Altersgruppe der 45- bis 64-Jährigen von den 65- bis 80-Jährigen unterschieden und zudem in nicht Erwerbstätige und Erwerbstätige differenziert. Die höchsten Zustimmungen erhalten bei der älteren Gruppe demnach die Items „inhaltsfokussierte Darstellung des Dozenten“ (87 Prozent), „verständnisvoller Dozent“ (86 Prozent) und ein „angemessenes Lerntempo“ (82 Prozent). Diese Items erhalten aber auch bei der jüngeren Altersgruppe relative hohe Werte. Auffallend, aber nicht überraschend, ist die niedrige Erwartung an ein Abschlusszeugnis oder Zertifikat: 8 Prozent bei der älteren Altersgruppe und 44 bzw. 51 Prozent bei der jüngeren Altersgruppe (Tippelt et al. 2009a: 44 f.).

Interessante Erkenntnisse liefert die Studie der Münchner Autorinnen und Autoren zu den Wünschen nach dem Lernumfeld. So beklagen vor allem Frauen insbesondere bei Volkshochschulangeboten die Heterogenität der Teilnehmenden sowohl bezüglich des Alters als auch des Bildungshintergrundes. Die Befragten würden am liebsten unter Gleichgesinnten lernen, die einen ähnlichen Wissensstand aufweisen (Theisen et al. 2009: 55 ff.).

Bezüglich der Weiterbildungseinrichtungen haben die Befragten der genannten Studie die Qualität privater und kirchlicher Anbieter überwiegend als positiv eingeschätzt. Die Meinungen zu den Volkshochschulen differierten (ebd.: 53). Jedoch ist in der Untersuchung m. E. nicht ausreichend darauf hingewiesen worden, dass die Angebots- und Nachfragestruktur bei den Volkshochschulen ungleich heterogener ist und damit auch anspruchsvoller hinsichtlich der damit verbundenen Herausforderungen an Personal und Organisation.³⁰ Kritik an den Dozierenden wurde sowohl gegenüber den Hochschulen, die über entsprechende Angebote verfügten, als auch gegenüber den Volkshochschulen geäußert. Höher Gebildete finden in Volkshochschulen insbesondere bei spezifischen Inhalten wie dem Spracherwerb nicht immer ausreichend anspruchsvolle Seminare, so die Autoren. Teilnehmende mit eher niedriger Bildung berichten insbesondere bei der Gewährleistung eines sozialen Austauschs zwischen den Beteiligten über positive Weiterbildungserfahrungen bei den Volkshochschulen (ebd.: 53 ff.). An welche Zielgruppe die Bildungsangebote seitens der Bildungsträger jeweils adressiert sind und welche Bedeutung dem intergenerationellen Lernen in der Altenbildung zukommt, sind Fragen, die in den nachfolgenden Kapiteln kurz erläutert werden sollen.

4.1.2.1 Zielgruppen der Anbieter von Bildungsangeboten im Alter

Wen wollen die Anbieter von Bildungsangeboten im höheren Erwachsenenalter eigentlich genau erreichen? Oder sind diese Angebote gar nicht zielgerichtet auf eine Altersgruppe festgelegt, sondern lediglich eine Art „Restprodukt“ des allgemeinen Bildungsangebots dieser Einrichtungen? Dies sind Fragen, die die vorliegende Forschungsarbeit nicht beantworten kann. Doch gibt es dazu einige Informationen, die

30 M.E. ist der direkte Vergleich, den die Autoren der Studie anstellen, zwischen einer Volkshochschule mit der Evangelischen Akademie Tutzing am Starnberger See ohne ergänzende Worte zur Ausstattung und zum Angebot nur bedingt möglich, da letztere über sehr weit bessere Voraussetzungen verfügt und als privilegiert gelten kann.

nachfolgend aufgeführt werden, bevor sie in Kapitel 7 und 8 weitergehend untersucht und bewertet werden. Die Frage nach der Zielgruppe ist auch deshalb von Interesse, weil sie Orientierung gibt zu der Frage, ob Zielgruppenarbeit in der Altenbildung auf eine Nachfrage stößt und eine originäre Altenbildung überhaupt ausgemacht werden kann, zumal eine „Ghettoisierung“ der Alten, die „nun“ auch in der Bildungslandschaft zu beobachten sei, kritisiert wird (vgl. dazu Sommer & Künemund 1999). Eine weitere Frage, die aber in dieser Arbeit nicht weiter verfolgt werden kann, ist die Frage nach der geeigneten Marketingstrategie, um bestimmte Zielgruppen bzw. neue Bevölkerungsgruppen zu gewinnen, die bislang nicht erreicht werden konnten. Dazu gibt eine Studie zu Weiterbildung und sozialen Milieus Aufschluss. So kann den Autoren zufolge Weiterbildung „nur dann kompensierend und chancenausgleichend wirken, wenn Erwachsenenbildner adressaten- und teilnehmerorientiert arbeiten“ (Barz et al. 2008: 99) und bei Planung und Gestaltung auf die jeweiligen Wünsche differenziert eingehen. Sowohl bildungsaktive als auch bildungsferne ältere Menschen haben demnach spezifische Erwartungen und bedürfen einer unterschiedlichen Ansprache. Können beispielsweise bei einkommensstarken älteren Menschen – abhängig von der Einrichtung – durchaus Gebühren und Preise auf einem höheren Niveau verlangt werden, so sind für die einkommensschwachen älteren Menschen eine sensible Preispolitik und neue Formen der Finanzierung überlegenswert. Auch hinsichtlich der Bewerbung von Bildungsangeboten über Print- und Internetmedien oder Mundpropaganda betonen die Autoren die Abhängigkeit vom jeweiligen Produkt sowie von der Zielgruppenstrategie und geben hilfreiche Hinweise für ein erfolgreiches Marketing (ebd.: 81 ff.).

In der oben bereits erwähnten Anbieterstudie von Sommer, Künemund & Kohli (2001) ist die Zielgruppe der Bildungsangebote seitens der Anbieter untersucht worden. 62 Prozent der Anbieter hat „alle Älteren“ als Zielgruppe ihrer Bildungsangebote genannt und ist damit die zahlenmäßig stärkste Gruppe. Weniger deutlich hinsichtlich der Adressaten wird es, wenn die Zielgruppen enger eingegrenzt werden. Nur noch knapp die Hälfte (47 Prozent) hat die „jungen Alten“, die 60- bis 75-Jährigen, als Hauptadressaten genannt. Ein bemerkenswertes Drittel bezeichnete Hochaltrige bzw. über 75-Jährige als besondere Zielgruppe für Bildungsangebote, und 21 Prozent haben bildungsungewohnte ältere Menschen im Blickfeld ihres Interesses (Sommer et al. 2001: 65 f.; BMFSFJ 2006). Generationsübergreifende Zielgruppen haben nur 11 Prozent genannt („alle Altersgruppen“), obwohl doch eine zunehmende Generationenisolierung auch in der Altenbildung kritisiert wird und generationenübergreifende Kontakte wichtige Ziele der Bildungsveranstaltungen sind (Sommer & Künemund 1999; Kapitel 2.2.3.). Gefragt wurde auch, welche Teilnehmenden denn tatsächlich erreicht werden. Hier deuteten sich bereits Defizite bei der Nachfrage an. Wenn circa 80 Prozent der Anbieter 66- bis 75-Jährige erreichen, dann ist das ein Hinweis darauf, dass Hochaltrige eher selten das Hauptaugenmerk der Bildungsanbieter sind bzw. diese zumindest unter der wünschenswerten Zielmarke bleiben (BMFSFJ 2006: 110). Das zeigt auch eine Untersuchung zu den Altersgruppen bei den Volkshochschulen, wonach der Anteil der über 65-Jährigen mit circa 6,4 Prozent fast stagniert, aber der

Anteil der jungen Alten (bis 65 Jahren) stets zunimmt (Kade 2007: 61; Maier 2009: 686). Der Anteil der über 50-Jährigen ist insgesamt beachtlich: von den 6,6 Millionen Nutzern bzw. Teilnehmenden der Volkshochschulen waren im Jahr 2001 26 Prozent (circa 2,5 Millionen) in dieser Altersgruppe. 1990 waren es lediglich 10 Prozent und bei den über 64-Jährigen 4,4 Prozent (Kade 2007: 61). Zwar gibt es bezüglich des Frauenanteils eine relativ große Varianz bei den Angaben, doch der durchschnittliche Anteil der Frauen liegt eher hoch – der Angebotserhebung zufolge bei 81 Prozent. Dieser Wert deutet auf eine erhebliche Dominanz von Frauen im Bereich der nachberuflichen Bildung (Sommer et al. 2001: 67). Diese zieht vermutlich die bereits beobachteten größeren Leistungsdifferenzen unter Frauen im Vergleich zu den Leistungsdifferenzen zwischen Frauen und Männern nach sich (vgl. Kade 2007: 62). Interessanterweise nutzen 90 Prozent der älteren Kursteilnehmer das reguläre Programm, lediglich 10 Prozent die Angebote für Seniorinnen und Senioren (Maier 2009: 686). Je stärker die Dominanz einer Altersgruppe oder eines Geschlechts, desto schwerer sind gemischte Gruppen in den Volkshochschulen zu organisieren (Kade 2007: 62). Inwiefern auf diesem Gebiet Handlungsbedarf besteht, soll u. a. in Anbetracht der vorhandenen empirischen Analysen in Kapitel 4.3. und 7. sowie im abschließenden Kapitel diskutiert werden (Kapitel 8).

Das Bedürfnis nach zielgruppenspezifischen Veranstaltungen und Angeboten scheint unterdessen nur bedingt für die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten durch ältere Menschen relevant zu sein (vgl. Friebe 2007: 18). Gleichwohl gibt es zunehmend Angebote, welche die Seniorinnen und Senioren gezielt ansprechen. Die Organisation von Veranstaltungen durch Seniorenakademien ist dafür ein gutes Beispiel (Sommer et al. 2004).

4.1.2.2 Intergenerationelles Lernen

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung gewinnen Formen des intergenerationellen Lernens an Bedeutung. Insbesondere außerfamiliär kommt es relativ selten zu intergenerativen Kontakten, da die Berührungspunkte zwischen den Generationen mehr und mehr abnehmen (Kalbermatten 2004: 120; Kapitel 2.1.1.). Die in Gefahr geratene soziale Integration von älteren Menschen und die damit verbundene Abnahme generationenübergreifender sozialer Interaktion werden regelmäßig als Begründung für Bildungsanstrengungen im intergenerationellen Bereich herangezogen. Altenbildung wird aufgrund der demografischen Entwicklung zunehmend mit der Bildung bzw. der (z. B. sozialen) Förderung von Jugendlichen und Kindern verknüpft. Die beteiligten Generationen sollen mittels des gemeinsamen Lernens und des initiierten Dialogs voneinander profitieren. Insbesondere wertorientierte Diskussionsinhalte bzw. der Transfer von Wertvorstellungen, wozu auch die Generationensolidarität gehört, sind dementsprechend häufig Inhalte des intergenerationellen Lernens. Soziales und bürgerschaftliches Engagement, Weiterbildung und das Lernen über eine generationengerechte Gesellschaft und deren Altersbilder sind für das generationenübergreifende Lernen Spannungsfeld und zentraler Bildungsauftrag zugleich. Intergenerationelles Zusammensein stärkt das Wohlbefinden Älterer und

weckt Potenziale. Verloren geglaubte Erinnerungen treten zu Tage, und auch die Kreativität im Alter kann durch intergenerationelle Interaktion gefördert und für die Identitätsbildung förderlich neu entdeckt bzw. gepflegt werden (Cohen 2000: 233 ff.). Die moderne (digitale) Welt bringt immer mehr technische Herausforderungen hervor, die Jung und Alt quasi zum Lernen zwingen. Beim intergenerationellen Lernen werden überdies Ziele der sozialen Integration der Altersgruppen genannt – aber auch Ziele, die die besonderen Kompetenzen älterer Menschen betonen: „Insbesondere die inhaltliche Erweiterung, indem intergenerationelles Lernen mit der Frage nach der Lebensfähigkeit unserer Gesellschaft verbunden wird, und die besondere Berücksichtigung allgemeiner Lebenskompetenzen sind hier äußerst wertvoll“ (Klercq 1997: 93 f.).

Die Funktion intergenerationellen Lernens ist relativ einfach verständlich und umfasst die Weitergabe von Erfahrungen, Expertise und Wissen zwischen Generationen; der Prozess der Kulturüberlieferungen ist ebenso als explizites Ziel des generationenübergreifenden Lernens ein zentrales Element (Franz 2006: 1f.). Im Gegensatz zu allgemeinen Projekten bürgerschaftlichen Engagements werden Projekte intergenerationellen Lernens und Arbeitens weniger politisch als gesellschaftlich motiviert für nötig erachtet (ebd.: 11).

Interessant ist, dass einer jüngeren Studie zufolge höher gebildete ältere Menschen einen stärkeren Wunsch nach intergenerationellen Lernaktivitäten aufweisen. Personen mit niedrigerer Bildung äußern zwar den Wunsch nach Kontakten mit jüngeren Generationen häufiger, aber das gemeinsame Lernen mit Jüngeren stößt auf ungleich höhere Barrieren im Vergleich zu eher bildungsgewohnten älteren Menschen, da hier offenbar die entsprechenden Erfahrungen im Umgang mit jüngeren Menschen fehlen (Schmidt et al. 2009: 155).

Damit die Ressourcen der unterschiedlichen Altersgruppen genutzt und „Know-How-Transfers“ ermöglicht werden können, erscheint die intergenerationelle Weiterbildung als eigenständige konzeptionelle Perspektive nötig (Friebe 2007: 21). Zwar findet bereits generationenübergreifendes gemeinsames Lernen statt, und altersgemischte Lernzusammenhänge finden sich beispielsweise gerade in den Volkshochschulen regelmäßig. Jedoch bleibt bislang unbeantwortet, ob Lernprozesse so strukturiert werden können, dass der o. g. Wissenstransfer zwischen den Generationen tatsächlich zuverlässig erfolgt. Ziele intergenerationellen Lernens sind laut Fünftem Altenbericht der Bundesregierung die Sicherung kultureller Werte, der Transfer von Erfahrungswissen, die generationsübergreifende Solidarität und die gemeinsame Suche nach Lösungen für soziale Probleme (BMFSFJ 2006: 98 ff.; Friebe 2007: 21).

Die Abkehr von der Disengagement-Theorie (vgl. Kapitel 3.1.1.) in der alternssoziologischen Diskussion und in der allgemeinen Altenhilfe/Altenbildung zieht zunehmend auch die Frage nach den nutzbaren Potenzialen bezüglich des intergenerationellen Engagements bzw. Lernens nach sich. In den USA ist diese Diskussion weiter fortgeschritten als in Deutschland, und eine „Instrumentalisierung“ der älteren Generation für zentrale gesellschaftliche Aufgaben ist dort bereits deutlich erkennbar (Kapitel 5).

Doch auch in Deutschland wird immer stärker der mögliche Beitrag der Generationensolidarität zur Rechtfertigung weiterer Bildungsanstrengungen in der nachberuflichen Phase herangezogen (vgl. Kapitel 5 und 8; Friebe 2007: 7).

Das intergenerationelle Lernen wird weiterhin auch als Antwort auf den häufig künstlich heraufbeschworenen „Generationen-Krieg“ verstanden und als Instrument auf gesellschaftlicher und individueller Ebene zur Förderung des gegenseitigen Verstehens propagiert (Keil & Brunner 1998). Auch wenn das Ungleichgewicht hinsichtlich der Verteilung der Altersgruppen durch die demografische Entwicklung mit den damit einhergehenden Konsequenzen für die Sozialkassen sich bis zum Jahr 2050 stärker zulasten der jüngeren Generationen verschieben wird, so ist eine direkte Konfrontationsstellung der Generationen eher nicht zu erwarten. Denn die demografische Entwicklung wirft (eher) die gesamtpolitische Fragestellung auf, in welchem Verhältnis Staat, Wirtschaft und Familie stehen, wobei weitere Aspekte sozialer Ungleichheit und nicht nur die Generationengerechtigkeit berücksichtigt werden müssen (vgl. Leisering 1996: 21). Diese Thematik wird bei der empirischen Analyse der von den Befragten beschriebenen Ziele, Altersbilder und Strukturen im Kapitel 7 untersucht sowie in der abschließenden Diskussion dieser Arbeit (Kapitel 8) aufgegriffen und diskutiert.

4.1.3 Barrieren und soziale Ungleichheit in der nachberuflichen Bildung

Die eher schwache Teilnehmerate bei Bildungsveranstaltungen im Alter und eine Altenbildung, die kaum eine breite Schicht der älteren Bevölkerung erreicht, lassen Fragen zu hemmenden Faktoren, zu Barrieren in der Altenbildung und zur sozialen Ungleichheit aufkommen. Zwar gibt es nur wenige Studien, die über die Bildungspartizipation Auskunft geben, doch diese wenigen Untersuchungen haben sehr deutlich gezeigt, dass es eine breite Bildungsteilnahme in den älteren Bevölkerungsgruppen nicht gibt, sondern in der Altenbildung in Deutschland eine ausgesprochen selektive Partizipation bei den Bildungsangeboten vorherrscht, die nachfolgend näher vorgestellt wird.

Die kürzlich erschienene EdAge-Studie zum Bildungsverhalten älterer Menschen (Tippelt et al. 2009b) hat die Ergebnisse der (wenigen) früheren Untersuchungen zu Einflussfaktoren auf die Bildungsbeteiligung bestätigt (vgl. Maier 2009: 684 ff.). Sie zeigt auf, wie der schulische Einfluss, aber auch personale und soziale Faktoren sowie familien- und berufsbiografische Ereignisse und Einstellungen die Bildungsteilnahme beeinflussen. Darüber hinaus wird die Bedeutung externer Bedingungen und der schulischen Erfahrungen für den Lebensverlauf betont (Tippelt et al 2009b: 73). Grundsätzlich haben, und das ist auch angesichts der theoretischen Erläuterungen in Kapitel 3 kaum überraschend, Personen, die im beruflichen Leben Erfahrungen mit Weiterbildungsangeboten gemacht haben, eine höhere Neigung, auch in der nachberuflichen Phase an Bildungsangeboten teilzunehmen. Es nehmen weniger ältere Menschen an Bildungsangeboten teil, die keiner Erwerbstätigkeit nachgegangen sind, wobei es sich zumeist um Frauen handelt, die als solche wiederum gegenüber den

Männern in der nachberuflichen Phase in der Überzahl sind. Erfolge und Misserfolge in der erlebten Schulzeit sind ebenso relevant für das Bildungsverhalten. Die Studie belegt überdies, dass eine positiv erlebte Schulzeit vor allem bei Personen mit höherem Bildungsniveau gegeben ist und diese wiederum auch positiv über ihre Weiterbildungsaktivitäten im Erwachsenenalter berichten (ebd. 74 ff.). Bereits in früheren Untersuchungen wurde im Übrigen festgestellt, dass mit zunehmendem Verschulungsgrad die Bildungsbereitschaft sinkt (Maier 2009: 686).

Neben dem – gegenseitig – positiven Einfluss von Altenbildung und der gesundheitlichen Verfassung sowie dem kognitiven Leistungsvermögen (Kapitel 2.2.2.1.) hat auch die gesellschaftliche und ehrenamtliche Partizipation von älteren Menschen einen fördernden Einfluss. Personen, die an Bildungsmaßnahmen teilnehmen, sind häufiger sozial und ehrenamtlich sowie gesellschaftspolitisch engagiert und interessiert (Sommer et al. 2001: 36 ff.).

Die oben erwähnte „EdAge-Studie“ hat weitere Barrieren für Weiterbildungsaktivitäten von älteren Menschen ausgemacht, die auch für die Schwerpunkte dieser Arbeit von Bedeutung sind. So z. B. die bereits in Kapitel 3 erwähnten Einflüsse eines eher negativen individuellen Altersbildes von Nicht-Teilnehmern und Teilnehmern, die u. a. zu Weiterbildungsbarrieren führen können, weil sich Weiterbildung für sie nicht mehr lohne – mit 19 Prozent die höchste Zustimmungsrate bei den möglichen Begründungen und zudem allein bei der Gruppe der ältesten Befragten relevant (Kuwan et al. 2009b: 161 und 164). Auf die negative Wirkungsverstärkung entsprechend negativer Altersbilder haben auch Sommer & Künemund (1999) bereits hingewiesen. Die hauptsächlichsten Gründe für eine Nicht-Teilnahme waren familiäre oder gesundheitliche, also eher individuelle als strukturelle Gründe, genauso wie die Begründung, dass kein privater Bedarf für eine Weiterbildungsaktivität bestehe oder kein Nutzen gesehen werde (Kuwan et al 2009b: 161). Spätestens bei der Thematisierung eines fehlenden Nutzens muss jedoch gefragt werden, ob dann noch von „Barrieren“ im eigentlichen Sinne gesprochen werden kann, da diese ein bestehendes Bedürfnis voraussetzen.

Weitere relevante Barrieren für eine Teilnahme waren die Angst vor Misserfolg (ein Drittel der Nicht-Teilnehmer) und der Umstand, dass die Befragten ungern allein zu einer entsprechenden Veranstaltung gingen. Mit 35 Prozent Zustimmung ähnlich bedeutsam war der Grund, dass die Befragten nicht gerne allein lernen würden. Die Autoren vermuteten dabei, dass auch die fehlende Vertrautheit mit Bildungsveranstaltungen im Alter ein Grund für das Fernbleiben sein könne. Zudem wird als Begründung angegeben, dass die Veranstaltungen gerade für die ältere Generation zu einer ungünstigen Tageszeit (abends) stattfinden würden (31 % der Nicht-Teilnehmer geben dies als Grund für ihr Fernbleiben an). Auch dies sind Ergebnisse, die frühere Annahmen bestätigen (Sommer & Künemund 1999). 19 Prozent der Nicht-Teilnehmer würden zudem gern eine Weiterbildungsberatung in Anspruch nehmen, bevor sie an einer Weiterbildung teilnehmen. Bei den Bildungsinteressierten lag diesbezüglich der Schwerpunkt auf einer individuellen und qualifizierten Weiterbildungsberatung. Den Autoren zufolge war im Grundsatz bemerkenswert, dass immerhin fast ein Drittel der

Befragten keinen Grund für ihre Nicht-Teilnahme angeben konnte, was eventuell auf methodische Probleme hinweist (vgl. Kuwan et al. 2009b: 162 ff.).

4.2 Datenlage zur Bildungspartizipation im Alter

Angesichts der Bedeutung, die der Bildung von der Altersforschung generell beigegeben wird (Aning 2002: 54), kann die empirische Befundlage in den hier zu untersuchenden Ländern insgesamt noch als dürftig angesehen werden (Kohli & Künemund 2000: 157). Das betrifft auch Finanzierungskonzepte zur nachberuflichen Bildung (Dohmen 2003: 230). Doch gab es mittlerweile, wie bereits oben erläutert, für Deutschland (und Österreich) in den letzten Jahren einige interessante Studien zum Bildungsverhalten Älterer, die ein neues Licht auf die Thematik werfen und nachfolgend entsprechend dargestellt werden, auch wenn noch erhebliche Lücken auf diesem Forschungsfeld festzustellen sind. Das liegt daran, dass ältere und hochaltrige Menschen in den groß angelegten empirischen Untersuchungen über Bildung und Weiterbildung auch bis heute kaum berücksichtigt werden, da häufig eine ausschließliche Schwerpunktsetzung auf die Erwerbsarbeit und die dazugehörigen Weiterbildungsangebote erfolgt (ebd. 155). In einer eigens für die Enquete-Kommission „Finanzierung Lebenslangen Lernens“ des Deutschen Bundestags angefertigten Studie über die Datenlage im Bereich Lebenslanges Lernen ist demnach für den Bereich der Weiterbildung in der nachberuflichen Phase festgestellt worden, dass leider keine umfassenden Gesamtstatistiken bestehen. Die wenigen vorhandenen Datenquellen, die für die Weiterbildung von Älteren nutzbar sind, weisen sehr unterschiedliche Perspektiven, Begrifflichkeiten und Forschungsziele auf und sind daher nur eingeschränkt miteinander kompatibel (Bellmann 2003: 23).

Die Unterschiede sind z. T. frappierend: zwischen 2 und 30 Prozent der über 60-Jährigen besuchen Kurse oder Vorträge. Verantwortlich für diese Differenzen dürften – neben der unterschiedlichen Modalität der Stichprobengewinnung – hauptsächlich die konkreten Frage- und Antwortformulierungen sein. Unterbleibt z. B. die Abgrenzung eines Zeitraumes (...) so liegen die Anteile zwangsläufig sehr hoch (Kohli & Künemund 2000: 158).

Angesichts der guten Datenqualität des Mikrozensus und aufgrund der Fachdiskussionen im Rahmen des Promotionskollegs Lebenslanges Lernen der TU Dresden wurden für diese Arbeit die Mikrozensusdaten der Jahre 2003 und 2007 ausgewählt. Ein ausschlaggebender Grund für die Wahl der Mikrozensusdaten war die Tatsache, dass es nur sehr wenige Analysen dieser Güte für die Bildungsbeteiligung in der nachberuflichen Phase gibt und mit Hilfe dieser Daten ein neuer wissenschaftlicher Beitrag in diesem Bereich wahrscheinlich war. Die Mehrthemenbefragung des Mikrozensus hat im Gegensatz zu Einthemenbefragungen (VHS- und IW-Erhebungen) den Vorteil, dass weiterbildungsaktive Personen nicht überrepräsentiert sind, wie dies bei einigen zuvor genannten Datensätzen der Fall sein dürfte. Der Mikrozensus ermöglicht eine stärkere Differenzierung hinsichtlich diverser statistisch relevanter Einflussfaktoren,

die für die Bildungsbeteiligung im Alter bislang kaum untersucht wurden: „Soziodemographische Merkmale sind in allen Personenbefragungen vorhanden, aber im Hinblick auf Weiterbildungsfragen z. B. beim Mikrozensus bislang noch kaum ausgewertet worden“ (Bellmann 2003: 50).

Nachfolgend soll jedoch zunächst anhand weiterer Studien auf den bisherigen Forschungsstand zur Bildungspartizipation im Alter eingegangen werden, um die späteren Ergebnisse besser einordnen zu können.

4.2.1 Forschungsstand zur Bildungspartizipation von älteren Menschen

Nachfolgend sollen die wichtigsten Ergebnisse bisheriger Forschung zur Bildungsteilnahme von Älteren und den Auswirkungen der Weiterbildung auch als Basis der eigenen Erhebung zusammengefasst werden. Unterschieden werden soll dabei zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung. Da berufliche Weiterbildung einen konkreten Verwertungsbezug aufweist und der Erweiterung einer berufsfachlichen Qualifikation dient oder auf die Bewältigung neuer Anforderungen am Arbeitsplatz ausgerichtet ist, soll diese nur nachrangig als ergänzende Information Berücksichtigung finden. Im Blickfeld der Analyse empirischer Daten soll die allgemeine Weiterbildung stehen, die aus sehr unterschiedlichen Zielsetzungen verfolgt wird – vom Nachholen schulischer Qualifikationen über allgemeine kulturelle und politische Bildung bis hin zur Weiterbildung für bürgerschaftliches Engagement oder als konkrete Lebenshilfe. Die verschiedenen Formen der Weiterbildung eindeutig abzugrenzen, ist kaum möglich, da die Perspektive des Einzelnen dabei eine maßgebliche Rolle spielt. So können Gesangsübungen für eine Sängerin in den Bereich der beruflichen Bildung fallen, für ungeschulte Teilnehmende aber in den Bereich der Allgemeinbildung. Im Gegensatz zur beruflichen Phase, wo berufliche Weiterbildung in betriebliche Weiterbildung, individuelle berufliche Weiterbildung und nicht-berufliche Weiterbildung unterteilt werden kann, sind Bildungsmaßnahmen im Alter insbesondere im kulturellen Bereich häufig eine Mischung zwischen (spätberuflicher) Weiterbildung, aktiver Lebensführung und ergänzender Freizeitgestaltung (BMFSFJ 2006: 100 f.). Trotz des Fokusses auf allgemeine Weiterbildung werden im Folgenden grundlegende Ergebnisse mit dem Schwerpunkt der formellen und non-formalen Bildungspartizipation in der nachberuflichen Phase aufgeführt.

4.2.2 Allgemeine Studien zur Bildungspartizipation

Wie die überwiegende Zahl der Studien zur Erwachsenenweiterbildung beschäftigt sich auch das Berichtssystem Weiterbildung vor allem mit der Situation der erwerbstätigen Bevölkerung und bezieht hierfür lediglich die unter 65-Jährigen in ihre Befragungen ein. Doch sollen die Daten des Berichtssystems deshalb an dieser Stelle kurz Beachtung finden, weil sie Auskunft hinsichtlich der allgemeinen Trends der letzten Jahre geben.

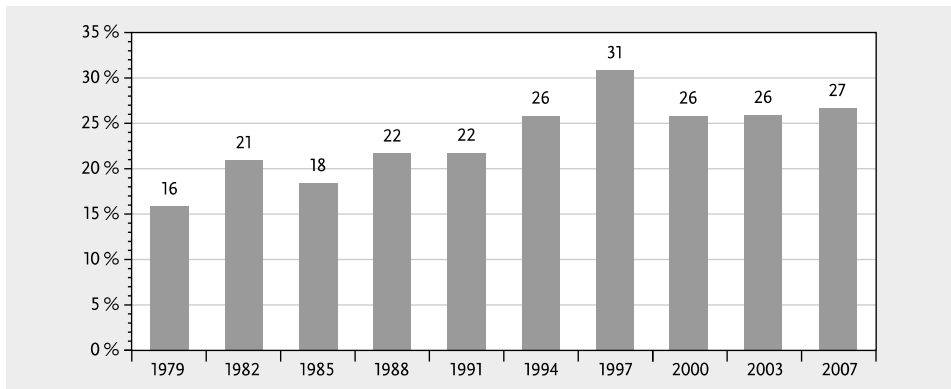


Abb. 6: Allgemeine Weiterbildung 1979 bis 2007 im Vergleich³¹

Wie der obigen Abbildung zu entnehmen ist, ist die Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung in Form von Kursen, Vorträgen oder Lehrgängen zwischen 1979 und 1997 generell – und altersunabhängig betrachtet – gestiegen. Jedoch ist die Teilnahme an Weiterbildung nach einem Anstieg auf 31 Prozent wieder auf das Niveau von 1994 zurückgegangen (Abbildung 6). Die Altenberichtscommission schließt angesichts der Zahlen nicht aus, „dass die Verlängerung der Arbeitszeiten seit 1997 und die wachsende Sorge um den Arbeitsplatz die Nachfrage nach allgemeiner Weiterbildung hat zurückgehen lassen“ (BMFSFJ 2006: 101). In Ostdeutschland sind die Quoten zur allgemeinen Weiterbildung noch etwas niedriger als in Westdeutschland (Teilnahmequote 2003: Westdeutschland 27 Prozent, Ostdeutschland 21 Prozent; 2007: Westdeutschland 28 Prozent, Ostdeutschland 26 Prozent), da hier aufgrund der beruflichen Herausforderungen durch die Wiedervereinigung mutmaßlich größerer Wert auf die berufliche als auf die allgemeine Weiterbildung gelegt wird. Aufgrund der in den nachfolgend diskutierten Studien fehlenden Erkenntnisse noch eine Anmerkung zu Nationalität und Wohnortgröße, wie sie in der Befragung des Berichtssystems Weiterbildung festgehalten wurden: Demnach partizipieren 26 Prozent der deutschen Befragten und 21 Prozent der nicht-deutschen Befragten sowie 18 Prozent der Deutschen mit Migrationshintergrund an der allgemeinen Weiterbildung. Hinsichtlich der Wohnortgröße nehmen 23 Prozent der Befragten in Orten mit weniger als 20.000 Einwohner an allgemeiner Weiterbildung teil, aber 28 Prozent der Befragten, die in Orten mit mehr als 500.000 Einwohnern leben (BMFSFJ 2006: 101 f.).

Erst seit 2007 liegen im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung aussagekräftige Daten auch für die Gruppe der über 64-Jährigen vor, die mit den Daten der EdAge-Studie, auf die noch ausführlich eingegangen wird, für die nationalen Erhebungen ergänzt wurden (von Rosenblatt & Bilger 2008: 132 ff.). Welche Unterschiede sich über den Lebensverlauf ergeben, zeigt die nachfolgende Tabelle 1.

31 Quelle: von Rosenblatt & Bilger 2008: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007.

Tab. 1: Formelles, non-formales und informelles Lernen im Lebensverlauf²

	Altersgruppen					
	19–24	25–34	35–44	45–54	55–64	65–80
Anteil Erwerbstätiger	49	68	82	76	47	3
reguläre Bildungsgänge (formell)	57	14	3	2	2	1
Weiterbildungsveranst. (non-form.)	49	48	50	44	26	12
"Selbstlernen" (informell)	59	54	54	53	45	38

Die obige Tabelle zeigt deutlich, dass die Teilnahme an formeller Bildung mit dem Alter drastisch abnimmt – und das bereits ab einem Alter von 25 Jahren. Auf einem schwachen Niveau pendeln sich die Teilnahmequoten bereits ab einem Alter von 35 Jahren ein, wodurch auch die Abnahme des Anteils an Erwerbstätigen keinen starken Einfluss auf die Teilnahme an regulären Bildungsgängen mehr hat. Der Einfluss der Erwerbstätigkeit ist aber vor allem bei den non-formalen Weiterbildungsangeboten, die zumeist einen beruflichen Schwerpunkt haben, zu erkennen. Bei dieser Lernform ist im Vergleich zum informellen Lernen, das weniger stark abnimmt, ein verstärkter Einfluss der fehlenden Erwerbstätigkeit anzunehmen, zumal das berufsbezogene Selbstlernen bei Erwerbstätigen stärker ausfällt als bei Nichterwerbstätigen (von Rosenblatt & Bilger 2008: 135 ff.). Weitere Erkenntnisse der EdAge-Studie werden u. a. im anschließenden Kapitel 4.2.3. dargelegt und diskutiert.

Die Volkshochschulstatistik ist eine weitere allgemeine Datenquelle, die für die Beurteilung der Bildungspartizipation auch in der nachberuflichen Phase erste Hinweise liefert. Hier ist im Gegensatz zum Berichtssystem Weiterbildung auch die Gruppe der über 64-Jährigen erfasst worden. Interessant ist vor allem die Entwicklung der Teilnehmerzahlen über die Jahre hinweg, die anhand der Zahlen der Volkshochschulstatistik erkennbar wird. Haben 1978 lediglich 3,5 Prozent dieser Bevölkerungsgruppe an Angeboten der Volkshochschulen in Deutschland teilgenommen, so waren es 2003 bereits 8,5 Prozent (Völkening 2006: 52). Die Zahlen zur Bildungspartizipation dieser Altersgruppe sind im Steigen begriffen – wenn auch auf einem relativ niedrigen Niveau. Inwiefern eine ähnliche Entwicklung auch in anderen Studien – sowohl was alterssoziologische Studien als auch was Datensätze des Mikrozensus angeht – zu beobachten ist, soll in den nachfolgenden Kapiteln im Mittelpunkt des Interesses stehen.

4.2.3 Studien zur Altenbildung in Deutschland

Im Folgenden sollen die zentralen Ergebnisse der wichtigsten Erhebungen im Bereich Altenbildung vorgestellt, diskutiert und mögliche Forschungsdesiderate dargestellt werden. Da wie oben bereits erläutert die empirische Befundlage eher dürftig ist, werden auch ältere Untersuchungen aus den späten 1990er Jahren herangezogen. Doch

32 Quelle: von Rosenblatt & Bilger 2008.

auch neuere Befunde zum Beispiel aus der EdAge-Studie (Tippelt et al. 2009b) werden zu Rate gezogen.

Der oben bereits erwähnte Alterssurvey von Kohli & Künemund (2000) analysiert Zusammenhänge zwischen dem Bildungshintergrund, dem Einkommen sowie dem gesundheitlichen Zustand der Befragten. Generell zeigen die Studien über die Bildungspartizipation im Alter eine relativ geringe Beteiligung an Bildungsangeboten in der nachberuflichen Phase. 14 Prozent der Befragten des Alterssurveys haben in den letzten zwölf Monaten vor der Befragung Kurse oder Vorträge besucht, acht Prozent davon seltener als einmal im Monat. Es wird von den Autoren – mit Hinweis auf die schlechte Vergleichbarkeit – zudem vermutet, dass die Bildungsaktivität der älteren Menschen in den letzten Jahren leicht zugenommen hat (Kohli & Künemund 2000: 160). Diese These einer langfristig steigenden Tendenz bei der Teilnahme an Bildungsangeboten wird im Übrigen auch durch die Volkshochschulstatistiken des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung bestätigt, die eine konstante Zunahme des Anteils älterer Menschen an den KursteilnehmerInnen – sowohl relativ zu den Altersgruppen als auch absolut – zeigen (vgl. dazu Friebe 2007: 18). Die zweite Welle des Alterssurveys hat im Übrigen ergeben, dass 4,5 Prozent der Frauen und 4,2 Prozent der Männer im Alter von 50 oder mehr Jahren mindestens einen Kurs oder Vortrag pro Monat besuchen (Stiehr et al. 2010: 326).

Die Ausgangssituation für ein individuelles lebenslanges Lernen basiert stark auf den Bildungserfahrungen und -gewohnheiten früherer Lebensphasen (Sommer et al. 2001: 32 ff.). In der Partizipation an Bildungsangeboten in der Nacherwerbsphase zeigt sich neben dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage in der Altenbildung indirekt auch das in früheren Lebensphasen angeeignete Bildungsverhalten und die entsprechend früh entwickelten Lernkompetenzen. Wie in anderen soziologischen Studien zur Altenbildung zeigt auch der Alterssurvey deutlich, dass für die Bildungspartizipation im Alter der Bildungshintergrund der Befragten ähnlich bedeutsam wie das Einkommen der Befragten ist, und dass diese beiden Faktoren den stärksten Einfluss auf das Bildungsverhalten haben. Der Haupt bzw. Volksschulabschluss ist bei der untersuchten Altersgruppe der 40- bis 85-Jährigen im Alterssurvey mit 75,5 Prozent die dominierende Schulform. 11,9 Prozent der Befragten verfügten über einen Realschulabschluss, und nur 5,6 Prozent über Abitur, Hochschulreife oder EOS. Unter den Nicht-Teilnehmern an Weiterbildungsveranstaltungen waren die Hauptschulabsolventen hingegen mit 46,2 Prozent deutlich unterrepräsentiert (Kohli & Künemund 2000: 162 f.; Kapitel 4.3.2.2.).

Der Anteil der Frauen war entsprechend ihrer Verteilung in der Grundgesamtheit der Studie höher, wobei die Bildungsbeteiligung von Frauen in den multivariaten Analysen im Vergleich zu den Männern nicht signifikant höher ist. Ein eindeutiger Alterseffekt besteht hingegen: Je älter die Befragten, desto seltener der Besuch einer Bildungsveranstaltung. Wie bereits im Kapitel 4.2.2. zur Bildungsbeteiligung beschrieben, bestehen zudem statistische Zusammenhänge zwischen Gesundheit, „produktiver“ Tätigkeit im Ruhestand, Bildung und Einkommen und der abhängigen Vari-

able Bildungsteilnahme: Je besser die Gesundheit eingeschätzt wurde, je „produktiver“ der Befragte/die Befragte im Ruhestand war, je höher die Bildung oder das Einkommen, desto stärker die Bildungsbeteiligung der Befragten (ebd.: 160 ff.). Bezüglich der Bildungsbeteiligung in Ost- und Westdeutschland wies der Alterssurvey eine schwächere Beteiligung der Ostdeutschen auf, die sich die Autoren der Studie nicht allein mit der geringeren großstädtischen Besiedlung erklären konnten. Die Hinzunahme der Variable „produktive Tätigkeiten“ ließ den anfangs positiven Effekt der neuen Bundesländer (erneut signifikant) negativ werden. Interessant sind zudem die Ergebnisse des Alterssurveys zum Familienstand und zur Anzahl der Personen im Haushalt der Befragten. Verheiratete, Menschen in Partnerschaften und Nicht-Alleinlebende besuchten seltener Weiterbildungsveranstaltungen als Ledige, getrennt Lebende, Geschiedene oder Alleinlebende. Auch unter Kontrolle anderer Variablen in der multivariaten Analyse bleiben diese Einflüsse signifikant. Die Autoren der Studie äußern jedoch selbst Zweifel an diesen Ergebnissen, da womöglich der Lebensstil (familienbezogen versus öffentlichkeitsbezogen) eine Rolle spielen könnte (ebd.: 161 f.). Die geringen Fallzahlen könnten eine weitere Erklärung für diese Ergebnisse sein. Daher ist die zusätzliche Untersuchung dieser Frage anhand der Daten des Mikrozensus sicherlich hilfreich.

Darüber hinaus wiesen Nicht-Teilnehmer von Bildungsangeboten im höheren Alter auch einen schlechteren Gesundheitszustand auf. Dem Alterssurvey zufolge besteht hier ein eindeutiger Zusammenhang (a. a. O.). Wurde die subjektive Bewertung des Gesundheitszustandes von den Befragten als relativ schlecht beurteilt, so war die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme an Bildungsveranstaltungen geringer: 5,6 bzw. 48,6 Prozent der Teilnehmenden bewerteten ihren Gesundheitszustand mit sehr gut bzw. gut, bei den Nicht-Teilnehmern waren es 3,8 bzw. 34,8 Prozent.

Die Chance, ein entsprechendes Angebot am eigenen Wohnort vorzufinden, wird außer durch die genannten Faktoren stark durch die Größe des Wohnortes beeinflusst. Generell weist das Altern auf dem Lande erhebliche Unterschiede zum Altern in der Stadt auf, da wie bereits in Kapitel 2.1. beschrieben die Singularisierung im Alter auf dem Lande aufgrund fehlender Infrastruktur eine stärkere Vereinsamung nach sich zieht (Kade 2007: 34 f.). Es bestehen außerdem erhebliche Varianzen hinsichtlich der Anzahl der Bildungsanbieter. Können kleine Kommunen durchschnittlich nur 0,4 Bildungsträger mit einem Angebot für ältere Menschen bereitstellen, so sind es in großstädtischen Kommunen (100.000 – 500.000 Einwohner) circa 16 und in Städten mit mehr als 500.000 Einwohnern sogar über 100 Anbieter mit Angeboten für die ältere Generation (Schröder & Gilberg 2005: 50 f.). Die räumliche Struktur, die ältere Menschen vorfinden, ist also im hohen Maße entscheidend darüber, ob sie an Bildungsangeboten partizipieren. Dies gilt insbesondere für Menschen, die in ihrer Mobilität eingeschränkt sind, die keinen Führerschein besitzen oder die einkommensschwach sind (a. a. O.).

Da die deskriptiven Ergebnisse des Alterssurveys und die bivariaten Analysen zwischen einzelnen Variablen nur eingeschränkt aussagekräftig sind und nicht selten –

so die Autoren der Studie – das Gleiche erklären könnten, hielten diese multivariate Analysen für notwendig, um die eigenständige Erklärungskraft der jeweiligen Variablen beobachten zu können. Aus den gleichen Gründen wurde diese Vorgehensweise auch in den Analysen anhand der Mikrozensusdaten im nachfolgenden Kapitel gewählt. Die Ergebnisse der vorgenommenen logistischen Regressionen sind aufschlussreich. Unter Kontrolle sämtlicher o. g. Variablen erweist sich – auch im multivariaten Modell – das Bildungsniveau als einflussreichster Faktor für eine Bildungsteilnahme im Ruhestand. Eine höhere Schulbildung zusammen mit einer beruflichen Ausbildung erhöhte das Chancenverhältnis im Vergleich zur „Volkshochschule ohne Ausbildungsabschluss“ um den Faktor fünf. Und je höher das Einkommen der Befragten, desto höher die Chance für eine Teilnahme an Bildungsangeboten. Jedoch muss hierbei festgehalten werden, dass diese beiden Variablen miteinander korrelieren (Kohli & Künemund 2000: 164 ff.). Befragte in den oberen Einkommensquintilen haben immer noch eine doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit für eine Teilnahme an Kursen oder Vorträgen in den zwölf Monaten vor der Befragung. Auch die „produktive Tätigkeit“ sowie der Gesundheitszustand haben Kohli & Künemund zufolge einen eigenständigen Effekt auf die Bildungsteilnahme:

*Es ist also nicht so, dass die stärkere Partizipation dieser Personengruppe im Bildungsbe-
reich nur indirekt durch ihre durchschnittlich bessere Gesundheit oder Schulbildung bedingt
ist, sondern sie besuchen tatsächlich häufiger Kurse und Vorträge (ebd.: 166).*

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Bedeutung der Gesundheit stellt sich die Frage nach dem (kalendarischen) Alter der Befragten. Wie bereits bei den Daten des Berichtssystems Weiterbildung zu erkennen war, geht mit zunehmendem Alter regelmäßig die Bildungsbeteiligung zurück, was vor allem mit der gesundheitlichen Situation der Menschen begründet werden kann. Schröder & Gilberg (2005) haben in ihrer infas-Untersuchung festgestellt, dass „nur“ noch 16 Prozent zwischen 60 und 64 Jahren und zwischen 70 und 74 Jahren mit 9 Prozent nur noch knapp jede/e Zehnte an Bildungsveranstaltungen teilnimmt (ebd.: 69). Die Einschränkungen in der Mobilität und der allgemein schlechtere Gesundheitszustand sind für die Abnahme der Bildungsbeteiligung ausschlaggebend. Weitere Hemmnisse, wie sie bereits erwähnt wurden (Bildungshintergrund, Einkommen etc.), bleiben ebenso relevant. Bezüglich der Einflussvariablen Gesundheit und Alter kommt die Altenberichtscommission zu dem Ergebnis, dass Alter keinen eigenständigen Erklärungswert für die Nichtteilnahme an Weiterbildung in der nachberuflichen Phase hat, sondern dass ein Einfluss des Alters durch andere Faktoren wie z. B. den Bildungshintergrund überlagert wird (BMFSFJ 2006: 105). Zur Klärung dieser Frage wird diese Arbeit einen Beitrag leisten (vgl. Kapitel 4.3.).

Eine internationale Studie aus dem Jahre 2005, die zehn europäische Länder u. a. bezüglich des Bildungsverhaltens im Alter untersucht hat (Survey of Health, Ageing and Retirement – SHARE), ermittelte für Deutschland folgende Werte: von den 60- bis 69-Jährigen haben sich 4,2 Prozent an Bildungsveranstaltungen beteiligt, von den 70- bis 79-Jährigen 1,0 Prozent und von den über 79-Jährigen 0,8 Prozent. Mit diesen

Ergebnissen lag Deutschland im Vergleich zu den anderen europäischen Ländern im Mittelfeld (vgl. Kolland 2008: 163 f.).

Eine Studie von Schütz & Tews aus dem Jahre 1991 im Auftrag der schleswig-holsteinischen Landesregierung hat neben Erkenntnissen zur Selbsteinschätzung, zu Wohnverhältnissen oder der familiären Situation von Älteren auch das Bildungsverhalten thematisiert. Die Befragung von 60- bis 65-Jährigen und 70- bis 75-Jährigen in Schleswig-Holstein hat ergeben, dass 18 Prozent aller Befragten gelegentlich und 6 Prozent regelmäßig an „Bildungsveranstaltungen wie Vorträgen, Gesprächskreisen oder Kursen“ teilgenommen haben, wobei festzuhalten ist, dass – im Gegensatz zum Alterssurvey und zum Mikrozensus – ein Zeitraum nicht vorgegeben wurde (Schütz & Tews 1991: 65). Insofern konnten darunter auch Bildungsveranstaltungen in weiter Vergangenheit und nicht lediglich in den letzten 12 Monaten liegen, wie es normalerweise üblich ist. Schütz & Tews geben an, dass ähnliche – ältere – quantitative Studien zur Bildungssituation von Älteren gleiche bzw. niedrigere Teilnahmeraten in dieser Bevölkerungsgruppe ermittelten. Sie führen überdies aus, dass eine bessere Schulbildung die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen im Alter wahrscheinlicher macht. Interessant und zunächst unerklärlich ist der Hauptgrund, den die Befragten dafür angaben, warum sie nicht an Bildungsveranstaltungen teilgenommen haben. So sagen 59 Prozent aller Befragten, dass sie kein Interesse an den Bildungsveranstaltungen hätten. Weder die Kritik an der Angebotsstruktur (4 Prozent) noch die Problematik der Mobilität oder Erreichbarkeit (19 Prozent) haben eine ähnliche Bedeutung für die Nicht-Teilnahme (ebd.: 67).

Das Geschlecht erhält in gerontologischen Untersuchungen eine wachsende Bedeutung. Doch sind Daten zur besonderen Situation von Frauen im Bereich der Bildungsforschung für Ältere nur selten untersucht worden und zeigen insgesamt noch ein uneinheitliches Bild (Stiehr et al. 2010: 326). In der zweiten Welle des Alterssurveys ist kein wesentlicher geschlechtsspezifischer Unterschied festgestellt worden (a. a. O.). In der EdAge-Studie der Autoren Tippelt, Schmidt, Schnurr, Sinner und Theisen, die u. a. mit 4.909 Teilnehmern im Jahr 2007 eine Repräsentativerhebung durchführten, ist indes nachgewiesen worden, dass in der beruflichen Bildung ein negativer statistischer Zusammenhang zwischen dem Geschlecht (hier: Frauen) und der Bildungsteilnahme besteht, und dass Frauen bei der beruflichen Weiterbildung generell unterrepräsentiert sind. Bei der allgemeinen Weiterbildung im Alter kehrt sich dieser Zusammenhang jedoch zugunsten der Frauen um (Tippelt et al. 2009a: 43). Das ist eine auch für diese Arbeit interessante Erkenntnis einer Studie, deren zentrale Ergebnisse im Folgenden noch näher erläutert werden. So nahm hinsichtlich der Beteiligung an „organisierter Weiterbildung“ die Teilnahmerate bei den Befragten mit dem Alter ab. Haben sich von den 55- bis 59-Jährigen noch 35 Prozent an der Weiterbildung beteiligt, so sinkt der Prozentsatz für die nachfolgenden Altersgruppen stetig (60- bis 64-Jährige: 17 Prozent, 65- bis 69-Jährige: 15 Prozent, 70- bis 74-Jährige: 11 Prozent und 75- bis 80-Jährige: 10 Prozent; vgl. Tippelt 2009). Bei den genannten Zahlen ist unklar, um welche Formen von Weiterbildung es sich genau handelt, denn bei den „formalen Bildungsgängen“ weisen die Autoren eine Beteiligung von 1 Prozent bei den über 64-

Jährigen aus und bei „Kursen, Lehrgängen, Seminaren, Schulungen“ immerhin sechs Prozent (Tippelt et al. 2009a: 35).

Ältere Hauptschulabsolventen sind im Vergleich zu denjenigen mit Realschulabschluss oder Abitur stark unterrepräsentiert. 7 Prozent der Hauptschulabsolventen nehmen an Weiterbildungsveranstaltungen teil im Vergleich zu 24 Prozent der Realschulabsolventen und 26 Prozent der Abiturienten bzw. Personen mit Fachhochschulreife (ebd.: 39). Generell hat die Studie durch den Vergleich von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung gezeigt, dass die allgemeine Weiterbildung sich bei den Befragten so ähnlich abbildet wie es bereits bei der beruflichen Bildung zu beobachten war (vgl. Theisen et al. 2009: 57). Bildungsungleichheiten werden also – wie bereits in den Ergebnissen des Alterssurveys erkennbar – fortgeschrieben, wenn nicht gar verstärkt.

Bezüglich der Weiterbildungsbarrieren hat die Studie interessante Ergebnisse geliefert. Zwei Begründungen sind überraschend: So haben lediglich 8 Prozent die gesundheitliche Situation als Begründung für ihre Nichtteilnahme an Bildungsangeboten im Alter angeführt. 17 Prozent sagen, für sie lohne es sich aufgrund des Alters nicht mehr, sich an Weiterbildungsmaßnahmen zu beteiligen (ebd.: 44). Für die folgende Analyse und auch im Hinblick auf die Diskussion zu den Altersbildern der befragten Expertinnen und Experten ist das eine interessante Erkenntnis, da sich darin ein stark negatives Altersbild quantitativ relevant unter den Befragten zeigt. Es ist jedoch festzuhalten, dass die Studie nicht allein die nachberufliche Phase untersuchte, sondern mit Aufnahme von 45- bis 65-Jährigen auch Berufstätige in die Befragung einbezog und so der beruflichen Bildung eine gewichtige Rolle zukommen ließ (ebd.: 36 f., 40). Doch wird bei der Frage nach dem Anlass für eine Weiterbildung erkennbar, dass die nicht berufsbezogene Weiterbildung bei den älteren Befragten ab 60 Jahren dominiert und die berufsbezogene Weiterbildung im Vergleich zu den jüngeren Jahrgängen ausgesprochen stark abnimmt (Tippelt 2009). In multivariaten Analysen, die das Altersbild der Teilnehmenden berücksichtigen, haben jegliche ehrenamtlichen Tätigkeiten, eine aktive Freizeitgestaltung oder Mitgliedschaften in Vereinen einen durchweg positiven Einfluss und weisen entsprechend positive Korrelationen auf (a. a. O.). Ähnlich positiv ist der statistische Zusammenhang zwischen einem positiven Altersbild und organisierter Gesundheitsbildung sowie zu Sportaktivität und aktivem kognitiven Training (Theisen & Sinner 2009: 99). Hinsichtlich der Beteiligung an Weiterbildung sind die Teilnahmeraten für Personen mit Migrationshintergrund signifikant niedriger. 28 Prozent der Einheimischen im Alter von 45 bis 80 Jahren nehmen an Weiterbildungsveranstaltungen jeglicher Art teil, aber nur 21 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund (Schmidt & Schnurr 2009: 138 ff.). Sehr unterschiedlich in Bezug auf die Altersgruppen ist die Nutzung aller Befragten der EdAge-Studie von Computern oder dem Internet. Mit 12 Prozent bei den 65- bis 80-Jährigen ist die entsprechende Quote dreimal niedriger als bei der jüngsten Altersgruppen der 45- bis 54-Jährigen. Wie auch andere Formen des informellen Lernens ist die Nutzung von Computern stark abhängig vom Bildungshintergrund der Befragten (Kuwan et al. 2009a: 61). Eine Studie zur Nutzung des Internets durchgeführt durch TNS Infratest, der (N)ONLINER Atlas

2008, will in einer Telefonbefragung der deutschen Bevölkerung ermittelt haben, dass 48,5 Prozent der 60- bis 69-Jährigen und immerhin noch 19 Prozent der über 70-Jährigen zu der Gruppe der „Onliner“ gehören, also das „Internet nutzen“. Die Nutzer des Internets wurden dabei unabhängig von Ort und Grund der Nutzung betrachtet (Initiative D²¹ 2009: 14).

Angesichts der obigen Ergebnisse, die nicht alle, aber doch die bedeutsamsten Studien auf dem Gebiet der Altenbildung abbilden, kann festgehalten werden, dass die Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung sich nicht auf einem bestimmten Niveau eependeln. Wenn andere Studien hinzugenommen werden, wie z. B. eine EMNID-Befragung zum Freizeitverhalten von 1974, die den über 59-Jährigen eine Weiterbildungsbeteiligung von zwei Prozent bescheinigt, dann ist die Spanne gar erstaunlich. Zum Vergleich: 2 Prozent (EMNID; 60+), 14 Prozent (Alterssurvey; 60–85 Jahre), 18 Prozent (Schütz & Tews; 60+), 17 Prozent (Schröder & Gilberg 2005; 55+) sowie 1 Prozent formale Bildung, 12 Prozent bei non-formaler Bildung und bei „Kursen, Lehrgängen, Seminaren, Schulungen“ immerhin sechs Prozent (65–80) (Tippelt et al. 2009a: 35). Das sind Beispiele für die uneinheitlichen Ergebnisse bisheriger Forschung über die Weiterbildungssituation von Älteren. Zudem werden die Zahlen, einmal abgesehen von der uneinheitlichen Definition von Bildung und Lernen, noch schwerer vergleichbar bzw. noch übersichtlicher, wenn sich der Zeitraum für die Weiterbildung auf die letzten zwölf Monate beschränkt sowie die jeweiligen Altersgruppen eingegrenzt werden. Zum Beispiel hat die infas-Untersuchung von Schröder & Gilberg (2005) für die Bildungsteilnahme einen Dreijahreszeitraum zugrunde gelegt. Für diesen relativ langen Zeitraum sind 14 Prozent Teilnahmequote bei den 65- bis 69-Jährigen eher niedrig. Diese Zahlen überraschen spätestens dann, wenn die überproportionale Beteiligung von älteren Menschen mit Abitur oder EOS 12. Klasse berücksichtigt wird: mit 17 Prozent in der genannten Altersgruppe ist diese Quote fast doppelt so hoch wie die vergleichbaren Werte des Mikrozensus des Jahres 2003 (ebd.: 44; Kapitel 4.3.2.).

Eine weitere Problematik ist das unterschiedliche Verständnis von Bildung und die fehlende Unterteilung in formale und non-formale Bildung. Die nachfolgenden Analysen der Bildungsbeteiligung anhand von Mikrozensusdaten der Jahre 2003 und 2007 sollen – differenziert hinsichtlich der relevanten Altersgruppen sowie mit der Maßgabe des Bildungsgeschehens der letzten zwölf Monate – einen Beitrag zu einer Verbesserung der Datenlage in diesem Bereich der Forschung leisten. Da der Mikrozensus keine Altersstudie ist und auch hinsichtlich der Bildungsbefragung enge Grenzen aufzeigt, können die Analysen lediglich einen Baustein für die weitere Forschung darstellen. Jedoch können die folgenden Kapitel zu den Daten des Mikrozensus unter anderem aufgrund der hohen Fallzahlen und der relevanten demografischen Standards bei den Einflussfaktoren einige interessante Einblicke geben.

4.3 Bildungsbeteiligung von älteren Menschen in Deutschland – eine Analyse von Mikrozensusdaten der Jahre 2003 und 2007

4.3.1 Datenbasis Mikrozensus

Am Mikrozensus des Statistischen Bundesamts, durchgeführt durch die Statistischen Landesämter, nehmen rund 370.000 Haushalte mit 820.000 Personen teil. Der Mikrozensus ist als so genannte rotierende Panelstichprobe angelegt, bei der Haushalte eines bestimmten Auswahlbezirkes vier Jahre lang befragt werden. Jedes Jahr wird ein Viertel der Auswahlbezirke ausgetauscht. Sollten Personen und Haushalte wegziehen, werden diese durch nachziehende Personen bzw. Haushalte ersetzt. Die Befragung ist eine jährliche Repräsentativstatistik, die eine Vielzahl von Variablen umfasst. Das stets gleich bleibende Erhebungsprogramm der Mikrozensus enthält soziodemographische Fragen zur Person, Fragen zum Familien- und Haushaltszusammenhang sowie zu den Bereichen Erwerbstätigkeit, Einkommen und Ausbildung. Für den Großteil dieser Fragen besteht eine Auskunftspflicht. Neben diesen Standardbereichen des Mikrozensus werden auf freiwilliger Basis in jeweils vierjährigen Abständen zusätzliche Angaben z. B. zur Gesundheit, Wohnsituation, Krankenversicherung oder Altersvorsorge erhoben. Diese Fragekomplexe wurden, sofern sie in die Analysen mit aufgenommen wurden, entsprechend gekennzeichnet, genauso wie Fragen der so genannten Unterstichproben oder -fragen, die „nur“ 400.000 Personen gestellt wurden. Hinsichtlich der Güte der Daten sind diese jedoch ohne Einschränkung vergleich- und nutzbar für die Analysen dieser Arbeit. Und im Vergleich zu anderen empirischen Erhebungen ist die hohe Fallzahl auch bei den jeweiligen Unterfragen überdurchschnittlich hoch und weist diesbezüglich eine besondere methodische Validität auf.

Zu diesen zusätzlichen Bereichen gehören – ebenfalls in einem Abstand von vier Jahren – auch Antworten auf Fragen nach der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung, die Kurse, Seminare oder Vorträge zu allgemeinen Themen wie Gesundheit, Sprachen, Freizeitgestaltung etc. berücksichtigen. Diese Sonderbefragung zur Bildung verlief jedoch nicht alle vier Jahre identisch. So enthält der Datensatz von 2003 zusätzliche Fragestellungen zur allgemeinen und beruflichen Weiterbildung, deren Informationen auch für die nachfolgenden Berechnungen genutzt wurden. 2007 wurde Bildung erneut erfragt, jedoch wurden lediglich Fragen zur „formellen“ Bildung (z. B. in Form von Lehrveranstaltungen etc.) in diesen Datensatz aufgenommen. Analysen zum informellen Lernen wie z. B. zur Nutzung des Internets konnten leider nicht durchgeführt werden. Insbesondere die Nutzung aktueller Daten zur Internetnutzung wäre aufgrund der technischen Verbreitung der digitalen Medien sehr interessant gewesen und war auch ein wesentlicher Grund dafür, dass die Aufbereitung der Daten aus 2007 abgewartet wurde. Doch hat das Statistische Bundesamt ausgerechnet diesen Frageblock herausgenommen. Die Nutzung des Datensatzes des Jahres 2007 war jedoch auch für den Vergleich der formellen bzw. non-formalen Bildungssituation von Nutzen.

Im Gegensatz zu den Scientific-Use-Files (SUF), der „lediglich“ eine 70-prozentige Substichprobe darstellt, konnten für diese Arbeit die so genannten (nicht-anonymisierten) On-Site-Files der Jahre 2003 und 2007 genutzt werden, die den kompletten Datensatz berücksichtigen. Die Arbeiten wurden an einem Gastwissenschaftlerarbeitsplatz des Sächsischen Statistischen Landesamtes durchgeführt.

4.3.1.1 Theoretischer Bezugsrahmen und Forschungsdesign für die quantitativen Analysen

Für die quantitativen Analysen des Kapitels 4.3. soll nachfolgend der theoretische Bezugsrahmen erläutert werden, der neben den in Kapitel 3 theoretisch hergeleiteten Überlegungen auf die nachfolgenden dazugehörigen Forschungshypothesen der quantitativen Analysen verweist.

Die in Kapitel 3 erläuterten theoretischen Grundlagen werden für die Analyse der Daten des Mikrozensus genutzt und beeinflussen entsprechend die nachfolgend aufgestellten Forschungshypothesen für die einzelnen Variablen. So ist auch die bereits vorgestellte Kontinuitätsthese, die davon ausgeht, dass die Lebenszufriedenheit älterer Menschen umso höher ist, je stärker die Situation im Alter der Lebenssituation in mittlerem Alter ähnelt, eine der theoretischen Grundlagen für die Analyse der empirischen Daten. Dieser Ansatz postuliert, dass Verhaltensmuster auch bis ins hohe Alter gleich bleiben und die Veränderungsbereitschaft auch im späteren Alter durch die eigene Biografie geprägt ist (Kade 2007: 48). Leider bleiben auch bei der Kontinuitätsthese gesellschaftliche und sozialstrukturelle Differenzierungen unzureichend berücksichtigt (Backes & Clemens 2003: 134 ff.). Dieses theoretische Defizit bringt eine Problematik mit sich, die auch in anderen Studien, die die nachberufliche Phase zum Gegenstand haben, festzustellen ist. Denn trotz diverser theoretischer Konzepte und Analysen für unterschiedliche Handlungsfelder kann aufgrund vielfältiger Gründe immer noch nicht gesagt werden, dass die sozialwissenschaftliche Altersforschung eine ausgeprägte Theorieentwicklung hervorgebracht hat, mit deren Hilfe empirische Forschung mit grundlegendem theoretischen Wissen verbunden werden kann (Bengtson et al. 2005; Lenz et al. 1999: 51). So kämen Theorien sozialer Ungleichheit für eine detailliertere Auseinandersetzung in Betracht (vgl. Hradil 2005: 175 ff.). Jedoch mussten diese aufgrund der Lebenssituation Älterer, die nicht ohne Weiteres mit derjenigen Heranwachsender verglichen werden kann, für die Analyse der Daten verworfen werden. Klassische Bildungsungleichheitstheorien erscheinen für die Beobachtung von Ungleichheit im Alter nur schwer anwendbar, da sie zu diesem Zwecke unterschiedliche Lebensverhältnisse über die Lebensspanne berücksichtigen oder z. B. bei der Frage nach dem Nutzen von Bildungsinvestitionen Kategorien wie Alltagsbewältigung oder Strategien im Alter integrieren müssten. Die oben genannten theoretischen Konzepte müssen in dieser Arbeit daher als Leitlinien für die weiteren Analysen zur Beantwortung der Untersuchungsfragen verstanden werden. Darüber hinaus wird für die Konzeption des Forschungsdesigns das Konzept der „Lebenslage“ und der sozialen Milieus, welches u. a. Einkommen, Wohnqualität, Gesundheit, Wohlbefinden und weitere ökonomische, nicht-ökonomische und nicht-materielle Kriterien einbezieht,

für die sozialstrukturelle Analyse der Ungleichheit nach Möglichkeit berücksichtigt (vgl. dazu Backes & Clemens 2003: 169 ff.; Reich & Tippelt 2008; Kapitel 3.1.4.).

Für die statistischen Analysen zur Bildungspartizipation im Alter werden zunächst Annahmen übernommen, die bereits für die gesellschaftlichen Altersbilder in Kapitel 3.2. von Bedeutung waren. Denn auch für die quantitativen Analysen – sowohl die deskriptiven als auch die multivariaten – erscheint es im Hinblick auf die in Kapitel 3.2. erläuterten Aspekte des Alterns ratsam, die aufgeführten Alterskategorien in die Analysemodelle aufzunehmen, um einen gerontologisch-erziehungswissenschaftlichen Blick nicht aus den Augen zu verlieren. Demnach werden Phänomene des Alterns nach kalendarischen Aspekten (Alterskategorien), der körperlicher Verfassung (Hilfebedürftigkeit) und sozialen Dimensionen (Familienstand, Geschlecht, Bildungs- und Migrationshintergrund, Einkommen, Wohnsituation etc.) dargestellt und bewertet. Sozioökonomische Angaben zu Alter, Geschlecht, Familienstand, Region, Bildung, Einkommen oder Gesundheit werden auch in anderen alterssoziologischen Studien, auch solchen zur Bildung im Alter, regelmäßig in das Forschungsdesign aufgenommen (vgl. Kohli & Künemund 2000: 166 ff.; Backes & Clemens 2003: 168 ff.; Kruse 2002: 169 ff.). Wegen der Entscheidung, die Mikrozensus 2003 und 2007 zu nutzen, können nur die Variablen und Klassifikationen von Variablen genutzt werden, die in den jeweiligen Datensätzen enthalten sind. Somit sind automatisch einige Einschränkungen hinsichtlich wichtiger Einflussgrößen hinzunehmen, wie zum Beispiel fehlende Informationen zu einem ehrenamtlichen Engagement, das im Mikrozensus nicht berücksichtigt wurde. Aber die vorgegebenen Parameter bieten auch für eine klassische, aufgrund der Fallzahlen sehr interessante, deskriptive und multivariate Analyse vielfältige Möglichkeiten. Einige der nachfolgenden Einflussgrößen wurden in bisherigen Studien zur Bildung in der nachberuflichen Phase mit einer so hohen Fallzahl noch nicht untersucht, und z. B. die Aufnahme der im Ausland geborenen Befragten erfordert eine – auf die Fallzahl bezogene – anspruchsvolle Befragung, die herkömmliche Studien zur nachberuflichen Phase bislang nicht leisten konnten.

Das Alter hat u. a. laut Fünften Altenbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2006) zwar einen weniger starken Einfluss auf das Bildungsverhalten (aufgrund von Kompensationsleistungen Älterer, siehe auch Kapitel 2.2.2.3.), aber es kann angenommen werden, dass es als Faktor immer noch relevant genug ist, um in die Analysen aufgenommen zu werden. Darüber hinaus wird angenommen, dass wie auch in anderen Studien (s. o.) der Bildungshintergrund, das Einkommen, der Familienstand, eine frühere Erwerbstätigkeit sowie der Gesundheitsstatus einen bedeutsamen Effekt auf die Bildungsteilnahme im Alter haben, weshalb diese Einflussfaktoren auch in dieser Arbeit untersucht wurden. Als weitere Kontrollvariable ist überdies das Geschlecht in die Analysen aufgenommen worden, das, wie die meisten der obigen Einflussfaktoren, als demografischer Standard zu betrachten ist (Statistisches Bundesamt 2004). Da das Geschlecht aufgrund der höheren Lebenserwartung von Frauen eine interessante Einflussgröße in der nachberuflichen Phase darstellt, wird auch die Situation der Bildungsteilnahme von Frauen explizit deskriptiv und multivariat in dieser Arbeit untersucht und explizit in die Analysen mit aufgenommen. Die für Deutschland immer

noch relevante Kategorie „Ost- oder Westdeutschland“ ist ebenso in die Modelle aufgenommen worden, da kaum differenzierte Erkenntnisse hierzu für die Bildungspartizipation im höheren Erwachsenenalter vorliegen.

Aufgrund von vergleichbaren Studien zur Bildungspartizipation im Alter (vgl. Kapitel 4.3.2.), ergab sich eine Relevanz zweier weiterer Variablen für das Bildungsgeschehen im Alter, die ebenso in die Analysen dieser Arbeit integriert wurden, nämlich, ob die Befragten in einem Einpersonenhaushalt leben oder nicht und ob sie im Ausland geboren wurden oder innerhalb der heutigen Grenzen der Bundesrepublik Deutschland. Nachfolgend sollen kurz weitere Hintergründe zu den Einflussfaktoren gegeben, die jeweiligen Hypothesen aufgestellt und das methodische Vorgehen anhand der einzelnen Einflussfaktoren erläutert werden. Die Partizipation am – informellen und formellen – Bildungsgeschehen ist als abhängige Variable behandelt worden. Hintergründe zum methodischen Vorgehen werden in Kapitel 4.3.1.2. erläutert.

Nachfolgend soll kurz das Design der Untersuchung zur Bildung in der nachberuflichen Phase auf der Grundlage der Mikrozensusdaten der Jahre 2003 und 2007 erläutert werden. Es wird damit gleichsam in die wichtigsten Einflussvariablen theoretisch eingeführt und jeweils die dazugehörige Hypothese sowohl für die deskriptiven wie für die multivariaten Analysen benannt.

Gemäß der zuvor erwähnten Kontinuitätsthese, wonach früheres Verhalten dem Verhalten auch in der nachberuflichen Phase gleicht (vgl. Kapitel 3), kann für die Analyse der Daten des Mikrozensus angenommen werden, dass Befragte, die einen höheren Schulabschluss haben bzw. entsprechende berufliche Weiterbildungen im Laufe ihres Erwachsenenlebens besucht haben, eine stärkere Bildungspartizipation im Alter aufweisen. Der höhere Bildungsabschluss und berufliche Fortbildungen hatten auch in den bisherigen Studien zur Altenbildung einen signifikanten positiven Effekt (vgl. Kapitel 4.2.3). Eine interessante Frage wird sein, welchen differenzierten – eigenständigen – Einfluss diese Variable im Einzelnen hat. In den weitergehenden Analysen dazu wird diese Frage untersucht. Die Forschungshypothese für die weiteren Analysen lautet aufgrund obiger Vorannahmen wie folgt: Je höher das Bildungsniveau der Befragten, desto stärker ihre Bildungsbeteiligung im Alter.

Ähnlich verhält es sich mit der Einkommenssituation. Das Einkommen ist ein zentraler Aspekt der Lebenslage nicht nur für ältere Menschen. Für eine eigenständige Lebensführung nach dem Eintritt in den Ruhestand ist die materielle Lage von besonderer Bedeutung (vgl. Kapitel 2.1. und 2.1.2.2.). Bezüglich des Zusammenhangs zwischen Einkommen und Bildung kann jedoch bislang lediglich auf die Bildungsforschung zum Übergang auf weiterführende Schulen im Sekundärbereich verwiesen werden, da für die älteren und hochaltrigen Menschen entsprechende theoretische Konzepte kaum vorliegen. Die Übergangswahrscheinlichkeit auf Gymnasien erhöht sich mit steigendem Einkommen des jeweiligen Haushaltes (Schneider 2004). Daraus kann gefolgert werden, dass die längere Schulzeit bzw. Bildungsteilnahme, die mit einem Besuch des Gymnasiums einhergeht, eher bei Haushalten mit höheren Einkommen zu beobachten ist. Ähnliche Ergebnisse sind aufgrund entsprechend bil-

dungsgewohnter älterer Menschen im Vergleich zu einkommensschwächeren und damit tendenziell eher bildungsgewohnten älteren Befragten auch im höheren Alter zu erwarten.

Der Faktor Einkommen hatte wie bereits der Faktor Bildung (zwei sich im Übrigen gegenseitig beeinflussende Einflussgrößen) auch in den bisherigen Studien zur Altenbildung einen positiven Effekt (vgl. Kapitel 4.2.3). Studien zur Altenbildung wie der Alterssurvey von Kohli und Künemund (2000) haben gezeigt, dass ein höheres Einkommen mit einer höheren Bildungsbeteiligung im Alter einhergeht. Wie bereits in den o. g. Studien zur Altenbildung kann auch hier davon ausgegangen werden, dass ein über dem Durchschnitt liegendes Einkommen die Bildungspartizipation der Befragten im Alter positiv beeinflusst. Auch hierbei sind aber weitergehende Differenzierungen von großem Interesse. Die Forschungshypothese für die weiteren Analysen lautet wie folgt: Je höher das Einkommen, desto höher das Verhältnis der Chancen für eine Bildungsbeteiligung im Alter.

Um innerhalb der Altersgruppe 55+ differenzieren und verschiedene Alterseffekte genauer betrachten zu können, wurden in den Analysen vier Altersgruppen gebildet: Die (nicht-erwerbstätigen) 55- bis 64-Jährigen, die Gruppe der 65- bis 74-Jährigen, die 75- bis 84-Jährigen und die Gruppe der über 84-Jährigen (85+). Somit können entsprechende Differenzierungen vorgenommen werden, die in bildungssoziologischen Untersuchungen leider oftmals unterbleiben (i. d. R. aufgrund fehlender gerontologischer Fragestellungen). Jedoch konnten in einigen Analysen nur drei Altersgruppen untersucht werden, und zwar dort, wo die geringe Fallzahl eine Zusammenlegung der Gruppe der 75- bis 84-Jährigen mit den über 84-Jährigen nötig machte.

Dem Kapitel 2.2.2. zum Lernen im Alter ist zu entnehmen, dass ältere Menschen zwar ihre Leistungskapazität mithilfe verschiedener Strategien aufrechterhalten können, jedoch hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten Verluste hinnehmen müssen. Darüber hinaus wurde in Kapitel 4.2.3. bereits erwähnt, dass die Bildungspartizipation mit zunehmendem Alter sinkt. Auch wenn der Gesundheitsstatus mit dem Alter korrespondiert, wird es interessant sein zu prüfen, inwiefern das kalendarische Alter – bei einer Kontrolle des Faktors Gesundheit – Einfluss auf die Bildungsbeteiligung hat. Es muss aber festgestellt werden, dass die Gesundheitsvariablen des Mikrozensus nur bedingt den tatsächlichen Gesundheitsstatus des Befragten widerspiegeln, da allein die Informationen zum Bezug von Pflegegeld oder Pflegesachleistungen hierfür herangezogen werden konnten. Aufgrund o. g. Ergebnisse anderer Studien hinsichtlich des Alters wird ein entsprechendes Ergebnis in den nachfolgenden Analysen erwartet, weshalb die Forschungshypothese für die weiteren Analysen lautet: Je älter die Befragten, desto geringer ihre Bildungsbeteiligung.

Ähnlich verhält es sich mit der gesundheitlichen Situation, der eine zentrale Bedeutung für die Lebensqualität im Alter und auch für die Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen (vgl. Kapitel 2.2.2.6.) zukommt. Die Kategorien zur Hilfebedürftigkeit im Datensatz des Mikrozensus werden daher als Kontrollvariablen aufgenommen. Und wie ebenso bereits oben erwähnt und in Kapitel 2.2.2.6. ausgeführt, wird davon aus-

gegangen, dass mit zunehmend gefährdetem Gesundheitsstatus und mit Inanspruchnahme von Hilfe die Partizipation an Bildung abnimmt. Die Forschungshypothese für diese Analysen lautet daher wie folgt: Hilfebedürftige Befragte weisen eine geringere Bildungsbeteiligung im Alter auf als Personen, die kein Pflegegeld oder keine Pflegesachleistungen erhalten

Weitere Kontrollvariablen, die aufgrund von vergleichbaren Studien – wie sie in Kapitel 4.2.3. erläutert wurden – eine entsprechende Relevanz aufweisen, wurden in die folgenden Analysemodelle aufgenommen. Nachfolgend sollen lediglich kurz die Kontrollvariablen Geschlecht, Wohnortgröße, Alleinlebend, Familienstand, Ost-West und Zuzug nach Deutschland erläutert werden.

Das Geschlecht erhält wie bereits oben erwähnt generell in Arbeiten mit gerontologischen Fragestellungen eine zwar immer noch ungenügende aber doch wachsende Bedeutung. Ratsam erscheint es, für die multivariate Analyse das Geschlecht in einem Modell u. a. mit der Variable Alter zu kontrollieren. Die Untersuchung der Daten anhand des Alterssurveys zeigt ein uneinheitliches Bild zu dieser Frage (vgl. Kapitel 4.2.3.). In der EdAge-Studie von Tippelt et al. (2009b) ist nachgewiesen worden, dass in der beruflichen Bildung ein negativer statistischer Zusammenhang zwischen dem Geschlecht (Frauen) und der Bildungsteilnahme besteht, der sich für die allgemeine Weiterbildung im Alter zugunsten der Frauen umkehrt (Tippelt et al. 2009a: 43). Die Forschungshypothese lautet: Frauen weisen in der nachberuflichen Phase eine höhere Bildungsteilnahme auf als Männer.

Aufgrund des größeren Bildungsangebotes in (größeren) Städten und eines besseren öffentlichen Personennahverkehrs (vgl. Kapitel 4.2.3.) wird davon ausgegangen, dass sich die Wahrscheinlichkeit, im Alter an Bildungsmaßnahmen teilzunehmen, erhöht, wenn die Befragten in größeren Orten oder Städten lebten. Die Forschungshypothese lautet daher: Je größer der Wohnort, desto höher die Chance für eine Bildungsbeteiligung.

Der Alterssurvey hat die Variable Alleinlebend als eine für ältere Menschen relevante Einflussgröße für die Bildungsbeteiligung aufgenommen. Die (bei geringer Fallzahl nicht signifikanten) bivariaten Ergebnisse wiesen daraufhin, dass die Alleinlebenden eine höhere Wahrscheinlichkeit für eine Bildungsbeteiligung haben, da sie häufiger unter den Teilnehmern als unter den Nicht-Teilnehmern zu finden waren. Doch haben auch die Autoren der o.g. Studie bereits darauf hingewiesen, dass nicht allein das Alleinleben diese Unterschiede erklärt, sondern eher ein öffentlicher oder familienbezogener Lebensstil, der z. B. mit der Gesundheitssituation korrespondiert (Kohli & Künemund 2000: 161 f.). Es bleiben also aufgrund der schwachen Datenlage zu dieser Frage starke Zweifel, ob tatsächlich ein positiver Zusammenhang des Alleinlebens mit der Bildungsbeteiligung wahrscheinlich und nicht eher der Familienstand relevant ist. Beim Familienstand waren die Ergebnisse des Alterssurveys etwas überraschend, da Verheiratete und solche, die einen Lebenspartner hatten, Weiterbildungsveranstaltungen seltener besuchten als Ledige, getrennt Lebende und Geschiedene, weshalb die Autoren der Studie auf andere Einflussgrößen in diesem Zusammenhang verwiesen

(s. o.). Beide Variablen werden als Kontrollvariablen aufgenommen und auf Multikollinearität hin geprüft. Die Forschungshypothesen für diese beiden Variablen lauten: Alleinlebende Befragte weisen eine höhere, Verheiratete eine niedrigere Bildungsbeteiligung auf als ledige, geschiedene oder verwitwete Befragte.

In der Forschung zur Altenbildung wurde mangels geeigneten Datenmaterials die Situation im Ausland Geborener kaum erforscht. Eine vorsichtige Interpretation der dürftigen Datenlage zur Bildungssituation älterer Migrantinnen und Migranten deutet auf eine geringere Bildungsbeteiligung auch für ältere Migranten hin, die aufgrund von Sprachbarrieren und der besonderen Bedingungen der Integration in Deutschland tendenziell seltener an Bildungsaktivitäten teilhaben (BMFSFJ 2006: 120 f., 264). Nach einer neueren Studie zur Altenbildung aus dem Jahre 2009 (Tippelt et al. 2009b) haben Personen mit Migrationshintergrund eine geringere statistische Wahrscheinlichkeit an Bildungsangeboten teilzunehmen als Personen ohne Migrationshintergrund (Tippelt et al. 2009a: 41). Die Forschungshypothese für diese Kontrollvariable lautet: Im Ausland geborene Befragte weisen eine geringere Bildungsbeteiligung als in Deutschland geborene Befragte auf.

Ob ältere Befragte in Ost- oder Westdeutschland eher an Bildungsangeboten teilnehmen, ist eine Frage, die bislang kaum in der Forschung zur Altenbildung untersucht wurde oder aufgrund des Untersuchungsdesigns bisheriger Studien keine verlässlichen Erkenntnisse liefern konnte. In der EdAge-Studie wurden Ost-West-Vergleiche angestellt, jedoch keine signifikanten Unterschiede festgestellt. Nur hinsichtlich des Erwerbsstatus und der beruflichen Position (in einer jüngeren Altersgruppe noch in der beruflichen Phase) zeigte sich eine höhere Wahrscheinlichkeit für eine Bildungsteilnahme bei ostdeutschen Frauen (Tippelt et al. 2009a: 41). Unter diesem Vorbehalt lautet die Forschungshypothese: Ostdeutsche Befragte weisen eine höhere (formelle bzw. non-formale) Bildungsbeteiligung auf.

Welche methodischen Aspekte bezüglich der Datensätze des Mikrozensus beim oben erläuterten theoretischen Vorgehen und dem entsprechenden Forschungsdesign berücksichtigt werden mussten und inwiefern die jeweiligen Variablen genutzt wurden, soll im anschließenden Kapitel ausgeführt werden.

4.3.1.2 Methodische Aspekte und Variableninformationen

Die – in der multivariaten Analyse genutzten – abhängigen Variablen umfassen die Bildungsvariablen der Mikrozensus 2003 und 2007. Wie bereits oben erwähnt, waren im Mikrozensus 2003 noch Angaben zu „formellen und informellen“ Bildungsveranstaltungen enthalten. Im Datensatz für das Jahr 2007 finden sich dagegen nur Angaben zum formellen (bzw. non-formalen) Bildungsgeschehen. Zur formellen Bildung wurden nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes „Lehrveranstaltungen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung in Form von Kursen, Seminaren, Tagungen oder Privatunterricht“ der letzten zwölf Monate (vor dem Tag der Befragung) gezählt. Für die deskriptiven Analysen wurden die Antworten auf die Frage nach dem Zweck der Lehrveranstaltung (überwiegend beruflich oder privat) ebenso genutzt. Für

das informelle Lernen wurden „Aktivitäten zur allgemeinen und beruflichen Weiterbildung“ unterschieden nach der Nutzung von Fachliteratur, Fachbüchern oder Zeitschriften (1), von Lernangeboten im Internet (2), von Lernsoftware und Bildungsendungen etc. (3) und nach Besuchen von Einrichtungen wie Bibliotheken, Ausstellungen, Museen etc. (4). Im Grunde genommen wird in beiden Datensätzen das formelle und non-formale Lernen nur bedingt differenziert, bzw. wird durch die Beispiele eher auf das non-formale Lernen abgestellt (von Rosenblatt & Bilger 2008: 30 f. und 53). Während Kurse und Vorträge unter das non-formale Lernen fallen, können Lehrveranstaltungen als formelles Lernen verstanden werden. Für die Befragung älterer Menschen erscheint die Bezeichnung „Lehrveranstaltung“ für das formelle Lernen mit einem Begriff aus einem eher akademischen Bezugsrahmen unnötig eingegrenzt. Die Ergebnisse zeigen ggf. dadurch – nicht überraschend – eher schwache Teilnahmequoten, die im späteren Verlauf dieser Arbeit noch dargestellt und diskutiert werden. Wenn in dieser Arbeit, bezogen auf die Daten des Mikrozensus, von formellem Lernen die Rede ist, geschieht dies in Abgrenzung zur informellen Weiterbildung, aber nicht in Abgrenzung zu non-formalen Weiterbildungsveranstaltungen. Formelle Weiterbildung umfasst bezüglich der Mikrozensusdaten auch das non-formale Lernen, das leider nicht exakt abgegrenzt werden kann.

Um eine differenzierte Analyse hinsichtlich des Alters der Befragten zu ermöglichen, wurden bei den statistischen Analysen, wie oben bereits erwähnt, mehrfach unterteilte Alterskategorien genutzt. Damit sollen explizit die nachberufliche Phase wie auch das „junge Alter“ sowie die „Hochaltrigen“ berücksichtigt werden (vgl. auch Kapitel 3.2.2.1.). Die Gruppe der 18- bis 54-Jährigen wurde lediglich als Vergleichsgruppe bei den deskriptiven Analysen berücksichtigt. Die Gruppe der 55- bis 64-Jährigen hingegen wurde – ebenfalls als Vergleichsgruppe – generell in die Analysen hinzugezogen. Hierbei muss angemerkt werden, dass sich die Altersgruppe der 54-bis 64-Jährigen nicht allein durch das kalendarische Alter auszeichnet, sondern auch dadurch, dass diese Gruppe ausschließlich aus Nichterwerbspersonen besteht. Denn insbesondere erwerbssuchende und erwerbstätige Menschen zwischen 55 und 64 Jahren sind hinsichtlich ihrer Bildungsteilnahme vor allem aufgrund der beruflichen Bildung unterschiedlich zu bewerten. Mittels der Vorbedingung der Nichterwerbstätigkeit für diese „jungen Alten“ kann diese Altersgruppe mit den Befragten im Alter von 65 Jahren und älter eher verglichen werden, da letztere das (noch allgemein gültige) gesetzliche Rentenalter automatisch erreicht haben. Die Verknüpfung des entsprechenden Alters mit dem Erfordernis der Nichterwerbstätigkeit dient also der besseren Vergleichbarkeit und der Möglichkeit, eine weitere relevante Altersgruppe (zum Vergleich) in die Analysen einbeziehen zu können. Dadurch können also auch die jüngeren Alten berücksichtigt werden und es werden Erkenntnisse für die Gruppe „zwischen Erwerbstätigkeit und nachberuflicher Phase“ möglich. Ein weiterer Grund für die Hinzunahme dieser Altersgruppe war die Tatsache, dass der Renteneintritt in der Praxis häufig nicht erst mit 65 Jahren erfolgt, sondern davor. 2009 lag das tatsächliche durchschnittliche Rentenzugangsalter bei 63,2 Jahren (Deutsche Rentenversicherung 2010: 68). Trotzdem kann bei den Befragten von einer nachberuflichen Phase vor allem dann

gespröchen werden, wenn sie keiner Erwerbsarbeit mehr nachgehen, also berentet wurden, oder nicht mehr dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen.

Desweiteren wurde die Gruppe der 65- bis 74-Jährigen in die Analysen aufgenommen und in den multivariaten Analysen im Verhältnis zu den anderen Altersgruppen als Referenzkategorie genutzt. Eine weitere Altersgruppe ist die Gruppe der 75- bis 84-Jährigen, und die Gruppe der über 85-Jährigen ist gesondert in die Analysen mit aufgenommen worden, um das Bildungsverhalten auch der hochaltrigen Menschen genauer betrachten zu können – soweit es die Fallzahlen der Datensätze erlaubt haben. Die Gruppe der Hochaltrigen wird in nicht-gerontologischen Studien selten separat ausgewiesen, weshalb auch Erkenntnisse zum Bildungsverhalten dieser Gruppe kaum existieren. Der Faktor Alter kann erst durch eine anspruchsvolle Differenzierung der Altersgruppen genauer untersucht werden. Die Mikrozensus der Jahre 2003 und 2007 machen die Untersuchung der Datensätze nach dem konkreten Alter der Befragten im Zeitraum der Erhebung (Berichtszeitraum) ohne Weiteres möglich.

Hinsichtlich der Variablen Geschlecht und Familienstand wurden die vorgegebenen Klassifikationen der Mikrozensus 2003 und 2007 ohne Veränderungen übernommen. Im Datensatz des Jahres 2007 sind zudem Angaben zu eingetragenen Lebenspartnerschaften enthalten, die entsprechend in die übliche Klassifizierung des Familienstandes integriert wurden.

Für die Berücksichtigung der Wohnortgröße wurde in beiden Datensätzen gemäß der Eurostat-Definition die Variable der Stadt-Land-Gliederung genutzt, die der Mikrozensusdatensatz bereits enthält. Die Wohnortgröße ist hierbei nach urbanen, semiurbanen und ländlichen Gemeinden differenziert worden (weitere Informationen dazu in den Qualitätsberichten des Mikrozensus: siehe u. a. Statistisches Bundesamt 2008).

Um den Einflussfaktor des Alleinlebens in die Analysen zur Bildungspartizipation einzubeziehen, wurde die im Mikrozensus 2003 und 2007 ausgewiesene Anzahl der Personen im jeweiligen Haushalt herangezogen. Hier war ausschlaggebend, ob die befragte Person allein in ihrem Haushalt lebt („ja“) oder ob im Haushalt der oder des Befragten mindestens eine weitere Person lebt („nein“).

Hinsichtlich des Bildungshintergrundes wurden für die deskriptiven Analysen zwei Variablen herangezogen. Der Mikrozensus erlaubt detaillierte Angaben über den Bildungshintergrund der Befragten. Sowohl der höchste Schulabschluss als auch genauere Angaben zur beruflichen Bildung wurden durch die Statistischen Landesämter erfragt. Die Variable Schulabschluss wurde jedoch allein für die deskriptiven Analysen dieser Arbeit als zusätzliche Information genutzt. Die Bildungskategorie, die sowohl für die deskriptiven als auch für die multivariaten Analysen genutzt wurde, basiert auf

der CASMIN-Klassifikation, die in den 1980er Jahren bereits zum Zwecke international vergleichbarer Bildungsklassifikationen entwickelt wurde. Sie ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass sie neben der allgemeinen Ausbildung (general education) auch die berufliche Bildung (vocational education) berücksichtigt und dass auch die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems gut abgebildet werden (Lechert et al. 2006). Die Definition der Variable ist streng nach der Umsetzung der Bildungsklassifikation CASMIN entsprechend des ZUMA-Methodenberichts 2006/12 bestimmt worden (a. a. O.).³³

Bezüglich der Einkommenssituation erlauben die Mikrozensusdaten die Klassifizierung des Beitrags der Befragten zum Haushaltsnettoeinkommen. Die Klassifizierung erfolgt in Zweihunderterschritten von 700 Euro bis 1.700 Euro (sowie „bis 700“ und „1.700 Euro und mehr“). Einige Einkommensklassen wurden nach Möglichkeit zu vier gleich große Gruppen zusammengefügt. Die Gruppe „Kein Einkommen“ wurde separat in die Analyse aufgenommen.³⁴

Bezüglich der Einkommensverhältnisse, über die der Mikrozensus Auskunft gibt, muss zudem festgestellt werden, dass keine genauen Werte erfragt wurde, sondern immer nur Einkommensklassen. Für die folgenden Analysen wurde hierfür das Haushaltsnettoeinkommen herangezogen. Die Daten des Mikrozensus zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass sie keine Unterrepräsentation von Personen mit niedrigem Einkommen aufweisen, was vor allem der Auskunftspflicht geschuldet ist (Lengerer et al. 2008: Kapitel G1). Im Gegensatz zu anderen Erhebungen werden diese Befragten in der Stichprobe also besser berücksichtigt als z. B. in den gerontologischen Studien (s. o.). Die Daten basieren auf der Messung des Nettoäquivalenzeinkommens (ebd.: G15).

Als weitere unabhängige Einflussvariablen wurden eine frühere Erwerbstätigkeit („ja“ oder „niemals erwerbstätig“), eine Hilfebedürftigkeit, ein ost- oder westdeutscher Wohnsitz sowie ein Geburtsort im In- oder Ausland in die multivariaten Analysen aufgenommen. Bei der Hilfebedürftigkeit stellt der Mikrozensus 2003 und 2007 wie bereits oben erläutert lediglich die Frage nach dem Bezug von Pflegegeld oder Pflegesachleistungen, die eine Hilfebedürftigkeit bei Mobilität, Körperpflege, Ernährung oder hauswirtschaftlicher Versorgung voraussetzen (vgl. auch Kapitel 4.3.5.3.).

Da im Mikrozensus 2007 im Gegensatz zu 2003 die Unterscheidung der Berliner Bezirke Friedrichshain (Osten) und Kreuzberg (Westen) nicht mehr möglich war, wurde in beiden Datensätzen das Bundesland Berlin zur Gänze unter Ostdeutschland eingeordnet, um die Datensätze hinsichtlich dieser Variable vergleichen zu können.

33 Demnach gehören zur Gruppe der schulisch und beruflich niedrig qualifizierten Personen ohne Abschluss sowie solche mit Haupt- oder Volksschulabschluss, aber ohne Berufsausbildung. Haben die Befragten neben dem Haupt- oder Volksschulabschluss eine Berufsausbildung, gehören sie der mittleren Gruppe an. Haben die Befragten mindestens einen Realschulabschluss, befinden sie sich in der Gruppe mit einem hohen Bildungsniveau (für weitere Details siehe ZUMA-Methodenbericht 2006/12). Die Variable enthält neben den drei Kategorien niedrig, mittel und hoch auch die Kategorie derjenigen, die keine Angabe gemacht haben.

34 Dadurch wurde erreicht, dass diese Gruppe – wie auch die Gruppe, die keine Angaben gemacht hat – nicht aus den Analysen gefallen ist und quantitative Verteilungen auch für diese Gruppe erkennbar werden.

Die Frage, ob die Befragten aufgrund eines Migrationshintergrundes ein abweichendes Bildungsverhalten im Alter aufzeigen, konnte über die Kategorie des Zuzugs nach Deutschland analysiert werden. Tatsächliche sprachliche Barrieren konnten nicht analysiert werden, und die Staatsangehörigkeit wurde als weniger relevant für die abhängige Variable „Bildung im Alter“ angesehen. Sowohl im Mikrozensus 2003 als auch in 2007 wurde gefragt, ob die Befragten im Ausland geboren wurden bzw. nach Deutschland zugezogen sind. Für beide Jahre wurden also die im Ausland geborenen Befragten bezüglich ihres Bildungsverhaltens im Alter mit einer eigenen Einflussvariable in den Analysen berücksichtigt.

4.3.2 Soziodemografische Charakteristika der zu untersuchenden Bevölkerungsgruppe

Nach der Erläuterung der theoretischen Grundlagen und des Forschungsdesigns inklusive der Forschungshypothesen sollen nun anhand der Daten des Mikrozensus die Ergebnisse der durchgeführten Analysen kurz erläutert werden. Die deskriptiven Ergebnisse der beiden Datensätze werden vergleichend dargestellt. Zunächst werden die Ergebnisse des Jahres 2003 vorgestellt und anschließend die des Jahres 2007. Ergebnisse zur formellen Bildungsbeteiligung liegen wie bereits erwähnt für beide Jahre vor. Die Übersichten zum informellen Lernen können nur für das Jahr 2003 dargestellt werden. Unterschiede bei den Ergebnissen zwischen beiden Datensätzen werden nachfolgend kurz erläutert, genauso wie methodische Aspekte entsprechender Variablen, wenn diese für die Interpretation bedeutsam sind. Ergebnisse, die repräsentative Aussagen ermöglichen und auf die gesamte Bevölkerung Bezug nehmen, wurden entsprechend gewichtet.³⁵ Nachfolgend soll zunächst ein Blick auf die verschiedenen Altersgruppen in den beiden Datensätzen geworfen werden.

4.3.2.1 Altersgruppenverteilung beim Mikrozensus

Hinsichtlich der Verteilung der Altersgruppen in den Mikrozensus 2003 und 2007 ist zu sagen, dass der Mikrozensus durch die hohe Anzahl der Befragten insgesamt auch bei den Altersgruppen im höheren Erwachsenenalter eine hohe Teilnehmerate aufweist. Andere Studien, die Altersdifferenzierungen auch im hohen Alter enthalten und die nachberufliche Phase oder die Bildung im Alter explizit zum Forschungsgegenstand machen, kommen zumeist auf eine Grundgesamtheit, die vielleicht 5 Prozent der Stichprobe des Mikrozensus ausmacht. Zwar zeigt auch der Mikrozensus ernsthafte Mängel bei der Ausgestaltung einiger Variablen, die für diese Arbeit folgenreich sind, doch gehört die Variable des kalendarischen Alters nicht dazu. Es war sogar möglich, die Gruppe der Hochaltrigen ab 85 Jahren separat zu betrachten, ohne bei den wichtigsten Kontrollvariablen Abstriche machen zu müssen. Auch bei den multivariaten Analysen konnte zwischen den „jungen Alten“ und den „alten Alten“ differenziert und für sie entsprechende Zusammenhangsmaße geschätzt werden.

35 Für 2003 ist generell der Hochrechnungsfaktor (bzw. Personenfaktor) in der regionalen Anpassungsschicht, die Variable EF750, genutzt worden. Für 2007 wurde der „Standardhochrechnungsfaktor Jahr“, die Variable EF952, genutzt.

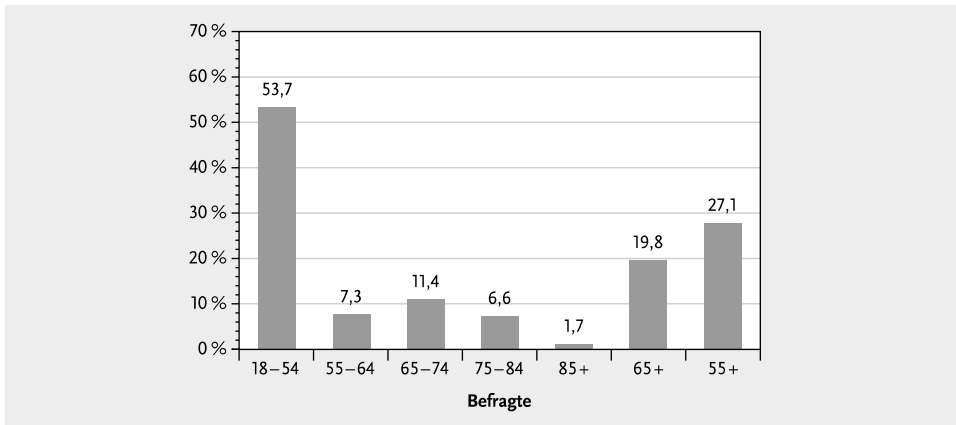


Abb. 7: Kategorisierung der Altersgruppen, MZ 2003 (in Prozent)

Lediglich zum Vergleich ist in den nachfolgenden soziodemografischen Darstellungen des Datensatzes die Gruppe der 18- bis 54-Jährigen, die 53,7 Prozent der Befragten ausmacht, aufgenommen worden (die konkreten Fallzahlen zu allen Ergebnissen sind im Anhang B aufgeführt). Eine weitere Vergleichsgruppe stellt die Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen dar, die aber im Gegensatz zur Gruppe der unter 54-Jährigen auch in die Analysen zur Bildungsbeteiligung aufgenommen wurde (vgl. Kapitel 4.3.1.2.). Um diese Gruppe bezüglich ihres Bildungsverhaltens mit der Gruppe der über 64-Jährigen überhaupt vergleichen zu können, sind – wie bereits oben erwähnt – lediglich die Nichterwerbspersonen in dieser Altersgruppe in die Analysen aufgenommen worden. Daher weist diese Kategorie im Verhältnis zu den anderen Gruppen mit 7,3 Prozent einen vergleichsweise geringen Anteil von Befragten auf. Insofern basieren die Werte der Abbildung 7 auf einem Datensatz, bei dem die Erwerbstätigen und arbeitssuchend gemeldeten Befragten der Gruppe 55- bis 64-Jährigen fehlen. In diesem Datensatz ist die Gruppe der 65- bis 74-Jährigen mit 11,4 Prozent der Befragten vertreten und die Gruppe der 75- bis 84-Jährigen mit 6,6 Prozent. Die ältesten Befragten finden sich in der Gruppe 85+, die einen Anteil von 1,7 Prozent ausmacht. Bilden wir eine Gruppe von Befragten, die 65 und älter sind, erhalten wir eine Kategorie, die 19,8 Prozent der Befragten ausmacht, sowie eine Gruppe der über 54-Jährigen mit 27,1 Prozent. Nehmen wir allein die über 54-Jährigen (also die 27,1 Prozent), mit denen die meisten der nachfolgenden Analysen gerechnet wurden, so sind von ihnen 26,9 Prozent 55 bis 64 Jahre (und nichterwerbstätig), 42,3 Prozent 65 bis 74 Jahre, 24,3 Prozent 75 bis 84 Jahre und 6,4 Prozent über 85 Jahre alt und älter. Die Werte des Datensatzes des Jahres 2007 sind ähnlich und können dem Anhang B entnommen werden.

4.3.2.2 Bildungshintergrund der zu untersuchenden Bevölkerungsgruppe

Im Vergleich zur heute erwerbstätigen Bevölkerung verfügen ältere und hochaltrige Menschen wesentlich häufiger über einen Hauptschul- oder Volksschulabschluss. Er ist in dieser Altersgruppe sogar der dominierende Abschluss. Der Anteil der Abiturienten ist dagegen relativ gering. Doch fallen die Ergebnisse des Mikrozensus im Ver-

gleich zu bisherigen Studien der Altenforschung bei den höheren Schulabschlüssen etwas höher und bei den Haupt- oder Volksschulabschlüssen etwas geringer aus (vgl. Kapitel 4.2.3.).

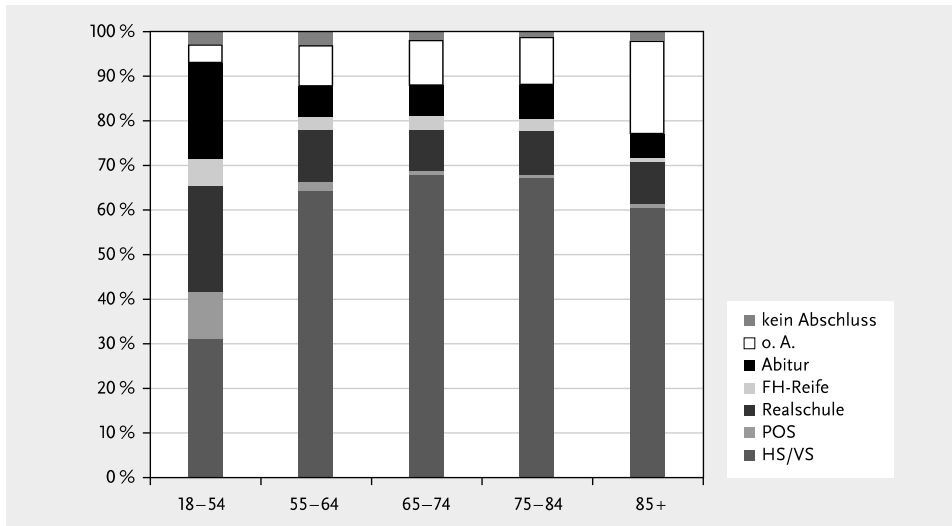


Abb. 8: Schulabschlüsse/Altersgruppen, MZ 2003 (in Prozent)

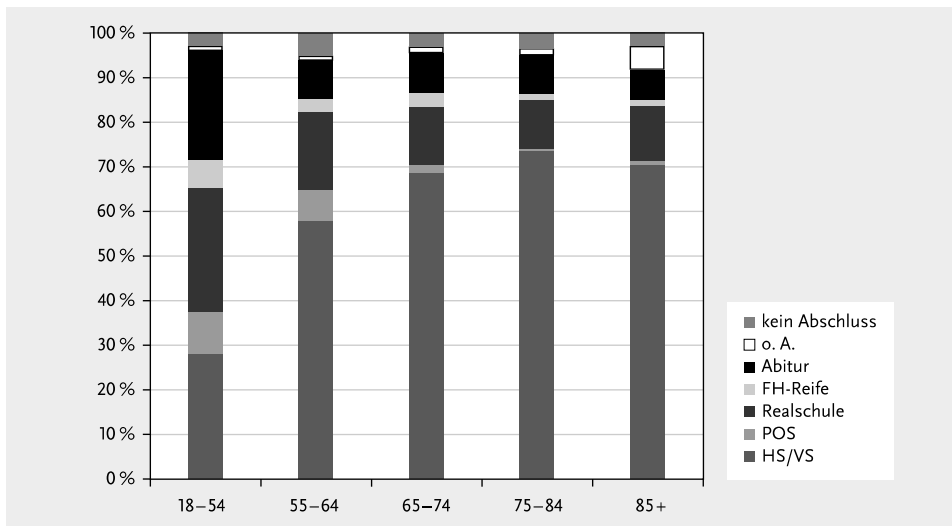


Abb. 9: Schulabschlüsse/Altersgruppen, MZ 2007 (in Prozent)

Neben den Befragten mit den üblichen Abschlüssen der Haupt- oder Volksschule, der POS (Abschluss der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in der ehemaligen DDR), der Realschule und der Oberstufe (FH-Reife und Abitur) wurden auch diejenigen Befragten in die Analysen aufgenommen, die über keinen Schulabschluss

verfügen und diejenigen, die die Frage zu den Schulabschlüssen nicht beantwortet haben. Zu dieser Gruppe wurden auch diejenigen gezählt, die keinem Schulabschluss zugeordnet werden konnten, aber über einen verfügen und damit nicht in die Kategorie „kein Abschluss“ fallen. Die Abbildungen 8 und 9 zeigen die Ergebnisse in den unterschiedlichen Altersgruppen in Prozent. Die genauen Werte können dem Anhang B für 2003 und für 2007 entnommen werden. Im Vergleich der beiden Datensätze fällt auf, dass die Werte für 2007 generell höher ausfallen, weil die Kategorie „ohne Angaben“ wesentlich kleiner ist. Daher fällt ein direkter Vergleich der Veränderungen bei den einzelnen Schulabschlüssen schwer.

Hinsichtlich des Bildungshintergrundes wurden in den nachfolgenden multivariaten Analysen nicht allein die Schulabschlüsse berücksichtigt, sondern wie oben bereits ausgeführt auch die beruflichen Abschlüsse, die in die CASMIN-Klassifikationen niedrig, mittel und hoch unterteilt wurden. Folgende statistische Verteilung hat sich für die jeweilige Altersgruppen in 2003 ergeben:

Tab. 2: Dreiteilung nach CASMIN-Klassifikation, MZ 2003 (in Prozent)

	18–54	55–64	65–74	75–84	85+	65+
Niedrig	13,5	24,0	30,7	36,2	40,8	33,4
Mittel	27,7	45,7	42,7	37,1	26,9	39,5
Hoch	55,4	22,0	18,4	16,5	12,7	17,3
entfällt/o. A.	3,5	8,2	8,2	10,2	19,6	9,9

Es wurde bei der Auswahl der Klassifikationsmodelle versucht, drei ähnlich große Gruppen für die älteren Altersgruppen zu erhalten, um in den weiterführenden Analysen entsprechend hohe Fallzahlen auch bei weiteren Kontrollvariablen zu erhalten. Es fällt in Tabelle 2 auf, dass – aufgrund der bei der älteren Generation dominierenden Hauptschulabschlüsse – die Gruppe der niedrig qualifizierten Befragten bei den Befragten über 64 Jahren im Vergleich zur Gruppe der Erwerbstätigen stärker ausgeprägt ist. Mit steigendem Alter nimmt die Anzahl der Befragten mit hohem Bildungshintergrund ab. Die Tabellen in Anhang B verdeutlichen zudem, dass ältere Frauen seltener als männliche ältere Befragte über einen höheren Schulabschluss verfügen. Die im Großen und Ganzen vergleichbaren Werte für den Datensatz des Jahres 2007 können ebenso dem Anhang B entnommen werden.

4.3.3 Formelles Lernen in den Mikrozensen 2003 und 2007

Wie bereits bei der Darstellung der Datenlage zur Bildungsbeteiligung erläutert, weisen sämtliche Studien, die Auskunft über die Bildungsbeteiligung im Alter geben können, auf eine insgesamt geringe Beteiligung hin. Die Unterschiede sind jedoch ausgesprochen stark. Ältere Studien aus den 1980er und 1990er Jahren berichten über eine Bildungsbeteiligung zwischen 1 und 30 Prozent. In der Regel wurden in diesen Untersuchungen über 60-Jährige befragt und Kurse und Vorträge, also formelle (bzw.

non-formale) Lernformen, zum Gegenstand der Befragung gemacht. Neben der unterschiedlichen Art und Weise der Stichprobenziehung und den relativ geringen Grundgesamtheiten der Studien waren auch die jeweiligen Frage- und Antwortformulierungen unterschiedlich. Zudem wurde – wie auch im Mikrozensus – nicht korrekt zwischen formeller und non-formaler Bildung unterschieden. Insbesondere die fehlende zeitliche Eingrenzung ließ die Bildungsbeteiligung relativ hoch ausfallen. Eine Eingrenzung auf den Zeitraum der letzten zwölf Monate – so wie es auch in der Mikrozensusbefragung erfolgte – führt in der Regel zu niedrigeren Bildungsbeteiligungen. Auch in neueren Studien sind die Teilnahmequoten – eher auf niedrigem Niveau – uneinheitlich und stark davon abhängig, welche Lernformen in welchem Zeitraum in den Untersuchungen zugrundegelegt wurden (Stiehr et al. 2010: 326).

Bei der Befragung des Mikrozensus 2003 kann aufgrund der Art der Befragung und der relativ hohen Fallzahlen zwischen formellen und informellen Formen des Lernens unterschieden werden. Das informelle Lernen wird im nachfolgenden Kapitel 4.3.4. dargestellt.

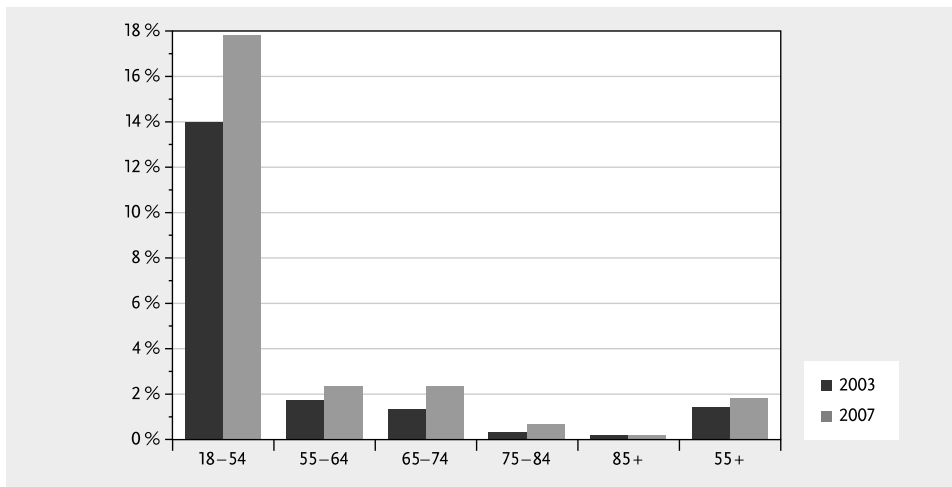


Abb. 10: Formelles Lernen im Alter, MZ 2003 und 2007 (in Prozent)

Die obige Abbildung zeigt relativ niedrige Werte sowohl für die relativ junge Altersgruppe der 18–54-Jährigen als auch für die älteren Altersgruppen insgesamt. Insbesondere für die älteren und hochaltrigen Altersgruppen ist die formelle Bildungspartizipation auf einem sehr niedrigen Niveau. Zunächst ein Blick auf die Ergebnisse des Jahres 2003: Es beteiligen sich 1,7 Prozent der nicht erwerbstätigen Befragten im Alter von 55 bis 64 Jahren (bzw. 394 Fälle), 1,3 Prozent der 65- bis 74-Jährigen (466 Fälle), 0,5 Prozent der 74- bis 84-Jährigen (112 Fälle) und eine verschwindende Minderheit von 0,1 Prozent der über 84-Jährigen (4 Fälle) an formellen Bildungsformen. Für die Gruppe der 55-Jährigen und älter sind es 1,2 Prozent. Im Jahr 2007 sind die Zahlen des Mikrozensus für die Bildungsteilnahme nur geringfügig höher, mit 2,3 Prozent der nicht erwerbstätigen Befragten zwischen 55 und 64 Jahren, 2,2 Prozent der 65- bis

74-Jährigen, 0,7 Prozent der 74- bis 84-Jährigen und erneut lediglich 0,1 Prozent der über 84-Jährigen.

Die Werte sowohl für 2003 als auch für 2007 sind auf den ersten Blick recht niedrig und lassen die Frage aufkommen, ob sie tatsächlich ein realistisches Bild der Beteiligung an formeller (bzw. non-formaler) Bildung zeichnen. Wie in Kapitel 4.3.1.2. erwähnt, wurden Angaben zur formellen Bildung anhand der Frage nach „Lehrveranstaltungen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung in Form von Kursen, Seminaren, Tagungen oder Privatunterricht“ der letzten zwölf Monate (vor dem Tag der Befragung) erhoben. Die erwähnten Beispiele für die formelle Bildung – Kurse, Seminare, Tagungen und Privatunterricht – können nur bedingt den formellen Lernformen und eher dem non-formalen Lernen zugeschrieben werden (von Rosenblatt & Bilger 2008: 30 ff.). Im Vergleich zu anderen Studien – insbesondere Untersuchungen zur Altenbildung – bildet der Mikrozensus den Begriff der formellen Bildung aber noch relativ gut ab (sofern dies das Ziel war). Allerdings weist die Wahl des Begriffs „Lehrveranstaltungen“ als das zuerst genannte Beispiel für formelles Lernen auf eine Engführung des Verständnisses formeller Bildung hin. Der Wortlaut dieser Fragestellung kann auf die Befragten akademisch wirken, und auch der Begriff „Tagungen“ ist eher ein Fachbegriff, der vielleicht nicht die bildungsgewohnten Befragten, möglicherweise aber die bildungsungewohnten Personen vorschnell verneinen oder gedanklich „abwinken“ lässt, zumal dieser Themenblock zu den freiwilligen Fragen der Unterstichprobe gehört. Eine umgangssprachlichere Ausdrucksweise sowie die Verwendung anderer oder weiterer Beispiele hätten vermutlich zu höheren Fallzahlen bei dieser Frage geführt. Dessen ungeachtet wäre es interessant gewesen, wenn zwischen non-formaler Bildung und formeller Bildung (also Angeboten der regulären Bildungsgänge) unterschieden worden wäre (vgl. Kapitel 2.2.1.1.).

Da die in Kapitel 4.2. genannten Studien zur Bildungspartizipation im Alter hinsichtlich der jeweiligen Definition formeller Bildung häufig unklar sind und eher non-formale Formen des Lernens berühren, die ebenso einer Überarbeitung bedürfen (vgl. Kapitel 2.2.1.1.), sind sie mit den Ergebnissen der Mikrozensusdaten nur dann vergleichbar, wenn die formellen Bildungsformen ähnlich streng ausgelegt wurden. So hat die bereits vorgestellte EdAge-Studie für die formalen Bildungsgänge bei den über 64-Jährigen lediglich ein Prozent und für Kurse, Lehrgänge, Seminare und Schulungen sechs Prozent ermittelt (Tippelt et al. 2009a: 35). Insofern sind die Werte der Mikrozensen durchaus vergleichbar. Sie werden insbesondere dann plausibel, wenn wir uns vor Augen führen, dass genau genommen unter formeller Bildung abschlussorientierte und organisierte Bildungsangebote verstanden werden. Ältere Menschen in der nachberuflichen Phase wählen Bildungsangebote jedoch weniger, weil sie ein Zertifikat erzielen, sondern weil sie Lernerfahrungen machen wollen oder andere nicht-abschlussorientierte Bildungsziele verfolgen (vgl. auch Kapitel 4.1.). Streng genommen fallen zum Beispiel die meisten Volkshochschulkurse nicht in die Klassifikation der formellen Bildung (vgl. Kapitel 2.2.1.1.).

Bildungsangebote in der nachberuflichen Phase sind generell im Bereich der Untersuchung lebenslangen Lernens statistisch schwer zu erfassen, da bei diesen Lernfor-

men der berufliche Bildungsaspekt fehlt und sie grundsätzlich den nicht-formellen allgemeinen Bildungsprogrammen (non-formal general education) zugeordnet werden müssten (Hörner 2002: 7). Daher ist die Art der Befragung im Mikrozensus sowohl wegen der missverständlichen Fragestellung als auch wegen der – in der Altenbildung häufig vorzufindenden – fehlenden Differenzierung zwischen formellen und non-formalen Bildungsaktivitäten unzureichend, weshalb die diesbezüglichen Ergebnisse mit einem entsprechenden Vorbehalt interpretiert werden sollten.

Die folgende Betrachtung der Ergebnisse hinsichtlich der in Kapitel 4.3.1.1. erläuterten Einflussfaktoren zeigt ein Bild, das den generellen Trend einer sehr niedrigen formellen Bildungsbeteiligung bestätigt. Zwar gehen die Fallzahlen beim formellen Lernen im Vergleich zum informellen Lernen drastisch nach unten, doch sind die Fallzahlen des Mikrozensus so hoch, dass sich einige interessante Unterschiede bei den Einflussfaktoren zeigen lassen, die bisher in der (Alten-)Bildungsforschung kaum analysiert werden konnten.

Tab. 3: Deskriptive Daten zur formellen Bildung, MZ 2007 (ab 55 Jahren)

Teilnahme an formeller Bildung im Alter (ab 55 Jahren)				
	Prozent (gewichtet)		Fälle (ungewichtet)	
	Ja	Nein	Ja	Nein
Alter				
18 – 54	17,8	82,2	61.565	280.562
55 – 64	2,3	97,7	828	34.185
65 – 74	2,2	97,8	1.905	85.231
75 – 84	0,7	99,3	318	47.160
85+	0,1	99,9	20	14.107
65+	1,5	98,5	2.243	146.498
75+	0,5	99,5	338	61.267
55+	1,7	98,3	3.071	180.683
Geschlecht				
Frauen	1,2	98,8	1.770	105.712
Männer	1,1	98,9	1.301	74.971
Wohnortgröße				
Urbane Gemeinden	1,5	98,5	1.721	85.978
Semiurbane Gemeinden	0,9	99,1	1.042	66.530
Ländliche Gemeinden	0,7	99,3	308	28.175
Alleinlebend				
Ja	1,2	98,8	855	52.971
Nein (mind. 2 Personenhaushalt)	1,2	98,8	2.202	122.277
Familienstand/Lebenspartnerschaft				
Ledig	1,9	98,1	205	9.590

Teilnahme an formeller Bildung im Alter (ab 55 Jahren)				
	Prozent (gewichtet)		Fälle (ungewichtet)	
	Ja	Nein	Ja	Nein
Verheiratet/eingetragene LP	1,2	98,8	2.103	113.435
Verwitwet/Partner verstorben	0,8	99,2	492	47.172
Geschieden/aufgehoben	1,8	98,2	271	10.486
Bildungshintergrund				
Haupt-/Volksschule	0,5	99,5	932	125.288
POS (Abschluss allg. polyt. Oberschule der ehem. DDR)	1,2	98,8	52	3.680
Realschule	2,5	97,5	791	22.781
Fachhochschulreife	4,1	95,9	258	5.319
Abitur	5,7	94,3	1.020	15.271
ohne Angabe	0,6	99,4	6	2.696
kein Schulabschluss	0,2	99,8	12	5.624
Schul.- und berufl. Bildungshintergrund – Dreiteilung				
niedrig	0,2	99,8	173	56.800
mittel	0,8	99,2	885	79.628
hoch	3,7	96,3	1.949	41.612
entfällt/o. A.	0,5	99,5	40	2.605
Einkommen				
bis 700	0,6	99,4	462	39.903
700 bis unter 1100	0,7	99,3	445	47.355
1100 bis unter 1700	1,2	98,8	714	45.806
1700 und mehr	3,3	96,7	1.145	24.760
Kein Einkommen	1,2	98,8	150	9.722
Ohne Angabe	1,0	99,0	155	13.137
Früher erwerbstätig				
Ja	1,3	98,7	2.989	166.679
Nein	0,2	99,8	37	11.768
Hilfebedürftigkeit (Leistungen PV)				
Ja	0,1	99,9	16	9.463
Nein	1,8	98,2	2.932	163.682
Ost-Westdeutschland				
Ostdeutsche	1,2	98,8	490	39.442
Westdeutsche	1,8	98,2	2.581	141.241
Im Ausland geboren				
nein	1,7	98,3	2.596	150.470
ja	1,5	98,5	475	30.213

Erstaunliche Werte bzw. Abweichungen vom durchschnittlichen Wert für die über 54-Jährigen sind in beiden Jahren vor allem für die (sowohl bei der Dreiteilung für die schulische und berufliche Bildung als auch bei den Schulabschlüssen) höher gebildeten Befragten und die Befragten mit hohem Einkommen zu beobachten (für die Daten des Jahres 2003 siehe Anhang B). Befragte mit einem höheren Schulabschluss wie Fachhochschulreife oder Abitur haben eine wesentlich höhere Teilnahme an Lehrveranstaltungen als Befragte mit einem Haupt- oder Volksschulabschluss, die unterdurchschnittlich repräsentiert sind. Auch einkommensschwächere Befragte weisen eine niedrigere Beteiligung an formeller Bildung auf als Befragte mit hohem Einkommen. Im Gegensatz zum informellen Lernen, das im anschließenden Kapitel untersucht wird, haben ledige Befragte eine etwas höhere Beteiligung bei der formellen Bildung als Verheiratete und Geschiedene. Das ist ein interessantes Ergebnis, weil hierzu kaum Erkenntnisse vorhanden sind (vgl. Kapitel 4.3.1.1. und 4.2.). Weniger überraschend sind die Ergebnisse für Befragte, die in ihrem früheren Leben nicht erwerbstätig waren. Diese haben genauso wie hilfebedürftige ältere Menschen eine sehr geringe Teilnahme bei der formellen Bildung. Im Ausland geborene ältere Menschen haben eine etwas geringere Teilnahme bei der formellen Bildung im Vergleich zu der in Deutschland geborenen älteren Generation. Nahezu ausgeglichen ist das Verhältnis bei den Geschlechtern. Jedoch zeigen die multivariaten Analysen zu dieser Frage ein anderes Bild (vgl. Kapitel 4.3.5.).

Betrachtet man den von den Befragten für die Teilnahme an einer Lehrveranstaltung oder einem Seminar angegebenen Grund, so ergibt sich in den beiden Datensätzen ein ähnliches Bild: An formeller Bildung in der nachberuflichen Bildung nehmen die Befragten auch aus beruflichen Gründen teil, jedoch überwiegen private bzw. soziale Gründe stark. Da aus Gründen der Anonymisierung für 2007 die Werte für die Gruppe der Hochaltrigen nicht angegeben werden können, enthält Abbildung 11 die Ergebnisse der Frage nach dem angegebenen Zweck der Teilnahme an formeller Bildung. Dominieren die beruflichen Gründe bei den 18- bis 54-Jährigen stark, so sinkt dieser Anteil bei den 55- bis 64-Jährigen stark ab. Immerhin nimmt mit 19,9 Prozent noch ein beträchtlicher Anteil der 65- bis 74-Jährigen aus beruflichen Gründen an formeller Bildung teil. Trotz ihres höheren Alters hat diese Gruppe deshalb einen höheren Wert im Vergleich zur Gruppe der 55- bis 64-Jährigen, weil darunter auch erwerbstätige Befragte sind bzw. solche, die erwerbssuchend gemeldet sind (Tabelle 3). Weitergehende Informationen zur Intention der Befragten für ihre Bildungspartizipation enthält der Mikrozensus leider nicht.

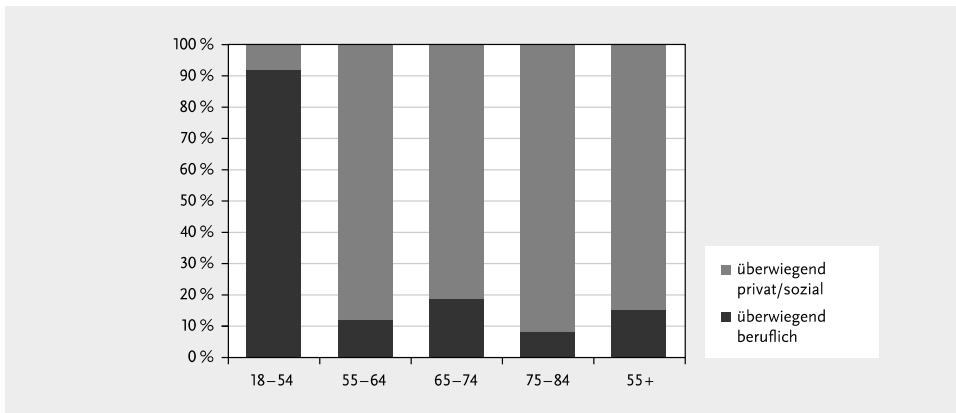


Abb. 11: Zweck der Lehrveranstaltung, MZ 2007 (in Prozent)

4.3.4 Informelles Lernen im Alter im Mikrozensus 2003

Aufgrund der eher geringen Anzahl an Fällen bei der formellen Bildung wurde für das Jahr 2003 auch das informelle Lernen herangezogen, auch um die Werte bei der formellen Bildung besser einordnen zu können. Im Mikrozensus 2007 sind Variablen zum informellen Lernen nicht verfügbar (vgl. Kapitel 4.3.1.). Es wurde ermittelt, ob die Befragten „in den vergangenen zwölf Monaten Aktivitäten zur allgemeinen und beruflichen Weiterbildung genutzt haben“. Dazu gehören die Nutzung von Fachliteratur, Fachzeitschriften sowie von Informationsangeboten im Internet, das Lernen durch Bildungssendungen in Rundfunk und Fernsehen, Audio- oder Videokassetten und Lernsoftware etc. sowie der Besuch von Einrichtungen wie Museen, Ausstellungen oder Bibliotheken. Wie stellen sich nun die Ergebnisse des Jahres 2003 im Einzelnen dar? Zunächst die Ergebnisse zur Nutzung sämtlicher informeller Lernformen:

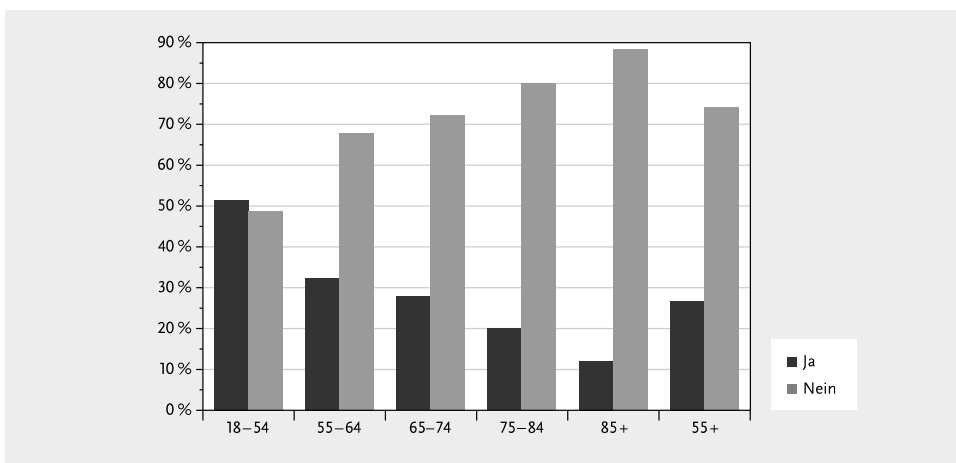


Abb. 12: Informelles Lernen insgesamt, MZ 2003 (in Prozent)

Im Vergleich zur formellen Bildung weisen informelle Lernformen im Mikrozensus 2003 eine weitaus höhere Beteiligung auf. Die Zahlen setzen sich aus sämtlichen informellen Lernformen zusammen. Ist eine der obigen Fragen zum informellen Lernen bejaht worden, so wurde dies entsprechend als informelles Lernen für das obige Gesamtmodell gewertet. Zwar ist die jüngere Altersgruppe der 18- bis 54-Jährigen mit Abstand am stärksten auch beim informellen Lernen vertreten und mit 51,5 Prozent zu 48,5 Prozent sogar in einem positiven Teilnahmeverhältnis, doch weisen auch die älteren Altersgruppen hier relevante Anteile am Bildungsverhalten auf. Bei den 55- bis 64-Jährigen gaben 31,9 Prozent (zu 68,1 Prozent) an, informell zu lernen. 28,0 Prozent (zu 72,0 Prozent) der 65- bis 74-Jährigen, 19,9 Prozent (zu 80,1 Prozent) der 75- bis 84-Jährigen und noch 11,2 Prozent (zu 88,8 Prozent) der Gruppe der über 84-Jährigen bejahten die Frage nach informellen Lernaktivitäten. Mit 26,1 Prozent (zu 73,9 Prozent) der Altersgruppe 55 Jahre und älter, die 17.285 Personen im Mikrozensus 2003 ausmachten, zeigen also in der nachberuflichen Phase deutlich mehr ältere Befragte eine Bildungsaktivität im informellen Sektor auf als bei der formellen Bildung.

Bei den einzelnen informellen Lernformen, welche die Nutzung von Fachliteratur, von Informationsangeboten im Internet, das Lernen durch Bildungssendungen in Rundfunk und Fernsehen sowie den Besuch von Einrichtungen wie Museen, Ausstellungen oder Bibliotheken betreffen, zeigt sich ein ähnliches Bild:

Tab. 4: Formen informellen Lernens im MZ 2003 (in Prozent)

Alterskategorien	18 – 54	55–64	65 – 74	75 – 84	85+	55+
informelles Lernen: Fachliteratur						
Ja	35,1	12,4	11,1	7,4	4,0	10,1
Nein	64,9	87,6	88,9	92,6	96,0	89,9
informelles Lernen: Internet						
Ja	33,8	6,0	3,5	1,0	0,2	3,4
Nein	66,2	94,0	96,5	99,0	99,8	96,6
informelles Lernen: audiovisuell						
Ja	29,5	18,2	16,0	11,4	7,2	15,0
Nein	70,5	81,8	84,0	88,6	92,8	85,0
informelles Lernen: Besuch von Einrichtungen						
Ja	29,9	21,8	18,6	11,7	4,2	16,9
Nein	70,1	78,2	81,4	88,3	95,8	83,1

Bei der Betrachtung der einzelnen informellen Lernformen fällt auf, dass niedrigschwellige Lernformen wie die audiovisuelle Nutzung von Bildungsinhalten sowie Lernformen, die eine soziale Komponente haben, wie der Besuch von Einrichtungen und Ausstellungen, von der Altersgruppe der über 54-Jährigen stärker genutzt werden als Fachliteratur und Internetangebote, welche eine entsprechende technische Ausrüstung bzw. bestimmte Fertigkeiten voraussetzen (Tabelle 4).

Die o. g. Werte zum informellen Lernen sind relativ gering und fallen im Vergleich zu den Ergebnissen (weniger) anderer Studien sowohl bei der Fachliteratur als auch bei den audiovisuellen Lernformen niedriger aus – auch wenn die Unterschiede nicht so ausgeprägt sind wie im Mikrozensus (vgl. Maier 2009: 684). Die relativ niedrigen Werte des Mikrozensus beim informellen Lernen können erneut mit der sprachlichen Ausdrucksweise im Fragebogen zusammenhängen, obwohl die Wortwahl nicht ganz so unglücklich wie bei der formellen Bildung ist. Es müssen also andere Gründe vorliegen, die in der methodischen Aufbereitung und Durchführung des Mikrozensus zu liegen scheinen. Dazu kommt die häufig zu beobachtende Problematik, alltägliche Phänomene informellen Lernens sprachlich so zu erfassen, dass sie ein realistisches Bild der informellen Lernaktivitäten zeichnen können.

Hinsichtlich der relativ schwachen Ergebnisse zur Internetnutzung ist zu berücksichtigen, dass die Daten bereits aus dem Jahr 2003 stammen. Hier wäre aufgrund der verbesserten Verbreitung des Internets eine Vergleichsstudie mit den Daten aus 2007 sicherlich sinnvoll gewesen. In Kapitel 4.2.3. wurde bereits auf eine generell eher schlechte Nutzung des Internets durch ältere Menschen hingewiesen. Doch waren die dort präsentierten Ergebnisse mit 12 Prozent bei den 65- bis 80-Jährigen (EdAge) bzw. 48,5 Prozent in der Gruppe der 60- bis 69-Jährigen und 19 Prozent bei den über 70-Jährigen (TNS Infratest, (N)ONLINER Atlas 2008) ungleich positiver als die entsprechenden Ergebnisse des Mikrozensus. Allerdings waren dies jeweils Zahlen aus 2007 und 2008 (vgl. Kapitel 4.2.3.). Die Ergebnisse des Mikrozensus 2003 zeigen im Vergleich dazu eine äußerst geringe Beteiligung an der Nutzung des Internets durch die älteren Altersgruppen.³⁶ Angesichts der sehr hohen Fallzahlen auch dieser freiwilligen Unterstichprobe des Mikrozensus 2003 und der großen Unterschiede in den bisherigen Untersuchungen zu diesem Themenfeld (Kapitel 4.2.3.), sollte eine erneute Befragung des Mikrozensus mit einer verbesserten methodischen Vorgehensweise geprüft werden.

4.3.5 Multivariate Analysen der Daten von 2003 und 2007

Da einzelne Ergebnisse zu den Einflussgrößen in den deskriptiven und bivariaten Analysen auch Scheinzusammenhänge abbilden können, wurden multivariate Analysen durchgeführt. Mithilfe multivariater Analysen können die deskriptiven Ergebnisse im Kontext weiterer Variablen bewertet werden. Durch multivariate Analysen wurde es möglich, die eigenständige Erklärungskraft einer Variable in einem Modell unter Kontrolle sämtlicher Einflussfaktoren beobachten zu können. Es können damit weiterführende Erkenntnisse zu Effekten von Sozialisations- und Bildungsvariablen erzielt werden, die zumeist bei deskriptiven Analysen unterbleiben müssen (Seel 2002: 433). Für die multivariaten Analysen der Mikrozensus-Zahlen des Jahres 2003 erscheint es sinnvoll, die informelle und die formelle Bildung getrennt voneinander auszuwerten.

³⁶ Die Herausnahme des Frageblocks zur Nutzung des Internets im Jahre 2007 steht möglicherweise auch mit den überraschenden Ergebnissen des Jahres 2003 in Verbindung.

Bevor wir zu den Ergebnissen der multivariaten Analysen anhand der Mikrozensusdaten der Jahre 2003 und 2007 kommen, zunächst einige generelle Informationen zur quantitativen Statistik und den genutzten Koeffizienten, die für ein besseres Verständnis kurz erläutert werden sollen:

Da die abhängige Variable (Bildungspartizipation) dichotom ist, wird das Verfahren der logistischen Regression verwendet (vgl. Long 1997). Logistische Regressionen schätzen das logarithmierte Chancenverhältnis, ob ein Merkmal vorliegt oder nicht. Die abhängige Variable ist in der Kopfzeile des Modells in der jeweiligen Abbildung erkennbar. Es wird in den folgenden Analysen also das Verhältnis der Chancen auf eine Bildungsbeteiligung im Alter in Abhängigkeit zu den jeweiligen Einflussgrößen geschätzt. Mit Ausnahme der Konstanten werden die Veränderungen der „odds-ratios“ (die Exponenten der Regressionskoeffizienten) dargestellt. Diese $\text{Exp}(B)$ -Koeffizienten können einen Wert von null bis eins, von eins oder von über eins einnehmen. Eins ist ein ausgeglichener Wert. Ist der Wert beispielsweise 2,0, ist das Chancenverhältnis für formelles Lernen doppelt so hoch. Ist der Wert 0,5, ist die Chance im Verhältnis zur Referenzkategorie nur halb so groß. Der negative Wert kann nur eine Ausprägung von eins bis null annehmen.

Die erste Spalte des Modells enthält die bivariaten Ergebnisse, die sog. Bruttoergebnisse, die sich auf den Zusammenhang zwischen den einzelnen Einflussfaktoren und der abhängigen Variable (z. B. formelle Bildung) beziehen. Die Werte beziehen sich lediglich auf das Verhältnis zweier Merkmale. Ab der zweiten Spalte (Stufe 1) werden mehrere Variablen in die Modellrechnung aufgenommen. Daranlässt sich erkennen, ob die Werte auch unter Kontrolle der zusätzlich in die Modellrechnung aufgenommenen Variablen gleich bleiben oder sich verändern. In den weiteren Spalten werden weitere Variablen in die Modellrechnung aufgenommen (hier jeweils Bildung und Einkommen). Die Analysen wurden in Stufen unterteilt, damit die Veränderungen bei Aufnahme der jeweiligen Variable erkennbar werden. Die Angabe des Pseudo- R^2 bei den jeweiligen Stufen ist für die Interpretation der Daten von Bedeutung und gibt Hinweise auf die Güte des geschätzten Modells bzw. auf die Erklärungskraft der ins Modell aufgenommenen Variablen. Die letzte Stufe zeigt den jeweiligen Einfluss der Variablen unter Kontrolle sämtlicher in die Analyse aufgenommenen Einflussfaktoren.

4.3.5.1 Logistische Regression: Formelles Lernen im Alter in 2003 und 2007

Zunächst soll bei den nachfolgenden Berechnungen zum formellen Lernen im Alter untersucht werden, welche Einflussfaktoren über die Teilnahme an Lehrveranstaltungen in den letzten zwölf Monaten (abhängige Variable) relevant sind.

Logistische Regressionen zur **formellen Bildung** im Alter ab 55 Jahren; Mikrozensus 2003;
(Exp (B) Koeffizienten)^a

	bivariat	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Alter (Ref.-Kat.=65–74)				
55–64	1.333***	1.267***	1.132*	1.176**
75+	.338***	.341***	.329***	.321***
Geschlecht (1=Männer)				
	.927	.772**	.652***	.408***
Wohnortgröße (Ref.-Kat. = Urbane Gemeinden)				
Semiurbane Gemeinden	.600***	.593***	.712***	.738***
Ländliche Gemeinden	.409***	.417***	.553***	.602***
Alleinlebend (1 = Ja)				
	1.039	1.485***	1.325**	1.188
Familienstand (Ref.-Kat. = verheiratet)				
Ledig	1.571***	1.250	1.264	1.132
Verwitwet	.624***	.656***	.872	.695**
Geschieden	1.501***	.952	1.007	1.028
Früher erwerbstätig (1 = nein)				
	.153***	.175***	.349***	.381***
Neue Länder (1=Ja)				
	.801***	.724***	.632***	.808**
Im Ausland geboren (1=Ja)				
	1.161	1.117	1.223**	1.360***
Bildungshintergrund (Ref.-Kat.= niedrig)				
mittel	3.722***		3.548***	3.134***
hoch	16.557***		14.558***	9.685***
entfällt/o. A.	2.351***		2.573***	2.270***
Einkommen (Ref.-Kat. = bis 700 Euro)				
700 bis unter 1100	1.059			1.186
1100 bis unter 1700	1.947***			2.037***
1700 und mehr	5.382***			4.310***
Kein Einkommen	1.923***			1.388**
Ohne Angabe	1.537**			1.606**
Konstante		.022***	.004***	.004***
Pseudo-R ² (Nagelkerke)		.046	.122	.141
n		77.706	77.706	77.706

* p<.10; **p<.05; ***p<.01;

^a Ungewichtete Daten wurden genutzt; fehlende Fälle herausgenommen.

Abb. 13: Logistische Regressionen zur **formellen Bildung** im Alter ab 55 Jahren; Mikrozensus 2003

Wie häufig in ähnlichen Regressionsmodellen zu beobachten, weisen in der ersten Stufe, die die bivariaten Zusammenhangsmaße darstellt, die meisten unabhängigen Variablen bzw. Einflussfaktoren mit der abhängigen Variable der formellen Bildungsaktivität einen statistisch signifikanten Zusammenhang auf. Doch bleiben diese Variablen hier auch unter Kontrolle sämtlicher ins Modell aufgenommenen Variablen auf einem hohem Niveau statistisch signifikant. In Stufe 1 wurden sieben Variablen ins Modell aufgenommen. Es verändern sich die Werte im Vergleich zu den Bruttoergebnissen jedoch kaum. Lediglich die Variable Geschlecht wird negativ. Was geschieht

nun in Stufe 2? Durch die Hinzunahme der Bildungskategorie erhält die Variable Geschlecht einen negativeren Wert, und der Wert für die Variable „nie erwerbstätig“ fällt weniger negativ aus. Der Alterseffekt für die höheren Altersgruppen bleibt auch in Stufe 2 konstant negativ, der Wert für die jüngere Altersgruppe positiv. Im Verhältnis zur Referenzkategorie haben Befragte der Altersgruppe 75+ eine um Faktor drei (.329) geringere Chance auf eine Beteiligung an formeller Bildung als 65- bis 74-Jährige. Die Werte zu den Altersgruppen verändern sich auch in den darauffolgenden Stufen unter Kontrolle weiterer Variablen nicht wesentlich. Die Regressionskoeffizienten bei den Variablen Bildungshintergrund und Einkommen bleiben ausgesprochen stark – auch unter Kontrolle sämtlicher Variablen (Stufe 3). Haben Befragte in der mittleren Bildungskategorie im Vergleich zur niedrigen Bildungskategorie, die als Referenzkategorie fungiert, noch ein moderat höheres Chancenverhältnis von 3 zu 1, so haben Befragte der höchsten Bildungskategorie ein wesentlich höheres Chancenverhältnis, am formellen Bildungsgeschehen teilzunehmen als Befragte mit einem niedrigen Bildungshintergrund – ein grundsätzlich nicht überraschendes Ergebnis, doch in dieser Ausprägung bemerkenswert. Eine weitere Beobachtung für die Stufe 2 und 3 ist, dass der Koeffizient für die Variable Geschlecht zunehmend negativ wird. Das ist ein Ergebnis, das zeigt, dass sich der nur scheinbar nicht vorhandene Einfluss der Variable Geschlecht bei der bivariaten Betrachtung der Einflussgrößen relativiert, wenn dieser Wert unter Kontrolle von Bildung und Einkommen geschätzt wird. Frauen haben eine doppelt so hohe Chance, an formellen Bildungsaktivitäten teilzunehmen, wenn Bildungs- und Einkommensvariable (und Alter) kontrolliert werden. Die Tabellen im Anhang B bestätigen deutlich die Geschlechterunterschiede in der Bildungsbeteiligung in der nachberuflichen Phase. Die Gruppe der Befragten, die über kein Einkommen verfügen, wird mit 11 Prozent (Frauen) zu 0,4 Prozent (Männer) dominiert von den Frauen. Diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass Männer über höhere Bildungsabschlüsse und über mehr Einkommen verfügen und nur deshalb auf eine ähnlich verteilte Teilnahmequote in den deskriptiven Analysen kommen. Anders ausgedrückt: Wäre die Teilnahmequote in der nachberuflichen Bildung unabhängig von Einkommen und Bildung, wären die Frauen vermutlich weitaus stärker repräsentiert. Durch Hinzunahme der Variable Einkommen bleiben die Faktoren für die Bildungsvariablen zwar der höchste Prädiktor, doch verlieren sie etwas (Faktor drei für Befragte mit mittlerer Bildung und Faktor neun für Befragte in der höchsten Bildungsklassifikation). Spätestens hier drängt sich ein möglicher Zusammenhang zwischen den Variablen Bildungshintergrund und Einkommen auf. Daher wurden insbesondere diese beiden Variablen sowie die Variable Geschlecht, Familienstand und Alleinleben hinsichtlich des Verdachts, dass die Variablen das Gleiche erklären, auf ihre Multikollinearität hin getestet. Und in der Tat zeigt die Kollinearitätsdiagnose sämtlicher ins Modell aufgenommenen Variablen einige Werte, die erkennen lassen, dass sie miteinander in Verbindung stehen. Überraschenderweise sind die Werte zwischen Einkommen und Bildung kaum problematisch: Allein die Variable Alleinstehend zeigt mit einem Condition Index von 34,527 (in 2003) der Kollinearitätsdiagnose mit sämtlichen unabhängigen Einflussfaktoren einen Wert auf, der die Aufnahme dieser Variable in das

Modell in Zweifel zieht. Jedoch wurde für diese Arbeit entschieden, die Variable aufgrund ihrer inhaltlichen Bedeutung für die Gruppe der älteren und hochaltrigen Menschen im Modell zu belassen. Für die vorangegangenen und anschließenden Interpretationen sind die Werte dieser Variable jedoch mit einem entsprechenden Vorbehalt zu bewerten.

Sind Befragte in ihrem Leben niemals erwerbstätig gewesen, so hat diese Personengruppe – analog zu den Variablen Einkommen und Bildung – eine geringere Chance, an Bildungsangeboten teilzunehmen. In dieser Gruppe sind im Übrigen die Frauen stark überproportional vertreten (vgl. Anhang B).³⁷

Die Wohnortgröße entscheidet nicht selten darüber, ob ältere Menschen an entsprechenden Bildungsangeboten teilnehmen können oder nicht. Wie oben bereits erläutert, verfügen größere Städte gegenüber ländlichen Gemeinden über ein Vielfaches an Bildungsangeboten für die ältere Generation (vgl. Kapitel 4.1.). Dementsprechend fallen auch die Ergebnisse der logistischen Regression aus. Befragte in urbanen Gemeinden haben ein fast doppelt so hohes Chancenverhältnis bei der formellen Bildungsteilnahme wie Befragte in ländlichen Gemeinden – und zwar unter Kontrolle aller ins Modell aufgenommenen Variablen. Auch bei mittelgroßen Städten bzw. semiurbanen Gemeinden ist das Verhältnis noch signifikant negativ im Vergleich zu urbanen Gemeinden, was damit – differenzierter als in bisherige Studien – die Relevanz der Wohnortgröße beim Chancenverhältnis in der Altenbildung unterstreicht (vgl. Sommer et al. 2001: 33). Unter Kontrolle von Alter, Familienstand, Geschlecht und Wohnortgröße verliert die Variable Alleinlebend nach der Stufe 1 an statistischer Aussagekraft. Im Gegensatz zum Faktor für die ledigen Befragten bleibt der Wert für die Verwitweten sowohl signifikant als auch stark negativ und belegt die Bedeutung einer Verwitwung für das Bildungsverhalten (Kapitel 4.3.5.3.). Interessant ist auch der Effekt für die ostdeutschen Befragten, die eine geringere Chance für die formelle Bildung aufweisen, womit die oben auf der Basis anderer Studien aufgestellte Hypothese nicht bestätigt werden kann (vgl. Kapitel 4.2.2.). Warum dies der Fall ist, kann an dieser Stelle auch im Rückgriff auf andere Studien nicht erklärt werden. Für eine bessere Einschätzung dieser Resultate soll jedoch noch auf die nachfolgenden Ergebnisse zum informellen Lernen hingewiesen werden. Über die Werte für das Jahr 2007 gibt die folgende Abbildung 14 Auskunft.

37 Mit einer Fallzahl von 15 im Datensatz 2007 ist die Ausprägung „nie erwerbstätig und Teilnahme an formeller Bildung“ relativ gering. Doch hat die Aufnahme dieser Variable in beiden Jahren kaum einen Einfluss auf die anderen Variablen und erscheint methodisch unproblematisch für die jeweiligen Modelle. In 2003 gibt es für diese Ausprägung 37 Fälle.

Logistische Regressionen zur formellen Bildung im Alter ab 55 Jahren; Mikrozensus 2007; (Exp (B) Koeffizienten) ^a				
	bivariat	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Alter (Ref.-Kat.=65–74)				
55–64	1.101**	1.068	.906**	.988
75+	.262***	.278***	.304***	.302***
Geschlecht (1=Männer)				
	.965	.870***	.719***	.494***
Wohnortgröße (Ref.-Kat. = Urbane Gemeinden)				
Semiurbane Gemeinden	.782***	.809***	.959	.988
Ländliche Gemeinden	.546***	.608***	.784***	.835***
Alleinlebend (1 = Ja)				
	.896***	1.316***	1.189**	1.097
Familienstand (Ref.-Kat. = verheiratet/eingetragene LP)				
Ledig	1.153*	.991	.989	.923
Verwitwet/verstorbener LP	.563***	.696***	.920	.771***
Geschieden/aufgehobene LP	1.394***	1.042	1.079	1.098
Früher erwerbstätig (1 = nein)				
	.175***	.223***	.472***	.527***
Neue Länder (1=ja)				
	.680***	.670***	.562***	.697***
Im Ausland geboren (1= Ja)				
	.911*	.879**	.955	1.040
Bildungshintergrund (Ref.-Kat.= niedrig)				
Mittel	3.649***		3.284***	3.007***
Hoch	15.378***		13.345***	9.444***
entfällt/o. A.	5.041***		7.475***	5.252***
Einkommen (Ref.-Kat. = bis 700 Euro)				
700 bis unter 1100	.812***			.979
1100 bis unter 1700	1.346***			1.501***
1700 und mehr	3.994***			3.005***
Kein Einkommen	1.333***			.954
Ohne Angabe	1.019			1.137
Constant		.030***	.006***	.006***
Pseudo-R ² (Nagelkerke)		.040	.116	.131
N		177.395	177.395	177.395

*p<.10;**p<.05; ***p<.01;

Abb. 14: Logistische Regressionen zur **formellen Bildung** im Alter ab 55 Jahren; Mikrozensus 2007

Im Großen und Ganzen sind die Werte des Mikrozensus 2007 mit denen von 2003 vergleichbar.³⁸ Bildung und Einkommen sind erneut die einflussstärksten Prädiktoren auf das formelle Bildungsgeschehen ab 55 Jahren. Leichte Unterschiede sind lediglich bei den einzelnen Ausprägungen der Einflussgrößen zu verzeichnen, jedoch sind die Richtungen der meisten Signifikanzen unverändert. Abgesehen von dem in 2007 sig-

38 Auch die Kollinearitätsdiagnose mit sämtlichen unabhängigen Variablen ergibt ein ähnliches Bild. Allein die Variable „Alleinleben“ weist mit einem Condition Index von 38,378 einen etwas problematischen Wert bezüglich der Multikollinearität auf, weshalb diese Variable mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren ist.

nifikanten negativen Zusammenhang bei verwitweten Befragten sind die Korrelationskoeffizienten im Vergleich zu 2003 zum Teil auf einem etwas niedrigeren Niveau. Doch auch in 2007 ist die Relevanz einer früheren Erwerbstätigkeit von Bedeutung. Früher erwerbstätige Befragte haben 2007 ein fast doppelt so hohes Chancenverhältnis für die Teilnahme an formeller Bildung im Alter wie Befragte, die früher nicht erwerbstätig waren. Und auch in 2007 sind für die Teilnahme an formeller Bildung vor allem das individuelle Bildungsniveau und ein (hohes) Einkommen ausschlaggebend.

4.3.5.2 Logistische Regression: Informelles Lernen im Alter in 2003

Wie bereits oben erwähnt, wurde in der Mikrozensusbefragung des Jahres 2003 gefragt, ob die Befragten in den vergangenen zwölf Monaten Angebote der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung genutzt haben. Dazu zählte die Nutzung von Fachliteratur, von Informationsangeboten im Internet, das Lernen durch Bildungssendungen sowie der Besuch von Einrichtungen wie Museen, Ausstellungen oder Bibliotheken (vgl. Kapitel 4.3.4.).

Beim obigen Modell zum informellen Lernen ist nun die Variable „Hilfebedürftigkeit“ als eigenständige Kontrollvariable hinzugekommen, und die Altersvariable konnte in diesem Modell sogar in vier Gruppen unterteilt werden. Die Werte fallen beim informellen Lernen und auch bei den einzelnen Einflussgrößen weniger hoch aus als diejenigen zur formellen Bildung. Die meisten unabhängigen Variablen sind unter Kontrolle sämtlicher Variablen statistisch signifikant. Der stärkste Prädiktor ist auch hier der Bildungshintergrund, jedoch auf einem niedrigeren Niveau. Die Befragten mit dem höchsten schulischen und beruflichen Bildungsniveau haben eine dreifach höhere Chance für informelle Lernaktivitäten als die Befragten mit niedrigem Bildungshintergrund. Auch Geschlecht, Alter und Wohnortgröße weisen einen ähnlichen Zusammenhang auf wie in den vorangegangenen Analysen. Interessant sind die Werte für die neu aufgenommene Variable der Hilfebedürftigkeit. Diese führt – unter Kontrolle sämtlicher weiterer Variablen – zu einem geringeren Chancenverhältnis für informelles Bildungsgeschehen. Auch die im Ausland geborenen Befragten haben ein geringeres Chancenverhältnis für die Nutzung informeller Bildung als die in Deutschland geborenen Befragten.

Bemerkenswert ist die Einflussgröße Ost-West in diesem Modell. Im Gegensatz zur formellen Bildung ist der Wert sowohl bivariat als auch unter Kontrolle sämtlicher Variablen deutlich positiv für ostdeutsche Befragte. Das heißt, dass das Chancenverhältnis, an informeller Altenbildung teilzunehmen, bei Ostdeutschen um das zweifache höher ist als bei Westdeutschen – eine Beobachtung, die weitere Analysen notwendig macht, da auch mit Rückblick auf die Forschungshypothese und den Forschungsstand diese unterschiedlichen Ergebnisse bei den verschiedenen Lernformen so nicht zu erwarten waren.

Logistische Regressionen zum **informellen Lernen** im Alter ab 55 Jahren; Mikrozensus 2003;
(Exp (B) Koeffizienten)^a

	bivariat	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3
Alter (Ref.-Kat. = 65–74)				
55–64	1.212***	1.192***	1.116***	1.123***
75–84	.636***	.737***	.724***	.715***
85+	.321***	.527***	.511***	.508***
Geschlecht (1=Männer)	1.232***	1.060***	.925***	.789***
Wohnortgröße (Ref.-Kat. = Urbane Gemeinden)				
Semiurbane Gemeinden	.782***	.800***	.875***	.889***
Ländliche Gemeinden	.740***	.629***	.725***	.750***
Alleinlebend (1 = Ja)	.735***	1.036	.987	.950
Familienstand (Ref.-Kat. = verheiratet)				
Ledig	.770***	.833***	.837***	.833***
Verwitwet	.572***	.746***	.845***	.786***
Geschieden	.987	.891**	.908*	.936
Früher erwerbstätig (1 = nein)	.408***	.610***	.848***	.861***
Hilfebedürftigkeit (Leist. PV) (1= Ja)	.271***	.469***	.498***	.494***
Neue Länder (1=Ja)	1.969***	1.986***	1.887***	2.049***
Im Ausland geboren (1=Ja)	.874***	.832***	.869***	.894***
Bildungshintergrund (Ref.-Kat.= niedrig)				
mittel	2.054***		1.638***	1.566***
hoch	4.625***		3.781***	3.225***
entfällt/o. A.	.511***		.823**	.787***
Einkommen (Ref.-Kat. = bis 700 Euro)				
700 bis unter 1100	1.110***			1.094***
1100 bis unter 1700	1.330***			1.335***
1700 und mehr	2.053***			1.904***
Kein Einkommen	1.201***			1.164***
Ohne Angabe	.769***			1.047
Konstante		.434***	.251***	.231***
Pseudo-R ² (Nagelkerke)		.070	.125	.132
n		60.266	60.266	60.266

*p<.10; **p<.05; ***p<.01;
^a Ungewichtete Daten wurden genutzt; fehlende Fälle herausgenommen.

Abb. 15: Logistische Regressionen zum **informellen Lernen** im Alter ab 55 Jahren; Mikrozensus 2003

4.3.5.3 Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse der Mikrozensusdaten der Jahre 2003 und 2007

Zu Anfang des Kapitels 4.3. wurde bereits erwähnt, dass die bisherigen Studien zur Partizipation älterer Menschen in der Altenbildung ernüchternde Ergebnisse zeigen, da nur ein geringer Teil von ihnen an Bildungsangeboten teilnimmt (vgl. Kalbermatten

2004: 119). Die anhand der Daten des Mikrozensus der Jahre 2003 und 2007 durchgeführten Analysen bestätigen dieses Ergebnis sehr deutlich. Darüber hinaus muss festgestellt werden, dass vor allem bildungsferne ältere Menschen den Bildungsangeboten fern bleiben (Kapitel 4.3.). Der Bildungshintergrund der Befragten ist der stärkste Prädiktor für ihre Bildungsteilnahme in der nachberuflichen Phase. Je besser gebildet sie waren, desto höher war ihre Chance für eine Bildungsteilnahme. Die Höhe des Einkommens hat auch unter Kontrolle aller in die Modelle aufgenommenen Kontrollvariablen einen positiven Effekt, der im Vergleich zu den anderen Einflussgrößen ebenso hervorzuheben ist, jedoch deutlich schwächer ausfällt als der durch den jeweiligen Bildungshintergrund bedingte Effekt. Befragte mit höherem Einkommen haben demnach ein hohes Chancenverhältnis für Bildungsaktivitäten im Alter. Für diese beiden Einflussgrößen können also ohne Weiteres die oben vorgestellten Forschungshypothesen bestätigt werden (vgl. Kapitel 4.3.1.1.). Bei der nachfolgenden Betrachtung der weiteren Hypothesen haben sich zumeist die Erwartungen ebenso bestätigt, jedoch ist bei einigen keine eindeutige Verifizierung möglich oder die Erwartungen bedürfen zum Teil gar einer Korrektur bzw. Modifizierung.

Die Differenzierung der Altersgruppen hat Alterseffekte gezeigt, die die Vielfalt des Alters im Hinblick auf die Bildungsaktivität unterstreichen und die Forschungshypothese, wonach mit zunehmendem Alter die Bildungsbeteiligung sinkt, bestätigen. Haben die nichterwerbstätigen 55- bis 64-Jährigen im Vergleich zu den älteren Befragten eine höhere Bildungsbeteiligung, so ist interessant, wie diese Bildungsaktivität bei der Gruppe der 65- bis 74-Jährigen, der 75- bis 84-Jährigen und der Gruppe der über 84-Jährigen (85+) abnimmt (letztere Unterteilungen beziehen sich aber lediglich auf das informelle Lernen). Das kalendarische Alter wirkt sich – bei einer eingeschränkten Kontrolle des Gesundheitszustandes (s. u.) – negativ auf die Bildungsbeteiligung aus. Postuliert die Fünfte Altenberichtscommission noch, dass die Einschränkungen in der Mobilität und der allgemein schlechtere Gesundheitszustand für die Abnahme der Bildungsbeteiligung ausschlaggebend seien und Alter keinen eigenständigen Erklärungswert für die Nichtteilnahme an Weiterbildungen in der nachberuflichen Phase habe (BMFSFJ 2006: 101f. und 105), so bestätigen die Analysen dieser Arbeit diese Annahme nur eingeschränkt.³⁹ Wie sämtliche Regressionsanalysen der Abbildungen 13 bis 15 zeigen, hat das Alter unter Kontrolle der Hilfsbedürftigkeit einen eigenen signifikant negativen Einfluss auf die Bildungsteilnahme. Jedoch können aufgrund der Mängel bei der Gesundheitsvariable, die nur eine relativ starke Hilfsbedürftigkeit berücksichtigt (s. u.), die bisherigen Annahmen nur eingeschränkt falsifiziert werden. Die Kategorie Alter erfährt zudem eine Relativierung durch die Variable Bildungshintergrund, die im abschließenden Kapitel dieser Arbeit entsprechend eingeordnet und bewertet wird (vgl. Kapitel 8).

Die Daten des Mikrozensus ermöglichten aufgrund der hohen Fallzahl zudem interessante soziodemografische und deskriptive Analysen hinsichtlich sozialstruktureller

39 Die Sechste Altenberichtscommission unterstreicht diese Annahme wenn sie fordert, dass ein bisher angenommenes Altersgefälle relativiert werden müsse (BMFSFJ 2010: 89). Der in dieser Arbeit festgestellte Alterseffekt ist bemerkenswert, wengleich er in künftigen Studien anhand aussagekräftigerer Gesundheitsvariablen überprüft werden sollte.

Aspekte wie Geschlecht, Schulabschluss, Wohnortgröße, Familienstand, Alleinleben etc. Bezüglich der Ergebnisse zu diesen Variablen sei insbesondere auf die deskriptiven Analysen des Kapitels 4.3.2. sowie auf den Anhang B verwiesen.

Aufgrund der Bedeutsamkeit der Gesundheit für die Lebensqualität im Alter, aber auch für die Bildungsbeteiligung, war es bedauerlich, dass der Mikrozensus nur wenige Angaben zum Gesundheitszustand der Befragten liefert. Allein die Inanspruchnahme von Pflegegeld oder Pflegesachleistungen konnte anhand der Daten explizit betrachtet werden. So konnte nur die Bildungsaktivität der Befragten, die *stark* gesundheitlich beeinträchtigt waren, genauer betrachtet werden. Es ist daher nicht überraschend, dass die Ergebnisse die These, wonach hilfebedürftige Befragte eine geringere Bildungsbeteiligung im Alter aufweisen, bestätigen. Es wäre sicherlich wünschenswert, zu dieser Thematik differenziertere Angaben über den allgemeinen Gesundheitszustand der Befragten zur Verfügung zu haben, wie sie sich in anderen Studien in der Altersforschung finden (vgl. Kapitel 4.2.3. sowie die Tabellen 3 und 4).⁴⁰

Die Bedeutung der Variable Geschlecht war angesichts des bisherigen Forschungsstandes und aufgrund der uneinheitlichen Studienergebnisse und der methodischen Verschiedenheit bei den Fragestellungen nur schwer einzuschätzen. In der EdAge-Studie von Tippelt et al. (2009b) ist nachgewiesen worden, dass in der beruflichen Bildung ein negativer statistischer Zusammenhang zwischen dem Geschlecht (Frauen) und der Bildungsteilnahme besteht, der sich für die allgemeine Weiterbildung im Alter für Frauen umkehrt (Tippelt et al. 2009a: 43). Daher wurde für diese Arbeit angenommen, dass Frauen eine höhere Bildungsteilnahme in der nachberuflichen Phase aufweisen als Männer. Hat sich diese Annahme bei den bivariaten Zusammenhangsmaßen noch nicht bestätigt, so haben die multivariaten Analysen diese Hypothese überraschend deutlich verifiziert.

Eine besondere Situation bezüglich des Bildungsangebotes besteht für ältere Menschen, die auf dem Lande oder in kleineren Städten wohnen. Diese Bevölkerungsgruppe ist, so wurde aufgrund früherer Studien postuliert, tendenziell mit einem kleineren Angebot konfrontiert (Kalbermatten 2004: 120). Die Daten des Mikrozensus bestätigen die Ergebnisse früherer Studien eindrucksvoll, wonach Befragte, die in größeren Orten oder Städten leben, eine höhere Bildungsbeteiligung aufweisen (Abbildungen 12 bis 15 sowie Tabellen 3 und 4).

Bezüglich der Variable Alleinlebend bleiben angesichts des derzeitigen Forschungsstandes bzw. der tatsächlichen Datenlage erhebliche Zweifel, ob – wie es bisherige Studien (vorsichtig) nahelegen – tatsächlich ein positiver Zusammenhang des Alleinlebens mit der Bildungsbeteiligung besteht. Und in der Tat ist trotz der relativ hohen Fallzahlen kein eindeutiges Bild bei dieser Einflussgröße erkennbar. Denn hat der Faktor Alleinlebend bei der bivariaten Betrachtung des Zusammenhangs sowohl mit

40 So wäre es sinnvoll, nach gesundheitlich oder im Alltag beeinträchtigten Menschen (aber noch ohne Pflegestufe) unterscheiden zu können – z. B. entsprechend einer AADL-Skala (Advanced Activities of Daily Living: AADL) (Kneisebeck 1998: 105 ff.).

der formellen als auch mit dem informellen Lernen noch einen negativen Koeffizienten, so verliert er unter Kontrolle weiterer Einflussgrößen stets seine statistische Signifikanz. Vermutlich kann dieser Variable aufgrund der Zunahme des Familienstandes (verwitwet versus verheiratet) keine eigenständige Erklärungskraft beigegeben werden (a. a. O.). Auch die Ergebnisse der Kollinearitätsdiagnose lassen Zweifel an der eigenständigen Erklärungskraft erkennen, weshalb die Erkenntnisse zu dieser Variable mit Vorsicht zu interpretieren sind und weitergehende Analysen erfordern.

Bei der Kontrollvariable Familienstand wurde ein negatives Chancenverhältnis von Verheirateten gegenüber Ledigen, getrennt Lebenden und Geschiedenen postuliert, jedoch wiesen in den Berechnungen des Mikrozensus Verheiratete eine höhere Bildungsbeteiligung auf. Hier sind die Ergebnisse bisheriger Untersuchungen zu falsifizieren – was nur bedingt überrascht, da Verheiratete sich möglicherweise gegenseitige Inspiration und Anreize für eine Bildungsbeteiligung geben, häufig *gemeinsam* an Veranstaltungen teilnehmen und ein familiäres Miteinander die Beteiligung auch an informellen Lernaktivitäten positiv beeinflusst. Denn wir wissen aus der Geragogik, dass ältere Menschen häufig über vertraute Kontaktpersonen – die auch Lebenspartner sein können – an entsprechenden Bildungsaktivitäten teilnehmen (vgl. Wingchen 2004: 57 ff.). Die Ergebnisse zum Familienstand, insbesondere die konstant negativen Werte für die Verwitweten (im Vergleich zu den ledigen Befragten), sind auch vor dem Hintergrund der in Kapitel 3.1.3. erläuterten Diskontinuitätsthese interessant, zeigen sie doch die große Relevanz einer Veränderung des Familienstandes für das individuelle Bildungsverhalten.

In der Forschung zur Altenbildung ist die Situation von im Ausland Geborenen kaum erforscht worden. Daher ist in die Analyse der Mikrozensusdaten die Kategorie der zugezogenen Befragten aufgenommen worden. Die im Ausland geborenen Befragten weisen in den deskriptiven Analysen sowohl beim formellen wie beim informellen Lernen eine geringere Beteiligung auf. In den multivariaten Analysen konnte dieses Ergebnis für das informelle Lernen mit entsprechend negativen Korrelationskoeffizienten bestätigt werden. Beim formellen Lernen hat diese Gruppe aber ein etwas erhöhtes Verhältnis der Chancen für eine Bildungsbeteiligung. Das ist ein interessantes Ergebnis, das weiterer Untersuchungen bedarf, wobei die Werte für die im Ausland geborenen Befragten von denen der in der Bundesrepublik Deutschland Geborenen insgesamt nur schwach abweichen.

Auch die Frage, inwiefern ältere Befragte in Ost- oder Westdeutschland in unterschiedlichem Maße an Bildungsangeboten teilnehmen, ist bislang kaum in der Forschung zur Altenbildung untersucht worden. Die Ergebnisse des Mikrozensus 2003 und 2007 zeigen interessante, wenn auch uneinheitliche Ergebnisse. Weisen ostdeutsche Befragte beim informellen Lernen noch eine höhere Bildungsbeteiligung auf, so ist das Ergebnis bei der formellen Bildung umgekehrt: Ostdeutsche Befragte weisen hier ein geringeres Chancenverhältnis für eine Lernaktivität auf (a. a. O.). Geht die Fünfte Altenberichtskommission noch davon aus, dass sich Ostdeutsche aufgrund der

„Wendeerfahrungen“ stärker an beruflicher Bildung (und damit auch an formeller Bildung) beteiligen als Westdeutsche, so bestätigen die Ergebnisse dieser Arbeit diese Annahme nicht. Sie deuten für ostdeutsche Befragte auf eine schwächere formelle Bildungsbeteiligung, aber auf ein um den Faktor zwei höheres Chancenverhältnis für informelles Lernen hin (vgl. Kapitel 4.3.4. und 4.3.5.). Das sind zunächst überraschende Ergebnisse, die weiteren Untersuchungen unterzogen werden müssten. Möglicherweise können diese Werte mit einer – proportional zum Bevölkerungsanteil älterer Menschen – schlechteren Angebotsstruktur in den neuen Ländern erklärt werden.

Angesichts dieser kurzen Zusammenstellung und Bewertung der Ergebnisse vor allem aus den multivariaten Analysen des Kapitels 4.3. wird deutlich, dass die Daten des Mikrozensus trotz der fehlenden expliziten Fokussierung auf die ältere Generation, wie sie in alternssoziologischen Erhebungen gegeben ist, durchaus fruchtbare Erkenntnisse über die Bildungspartizipation in der nachberuflichen Phase liefern und interessante Vergleiche zur Gruppe der 55- bis 64-Jährigen sowie zur Gruppe der Erwerbstätigen ermöglichen. Die Bestätigung der (positiven) Bedeutung des Bildungshintergrundes, aber auch des Einkommens, ist zwar weniger überraschend, aber eindrucksvoll durch die Aufnahme der verschiedenen unabhängigen Variablen in die Analysen. Die Stufenmodelle verdeutlichen die Veränderungen der stärksten Prädiktoren sowohl in ihrer Bedeutung als auch für die Qualität der geschätzten Chancenverhältnisse (Abb. 12 bis 15). Es wäre interessant gewesen, Variablen wie zum Beispiel das ehrenamtliche Engagement von Befragten in die Modelle mit aufzunehmen, jedoch haben die Datensätze des Mikrozensus dieses nicht erlaubt.

Hinsichtlich der Ergebnisse zu den anderen Einflussgrößen – insbesondere zu Altersgruppe, Familienstand, Zuzug und Ost-West-Herkunft – sind die oben beschriebenen Ergebnisse interessant und für die Alterns- und Bildungsforschung überraschend. Im Abschlusskapitel (Kapitel 8) dieser Arbeit werden diese Ergebnisse in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext gestellt und bezogen auf die Ergebnisse des weiteren empirischen Teils in Kapitel 7 eingeordnet und diskutiert. Das folgende Kapitel untersucht als Exkurs die Situation der Altenbildung in den USA. In dieser Fallstudie soll darüber hinaus und mit Verweis auf das Kapitel 7.6. die Bedeutung der Altersbilder von US-Expertinnen und -Experten in der Altenbildung für die von ihnen beschriebenen Strukturen und Ziele in der Altenbildung analysiert werden.

5 Nachbarberufliche Bildung in den USA

5.1 Lebenslanges Lernen aus internationaler Perspektive

Von internationalen Organisationen und Akteuren wird gerade angesichts des demografischen Wandels immer wieder die gesellschaftliche Relevanz des "Lebenslangen Lernens" bekräftigt bzw. anhand der demografischen Entwicklung begründet.⁴¹ Die Bedeutung der Bildung über die gesamte Lebensspanne wird dabei von allen Seiten betont. „Consensus on the value of lifelong learning has been one of the most remarkable features of the education policy discourse, nationally and internationally, of the past decade“ (Papadopoulos 2002: 39). Die Europäische Kommission hat im Jahre 2000 festgehalten, dass Europa die sich herausbildenden Wissensgesellschaften aktiv gestalten soll und dafür „eingefahrene Handlungsmuster“ geändert werden müssen (EU 2000: 3). Es ist fachwissenschaftlich unstrittig, dass Lernen nicht mit der beruflichen Bildung oder mit der Erwerbsphase endet: „Learning to know, learning to do, learning to be, learning to live together“ (Delors 1996: 22 ff.), vier Formen des Lebenslangen Lernens, die andeuten, dass Lernen nicht auf formelles Lernen beschränkt ist und zudem globale, soziale und gesellschaftspolitische Dimensionen hat (a. a. O.). „Lebenslanges Lernen“ ist seit geraumer Zeit sowohl national als auch international zu einem akzeptierten Begriff aktueller Bildungsdiskurse geworden (Wolter 2011).

Internationale Studien (s. u.) ergaben, dass Lebenslanges Lernen zwar von der Mehrheit als altersübergreifend begriffen wird, jedoch Sinn und Zweck häufig unklar bleiben. Bisherige internationale Vergleiche verdeutlichten, dass die Relevanz des Lernens über die Lebensspanne hinweg für *alle* Altersgruppen in den einbezogenen Ländern und Bevölkerungsgruppen sehr unterschiedlich bewertet wird (European Centre for the Development of Vocational Training 2003: 7 f.). Daher sind mit Blick auf die Ausführungen des Kapitels 2.2.3. die Zielstellungen der nachberuflichen Bildung für dieses Kapitel sowie für das Kapitel 7.6. ein zu untersuchender Aspekt.

Insbesondere die ansteigenden Lebenserwartungen in hochindustrialisierten Ländern bedeuten für die soziale Integration älterer Menschen soziale und gesellschaftliche Herausforderungen (Kapitel 2.1.), die für altenpolitische Intentionen und Konzeptionen der nachberuflichen Bildung bzw. der Altenhilfestrukturen Konsequenzen nach

41 Die demografische Entwicklung betrifft vor allem die Industrieländer, doch sind alternde Gesellschaften ein internationales Phänomen (Pohlmann 2002).

sich ziehen. Ein Vergleich der deutschen Situation in der nachberuflichen Bildung mit der US-amerikanischen soll daher neue Erkenntnisse für die in dieser Arbeit gestellten Untersuchungsfragen erzielen. Ein differenziertes Verständnis des Lernens und der interdisziplinäre Hintergrund der Akteure sind hierbei von Bedeutung (vgl. Schemmann 2002: 29 f.). Vor dem Hintergrund einer sich abschwächenden Bedeutung geografischer und kultureller Grenzen und einer sich verstärkenden Verbindung von Kulturen durch neue Technologien und globale Netzwerke soll ein Beitrag für die vergleichende Forschung von Bildungsorganisation in der nachberuflichen Phase geleistet werden (vgl. Lauder et al. 2006: 30 f.). Der Ländervergleich soll mögliche Parallelen und Unterschiede bei gesellschaftlichen und individuellen Altersbildern in Bezug auf Ziele und Strukturen in der Altenbildung in beiden Ländern aufzeigen. Die in diesem Kapitel thematisierte Fallstudie USA soll zudem der Frage nachgehen, inwiefern das „egalitäre, partizipatorische Modell einer Gesellschaft“ und das „Marktmodell von Lerngesellschaften (Wiesner & Wolter 2005: 12 ff.) die Bildungsinfrastrukturen für ältere Menschen in den beiden Ländern und die Altersbilder der Befragten beeinflussen (vgl. Kapitel 3.4., 7.6. und 8; Wolter 2011).

5.2 USA: Demografische Situation und Sozialsystem

Für ein besseres Verständnis der Bildung im Alter, insbesondere der strukturellen Aspekte in der nachberuflichen Bildung in den USA, bieten die folgenden Kapitel sowohl grundlegende Informationen zur demografischen Entwicklung als auch Erläuterungen zum Sozialsystem der USA. Da die Ausrichtung des jeweiligen Wohlfahrtsstaatsregimes Einfluss auch auf die Altenhilfe und auf die Strukturen der Altenbildung hat, dienen die nachfolgenden Kapitel vor allem der Einordnung der empirischen Analyse der in Kapitel 7.6. diskutierten Interviews mit US-amerikanischen Expertinnen und Experten, die zu den gleichen Inhalten wie ihre deutschen Kollegen befragt wurden und deren Daten ebenfalls in die Analysen des 7. und 8. Kapitels eingeflossen sind.

5.2.1 Demografische Daten der USA

Auch wenn die USA im Vergleich zu Deutschland über eine höhere Geburtenrate pro Frau verfügen (2,1 zu 1,4 in Deutschland), so muss auch die US-amerikanische Gesellschaft als eine „aging society“ betrachtet werden (Goldstein et al. 2009). Das durchschnittliche Alter des US-Amerikaners wird von 36,9 im Jahre 2010 auf 39 in 2050 gestiegen sein (Ortman & Guarneri 2009: 18). Die Rate für die Generation 65 plus wird von 13 Prozent in 2007 auf 16,5 Prozent in 2020 und 20,0 in 2030 steigen (Murswiek 2004: 635), womit sich im Übrigen auch die Zahl der gut gebildeten älteren Menschen stark erhöhen wird (Manheimer 2007a: 4). Natürlich steigt auch in den USA die durchschnittliche Lebenserwartung. Lag diese 1970 für US-Amerikanerinnen noch bei 74,7 Jahren, so liegt die prognostizierte Lebenserwartung für 2010 bei 81,3

Jahren (bei den Männern: 67,1 in 1970 gegenüber 77,9 in 2010), wobei auch in den USA die stärksten Steigerungsraten bei den Hochaltrigen ausgemacht werden können (Murswieck 2004: 636).⁴² In den USA wird diese demografische Entwicklung weniger über die allgemeine Alterung der Gesellschaft wahrgenommen als über die geburtenstarken Jahrgänge der Nachkriegszeit, die jetzt ins Ruhestandsalter kommen. Diese werden „Babyboomer“ genannt und können den Jahrgängen 1946 bis 1964 zugeordnet werden. Sie sind der Grund dafür, warum die demografische Entwicklung auch in den USA mehr und mehr zum Thema wird – insbesondere mit Blick auf die Zeitspanne 2010 bis 2030. Außerdem wird der Anteil der Älteren an der Gesamtbevölkerung vor allem bei den Afroamerikanern und den Hispanics bis (mindestens) 2050 steigen (a. a. O.).

Diese Alterung der Bevölkerung in den USA ist in den letzten drei Jahrzehnten mit Sorge und gelegentlich auch seitens der Medien in Form von Katastrophenszenarien thematisiert worden. „Apocalyptic demography“ wurde bereits von den Medien getitelt und auch einige US-Politiker haben diesen Zukunftsszenarien mit Bildern von hochschnellenden und exorbitanten öffentlichen Gesundheitsausgaben eine gewisse Dramatik verliehen (Gee & Gutman 2000). US-Gerontologen und in der Altenhilfe tätige Expertinnen und Experten haben mit Schlagwörtern wie „active“ oder „successful“ aging versucht, in den Diskurs positiv besetzte Begriffe einzubringen (vgl. Rowe & Kahn 1999). So wurden der hohe Grad der Mobilität, die Selbstbestimmtheit und die Unabhängigkeit von älteren Menschen hervorgehoben, um die kulturell eher negativ geprägten Assoziationen über das Alter(n), das mit Begriffen wie „begrenzt“ oder gar „bedrückend“ in Verbindung gebracht wird, zu verändern (vgl. auch Kapitel 3.2., 3.3. und 7.4.). Den negativen Stigmen und dem Risiko der Abhängigkeit soll(te) mit marktorientierten Programmen der Regierung für mehr Aktivität im Alter begegnet werden. (Mögliche) Inaktivität und Abhängigkeit von älteren Menschen werden sozialpolitisch problematisiert (Manheimer 2007b: 474).

Im Folgenden sollen zunächst einige grundsätzliche Aspekte des US-amerikanischen Sozialsystems erläutert werden, um die Funktionsweise der Sozial- und Seniorenpolitik, die Altenhilfestrukturen sowie die Situation der Altenbildung in den USA besser einordnen zu können.

5.2.2 Grundlegende Aspekte des US-Sozialsystems

Einheitliche gesetzliche Sozialversicherungen wie in Deutschland existieren in den USA nicht. Auch bezüglich der Risiken Alter, Krankheit und Pflege kann man die USA kaum als Sozialversicherungsstaat bezeichnen, da eine staatliche Sozialpolitik zwar vorhanden ist, aber nur selten bundesweit einheitliche Regelungen vorzufinden sind und stattdessen viele verschiedene regionale Sozialprogramme und -regelungen für

42 Im Verhältnis zur weltweiten Lebenserwartung, die für 1990 durchschnittlich mit 63,3 Jahre und für 2025 auf 72,5 geschätzt wird (Myers & Eggers 2007: 382), weisen sowohl die USA als auch Deutschland (siehe Kapitel 2.1.1.1.) eine höhere Lebenserwartung auf.

die jeweiligen Lebenslagen existieren. Die USA können daher insgesamt weder als Sozialversicherungs- noch als Steuerstaat bezeichnet werden (Murswiek 2004: 651 ff.). Die US-Sozialpolitik ist durch ein Nebeneinander der primären Verantwortlichkeit von Bürgern, privaten Wohlfahrtsverbänden und der staatlichen Ebenen geprägt, was eine entsprechend große Vielfalt der Absicherungen im Bereich der Altersversorgung nach sich zieht (sofern entsprechende Regelungen überhaupt bestehen). Im Allgemeinen folgt jegliches staatliches Handeln eher dem Subsidiaritätsprinzip, und dem Staat wird weitestgehende Zurückhaltung auferlegt, da Steuern und Beiträge in höchstem Maße unbeliebt sind (vor allem, wenn es sich um Bundessteuern handelt), was dazu führt, dass die Gesamtausgaben für Sozialleistungen weit unter denen anderer Industriestaaten liegen (Ozawa 2007: 549).

Im Bereich der Sozialversicherungen weist die Rentenversicherung noch die größten Ähnlichkeiten zum deutschen System auf. Unter Präsident Roosevelt wurde 1935 mit dem Social Security Act eine national einheitliche und beitragsbezogene Rentenversicherung (social security) eingeführt, die trotz ergänzender Regelungen 1950 und 1972 eher als eine Grundversorgung zu betrachten ist. Eine Altersgrenze für den Ruhestand wurde faktisch 1986 per Gesetz abgeschafft (Wingchen 2004: 129). Dem voraus ging eine „White House Conference on Aging“ im Jahre 1981, die sich für eine Berufstätigkeit älterer Menschen aussprach, um die „Ressourcen der älteren US-amerikanischen Generationen“ besser nutzen zu können (vgl. dazu Donicht-Fluck 1994: 178 f.). Dadurch ist in den USA im Vergleich zu Deutschland das Konzept einer diesen Namen verdienenden *nachberuflichen* Phase weniger stark etabliert. Andererseits ist der Bezug der social security (Rente) prinzipiell schon mit 62 Jahren möglich. Das durchschnittliche Bezugsalter für social security beträgt 65 Jahre und wird – ähnlich wie in Deutschland – in den kommenden Jahren für jüngere Jahrgänge schrittweise auf 67 erhöht. Auch wenn es kein gesetzliches Ruhestandsalter gibt, so markiert der erstmögliche Bezug der social security eine indirekte Altersgrenze (zur Etablierung einer *nachberuflichen* Phase). Der Beitragssatz beträgt 7,65 Prozent für Arbeitgeber und -nehmer und ist obligatorisch. Die durchschnittliche Rentenhöhe ist im Vergleich zu Deutschland geringer und beträgt 1.164 US-Dollar (Social Security Administration 2010). Ein alleinstehender Durchschnittsverdiener erhält damit circa 38 Prozent seines Verdienstes. Für die Hälfte der circa 50 Millionen Rentnerinnen und Rentner ist die social security die Haupteinkommensquelle, und lediglich 15 Millionen Rentnerinnen und Rentner erzielen dadurch ein Einkommen über der Armutsgrenze. Insgesamt betragen die sog. „Cash benefits for the elderly“ bezogen auf das Bruttosozialprodukt circa 5 Prozent in den letzten 30 Jahren. Der vergleichbare Prozentsatz in Deutschland ist in diesem Zeitraum von 8 auf über 10 Prozent gestiegen (Ozawa 2007: 549 f.).

Eine Konsequenz dieser Regelungen ist, dass knapp ein Fünftel der Älteren auch als Rentner weiter arbeiten muss (mit dem Arbeitseinkommen als Haupteinkommensquelle). Eine weitere Folge ist, dass eine Ergänzung um privatrechtliche Rentenversicherungsverträge unerlässlich ist. Für die Angestellten des Bundes und gemeinnütziger Organisationen ist in den 1980er Jahren deshalb eine Versicherungspflicht eingeführt worden, die im Allgemeinen eine höhere Absicherung mit sich bringt und

ggf. die Höhe der gesetzlichen Rente mindern kann. Angesichts der Babyboomer-Generation, die in den kommenden Jahren ins Rentenalter kommen wird, ist davon auszugehen, dass sowohl die social security als auch die Alterssicherung über den Kapitalmarkt schwierigeren Zeiten entgegenseht. Hinsichtlich anderer Sozialversicherungszweige haben sich seit jeher eher föderale Kräfte durchgesetzt, wodurch Mischfinanzierungen bei Arbeitslosen- oder Unfallversicherung zu beobachten sind, die entsprechend uneinheitliche Regelungen mit sich bringen, auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll (Murswiek 2004: 635 ff. und 653 ff.). „Medicare“ ist die staatliche Krankenversicherung für die über 65-Jährigen und stellt im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen eine verbesserte und einheitlichere Krankenversicherung dar. Immerhin sind nur 1 Prozent der über 65-Jährigen ohne Krankenversicherungsschutz im Vergleich zu 28 Prozent der 18- bis 24-Jährigen. Jedoch ist auch Medicare nur als eine Art „Teilkaskoversicherung“ ausgelegt und erfordert eine zusätzliche private Versicherung, die 90 Prozent der Medicare-Versicherten auch für die nicht abgedeckten Kosten (Arzneimittel, Selbstbeteiligungskosten etc.) abgeschlossen haben (ebd.: 661 ff.). Die unter dem Präsidenten Obama angestoßene Gesundheitsreform hat sich vor allem zum Ziel gesetzt, unversicherten Personen künftig eine bezahlbare Krankenversicherung zu ermöglichen. Auch Seniorinnen und Senioren sollen zusätzliche Leistungen eingeräumt werden.⁴³ Inwiefern beide Ziele in der Praxis erreicht werden, bleibt abzuwarten.

Die Regelungen zur Renten- und Krankenversicherung für Ältere nimmt ein Drittel des Bundeshaushaltes in Anspruch – ein Beleg für den relativ bedeutenden Stellenwert der Altenhilfe, was angesichts des tatsächlichen Ausmaßes der Versorgung aber auch die Zurückhaltung staatlicher Fürsorge insgesamt offenbart (ebd.: 654). Auch im Sozialleistungsquotenvergleich (Anteil Sozialleistungen allgemein am Bruttoinlandsprodukt) sind die USA unter den OECD-Länder eher am unteren Ende zu finden, und im Vergleich zu Deutschland ist der Anteil der Sozialleistungen am BIP auf einem wesentlich niedrigeren Niveau, so dass die USA nur eingeschränkt als Wohlfahrtsstaat betrachtet werden können (vgl. Kaufmann 2000). Die größten Ähnlichkeiten zum deutschen Sozialversicherungssystem bestehen noch im Bereich der Regelungen für Ältere ab 65 (bzw. 67).

Wie schwach das allgemeine Sozialsystem in den USA entwickelt ist, zeigte sich deutlich in der Finanzmarktkrise der Jahre 2008 und 2009. Für die Rentnerinnen und Rentner hat sich das Fehlen einer soliden gesetzlichen Sozialversicherung wegen der direkten Auswirkungen der eingebrochenen Finanzmärkte besonders stark ausgewirkt. Ein Viertel aller US-Amerikaner über 62 Jahren schob den Renteneintritt aufgrund finanzieller Gründe auf (Attewell 2009: 1, 5 ff.). Aufgrund der fehlenden gesetzlichen Rentenversicherungen leben derzeit 9,4 Prozent der Seniorinnen und Senioren in Armut, und 22,4 Prozent der Seniorinnen und Senioren haben nicht mehr als 150 Prozent des als offizielle Armutsschwelle definierten Einkommens (a. a. O.).

43 Siehe <http://www.healthcare.gov/foryou/betterbenefitsbetterhealth/seniors.html> (Stand 04/2010).

Ein neuer Anlauf für eine solidere *social security* für die ältere Generation ist möglicherweise von der neuen US-Regierung erwünscht, jedoch angesichts der aktuellen Haushaltssituation und der Finanzmarktkrise kaum realistisch. Das allgemeine Staatsdefizit erreichte 2008 mit über zehn Billionen US-Dollar schwindelerregende Höhen. Durch die Finanzkrise hat sich die Arbeitslosenquote von 4,4 Prozent in 2007 auf 10,0 Prozent in 2010 mehr als verdoppelt (Bureau of Labor Statistics 2010). Daher wird derzeit eher die Rettung des Systems als eine vordringliche sozialpolitische Aufgabe bewertet als dessen Ausbau.

Im Verhältnis zu den jüngeren Generationen leben die Babyboomer Amerikas in überdurchschnittlich guten wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen, zumal diese Altersgruppe über ein soziales Netz im Hinblick auf Alterssicherung und gesundheitlicher Versorgung verfügt, das Ähnlichkeiten zu europäischen Wohlfahrtsstaaten aufweist. Jedoch bringt die grundsätzliche Ausrichtung von *social security* und *Medicare* als „Teilkaskoversicherungen“ erhebliche Gefahren für Seniorinnen und Senioren mit sich, die sich vor allem für diejenigen besonders drastisch zeigen, die länger von Arbeitslosigkeit betroffen sind oder deren finanzielle Ressourcen kaum Spielraum für private Zusatzversicherungen zur Alterssicherung und Gesundheitsvorsorge lassen. Nachfolgend sollen nun einige strukturelle Aspekte US-amerikanischer Altenhilfepolitik erörtert werden, bevor die nachberufliche Bildung in den USA in den Mittelpunkt des Interesses gestellt wird (vgl. Kapitel 5.3.).

5.2.3 Strukturen US-amerikanischer Senioren- und Altenhilfepolitik

Ähnlich wie in Deutschland ist die offene Altenhilfe inklusive der Altenbildung sehr fragmentiert und dezentral organisiert. Es gibt kaum eine Lobbyorganisation, die sich gezielt für die Interessen der älteren Lernenden einsetzt. Zwar gibt es eine größere Anzahl an privaten Organisationen, die sich auf diesem Gebiet engagieren, jedoch finden sie kein politisches Gehör außerhalb ihres eigenen Tätigkeitsfeldes. So gibt es die Association on Aging (ASA), die sich allgemein auch um die Thematik der Bildung im Alter kümmert und Konferenzen und Veranstaltungen mit anderen Organisationen abhält. Auch die AGHE, die Association for Gerontology in Higher Education, ist auf dem Gebiet der älteren Lernenden – vor allem bezüglich der universitären Angebote – vertreten. Zusammen mit dem Elderhostel Institute Network (EIN) organisieren diese Organisationen Konferenzen und nutzen das Internet, um Einfluss auf Entscheidungsträger in Kommunen, Bundesstaaten und Bundesregierung zu nehmen (Manheimer 2007b: 472 f.).

Sowohl die obigen generellen Ausführungen zum US-Sozialsystem als auch die strukturellen Aspekte der Senioren- und Altenhilfepolitik machen deutlich, dass die aufgrund fehlender sozialer Netze und der eingeschränkten Bedeutung staatlicher Ebenen starke Eigenverantwortung auch Einfluss auf die Altenhilfe im Allgemeinen sowie auf die Strukturen der Altenbildung in den USA hat. Diesen Zusammenhängen und den Besonderheiten der nachberuflichen Bildung in den USA sowie ihren Begrifflichkeiten soll in den nachfolgenden Kapiteln nachgegangen werden.

5.3 Die US-amerikanische Altenbildung

Wie in Deutschland gibt es auch in den USA bislang nur wenige Untersuchungen, die die Bildungssituation in der Nacherwerbsphase in den Mittelpunkt stellen. Und so sind die US-amerikanische Situation der nachberuflichen Bildung und deren Entwicklungen selten Gegenstand wissenschaftlicher Studien. Diese Daten werden im Folgenden zusammengetragen, gelegentlich ergänzt um Erkenntnisse aus der eigenen empirischen Erhebung anhand von Interviews mit US-amerikanischen Expertinnen und Experten, die in der Altenbildung tätig sind. Diese Informationen aus der empirischen Analyse werden jeweils entsprechend gekennzeichnet. Die folgenden Ausführungen sollen kurz einschlägige Begrifflichkeiten zum Themenbereich in den USA erläutern und setzen einen Schwerpunkt auf die Darstellung der US-typischen Bildungsangebote im Alter und der strukturellen Aspekte der Altenhilfe und Altenbildung in den USA. Mit Rückblick auf die vorangegangenen Kapitel soll zudem eine erste Einordnung der Altenbildung in die Sozialpolitik der USA erfolgen, die dann im Kapitel 7 und 8 aufgegriffen und diskutiert wird.

5.3.1 Begrifflichkeiten und Trends

Der Sprachgebrauch ist für das Konzept des selbstgesteuerten Lernens nicht einheitlich. Begriffe wie selbstbestimmtes Lernen, selbstinitiiertes Lernen oder autonomes Lernen über die Lebensspanne werden im Deutschen synonym verwandt, und auch im Englischen meinen die benutzten Begriffe ähnliches (lifelong learning, self-directed learning, autonomous learning etc.). Auch „recurrent“ oder „permanent education“ sind Äquivalente zum Konzept lebenslangen Lernens, das bei der Bildung im Alter zu „older adults‘ learning“ wird. Die Gerontologie, die sich den Bildungsfragen im Alter stellt, wird zudem „educational gerontology“ bezeichnet (Manheimer 2007b: 463). Educational gerontology umfasst nicht nur Bildung für ältere Erwachsene, sondern auch öffentliche Bildung über das Alter(n) sowie die (Aus-)Bildung von Professionellen und Paraprofessionellen im Feld des Alter(n) und in der Altenbildung (Findsen 2005: 15 f.). Im Rahmen der Diskussionen um die Erwachsenensozialisation der 1980er Jahre in den USA hat sich eine Verbindung zwischen dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens mit der *humanistic psychology*, der humanistisch orientierten Psychologie ergeben (Malwitz-Schütte 2006: 8 f.). Die Zielgruppenorientierung hat sich bereits in den 1980er Jahren in der Erwachsenenbildung als immer bedeutender gezeigt, so wie es mittlerweile auch in der Hochschuldebatte über die Einbeziehung älterer Erwachsener in Deutschland erkennbar wird (vgl. Kapitel 4.1.1.1.).

Wie bereits zu Anfang des vierten Kapitels erwähnt, betonen sämtliche o. g. Begriffe die eigenständige Entscheidung über die Auswahl der in Anspruch genommenen Lernangebote sowie den Lernzweck, die Lerninhalte und die Lernart, welche sie (potenziell) ermöglichen. Gerade in den USA wird allerdings der Lernzweck, also das Produkt des Lernens – wie auch der formellen Lernangebote – zugunsten der Rolle des lernenden älteren Menschen und der Erfahrungen des subjektiven Lernprozesses in den

Hintergrund gedrängt (Malwitz-Schütte 2006: 10). Nicht der Vermittlungsprozess für basales Wissen, sondern der Umgang mit komplexen Sachverhalten und das Nutzen von Wissen oder der Medien stehen im Mittelpunkt selbstorganisierten Lernens. Die Art, wie gelernt wird, ist daher auch ein zentraler Aspekt der dazugehörigen erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Untersuchungen und Forschungsprojekte. Ergebnisse von spezifischen anwenderorientierten Studien zeigen z. B. auf, dass ältere Erwachsene für das Erlernen von Medienkompetenz (wie der Internetnutzung) keine speziellen Lehr- oder Lerntechniken benötigen (ebd.: 8 ff.). Sie sind aufgrund ihrer Entwicklung und ihrer Erfahrungen immer häufiger in der Lage, auch anspruchsvolle, selbstorganisierte Lerntechniken anzuwenden und sich den Herausforderungen, die die Internetnutzung mit sich bringt, zu stellen.

5.3.2 Zur Entwicklung der Altenbildung in den USA

Wesentlich früher als in Deutschland gab es in den USA Anzeichen für eine Diskussion über die Chancen des Alter(n)s bzw. für die Thematisierung dieser Lebensphase in Verbindung mit lebenslangem Lernen. So erfolgte die Beschäftigung mit der Vorbereitung auf den Ruhestand und das Altern recht früh. Bereits in den 1940er Jahren gab es so genannte „Preparation for Retirement“-Kurse sowie Handbücher für Altenbildung (Donicht-Fluck 2000: 153). Bereits 1949 etablierte sich ein „Committee on Education for Aging“ innerhalb des Department of Adult Education of the National Education Association (NEA), welches 1951 Teil der Adult Education Association of the United States wurde. Dieser Ausschuss hat ein Buch herausgegeben, das die Bildungsprogramme für ältere erwachsene Lernende beschreibt (Education for Later Maturity: A Handbook) (Manheimer 2007b: 465). Der „Older Americans Act“ von 1965 hatte zur Folge, dass Seniorenzentren mit unterschiedlicher Zielsetzung gefördert werden konnten. In diesen Zentren wurden dann verstärkt Bildungsangebote für Ältere organisiert (ebd. 21 f.). Handbücher mit seniorenspezifischen Bildungsangeboten in einigen Bundesstaaten haben über diese Angebote und ihre Besonderheiten informiert (Bane et al. 1978; Sudak & Kozokoff 1988).⁴⁴ Neben den Community Colleges (s. u.) haben relativ früh auch die Universitäten einen Beitrag zu den Angebotsstrukturen der nachberuflichen Bildung geleistet (Weinstock 1978). Schuster-Oeltzschner berichtet darüber, dass in den 1970er Jahren auch akademische Veranstaltungen und Akademien für ältere „Nichtstudenten“ zugänglich waren (Schuster-Oeltzschner 1991: 333). US-Gerontologen beobachten seit einigen Jahrzehnten eine verstärkte Nachfrage nach Bildungsangeboten für das höhere Lebensalter, im Wesentlichen bedingt durch verbesserte sozioökonomische Rahmenbedingungen für die älteren Generationen, und die Zahl älterer Lernender nimmt kontinuierlich zu (Manheimer 2007a: 2). Diese Entwicklung vollzieht sich vor dem Hintergrund, dass die Erwachsenenbildung in den USA durch die Erfordernisse der postindustrialisierten Gesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg rasch das Konzept des lebenslangen Lernens als relevant für die berufliche

44 Im Übrigen wurde bereits in den 1960er Jahren die Diskriminierung Älterer bzw. der Begriff des Ageism über einen Aufsatz von Butler gesellschaftlich thematisiert und diskutiert (Thimm 2000: 47 f.; Butler 1978).

Bildung in der Erwerbsphase erkannt hat, was die Erwachsenenbildung geprägt hat (Grace 2000). Dabei wurden auch die Bedürfnisse der älteren Lernenden sowie ihre Potenziale für die Gesellschaft früh insbesondere in den Colleges und Universitäten diskutiert (Dyckman 1974).

5.3.3 Strukturen und Angebote

In der Altenbildung in den USA sind vor allem Non-Profit-Organisationen mit wenig hauptamtlichem Personal aktiv. Ihre finanzielle Ausstattung ist eher gering. Daher haben sie auch kaum Einfluss auf die Bildungspolitik in den USA und kein eigenes, unabhängiges Gewicht, welches sie in politische Diskussionen einwerfen könnten (vgl. Kapitel 5.2.3.).

Eine mögliche Perspektive (auch) für eine (verstärkte) Einflussnahme wird in der Verbindung mit Sponsoren und Kooperationspartnern (Krankenhäuser, Versicherungen etc.) gesehen, die das jeweilige Know-how und die finanziellen Ressourcen mitbringen. Ähnlich wie in Deutschland hat die Altenbildung in den USA keinen eigenen unabhängigen Stellenwert, sondern ist nur ein Randbereich sowohl der Gerontologie als auch der Erwachsenenbildung (a. a. O.). Es überrascht daher nicht, dass bezüglich der US-amerikanischen Situation der Altenbildung festzustellen ist, dass kaum öffentliche Einrichtungen, aber ungleich mehr private Einrichtungen und Organisationen die Bildungsangebote in der nachberuflichen Phase prägen (vgl. Beckmann & Ventura-Merkel 1992). Dies gilt nicht nur für die Bildungsangebote für ältere Menschen in der nachberuflichen Phase, sondern generell für Studien- und Bildungsangebote für Erwachsene (McPherson & Schapiro 2000). Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen nachfolgend die wesentlichen Angebote in der Altenbildung genannt und erläutert werden. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird – auch im Vergleich zur bundesdeutschen Situation – die US-Altenbildung diskutiert und in einen politischen Rahmen eingeordnet (Kapitel 5.3.5.).

Oben wurde bereits erwähnt, dass schon früh Programme und Projekte in den USA initiiert wurden, die Bildungsangebote für Ältere zum Inhalt hatten. Der „Older Americans Act“ von 1965 ermöglichte die Förderung von Seniorenzentren, die auch Bildungsangebote für Ältere bereithielten. 1976 wurde das „Senior Center Humanities Program“ ins Leben gerufen, finanziell gefördert durch das National Endowment for the Humanities (NEH), eine weitere Förderung entsprechender Einrichtungen vor Ort – die bis in die 1980er Jahre circa 40.000 Menschen erreichte. Auch die universitären Einrichtungen mit einer entsprechend gebildeten Zielgruppe unter den älteren Menschen wurden in den 1970er Jahren gegründet. Haben sie damals nur eine Handvoll Menschen erreicht, so wurden in 2000 bereits 400 Programme in den USA und Kanada gezählt, die Angebote für Ältere zur Verfügung stellten. Diese Programme waren in der Regel gekoppelt an bereits existierende Bildungseinrichtungen, weil sie abhängig waren von der Förderung privater oder öffentlicher Stiftungen sowie von eigenen Mitteln durch die Teilnehmenden, die aber allein nicht ausreicht(en). Diese

Eigenfinanzierung wurde im Laufe der Entwicklung vieler „LLIs“ (Institute des Lebenslangen Lernens, wie später die Osher Lifelong Learning Institute) zur gängigen Finanzierung der Einrichtungen (Manheimer 2007b: 470 f.). 1975 startete ein – auch für andere Länder – interessantes Programm, das das gemeinsame Reisen, Wohnen und Lernen für Ältere zum Ziel hat: das Elderhostel-Programm. Es hat heute USA-weit mehr als 2.000 beteiligte Einrichtungen für Menschen über 55 Jahre, die ein- und zweiwöchige Lernreisen in den USA und anderen Ländern anbieten. Es erreicht mittlerweile über 300.000 Menschen und ist ein „low-cost travel-learning program for people over age 55“ (Manheimer 2007b). Allerdings sind diese Angebote in der Regel kostenpflichtig (Kursgebühren von 250 – 400 US-Dollar) und erreichen eher vermögendere ältere Menschen und Ältere, die gesundheitlich kaum eingeschränkt sind. Es werden überdies – weltweit – Lernreisen angeboten, die mehrere Tausend US-Dollar kosten. Für dieses Programm werden gezielt Partnerschaften mit Hochschulen, Bildungs- und Kultureinrichtungen, Parks oder Museen angestrebt, wodurch ein breites Fächerangebot erreicht wird, das (abgesehen von den zum Teil hohen Kosten) aufgrund der Vielfalt und der großen Verbreitung als relativ niedrigschwellig zu bewerten ist (Manheimer 2007a: 2; Donicht-Fluck 2000: 160). Dieses Elderhostel Institutsnetzwerk zeichnet sich zudem durch die circa 400 Lifelong Learning Institute aus, die durch Freiwillige und Teilnehmende gegründet wurden und betrieben werden. Es ist sehr teilnehmerorientiert, weil die Organisatoren die Interessen und individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden direkt berücksichtigen (Findsen 2005: 94). Die Teilnehmenden dieser Institute entwerfen ihre eigenen Lehrpläne und Programme und kooperieren mit diversen Einrichtungen und Zentren im Bereich Altenbildung wie auch mit Universitäten, Colleges und kirchlichen Einrichtungen. Bemerkenswert ist zudem, dass zum Zwecke der Förderung des generationenübergreifenden Austauschs explizit intergenerationelle Angebote in fast allen Bundesstaaten der USA angeboten werden, bei denen die älteren Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Enkelinnen und Enkel mitnehmen und gemeinsam zum Beispiel Naturerlebnisse erfahren können. Dem Kontakt der Großeltern mit der Enkelgeneration wird generell eine große Bedeutung in der nachberuflichen Bildung in den USA beigemessen (Winston 2001). Interessanterweise wurde Elderhostel vor kurzem in „Exploritas“ umbenannt. Die Organisation heißt rechtlich weiterhin Elderhostel, doch befürchteten die Organisatoren, dass dieser Name zu sehr einen Herbergscharakter nahelegt. In den Publikationen der Organisation ist zudem nicht ohne Weiteres erkennbar, dass es sich um ein Angebot für Ältere handelt (vgl. Elderhostel 2009).

Lokale Seniorenzentren, genannt „Older Adult Service and Information Systems“ (OASIS), erreichen in ihren Serviceeinrichtungen für über 54-Jährige in 27 Städten 350.000 Teilnehmende (Manheimer 2007b; OASIS 2011). OASIS ist seit 1982 eine nationale Bildungsorganisation, deren Hauptziel die Verbesserung der Lebensqualität Älterer durch verschiedene Bildungsangebote ist (Kurse zu Musik, Theater, kreatives Schreiben, bildliche Kunst, Geschichte, Wissenschaft, Gesundheit etc.). Jedes Zentrum bietet spezielle Räume und Büros für die Studierenden und Teilnehmenden an. Freiwillige Kursdozenten, die auch durch eigene Trainingsmaßnahmen geschult wer-

den, sind von zentraler Bedeutung für die Angebote von OASIS, die auch intergenerationale Angebote umfassen (a. a. O.).

Weitere lokal agierende Seniorenzentren werden von den Kommunen betrieben bzw. gefördert. Circa 15.000 von diesen lokal geförderten Seniorenzentren, die verschiedene Aufgaben im Bereich der offenen Altenhilfe übernehmen, soll es bundesweit geben (a. a. O.). Jedoch sind Bildungsangebote nicht in allen Zentren ein zentraler Aspekt. Bundesgelder, die an die Kommunen zwecks erneuter Weiterleitung an die zahlreichen Vertragsnehmer überwiesen werden, werden für klassische Altenhilfeprogramme wie „meals-on-wheels“, Betreuungs- oder Pflegeprojekte bereitgestellt. Da die Sozialversicherungssysteme in den USA im Vergleich zum deutschen System nur mäßig ausgebildet sind, sind Gesundheits- und Sozialleistungen hier von zentraler Relevanz für die offene Altenhilfe insgesamt (aus eigener Erhebung, vgl. Kapitel 7.6.1.).

Eine bedeutsame Stellung nehmen die kirchlichen Einrichtungen für die Altenhilfe in den USA ein. Interessante und vor allem populäre Bildungsangebote werden von den religiösen Einrichtungen initiiert und betrieben. So übernehmen im Programm „Adventures in Learning“ ältere Erwachsene die Rolle von Lehrern, Studierenden, Planern und Teilnehmern. In „anregender Lernumgebung“ soll ohne Druck durch Zensuren und Prüfungsstress das Wissen in vielen Bereichen ausgetauscht werden (Donicht-Fluck 2000: 164). Sehr häufig ehrenamtlich organisiert, werden (zum Teil von kirchlich organisierten älteren Menschen) spezielle Bildungsveranstaltungen angeboten (NCPHS 2006: 7). Das selbstbestimmte Lernen hat hinsichtlich des Angebotes als auch der Durchführung generell eine große Bedeutung. In den mit US-amerikanischen Expertinnen und Experten geführten Interviews wurde ebenso deutlich, dass die Kooperation mit den religiösen Einrichtungen gezielt von Bildungsträgern angestrebt wird, insbesondere um ältere Menschen zu erreichen, die ein niedrigeres Bildungsniveau aufweisen oder kaum Angebote der herkömmlichen Altenbildung und -hilfe in Anspruch nehmen (Kapitel 7.6.).

1.200 Community Colleges bieten – ähnlich wie die deutschen Volkshochschulen – auch ein Programm für ältere Lernende an, das Schwerpunkte im Bereich Fremdsprachen, Geschichte, Psychologie, Computer und persönliche Entwicklung setzt. Gegen relativ geringe Gebühren organisieren sie für Seniorinnen und Senioren entsprechende Bildungsangebote.

Den empirischen Analysen des Kapitels 7 ist zu entnehmen, dass die Community Colleges eine Art Basisangebot für die nachberufliche Bildung in Kommunen bereitstellen – wenn letztere über entsprechende Mittel verfügen (vgl. Kapitel 7.6.). Doch auch Community Colleges relativ vermögender Kommunen (und Teilnehmer) halten eher ein übersichtliches Angebot für ältere Menschen bereit, das zudem mit negativen Stereotypen konfrontiert wird. So berichtet Herr M., als Abteilungsleiter für Altenbildung in einem Community College zuständig, über eine durchschnittlich geringere finanzielle Mittelzuweisung für seine Fakultät im Vergleich zu ähnlichen Institutionen innerhalb des Colleges. Weder technische noch personelle Unterstützung wird dem Institut seitens des Colleges angeboten. Als Gründe gibt er Altersdiskriminierung bzw.

eine Geringschätzung der Abteilung an, da die Verantwortlichen die Bildung von älteren Menschen als nachrangig betrachteten (HRC & AASC 2003: 48; Kapitel 7.6.).

Community Colleges kooperieren gezielt mit Senioreneinrichtungen und -vertretungen sowie mit den örtlichen Universitäten. Letztere verfügen in manchen Bundesstaaten – häufig in Kooperation mit Stiftungen (Osher Lifelong Learning Instituten u.Ä.) und Seniorenvertretungen – über ein spezifisches Angebot für ältere Menschen mit akademischem Bildungshintergrund oder solchen, die diesen anstreben. So initiierte die San Francisco State University (SFSU) ein Goplus-Angebot für diese Zielgruppe, die sich dann nach dem Rückzug der Universität autonom organisierte und nun von den Mitgliedsbeiträgen der Teilnehmer finanziert wird. In Kooperation mit der SFSU wird ein monatliches akademisches Programm geboten, das darüber hinaus auch mit Aktivitäten außerhalb der Hochschule (z. B. Studienreisen etc.) die Mitglieder zu binden versucht. An vielen US-amerikanischen Universitäten sind sowohl kostenfreie Gasthörer-Kurse als auch kostenpflichtige Kurse und Seminare zu finden. In Zusammenarbeit mit Banken, Stiftungen, Krankenhäusern, Versicherungen oder Museen finden regionale Lehrveranstaltungen und Studienreisen statt. Die SFSU bietet überdies als eine der wenigen Universitäten des Landes ein akademisches Programm für ältere Menschen an, das den akademischen Abschluss oder das Bakkalaureat zum Ziel hat (SFSU 2010).

Ähnlich der Seniorenakademien in Deutschland sind universitäre Altenakademien, die „Institutes for Learning in Retirement“ populär. Circa 240 Institute in 44 Bundesstaaten mit insgesamt 60.000 „Studierenden“ wurden bislang gezählt (Donicht-Fluck 2000: 161).

Eine weitere national bedeutsame Einrichtung im Bereich der Altenbildung in den USA sind die Osher Lifelong Learning Institute (LLLIs), die durch eine Stiftung von Bernard Osher unterstützt werden, jedoch auch weitere öffentliche und private Finanzierungen erhalten (Lightfoot & Brady 2005). Dank der Stiftung, die von dem Philanthropen Bernard Osher 1977 gegründet wurde und ihr Hauptquartier in San Francisco unterhält, konnte die Anzahl an LLLIs vergrößert und das Angebot der bestehenden Einrichtungen erweitert werden (Manheimer 2007a: 4).

Bis 2005 hat die Bernard Osher Foundation an 61 LLLIs, die mit Vollzeit- und Verwaltungskräften arbeiten bzw. von diesen geleitet werden, in 23 Bundesstaaten ein- bis mehrjährige Unterstützung gegeben (mit Hilfe von „post-secondary scholarship funding“ an Colleges und Universitäten). In den nächsten Jahren sollen insgesamt 100 solcher Institute gefördert werden, die – unter Beteiligung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer – Nachbarschaftsprogramme und Kooperationen mit neuen Universitäten sowie innovative intergenerationelle Programme und Projekte initiieren (Lightfoot & Brady 2005: 235). Nahezu alle Institute verfügen ebenso über vielfältige Angebote und Programme für ältere Menschen ab 50, die sich zum Ziel gesetzt haben, die Lebensqualität älterer Menschen durch Angebote der höheren Bildung bzw. der Kunst zu fördern (The Bernard Osher Foundation 2008). Diese Angebote und Programme werden teilweise in direkter Zusammenarbeit mit den Teilnehmern organisiert und in

Selbstverantwortung gestaltet. Gegenseitig voneinander zu lernen wird ausdrücklich zum Lernziel erklärt (ebd.: 226 ff.). In Form von „Peer Teaching“ werden – häufig angeleitet von erfahrenen ehrenamtlich Tätigen – Inhalt und Form selbständig gewählt und gestaltet, was eine Vielzahl von Vor- und Nachteilen hinsichtlich der Gruppendynamik und des „Unterrichtsstoffs“ mit sich bringt und die gegenseitige Unterstützung in schwierigen Lebenssituationen fördert (ebd.: 231).⁴⁵

Gab es in den 1970er Jahren noch Debatten darüber, ob ältere Menschen unter sich bleiben oder zusammen mit jüngeren Generationen lernen sollten, so hat die ältere Generation sich mittlerweile überwiegend dazu bekannt, gemeinsam mit Jüngeren lernen zu wollen (Winston 2001).

Hinsichtlich der zukünftigen Entwicklung der US-Altenbildung wird davon ausgegangen, dass auch weiterhin die gut gebildeten älteren Menschen die Bildungsangebote für das Alter besuchen werden, die auch die Kursgebühren der LLLis oder der Lernreisen zahlen können. Vermutlich wird es noch differenziertere Bildungsangebote für Babyboomer (the „neo-elderly“) geben, die auf sie abgestimmt sind und auch die Zweit- oder Drittkarriere unterstützen. Manheimer kritisiert bei diesen Szenarien die mangelnde Infrastruktur für ältere Menschen, die gesundheitlich oder finanziell schlechter gestellt sind. Vor allem diejenigen, die kaum über solche Bildungserfahrungen verfügen, werden nur schwer zu motivieren sein. Den Blick auf diese Zielgruppe zu richten, die bislang kaum im Fokus der Altenbildung stand, sei daher eine Aufgabe für die Zukunft (Manheimer 2007b: 473).

Die auf Zusammenarbeit verschiedener Einrichtungen angelegten Bildungsangebote für Ältere scheinen charakteristisch für die Altenbildung in den USA zu sein, wobei von den Akteuren auch Erfahrungen ausländischer Einrichtungen (vor allem aus Europa) einbezogen werden (Pillely 1990). Auch die Osher Institute sind auf die Kooperation mit anderen Akteuren angewiesen. Die Unterstützung von Versicherungen, anderen Bildungsträgern und Senioreneinrichtungen ermöglicht zum einen eine größere Vielfalt im Angebot der LLLis sowie die Reduzierung der Teilnehmerkosten, die ggf. für Bedürftige stark gesenkt werden können. Weil verstärkt die Generation der 50- bis 65-Jährigen („Babyboomer“, vgl. Kapitel 5.3.1.1.) Kurse nachfragt, gehören Post-Ruhestands-Karrieren und Kurse, die beispielsweise die Finanzplanung dieser Lebensphase zum Inhalt haben, mehr und mehr zum regelmäßigen Programm dieser privaten Altenbildungseinrichtungen. So planen 75 – 80 Prozent der aktuellen Baby-

45 In der Lebensphase Alter werden Inhalte wie Pflege und Sterben für die Teilnehmer relevant, und auch diese sind Gegenstand der Bildungsinhalte in solchen Instituten und werden häufig spontan und aktuell in die alltägliche Bildungsarbeit aufgenommen. Lightfoot & Brady schreiben über emotionale Peer Teaching Situationen zwischen „Lehrer“ und „Student“ und zitieren einen Lehrer: „We had one woman who I thought was going to have a breakdown because she was looking directly at the Brookside Nursing Home ... She was obviously uncomfortable in the class so I said something and she said, „My sister is there. She's dying in that room. She's schizophrenic, and I'm looking right into her bedroom.“ So I said the first thing that occurred to me: “Why don't you come and sit over here so you're not looking into that room.” She was dealing with a dying situation and she eventually wrote about it... and she stuck with it and dealt to a certain extent with the problem. But we did have a lot of emotion and sensitivity and I tried to be very careful of that, and the class I would say was very supportive of the fact” (Lightfoot & Brady 2005: 229).

boomer, ihre Arbeitszeit nach der „Rente“ durch Post-Ruhestands-Beschäftigung zu verlängern (AARP 2002).

Generationenübergreifende Aktivitäten sind über den Bereich der „Community Services“ in den USA stärker als in Deutschland verbreitet. Programme namens „Older Adults and Young Together Provide Service to the Community“ fordern Alt und Jung gleichermaßen zur Mitarbeit auf und – das ist in den USA viel deutlicher zu erkennen – setzen einen Beitrag für das Gemeinwohl seitens der Bevölkerung, insbesondere aber von der älteren Generation voraus. Zahlreiche Freiwilligen- und Seniorenverbände und -initiativen haben große Erfahrung mit intergenerationeller und ehrenamtlicher Arbeit, die damit zugleich einen gezielten und zum Teil einkalkulierten Beitrag für das Bildungssystem erbringt:⁴⁶ „Stärker als in Deutschland werden die Älteren hier als unbezahlte Unterstützung für den Schulunterricht eingesetzt“ (Franz 2006: 7).

Bei einigen für die US-Altenbildung typischen Einrichtungen wird deutlich, dass sie gleichsam ein Abbild der US-amerikanischen Sozial- und Seniorenpolitik sind. Das wechselseitige Verhältnis zwischen den Strukturen der Altenbildung und der Sozial- bzw. Seniorenpolitik auf den jeweiligen politischen Ebenen wird daher in den Kapiteln 5.3.5. und 7.6. noch einmal aufgegriffen.

5.3.4 Bildungspartizipation in der nachberuflichen Bildung

Eine nationale Bildungsbefragung der US-Haushalte (NHES) in den 1990ern hat ergeben, dass sich die Teilnahmequote der US-Amerikaner zwischen 66 und 74 Jahren, die mindestens an einer Lehrveranstaltung im Bereich der Altenbildung teilgenommen haben, innerhalb eines Jahrzehnts verdoppelt hat. Die Quote ist von 8,4 Prozent im Jahr 1991 auf 19,9 Prozent im Jahr 1999 gestiegen. Der stärkste Anstieg im Bereich der Altenbildung – hier bezogen auf Menschen im Alter von 55–74 Jahren – war jedoch im Bereich des informellen und non-formalen Lernens zu verzeichnen (wobei die non-formalen Angebote kostenfrei waren). Dazu gehörten Seminare und Workshops in (semi-)öffentlichen Orten wie Büchereien, Kirchen, Kaufhäusern, Senioreneinrichtungen oder Museen. Hier stieg die Quote von 4,6 (1991) auf 11,6 Prozent (1999). Einen geringeren Anstieg verzeichneten Seminare und Kurse in den Universitäten, die im gleichen Jahreszeitraum von 5,5 auf 8,6 Prozent stiegen (Manheimer 2007b: 471 f.). Aber auch in den USA ist die empirische Datenlage zur Bildungsbeteiligung im Alter uneinheitlich und insgesamt eher gering. Eine relativ alte Studie von 1975 (NCES Triennial Survey), welche die Beteiligungsraten in erwachsenem Alter untersuchte, kam auf den Wert von 2,3 Prozent für über 64-Jährige. 55- bis 64-Jährige wiesen eine Beteiligungsrate von 5,8 Prozent auf. Hinsichtlich der Ergebnisse zu einzelnen Einflussfaktoren ähnlich den in Kapitel 5 diskutierten kann diese Studie leider nur zu erwachsenen Lernenden ab 17 Jahren (die keine Vollzeitstudierenden oder -schüler sind) Aussagen treffen. Demnach sind Afroamerikaner nur mit 6,9 Prozent an der Erwach-

46 Damit sind u. a. folgende Freiwilligen- und Senioreninitiativen gemeint: „American Association for Retired Persons“, „Senior Motivators in Learning and Education“ oder „Retired Senior Volunteer Program“ (siehe MacBain 1996: 23).

senenbildung beteiligt (gegenüber weißen Amerikanern mit 12,1). Die höchsten Teilnahmeraten haben gut gebildete, (ehemalig) vollzeitbeschäftigte, in urbanen Zentren lebende und vermögende US-Amerikaner (Cross 1978: 9).

Im Vergleich zu Deutschland, wo der demografische Wandel vor allem im Zusammenhang mit der „Alterung der Gesellschaft“ thematisiert und wahrgenommen wird, wird die Diskussion der demografischen Entwicklung in den USA stark geprägt durch das Phänomen der „Babyboomer“. Dieser Begriff ist in der US-amerikanischen Altenbildung stets gegenwärtig und bezeichnet die Menschen, die den geburtenstarken Jahrgängen 1946 bis 1964 zugeordnet werden können. In Deutschland gibt es ein ähnliches Phänomen für die Jahrgänge 1955 bis 1965 (Murswieck 2004: 636). Diese Kohorten können in beiden Ländern sozioökonomisch als eher stabil bezeichnet werden und verfügen über ein höheres Bildungsniveau und insgesamt höhere formale Abschlüsse (Schäffer 2010: 368). Für die nachberufliche Bildung in beiden Ländern ist daher anzunehmen, dass die älteren Lernenden verstärkt auch anspruchsvolle Lernangebote abfragen werden (vgl. auch Kapitel 4.3.2.2.).

5.3.5 Altenbildung im Licht US-amerikanischer Sozialpolitik

Wie bereits erwähnt, ist die Altenbildung in den USA geprägt von einer – im Vergleich zu kontinentaleuropäischen Staaten – „zurückhaltenden“ Sozial-, Gesundheits- und Bildungspolitik. Daher verwundert es nicht, dass es nur ein dünnes Netz an öffentlichen Einrichtungen und Förderungen im Bereich der Bildung für das höhere Lebensalter gibt. Aufgrund der zurückhaltenden Intervention seitens der öffentlichen Hand ist der ältere Mensch in den USA per se stärker auf sich allein gestellt. Ältere Menschen wissen, dass sie kaum mit der Hilfe des Staates rechnen können (vgl. auch Donicht-Fluck 2000: 158). Die Altenbildung spiegelt stark die ökonomische Situation des Systems wider. Seniorenzentren, Büchereien und religiöse Einrichtungen sind privat finanziert und damit i. d. R. abhängig von der ökonomischen Lage der jeweiligen Träger und von der (finanziellen) Beteiligung der Teilnehmer. Zum Teil eindeutige Abhängigkeiten entstehen dann, wenn – wie relativ häufig der Fall – Banken, Kaufhäuser oder Reisebüros beim Sponsoring beteiligt sind (vgl. Manheimer 2007b: 473 f.).

Quasi als „Vorteil“ dieser Enthaltung des Staates im Bereich der Altenbildung kann eine erhöhte Vielfalt beim Angebot der Altenbildung betrachtet werden. Viele private Initiativen waren und sind noch heute die Folge dieser Politik (Martinson 2007: 61). Großzügige Stiftungsprojekte im Bereich der Altenbildung sind weit verbreitet. In den USA ist überdies eine verstärkte ideelle und materielle Förderung des freiwilligen und bürgerschaftlichen Engagements („civic engagement“ und „volunteerism“) zu beobachten. Knapp 10 Millionen Menschen über 55 Jahren und weitere 8,7 Millionen über 65 Jahren engagierten sich im Jahr 2008 freiwillig (Bureau of Labor Statistics 2009). Dieses hohe Niveau des ehrenamtlichen Engagements geht bereits seit den 1980er Jahren einher mit einem (weiteren) Rückzug öffentlicher Förderung auf den genann-

ten Gebieten (Kapitel 5.2.). Freiwilligenarbeit ist überall in den USA zu beobachten, ob bei der Versorgung mit Mahlzeiten oder bei der Organisation einer Koordinierungsstelle für Pflege und Sozialarbeit für das Alter – sie schließt u. a. gezielt Lücken bei Service und Programmen, die durch ausbleibende und eingestellte öffentliche Förderung entstanden sind (Martinson 2007: 60 ff.). Mit Spannung wird zu beobachten sein, ob die Ergebnisse des Berichts des Harvard Center for Health Communications wahr werden sollten, wonach die Babyboomer-Generation sich nicht im gleichen Maße freiwillig engagieren wird wie ihre Elterngeneration. Für diesen Fall wird prognostiziert, dass die „helfende“ Infrastruktur auf diesen Feldern so nicht weiter existieren wird (Manheimer 2007b: 474).

Auch bei den generationenübergreifenden Aktivitäten in den USA wie dem Programm „Older Adults and Young Together Provide Service to the Community“ ist der Beitrag der US-Amerikaner für das Gemeinwohl insbesondere von Seiten der älteren Generation erkennbar. Seniorinnen und Senioren im bürgerschaftlichen Engagement werden zur Betreuung der Schülerinnen und Schüler eingesetzt, wodurch Kosten für die Schulträger gespart werden können. Es wird hieran deutlich, dass die ältere Generation in den USA im Sinne einer „nationalen Ressource“ für gesellschaftliche Aufgaben herangezogen wird (vgl. Donicht-Fluck 2000: 163 f.; Donicht-Fluck 1994: 174 ff.). Auch Elderhostel, jetzt Exploritas, hat ein „Service Program“ aufgelegt, das u. a. in den Bereichen Wohnungsbau, Bildung, Umweltschutz Projekte organisiert, in denen Ältere ehrenamtlich und generationenübergreifend tätig sind und in denen gezielt an die Verantwortung der älteren Generation appelliert wird. Es ist bereits erkennbar, dass in den sozialpolitischen Debatten verstärkt ein intergenerationeller Verteilungskonflikt um Ressourcen und öffentliche Sozialtransfers entsteht, der ein ehrenamtliches Engagement der älteren Generation noch stärker „einfordert“. Die im Verhältnis zu jüngeren Generation niedrige Armutsrate der US-Seniorinnen und Senioren und die steigende Lebenserwartung führen mitunter dazu, dass bezogen auf die ältere Generation Begriffe wie „privileged“ oder gar „greedy geezers“ (zu deutsch: alte Schmarotzer) Einzug in die Diskussion hielten (Manheimer 2007a). Auch in Deutschland sind solche Debatten bereits zu erkennen bzw. können verstärkt erwartet werden (vgl. dazu Kapitel 8).

Die Vielfalt von Angeboten im Bereich der Altenbildung in den USA (Kapitel 5.3.1.2.) war stets trotz des insgesamt eher geringen (vor allem nicht flächendeckenden) Angebotes beeindruckend (vgl. Beckmann & Ventura-Merkel 1992). Auch auf die Verschiedenartigkeit der potenziell Teilnehmenden sowie auf die Einbeziehung ethnischer und sozialer Minoritäten wird seit einigen Jahren mit besonderer Aufmerksamkeit eingegangen (Cummings & Galambos 2004; Gubrium & Holstein 2003; Quinnan 1997). Jedoch muss festgestellt werden, dass die Unterschiede von Bundesstaat zu Bundesstaat sowie von Kommune zu Kommune sehr groß sind, wie es auch generell für die Bildungsangebote für Erwachsene in den USA gilt (McPherson & Schapiro 2000; Beckmann & Ventura-Merkel 1992). Die privaten Initiativen bestimmen die Infrastruktur im Bereich der Altenbildung in den USA, weil eine Tradition öffentlicher Förderung in diesem Bereich nicht existiert. Eingedenk des liberalen Wohlfahrtsstaats-

regimes, das die USA auch hinsichtlich klassischer Sozialleistungsregelungen charakterisiert (vgl. Kapitel 5.2. sowie Ozawa 2007), hat also die traditionelle Sozial- und Bildungspolitik einen bemerkenswerten Einfluss auf die Strukturen der Altenbildung – im positiven wie im negativen Sinne. Dazu der US-amerikanische Gerontologe Manheimer:

The situation of older adult education in the U.S. is clearly the result of the dominant ideology of laissez-faire capitalism in which the market place, not principles of social justice, plays the major role. The positive side of this situation is that it invites a wide range of private and public organizations to develop innovative programs for older learners and compete for their time, energy and money. This ensures a wide diversity of programs, curricula, and delivery formats (e. g. in person, via the Internet) and lets participants 'vote with their feet' as far as which programs succeed and which fail. (...) The negative side is that recruitment and access to these programs is limited to the well educated, well off, and well connected (Manheimer 2007a: 7f.).

Manheimer weist auf die Sonnen- und Schattenseite hin, die das Wohlfahrtsstaatsregime auch in der Altenbildung hinterlässt. Ist die Breite und Varianz der Bildungsangebote in den USA herausragend, so zeigt sich die Schwierigkeit, bildungsferne Schichten an entsprechenden Bildungsangeboten zu beteiligen, in einer besonderen Qualität, welche die Problematik der deutschen Altenbildung noch zu übertreffen scheint. Auf der anderen Seite wird die individuelle Bedarfslage von älteren Menschen mit Hilfebedarf, ethnischen und sozialen Minoritäten in besonderer Weise berücksichtigt und ihre besondere Ansprache seitens verschiedenster Akteure eingefordert (Quinnan 1997; Cummings & Galambos 2004).

Der 2007 verstorbene Gerontologe Baltes hat viele Jahre in den USA gelebt und geforscht. Er behauptete, dass die US-Gesellschaft auch den älteren Menschen öfter eine zweite oder dritte Chance gäbe und dadurch die Bereitschaft zu einem Neuanfang stärker ausgeprägt sei als in Deutschland (Baltes 2001). Die sozioökonomisch und gesundheitlich relativ gut aufgestellte ältere Generation führe nun am Anfang des 21. Jahrhunderts gar zu einer „ageless society“ (Manheimer 2007a: 6). Die in den USA allgegenwärtige Anti-Ageing-Bewegung, die Milliarden von US-Dollar mit Kosmetik und plastischer Chirurgie umsetzt, wird zum einen als Argument für die These einer alterslosen Gesellschaft benutzt, zum anderen wird die Absicht Älterer, jünger aussehen zu wollen, mit dem Wunsch gleichgesetzt, auch im höheren Lebensalter noch sozial engagiert und integriert zu werden (a. a. O.; vgl. dazu Kapitel 3.2. und 7.4.).

Post-Ruhestands-Karrieren und Kurse zum Ruhestand für die Babyboomer, die die finanzielle Absicherung der „nachberuflichen“ Lebensphase zum Inhalt haben, verdeutlichen, wie die vorhandenen Bildungsangebote von der aktuellen materiellen Situation der älteren Menschen in den USA direkt beeinflusst werden. Diese Generation ist es zum einen gewohnt, für ihre Rechte zu streiten und ihre Möglichkeiten zu erweitern. Sie wird vermutlich ihre Interessen zukünftig gezielter vertreten. Zum anderen sucht sie direkt die Zusammenarbeit mit Firmen und Unternehmen, die interessengeleitete Kooperationen anbieten – Kooperationen, die nützlich für ihre

Situation scheinen und vor denen die älteren Menschen (zum Beispiel wegen möglicher Abhängigkeiten) offenbar nicht zurückschrecken. Die ältere Generation in den USA agiert – ggf. aus Mangel an Alternativen – pragmatisch und ebenso interessenorientiert.

Mit den gut ausgebildeten älteren Generationen, die seit einigen Jahren in die entsprechenden Bildungseinrichtungen kommen, wird die Nachfrage nach einem anspruchsvollen Bildungsangebot weiter steigen. Somit werden auch die Inhalte von Programmen der Altenbildung in den USA vielfältiger und z. T. auch ambitionierter und zielgerichteter sein als in der Vergangenheit. Darüber hinaus ist das fehlende gesetzliche Rentenalter ein Grund für die zunehmende Erwerbstätigkeit älterer Menschen sowie für die post-retirement-Karrieren von Menschen über 65 Jahren. Die große Anzahl dieser „anspruchsvollen“ Älteren wird dazu führen, dass eine erhöhte Nachfrage nach gehaltvollen Lehrangeboten im Bereich der Erwachsenen- und Altenbildung zu beobachten sein wird (Manheimer 2007a: 3 f.).

Angesichts der steigenden Nachfrage nach Bildungsangeboten in den kommenden Jahren werden die Bildungsträger im Bereich Altenbildung gezwungen sein, neue Konzepte für ihre Branche zu entwickeln. Sollten die finanziellen Spielräume, die Mitgliedsbeiträge und Teilnahmegebühren bieten, ausgereizt sein, so müssen unter den älteren Lernenden mehr Freiwillige und qualifizierte Verantwortliche rekrutiert werden (ebd.: 8). Angesichts des hohen Anteils von Bildungsangeboten, die von älteren Menschen selbst organisiert (vgl. auch Kapitel 5.3.) und dadurch nah an den Bedürfnissen und individuellen Ressourcen und Potenzialen Älterer bzw. der Teilnehmer entwickelt werden, eröffnen sich gerade für diese (eher privilegierte) Bevölkerungsgruppe Chancen für neue Aufgaben in der Nacherwerbsphase, für die Persönlichkeitsentwicklung im Alter sowie für die soziale Integration Älterer in die Gesellschaft. „Moreover, the American tradition of voluntary service supports an increasing number of senior adults to take leadership roles in older learner programs. In this sense, older adult education can be highly emancipatory and empowering” (ebd.: 8). Wie bei den Elderhostel-Programmen ist der Gedanke des „empowerment“ in der US-Altenbildung insgesamt handlungsleitend: „Es kommt nicht darauf an, Bildungsprogramme für Ältere zu entwickeln, was zählt ist, sie zu befähigen, es selbst zu tun.“ So ist das offizielle Bildungsziel der Institute auch „to foster empowerment of people through education“ (Donicht-Fluck 2000: 162). Die Lehre wird an diesen Instituten nach Möglichkeit mit Hilfe zahlreicher Komitees weitgehend selbstbestimmt organisiert und z. T. in Eigenarbeit (in Teams) durchgeführt (a. a. O.). Auch Manheimer betont die große Bedeutung von Bildungsangeboten für Empowerment, Kreativität und Persönlichkeitsentwicklung (Manheimer 2007b: 467 ff.). Er unterstreicht die Vielfalt in der nachberuflichen Bildung in den USA und stellt die Ermutigung und Aktivierung des älteren Menschen – auch für eine politische und soziale Teilhabe – heraus: „Another motive or consequence of participation in forms of continuing education is empowerment. Older learners may find peer support, heightened self-esteem, a renewed sense of efficacy, and political solidarity through involvement with peers in educational settings” (ebd.: 469).

Es wird nach den Ausführungen zum Sozialsystem der USA in den vorangegangenen Kapiteln auch anhand der Situation der Altenhilfe und Altenbildung deutlich, dass die Eigenverantwortung des älteren Menschen für seine soziale Integration und (Bildungs-) Teilhabe in den USA eine besondere Aufmerksamkeit erhält. Sie ergibt sich aus der Verantwortlichkeit gesellschaftlicher Institutionen und Akteure, ist gleichsam die Antwort auf bzw. Konsequenz aus der Situation, in der ältere Menschen in der USA leben und soll eine Handlungsperspektive für die Partizipation an Altenbildung bieten, die soziale Integration und Teilhabe verspricht. Inwiefern die gesellschaftlichen Unterschiede in den USA zur deutschen Situation sich auch in den Altersbildern der US-Befragten und ihren Beschreibungen zu Zielen und Strukturen in der Altenbildung widerspiegeln (und die Frage, ob sich bei den US-Befragten im Vergleich zu den deutschen Expertinnen und Experten positivere Altersbilder zeigen), wird in Kapitel 7.6. analysiert und im Schlusskapitel 8 diskutiert. Nachfolgend wird zunächst die methodische Vorgehensweise sowohl hinsichtlich der Erhebung als auch der Auswertung des empirischen Teils für beide Länder erläutert.

6 Methoden

6.1 Forschungsdesign – Erhebung

Für die Bearbeitung der in Kapitel 3.4. dargestellten Untersuchungsfragen wurden qualitative Methoden empirischer Sozialforschung genutzt. Der Vorzug der gewählten Methoden ist u. a. die Flexibilität hinsichtlich des Feldzugangs und der Möglichkeiten bei der Fortentwicklung der Forschungsfrage als auch die Flexibilität bei der Exploration von methodischen und hermeneutischen Erkenntnissen im Prozess der empirischen Arbeit. Welche Methoden und Instrumente für Erhebung und Auswertung des qualitativen Teils gewählt wurden, wird in den nachfolgenden Kapiteln erläutert.

6.1.1 Experteninterviews – Instrument der Erhebung

Für diese Untersuchung wurden Experteninterviews als Instrumente der Erhebung gewählt. Sie gehören zu den leitfadengestützten Interviews, die trotz der vorformulierten Fragestellungen u den qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung zugeordnet werden können (Meuser & Nagel 2005: 81). Aufgrund der bewusst offen gestalteten Fragen bestimmt im Wesentlichen der Experte oder die Expertin die Art und Weise der Beantwortung. Die themenzentrierte Art der Befragung ähnelt dem problemzentrierten Interview. Sie ermöglicht für die Auswertung den Spielraum, zwischen induktiver und deduktiver Auswertungsmethode zu wechseln und so eine zu theoretisch bedingte Festlegung wie auch eine zu starke Begrenzung in der offenen Codierung zu vermeiden. Es ist aber mit dieser Methode auch möglich, die Forschungsfragen sowohl in der Erhebungs- als auch in der Auswertungsphase zielgerichtet und gegenstandsorientiert zu bearbeiten und den Fokus zu bestimmen (Witzel 2000).

Was sind Experten? Der Kreis der möglichen Befragten ist groß: Führungspersonal aus Politik, Verbänden, Wissenschaft oder Justiz, aber auch Funktionsträger in Betrieben und privaten und öffentlichen Organisationen wie Sozialarbeiter, Koordinatoren etc. können hierfür in Frage kommen (ebd.: 73).

Meuser und Nagel (2005) unterscheiden Experteninterviews nach dem der jeweiligen Studie zugrunde liegenden Forschungsinteresse. Haben Studien eher einen explorativ-felderschließenden Charakter, nehmen sie eine Randstellung ein und dienen als komplementäre Handlungseinheit bzw. als Kontextwissen hinsichtlich des Erkennt-

nisinteresses. Betriebswissen fördern hingegen Experteninterviews, die im Zentrum des Forschungsinteresses stehen – und diese Bedeutung kommt auch den in dieser Arbeit geführten Experteninterviews zu. Die Expertinnen und Experten stehen mit ihren Aussagen im Zentrum der empirischen Analyse und sind die Zielgruppe, deren Einstellungen, Prinzipien und Werte auf eine theoretische Generalisierbarkeit hin überprüft werden und darauf, ob sie „den Anspruch auf Geltung auch für homologe Handlungssysteme behaupten können bzw. einen solchen theoretisch behaupteten Anspruch bestätigen oder falsifizieren“ (Meuser & Nagel 2005: 77).

Gläser und Laudel (2004) grenzen das Experteninterview von anderen Methoden dagegen weder über den Status der Befragten noch über die Art des Interviews ab. Für sie ist das charakteristische Merkmal eines Experteninterviews das Ziel und der Zweck des Interviews und die damit verbundene Rolle des Befragten (Gläser und Laudel 2004: 11), was ebenso für die empirische Analyse dieser Arbeit gelten soll. Daten aus Experteninterviews sind vor dem Hintergrund der „institutionell-organisatorischen Handlungsbedingung“ zu bewerten. Diese Berücksichtigung des jeweiligen institutionellen und organisatorischen Kontextes sichert die Vergleichbarkeit der jeweiligen Texte, die durch das eingrenzende leitfadengestützte Interview unterstützt wird (Meuser & Nagel 2005: 80 ff.).

Experteninterviews sind insbesondere für Politik- und Akteursvergleiche wie in dieser Arbeit besonders empfehlenswert (Pickel & Pickel 2003: 289 ff.). So stellten sie den Zugang zu Informationen über verschiedene Angebote und Einrichtungen der Altenbildung in den beiden hier betrachteten Ländern her, und die Kontaktaufnahme mit Expertinnen und Experten trug überdies regelmäßig dazu bei, Auskünfte zu weiteren Angeboten, Informationen und Einrichtungen sowie zu Datenquellen zu erhalten, was für eine verlässliche Einschätzung des Ist-Zustandes unerlässlich war (vgl. Kapitel 7).

6.1.2 Interviewleitfaden

Hinsichtlich des Interviewleitfadens und der Interviewführung ist besonders hervorzuheben, dass leitfadengestützte Experteninterviews eine offene Gesprächsführung ermöglichen, die zum einen dem thematisch begrenzten Forschungsinteresse gerecht wird und zugleich eine Offenheit hinsichtlich neuer Kategorien und Informationen gewährleistet (vgl. auch Kapitel 6.1.1.). So können z. B. neue Themen, die von Befragten benannt werden, aufgenommen und genauer thematisiert werden (Gläser & Laudel 2004: 167 ff.). Aber ein offener Gesprächsleitfaden „schließt auch aus, dass das Gespräch sich in Themen verliert, die nichts zur Sache tun, und erlaubt zugleich dem Experten, seine Sache und Sicht der Dinge zu extemporieren“ (Meuser & Nagel 2005: 77).

Weil in dieser Arbeit eine Fallstudie anhand US-amerikanischer Expertinnen und Experten vorgenommen wurde, war es sinnvoll, mit einem Leitfaden zu arbeiten, der relativ detailgenaue und damit vergleichbare Fragen enthielt. Lediglich die Übersetzung ins Englische hat zu leichten Unterschieden geführt, denen z. T. auch bei der

Auswertung Rechnung getragen wurde (vgl. Kapitel 7.6.). Nach den ersten Interviews in Deutschland wurde vom Interviewer – ohne dass der Interviewleitfaden entsprechend ergänzt wurde – regelmäßig die Frage nach der Erreichbarkeit von bildungsfernen älteren Menschen gestellt, die in den US-Interviewleitfaden explizit aufgenommen wurde. Die Interviews haben gezeigt, dass ein weitgehend einheitlicher Interviewleitfaden maßgeblich zur Vergleichbarkeit der Interviews in beiden Ländern beiträgt.

Die einzelnen Themenblöcke des Leitfadens (Anhang A) spiegeln das theoretische Vorverständnis sowie die in Kapitel 3 erläuterten theorierelevanten Kategorien wider. Ziel waren Expertengespräche in Form von fokussierten Leitfadeninterviews, welche die Altenbildung zum Inhalt haben (vgl. Atteslander 2003: 156 ff.; Meuser & Nagel 2005; Bogner et al. 2002).

Die am Betriebswissen z. B. zu den jeweiligen Einrichtungen orientierten Fragen des verwendeten Leitfadens ermöglichten u. a. die wechselseitige Prüfung der Interpretation von Interviewtexten und des theoretischen Vorverständnisses (vgl. Kapitel 2.2. und 3.2.). Somit sicherte der verwendete Leitfaden insbesondere die Überprüfung der in Kapitel 3.4. aufgeführten Hypothesen und Untersuchungsfragen (siehe dazu auch Meuser & Nagel 2005: 82; Gläser und Laudel 2004: 111 f.).

6.1.3 Kriterien der Befragtenauswahl

Für den empirischen Teil dieser Arbeit wurden Expertinnen und Experten im Bereich der Altenbildung akquiriert, die koordinierende oder leitende Funktionen in ihren jeweiligen Organisationen, Institutionen oder Verbänden ausfüllen. Sie können alle dem Bereich der nachberuflichen Bildung zugeordnet werden und sind damit zugleich selbst ein Teil des Handlungsfeldes, das den Untersuchungsbereich darstellt. Sie verfügen über spezifische Kenntnisse und Erfahrungswissen über Bildung im Alter wie auch über Entscheidungsprozesse im Bereich der Altenbildung und tragen in den meisten Fällen auch Verantwortung für Konzeption oder Implementierung in ihren Handlungsbereichen. Sie sind DirektorInnen, KursleiterInnen, ReferentInnen, KoordinatorInnen oder pädagogische MitarbeiterInnen – und damit zentrale Akteure der Altenbildung und der Altenbildungsforschung (Meuser & Nagel 2005: 74 f.). Weitere bedeutsame Merkmale der Expertenkompetenz werden von den Expertinnen und Experten erfüllt. So gilt ihr Expertentum lediglich für den Bereich der Altenbildung, und ihre Sachkompetenz kann grundsätzlich zunächst nicht auf andere Bereiche übertragen werden. Die befragten Expertinnen und Experten verfügen ganz überwiegend über die für Experteninterviews notwendige langjährige Erfahrung (Mieg & Brunner 2001). Sie sind im Bereich der Altenbildung langjährig, einige von ihnen mehr als zehn Jahre, tätig und in diesem Feld erfahren (Kapitel 7.1. und 7.6.1.).

Zwar sollten die Befragten möglichst „hohe“ Positionen in ihren Organisationen einnehmen, jedoch wurde bei ihrer Auswahl auch der zweiten und dritten Ebene einer Organisation Bedeutung beigemessen, insbesondere bei den vertretenen Ministerien

oder Landesverwaltungen, die über eine ausgeprägte hierarchische Struktur verfügen. Da häufig auf diesen Ebenen die „tatsächlichen“ Entscheidungen getroffen oder zumindest vorbereitet werden (Meuser & Nagel 2005: 74), wurden insbesondere bei Institutionen wie Ministerien diese Ebenen gezielt um Interviewteilnahme gebeten.

Aus Gründen der Praktikabilität und wegen der Schwierigkeiten im empirischen Feld kamen einige Interviews nicht zustande. So gab es leider Widerstände bei der erwünschten Befragung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Bundesministerien. Da jedoch in Deutschland hinsichtlich der Regelungskompetenz in der Altenbildung die Exekutive der Bundesländer noch bedeutsamer einzuschätzen ist, wurden stattdessen Interviews in ausgewählten Länderregierungen geführt. Auch in den USA wurde auf die tatsächlich verantwortliche Ebene zurückgegriffen. Um trotz eines befristeten Forschungsaufenthaltes genügend Datenmaterial zu erhalten, sind mehrere Interviews in ähnlichen Bereichen der Altenbildung geführt worden (vgl. Gläser & Laudel 2004: 113 ff.).

Wie bereits in Kapitel 2.2. erwähnt, liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit auf dem formellen und non-formalen Lernen. Jedoch sollte aufgrund der hohen Relevanz dieser Lernform bei Menschen in der nachberuflichen Phase auch das informelle Lernen unter anderem im empirischen Teil berücksichtigt werden. Viele Erwachsene, vor allem ältere, haben kaum Zugang zum non-formalen oder formellen Lernen. Informelles Lernen erhält auch dadurch einen wichtigen Stellenwert (vgl. Kapitel 2.2.; 4.1. und 4.3.). Daher wurden bei der Befragtenauswahl auch Aspekte des informellen Lernens berücksichtigt.

Auch die qualitative empirische Forschung bedarf, wie bereits beschrieben, eines hohen Maßes an Vergleichbarkeit der Fälle. Daher wurden die Expertinnen und Experten in beiden Ländern nach Möglichkeit danach ausgesucht, ob sie sich vergleichen lassen. So war in beiden Ländern ein weiterer Aspekt der Befragtenauswahl die Widerspiegelung eines möglichst breiten und kontrastiven Bildes der Altenbildung. Zu fast jedem/jeder deutschen Befragten gab es dadurch auch ein US-amerikanisches Pendant.

Die Situation der Nutzerinnen und Nutzer von Bildungsangeboten in der nachberuflichen Phase hätte sicherlich ebenso beleuchtet werden können. Doch hätte diese Vorgehensweise eine Änderung der Fragestellung und eine sehr große Anzahl an Interviews notwendig gemacht, was kaum leistbar gewesen wäre und nicht im Untersuchungsinteresse des Autors lag.

6.1.3.1 Auswahl der Interviewten in Deutschland und den USA

Zwar ist bei einer qualitativen Studie wegen der relativ kleinen Anzahl an Interviews eine „Festlegung des Materials“ nicht von zentraler Bedeutung, doch soll an dieser Stelle trotzdem kurz die Auswahl der Befragten und des Datenmaterials erläutert werden (vgl. Mayring 2007: 47). Insgesamt 19 Interviews mit Expertinnen und Experten wurden geführt. Neun deutsche und zehn US-amerikanische Befragte wurden interviewt. Obwohl die Ergebnisse demnach nicht repräsentativ sind, wurde Wert darauf

gelegt, dass die Interviewten verschiedene thematische Schwerpunkte der Altenbildung (vgl. Kapitel 4.1.) und verschiedene berufliche Orientierungen abdecken.

- So gehören zwei deutsche (Frau B. und Herr G.) und drei US-amerikanische Befragte (Frau B., Frau C. und Frau H.) zu behördenähnlichen Einrichtungen und sind u. a. für den Bereich der Erwachsenenbildung verantwortlich.
- Zwei deutsche (Frau Kr. und Herr S.) und zwei US-amerikanische Befragte (Frau K. und Herr C.) sind überwiegend mit informellen Lernformen beschäftigt.
- Die dritte und größte Gruppe der Interviewten sind die Expertinnen und Experten, die direkten pädagogischen Kontakt mit älteren Menschen haben und in privaten oder öffentlichen Bildungsträgern arbeiten (Frau Kö., Herr A., Herr S., Herr L. bei den deutschen und Frau W. und Frau H. bei den US-amerikanischen Befragten).
- Die vierte Gruppe sind Expertinnen und Experten aus den Universitäten, die entsprechende Angebote für Menschen in der nachberuflichen Phase anbieten (Frau S. bei den deutschen Interviewten und Frau V., Herr M. und Frau L. bei den US-amerikanischen Befragten).

Alle Interviews wurden vom Autor dieser Arbeit organisiert und geführt, der in allen Fällen als Stipendiat der Hans-Böckler-Stiftung und Doktorand der Technischen Universität Dresden aufgetreten ist. Eine zielgerichtete Durchsicht von Informations-, Unterrichts- und Werbematerialien aus der Altenbildung in Deutschland und den USA war hilfreich bei der Akquirierung der Befragten. Hierbei standen nicht sämtliche für Seniorinnen und Senioren offene, sondern nur zielgruppenspezifische Bildungsangebote im Fokus.

6.1.4 Akquise und Ablauf der Interviews

Alle Expertinnen und Experten wurden vom Interviewer telefonisch, per Email oder postalisch über das Vorhaben kurz informiert. Sämtliche Befragte wurden im Vorfeld als Expertinnen und Experten angesprochen und für die Datenerhebung mit Erstinformationen zur Untersuchung gewonnen. Das kürzeste Interview dauerte 23 Minuten, das längste 1 Stunde und 32 Minuten. Durchschnittliche Interviewzeit waren 30 bis 45 Minuten. Gesprächsprotokolle wurden im Anschluss an jedes Interview vom Interviewer angefertigt. Um eine sorgfältige Auswertung der Experteninterviews sicherzustellen, war eine komplette Transkription der Interviews sinnvoll. Daher wurden sämtliche deutsche Interviews in Gänze transkribiert. Ein Interview mit einem US-amerikanischen Experten wurde aus Gründen der Forschungspraktikabilität und wegen inhaltlicher Redundanzen nur teilweise transkribiert, und bei zwei US-amerikanischen Interviews wurde aufgrund der oben angesprochenen Doppelung hinsichtlich der Einrichtungen auf eine Transkription verzichtet (Frau C., Frau L. und Herr C.).

6.2 Forschungsdesign – Auswertung

Um die leitfadengestützten Interviews von Expertinnen und Experten mittels der in Kapitel 3.4. genannten Untersuchungsfragen auszuwerten, sollen Kategorien und Typisierungen gebildet werden, die der Theoriegenese und -modifizierung dienen und das Repräsentative der vorhandenen Daten nachvollziehbar darstellen können. Grundlage für den ersten Schritt der Auswertung ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007). Sie stellt nicht – wie die quantitative Inhaltsanalyse – die Häufigkeiten von Begriffen in den Mittelpunkt des Interesses, sondern den Inhalt, welcher mit dem theoretisch hergeleitete Kategoriengefüge verglichen wird (Kapitel 6.2.2.1, 7 und 8). Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine kontrollierte Auswertungsmethode, bei der das empirische Material in seinen Kommunikationszusammenhang einbettet und nach inhaltsanalytischen Regeln ausgewertet wird (Mayring 2000, siehe auch Kapitel 6.2.1.). Sie bildet das nachfolgend erläuterte Gerüst für die Auswertung dieser Studie, bei der in der Altenbildung tätige Expertinnen und Experten, befragt wurden. Die qualitative Inhaltsanalyse wurde aus Gründen der Praktikabilität und zur Gewährleistung der raschen Bearbeitung der Untersuchungsfragen teilweise um weitere Methoden ergänzt. So wurde das Arbeiten mit den computergestützten Analysen mit dem thematischen Codieren nach Hopf verknüpft (vgl. Hopf & Schmidt 1993; Kuckartz 2005: 85 ff.). Auch die Auswertungsschritte, die Meuser & Nagel (2005) für Experteninterviews vorschlagen, waren für die Auswertung der leitfadengestützten Interviews mit den Expertinnen und Experten hilfreich. Nachfolgend wird die Kombination dieser Auswertungsschritte erläutert, wie sie in der empirischen Praxis genutzt wurde.

6.2.1 Kombination der gewählten Auswertungsmethoden

Wie in vielen qualitativen Arbeiten sind die Ergebnisse dieser Studie und die aufgestellten Kategorien über eine Mischform der vorgestellten Auswertungsschritte hergeleitet worden (Kuckartz 2005: 62 f.). Für die Auswertung der Interviews wurden verschiedene Analysemethoden gegenstandsbezogen synthetisiert. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ist im Wesentlichen die Grundlage für die Analyse, wurde jedoch nicht puristisch angewandt. So wurden weniger die Grundformen der Inhaltsanalyse (Zusammenfassung, Strukturierung und Explikation) genutzt als der Ablauf der Analyse insbesondere hinsichtlich der Regelgeleitetheit (s. u.). Auch die Operationalisierung der Forschungs- und Untersuchungsfragen in von der Inhaltsanalyse explizit vorgesehenen Sachdimensionen wurde genutzt und dadurch das Abstraktionsniveau und die Analyseeinheiten bestimmt.

Haben in dieser Arbeit zunächst die deduktiv hergeleiteten Kategorien („deduktives Kategorienschema“) der Orientierung gedient, so sind durch die induktive Analyse anhand von zusammengetragenen Codierregeln neue Kategorien und Modifizierungen entstanden bzw. Kategorien voneinander abgegrenzt worden (vgl. Rössler 2005: 147). Die Struktur der Experteninterviews erlaubte und empfahl ein induktiv-deduktives Wechselspiel der Datenauswertung, bei dem die Rekonstruktion der subjektiven

Lebenswelt des Befragten bei den gleichartigen Themen- und Frageblöcken in den Mittelpunkt des Auswertungsinteresses gestellt wurde (vgl. Witzel 2000). Die erste „empirische Validitätsprüfung“ der Forschungsstrategie hatte die Prüfung der Sachdimensionen zum Inhalt, welche die Richtung der weiteren Auswertung vorgab und die Orientierung an den zentralen Forschungsfragen sicherstellen sollte. Die weiteren Schritte der Auswertung orientierten sich stark am empirischen Material. Mittels der computergestützten Analyse wurden Codes bestimmt, die die in Kapitel 7 dargelegten (Ergebnisse und) Kategorien sowie die dazugewonnene Vielfalt und Tiefe der Dimensionen begründeten. Unabhängig vom vorgegebenen Kategorienschema konnten empirisch gehaltvolle Kategorien ad hoc eingeführt werden, wenn Merkmale für die Sachdimension erfüllt waren und entsprechende Zusammenhänge erkennbar wurden (Kelle & Kluge 2010: 70 ff.).

Die Analyse der Daten ist durch die Anwendung des Computerprogramms MaxQda ergänzt worden mit für das thematische Codieren typischen Analyseschritten und Begriffen (vgl. ebd.: 76). Das Programm ermöglichte die Entwicklung von Übersichten mittels des „Codes-Matrix-Browsers“ und „Code-Relation-Browsers“ (mit thematischer Nähe bzw. Überschneidungen von Kategorien), die in Kapitel 7 regelmäßig mit in die Analyse aufgenommen wurden. Die quantifizierenden Übersichten wurden zu Rate gezogen, um die Informationen, die die Häufigkeiten bei Codes und die Schwerpunktsetzung bei den jeweiligen Fällen ergeben, nutzen zu können (vgl. Kuckartz et al. 2008: 45 f. sowie Kapitel 7 und Anhänge C bis E). Zusammenhänge, Tendenzen und Extreme waren hierbei für die Auswertung relevant sowie die kategorienbasierten Übersichten. Durch das induktiv-deduktive Wechselspiel des Codierens wurden die deduktiv hergeleiteten Sachdimensionen inhaltlich stärker aufgefächert und ergebnisoffen überprüft, was sich für die zielgerichtete Beantwortung der Fragestellung als hilfreich herausstellte.

Bei der Analyse der Daten wurden Kategorien gleich im ersten Materialdurchlauf erarbeitet und in den Codierleitfaden aufgenommen – und nicht erst, wenn man sich vom Text „ablöst“, wie Meuser & Nagel empfehlen. Jedoch wurde in den deduktiven Phasen und bei der Interpretation des Codierleitfadens die Kategorienbildung mit den soziologischen Termini und den entsprechenden (Vor-)Kenntnissen modifiziert. Die Textpassagen wurden nicht lediglich nach Kategorien codiert, sondern die einzelnen Abschnitte (auf den Inhalt bezogen) paraphrasiert (Meuser & Nagel 2005: 83 ff. sowie 2009: 56). So wurde zumindest am Anfang das gesamte Datenmaterial eines Interviews systematisch in die Analyse eingebracht – ein weiterer Unterschied zur qualitativen Inhaltsanalyse. Die Relevanzstrukturen der Interviewten bestimmten häufig den Diskurs zum gewählten Thema, und die einzelnen Themen des Diskurses waren häufig vielschichtig miteinander verzahnt. Dadurch empfahl es sich, die Passagen mehreren Themen (Kategorien bzw. Codes) zuzuordnen und nicht nur einem, wie es das thematische Codieren vorsieht (Kuckartz et al. 2008: 40).

Die systematische Paraphrasierung erfolgte eng an den Originalzitate der Interviewten, deren Formulierung insbesondere im ersten Materialdurchlauf und in den induk-

tiven Phasen möglichst übernommen wurde. Eine durch die deduktiv gewonnenen Fragestellungen gefährdete Offenheit (Glaser 1978) wurde insbesondere über das thematische Codieren und das gewählte Vorgehen im ersten Materialdurchlauf vermieden. Das theoretische Vorverständnis rückte eher in den Hintergrund und die individuellen Antworten und Perspektiven der Befragten standen zumindest in dieser konkreten Auswertungsphase im Mittelpunkt. Die Daten bestimmten also nach einer Festlegung der Sachdimensionen (entsprechend der inhaltsanalytischen Vorgehensweise) die weitere Kategorisierung und die weiteren Schritte über den Interviewvergleich bis hin zur modifizierten Hypothesengenerierung. Diese Orientierung am empirischen Material trug dazu bei, eine verdachtsgeleitete Theorieentwicklung zu verhindern. Erst die Vereinheitlichung der Kategorien (Überschriften) erforderte eine Distanzierung vom Material (Meuser & Nagel 2005: 86 ff.). Wie in der qualitativen Inhaltsanalyse wurden gleiche und ähnliche Themen zusammengestellt, Überschriften vereinheitlicht und Redundanzen gemindert. Grundlage (auch für die computergestützten Analysen) waren Codes als kleinste Analyseeinheiten. Diese wurden für den Codierleitfaden u. a. auch als Ankerbeispiele genutzt. Da die angewendeten Methoden rasch zu sehr vielen Codes und Kategorien führen, wurden die zentralen Codes und sämtliche Kernkategorien im Text durch kursive Markierungen hervorgehoben (vgl. Kapitel 7.2. bis 7.6.).

Die vertiefende Einzelfallanalyse des thematischen Codierens wurde teilweise angewandt, um konkrete Fälle unter bestimmten Fragestellungen genauer zu interpretieren, neue theoretische Überlegungen anzustellen sowie den theoretischen Rahmen zu hinterfragen. Die Ergebnisse wurden ermittelt über die kategorienbasierte Analyse, die Memos, die Textbelegstellen und die quantifizierenden Übersichten zum jeweiligen Fall (ebd.: 33 ff.; Strübing 2004: 33 ff.). Der Codiervorgang im zweiten Materialdurchlauf verlief im Vergleich zum ersten strenger an den deduktiv hergeleiteten Sachdimensionen (vgl. Jensen 2005: 267).

Für die Analyse der Experteninterviews sollten insbesondere die für Expertinnen und Experten typische Erfahrungen und Kenntnisse berücksichtigt werden. Der Frage nach einem übergeordneten persönlichen „Auftrag“ bzw. einem persönlichen „Antrieb“ des jeweiligen Befragten sollte daher bei den Analysen nachgegangen werden. Desweiteren war es sinnvoll, für das jeweilige Interview typische Äußerungen herauszuarbeiten, um Differenzen und Vergleichsmomente aufzuzeigen (Meuser & Nagel 2005: 80). Jedoch wurden die Experteninterviews vor allem an den wissenschaftlichen Forschungs- und Untersuchungsfragen orientiert ausgewertet (vgl. Kapitel 7.2. bis 7.4.). Die Befragten werden daher in dieser Publikation nur hinsichtlich der objektiven Daten und des institutionellen Rahmens kurz vorgestellt (7.1. und 7.6.1.).

Die verschiedenen qualitativen Auswertungsmethoden wurden nach Maßgabe der Praktikabilität eingesetzt (vgl. auch Ablaufschemata Mayring 2000). Doch um stets nachvollziehen zu können, wie die Auswertung durchgeführt und jeweils interpretiert wurde, wurden die Ergebnisse der einzelnen Auswertungs- und Interpretationsschritte festgehalten und erläutert (vgl. Gläser & Laudel 2004: 199; Mayring 2000). Die

aufgeführten Auswertungsmethoden bedingten also die vorab festgehaltenen Regeln, welche den Ablauf der Analyse strukturierten und die Gleichbehandlung und Transparenz des Materials sicherten (Mayring 2007: 42 f. und 10; Gläser & Laudel 2004: 195 und 197 f.). Die zweckgebundene Kombination der genannten Methoden und Auswertungsstrategien hat dabei geholfen, die verschiedenen Dimensionen der Forschungsfragen sichtbar zu machen (vgl. Kapitel 7). Nachfolgend die wesentlichen Auswertungsschritte für diese Studie:

- Entwicklung des theoretischen Vorverständnisses und des deduktiv hergeleiteten Kategoriensystems (mit den die Auswertung leitenden Sachdimensionen)
- Erster Materialdurchlauf mit (jeweils) drei Interviews und der Entwicklung des Codierleitfadens
- Offenes Codieren der Daten durch Paraphrasierung der Interviews
- Überprüfung des Codierleitfadens hinsichtlich der Merkmale, Sachdimensionen, Ankerbeispiele und der Codierregeln sowie Entwicklung von ersten Kernkategorien
- Reliabilitätsprüfungen durch die Auswertungsgruppe – Prüfung der bisherigen Kategorien und Gewinnung neuer Kategorien
- Zweiter Materialdurchlauf: Codierung der restlichen Interviews auf der Basis der Sachdimensionen und des thematischen Codierens
- Erneute Überprüfung des Codierleitfadens hinsichtlich der Ankerbeispiele und der Codierregeln und Extraktion zentraler Äußerungen
- Vertiefende Einzelfallanalyse im Interesse der Gewinnung von zusätzlichen Informationen zu spezifischen Fragestellungen (mit computergestützter Analyse)
- Quantifizierende Übersichten zur Aufstellung zusätzlicher Hypothesen, Setzung von Schwerpunkten sowie Ermittlung von Tendenzen und Extremen
- Reliabilitätsprüfungen durch die Auswertungsgruppe
- Ergebnisdarstellung auf der Basis sämtlicher Instrumente (endgültiger Codierleitfaden)

6.2.2 Instrumente der Auswertung

6.2.2.1 Kategoriensystem und hypothetisches Modell

Wurden nach der Entwicklung der qualitativen Inhaltsanalyse vorwiegend deduktive inhaltsanalytische Ablaufmodelle entwickelt (von der Theorie zum empirischen Material), so dominieren in jüngster Vergangenheit induktive Kategorienentwicklungen (aus dem konkreten Datenmaterial zur Theorienentwicklung und -modifikation). In dieser Arbeit sollte die deduktive Vorgehensweise Hilfestellung bei der Definition von Kategorien, Sachdimensionen und Merkmalen geben. Die gleichfalls vorgenommene induktive Kategorienentwicklung (direkt aus dem Datenmaterial) ermöglichte wiederum die Weiterentwicklung des bisherigen theoretischen Wissens zu den entsprechenden Forschungsgegenständen (Mayring 2000). Beide Verfahren waren aufgrund der gewählten Untersuchungsfragen (vgl. Kapitel 3.4.) notwendig.

Die Forschungs- und Untersuchungsfragen sowie das theoretische Vorverständnis bestimmten die Kategoriendefinition und das Abstraktionsniveau für die induktive Kategorienbildung. Das Kategoriensystem ist also ein Selektionssystem, das die Forschungsfrage dieser Arbeit zur Grundlage hat (vgl. Gerhards & Lindgens 1995: 9). Für die Beschreibung der gebildeten Kategorien waren zielgenaue Definitionen sinnvoll (vgl. Jensen 2005: 267). Das aus den in Kapitel 3.3.2. erläuterten Kategorien sowie auf der Grundlage der in Kapitel 3.1. und 3.2. dargelegten theoretischen Annahmen deduktiv hergeleitete vorläufige Kategorienschema wurde als „hypothetisches Modell“ entwickelt.

Es war zweifelsohne eine Herausforderung, eine qualitative Inhaltsanalyse von Daten aus zwei verschiedenen Ländern durchzuführen. Um hier eine regelgeleitete, systematische Herangehensweise sowie fruchtbare Vergleiche zu erhalten, war die Verwendung eines gleichartigen Kategoriensystems sowie Interviewleitfadens unerlässlich (Gerhards & Lindgens 1995: 9; Kapitel 6.1.2. und Anhang A).

6.2.2.2 Codierleitfaden als zentrales Instrument kategorienbasierter Auswertung

Um ein Kategoriensystem zu erhalten, das als Basis für die Ergebnisse der Auswertung dient, ist die Entwicklung eines Codierleitfadens unerlässlich. Ein Codierleitfaden ist quasi eine permanente Baustelle für das Kategoriensystem und das zentrale Instrument der dritten qualitativen Technik in der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Von den verschiedenen Formen der Strukturierung (formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung) ist in dieser Arbeit die inhaltliche Strukturierung zentral. Sie stellt die theoretisch hergeleitete Kategorienentwicklung in den Mittelpunkt (ebd.: 89 ff.).

Wie bereits oben erwähnt ist der Vorgang der Kategorienentwicklung eher induktiv und die Kategorienanwendung eher deduktiv geprägt. Für beide Vorgänge war die Anwendung eines Codierleitfadens unerlässlich und für eine transparente Zuordnung von Codes hilfreich. Für die Deklaration und Beschreibung der gebildeten Kategorien sind exakte Definitionen sinnvoll. Der Codierleitfaden wird aus prototypischen Textstellen (Ankerbeispielen) gebildet, und stellt Abgrenzungsregeln für die jeweilige Zuordnung zu den Kategorien auf (vgl. auch Mayring 2000). Ankerbeispiele ergänzen die Beschreibung der Kategorien illustrativ und vereinfachen das Verständnis des Leitfadens. Definitionen der Merkmale für die jeweiligen Kategorien, Ankerbeispiele und die Codierregeln bilden zusammen den Codierleitfaden.

Es wurde jeweils ein Codierleitfaden für die deutsche Textgruppe und für die US-amerikanische Textgruppe angefertigt und während der Codierungen fortlaufend überarbeitet.⁴⁷ Diese Codierleitfäden wurden nach den gleichen Sachdimensionen strukturiert. Sie konnten (wie das hypothetische Modell) aus Platzgründen nicht in den Anhang aufgenommen werden. Jedoch werden die zentralen Kernkategorien der jeweiligen Sachdimensionen des Codierleitfadens in den Kapiteln 7.2. bis 7.4. erläutert

47 Auch innerhalb der Computersoftware MaxQda wurden für beide Länder bzw. Textgruppen zwei separate „Codebäume“ entwickelt, um die Struktur der Codierleitfäden einhalten zu können.

und in Kapitel 7.7. zusammengefasst. Welche Ergebnisse diese methodische Herangehensweise und die o. g. Instrumente für die Beantwortung der Forschungsfragen liefern konnten, wird im nachfolgenden Kapitel ausgeführt.

7 Ergebnisse der qualitativen Analyse

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Erhebung präsentiert. Die zentralen Ergebnisse der Analyse werden nach den drei Sachdimensionen „Strukturen der Altenbildung“ (Kapitel 7.3.), „Ziele der Altenbildung“ (Kapitel 7.3.) und „subjektiv vertretene Altersbilder der Befragten“ (Kapitel 7.4.) strukturiert und zueinander ins Verhältnis gesetzt (Kapitel 7.6.). Die Kapitel 7.3. bis 7.6. enthalten die jeweiligen Erkenntnisse der Interviews und geben – orientiert an den inhaltlichen Aspekten und u. a. anhand der computergestützten Analysen – einen Überblick zu den drei Sachdimensionen. Bevor diese Ergebnisse erläutert werden, werden die deutschen Befragten zunächst kurz vorgestellt (Kapitel 7.1.). In Kapitel 7.6. werden mit Bezug auf die Ausführungen des 5. Kapitels die Interviews mit US-amerikanischen Expertinnen und Experten analysiert (Fallstudie USA). In Kapitel 8 werden sämtliche Ergebnisse vor dem Hintergrund der gesamten Arbeit diskutiert und bewertet.

7.1 Kurzporträts der Interviewten

Um von den Befragten ein Bild zu bekommen, werden sie nachfolgend kurz porträtiert. Die Auswertung der Interviews hinsichtlich der institutionellen Rahmenbedingungen und der expertentypischen Ausprägungen konnte aus Platzgründen nicht in dieses Kapitel aufgenommen werden, doch sind typische Äußerungen der Interviewten in den Analysen zu den Sachdimensionen enthalten. In den Kapiteln 7.2. bis 7.4. werden die Kategorien und Codes aus den Analysen der Interviewtexte in einen für die jeweilige Sachdimension relevanten Gesamtzusammenhang gestellt.

Herr C.

Herr C. ist 60 Jahre alt und arbeitet als Programmbereichsleiter einer Volkshochschule in einer ostdeutschen Großstadt.⁴⁸ Er arbeitet bereits seit 1993 in dieser Volkshochschule, die seitdem diversen Veränderungen struktureller Natur ausgesetzt war. Herr C. ist u. a. für den Bereich Fremdsprachen zuständig und betreut in diesem Bereich auch die Angebote für ältere Menschen. Die „Angebote für Seniorinnen und Senioren“, wie sie im Internetangebot der Volkshochschule heißen, werden von dieser

48 Das Alter der oder des Befragten bezieht sich auf das Datum, an dem das jeweilige Interview durchgeführt wurde. Das Alter musste für Herrn C. und Herrn G. geschätzt werden.

Volkshochschule als Querschnittsaufgabe betrachtet und von mehreren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern organisiert. Die Volkshochschule wird öffentlich gefördert, aber muss zunehmend die Kosten auch aus Teilnehmergebühren bestreiten.

Herr A.

Der Befragte ist 75 Jahre alt und ehemaliger Hochschullehrer. Er ist in einem Verein für Bildungsangebote für ältere Menschen. Dieser organisiert ehrenamtlich und selbstfinanziert entsprechende Angebote an der Universität einer ostdeutschen Großstadt. Das Angebot richtet sich an ältere Menschen mit akademischer Vorbildung bzw. bietet ein relativ anspruchsvolles Bildungsprogramm für die Bereiche Wissenschaft und Kunst. Der Verein trägt sich durch Mitgliedsbeiträge und durch Erträge aus einer eigens dafür gegründeten Stiftung.

Frau Kr.

Frau Kr. ist 66 Jahre alt, gelernte Diplom-Kauffrau, und hat nach ihrer Tätigkeit als Lehrerin an einer berufsbildenden Schule und in Weiterbildungsinstituten – zusammen mit anderen Seniorinnen und Senioren – in Westdeutschland ehrenamtlich ein Seniorenonlineportal gegründet. Das Angebot richtet sich an Seniorinnen und Senioren, die Computerkenntnisse auffrischen, neu erwerben oder verbessern möchten. Die Organisatoren bieten Lernmodule und Kurse an, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bessere Möglichkeiten der Teilnahme am World Wide Web schaffen sollen. Die Betreiber des Angebotes bieten Hilfe und Unterstützung an und geben den Teilnehmerinnen und Teilnehmern z. B. auch Hausaufgaben auf. Das Angebot reagiert auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden und gibt Impulse für Neuerungen. So sind z. B. Kurse zu Podcasts oder Bildbearbeitungsprogrammen Teil der (informellen) Bildungsangebote. Die Teilnehmer entrichten einen Beitrag von 10 Euro, die aber nicht die – wenn auch übersichtlichen – Kosten abdecken. Für Reisen, Schulungen und Vorträge erhalten die Organisatoren unter bestimmten Voraussetzungen Mittel über das EU-Programm Grundtvig.

Frau Kö.

Frau Kö. ist Fachbereichsleiterin und Koordinatorin von Bildungsangeboten für ältere Menschen an der Volkshochschule einer westdeutschen Großstadt. Sie ist 55 Jahre alt, gelernte Industriekauffrau und arbeitet seit 1975 bei der Volkshochschule, die explizit einen Programmbereich für ältere Menschen betreibt, den Frau Kö. koordiniert. Sie war selbst lange Zeit Dozentin für entsprechende Bildungsangebote, doch seit einigen Jahren übt sie allein die Koordinationstätigkeit aus. Die Volkshochschule bietet gezielt Angebote für ältere Menschen in unterschiedlichen Themenfeldern an. Auch diese VHS wird vom Land gefördert, muss aber zunehmend die Kosten aus Eigenmitteln finanzieren.

Frau S.

Frau S. ist 57 Jahre alt und Erwachsenenbildnerin. Sie organisiert das Angebot für Seniorinnen und Senioren an einer westdeutschen Universität, die bereits seit 1984

über ein Angebot für Studierende in der nachberuflichen Phase verfügt. Frau S. organisiert die Bildungsangebote und war zum Zeitpunkt des Interviews Ansprechpartnerin für Studierende wie für Dozierende an dieser Universität. Das Angebot richtet sich an ältere Menschen, die als Gasthörer an den Veranstaltungen teilnehmen, entsprechende Studiengebühren entrichten und auch Zertifikate erhalten können.

Herr S.

Herr S., Dipl.-Ingenieur, ist 67 Jahre alt und hat nach seiner Tätigkeit als Aus- und Weiterbildungsleiter – zusammen mit anderen Seniorinnen und Senioren, wie u. a. Frau Kr. (s. o.) – in Westdeutschland ehrenamtlich ein Seniorenonlineportal gegründet. Er bietet fachkundig Lernmodule und Kurse an, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mehr Sicherheit und Kenntnisse im Umgang mit dem World Wide Web verleihen sollen.

Herr L.

Herr L. ist 56 Jahre alt und von Beruf Theaterpädagoge. Er arbeitet für eine Bildungsakademie in Westdeutschland u. a. mit Multiplikatoren auch für Bildungsangebote in der nachberuflichen Phase. Seit 8 Jahren arbeitet er auch im Themenfeld der Altenbildung, organisierte selbst Theateraufführungen von und mit älteren Menschen und arbeitet zugleich mit Organisatoren zusammen, die ebenfalls mit älteren Menschen künstlerisch arbeiten. Die Bildungsakademie wird überwiegend öffentlich gefördert, doch Teilnahmegebühren werden ebenso erhoben.

Herr G.

Herr G. ist 50 Jahre alt und seit einigen Jahren leitender Mitarbeiter in der für Lebenslanges Lernen und Erwachsenenbildung zuständigen Abteilung einer westdeutschen Behörde. Vorher war er freiberuflich als Volkshochschuldozent tätig. Er koordiniert u. a. die Zusammenarbeit der übergeordneten Behörde mit den Volkshochschulen, ist für die finanzielle Planung zuständig und Ansprechpartner der Behörde (Bereich Bildung) für die Volkshochschulen. Überdies übernimmt er die Koordination und konzeptionelle Abstimmung der Behörde mit Bund und (anderen) Ländern. Es war nicht einfach, ein Interview mit einem Vertreter dieser Behörde zu bekommen, was mit der Unwilligkeit potenzieller Befragter oder Vorbehalten bezüglich der Einblicke in behördliche Abläufe zusammenhängen könnte. Nach mehrmaliger Anfrage gelang es erfreulicherweise, Herrn G. als Vertreter der Behörde zu interviewen.

Frau B.

Frau B. ist Diplompädagogin, 55 Jahre alt und leitet seit vielen Jahren das Referat zu Lebenslangem Lernen, Erwachsenenbildung und politischer Bildung einer ostdeutschen Behörde. Sie koordiniert u. a. die Zusammenarbeit der übergeordneten Behörde mit den Volkshochschulen sowie die Länderprogramme im Bereich der Bildungsangebote für ältere Menschen und ist Ansprechpartnerin des Bildungsministeriums für die Volkshochschulen. Zudem übernimmt sie die Koordination und konzeptionelle Abstimmung der Behörde mit Bund (BLK) und (anderen) Ländern.

7.2 Sachdimension: Strukturen in der Altenbildung

Die nachfolgenden Analysen der Sachdimensionen „Strukturen“ und „Ziele der Altenbildung“ sowie der von den Befragten vertretenen Altersbilder beruhen auf den Analysen der Interviews zu den jeweiligen Sachdimensionen und wurden inhaltlich verdichtet zusammengetragen. Zu Anfang der jeweiligen Kapitel werden zunächst zentrale, allgemeine Merkmale der entsprechenden Sachdimension erläutert. Sie werden anhand der jeweiligen Kernkategorien analysiert und mit Beispielen aus den Daten illustriert und belegt. Bleibt eine Kategorie unverständlich, wird sie nach Möglichkeit anhand von Ankerbeispielen aus den Codierleitfäden bzw. anderen Beispielen aus den Daten erläutert. Sämtliche in den Codierleitfäden enthaltenen zentralen Kernkategorien werden in einer abschließenden Zusammenfassung dargestellt (vgl. Kapitel 7.7).⁴⁹

Wie bei den nachfolgenden Sachdimensionen „Ziele“ und „Altersbilder“ in der Altenbildung ist es auch für die Analyse der Sachdimension „Strukturen“ wichtig, die Extreme der Sachdimension aufzuzeigen, die Bandbreite bei den Interviews darzustellen und Schwerpunkte sowie Parallelen und Verschränkungen herauszuarbeiten. Um diese Aspekte deutlich zu machen, werden möglichst generalisierbare wie auch kontrastierende Äußerungen und Textstellen herangezogen. Computergestützte Analysen zur vergleichenden Themenanalyse und zur thematischen Nähe bzw. zu Überschneidungen von Codes wurden regelmäßig am Ende der Kapitel zu Rate gezogen.⁵⁰

7.2.1 Beschreibungen des Ist-Zustandes

Bei den Beschreibungen des Ist-Zustandes der Altenbildung in Deutschland durch die Befragten wird deutlich, dass die eigenen Bildungsangebote im Vergleich zur generellen Situation der Altenbildung durchweg positiver gesehen wurden. Wenn der Ist-Zustand überhaupt positiv bewertet wurde, betrafen dies in den allermeisten Fällen die eigenen Bildungsangebote. Doch kommen auch negative Beschreibungen der eigenen Bildungsangebote und der eigenen Strukturen bezüglich der Trägerschaft vor,

49 Aus Platzgründen konnten nicht alle Textstellen aus den Interviews explizit benannt werden und nur allgemein auf die oder den Befragten verwiesen werden. Die Einsicht aller Belegstellen anhand der Interviewtexte ist aber über die bei der Technischen Universität eingereichte Dissertation des Verfassers bzw. in der Staatsbibliothek der TU Dresden möglich (Lottmann 2012).

50 Da die thematischen Überschneidungen auf die gleichen Codes zurückgreifen, die bereits erläutert wurden, können Doppelungen entstehen. Daher ist der Teil der computergestützten Analysen zu den thematischen Überschneidungen als ein eigener Teil im jeweiligen Kapitel zu betrachten.

die zumeist die finanziellen Rahmenbedingungen und die fehlende Förderung betreffen (vgl. Übersicht Strukturen/Anhang C⁵¹). Selten wird der Ist-Zustand als ausreichend dargestellt. Herr G. bewertet die Strukturen zwar auch positiv in ihrer möglichen Belastbarkeit und der tatsächlichen Nachfragebefriedigung, jedoch zeichnet auch er ein im Großen und Ganzen überwiegend negatives Bild, wenn er diese Strukturen vor allem als *konzeptionslos, symbolpolitisch, zu wenig intergenerationell*⁵² und *unterfinanziert* beschreibt. Herr G. zu konzeptionellen Defiziten: „*Von den Dingen, die ich weiß .. da find ich das Zielgruppenkonzept, ja wie schon diskutiert .. veraltet eigentlich.*“⁵³

Bei den neutralen Beschreibungen des Ist-Zustandes sind allgemeine Beschreibungen vor allem der eigenen, aber auch der allgemeinen Bildungsangebote prägnant. Die Befragten postulieren hierbei, dass häufig die *Initiative der Einzelnen* ein Bildungsangebot überhaupt erst ermöglicht und darüber hinaus am Leben erhält. Einige der Befragten beschreiben neutral zudem die Nachfragesituation einzelner Kurse und die allgemeine Nachfrage nach (pluralen) Angeboten, die, z. B. für Internetkurse, nur eingeschränkt bestehen (Herr S.; Übersicht Strukturen/Anhang C). Herr C. benennt die Vielfalt bei der Nachfrage allein für seine Einrichtung kurz und knapp: „*Da gibt es doch eine relativ große Nachfrage von älteren Menschen nach unterschiedlichen Kursen natürlich für die ganze Volkshochschule (...). Die fragen sehr, sehr Unterschiedliches nach, auf einem relativ hohem Bildungsniveau*“ (Herr C.). Die stärker konzeptionell tätigen Expertinnen und Experten (wie Herr L., Herr G., Frau S. und Frau B.) kritisieren die *Symbolhaftigkeit* der Bildungsaktivitäten für die nachberufliche Phase, die zu *selten nachhaltig* seien, und dass das derzeitige Angebot für die eigene nachberufliche Phase (oder die der Verwandten) über weite Strecken kaum akzeptabel sei:

Man muss auch mal, also wenn man selber sagen würde, würde man da hingehen oder man stellt sich einige vor, sie haben Eltern oder Onkel und Tante und andere und fragen sich, ob sie ihrer Mutter oder wem jetzt empfehlen, das in Anspruch zu nehmen. Und dann aber sagen, ja warum sollen, warum ist es so und warum sollen eigentlich (lacht) Leute da eigentlich hingehen. Und muss sich auf der Anbieterseite nicht auch eventuell einiges verändern, 'ne? (Frau B.)

Es ist anzunehmen, dass von den obigen Befragten der Exekutive die fehlenden Konzepte vermisst werden, weil ihre Tätigkeit diese stärker einfordert (vgl. Herr G., Frau B.). Die Äußerungen zu fehlenden Konzepten überschneiden sich bei den Befragten mit der Kritik, dass zu wenig spezifische Angebote für die ältere Generation existierten (Kategorie „Forderung nach heterogenen Strukturen“). Die o.g. Expertinnen und

51 Der Anhang C steht unter wbv.de/artikel/6004295 als kostenloser Download zur Verfügung.

52 Nachfolgend werden in Kapitel 7 allein für eine bessere Lesbarkeit zentrale Kategorien bzw. Codes kursiv markiert.

53 Da keine konversationsanalytischen Analysen vorgenommen wurden wie bei narrativen Interviews, wurde auf die aufwendige Darstellung von Dialekten oder Stimmlagen weitestgehend verzichtet. Diese ist für Experteninterviews nicht notwendig (Meuser & Nagel 2005: 83). Bei besonderen Auffälligkeiten wurden aber einige Transkriptionsregeln für die Analyse genutzt (vgl. Kuckartz 2005). Eine kurze Pause wurde mit zwei, mittlere Pausen mit drei und längere Pausen mit vier Auslassungszeichen markiert. Auslassungszeichen mit Klammern zeigen an, dass längere Textstellen ausgelassen wurden. Lautäußerungen wie „äh“ sind in dieser Publikation für eine bessere Lesbarkeit weitgehend entfernt worden. Unterstrichene Wörter weisen auf eine Betonung der entsprechenden Textstelle durch den Befragten hin.

Experten sowie Frau Kö., Herr C. und Herr S. kritisieren ebenso die häufig *aktionistischen* Modellprogramme und -projekte der Exekutive und die politischen „Sonntagsreden“, die nicht mit der realen Situation in der Altenbildung übereinstimmen (Hr. C.).

Auffällig bei den Codierungen zur Sachdimension „Strukturen der Altenbildung“ ist die regelmäßige Forderung nach *heterogenen Bildungsangeboten* und nach einer *pluraleren Infrastruktur* für die Bildung im Alter (Übersicht Strukturen/Anhang C).⁵⁴ Die Interviewten wurden zu ihren Wünschen und Hoffnungen sowie zu ihrer Kritik und zu ihren Befürchtungen befragt und sollten auch in der Beschreibung ihrer eigenen Bildungsangebote die Strukturen einschätzen und positive wie negative Kritik der eigenen wie auch der allgemeinen Bildungsinfrastruktur äußern. Dabei haben nahezu alle Interviewten (mit Ausnahme von Herrn A.) entweder im Zusammenhang mit ihren Forderungen an die verschiedenen Akteure (Staat, Bildungsträger) oder bei der Beschreibung eines negativen Ist-Zustandes bezüglich der Infrastrukturen der Altenbildung relativ deutlich ein *pluraleres und heterogeneres Bildungsangebot* postuliert.

In der Betonung einer heterogenen Infrastruktur in der Altenbildung als gesellschaftliches Ziel trifft sich auch die Forderung nach *neuen Orten der sozialen Teilhabe* und des Miteinanders sowie nach *niedrigschwelligen Angeboten*, die *ressourcenorientiert* die Bedürfnisse der älteren Menschen berücksichtigen (Herr S. sowie Übersicht Strukturen/Anhang C).

Und man muss natürlich aber an erster Linie Möglichkeit geben, ohne dass es Kaffeekränzchen sind, auch Orte des sozialen Miteinanders zu gestalten, die gibt es nicht! Das ist noch das Theaterfoyer, aber es gibt im Grunde genommen keine Orte in denen in denen sozusagen verschiedene gesellschaftliche Gruppen gemeinsam auch sich treffen und gemeinsam dort ihren Bildungsinteressen nachgehen auch mit der Möglichkeit vorher nachher andere Generationen zu treffen (Herr L.).

Dieses Zitat macht zudem deutlich, dass die Befragten die Altenbildung nicht isoliert sehen, sondern als Teil der Altenhilfe, der gleichsam eine *gesellschaftspolitische Bedeutung* zugeschrieben wird, wenn sie z. B. – wie hier angesprochen – *generationenübergreifende* Aktivitäten und Orte beinhalten soll.

Thematische Verknüpfungen sind mehrfach sowohl bei den Forderungen als auch bei den Beschreibungen des Ist-Zustandes der Altenbildung in Deutschland zu beobachten. So wird wie bereits erwähnt zum einen eine *heterogene* und *plurale* Angebotslandschaft gefordert, und zum anderen werden *niedrigschwellige* und *ressourcenorientierte* Bildungsangebote gleichermaßen empfohlen:

Das fände ich für mich wichtig, dass ich nicht immer in Altkursen hocke hier einerseits, und auf der anderen auch nicht nur in solche gehe, wo ich denke, na, die gucken hier schief

54 Beispiele: „Man sollte mehr **Angebote** machen“ (Herr S.); „Also nur klassische Volkshochschulkurse mit Gedächtnistraining ist zwar eine Sache, aber das wird meines Erachtens nicht die Altenbildung repräsentieren (...) warum sollen eigentlich (lacht) Leute da eigentlich **hingehen**, ja? Und muss sich auf der Anbieterseite nicht auch eventuell einiges verändern, ne“ (Frau B.); „Sondern wir müssen genau zuhören, genau hinsehen, glaube ich, was Bedürfnisse sein könnten“ (Herr C.):

auf mich, weil (lacht) ich auf die siebzig gehe oder so, ja, und hier noch mal hinkomme und die vielleicht aufhalte oder was weiß ich, was die denken, ja? (Herr G.).

Diese Kombination *plural & ressourcenorientiert* wird als Erfolg versprechend für die Angebote im Allgemeinen empfohlen – in der Regel mit Verweis auf die eigenen Bildungsangebote und die eigenen Erfahrungen in der Praxis (Frau Kö., Frau B.). Darüber hinaus wird – ebenso mit Verweis auf eigene positive Erfahrungen – eingefordert, dass ein *vernetztes Arbeiten* der Bildungsträger stattfindet, welches *heterogene Strukturen* ermöglicht und fördert (Übersicht Strukturen/Anhang C; z. B. Frau Kö.). Als einziger Befragter verweist Herr S. bezüglich der Struktur von Altenbildung auf die *Chancen*, die das Internet – z. B. in ländlichen Regionen – für die ältere Generation mit sich bringe (Herr S.). Auch die „Bringschuld“ verschiedener Akteure, des Einzelnen, der Gesellschaft, der staatlichen Ebenen sowie der Bildungsträger geht bei mehreren Befragten, für die – was naheliegend ist – das *vernetzte Arbeiten* der Bildungsträger die generelle Voraussetzung ihrer Arbeit ist, einher mit der Forderung nach heterogenen Angeboten. Zwei der Experten beschreiben differenziert ein entsprechendes Anforderungsprofil für die Einrichtungen und zeigen dabei auch Handlungsmöglichkeiten und -ideen für die betreffenden Akteure bis zur höchsten Exekutivebene auf:

*Ich denke, dass immer mehrere beteiligt sind. Also zum einen die Menschen selber, dass sie merken, da weiß ich nicht Bescheid oder da wüsste ich gerne Bescheid oder wen kann ich da fragen (...) und damit auch zu gucken, wo krieg ich die Informationen her. Dass aber auch die Einrichtungen sich darauf einstellen müssen, also zu beraten, weiter zu verweisen, zu wissen, wer in der Stadt oder in der Kommune sich **beschäftigt** mit dem Thema. Und das andere ist die Politik, die die Institutionen ausstatten muss mit dem nötigen Personal und dem nötigen Geld, keine Frage, ja (Frau Kö.).*

*...bildungsbereichsübergreifende Netzwerke zu etablieren. Und ich glaube, das ist die einzige Antwort dazu. Also, die Art Kooperation von Anbieterseite und Abnehmerseite, Expertenseite also, dass halt das ganze Planungshandeln auf 'ne andere Grundlage kommt, das kann nicht mehr in der Institution gemacht werden (...) Und nicht jetzt sagt, Senioren-Gedächtnistraining von 17.00 – 19.00 Uhr oder von 14.00 – 15.00 und wer kommt, der kommt, wer nicht kommt hat Pech gehabt, so. Und dann wundern sich die Einrichtungen, wenn die Leute nicht kommen. Und also **diese** Ebene, ich glaube, diese Planungsebene wird sich **so** verändern, dass es gerade für schrumpfende Regionen, also für Einrichtungen, die in **diesen** Regionen arbeiten, entscheidend sein wird, etwas in Kontakt mit den Leuten zu verwirklichen (Frau B.).*

Niedrigschwellige Angebote, die – so die Mehrheit der Befragten – von der Kommune bzw. der öffentlichen Hand eine *entsprechende Grundsicherung* bei den Bildungsangeboten im Alter nach sich zögen, werden (von der Hälfte der Befragten) vor allem für einkommensschwache, bildungsferne ältere Menschen eingefordert (Frau Kö., Frau S.). Interessant ist hierbei die Äußerung einer Expertin, die die Erfahrung gemacht habe, dass bildungserfahrene ältere Menschen zumeist das allgemeine Programm ihrer VHS nutzten, so wie es auch die anderen Befragten beschreiben, während bildungsunerfahrene Ältere eher die besonderen Angebote für Seniorinnen und Senio-

ren (also seniorenspezifische Kurse und Angebote), die ihre Einrichtung anbietet, in Anspruch nähmen (Frau Kö.).

Die wenigen kritischen Passagen zur Altenbildung beim Befragten Herrn C. betreffen z. B. die gesellschaftspolitische Bewertung der Altenbildung und ihren seiner Ansicht nach mangelhaften Stellenwert in der Politik. Zudem kritisiert er – wie die meisten anderen – generell die abnehmende finanzielle Unterstützung der eigenen Einrichtung. Seine Forderung nach *niedrigschwelligen* Angeboten beruht bei der Sachdimension „Strukturen“ auf der Feststellung, dass Bildung in der nachberuflichen Phase derzeit vorwiegend auf die Teilnahme von bildungserfahrenen älteren Menschen aufbaue und vor allem diese Bevölkerungsgruppe rekrutiere. Hier eine Auswahl an Aussagen, in denen dazu der *Erfolg* bzw. *Nichterfolg* thematisiert und die selektive Nachfragesituation problematisiert wird:

*Dass man berücksichtigt, dass die Senioren nicht **unbedingt** eine Vorlesung in üblicher Art und Weise haben wollen, weil sie nicht **sicher** sein können, dass sie auf der an der nächsten Woche, zur selben Zeit körperlich in der Lage sind, daran teilzunehmen (Herr A.).*

*Ja, ganz kostenlos, ja. Nicht **alle** Kurse, aber viele. Ist schon lange nicht mehr so, ja. Aber wir hatten politische Bildung oder bestimmte Themen gab es gebührenfrei, und da hatten wir zum Teil sehr große Gruppen (...) ich **merke**, dass über die letzten zwei Jahre jetzt, dadurch, dass die Gebühren zum Teil stark nach oben gegangen sind, wir 'ne Durchschnittsteilnehmerzahl immer so bei 15 hatten, dass die inzwischen bei 12,5 liegt, und dass das eine Milchmädchenrechnung ist, wie wir sie auch aufgemacht haben vorher aber nützt ja nichts (noch Frau Kö.).*

*Als Voraussetzung dafür, dass sie nachher auch noch gut **weitermachen** können, ne? Sind ja sowieso nicht die, die Schwierigkeiten haben, die aus 'nem akademischen Berufen kommen, oder aus den höher stehenden Berufen, die **machen** auch was. Geht ja doch mehr um an **die** ranzukommen, die so **ganz** normal aus dem Arbeitsleben aussteigen (Herr G.).*

Ressourcenorientierte Angebotsstrukturen in der Altenbildung werden ebenso von mehreren der Befragten von den Bildungsträgern eingefordert. Herr A. versteht beispielsweise darunter, dass den unterschiedlichen Gruppen in der älteren Generation unterschiedliche Angebote gemacht werden, in denen auch Universitäten ihren Platz insbesondere für die bildungserfahrenen Älteren haben.⁵⁵ Die älteren Lernenden werden von den Experten Herr S., Herr L. und Herr A. (mehrfach) nach dem Engagement, der Lerndisziplin oder den Zielen der Teilnehmer in Gruppen unterteilt. So unterscheidet Herr A. sehr anschaulich drei Gruppen:

- Die *jungen Alten* (I), für die das Lebensende fern ist und die anspruchsvolle Inhalte suchen,

⁵⁵ Weiterer Beleg für die Forderung nach ressourcenorientierten Angebotsstrukturen: „Weil ich **weiß**, dass über dieses „für Ältere“ das wirklich noch mal so'n Schubs gibt für viele, die sagen, ach **da** kann ich ja doch vielleicht hingehen. Die sich sonst so nicht trauen würden“ (Frau Kö.).

- die zweite Gruppe der *jungen Alten* (II), die sich der Endlichkeit des Lebens stärker bewusst sind und die das Altern als Befreiung von Pflichten empfinden und das selbstbestimmte Bildungsgeschehen in den Mittelpunkt stellen,
- und die „*Alten*“ (III), die sich der Endlichkeit des Lebens ebenfalls bewusst sind und die die Altenbildung vor allem als soziale Aktivität und als Beitrag zum persönlichen Wohlbefinden empfinden.

Interessant ist, dass neben Herrn A. auch Herr S. (als weiterer männlicher Befragter) versucht, die Lernenden in unterschiedliche Gruppen einzuteilen und damit das unterschiedliche Lernverhalten einzuordnen, um gegebenenfalls die Vielfalt der Reaktionen und Verhaltensweisen der älteren Teilnehmer besser einordnen zu können (Herr S.). Eine direkte Frage danach war im Interviewleitfaden nicht enthalten. Unterschiedliches Bildungs- und Teilnahmeverhalten provoziert möglicherweise die Anbieter (zu denen auch diese Befragten aus dem ehrenamtlichen und informellen Bereich gezählt werden können) zur entsprechenden Strukturierung der Teilnehmerschaft, und diese wird mittels Gruppenbildungen nachvollzogen. An der obigen Textstelle wird deutlich, dass Herr A. das Verhältnis der Teilnehmer zum Lebensende zum Ankerpunkt seiner Gruppenbildungen macht und ihr Bildungs- und Teilnahmeverhalten durch diesen Ordnungsversuch zu erklären versucht.

Vor allem die ehrenamtlich tätigen Befragten, die auch – in unterschiedlichem Ausmaße – auf eine *Selbstinitiative* der älteren Generation setzen (Herr S., Herr L., Frau Kr. und A.), kritisieren ein fehlendes bzw. ausbaufähiges Engagement seitens der Teilnehmer. Bei ihnen fällt zudem zum Teil auf, dass sie eigene Kompetenzen aus früheren beruflichen Positionen mit dem Angebot informeller und non-formaler Bildungsaktivitäten verknüpfen (Herr A.).

7.2.2 Forderungen und Verantwortlichkeiten

Hinsichtlich der Forderungen an Gesellschaft sowie an die Akteure in der Altenbildung überwiegt der Wunsch danach, ein *heterogenes*, ein *breiteres*, auf *Freiwilligkeit* beruhendes Angebot bereitzustellen und insgesamt – öffentlich und privat – mehr zu fördern und *ressourcenorientiert* auf die unterschiedlichen Altersgruppen einzugehen (Herr L., Herr S., Frau S., Frau Kö., Herr G. etc.). Zuweilen wird explizit – wie von Herrn L. – eingefordert, älteren Menschen mehr und innovativere Anreize für Bildung und Engagement auch an *neuartigen Orten* zu geben und den öffentlichen Raum für ältere Menschen stärker nutzbar zu machen – wofür sämtliche private und öffentliche Akteure eine (auch finanzielle) Bringschuld hätten:

*Ich glaube, dass ältere Menschen ein großes Interesse haben, sich Wissen und Kompetenzen anzueignen (...) dafür muss diese Gesellschaft Gelegenheiten zur Verfügung stellen. Auch Bedarf im Grunde genommen sozusagen **wecken** und nicht nur warten bis sie kommen. Ja! (Herr L.).*

Auch bei *intergenerationellen* Angeboten sehen die Befragten Defizite. Aufgrund einer erwerbsgesellschaftsfixierten Ausrichtung der Bildungslandschaft werde u. a. der Ver-

lust von Respekt und Wertschätzung gegenüber der älteren Generation und ihren (Bildungs-) Aktivitäten beobachtet (Herr L., Frau S.).

Altenbildung ist freiwillig und soll es bleiben – diesen, nur bedingt überraschenden, Grundsatz vertreten nahezu alle Expertinnen und Experten deutlich und vehement. Er wird lediglich durch die gelegentlich latent hervortretende Bejahung eines gewissen Drucks auf ältere Menschen, sich in der nachberuflichen Phase zu bilden, relativiert. Eine normative Einstellung zur Altenbildung und ein regelrechtes Einfordern der Bildungsaktivität Älterer ist bei allen Befragten nur indirekt erkennbar. Ausnahmen werden für die eigene Person bzw. als eine Art Wunschvorstellung formuliert. So antwortet Frau S. als eine der wenigen Befragten auf die Frage, ob man Bildung von älteren Menschen einfordern könne, mit „ja, natürlich“ (Frau S.). Doch schränkt auch sie diese Forderung anschließend ein und nimmt Bezug auf den Lernbegriff und die Situation der Lehrenden. Für sich selbst sieht sie auch die Bildung in späteren Lebensphasen als eine Selbstverständlichkeit an: „Wenn ich nicht lernen würde, wär‘ ich tot“ (Frau S.). Als einzige unter den Befragten begründet Frau B. die Ablehnung einer Verpflichtung explizit damit, dass insbesondere (in früheren Lebenspassagen) bildungsferne ältere Menschen nicht in der nachberuflichen Phase plötzlich zur Bildungsteilnahme gedrängt werden sollten.

Befragte mit einer langen (beruflichen) Bildungsbiografie (Frau Kr., Frau S., Frau Kö.) und solche, die von sehr positiven Bildungserlebnissen berichten (Herr S., Herr L.), fordern am ehesten zu Engagement und Bildung im Alter auf und üben so einen indirekten – eher vorsichtigen – normativen Druck auf die ältere Generation aus, Bildungsangebote wahrzunehmen. Die eigenen positiven Bildungserfahrungen scheinen hierfür leitend gewesen zu sein, quasi als Teilhabe Dritter an der eigenen positiven Erfahrung. Doch direkt angesprochen auf ein solches Einfordern der Bildungsbeteiligung, wird diese Möglichkeit überwiegend deutlich abgelehnt. Eine Inpflichtnahme von älteren Menschen wird nicht explizit eingefordert, sondern die von ihnen gewünschte Aktivität bzw. Partizipation eher appellativ formuliert.

Interessant ist die (anhand der computergestützten Analysen aufgezeigte) **thematische Nähe** der Forderung nach einer *stärkeren Förderung* der Altenbildung zu dem Vorwurf, es gäbe einen politischen *Aktionismus*, der *symbolpolitisch* und *nicht nachhaltig* sei (aus Übersicht „Überschneidungen Strukturen“). Auch die ebenso in der Exekutive tätige Expertin B. kritisiert indirekt die *mangelnden Konzepte* (verschiedener Akteure), die u. a. durch die *mangelhafte Wertschätzung* aufgrund der nicht gesehenen Relevanz der Altenbildung für die Erwerbsgesellschaft begründet würden:

Denn wenn Bildung in dem Alter nicht gesellschaftlich bewertet wird, sondern wenn es immer instrumentell gesehen wird, dann kann man so viel appellieren und fordern wie man will, da sind die Leute so klug, dass sie sich ihren individuellen Weg raussuchen (Frau B.).

Sie fordert anschließend eine *Aufwertung der Altenbildung* zum *gleichrangigen Bildungszweig* und wünscht sich eine gesellschaftliche Akzeptanz für das selbstbestimmte Ler-

nen in der nachberuflichen Phase, dem ein emanzipiertes Verständnis von Lernen zugrunde liegt und das persönliche Wachstum verfolgt. Die gewünschte *Freiwilligkeit*, die Frau B. beschreibt, steht in einem Spannungsverhältnis zu den Aktivitäten des von ihr geleiteten Referates, wenn dieses Großelternbildung organisiert in der Hoffnung, die Großeltern mögen ihre Kinder bei der *Erziehung der Enkel entlasten* und qualifizierter *unterstützen* (Frau B.). An solchen Angeboten wird die Erwartung deutlich, dass ältere Menschen sich auch in ihrer nachberuflichen Phase „sinnvoll“ einbringen und an gesellschaftlich verwertbaren Aktivitäten beteiligen. Gleichwohl sind diese Angebote, wenn auch nicht zweckfrei, so doch (noch) freiwillig.

Interessant sind überdies die Übersichten zur thematischen Nähe bei den Befragten, die *konzeptionelle Mängel* in der nachberuflichen Bildung sehen (s. o. und Kapitel 7.3.: Frau B., Herr G.). Diese Expertinnen und Experten kritisieren die *geringe Vielfalt bei spezifischen Angeboten* für ältere Menschen, die sich speziell mit der Lebenssituation der älteren Generation beschäftigen und daraus Lerninhalte von Bildungsangeboten ableiten, z. B. besondere Herausforderungen der Lebensphase Alter, technisches Wissen zu Pflegeprodukten, intergenerationelle Angebote, Situation von Großeltern etc. (Herr G.; Frau B.).

Generell beziehen sich – und das ist nicht weiter überraschend – die inhaltliche Auseinandersetzung, die geäußerten Entwicklungsziele der Altenbildung und die gewünschte Zielrichtung der Bildungsstrukturen und -angebote eher auf die eigenen Einrichtungen, wenngleich die Bereitstellung einer Grundversorgung, der allgemeinen Förderungen und der finanziellen Ausstattung durchaus als Forderungen und Ansprüche an die staatlichen Ebenen und an die öffentliche Hand gerichtet werden. Die Verantwortung staatlicher Ebenen besteht für die Befragten mindestens in *steuerlichen Anreize* bzw. förderlichen Rahmenbedingungen für die oben empfohlene Entwicklung der Infrastruktur und reicht vom *Ausbau niedrigschwelliger Angebote* bis zur *Grundsicherung von Altenbildung* seitens der Kommunen – vor allem für einkommensschwache ältere Menschen (Frau Kö., Herr S., Frau B.; Übersicht Strukturen/Anhang C). Die Frage, wie bildungsfernere ältere Menschen verstärkt gewonnen werden können, wird – meist erst auf Nachfrage – zusammen mit dem Wunsch nach gesellschaftspolitischer Gestaltung thematisiert und ein dabei gesehener Missstand implizit kritisiert: „*Die, die wir normalerweise in Volkshochschulen sehen oder bei uns hier, die sind bildungs- .. wissbegierig, deshalb **machen** sie das. Aber die Frage ist, wie kommen wir an die **Anderen** ran.*“ (Frau S.). Wie bereits bei Frau B. erwähnt, wird generell eher indirekt als direkt die *Aufwertung der Altenbildung* im Vergleich zu anderen Bildungsformen für andere Lebensalter eingefordert und an die *Verantwortung „aller Seiten“* appelliert (Frau Kö.). Gelegentlich wird von der *Gleichrangigkeit* der Bildung in der nachberuflichen Phase gesprochen, und in diesem Zusammenhang werden auch zu stark erwerbsfixierte Bildungszweige und -formen kritisiert. Angesprochen als politisch Verantwortliche („Stellen sie sich vor, sie wären die Bürgermeisterin“), legen die Befragten den Schwerpunkt auf die primäre und sekundäre Schulausbildung sowie auf die Hochschul- und berufliche Bildung. Jedoch wird auch dann die *Aufwertung der Altenbildung* zum (politischen) Ziel erklärt (Frau S.).

Im Kapitel 7.5. werden die oben thematisierten Ansichten der Befragten zu den Strukturen der Altenbildung in Deutschland zusätzlich anhand der Kategorien der weiteren Sachdimensionen analysiert. Das Kapitel soll aufzeigen, welche Parallelen und Verknüpfungen zwischen den beschriebenen Strukturen und den von den Expertinnen und Experten genannten Zielen der Altenbildung sowie ihren Altersbildern erkennbar werden. Doch zunächst sollen die beiden anderen Sachdimensionen „Ziele der Altenbildung“ sowie „Altersbilder der befragten Expertinnen und Experten“ untersucht und dargestellt werden (Kapitel 7.3. und 7.4.).

7.3 Sachdimension: Ziele der Altenbildung

Die Sachdimension „Ziele der Altenbildung“ ist diejenige mit der stärksten Vielfalt hinsichtlich ihrer Ausprägungen. Die meisten Befragten thematisieren eine große Bandbreite an Zielen für die Bildung im Alter, und (einseitige) Schwerpunkte können – im Gegensatz z. B. zu den anderen Sachdimensionen – selten ausgemacht werden (vgl. Übersicht Ziele/Anhang C). Interessant ist, dass die induktiv gewonnenen Zielkategorien vor allem aus den Daten der Befragten stammen, die als praxisnahe Expertinnen und Experten bezeichnet werden können und die ein großes Interesse am Feld der nachberuflichen Bildung zeigten.

Generell erscheint die Sachdimension der von den Befragten beschriebenen Ziele als die fruchtbarste in Bezug auf die Frage nach einem möglichen „persönlichen Antrieb“ für die berufliche oder ehrenamtliche Tätigkeit. Auch der Grad des Engagements für das Thema wird hier am ehesten sichtbar, wie im Folgenden noch beispielhaft gezeigt werden soll. An den von den befragten Expertinnen und Experten genannten Zielen ist häufig erkennbar, welche Prioritäten sie bei ihrem beruflichen oder ehrenamtlichen Engagement setzen und wie sie sich selbst mit ihrer Tätigkeit identifizieren:

*Alles verändert sich und da muss man eben dabei sein und das mitkriegen, dann müssen Menschen, egal ob Alte oder Junge, dazu auch die Möglichkeit haben. Also wenn die Gesellschaft sich permanent verändert, wo und wie auch immer, müssen Menschen die Gelegenheit haben, das **heißt**, wie bei Volkshochschule, einen Raum und die Zeit und die Anleitung oder die Begleitung dafür bekommen, **sich** dem zu nähern und auch zu **entscheiden**, will ich eigentlich immer auf'm Laufenden bleiben (Frau Kö.).*

Darf nicht die Alten da stehen lassen, dass sie sagen, ich habe jetzt keine Möglichkeiten mehr und deswegen mache ich nichts mehr, sondern zu zeigen, welche Möglichkeiten immer noch bestehen und was man alles selbst gestalten kann, man kann zum Beispiel durchaus ja noch Musik lernen und in einer Big Band spielen (Frau Kr.).⁵⁶

So wie die Vielfalt und die Vielzahl der genannten Ziele ein positives Engagement und die Intentionen für die berufliche oder ehrenamtliche Tätigkeit widerspiegeln, so zeigt

56 Anmerkung RL: im Nachgespräch hat sie von ihrer Mitgliedschaft in einer Big Band erzählt.

ein Mangel an solchen Zielen im ähnlichen Maße ein gewisses Desinteresse am Thema und eine eher mäßige Identifikation mit den Inhalten der nachberuflichen Bildung. Sowohl bei der Erhebung als auch bei der Auswertung der Daten erschien es manches Mal so, als ob das Interview für einige der Befragten die erste Auseinandersetzung mit den abgefragten Inhalten war. Expertinnen und Experten, die nur wenige Ziele mit einer geringen Bandbreite nennen konnten, ließen tendenziell nur ein mäßiges Engagement für das Themenfeld generell, aber auch für eine eventuelle konzeptionelle Tätigkeit erkennen. Diese Befragten offenbarten sowohl sprachlich als auch inhaltlich, dass sie sich mit den Themenstellungen nur bedingt auseinandergesetzt bzw. kaum inhaltliches Interesse daran hatten, obgleich sie jahrelang im Bereich der nachberuflichen Bildung tätig waren (vgl. Herr. C., Herr G. sowie Übersicht Ziele/Anhang C): „Und dann müsste man nochmal gucken, was muss man eigentlich wirklich nochmal anders machen .. es gibt ja die Idee mit Altersbildung statt Altenbildung .. irgendwie solche Sachen“ (Herr G.). Mit Hinblick auf die anderen Sachdimensionen überrascht es daher nicht, wenn diejenigen Befragten, welche die differenziertesten Altersbilder aufwiesen, auch die meisten und die differenziertesten Ziele der Altenbildung nannten (Herr G.; Herr C.; Übersichten Ziele und Altersbilder/Anhang C).

Die ermittelten Daten legen die These nahe, dass die von den Befragten beschriebenen Ziele der Altenbildung einen Einfluss auf ihren persönlichen Zugang zum Thema und darauf haben, ob sie sich selbst als spätere Teilnehmer in der nachberuflichen Bildung sehen. Die Expertinnen und Experten nennen zunächst regelmäßig Ziele, die auch für sie selbst Antrieb für ein nachberufliches Engagement sein könnten. Was sie sich für die Zeit nach dem Eintritt in den Ruhestand vorstellen, prägt die in den Interviews beschriebenen Ziele. Aus den eigenen Zielen für diese Lebensphase leiten sie allgemeine Ziele der nachberuflichen Bildung ab. So wird häufig das *Nachholen* von Aktivitäten, die in früheren Jahren zu kurz kamen, als Ziel genannt. Auch *Lebensträume entdecken* bzw. ihnen nachgehen und *Verpasstes nachholen* gehört zu den Zielen, wie sie Herr C. anhand von Begebenheiten aus seiner Arbeit illustriert, wenn z. B. eine ältere Teilnehmerin seiner VHS den „Lebenstraum Latein lernen“ nennt. Für die Kategorisierung dieser Ziele nehmen die Befragten häufig Bezug zur eigenen Lebensgeschichte, so wie es in Kapitel 2.1. bereits als für die Lebensphase Alter charakteristisch bezeichnet wurde. Auch das *Gebrauchtwerden* und die *Beschäftigung* im Alter sind zunächst persönliche Ziele, die dann zum allgemeinen Gut der Altenbildung erklärt werden.⁵⁷ Ältere Menschen sollen teilhaben, sich engagieren und einbringen. Das ist die zentrale Grundbotschaft der Befragten (Herr A.). Auch bei Herrn A. wird die persönliche Bewältigung krisenhafter Momente in seiner eigenen (frühen) Lebensphase Alter in den von ihm genannten Zielen der Altenbildung sichtbar. Dass Altenbildung bei *spezifischen (Lebens-)Fragen helfen* könne, meint Frau B. („**Gebrauch** von technischer Entwicklung, die sich im Alltag niederschlägt, Handhabung von Notrufsystemen..“). Auch die Beobachtung älterer Verwandter trägt zur Findung von Zielen bei (Frau Kr.). „*Älterwerden lernen*“ zeigte sich angesichts der Herausforderungen, die die Lebens-

57 Ankerbeispiel für Beschäftigung im Alter: „Und mit der Pensionierung eigentlich die Frage anstand, was ich weiter machen wollte“ (Frau Kr.)

phase Alter mit sich bringt, in mehreren Beispielen als zentrale Kategorie, wie sie Frau Kö. – als eine leidenschaftliche Pädagogin – auch konkret benennt:

*Das ist etwas was wir sehr früh begriffen haben. Es geht darum, all das zu lernen, was notwendig ist, um im Alltag zurecht zu kommen. Und das ist **sehr** unterschiedlich (Frau Kö.). Dass Ältere sich nicht zurückziehen, sondern sich einmischen, sichtbar sind und für sich eine Haltung entwickeln, mit der sie gut alt werden können... Mit der sie möglichst **wenig** sich damit rumschlagen, lange jung zu bleiben, sondern **alt** werden können (Frau Kö.).*

Diese Haltung in der praktischen Arbeit schlägt sich in den beschriebenen Zielen nieder. So ist im Falle von Frau Kö. die *Förderung der Aktivität* für die eigene Arbeit sinnstiftend und für die von ihr beschriebenen Ziele maßgeblich. Das *Empowerment* von älteren Lernenden ist für sie das zentrale handlungsleitende Element – für ihre eigenen Aktivitäten in der nachberuflichen Bildung, welche ihre Handlungsfähigkeit auch in schwierigen Lebenssituation gewährleisten, sowie für ihre Arbeit als Dozentin. Auch bei Frau S. wird deutlich, dass sich die eigene Lebenssituation und dabei auch die persönlichen Ängste bezüglich der späteren Lebensphase in den beschriebenen Zielen widerspiegeln und diese deshalb auch konkrete und anspruchsvolle Erwartungen an die nachberufliche Bildung enthalten:

*Letztendlich denke ich, sollte Bildung auch die Aufgabe haben, die Möglichkeit geben, eine Reflexion über sein eigenes **Leben** natürlich auch irgendwann zu stellen. Also, eigentlich .. ja Wachstum ist für mich die Frage, Wachstum **wohin** natürlich, dass ich irgendwann auch mein Leben abschließen kann, in Frieden gehe (Frau S.).*

Die nachberufliche Lebensphase ist für sie aber auch Hoffnung auf mehr Spielraum für bislang Vernachlässigtes – jedoch entlang der bisherigen eingeübten Kompetenzen und Ressourcen, mit *Spaß* an der Sache und unter dem Gebot der Freiwilligkeit: „**Ein** ganz wesentliches Ziel finde ich, ist die **Lebendigkeit** erhalten. Die Bereitschaft, noch zu lernen, umzulernen, bereit zu sein, sich auf was **Neues** einzulassen, Lust auf Entdeckung zu bewahren“ (Frau S.).

Ähnlich wie bei Frau S. wird eine besonders große Bandbreite an Zielen bei Herrn S. erkennbar, der ausführlich seine eigenen mit dem ehrenamtlichen Engagement in diesem Themenbereich verknüpften Wünsche und Hoffnungen nennt, aber auch eigene praktische Erfahrungen dazu erwähnt, sich mit den älteren Lernenden austauscht und über diese Tätigkeit sehr viele Zielkategorien beispielhaft beschreibt (vgl. Herr S. in Übersicht Ziele/Anhang C). Zudem beschreibt er als einziger der Befragten (neben Frau S., die das Thema kurz streift) ebenso ausführlich die Erschließung *neuer Kompetenzen* im technischen Bereich als Ziel der Altenbildung.

Übergeordnetes Thema bei den Zielen in der nachberuflichen Bildung ist zweifelsfrei die bereits erwähnte *Aktivitätsförderung* im Zusammenhang mit dem *Empowerment* älterer Menschen. Beides wird von den meisten der Befragten betont, die dabei vor allem die *Förderung der Selbstbestimmtheit* im Sinn haben. Gelegentlich enthalten diese Zielbeschreibungen ein normatives Element gepaart mit Kritik an der sozialen und

gesellschaftlichen Lage Älterer: „Also ich meine, dass generell die Zielsetzung der Altenbildung sein sollte, die Alten aktiv mitgestalten zu lassen und sie nicht in eine verordnete Untätigkeit hineinzuführen“ (Frau Kr.). Zentral wird diese Forderung an die Altenbildung und die Altenhilfe bei Herrn L., wenn er die folgenden möglichen Ziele aufzählt:

*Um sich gesünder zu ernähren, gesellschaftliche Bildung, um aktiver mit anderen was unternehmen zu können, politische Bildung um an diesem Leben teilzuhaben.(...) Die Bildungsinstitution, den Bildungsvorgang als **Anlass** zu nutzen, zu gemeinsamer Aktivität, zu neuer Verständigung, zur gegenseitigen Motivation und Aktivierung (Herr L.).*

Ähnlich verhält es sich mit der *Förderung sozialer Beziehungen* für das *gegenseitige Verstehen der Generationen* (Herr L.) sowie mit der sozialen Integration der älteren Generation, die sich gebraucht und wertgeschätzt fühlen sollte. Diese Ziele werden von mehreren Expertinnen und Experten beschrieben, doch selten – wie bei Herrn L. – als Entgegnung auf defizitäre Zustände. Als weitere Befragte, die diese Ziele ähnlich begründen, können Herr G. und Frau B. genannt werden. Letztere nennt ebenso wie Herr S. viele der oben bereits genannten Ziele (Frau B.). Das Spannungsfeld zwischen Freiwilligkeit und möglichen normativen Ansprüchen Dritter wird – wie in keinem anderen Interview – bei Frau B. deutlich, wenn sie, wie oben bereits erläutert, die *Freiwilligkeit* in der Altenbildung betont und gleichzeitig *gesellschaftliche Interessen* wie die Stärkung der Erziehungskompetenz der älteren Generation und – indirekt – die Entlastung der Sozialkassen als Ziele der Altenbildung anführt:

Dass wir da ein Modellprojekt aufgelegt haben, wo Leute es akzeptieren können, dass sie obwohl sie vielleicht ihre Kinder großgezogen haben, sich trotzdem mit dem aktuellen Stand auseinandersetzen müssen. Und ich denke, das ist da auch ganz legitim, dass sich fachliche und soziale Interessen einfach vermischen (Frau B.)

Frau Kö. betont den Beitrag der Altenbildung für den *gesellschaftlichen Zusammenhalt* über die *Förderung von sozialen Beziehungen*. Es ist für die Sachdimension „Ziele“ interessant, dass die gesellschaftlichen Interessen lediglich von einer Vertreterin einer Behörde explizit genannt werden und diese damit auch die Zielrichtungen ihres Arbeitgebers erkennen lässt – ein Sachverhalt, der auch bei anderen Befragten wenn auch weniger direkt erkennbar wird (bei Frau Kö. und Herrn A., vgl. Kapitel 7.1.). Frau B. präsentiert sich im Interview nicht nur als Expertin für ihren Themenbereich, sondern auch als Vertreterin ihrer Institution. Die Rolle der Befragten vermischt sich deshalb ggf. stärker mit der Rolle als Vertreterin der Behörde als bei den anderen Befragten, weil sie im Auftrag ihrer Institution Exekutivgewalt besitzt und die Vertretung dieses Thema nach außen inklusive der entsprechenden Ziele für sie nicht gänzlich neu ist.

Die in Kapitel 2.2.3. genannten deduktiven *Ziele Selbstbestimmtheit zu fördern, Älterwerden zu lernen, neues Wissen zu erhalten und zu lernen, Hilfe bei spezifischen Lebensfragen und individuellen Interessen, die Förderung der Aktivität und des Empowerments sowie die Förderung der körperlichen und geistigen Fertigkeiten inklusive der Wahrung der (Alltags-) Kompetenz* konnten anhand des Datenmaterials, das aus den Interviews mit

den Expertinnen und Experten gewonnen wurde, bestätigt bzw. davon abgeleitet werden. Für Herrn A. sind einige der o. g. Ziele überdies Kernziele der Bildung im Alter:

Also das sind etwa die die Aufgaben, die wir uns hier gestellt haben und wie gesagt, all das wird, so sehen wir das, unter dem Begriff Kompetenzerweiterung oder Kompetenzerhaltung gesehen. Das ist doch scheint mir eines der wichtigsten Dinge, die jemand beachten muss, in der Altenbildung (Herr A.).

Interessant ist die Abhängigkeit der beschriebenen Ziele vom Alter der jeweiligen Zielgruppe. Die Expertinnen und Experten betonen bei den „jungen Alten“ neues Wissen als Bildungsziel, während lebensgeschichtliche Ziele und die Identitätsarbeit weniger vorkommen (vgl. Herr A, Frau Kö.). Hier zeigt sich ein interessantes mögliches Forschungsfeld der Gerontologie und Erziehungswissenschaft.

Das Gefühl des *Gebrauchtwerdens*, der *Spaß*, eine *Beschäftigung* zu haben, *zertifikatsloses* und *selbstbestimmtes Lernen* sowie das Lernen für den *Erhalt von Geselligkeit* waren induktiv gewonnene Ziele. Sie können zu einer Kernkategorie zusammengefasst werden. Diese wurde als Förderung bzw. Erhalt von *persönlichem Wohlbefinden* bezeichnet, was die Bedeutung der sozialen Funktionen der nachberuflichen Bildung unterstreicht. Sie sind verglichen mit den Ergebnissen der US-Daten im Übrigen charakteristisch für die deutschen Befragten. Weitere (zum Teil ähnliche) induktiv ermittelte Zielbeschreibungen können als *Sicherung und Aufbau eines sozialen Netzwerkes* bzw. von *sozialen Beziehungen* sowie als Verfolgung von gesellschaftlichen Interessen und als Identitätsarbeit (u. a. Nachholen von Verpasstem), wie sie oben beschrieben wurde, zusammengefasst werden. Für die Befragten waren dagegen die Ziele, die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer bei der (eher beruflichen) Weiterbildung typischerweise verfolgen, explizit keine originären Ziele der Altenbildung (vgl. Übersicht Ziele/Anhang C).

Übergeordnete Ziele, die sich aus dem deduktiven und induktiven Wechselspiel der Kategorien ergaben und die mit Hilfe des Codierleitfadens zu Kernkategorien zusammengefasst wurden, sind die

- lebensgeschichtlichen Ziele (dazu zählen die Unterkategorien Älterwerden lernen, Nachholen von Verpasstem, persönliches Wachstum etc.),
- Förderung und der Erhalt des persönlichen Wohlbefindens (Förderung und Erhalt der körperlichen und geistigen Fertigkeiten, Gebrauchtwerten, Spaß, Beschäftigung im Alter, zertifikatloses Lernen),
- Hilfe bei den für die Lebensphase Alter spezifischen Fragen sowie bei individuellen Interessen (Rentenfragen, Wohnen im Alter etc.),
- gesellschaftlichen Interessen (Einsparungspotenziale bei Sozialkassen, Generationenfürsorge, gesellschaftlicher Zusammenhalt über soziale Beziehungen)
- und das Empowerment älterer Menschen als Lernkategorie (Neues zu lernen, neues Wissen und Kompetenzen zu erhalten) wie auch als gesellschaftspolitische Kategorie (Teilhabe der älteren Generation, Selbstbestimmtheit fördern, Ermutigung und Anreize schaffen).

Die oben aufgeführten Ziele, die unter Identitätsarbeit aufgeführt werden, können zwar nicht exakt in Einklang gebracht werden mit der in Keupp (1995, 2003) vertretenen Konzeption von Identitätsarbeit, aber sie weisen deutliche Parallelen dazu auf und beziehen sich ebenfalls auf die im Erwachsenenalter zu erreichende Lebenskohärenz und verweisen darüber hinaus auf die in Kapitel 3.1.2. und 3.1.3. erwähnte Nähe der Kontinuitätsthese und der Theorien von Erik Erikson zum Konzept der Ich-Integrität (Erikson 1995: 276 ff.; Erikson 1988).

Diese übergeordneten Ziele zeigen eine deutliche Nähe zu den in Kapitel 2.2.3. erläuterten Zielen, die aus der bisherigen Forschung in diesem Bereich bekannt waren. Sie sind in ihrer Bandbreite etwas umfangreicher und weisen eine Anordnung auf, die bestimmt wurde durch die Auswahl der Befragten und die durchaus einen neuen Blick auf die Ziele der nachberuflichen Bildung gewährt, was im abschließenden Kapitel dieser Arbeit diskutiert wird (vgl. Kapitel 8).

Hinsichtlich der **thematischen Nähe** zeigt die computergestützte Analyse interessante Überschneidungen in den Kern- und Unterkategorien an. So wurden von den Befragten die „*Identitätsarbeit*“ und das *persönliche Wachstum* mit dem Ziel der zu lernenden *Selbstbestimmtheit* thematisch verknüpft. Voraussetzung für die Selbstbestimmtheit im Alter scheint für die Expertinnen und Experten überdies die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die Bereitschaft, Neues zu lernen, zu sein. Aus der erlernten oder gewährten Selbstbestimmtheit und Alltagskompetenz folgt für die Befragten die Möglichkeit des *Erhalts und des Zurückgewinnens von sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe* sowie – häufig genannt – des *Mithaltenkönnens* vor dem Hintergrund des sozialen und technischen Wandels. Eine weniger bedeutsame, aber nahezu übergeordnete thematische Nähe wiesen das *Empowerment* bzw. die *Förderung* und der *Erhalt der Aktivität zur sozialen Teilhabe* und der *Selbstbestimmtheit* auf:

*Wir versuchen, das Programm auch möglichst **offen** zu halten und möglichst die Türen so zu öffnen, dass nicht nur 'ne Tür im Kurs aufgeht und in eine Gruppe, wo es Leute gibt, die sich vielleicht auch für was für was interessieren, was mich interessiert. Sondern, dass es auch noch andere Kurse gibt, dass es eine Volkshochschule gibt, dass es da noch andere Sachen gibt und dass sich auch in der Stadt Türen öffnen. Ob das die Kirchengemeinde ist, die Begegnungsstätte ist, die Initiative ist, der Mieterverein ist, wie auch immer also, dass sie möglichst **sehen**, sie können durch mehrere offene Türen gehen (Frau Kö.).*

Einschränkend muss bei diesen Kategorien angemerkt werden, dass diese sich was die thematische Nähe betrifft häufig auf die eigenen Unterkategorien bezogen haben und daher auch als selbstreferenziell bzw. als Grundvoraussetzung für ein aktives Leben gewertet werden können (Übersicht Überschneidungen Ziele/Anhang D⁵⁸). Wie die meisten anderen Befragten bringt z. B. Frau Kö. das Ziel nach mehr *Aktivität* in Zusammenhang mit der *Sicherung der Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen* und der *Partizipation* sowie mit den Zielen, *Mithalten zu können* oder im *öffentlichen Raum sichtbar* zu sein und *Neues zu lernen* in Verbindung und macht damit – stellvertretend

58 Der Anhang D steht unter wbv.de/artikel/6004295 als kostenloser Download zur Verfügung.

für alle Befragten – deutlich, dass *Empowerment* und *Aktivität* im Alter ein zentrales und basales Kernziel der Altenbildung ist. Folgerichtig benennt sie im späteren Verlauf des Interviews konkret ein ähnliches Ziel der Altenbildung, das eine gesellschaftliche und politische Reichweite erhält, wenn sie fordert, dass Altenbildung dazu beitragen soll, dass „Ältere sich nicht zurückziehen, sondern sich einmischen, sichtbar sind“ (Frau Kö.).

Im Kapitel 7.5. werden die oben erläuterten Ziele zusätzlich anhand der Kategorien der weiteren Sachdimensionen analysiert. Das Kapitel zeigt auf, welche Parallelen und Verknüpfungen zwischen diesen Zielen und den von den Expertinnen und Experten beschriebenen Strukturen in der Altenbildung sowie ihren Altersbildern erkennbar werden.

7.4 Sachdimension: Altersbilder der Expertinnen und Experten

Bei der Betrachtung der von den Expertinnen und Experten beschriebenen subjektiven Bilder des Alter(n)s fällt auf, dass alle Befragten früher oder später im Verlaufe des Interviews Altwerden mit *körperlichen Einbußen* in Verbindung bringen. In der Regel begegnen sie der Frage, was Altwerden für sie bedeutet, rasch mit Vergleichen und Assoziationen zum *physischen oder psychischen Verlust körperlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten*. Die empirischen Daten bestätigen damit eindrucksvoll die in Kapitel 2.1. erläuterten Aspekte des Alter(n)s. Doch ebenso regelmäßig und bei nahezu allen Befragten beobachtbar sind Differenzierungen beim Altersbild sowie eine Vielfalt von Assoziationen und Beschreibungen des Alter(n)s (Übersicht Altersbilder/Anhang C). Quasi als Gegenentwurf und als Antwort auf die o. g. Einbußen werden *Chancen und Potenziale des Alter(n)s* hervorgehoben und als Grundlage für die gewünschte Zielrichtung der Altenbildung verstanden.

Typisch für negative Assoziationen im Zusammenhang mit dem Alter ist Herr C., wenn er Älterwerden mit körperlichem Verfall in Verbindung bringt:

*Also Altwerden, ich finde, ich habe eigentlich nie unter dem Älterwerden gelitten, im Sinne so des Gefühls, dass ich, dass ich Potenziale verliere, im Augenblick allerdings merke ich, auch wenn ich nicht so **richtig** was habe aber, dass wenn man **körperlich** wahrscheinlich dann irgendwann auch mal in, in Sprüngen glaub ich funktioniert so was auch, nicht mehr ganz so beweglich ist, nicht (Herr C.).*

Wie auch andere Expertinnen und Experten beschreibt er das Älterwerden als eine Art „Grenzüberschreitung“, die von ihm u. a. so verstanden wird, dass man sich als alternder Mensch (spätestens) in der nachberuflichen Phase *nicht mehr zu den Jüngeren zugehörig fühlt* – was auch bei den anderen Befragten nicht selten durch die fehlende Erwerbstätigkeit begründet wird. Auch bei Frau Kö. wird ein *fehlender Zugang zu den Jüngeren* explizit thematisiert (Frau Kö.). Wie auch andere Befragte sinniert Herr C. – ange-

regt durch die Frage nach dem Altwerden – über Ideen für diese Lebensphase nach. So verknüpft er sein eigenes Altern mit der Hoffnung auf *mehr Gelassenheit* und auf eine *Phase der Selbstbestimmung*.

Zusammen mit der Hoffnung, die altersbedingten Verluste auszugleichen, betont Herr A. wie die meisten der Befragten die *Prozesshaftigkeit des Alterns* und die Hoffnung auf eine allmähliche Gewöhnung an altersbedingte Einbußen (Herr A., Herr S.). Bei Herrn A. wird die Gleichzeitigkeit von eher positiven und eher negativen Aspekte, die bei allen Befragten zu beobachten ist, besonders deutlich. So betont er geradezu die *Vielfalt des Alters*, den *Gewinn an Freiheit* und die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung dieser Lebensphase, erlebt aber das (eigene) Altern sehr stark im Zusammenhang mit *körperlichen Einbußen*:

Ich habe 'ne Vorlesung gehalten an der Universität vor 600 Elektrostudenten und wenn da hinten irgendwer 'ne Brotbüchse aufgemacht hat, dann hab ich das vorne gehört und konnte darauf reagieren, könnte ich heute nicht mehr (Herr A.).

Ähnliche Assoziationen zum Alter(n) werden auch in den Interviews mit den anderen Befragten deutlich sichtbar. Es gab eine erstaunliche Vielzahl von Beschreibungen des Alters, die z. B. den *Verlust von Mobilität, Aktivität* oder des *sozialen Prestiges* zum Gegenstand machen, so dass auch im Rückgriff auf die obigen Ausführungen festgestellt werden kann, dass Alter als *Verlust* eine – vielleicht gar die – zentrale Kernkategorie bei allen befragten Expertinnen und Experten war (Übersicht Altersbilder/Anhang C).

Frau Kr. und Frau Kö. könnten unter den Befragten als die stärksten Vertreterinnen der (in Kapitel 3 beschriebenen) Aktivitätstheorie bezeichnet werden. Zwar unterscheiden sich die beiden sehr in der Differenzierung, da Frau Kö. eine größere Vielfalt an Kategorien nennt, doch beide sehen das Altern seltener als *Verlust* denn als *Gewinn oder Chance* (vgl. Übersicht Altersbilder/Anhang C). Altern ist für Frau Kr. Verlust, wenn Herausforderungen vermieden werden – in diesen Fällen ist Inaktivität für sie zunächst unverständlich: „*Und das ist etwas, was ich nicht am Anfang erwartet habe, wenn man sieht, wie wenig Erwachsene eigentlich selbständig lernen*“ (Frau Kr.). Wie gelegentlich bei anderen Befragten sichtbar, wehrt sie sich, wenn sie die positiven Aspekte des Alter(n)s hervorhebt, gegen allzu negative Altersbilder. Frau Kö. lehnt es für sich selbst fast vollständig ab, das Altern vor allem als Phase physischer oder psychischer Einbußen zu sehen. Bei den beiden Frauen – insbesondere bei Frau Kö. – zieht die Betonung der positiven Aspekte des Alters zwangsläufig eine im Vergleich zu den anderen Expertinnen und Experten geringere Vielfalt bei den Altersbildern nach sich. Bei Frau Kö. wird ein generell zu beobachtender Zusammenhang zwischen beschriebenen Altersbildern und Zielen sehr deutlich, wenn die vergleichsweise wenigen negativen Aspekte des Alterns, die sie nennt, vorwiegend für die Begründung von Zielen in der Altenbildung herangezogen werden. Für sie geben die positiven Aspekte des Alter(n)s die generelle Zielrichtung der Bildungsarbeit vor. Geradezu berauscht vom Glauben an die Potenziale und Chancen, die diese Lebensphase mit sich bringen soll, bezeichnet sie *Alter als Glück*, als *Gewinn von Reife und Zeit* sowie als *entpflichtete Zeit*, die –

unter Berücksichtigung der *Kontinuität im Lebenslauf* – (neue) individuelle Prozesse ermöglicht:

*Altwerden bedeutet .. über lange Zeiträume überschauen zu können. So im Nachhinein, überschauen zu können. Sehen, wie sich Dinge wiederholen. Sehen, wie sich Dinge entwickeln, wie Dinge immer wieder an der gleichen Stelle haken. Und bedeutet **auch**, diese **Vorstellung** aufzugeben, gerne ewig hier zu bleiben (Frau Kö.).*

Das Leitprinzip von Frau Kö. ist, Altern als einen sehr individuellen Vorgang zu betrachten, der abhängig von früheren Entwicklungen und Prozessen vor allem die *Chance* zur (erneuten) Selbstbestimmung bietet.

Viele der Expertinnen und Experten betonen wie Frau S. die *Vielfalt* des Alters und die Notwendigkeit einer reflektierten und differenzierten Betrachtung der nachberuflichen Lebensphase.⁵⁹ Als einzige der Befragten erwähnt Frau S. hierzu die (stigmatisierende) Bedeutung von Altersbildern in der Altenbildung explizit und beispielhaft bei der Beschreibung einer Besonderheit der älteren Lernenden im intergenerationellen Austausch: „Nur bei den Älteren haben sie die Möglichkeit diese Nervsägen mit dem Grau zu verbinden“ (Frau S.). Sie verdeutlicht damit, dass auch unter den jüngeren Studierenden in ihrer Einrichtung „Nervensägen“ sind, eine Beschreibung, die allgemein nicht mit Jugendlichkeit in Verbindung gebracht wird. Wie andere Befragte auch, doch – vermutlich aufgrund ihres gesellschaftskritischen Blicks – recht eindrucksvoll, thematisiert Frau S. die durch die fehlende Erwerbstätigkeit bedingten gesellschaftlichen *Stigmata*:

*Älterwerden natürlich wenn man voll berufstätig ist setzten wir, glaube ich immer noch – Frage Übergang Berufstätigkeit, aktives im Leben stehen – in die Phase des nicht mehr so ohne Weiteres Gebrauchtwerdens und ich **glaube**, dass das eine Phase ist, die **immer noch** für ganz viele Menschen, auch hochausgebildete Menschen, eine richtige Krisenphase ist, weil es nimmt uns ja keiner die Frage weg, wie geh ich in diese neue Lebensphase? Wie geb ich ihr Sinn? (Frau S.)*

Mit dem Wegfall der Erwerbstätigkeit begründet und erlebt sie selbst die Lebensphase Alter als *Herausforderung*, auch aufgrund der offenen Frage, ob sie Wertschätzung erfahren wird, wenn Erfolgserlebnisse, Sinnstiftung etc. durch eine Erwerbstätigkeit kaum mehr möglich sind. Zudem begründet sie die erkannten Herausforderungen damit, dass die nachberufliche Lebensphase einer Neuorientierung sowie (neuer) Sinnhaftigkeit bedürfe. Sie nennt in diesem Zusammenhang – als einzige der Befragten – die *Entpflichtung* und die „zweckfreie Bildung“ als positive Seiten des Alters und differenziert beim Altern, wenn sie prozesshafte und biografische Aspekte des alternden Menschen sowie den Gewinn an *Reife und Weisheit* beschreibt: „Und ihre **Weisheit** nutzen (...), man muss nicht alle Fehler machen, die man auch verhindern kann“ (Frau S.). Abgesehen von der von ihr genannten Menopause als (körperliches) Erkennungszeichen für das bei Frauen beginnende Alter ist im Übrigen bei der Charakterisierung

59 Ankerbeispiel „Vielfalt“: „Das Alter ist mit Sicherheit auch keine homogene Gruppe. Sie ist sehr differenziert und zwar wahrscheinlich differenzierter als die Jugend“ (Herr A.).

von Alter(n) – auch nicht im Vergleich zum Gewinn an Reife oder Weisheit – kein Unterschied zwischen den Geschlechtern erkennbar. Die in Kapitel 3 genannten Untersuchungsmerkmale können daher nicht konkreter verfolgt werden (vgl. Kapitel 3.1.4. und 3.3.1.).

Bei Herrn S. kann interessanterweise – ähnlich wie bei den von ihm genannten Zielen der Altenbildung – bezüglich seiner Altersbilder kein dominierendes Muster ausgemacht werden, sondern seine Assoziationen weisen differenzierte und sich teilweise widersprechende Altersbilder auf. Er stellt im Vergleich zu den anderen Befragten häufig die *Chancen, die Entpflichtung, den Gewinn* – an Bewusstheit, Kompetenz, Reife etc. – und die Herausforderungen des Alters recht deutlich positiv dar, spricht sich – ähnlich wie Frau Kr. – für Interventionen beim Auftreten altersbedingter Einbußen aus und postuliert *Aktivität* im Alter ähnlich normativ. Doch verdrängt er in keinster Weise die negativen Aspekte des Alterns und ist sich möglicher Verluste sehr bewusst. Körperliche Einbußen sieht er – in der Deutlichkeit als einziger der Befragten – als Gefahr für die soziale Teilhabe und deshalb als Herausforderung – genauso wie Herr C. und Frau S. – inklusive des möglichen Verlusts des Zugangs zu jüngeren Menschen und des Eingebundenseins in soziale Prozesse: „*Dass ich Kontakt habe zu Jüngeren, dass die mich fragen, wenn sie irgendwo Probleme haben. Das denke ich, wäre sehr schön, wenn man als älterer Mensch auch so ein Netzwerk hat*“ (Herr S.). Herr S. nimmt – ähnlich wie Frau S. – das mit der Klassifizierung als „Senior“ verbundene Stigma sehr deutlich wahr. Er spricht – retrospektiv – davon, dass er sich schlicht „*an das Alter gewöhnt*“ habe (Herr S.), auch wenn er mit Erreichen der entsprechenden Altersgrenze nicht erfreut gewesen sei, dass er plötzlich zur Wahl des Seniorenbeirats aufgerufen und damit als „Senior“ angesprochen wurde – eine für ihn stigmatisierende Klassifizierung. Auch bei Herrn S. erscheinen die genannten Ziele im Alter meist als Antwort auf mögliche Einbußen und damit einhergehende Herausforderungen und Bedrohungen des Alters:

Und dann wär der Reiz, den Älteren eigentlich also auch zu zeigen, dass sie noch mit neuen, moderneren Medien umgehen können. Eben mit dem MP3-Player, wenn alle im Zug sind und hören da irgendwo etwas, das ist doch kein Privileg des 30- oder 40-Jährigen, sondern das kann ich auch wenn ich 80 bin (Herr S.).

Das im Vergleich zu den anderen Befragten „negativste Altersbild“ ist das des Herrn L. Sowohl sein eigenes als auch das Alter(n) generell nimmt er über Defizite, wie vor allem *physische und psychische Einbußen*, die Einschränkung der *sozialen Beziehungen* und der *Verlust* von (beruflichem) Engagement und Neugierde, wahr. Als einziger der Befragten thematisiert er explizit einen mit dem Alter einhergehenden *Kompetenzverlust*, und ebenso als einziger unter den befragten Expertinnen und Experten empfindet er das allgemeine Erscheinungsbild von älteren Menschen als lächerlich und tendenziell würdelos.⁶⁰ Herr L. fürchtet generell und für sich selbst den *Verlust* des Ernstge-

60 Beispiel „Kompetenzverlust“: „*ich selber würde ältere Menschen, die nicht mehr im Beruf stehen, für mich kaum noch als Experten akzeptieren*“ (Herr L.).

nommenwerdens – und hat selbst Angst vor dem Alter. Angst deshalb, weil das Alter(n) aus seiner Sicht eine Gefahr für Würde und Respekt mit sich bringt.⁶¹ Dabei sorgt ihn vor allem die Gefahr des nicht mehr *Gebrauchtwerdens* und die Sorge um die fehlende *soziale und gesellschaftliche Teilhabe*. Positiv besetzte Assoziationen wie *Vielfalt, Vermittlung von und Gewinn an Kompetenz, Ruhe, Respekt und Wissen* erwähnt Herr L. nur indirekt, zumeist wenn er gesellschaftliche Potenziale ins Spiel bringt. Ähnlich wie vielleicht noch bei Frau S. zeigt sich bei Herrn L. sehr deutlich, dass Altern für ihn (wie bei Frau S. aufgrund der wegfallenden Wertschätzung durch die Erwerbstätigkeit) eine *Herausforderung* ist, deren Bewältigung sich daran misst, ob der Alternsprozess mit Würde und Respekt verläuft – aber für ihn ungeachtet einer Erwerbstätigkeit:

Schlecht finde ich es, wenn im Grunde genommen eine gesellschaftliche Diskussion, eine gesellschaftliche Wahrnehmung von älteren Menschen sich darauf reduziert, festzustellen dass man sagt, ältere Menschen sind wer, wir sind auch noch da, wir haben einen Wert in dieser Gesellschaft, wir sind noch aktiv, wir bringen's noch, wir haben Erfahrung und Kompetenz. (...)

Zeige mir wie du in Würde alt werden kannst (...). Das Wichtigste was ich finde ist, dass Alte die Gesellschaft zu bilden haben, in dem sie ihnen, in dem sie ihr ein Vorbild sind (Herr L.).

Differenziertere Vorstellungen vom Alter(n) zu haben setzt voraus, dass man sich über diese Phase bereits Gedanken gemacht hat. Der Experte Herr G. ist ein Beispiel dafür, dass Altersbilder auch wenig facettenreich ausgebildet sein können. Die jedoch aussagekräftigen Aspekte, die Herr G. anspricht, verweisen wie bei den meisten der Befragten aber nicht auf ein einseitiges subjektives Altersbild. Auch er sieht das Alter differenziert und betont – ebenso wie die meisten Befragten – die *Kontinuität des Alterns*: „Ohne Erwerbsleben werde ich ein paar Sachen pflegen, die ich jetzt auch schon mache“ (Herr G.). Auch Frau B. beschreibt Alter(n) im Vergleich zu den anderen Befragten nüchterner und weniger ausführlich. Jedoch betont sie wie Herr G. negative oder positive Aspekte des Alter(n)s nicht einseitig, sondern – und hier unterscheidet sie sich von Herrn G. – sie lässt hier eine größere Bandbreite erkennen. Sie betont bei den positiven wie auch negativen Aspekten des Alter(n)s die Kontinuität im Lebensverlauf und das Beibehalten von Interessen und Bedürfnissen. Wie für die meisten der Befragten ist Altern auch für sie vielfältig und stark abhängig von individuellen Biografieverläufen. Sie thematisiert als einzige der Expertinnen und Experten Aspekte der *Stigmatisierung* des Alterns über Altersgrenzen und Institutionen.

Hinsichtlich der **thematischen Nähe** der oben genannten Aspekte in den jeweiligen Interviews mit den Expertinnen und Experten fällt auf, dass Altern als *Verlust* erneut eine übergeordnete, von vielen geteilte Bezugsgröße ist. Der Verlust der physischen und psychischen Fähigkeiten und Fertigkeiten wird nicht nur mit dem Alter assoziiert, sondern auch mit interessanten (ähnlichen) Inhalten im Interview verknüpft. Die mit-

61 I.: „Wie stellen sie sich Ihre eigene Phase des Alters vor?“ Herr L.: Furchtbar. Ich denke schon, eine der wesentlichen Probleme wird es sein, gesellschaftlich nicht mehr gefragt zu werden.

tels der computergestützten Analyse erstellte Übersicht der thematischen Nähe bzw. Überschneidungen zeigt, dass der Code der *körperlichen Einbußen* thematische Überschneidungen mit *Altern als Krankheit*, *Verlust von Erwerbstätigkeit* und *Abkopplung von Beruf* aufweist, was wiederum das Verständnis von Altern als *Herausforderung* untermauert. Die große Bedeutung von Strategien und Kompetenzen, um altersbedingte physische und psychische Einbußen zu kompensieren, wird damit von den Befragten indirekt hervorgehoben. Sind diese thematischen Überschneidungen noch relativ leicht nachvollziehbar, so ist doch die thematische Nähe weiterer Aspekte innerhalb der Sachdimension Altersbilder überraschend. So weist *Altern als Verlust von körperlichen Fähigkeiten* eine thematische Nähe zu *Entwicklungsaufgaben* (als Identitätsarbeit) und zur *Entpflichtung* auf (Übersichten Überschneidungen Altersbilder/Anhang D). Gleichwohl zeigen sich hier vermutlich auch die Grenzen des genutzten Computerprogramms, die zur Vorsicht bei der Interpretation der ermittelten thematischen Nähe mahnen. Denn häufig wurde in den Interviews von den Befragten auf die Frage, wie sie ihr eigenes Altwerden verstehen und welche Vorstellungen sie dazu haben, rasch die ganze Bandbreite der Altersbilder angesprochen – ein Umstand, der die Ermittlung der thematischen Nähe in der computergestützten Analyse stark beeinflusst.

Ein Ausgleich von negativen und positiven Aspekten des Alter(n)s wurde häufig innerhalb der Interviews erreicht, ohne dass die entsprechenden Kategorien – wie bei den anderen Sachdimensionen – direkte thematische Verbindungen aufzuzeigen. Ein interessantes Ergebnis der Betrachtung thematischer Nähe ist, dass positive und negative Altersbilder zwei Seiten einer Medaille darstellen. Eine breite Skala bzw. eine Einordnung von negativ bis positiv hinsichtlich dieser Sachdimension erscheint daher sinnvoll. Denn der Code der *körperlichen Einbußen* weist ebenso eine – etwas geringere – thematische Verknüpfung mit „gegenteiligen“ bzw. zumindest positiven Aspekten des Alterns auf: *Alter(n) als Vielfalt* – Gewinn von Reife – Freiheit, Erfahrung, Kompetenz und Weisheit sowie eine Phase mit *mehr Zeit für sich selbst/Entpflichtung* (vgl. Überschneidungen von Zielen und Altersbildern/Anhang C sowie Abbildung 17).

Interessant ist überdies die thematische Nähe von Altern als Stigma zu den Aspekten des Alterns als *Vielfalt* und der „*Identitätsarbeit*“ bzw. der Entwicklungsaufgaben. Dass Altern als *Phase der Selbstbestimmung* sich mit Altern als *Chance* und *Phase der Entpflichtung* überschneidet, ist kaum überraschend. Auch andere Codes, die eher positive Aspekte des Alterns charakterisieren, zeigen miteinander thematische Verknüpfungen: Altern als *Gewinn* an Freiheit, Reife, (sozialer) Kompetenz und Erfahrung und Altern als *Entpflichtung* und *Vielfalt* werden häufig – auch bezüglich ihrer Untergruppen – von den Befragten (inhaltlich) miteinander thematisch verknüpft (a. a. O.).

Bei der Analyse der Sachdimensionen stand weniger die quantitative Auswertung der subjektiven Altersbilder der Befragten im Vordergrund (auch wenn Informationen über die Häufigkeit von Kategorien nicht vollkommen unerheblich sind und darum ebenfalls für die Auswertung genutzt werden) als die Verschiedenheit der Kategorien sowie ihre Funktionen und Zusammenhänge. Von besonderem Interesse ist die in den Interviews mit den befragten Expertinnen und Experten auffällige große Band-

breite der Altersbilder. Letztere werden im nachfolgenden Kapitel zu den anderen Sachdimensionen ins Verhältnis gesetzt. Hinsichtlich der kontrastiven Kategorien der Sachdimensionen soll im nachfolgenden Kapitel ein Versuch unternommen werden, diese Altersbilder skalenhaft darzustellen und sie bezüglich der anderen Sachdimensionen zuzuordnen. Die theoretischen Herleitungen aus Kapitel 3 wurden für die folgende Analyse der Sachdimensionen genutzt.

7.5 Strukturen, Ziele und Altersbilder: das Verhältnis der Sachdimensionen zueinander

Nachfolgend sollen die Parallelen, Verschiedenheiten und Verhältnisse der Sachdimensionen zueinander betrachtet werden, um auf die in Kapitel 3.4. gestellten Forschungs- und Untersuchungsfragen Antworten geben zu können. Inwiefern die Altersbilder der Befragten sich in den von ihnen beschriebenen Strukturen und Zielen der nachberuflichen Bildung widerspiegeln bzw. auf sie entsprechenden Einfluss nehmen, ist schließlich eine zentrale Untersuchungsfrage dieser Arbeit.

Bereits bei der Codierung der Interviews fiel rasch auf, dass die Sachdimensionen der beschriebenen Altersbilder, Ziele und Strukturen in der Altenbildung nicht allein singular betrachtet werden dürfen, sondern dass sie im Verhältnis zueinander stehen bzw. insbesondere die Parallelen und Verknüpfungen zwischen ihnen interessante Erkenntnisse in Bezug auf die Forschungsfrage liefern können. Die Analyse der Verhältnisse der Sachdimensionen zueinander kann bei einer separaten Betrachtung der einzelnen Interviews (wie sie oben regelmäßig erfolgte) nur eingeschränkt gelingen. Daher war es für diese Analyseebene hilfreich, sämtliche Interviews in Betracht zu ziehen und bezüglich der einzelnen Sachdimensionen „einen Schritt zurück zu treten“, um Verbindungen zwischen ihnen überhaupt entdecken zu können. Insbesondere die computergestützten Analysen unter Einbeziehung aller Sachdimensionen (sowohl im Vergleich der Interviews insgesamt zueinander als auch bezogen auf Inhalte innerhalb der einzelnen Interviews) waren hierfür hilfreich. Zunächst sollen beispielhaft anhand zweier Interviews (Frau Kö. und Frau S.) Zusammenhänge zwischen den Sachdimensionen „Altersbilder“ und „Ziele der Altenbildung“ dargestellt werden, bevor diese beiden Sachdimensionen als solche zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Diese beiden Sachdimensionen haben sich aufgrund ihrer Ähnlichkeiten für eine eigene Betrachtung in besonderem Maße angeboten. Im Anschluss daran werden – vor allem – die Verbindungen aller drei Sachdimensionen (Altersbilder, Ziele und Strukturen) zueinander betrachtet, insbesondere unter Zuhilfenahme der computergestützten Analysen.

Wie bereits erwähnt, sind die stärksten Zusammenhänge und Ähnlichkeiten zwischen den Sachdimensionen „Altersbilder“ und „Ziele“ in der Altenbildung zu erkennen. Beispielhaft wird das deutlich bei Frau Kö., die die positiven Aspekte des Alters betont und negative Aspekte – wie Alter als *Verlust* – eher indirekt thematisiert. Dies geschieht vor allem dann – und das ist bei allen Befragten gleich – wenn es um die Begründung

von Zielen geht. Die von ihr formulierten Ziele der Altenbildung und das subjektive Altersbild, das sich bei Frau Kö. zeigt, überschneiden sich, wenn sie fordert, Altern individuell zu entdecken (bzw. dies zu lernen), und wenn sie meint, dass Alter *Entpflichtung* sei. In solchen Momenten wird in Übereinstimmung mit dem jeweiligen Altersbild ein dazu passendes Ziel formuliert. So erklärt auch Frau S. die Förderung der Selbstbestimmtheit zum Hauptziel der Altenbildung und erläutert dies anschließend anhand ihrer Sicht auf das Alter, welche dieses Ziel quasi einfordert:

Dass das Alter auch eine Phase der Entpflichtung ist und der Entpflichtung auch von gesellschaftlichen Aufgaben. (...) Sich auf sich selbst konzentrieren und völlig wert- und zweckfrei Bildung anzueignen und zwar zweckfrei (Frau S.).

Vergleichbare Parallelen zwischen Altersbild und Zielen der Altenbildung sind auch erkennbar bei Frau Kö., wenn sie Alter als *Chance* und *Herausforderung* versteht und diese Assoziationen mit den Bildungszielen, das *Älterwerden zu lernen* und die *Selbstbestimmtheit zu fördern*, verknüpft:

Und das denke ich ist der Kern, egal ob es um Sprachen lernen, um Literatur, um was auch immer geht: es ist dieser Prozess, in dem ich mich befinde dann. Das heißt nicht, dass ich den immer angucken muss, aber dass ich in ihm lebe und ihn gestalte, es in die Hand nehme. Und da wo's mir aus der Hand genommen ist auch sehe wo meine Grenzen sind.

(...) Dass Ältere (...) für sich eine Haltung entwickeln, mit der sie gut alt werden können. ... Mit der sie möglichst wenig sich damit rumschlagen, lange jung zu bleiben (Frau Kö.).

Die Parallelen zwischen diesen Sachdimensionen sind deshalb nachvollziehbar, weil beide Kategorien normative Setzungen mit sich bringen können und Ideale und Wertvorstellungen beinhalten (können), die von den Befragten miteinander in Einklang gebracht werden (müssen). Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt, wird im Übrigen, wie auch bei anderen Befragten, bei Frau Kö. deutlich, dass sie zum eigenen Altern vor allem negative Assoziationen hat. Ihre Vorstellungen zum Alter(n) allgemein sind jedoch wesentlich positiver, positiver auch als bei den anderen Befragten (vgl. Kapitel 7.1.). Eher positive Bilder des Alter(n)s lässt sie vor allem dann erkennen, wenn sie davon berichtet, wie sie ihre Lerninhalte an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer „bringen“ will, und wenn im Interview mit ihr – wie bereits bei Kapitel 7.1. und 7.4. erläutert – zuweilen der Eindruck entsteht, dass sie negative Aspekte des Alter(n)s ausblendet. Sie hat ein positives Bild vom Alter, weil sie an die entsprechenden Ziele der Altenbildung glaubt und von der Wirksamkeit der Interventionsmöglichkeiten in dieser Lebensphase überzeugt ist. Deshalb rückt sie diese Ziele in das Zentrum ihrer inhaltlichen Aussagen zum gesamten Themenbereich und unterstreicht in diesem Fall auch ihre Expertenrolle anhand praktischer Beispiele, die gleichsam sinnstiftend für ihre Tätigkeit sind: „Das ist etwas was wir sehr früh begriffen haben. Es geht darum, all das zu lernen, was notwendig ist, um im Alltag zurecht zu kommen“ (Frau Kö.).

Bei der Analyse weiterer Interviews ist noch eine Parallele zu beobachten: die Beschreibung der Ziele in der Altenbildung als Antwort auf mögliche negative Assoziationen

zum Alters. So beschreibt Herr S. sehr deutlich Alter(n) als eine Gefahr für die *soziale Teilhabe* und wertet die damit einhergehenden Einbußen – auch bezogen auf sein eigenes soziales Netzwerk – dann als *Herausforderung* bezogen auf den möglichen *Verlust des Zugangs zu jüngeren Menschen* und das Eingebundensein in soziale Prozesse – wie es auch bei Herr C. und Frau S. zu beobachten ist (Herr S., Kapitel 7.4.). Sein negatives Altersbild zeigt sich auch in den von ihm beschriebenen Zielen. Altenbildung soll demnach dabei helfen, dass die älteren Menschen *mit technischen Neuerungen weiterhin Schritt halten* können. Bildung im Alter soll für Herrn S. sicherstellen, dass *neue Medien* weiterhin nicht nur angewendet, sondern auch gezielt dafür genutzt werden können, den *Kontakt* mit anderen Generationen, bei ihm insbesondere zur Familie, zu *halten* und *auszubauen*. Er nennt weitere, ähnliche Ziele: Die *Hilfe bei Alltagsproblemen* (die auch den Kontakt zu Jüngeren ermöglicht), das *Gebrauchtwerden*, die *Geselligkeit* sowie *interessengeleitetes Lernen* und *spezifische Hilfestellungen* für die Lebensphase Alter:

Wenn Ältere einmal die Scheu überwunden haben, dann kommunizieren sie auch über den Computer, dann kommen dadurch auch Interessen zusammen, auch Gespräche wieder auf und man trifft sich nicht nur, weil halt mittwochs der Termin ist (...)

Ich hab also festgestellt, dass ich durch meine Internetarbeit, durch meinen Computer mit den jetzt 33-Jährigen 'n tollen Kontakt hab (Herr S.).

Nicht zuletzt in der thematischen Nähe dieser Sachdimensionen (Altersbilder und Ziele) zueinander zeigt sich – wie bei anderen Interviews – bei Herrn S. deutlich, wie Ziele im Alter eine Antwort auf mögliche Einbußen im Alter und die damit einhergehenden Herausforderungen und Bedrohungen des Alters sein können. Diese werden bei ihm entsprechend vielfältig und komplementär in Verbindung zueinander gebracht: Für Herrn S. hat Altenbildung die genannten Ziele, *weil* Alter entsprechend als *Verlust* wahrgenommen wird.

Sind die Verbindungen bei den genannten Kategorien noch relativ offensichtlich, so zeigen sich weitere thematische Überschneidungen erst durch die systematische Analyse mittels der in Kapitel 6 erläuterten Instrumente empirischer Forschung. Neben dem Codierleitfaden war die computergestützte Analyse für die Ermittlung weiterer Zusammenhänge zwischen den Sachdimensionen besonders hilfreich. So überschneiden sich negative Assoziationen mit dem Alter wie der *Verlust des Gebrauchtwerdens* und der *Teilhabe* gleich mit mehreren quasi interventionistischen Zielen wie der *Sicherung von sozialen Netzwerken* und *sozialen* (u. a. intergenerationellen) *Beziehungen*, was die obigen Annahmen bestätigt. Auch das *Älterwerden zu lernen* (wozu ggf. die Akzeptanz des *Verlusts* gehört und was in die übergeordnete Zielkategorie „*Identitätsarbeit*“ eingeordnet werden kann), die *Hilfe bei neuen Medien* (und neuem Wissen) sowie das *Empowerment*, also die *Aktivierung* älterer Menschen, sind hinsichtlich der (negativen) Altersbildern quasi „komplementäre“ Ziele, die auf die Kompensation möglicher Verluste im Alter gerichtet sind. Ähnliche Überschneidungen finden sich beim *Verlust des Zugangs zu jüngeren Generationen* und der erhöhten *Kompetenz an Erfahrung und Wis-*

sen. Diese Codes überschneiden sich mit den Zielen, *Selbstbestimmtheit zu lernen* und *Neues hinzuzulernen* sowie mit der *Teilhabsicherung* als Kategorie des *Empowerments*.

Selbstbestimmtheit und *Älterwerden zu lernen* (Identitätsarbeit) sowie das Gefühl des *Gebrauchtwerdens* als Ziele der Altenbildung finden jedoch auch ihre thematische Entsprechung bei den positiven Altersbildern „*Altern als Chance*“ und „*Altern als Gewinn*“ (z. B. Gewinn an Erfahrung). Ähnlich nachvollziehbar sind die Überschneidungen der Ziele der Identitätsarbeit und des Erhalts der Alltagskompetenz mit der Vorstellung, dass Alter(n) als einen *Prozess* und eine *Entwicklung* darstellt. Interessant ist zudem die Überschneidung dieses Altersbildes mit dem Ziel der Förderung des *Empowerments*.

Das Ziel des persönlichen Wachstums und der Identitätsarbeit weist ebenfalls Überschneidungen mit positiven Altersbildern (*Altern als Entpflichtung* und *Altern als Gewinn* von *Weisheit* und Erfahrung) auf. Interessant und gleichermaßen nachvollziehbar ist auch die deutliche thematische Nähe bei den Codes zu *Empowerment* und dem *Nachholen von Verpasstem* mit dem *Altern als Chance* und *Vielfalt*. Der Code „keine Zertifikate notwendig“ (für den Erfolg von Bildungsangeboten im Alter) ist zum einen als Code für die Sachdimension „Strukturen“ relevant und unterstreicht zum anderen das Altersbild der *Entpflichtung* (einschließlich der Verknüpfung mit den dazugehörigen o. g. Zielen) und kann keiner einzelnen Sachdimension zugeordnet werden (Anhang C sowie Abbildung 16).

In der nachfolgenden Abbildung – wie auch in der darauf folgenden – wurden die Altersbilder zwecks Veranschaulichung versuchsweise in eine Art Skalierung geordnet. Auch wenn sie nicht immer sauber voneinander zu trennen sind, so wird als eine helfende Ordnung mit *Alter als Verlust* als eher negatives – und zentrales – Altersbild begonnen, um über *Alter als Kontinuität* zum eher positiven Altersbild des *Alters als Gewinn* zu kommen (vgl. Abbildung 16). Dunkel markiert sind deduktiv hergeleitete Kernkategorien, die in den Daten ihre Bestätigung erhalten haben. Weitere Kategorien konnten induktiv ermittelt werden.

Altersbilder	Ziele
ist Verlust	Gesunderh., Teilhabe, Netzwerk, Kompetenz sichern, Gebrauchtwerden, Selbstbestimmtheit
ist Stigma	„ Identitätsarbeit “, Alltagskompetenz, Empowerment
ist Kontinuität	
ist Prozess/Entwickl.	
ist Vielfalt	Empowerment, mehr Aktivität, Nachholen etc.
mehr Freiheit /Entpflichtung	Selbstbestimmtheit, Identitätsarbeit, Spaß
ist Chance	Empowerment, Nachholen, Selbstbestimmth. lernen (pers. Wachstum)
ist Gewinn	Identitätsarbeit, Nachholen

Abb. 16: Ziele der Altenbildung im Verhältnis zu Altersbildern der Befragten⁶²

62 Die dunkel markierten Kernkategorien kennzeichnen die deduktiven Kategorien der Sachdimension „Altersbilder“. Fett markiert sind die Kategorien mit den stärksten thematischen Überschneidungen.

Bei der Analyse der Daten zu den Sachdimensionen ergab sich die Frage, ob die Kategorie „Altersbild“ im Verhältnis zu den anderen Sachdimensionen „Ziele“ und „Strukturen“ der Altenbildung eher als abhängige oder unabhängige Variable zu verstehen sei. Die offensichtlichen Parallelen insbesondere zwischen den Sachdimensionen „Ziele“ und „Altersbilder“ lassen die Vermutung aufkommen, dass diese Sachdimensionen sich gegenseitig bedingen und zwischen ihnen Interdependenzen bestehen. Doch machen wir uns ein Bild vom Alter bereits in jüngeren Jahren, während Ziele und Strukturen der nachberuflichen Bildung in den allermeisten Fällen für die Befragten erst durch die Konfrontation mit Altenbildung und Menschen in der nachberuflichen Phase relevant werden. Daher können Altersbilder als Vorbedingung für die Betrachtung des Verhältnisses der Sachdimensionen zueinander verstanden werden. Aber es muss überdies – auch unter Rückgriff auf die Erläuterungen des 3. Kapitels – festgestellt werden, dass Altersbilder sich stets verändern können (z. B. durch die Begegnung mit älteren Menschen). Auch die individuellen Ziele, die Teilnehmende der Altenbildung leiten oder die durch ihre Erwartungen an Bildungsangebote entstehen, können ihre Altersbilder beeinflussen bzw. korrigieren. Daher sind sie interdependent in der Betrachtung der Verhältnisse zueinander.

Bei der Betrachtung der Überschneidungen zwischen den von den Expertinnen und Experten beschriebenen „Strukturen der Altenbildung“ und den Sachdimensionen „Altersbilder“ und „Ziele in der Altenbildung“ gibt es überraschend deutliche Verbindungen. Interessant, wenn auch naheliegend, sind u. a. die thematischen Überschneidungen bei den neutralen Beschreibungen des Ist-Zustandes. Die als neutral zu bewertende Beschreibung der Strukturen, wonach *Bildungsangebote im Alter häufig auf Selbstinitiative basieren*, wird von den Befragten verbunden mit dem Ziel, *Selbstbestimmtheit* zu lernen und ein Gefühl des *Gebrauchtwerdens* zu erhalten:

Da sind es also nicht irgendwelche Mädchen, die für sieben Euro da die Cola ausschenken in der Pause, sondern da sind es ältere Menschen, die das umsonst und freiwillig machen und die den Kindern Lust machen, eben nicht Cola, sondern Fruchtsaft zu trinken (Herr L.).

Die neutralen Zustandsbeschreibungen der eigenen Bildungsangebote, die verdeutlichen, dass letztere vor allem Bildungserfahrene ansprechen, werden thematisch mit dem Altersbild der *Kontinuität* und der *Chance* in Verbindung gebracht: *„Ich kann nicht mit 65 was einfordern, was dann 30, 40 Jahre vorher nicht in der Möglichkeit war“* (Frau B.).

Die einzige Überschneidung bei den positiven Zustandsbeschreibungen der Altenbildung ist diejenige zu den eigenen Bildungsangeboten (der allgemeine Zustand wird überwiegend negativ beschrieben, vgl. Kapitel 7.3.), die als *heterogen* und *vernetzt* wahrgenommen werden. Diese Kategorie geht einher mit der Sachdimension „Altersbilder“, und zwar konkret mit der Auffassung, dass Alter *Vielfalt* und *Differenz* bedeute. Die Befragten lassen hier also einen Zusammenhang zwischen ihren positiven Altersbildern und den eigenen Bildungsangeboten erkennen.

Bei der Kategorie „Erfolg oder Nicht-Erfolg“ von Bildungsangeboten innerhalb der Sachdimension „Strukturen“ ist das *Erfordernis der Ressourcenorientiertheit* („muss an Ressourcen ansetzen“), das auf niedrigschwellige Angebote abzielt, das mit den meisten Überschneidungen: Es wird von den Befragten thematisch verknüpft mit den Zielen *Selbstbestimmtheit lernen, Hilfe bei Alltagsproblemen/Identitätsarbeit*, Gefühl von *Gebrauchtwerden, Empowerment, Nachholen von Verpasstem*:

*Es geht darum, all das zu lernen, was notwendig ist, um im Alltag zurecht zu kommen. Und das ist **sehr** unterschiedlich, das differenziert sich **unglaublich** aus. (...) Es ist dieser Prozess, in dem ich mich befinde dann. Das heißt nicht, dass ich den immer angucken muss, aber dass ich **in ihm** lebe und ihn gestalte, es **in die Hand** nehme (Frau Kö).*

Weitere interessante Überschneidungen zu den Strukturen des „Erfolgs oder Nicht-erfolgs“ von Bildungsangeboten weist das von den Befragten beschriebene *Erfordernis* nach *heterogenen Strukturen* und Bildungsangeboten auf. Der Wunsch nach heterogenen Strukturen und Angeboten korrespondiert mit den Zielen der *Identitätsarbeit* (und der Hilfe bei der Alltagskompetenz) und der *Aktivitätsförderung* (Empowerment). Zudem bringen die Befragten das (für den Erfolg notwendige) *Erfordernis Anreize liefern* mit dem *Spaß* als Ziel der Altenbildung in Verbindung. Darüber hinaus wird das *Erfordernis nach niedrigschwelligen Strukturen* mit dem Ziel, *Selbstbestimmtheit* zu lernen, verknüpft. Bei den Altersbildern weist nur das *Erfordernis nach heterogenen Bildungsangeboten* thematische Überschneidungen mit dem Alter als *Vielfalt* und *Differenz* auf (vgl. auch Abbildung 17).

Bei den von den Expertinnen und Experten beschriebenen Forderungen an Gesellschaft und Politik gibt es nur wenige Kategorien, die ähnlich prägnant mit anderen Sachdimensionen in Verbindung gebracht werden. Die häufig vorkommende *Einschätzung, Altenbildung werde aktionistisch und unkoordiniert geplant und lediglich symbolpolitisch* behandelt, wird von den Befragten thematisch mit der Zielkategorie in Verbindung gebracht, nach der *soziale Beziehungen und intergenerationelle Netzwerke gefördert und gesichert* werden sollen (a. a. O.). Abbildung 17 verdeutlicht die Parallelen und Überschneidungen der Altersbilder und Ziele mit den von den Befragten beschriebenen strukturellen Aspekten nachberuflicher Bildung.

Die Ergebnisse zu den einzelnen Sachdimensionen der von den Expertinnen und Experten beschriebenen „Strukturen“ und „Ziele“ in der Altenbildung sowie zu den von ihnen subjektiv vertretenen „Altersbildern“ sollen wie die o. g. Parallelen und Verhältnisse zwischen den Sachdimensionen unter Rückgriff auf die theoretischen Ausführungen des Kapitels 3 im abschließenden Kapitel diskutiert und bewertet werden.

Altersbilder	Ziele	Strukturen
ist Verlust	Gesunderh., Teilhabe, Netzwerk, Kompetenz sichern, Gebrauchtwerten, Selbstbestimmtheit (zu AB)	nicht nachhaltig, lediglich symbol(polit)isch, basiert auf Selbstinitiative, keine Zertifikate (zu AB)
ist Stigma	Identitätsarbeit, Alltagskompetenz, Empowerment	zu Ziele: basiert auf Selbstinitiative, soll ressourcenorientiert und heterogen sein
ist Kontinuität		zu Kontinuität: baut auf Bildungserfahrung auf zu Prozess: soll ressourcenorientiert sein
ist Prozess/Entwickl.		
ist Vielfalt	Empowerment, mehr Aktivität (AB+S), Nachholen etc.	soll heterogen sein (zu Vielfalt), soll ressourcenorientiert sein (zu Ziele)
mehr Freiheit /Entpflchtung	Selbstbestimmtheit fördern, Identitätsarbeit, Spaß	soll Anreize liefern, soll niedrigschwellig sein (zu Ziele)
ist Chance	Empowerment, Nachholen, Selbstbestimmth. lernen	soll ressourcenorientiert sein, basiert auf Selbstinit./Phase der Selbstbestimmung (Entwicklung)
ist Gewinn	Identitätsarbeit, Nachholen	soll ressourcenorientiert sein (zu Ziele), keine Zertifikate (AB)

Abb. 17: Verhältnisse der Altersbilder, Ziele und Strukturen zueinander⁶³

7.6 Fallstudie: US-Experten und -Expertinnen im Vergleich

Bezugnehmend auf die theoretischen und vergleichenden Ausführungen in Kapitel 5 sollen nachfolgend die Interviews mit den US-amerikanischen Expertinnen und Experten im Vergleich mit den obigen Ergebnissen analysiert werden. Für die Fallstudie mit den US-amerikanischen Befragten wurde ein vergleichbarer Leitfaden erarbeitet. Sämtliche Themenblöcke, die in den deutschen Interviews behandelt wurden, waren auch Gegenstand der Interviews mit den US-amerikanischen Expertinnen und Experten (vgl. Kapitel 6.1. und 6.2.).

Neben den Untersuchungsfragen, die bereits für die obige Analyse des deutschen Datenmaterials herangezogen wurden, soll dieses Kapitel vor allem Unterschieden zwischen den US-amerikanischen und den deutschen Befragten auf die Spur kommen und nach Möglichkeit Abweichungen und Differenzen aufzeigen. Die Analyse des US-Datenmaterials ist ähnlich gegliedert wie die Untersuchung der deutschen Interviews. Zunächst werden die US-Expertinnen und Experten vorgestellt. Anschließend erfolgt eine Analyse der oben bereits erläuterten Sachdimensionen, die aber weniger die gesamte Bandbreite der Codes und Kategorien darstellen als Unterschiede zu den oben präsentierten Ergebnissen der Interviews mit den deutschen Befragten hervorheben soll.

63 Die dunkel markierten Kernkategorien kennzeichnen die deduktiven Kategorien der Sachdimension „Altersbilder“. Fett markiert sind die Kategorien mit den stärksten thematischen Überschneidungen.

7.6.1 Interviewte Expertinnen und Experten aus den USA

Frau B. ist 64 Jahre alt und „Senior Analyst“ in der Abteilung „Alter(n), Altenpolitik und soziale Dienste für ältere Menschen“ einer US-amerikanischen Großstadtverwaltung an der Westküste der USA.⁶⁴ Die Abteilung ist zuständig für zahlreiche Einzelangebote und Serviceeinrichtungen für ältere Menschen, die zumeist pflege- oder betreuungsbedürftig sind. Sie betreibt nur eingeschränkt auch Bildungsangebote, da es sich um eine Exekutivbehörde handelt, die vor allem als Auftraggeber fungiert. Wie die nachfolgende Befragte ist auch sie deshalb interviewt worden, weil sie als Pendant zu den deutschen Befragten Frau B. und Herrn G. gelten kann.

Frau H. ist 47 Jahre alt und die einzige afroamerikanische Expertin unter den Befragten. Sie leitet das Amt für Freiwilligenarbeit und kommunale Dienste des Bundesstaates Florida. Sie koordiniert seit mehreren Jahren die Freiwilligenarbeit älterer (und auch junger) Menschen für Ältere. Neben eher niedrigschwelligen Bildungsangeboten umfassen diese Dienste auch Sozialdienste wie Essen auf Rädern etc. Das Interview fand auf einer Konferenz 2007 in St. Petersburg, Florida, statt.

Frau K. ist 67 Jahre alt und ehrenamtlich tätig in einer privat-ehrenamtlichen Organisation, die übersetzt werden könnte mit „Übergangnetzwerk“. Diese hat ihren Hauptsitz in einer US-amerikanischen Großstadt an der Ostküste und richtet sich an Frauen über 50 Jahre. Die Einrichtung sieht sich als Netzwerkorganisation, die Hilfestellungen für neue Aktivitäten, Pläne und Herausforderungen in der nachberuflichen Phase anbietet. Die in diesem Netzwerk organisierten Frauen haben in vielen Fällen eine berufliche Karriere hinter sich und organisieren in verschiedenen Städten Bildungsangebote unterschiedlichster Art.

Frau L., 63 Jahre alt, ist geschäftsführende Direktorin eines Forschungszentrums für Altenbildungsinstitute in einem Bundesstaat an der Ostküste der USA und seit fast 30 Jahren in der Praxis der nachberuflichen Bildung tätig. Zudem koordiniert sie ein Netzwerk von Altenbildungseinrichtungen und hat häufig Kontakt sowohl zu den Dozenten als auch den Teilnehmern. Sie war Moderatorin und Dozentin auf einer Konferenz zu nachberuflicher Bildung in St. Petersburg, Florida, in deren Rahmen das Interview mit ihr stattfand.

Der einzige männliche Befragte, dessen Interviewdaten für die nachfolgende Analyse der US-Daten genutzt wurden, ist Herr M. Er ist 61 Jahre alt und Leiter der Abteilung für ältere Erwachsene am City College einer US-amerikanischen Großstadt. Die Abteilung bietet 85 Kurse zu Kunst, Musik, Gesundheit, Computertemen, Literatur und zeitgenössischen Angelegenheiten an. Circa 500 erwachsene Teilnehmerinnen und Teilnehmer und 25 Fachkräfte gehören dieser Abteilung an.

Frau V. ist Anfang 50 und Direktorin eines Osher Lifelong Learning Institutes einer US-amerikanischen Großstadt. Als frühere Dozentin an diesem Institut leitet sie seit einigen Jahren die Bildungseinrichtung für Ältere, die – ähnlich der deutschen Volks-

64 Die Einrichtung ist vergleichbar mit der Sozialbehörde zu Altersfragen einer deutschen Kommune.

hochschulen – verschiedene Bildungsangebote für die nachberufliche Phase bereithält und vor allem von Teilnahmebeiträgen und Stiftungsgeldern getragen wird (vgl. Kapitel 5).

Frau W. ist Mitte vierzig, Sozialarbeiterin und Gerontologin und arbeitet als Koordinatorin eines Bildungsprogramms 60 plus, das als private Organisation Bildungsangebote und -reisen für ältere Menschen ab 60 Jahren offeriert. Die Organisation arbeitet mit der örtlichen Universität und anderen Bildungseinrichtungen der Stadt an der Westküste zusammen und bietet dadurch ein großes Spektrum an unterschiedlichen Angeboten im Bereich der nachberuflichen Bildung an. So werden – finanziert über die Teilnahmegebühren – Kurse, Vorträge und Reisen zur gesundheitlichen und kulturellen Bildung, aber auch politische Seminare oder Reisevorbereitungskurse angeboten.

7.6.2 Von den Befragten beschriebene Strukturen der US-Altenbildung

Die Beschreibung der Strukturen der US-Altenbildung durch die befragten Expertinnen und Experten ist nach den gleichen Kategorien strukturiert und analysiert worden wie die der deutschen Befragten. Die Bandbreite der Codes ist sehr ähnlich und auch in der Grundstruktur ähneln sich die „Codebäume“ beider Textgruppen (der deutschen und der US-amerikanischen). Einige Unterschiede gibt es bei den einzelnen Kernkategorien der von den Befragten beschriebenen Strukturen der Altenbildung, die nachfolgend erläutert werden.

Auch die US-Interviews wurden bezüglich der Sachdimension „Strukturen der Altenbildung“ zunächst nach der Beurteilung der eigenen Bildungseinrichtung und der Bewertung der allgemeinen Struktur der nachberuflichen Bildung untersucht. Die erhobenen Daten wurden wie die der deutschen Interviews unterteilt in positiv, neutral und negativ bewertete strukturelle Aspekte.

In den US-amerikanischen Interviews fällt wie bei den deutschen Befragten auf, dass die positive Beschreibung von Strukturen der Altenbildung vor allem die eigene Bildungsinstitution betrifft (vgl. dazu Kapitel 7.2.). Die Begeisterung über die eigenen Bildungsangebote zeigt sich eindrucksvoll bei drei US-Befragten, die ihre Angebote als „wunderbar“ (Frau V., Frau H.) oder „magical“ (Frau L.) bewerten – Beschreibungen, deren hyperbolischer Charakter kulturellen Unterschieden geschuldet sein mag. Bei der sehr positiven Beschreibung der eigenen Bildungsangebote durch die US-Befragten fällt vor allem die von fast allen betonte *Vielfältigkeit* der Angebote auf.⁶⁵ Die Beschreibung der Strukturen der Altenbildung im Land allgemein fällt hingegen deutlich weniger positiv aus, was auf eine allgemeine Unzufriedenheit mit den Strukturen der Altenbildung insgesamt hindeuten kann (vgl. Übersichten Strukturen/

65 Ankerbeispiel „Altern ist Vielfalt“: „*the perception of aging has changed considerably since the last generation. So, I think it's very different these days*“ (Frau H.).

Anhang E⁶⁶). Bei den „neutralen Codes“ ist die Beschreibung der allgemeinen Strukturen der Altenbildung vielfältiger als bei den deutschen Befragten, was aber an den individuellen Verläufen der jeweiligen Interviews liegen kann. In den US-Interviews erscheinen neben der Kategorie der überwiegend *privaten Finanzierung von Bildungsangeboten* im Alter zwei weitere Schwerpunkte, die in den deutschen Interviews nicht bzw. kaum zur Sprache gebracht wurden: die *Notwendigkeit*, dass *Minoritäten eine besondere Ansprache* benötigen, und dass die allgemeinen Strukturen der US-Altenbildung – wenn überhaupt – lediglich *Basisangebote* gewährten. Das sind Kategorien, die durch die negative Beschreibung der allgemeinen (Bildungs-)Strukturen provoziert sein könnten. Denn ist die Klage über eine zu geringe Förderung der eigenen Bildungsangebote bei den US-amerikanischen und den deutschen Befragten noch sehr ähnlich, so ist die in den allgemeinen Strukturbeschreibungen enthaltene Kritik bei den US-Befragten (noch) negativer als bei den deutschen Expertinnen und Experten. Die US-Befragten kritisieren (ähnlich wie die deutschen), dass *kaum bildungsferne ältere Menschen erreicht* werden. Dabei wird aber – im Gegensatz zu den deutschen Befragten – auch der geringe Erfolg, ethnische Minoritäten wie z. B. afroamerikanische oder asiatische Bevölkerungsgruppen zu erreichen, betont, und es werden die Faktoren Einkommen und Erreichbarkeit hinzugezogen (Frau V., Herr M., Frau L.). Beispielhaft dafür die Aussage von Frau K.: *„Right now adult education takes place mostly among the people who can afford it. It's not for the people who cannot and that's a problem because, in fact, they're the majority of the population“*.

Wenn man auf die Kategorie *Forderung an Gesellschaft bzw. Individuum* zurückgreift, ist die neutrale Beschreibung der Basisangebote verständlich. Denn die US-Befragten kritisieren generell die geringe Förderung des gesamten Bildungssystems durch den Staat wesentlich stärker als die deutschen Expertinnen und Experten. Die Forderung nach einer *Basisfinanzierung* und -förderung bzw. Rahmenbedingungen, die eine flächendeckende Versorgung erst möglich machen, wird zur logischen Schlussfolgerung. Hier liegt ein deutlicher Unterschied zu den deutschen Befragten. Bei deren Forderungen überwiegt eher der Wunsch nach einem *pluraleren, heterogenem Angebot*, der zwar von den US-Expertinnen und Experten ebenso geäußert wird, aber eingeordnet werden muss in ihre allgemeine Kritik des zurückhaltenden Wohlfahrtsstaates, die eine zu geringe Ausstattung der Sozial- und Bildungspolitik insgesamt beinhaltet (Frau V., Frau K., Frau W., Herr M.). Anzumerken ist an dieser Stelle, dass der Verfasser als deutscher Interviewer bei den US-Interviews vermutlich etwas ausführlicher um Erläuterungen zum allgemeinen Bildungssystem gebeten hat, als das bei den deutschen Expertinnen und Experten der Fall war. Dadurch erklären sich auch die abweichenden Ergebnisse zu diesem inhaltlichen Aspekt, der bei den deutschen Interviews eher unter der Thematik *Erfolg und Nichterfolg* analysiert wurde und weniger – wie bei den US-Interviews – im Zusammenhang mit einer negativen Beschreibung der Strukturen der Altenbildung (Anhang E).

66 Der Anhang E steht unter wbv.de/artikel/6004295 als kostenloser Download zur Verfügung.

Obwohl Kritik an der Förderung des Bildungssystems von nahezu allen Interviewten formuliert wurde und diese einen bedeutenden Raum bei der Einordnung der Altenbildung insgesamt einnimmt, so sind die Forderungen an die Gesellschaft im Vergleich zu den deutschen Expertinnen und Experten weniger vielfältig und konzentrieren sich auf ein *besseres Beratungsangebot* und *bessere Koordinierung*. Die US-Interviewten wissen offenbar, dass angesichts der von ihnen bemängelten Ausstattung des Bildungssystems insgesamt eine flächendeckende Versorgung von Menschen in der nachberuflichen Phase in weite Ferne rückt. Frau V. zum Vergleich der Sozialausgaben in Deutschland und den USA: „*See you have more money to start with. That's the thing. We don't have all that big money.*“⁶⁷ Die relativ geringen Fördermittel für *Basisangebote* (nicht nur) im Bereich der Bildung erklären, warum die US-Befragten sich auf die Forderung nach einer Grundbedarfsdeckung und allgemein nach mehr Finanzmitteln konzentrieren (Herr M.), wohingegen die von den deutschen Befragten empfundene höhere Verantwortlichkeit des Wohlfahrtsstaates auch in deren vielfältigen Forderungen sichtbar wird. Eine zumindest *geteilte Verantwortung des Staates*, die unterschiedliche Ausprägungen hat (von Grundbedarf sicherstellen bis alleinige Verantwortung), sehen daher auch vor allem die (meisten) deutschen Expertinnen und Experten. Fast alle US-Befragten sahen zwar eine Verantwortung aller Akteure, aber konnten diese Frage häufig nur sehr allgemein beantworten. Nicht selten trat im Interview die Situation ein, dass die Frage nicht verstanden wurde oder ausweichend geantwortet wurde (Frau V.; Frau B.). Die Problematik der *selektiven Bildungspartizipation* ist im Allgemeinen relativ bekannt und einzelne Maßnahmen werden vor Ort dagegen ergriffen, doch ist die Problemanalyse nur bedingt ursächlich bzw. nachhaltig:

We offer scholarships which tend to be people who are of a lower income, not necessarily poorly educated, but lower income.. we, it's funny we talk about it a lot. I don't know that we do much. Really. We worry about it a lot but I don't think we do much (Frau L.).

Interessant ist zudem, dass die Kritik der deutschen Expertinnen und Experten zum Teil direkt an die Politik bzw. deren Vertreter gerichtet ist, während die US-Befragten diese Kritik – wenn überhaupt – auf das gesamte Bildungssystem bezogen verstanden wissen wollen und konkrete altenpolitische Forderungen kaum nennen (Anhang E).

7.6.3 Von den Befragten beschriebene Ziele der US-Altenbildung

Bei der Sachdimension „Ziele der Altenbildung“ wurden die deduktiv ermittelten Ziele auch anhand der Interviews mit den US-Befragten bestätigt, und auch die meisten der induktiv gewonnenen Kategorien fanden eine ähnliche Entsprechung. Die grundlegenden Kernkategorien waren also gleich und wiesen eine ähnliche Vielfalt auf (vgl.

67 Frau V. verdeutlicht die Unterschiede zu europäischen Wohlfahrtsstaaten anschaulich: “We talk a lot about having a good education but primarily the responsibility is now coming back to the individual to pay for that. So if everyone has to pay for that, then it's not gonna be available to everybody and I think that's gonna be the issue, is the finances in the long run. It's the same thing with healthcare. You know, if you're very poor, you're ok cause there are free services available. If you're very rich, you're ok. So, we're concerned about the middle class. We're concerned about the bulk of people where they live and if opportunities are gonna be available to them as they grow older” (Frau V.).

Übersicht Ziele/Anhang E). Befragte, die weniger vielfältige Ziele der Altenbildung beschrieben, waren in beiden Ländern zu finden. In allen Fällen waren es Expertinnen und Experten, die weniger praktisch als theoretisch mit Altenbildung konfrontiert sind und in behördenähnlichen Einrichtungen arbeiten (Frau H. in den USA und Herr S. und Herr G. in Deutschland).

Ein interessantes aber nur schwer zu interpretierendes Bild zeigt der Vergleich der Codierleitfäden beider Länder. Aus den Interviews mit den US-Befragten konnte eine zusätzliche Kernkategorie extrahiert werden, die das Material der deutschen Interviews so explizit nicht enthielt: *persönliches Wachstum* als Ziel der Altenbildung. Zwar war mit dem *Älterwerden lernen* auch in den Interviews mit den deutschen Befragten ein ähnliches Ziel erkennbar, und weitere ähnliche Aspekte wurden indirekt von ihnen thematisiert, doch konnte eine solche Kategorie mit den in dieser Arbeit angewandten Methoden nicht vergleichbar explizit entwickelt werden. Dieser Unterschied überrascht indes nur bedingt, da in den USA gelegentlich Kurse unter dem Begriff „*personal growth*“ stattfinden (vgl. Avenidas 2010), wobei es sich vermutlich um einen den Expertinnen und Experten aus den USA bekannten Begriff handelt, der sich deshalb explizit und ausreichend in den Daten widerspiegelt. Eine entsprechende Schwerpunktsetzung (des persönlichen Wachstums) war vor allem bei den Befragten erkennbar, die wie Frau V. selbst Dozenten waren: *“What feeds you right now rather than what you have to do, what really nourishes you”* (Frau V.). Eine holistische Betrachtung der Bildung in der nachberuflichen Phase mit dem Wunsch nach einem eher spirituellen Angebot zur Erweiterung des persönlichen Horizonts hat in den US-Interviews einen vergleichsweise hohen Stellenwert, vor allem bei den Expertinnen, die selbst nicht mehr in der Erwerbsphase sind:

For example, all of a sudden I'm taking singing lessons. I never sang in my life but I'm taking singing lessons and now it's making me wanna learn how to read music, ok? So I think that that's important and it's something that just .. came to me. (...) I also think that a spiritual component is very important and I'm not talking about religion. I'm talking about a whole .. attitude toward life that we haven't had time to really think about or we haven't made the time to think about before. So, I would want a very full well-rounded curriculum (Frau K.).

Andererseits ließen sich aus den deutschen Daten auch zwei Kernkategorien extrahieren, die sich wiederum aus den US-Daten nicht entwickeln ließen. Dabei handelt es sich um die Kategorien *„das Gefühl des Gebrauchtwerdens zu erhalten“* und *„um der Geselligkeit willen zu lernen“*. Außerdem haben die US-Befragten im Gegensatz zu ihren deutschen Kollegen die Ziele der Altenbildung nicht explizit von den Zielen der Erwachsenenbildung für Erwerbstätige abgegrenzt (vgl. Anhänge C und E). Die fehlenden Kernkategorien verweisen beim Vergleich der Befragten beider Länder auf deren unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Zwar beschreiben die US-Expertinnen und Experten auch den *Erhalt von (neuen) sozialen Beziehungen* als Ziel der nachberuflichen Bildung, jedoch scheint das die einzige explizit „soziale“ Kategorie zu sein, die der Altenbildung als Nutzendimension zugerechnet wird. Hier deutet sich an, dass

für die US-Expertinnen und -Experten die Verantwortung für den gesellschaftlichen Nutzen ihres Tätigkeitsfeldes weniger stark ausgeprägt ist als für die deutschen Befragten und die soziale Integration offenbar nicht im gleichen Ausmaße in ihre Verantwortlichkeit fällt. Zwar zeigte sich vor allem beim Vergleich der Codierleitfäden sowie bei den Übersichten zu den computergestützten Analysen eine grundsätzliche Ähnlichkeit der Zielrichtungen sämtlicher Befragter (Anhänge C und E). Doch sind die Zielkategorien der US-Befragten im Vergleich mit denen der deutschen Befragten in ihrer Dichte und in der weniger ausgeprägten Thematisierung der sozialen Funktion von Altenbildung stärker fokussiert auf die *Aktivität im Alter*, die *Selbsthilfeförderung*, die *Weiterentwicklung des Geistes* und den *Erhalt von Gesundheit und Alltagskompetenz* (vgl. Sachdimension Ziele/Anhang E). Diese Fokussierung erinnert an die Aussagen der deutschen Befragten Frau Kö., für die ein eher positives Altersbild ermittelt wurde. Da aber – wie im Folgenden noch erläutert werden soll – weitere Parallelen bezüglich der Altersbilder (im Vergleich von Frau Kö. mit den US-amerikanischen Befragten) nicht in gleichem Maße relevant erscheinen, liegt die Vermutung nahe, dass andere Gründe, wie z. B. die tatsächliche berufliche Tätigkeit, eine stärkere Relevanz haben als länderspezifische Ähnlichkeiten. Doch muss diese Interpretation insofern mit Vorsicht betrachtet werden, weil die beruflichen Tätigkeitsprofile zwischen den Ländern sehr ähnlich verteilt sind. Um beim Vergleich der deutschen mit den US-Befragten ein umfassenderes Bild zu erhalten, soll im folgenden Kapitel die Sachdimension „Altersbilder der US-Befragten“ analysiert werden.

7.6.4 Altersbilder der US-Expertinnen und -Experten

Bei der Sachdimension „Altersbilder“ sind nur wenige Unterschiede zwischen den US-amerikanischen und den deutschen Befragten erkennbar. Die wesentlichen der aus den Interviews mit den deutschen Expertinnen und Experten entwickelten Kernkategorien können auch anhand der Daten der US-amerikanischen Befragten nachgewiesen werden. Auch die US-Befragten haben Alter(n) vorwiegend negativ assoziiert und mit *Verlust* in Verbindung gebracht: *„It means decline in some ways. Physically, it's scary I guess“* (Frau L.). Und ebenso ließ sich bei den US-Expertinnen und Experten wie bei den deutschen Befragten eine große Bandbreite an Altersbildern nachweisen. Vor allem der Vergleich der Codierleitfäden zeigt jedoch auch einige Unterschiede. So gab es zwei Kategorien, die in den Interviews mit den US-Befragten nicht vorkamen: *Alter als Seitenwechsel* und *Alter als Balance halten*. Was die erste Kategorie betrifft, war von den deutschen Befragten betont worden, dass für sie mit dem Alter eine Art „Seitenwechsel“ zur „Gruppe der älteren Menschen“ einhergeht. Diese Kategorie wies Parallelen zur Kategorie *Alter als Verlust* und *Alter ist Stigma* auf, da auch der Verlust des Kontakts zu den Jüngeren genannt wurde und die Zuschreibungen Dritter hierbei eine Rolle spielten. Dass diese Kategorien in den Daten der US-Expertinnen und Experten fehlen, kann auch an der Auswahl der Befragten liegen. Das Fehlen beider

Kategorien ist angesichts der Fülle an Daten und Kategorien jedoch interessant, auch wenn wir sie mit der Kategorie in Verbindung bringen, die als einzige bei den US-Befragten hinzugekommen ist: *Alter als Aktivität* (vgl. Anhang E).⁶⁸ Bei der Betrachtung der Altersbilder fällt auf, dass deren Unterkategorien weniger stark aufgefächert sind, was aber auch der Tatsache geschuldet ist, dass der Codebaum und der Codierleitfaden für die US-Befragten des zweiten Materialdurchlaufs *nach* der Analyse des deutschen Datenmaterials entwickelt wurden und dadurch einige der Kernkategorien rascher identifiziert werden konnten.

Zwar haben die deutschen Befragten bei der Sachdimension „Ziele der Altenbildung“ das Empowerment und die Erzeugung von Aktivität genannt, nicht jedoch *Alter als Aktivität*. Aktivität als Eigenschaft des Alters zeigt sich nicht nur in der von Befragten beschriebenen Betrachtung zur nachberuflichen Bildung sondern spiegelt sich auch in den Forderungen der US-Expertinnen und –Experten an die Akteure der Altenbildung wider:

*So I think the whole perception from **within** is 'hey' we're here, we're active, we're lively, we want exciting programs, we want interesting things to do. So I think senior centers, places like that are gonna have to .. **advance** the kind of programs that they're offering. This is my personal feeling (Frau W.).*

Diese sehr positive Sicht des Alters wird durch die persönliche Haltung bestätigt, die sich bei ihr in den bedeutungsvollen Worten „*I don't believe in retirement*“ äußert (Frau W.). Außerdem ist auffällig, wie vielfältig und häufig sich die US-Expertinnen in dieser Weise äußern, was im Übrigen auf alle Expertinnen zutrifft. Die für die US-amerikanischen Befragten hinzugekommene Kategorie verdeutlicht einen interessanten Unterschied zwischen den Sichtweisen in beiden Ländern: In den USA wird – anders als in Deutschland – *Alter als Phase der Aktivität* erkannt bzw. zumindest explizit als solche beschrieben. Dass sich für die US-Befragten „auf der Seite“ der (sehr) positiven Altersbilder eine Kategorie ergab, die bei den deutschen Expertinnen und Experten fehlt, ist ein interessanter Hinweis auf Unterschiede zwischen beiden Ländern bezüglich der mit dem Alter(n) verbundenen Vorstellungen.

Bei der Betrachtung der Altersbilder hinsichtlich ihrer Ausprägung bei den einzelnen US-Befragten kann im Vergleich zu den deutschen Befragten festgestellt werden, dass in Bezug auf die jeweilige Priorisierung sehr ähnliche „Altersbildprofile“ bestehen. Frau V., Frau W., Herr M. und Frau L. beschreiben ihre Vorstellungen vom Alter sehr detailliert, lassen fast keine Assoziationskategorie aus und kaum einen (einseitigen) Schwerpunkt zu bestimmten (positiven oder negativen) Altersbildern erkennen. Eine Parallele zum deutschen Datenmaterial besteht darin, dass mit Frau B. und Herrn H. die beiden Vertreter von staatlichen Einrichtungen diejenigen mit den am wenigsten differenzierten Altersbildern sind. Die Gefahr, dass nur wenige Kategoriebeschreibungen allein bereits dazu führen, dass eher einseitige Altersbilderprofile entstehen,

68 Ankerbeispiel „Altern ist Aktivität“: *“I would say that three quarters of them are over 60 and many of them are over 70 and even over 80. And so it's been a surprise to me that so many older people were so active”* (Frau H.).

kann aber bei den genannten Befragten nicht festgestellt werden. Die Altersbilder der US-Befragten weisen eine große Vielfalt auf. Einzig Herr M. assoziiert mit dem Alter(n) eher negative Bilder, wenn sich in seinen Aussagen vielfältige Unterkategorien der Kategorie *Alter als Verlust* ausmachen lassen (Übersicht Altersbilder/Anhang E). Aber auch wenn für die US-Befragten mit *Alter als Aktivität* eine zusätzliche positive Kernkategorie ermittelt wurde, so soll nur mit aller Vorsicht die These aufgestellt werden, dass sie das Alter tatsächlich positiver sehen als die deutschen Befragten. In jedem Falle ist diese neue Kategorie der Aktivität von so großem Interesse, dass sie insbesondere im Abschlusskapitel 8 eingeordnet und diskutiert werden soll.

7.6.5 Bedeutung der Altersbilder für die Ziele und Strukturen der US-Altenbildung

Wenn wir die Sachdimension „Altersbilder“ mit der Sachdimension „Ziele der Altenbildung“ vergleichen, so drücken sich die oben genannten Unterschiede bei den Zielen der Altenbildung auch auf den Vergleich der Sachdimensionen zueinander aus (vgl. Kapitel 7.6.3.). Von diesem Unterschied abgesehen, sind die starken Ähnlichkeiten zwischen „Zielen“ und „Altersbildern“ (im Vergleich zu den Verhältnissen der anderen Sachdimensionen zueinander) vergleichbar mit den Daten der deutschen Befragten (vgl. Kapitel 7.5.).

Bei der thematischen Überschneidung der Sachdimensionen „Ziele“ und „Altersbilder“ bestätigt sich der anhand der Codierleitfäden postulierte Zusammenhang von *Aktivität* als Altersbild mit den Zielen des *Empowerments*. Empowerment überschneidet sich, wie bei den deutschen Interviews, zudem mit dem verwandten Altersbild *Alter als Chance*. Es gibt nur vier weitere thematische Überschneidungen, die angesichts der sonst geringen thematischen Verknüpfung interessante Hinweise für einen länderspezifischen Unterschied liefern. Denn die bei den deutschen Befragten weniger ausgeprägte Kategorie *Hilfe zur Selbsthilfe* wird von den Befragten sowohl mit dem Altersbild *Alter als Verlust sozialer Beziehungen und Netzwerke* als auch mit der Kategorie *Alter als Vielfalt* thematisch verknüpft. Zudem wird – was nachvollziehbar ist und Parallelen zu den deutschen Befragten aufweist – der Verlust von sozialer Teilhabe mit dem Ziel *soziale Beziehungen zu erhalten* in Verbindung gebracht. Hier erscheinen wie bei den anderen Interviews die Ziele als Kompensation negativer Aspekte des Alter(n)s. Interessant ist, dass das Ziel der Selbsthilfe überdies mit dem Altersbild *Alter als Herausforderung* in eine thematische Nähe gebracht wird – eine Verbindung, die sonst nicht zu beobachten war.

Abschließend zu den vergleichenden Analysen der Sachdimensionen soll die Sachdimension Altersbilder quasi als Folie über die Sachdimensionen der von den Expertinnen und Experten beschriebenen Strukturen der Altenbildung (vgl. Kapitel 7.6.2.) gelegt und diese zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.

Erst in der vergleichenden Analyse der beiden Sachdimensionen zeigt sich ein interessanter Zusammenhang, der so nur für die US-Befragten bestätigt werden kann: Die

Expertinnen und Experten aus den USA bewerteten die Aktivitäten auf dem Gebiet der Altenbildung als „Aufbruch“, ein Aspekt, der in nachvollziehbarer Weise mit dem Altersbild *Alter ist im Wandel* verknüpft wurde. Einige der Befragten stellten fest, dass dieser Wandel eher durch die älteren Menschen selbst bewirkt würde: „*So, I don't think perceptions have changed as much as people have changed who are older. Older people have really changed. I don't think the perceptions of younger people have changed as much*“ (Frau L.).

Interessant ist zudem die thematische Verknüpfung der Assoziation *Wandel* mit dem Altersbild *Alter ist Spaß (haben)* (innerhalb derselben Sachdimension), was in diesem Zusammenhang einen neuen Blick auch auf eventuelle Zukunftsvisionen der nachberuflichen Bildung erlaubt, zumal diese Verknüpfung in den deutschen Interviews so nicht beobachtet werden kann. Weniger überraschend ist die Parallele des Altersbildes der *Kontinuität* mit der Strukturbeschreibung, dass vor allem bildungsnahe Menschen sich an Bildung im Alter beteiligen. Das ist neben den Ähnlichkeiten zwischen „Altersbildern“ und „Zielen“ eine der wenigen Parallelen zu den deutschen Interviews. Eine für die USA typische Sichtweise wird in einer letzten thematischen Überschneidung sichtbar, wenn das Altersbild *Alter als Chance* gleich mit mehreren eher negativen Beschreibungen des Ist-Zustandes der Altenbildung bzw. mit Forderungen an Politik und Gesellschaft in Verbindung gebracht wird, wie *Staat muss mehr animieren, mehr Angebote schaffen, Rahmenbedingungen gestalten*, was im Vergleich zu den deutschen Befragten eher häufig geäußert wurden. Außerdem wird dieses Altersbild nachvollziehbar mit der neutralen Kategorie *an Ressourcen ansetzen* verknüpft (vgl. Kapitel 7.6.2., 7.5.).

7.6.6 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Fallstudie USA-D

Die wichtigsten Ergebnisse der Analyse sollen nachfolgend kurz zusammengefasst und anhand der in Kapitel 3 erläuterten Untersuchungsfragen sowie im Vergleich mit den Ergebnissen der deutschen Daten bewertet werden. Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln soll die bisherige Ordnung der Sachdimensionen (Strukturen, Ziele und Altersbilder) beibehalten werden. Eine visuelle Übersicht der Ergebnisse zur Fallstudie USA stellt die Abbildung 18 „Merkmale der Unterschiede der Sachdimensionen in den USA und in D“ dar.

Grundsätzlich muss festgestellt werden, dass sich die Bandbreite der Codes und Kernkategorien in den beiden Ländern bei den genannten Sachdimensionen sehr ähnelt. Bei der Sachdimension der von den US-Expertinnen und -Experten beschriebenen Strukturen der Altenbildung ist nicht nur – wie bei den deutschen Befragten – die positivere Bewertung der eigenen Bildungseinrichtung(en) im Vergleich zur allgemeinen Struktur der Altenbildung erkennbar, die Darstellung und Beschreibung der eigenen Bildungsangebote ist emotionaler im Vergleich zu den Beurteilungen deutscher Befragter. Zudem wird die Vielfalt der Angebote stärker betont. Neben der Kategorie der überwiegend *privaten Finanzierung* von Bildungsangeboten im Alter werden

zwei weitere Schwerpunkte genannt, die in den deutschen Interviews nicht bzw. kaum zur Sprache gebracht wurden: *dass Minoritäten eine besondere Ansprache benötigen* und dass die allgemeinen Strukturen der US-Altenbildung *Basisangebote* gewähren müssen. Das sind Kategorien, die mit der negativen Beschreibung der allgemeinen (Bildungs-)Strukturen zusammenhängen können. Denn wird eine zu *geringe Förderung* der eigenen Bildungsangebote durch Dritte von fast allen Befragten beider Länder in ähnlicher Weise kritisiert, so ist die Kritik der US-Befragten bei den allgemeinen Strukturbeschreibungen deutlicher als bei den deutschen Expertinnen und Experten, wobei neben der *geringen Attraktivität für bildungsferne Menschen* von den US-Befragten zudem ethnische Minoritäten als ein Beispiel für bestehende Defizite genannt werden, was für die deutschen Befragten nicht zutrifft (vgl. Kapitel 7.6.2.). Unter Rückgriff auf die Kategorie „Forderung an Gesellschaft bzw. Individuum“ kann die eher neutrale Beschreibung der Basisangebote nun besser eingeordnet werden. Denn die US-Befragten kritisieren – unabhängig von der nachberuflichen Bildung – generell die geringe Förderung des gesamten Bildungssystems durch staatliche Ebenen und fordern eine Basisförderung bzw. bessere Rahmenbedingungen speziell für die nachberufliche Bildung nur vorsichtig und meist indirekt. Hier ist ein deutlicher Unterschied zu den deutschen Befragten zu erkennen. Bei deren Forderungen überwiegt eher der Wunsch nach einem *pluraleren Angebot*, aufbauend auf einer *flächendeckenden Versorgung*, wohingegen die US-Expertinnen und -Experten bei der Beschreibung der Strukturen der Altenbildung zumeist ein besseres *Beratungsangebot* und bessere *Koordinierung* ins Blickfeld nehmen. Fast alle US-Befragten sahen zwar eine *Verantwortung aller Akteure*, aber konnten diese Thematik häufig nur sehr allgemein und im Vergleich zu den deutschen Befragten ausweichend ansprechen – ein Phänomen, das auch mit einer geringen Inanspruchnahme des Staates durch die Individuen erklärt werden könnte. Die Forderung, dass sich Menschen in der nachberuflichen Phase generell an Bildungsangeboten beteiligen, wird von allen Befragten in beiden Ländern abgelehnt (Kapitel 7.2. und 7.6.).

Bei den Sachdimensionen „Ziele“ und „Altersbilder“ ist der Vergleich der Codierleitfäden beider Länder interessant. Als zusätzliche Kernkategorie der von den Befragten beschriebenen Ziele der Altenbildung hat sich anhand der US-Daten das *persönliche Wachstum* ergeben. Zwar war mit dem *Älterwerden lernen* auch in den Daten der deutschen Befragten ein ähnliches Ziel erkennbar, und weitere Aspekte, die in einer übergeordneten Kategorie zur Identitätsarbeit zusammengefasst wurden, wiesen eine große Ähnlichkeit zu diesem Ziel auf, doch explizit konnte es sich nur aus den US-Daten entwickeln lassen. Eine umgekehrte Beobachtung hat sich für die Sachdimension Ziele bei den Kategorien *Gefühl für Gebrauchtwerden zu erhalten* und *um der Geselligkeit willen* ergeben, was auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen hindeutet. Dies kann so interpretiert werden, dass die US-Expertinnen und -Experten eine geringere Verantwortung als die deutschen Befragten für den gesellschaftlichen Nutzen ihres Tätigkeitsfeldes sehen und dass aus ihrer Sicht die soziale Integration offenbar nicht im gleichen Ausmaße in die Verantwortlichkeit der in der Altenbildung Tätigen fällt. Ein Vergleich der Zielkategorien in den Codierleitfäden sowie der Übersichten zu den

Zielen (Anhänge C und E) hat gezeigt, dass die Zielkategorien der US-Befragten in ihrer Dichte und angesichts der nicht so stark gesehenen sozialen Funktion von Altenbildung stärker fokussiert sind auf die *Aktivität im Alter*, die *Selbsthilfeförderung*, die *Weiterentwicklung des Geistes* und den *Erhalt von Gesundheit* und *Alltagskompetenz* (vgl. Kapitel 7.6.3.).

USA	Deutschland
Strukturen der Altenbildung	
Prinzip in beiden Ländern: Beschreibung eigener Bildungseinrichtungen positiver als die allgemeine Strukturbeschreibung der nachberuflichen Bildung	
Positive Beschreibungen: Vielfalt der eigenen Angebote, emotionalere Beschreibung der eigenen Bildungsangebote/-einrichtungen	
Negative Beschreibungen: Förderung des Bildungssystems durch den Staat insgesamt unzureichend	
(vorsichtige) Forderungen: Basisförderungen durch den Staat, Ansprache von ethnischen Minderheiten, bessere Beratung und Koordination	(umfassende gezieltere) Forderungen: Förderung heterogener und niedrigschwelliger Angebote aufbauend auf flächendeckender Versorgung
unklar beschriebene Verantwortlichkeiten (Staat vs. Individuum bzw. weitere Akteure)	Verantwortlichkeit sowohl von Staat als auch Individuum mit vielfältigen Forderungen an Politik und Gesellschaft
Ziele der Altenbildung	
<i>persönliches Wachstum</i> ist zusätzliche Zielkategorie; zentrale Bedeutung von <i>Aktivität, Selbstbestimmtheit und Empowerment</i> Älterer; geringere Bedeutung sozialer Funktionen von Altenbildung; stärker fokussiert auf <i>Selbsthilfeförderung, Weiterentwicklung des Geistes</i> und des <i>Erhalts von Gesundheit und Alltagskompetenz</i>	<i>soziale Integration</i> von zentraler Bedeutung, jedoch große Vielfalt von Zielrichtungen (<i>Älterwerden</i> und <i>Neues lernen, Alltagskompetenz, Empowerment</i> etc.)
Altersbilder	
<i>Alter als Aktivität</i> ist zusätzliches Altersbild mit thematischer Verknüpfung zum Ziel <i>Empowerment</i>	

Abb. 18: Merkmalsunterschiede bei den Sachdimensionen in den USA und in D

Auch die US-Befragten hatten vorwiegend negative Assoziationen zum Alter(n) und brachten es mit *Verlust* in Verbindung. Und ebenso ließ sich bei den US-Expertinnen und -Experten wie bei den deutschen Befragten eine große Bandbreite an Altersbildern nachweisen. Bei der Sachdimension „Altersbilder“ sind nur wenige Unterschiede zwischen den US-amerikanischen und den deutschen Befragten erkennbar, die sich wie bereits oben erwähnt vor allem im Vergleich der Codierleitfäden zeigen. Die Befunde bestätigen damit die für die US-Fallstudie erläuterten Annahmen (vgl. Kapitel 5.3.5.). Interessant ist jedoch vor allem die Kategorie, die als einzige bei den US-Befragten hinzugekommen ist (während nur einige – auch für die deutschen Befragten weniger zentrale – Kategorien fehlten). Aus den Daten der US-Befragten ließ sich *Alter als Aktivität* als eine zusätzliche Kategorie in der Sachdimension „Altersbilder“ entwickeln

(vgl. auch Anhang E und Kapitel 7.6.4.). Von den US-Befragten wird Alter als Phase der Aktivität gesehen, was für die deutschen Befragten (die dies lediglich als Ziel der Altenbildung nennen) nicht zutrifft. Dieser interessante Befund wird im anschließenden Kapitel 8 diskutiert. Die thematische Überschneidung der Sachdimensionen Ziele und Altersbilder bestätigt den postulierten Zusammenhang von *Altern als Aktivität* mit dem Ziel des Empowerments, welches von den US-Befragten zudem mit dem Altersbild *Alter als Chance* thematisch verknüpft wird. Die Ergebnisse des Vergleichs der Sachdimensionen zueinander liegt die Vermutung nahe, dass andere Gründe, wie z. B. die tatsächliche berufliche Tätigkeit, eine stärkere Relevanz haben als länderspezifische Besonderheiten (7.6.3). Doch sind die beruflichen Tätigkeitsprofile zwischen beiden Ländern sehr ähnlich. Einen auch für die zukünftige Entwicklung der Altenhilfe und Altenbildung interessanten Zusammenhang stellen die Expertinnen und Experten aus den USA her, wenn sie die Aktivitäten auf dem Gebiet der Altenbildung als *Aufbruch* bewerten und diese mit dem Altersbild *Alter ist im Wandel* verknüpfen (vgl. Kapitel 7.6.5.).

Eine ausführliche Bewertung der Befunde der Fallstudie sowie eine Diskussion der dazugehörigen Untersuchungsfragen erfolgt im abschließenden Kapitel. Zuvor werden die zentralen Ergebnisse der qualitativen empirischen Analysen zu den deutschen Interviews zusammengefasst.

7.7 Zusammenfassung und Bewertung

Nachfolgend werden zentrale Ergebnisse zu den jeweiligen Sachdimensionen zusammengefasst, und es wird auf die in Kapitel 3 aufgestellten Forschungs- und Untersuchungsfragen eingegangen, bevor diese im abschließenden Kapitel 8 anhand sämtlicher Ergebnisse der Arbeit diskutiert und Forschungsdesiderate aus ihnen entwickelt werden. Es wird zudem auf die in Kapitel 3 anhand der diskutierten theoretischen Konzepte aufgestellten Hypothesen eingegangen.

7.7.1 Beschreibungen der Strukturen nachberuflicher Bildung

Auffällig bei den Codierungen zur Sachdimension „Strukturen der Altenbildung“ ist die regelmäßige Forderung nach heterogenen Bildungsangeboten, die nötig seien, um eine *pluralere, d. h. vielfältigere Infrastruktur* für die Bildung im Alter zu schaffen, was entsprechende Forderungen an die beteiligten Akteure (Staat, Bildungsträger) nach sich zieht. Darunter kann zudem die Forderung nach *neuen Orten der sozialen Teilhabe und des Miteinanders* und nach *niedrigschwelligen* Angeboten, die *ressourcenorientiert* die Bedürfnisse der älteren Menschen berücksichtigen, gefasst werden. Die Forderung nach *pluralen* und *ressourcenorientierten* Strukturen der Altenbildung wird begründet mit dem Verweis auf die eigenen erfolgreichen Bildungsangebote und die eigenen Erfahrungen in der Praxis, die ein *vernetztes Arbeiten* der Bildungsträger nahelegen.

Für einkommensschwache ältere Menschen werden (von der Hälfte der Befragten) auch *niedrigschwellige* Angebote eingefordert, die – so die Mehrheit der Befragten – von der Kommune bzw. der öffentlichen Hand eine entsprechende Grundsicherung bei den Bildungsangeboten im Alter erfordern. Die meisten der Befragten kritisieren im Übrigen die *abnehmende finanzielle Unterstützung* der eigenen Einrichtung.

Interessant für einen erfolgversprechenden Weg, eher bildungsferne Bevölkerungsgruppen zu erreichen, ist die von einer Expertin beschriebene Erfahrung, dass bildungserfahrene ältere Menschen zumeist in das allgemeine Programm ihrer VHS gingen, bildungsunerfahrene Ältere hingegen eher spezifische Angebote für Seniorinnen und Senioren – also altersspezifische Angebote – in Anspruch nahmen. Nur von einzelnen Befragten werden – wie in diesem Beispiel – konkrete Wege, die auch vor Ort von den jeweiligen Bildungseinrichtungen beschriftet werden können, aufgezeigt. Insgesamt werden von den Befragten allgemeine Forderungen eher an Politik und Gesellschaft gerichtet und im Zusammenhang mit strukturellen Problemen der nachberuflichen Bildung gesehen.

Insbesondere die männlichen Befragten versuchen bei ihrer Reflexion, die Lernenden in unterschiedliche Gruppen einzuteilen, um deren unterschiedliches Lernverhalten besser einordnen und die Vielfalt der Reaktionen und Verhaltensweisen der älteren Menschen besser verstehen zu können (vgl. Kapitel 7.2.). Von nahezu allen Expertinnen und Experten wird auf die Vielfalt der Interessen der Teilnehmer hingewiesen.

Altenbildung ist *freiwillig* und soll es bleiben – diesen nur bedingt überraschenden Grundsatz vertreten nahezu alle Expertinnen und Experten relativ deutlich. Damit erteilen sie einer verpflichtenden Teilnahme an Bildung in der nachberuflichen Phase und der normativen Einforderung von Bildungsaktivitäten im Alter eine Absage. Befragte mit einer langen (beruflichen) Bildungsbiografie (Frau Kr., Frau S., Frau Kö.) und solche, die von sehr positiven Bildungserlebnissen berichten (Herr S., Herr L.), fordern, wenn auch eher indirekt und vorsichtig, am ehesten zu Engagement und Bildung im Alter auf. Die eigenen positiven Bildungserfahrungen scheinen dafür leitend gewesen zu sein, dass man sich quasi die Teilhabe Dritter an der eigenen positiven Erfahrung wünscht. Doch angesprochen auf ein regelrechtes Einfordern einer solchen Bildungsbeteiligung, wird diese Möglichkeit überwiegend deutlich abgelehnt. Partizipation an der Altenbildung wird zwar als Appell formuliert, den älteren Menschen gleichzeitig jedoch stets Freiwilligkeit zugebilligt, wodurch sich ein gewisses Spannungsfeld eröffnet. Bezüglich der Forderungen an Gesellschaft sowie an die Akteure der Altenbildung überwiegt darüber hinaus der Wunsch, ein *heterogeneres, breiteres*, auf Freiwilligkeit beruhendes Angebot sowie *intergenerationelle* Angebote bereitzustellen, die Altenbildung insgesamt – *öffentlich und privat* – mehr zu *fördern* und *ressourcenorientiert* auf die *unterschiedlichen Altersgruppen* einzugehen.

Hinsichtlich des Ist-Zustandes der nachberuflichen Bildung fällt auf, dass die eigenen Bildungsangebote der Befragten im Vergleich zur allgemeinen Situation der Altenbildung durchweg positiver beschrieben wurden. Eine negative Bewertung im Zusammenhang mit den eigenen Bildungsangeboten bezog sich zumeist auf die finanziellen

Rahmenbedingungen und die fehlende Förderung. Eher neutral wurde von den Befragten festgestellt, dass häufig die Initiative von Einzelnen ein Bildungsangebot überhaupt erst ermöglicht und darüber hinaus am Leben erhält (a. a. O.).

Kritik wurde besonders von konzeptionell tätigen Expertinnen und Experten (wie Herr L., Herr G., Frau S. und Frau B.) geäußert, die die *Symbolhaftigkeit* der Bildungsangebote für die nachberufliche Phase kritisieren, die außerdem *zu selten nachhaltig* seien. Zudem sei das derzeitige Angebot für die eigene nachberufliche Phase (oder die der Verwandten) über weite Strecken kaum akzeptabel. In diesem Zusammenhang werden die häufig *aktionistischen* Modellprogramme und -projekte der Exekutive (also staatlicher Einrichtungen) und die politischen „Sonntagsreden“ kritisiert, die nicht mit der realen Situation der Altenbildung übereinstimmen würden. Diese Expertinnen und Experten kritisieren überdies einen *Verlust von Respekt gegenüber der älteren Generation* und eine *mangelnde Wertschätzung* ihrer (Bildungs-) Aktivitäten und machen dafür die Erwerbsfixierung in Politik und Gesellschaft verantwortlich (vgl. Kapitel 7.2.).

Interessant ist bei der Forderung nach einer stärkeren Förderung der Altenbildung die **thematische Nähe** zum Vorwurf, es gebe einen politischen *Aktionismus*, der *symbolpolitisch* und *nicht nachhaltig* sei. Thematisch verknüpft werden zudem die konzeptionellen Defizite mit der *mangelnden Wertschätzung* von Altenbildung, die mit dem fehlenden Einfluss der Lebensphase Alter auf die Erwerbsgesellschaft begründet wird. Einige der Befragten fordern daher eine *Aufwertung der Altenbildung* als gleichrangiger Bildungszweig und wünschen sich eine gesellschaftliche Akzeptanz für das *selbstbestimmte Lernen* in der nachberuflichen Phase, dem ein emanzipiertes Verständnis von Lernen zugrunde liegt und das persönliche Wachstum verfolgt (Kapitel 7.2. und 7.3.).

Eine Verantwortung staatlicher Ebenen wird mindestens in der Frage *steuerlicher Anreize* bzw. entsprechender Rahmenbedingungen für eine *bessere Infrastruktur* gesehen. Der Ausbau *niedrigschwelliger Angebote* bis zu einer generellen Gewährleistung von Altenbildungsangeboten wird von den Kommunen eingefordert. Generell wird aber die Aufwertung der Altenbildung im Vergleich zu Bildungsformen für andere Lebensalter eher indirekt eingefordert und dabei an die *Verantwortung „aller Seiten“* appelliert. Nur gelegentlich fordern Befragte eine *Gleichrangigkeit* der Altenbildung und kritisieren in diesem Zusammenhang zu stark erwerbsfixierte Bildungszweige und -formen. Wenn sie sich auf Bitten des Interviewers in politisch Verantwortliche hineinversetzen, legen die Befragten den Schwerpunkt auf die primäre und sekundäre Schulausbildung sowie auf die Hochschul- und berufliche Bildung, nennen jedoch auch eine *Aufwertung der Altenbildung* als Ziel (a. a. O.).

Im Vergleich zu den Interviews mit den US-Expertinnen und -Experten fällt für die deutsche Situation auf, dass insbesondere die Forderung an die Gesellschaft nach einer *Förderung heterogener und niedrigschwelliger Angebote*, die auf einer *flächendeckenden Versorgung* aufbauen, stärker betont und konkreter beschrieben wird. Als verantwortlich gelten für die deutschen Befragten zwar alle Akteure, aber im Vergleich zu den USA im stärkeren Ausmaße auch die staatlichen Ebenen (vgl. Kapitel 7.6.6.).

Einige allgemeine Beobachtungen zu den strukturellen Aspekten der Altenbildung sollen dieses Kapitel abschließen. Drei der deutschen Befragten sind in Einrichtungen in den neuen Bundesländer tätig. Auch wenn diese Anzahl an Befragten gering ist, ist es interessant festzustellen, dass zwischen den ost- und westdeutschen Befragten kaum Unterschiede zu erkennen sind, außer dass von einem der ostdeutschen Befragten Bezüge zu Wendeerfahrungen hergestellt werden (Herr A.).

Hinsichtlich des Expertenstatus gab es einige Auffälligkeiten, die ebenso nur mit aller Vorsicht interpretiert werden sollten und eventuell für kommende Forschungsvorhaben von Interesse sind. So haben sich Befragte, die im ehrenamtlichen Bereich tätig waren, bei der Rollenübernahme des Expertenstatus auf ihre praktischen Erfahrungen und ihren individuellen Lebensweg bezogen. Mit ihrem ehrenamtlichen Engagement verbinden sie Beschäftigung, Geselligkeit und ein Gefühl des Gebrauchtwerdens. Weibliche Befragte untermauerten ihre Expertenrolle durch den Gebrauch fachspezifischer Termini (Frau S.: „empty nest“; Frau Kö: „Disengagementtheorie“). Die Art der Tätigkeit der Befragten beeinflusst auch ihre politische Grundhaltung bzw. ihre Herangehensweise an die (Bewertung von) Altenbildung (Kapitel 7.2.). Insbesondere zeigt sich ihre Prägung durch Institutionen und Einrichtungen in der verwendeten Terminologie (Herr L.) sowie z. B. in einem akademischen Hintergrund (Frau B.). Altenbildung wird vom Grundsatz her insbesondere von den aktiven Erwerbstätigen als Teil der gesamten Bildungslandschaft gesehen (Frau S.).

*Ich glaube, dass ältere Menschen ein großes Interesse haben sich Wissen anzueignen, sich an andere neue Kompetenzen anzueignen (...) und dafür muss diese Gesellschaft Gelegenheiten zur Verfügung stellen. Auch Bedarf im Grunde genommen **wacken** und nicht nur warten bis sie kommen (Herr L.).*

Diese Befragten kritisieren zudem fehlende Statistiken zur Bildungspartizipation von über 64-Jährigen und fehlende Konzepte für und von Bildungsträger(n) sowie seitens der Politik (Frau Kö., Frau B., Herr G.). Befragte, die im Bereich Internet bzw. Neue Medien tätig sind, sind der Meinung, dass es nur ein mäßiges und begrenztes Interesse von älteren Menschen daran gebe. Sie gehen dabei von ihren eigenen Erfahrungen bzw. Enttäuschungen im Rahmen ihres Engagements bzw. ihrer Tätigkeit aus (Herr S. und Frau Kr.).

7.7.2 Beschreibungen von Zielen der nachberuflichen Bildung

Die von den Befragten beschriebenen Ziele der Altenbildung sind nicht nur sehr vielfältig und weisen eine große Bandbreite auf, sie lassen zudem eine besondere inhaltliche Nähe zu den von den Expertinnen und Experten vertretenen Altersbildern erkennen. Einseitige Schwerpunkte können nur selten und weniger als bei den Altersbildern ausgemacht werden. Interessant ist, dass die induktiv gewonnenen Zielkategorien vor allem aus den Berichten der eher praxisnahen Expertinnen und Experten mit einem starkem Interesse am Thema entwickelt werden konnten.

Aus den von den Befragten beschriebenen Zielen ließen sich im Vergleich zu den anderen Sachdimensionen am ehesten ihr „persönlicher Antrieb“ für die berufliche oder ehrenamtliche Tätigkeit, der Grad ihres Engagements und ihres Interesses für das Thema und die von ihnen gesetzten persönlichen Prioritäten bei ihrem beruflichen oder ehrenamtlichen Engagement ablesen (vgl. Kapitel 7.3.). Ihre Haltung zur praktischen Arbeit wird also in den von ihnen beschriebenen Zielen erkennbar. So ist zum Beispiel das *Empowerment* von älteren Lernenden für Befragte mit eher positiven Altersbildern das zentrale handlungsleitendes Ziel der täglichen Arbeit in diesem Tätigkeitsfeld.

Die Befragten nennen für die Altenbildung regelmäßig Ziele, die auch für sie selbst Antrieb für ein nachberufliches bzw. ehrenamtliches Engagement sind. Und aus ihren eigenen Zielen für die nachberufliche Phase schlussfolgern sie die allgemeinen Ziele der nachberuflichen Bildung. Inhalte, die sie sich für die Zeit nach dem Eintritt in den Ruhestand aufheben, prägen die in den Interviews beschriebenen Ziele. So wird folgerichtig das *Nachholen von Aktivitäten*, die in früheren Jahren zu kurz kamen bzw. derzeit zu kurz kommen, vor allem von noch erwerbstätigen Expertinnen und Experten als Ziel genannt. Auch das *Gebrauchtwerden*, die *Geselligkeit* und die tätige *Beschäftigung* im Alter sind persönliche Ziele, die transferiert werden zu allgemeinen Gütern der Altenbildung (a. a. O.). Im Vergleich mit den Befragten aus den USA wird bei den Kategorien, die die *soziale Integration* der älteren Generation zum Inhalt haben, ein interessanter und wesentlicher Unterschied deutlich. Die deutschen Befragten sehen eine sozialpolitische Verantwortung für die nachberufliche Bildung und Möglichkeiten, die *soziale Lage Älterer* durch Bildungsangebote im Alter zu verbessern (vgl. dazu Kapitel 7.6.). Dieser gesellschaftspolitische Bezug wird von den US-Befragten kaum hergestellt.

Ältere Menschen sollen *teilhaben, sich engagieren und einbringen* – das ist eine zentrale Grundbotschaft der Befragten. Auch die deduktiv ermittelten Ziele wie die persönliche *Bewältigung krisenhafter Momente* und das *Älterwerden lernen* angesichts der Herausforderungen, die die Lebensphase Alter mit sich bringt, wurden deutlich sichtbar. Die Erschließung *neuer Kompetenzen* im technischen Bereich und die verbesserte Nutzung entsprechender Potenziale wird nur von einem Befragten genannt, der selbst einen besonderen Zugang zu diesem Thema hat (Herr S.).

Übergeordnete Bedeutung bei den beschriebenen Zielen haben die *Aktivitätsförderung* und das *Empowerment* älterer Menschen, wobei die Befragten hier die Förderung der *Selbstbestimmtheit* und auch normative Aspekte – die meist nur indirekt formuliert werden – im Sinn haben. Denn auch wenn die meisten der Befragten die *Freiwilligkeit* betonen, so wünschen sie sich doch eine aktive ältere Generation, die sich einbringt.

Die meisten Befragten bringen das Ziel nach mehr Aktivität in Zusammenhang mit den Zielen *Sicherung der Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen, Partizipation, Mithalten können* (bei technischen Neuerungen), *im öffentlichen Raum sichtbar sein, Neues lernen* oder *persönliche Ziele erreichen* (vgl. zu den thematischen Überschneidungen Kapi-

tel 7.3.). Dadurch wird deutlich, dass *Empowerment* und die *Aktivität* im Alter zentrale und basale Kernziele der Befragten sind. *Gesellschaftliche Interessen* wie z. B. die Stärkung der Erziehungskompetenz der älteren Generation wurden – indirekt – mit einer Entlastung der Sozialkassen als Ziel der Altenbildung verknüpft. Es ist interessant, dass diese gesellschaftlichen Interessen nur von einer Vertreterin einer Behörde explizit thematisiert wurden, die damit auch die Ziele ihres Arbeitgebers vertritt – eine Parallele, die jedoch auch bei anderen Befragten zu vermuten ist (bei Frau Kö. und Herr A.). Insgesamt ist bei diesen aber eher das Selbstverständnis entweder über den Beruf oder über das ehrenamtliche Engagement als handlungsleitendes Element für die Beschreibung der Ziele erkennbar.

Zusammenfassend soll noch einmal festgehalten werden, dass *Selbstbestimmtheit*, *Älterwerden lernen* (indirekt bei den deutschen Befragten: *persönliches Wachstum* etc.), *neues Wissen erhalten*, *Hilfe bei spezifischen Lebensfragen und individuellen Interessen* sowie die *Förderung der Aktivität*, des *Empowerments* und der *körperlichen und geistigen Fertigkeiten* inklusive der *Wahrung der (Alltags-)Kompetenz* deduktiv ermittelte Ziele waren, die anhand des Datenmaterials der Interviews mit den befragten Expertinnen und Experten bestätigt bzw. daraus abgeleitet werden konnten. Das *Gebrauchtwerden*, der *Spaß*, die *Geselligkeit*, eine *Beschäftigung* zu haben und das *selbstbestimmte Lernen* ohne Zertifikate waren induktiv gewonnene Ziele, die zu einer Kernkategorie zusammengefasst werden konnten, die als *Förderung* bzw. als *Erhalt von persönlichem Wohlbefinden* bezeichnet wurde. Weitere induktiv ermittelte Ziele können als *Sicherung und Aufbau eines sozialen Netzwerkes* bzw. von *sozialen Beziehungen* sowie als *Verfolgung von gesellschaftlichen Interessen* und als *Identitätsarbeit* (u. a. Nachholen von Verpasstem) zusammengefasst werden (Kapitel 7.3.).

Mit Hilfe des Codierleitfadens wurden folgende Kernkategorien entwickelt:

- lebensgeschichtliche Ziele (dazu zählen die Unterkategorien Älterwerden lernen, Nachholen von Verpasstem, persönliches Wachstum etc.),
- die Förderung und der Erhalt des persönlichen Wohlbefindens (Förderung und Erhalt der körperlichen und geistigen Fertigkeiten, Gebrauchtwerten, Geselligkeit, Spaß, Beschäftigung im Alter, zertifikatloses Lernen),
- Hilfe bei spezifischen Fragen der Lebensphase Alter sowie bei individuellen Interessen (Fragen zu Renten, Wohnen im Alter etc.),
- die gesellschaftlichen Interessen (gesellschaftlicher Zusammenhalt durch Förderung sozialer Beziehungen, Einsparungspotenziale bei Sozialkassen, Generationenfürsorge allgemein)
- und das Empowerment älterer Menschen als Lernkategorie (Neues zu lernen, neues Wissen und Kompetenzen zu erhalten), aber auch als gesellschaftspolitische Kategorie (Teilhabe der älteren Generation, Selbstbestimmtheit fördern, Ermutigung und Anreize schaffen).

Lebensgeschichtliche Ziele wurden von den Befragten mit dem Ziel der zu lernenden *Selbstbestimmtheit* **thematisch** und inhaltlich **verknüpft**. Voraussetzung für die *Selbstbestimmtheit* im Alter scheinen für die Expertinnen und Experten die Fähigkeit zur

Selbstreflexion sowie die Bereitschaft, *Neues zu lernen*, zu sein. Aus der erlernten oder gewährten *Selbstbestimmtheit* und *Alltagskompetenz* folgt für die Befragten die Möglichkeit des *Erhalts* und des *Zurückgewinnens sozialer und gesellschaftlicher Teilhabe* sowie – häufig genannt – des *Mithaltenkönnens* vor dem Hintergrund des sozialen und technischen Wandels. Eine weniger bedeutsame aber nahezu übergeordnete thematische Nähe wies das *Empowerment* bzw. die *Förderung und der Erhalt der Aktivität* mit der *sozialen Teilhabe* und der *Selbstbestimmtheit* auf.

7.7.3 Bilder des Alter(n)s bei den Befragten

Bei den von den Expertinnen und Experten vertretenen Altersbildern fällt auf, dass alle Befragten früher oder später im Verlaufe des Interviews Altwerden grundlegend mit körperlichen Einbußen in Verbindung bringen. Altwerden wird generell assoziiert mit dem *physischen oder psychischen Verlust von Fähigkeiten und Fertigkeiten*. Doch ebenso regelmäßig und bei nahezu allen Befragten beobachtbar sind Differenzierungen beim Altersbild sowie die Vielfalt der Assoziationen bei der Beschreibung des Alter(n)s. Quasi als Gegenentwurf und als Antwort auf die genannten Einbußen werden *Chancen und Potenziale* des Alter(n)s hervorgehoben (und als Grundlage für die jeweils formulierten Ziele der Altenbildung verstanden).

Älterwerden wird analog dazu mit einer Art *Grenzüberschreitung* in Verbindung gebracht, nach der man sich als alternder Mensch – häufig durch die fehlende Erwerbstätigkeit begründet – (spätestens) in der nachberuflichen Phase nicht mehr zu den Jüngeren zugehörig fühlt. Aber auch eine Gleichzeitigkeit von eher positiven und eher negativen Aspekten wird bei den meisten Befragten deutlich. So werden die *Vielfalt* des Alters, der *Gewinn an Freiheit* und die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung dieser Lebensphase betont, während das (eigene) Altern sehr stark über die körperlichen Einbußen erlebt wird. Es gab eine Vielzahl von Beschreibungen des Alters, die z. B. den *Verlust* von Mobilität, Aktivität oder des sozialen Prestiges zum Gegenstand machten, so dass festgestellt werden kann, dass *Alter als Verlust* als eine – vielleicht gar die – zentrale Kernkategorie zu werten ist. Sie wird von den Befragten zudem als Referenzkategorie bei fast allen anderen Altersbildern genutzt.

Einige weibliche Befragte wiesen Tendenzen zu einem eher einseitigen positiven Altersbild auf. Zwar unterscheiden sich diese Befragten sehr im Grad der Differenzierung, doch ist das Altern für sie seltener Verlust denn *Gewinn* (z. B. an Reife und Weisheit) oder *Chance*. Altern ist z. B. für Frau Kr. *Verlust*, wenn Herausforderungen vermieden werden. Wie gelegentlich bei anderen Befragten sichtbar, wehrt sie sich mit der Betonung der positiven Aspekte des Alter(n)s gegen allzu negative Altersbilder. Frau Kö. negiert nahezu für sich selbst die Akzeptanz des Alterns als Phase physischer oder psychischer Einbußen. Bei beiden Frauen – insbesondere bei Frau Kö. – zieht die Betonung der positiven Aspekte des Alters zwangsläufig eine im Vergleich zu den anderen Expertinnen und Experten geringere Vielfalt bei den Altersbildern nach sich. Bei ihr wird ein generell zu beobachtender Zusammenhang zwischen ihren Altersbil-

dem und den beschriebenen Zielen deutlich, wenn negative Aspekte des Alterns direkt für die Begründung von Zielen (s. o.) der Altenbildung herangezogen werden. Solche eher einseitigen Altersbilder machen deutlich, welche subjektiven Verschiebungen durch das eigene persönliche Erleben erfolgen können und wie sich diese auf die anderen Sachdimensionen entsprechend auswirken. Ihre eher positive Sicht auf das Alter wird von den jeweiligen Befragten mit ihrer langjährigen Erfahrung mit Bildungsaktivitäten im Lebensverlauf begründet. Diese Befragten negieren gelegentlich negative Altersaspekte wie die mögliche Erfahrung des Verlustes und betonen stärker als andere die *Chancen* und den *Gewinn* des Alters. Es entsteht dabei der Eindruck, dass sie gegen (zu) negative Altersbilder in der Gesellschaft „kämpfen“ bzw. diese deutlicher als andere kritisieren (Kapitel 7.4.). Es ist im Übrigen anzunehmen, dass die in der Altenhilfe bzw. -bildung tätigen Expertinnen und Experten meinten und sagten, was sie glaubten meinen oder sagen zu *sollen*, weil der Interviewer als Gerontologe auftrat und sich damit automatisch „interessiert“ am Thema Alter und den vermeintlichen Bedürfnissen der Älteren zeigte (vgl. auch Schmitt 2004: 138). Insbesondere die Forderungen nach einer Aktivierung der älteren Generation und einer reizorientierten Altenbildung könnten dadurch auch „sozial erwünschte Kategorien“ für die Befragten gewesen sein, was bei der Bewertung der Ergebnisse berücksichtigt werden sollte.

Viele der Expertinnen und Experten betonten die *Vielfalt* des Alters und die Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtung der nachberuflichen Lebensphase. Daher kann die in Kapitel 3 gestellte Frage, ob die befragten Expertinnen und Experten eher über stereotype als differenzierte Altersbilder verfügen, verneint werden. Die meisten Befragten sowohl in Deutschland als auch in den USA vertreten differenzierte Altersbilder und machen dies auch explizit deutlich bzw. weisen selbst darauf hin. Wenn stereotype Elemente bei der Beschreibung ihrer Vorstellungen vom Alter(n) sichtbar werden, dann am ehesten im Zusammenhang mit den körperlichen Verlusten, die für sie das Alter(n) mit sich bringt.

Nur wenige Befragten thematisieren eine mögliche *stigmatisierende* Wirkung von stereotypen Altersbildern in der Altenbildung. Insbesondere der Wegfall der Erwerbstätigkeit wird in diesen Fällen und in diesem Zusammenhang als Auslöser genannt. Der Wegfall der Erwerbstätigkeit dient zudem dazu, mit der Lebensphase Alter eine *Herausforderung* zu assoziieren (weil mit der Erwerbstätigkeit eine Wertschätzung verbunden wird). Alter wird auch dadurch als *Herausforderung* verstanden, dass die nachberufliche Lebensphase einer Neuorientierung sowie (neuer) Sinnhaftigkeit bedarf oder dass soziale Netzwerke und die soziale Teilhabe durch den möglichen Verlust des Zugangs und Kontakts zu jüngeren Menschen als gefährdet betrachtet werden. Interessanterweise ist Alter(n) gerade von denjenigen Befragten als Herausforderung bezeichnet worden, die sich noch nicht in der nachberuflichen Phase sondern im Erwerbsleben befinden. Das zeigt, dass die tatsächliche Konfrontation mit der nachberuflichen Phase mit einem Abbau der Distanz zu ihr einhergeht und sie ihren „Schrecken verliert“. Die Befragten, die selbst in der nachberuflichen Phase sind, beschreiben im Übrigen ihre Vorstellungen vom Alter mit dem höchsten Grad an

Differenziertheit. Das Alter der Expertinnen und Experten hat somit kaum einen direkten Einfluss auf die Wahrnehmung von eher positiven oder eher negativen Seiten des Alters, schon eher dagegen auf die Differenziertheit der Altersbilder und auf eine gelasseneren Wahrnehmung der Herausforderungen des Alter(n)s. Diese Erkenntnis stimmt mit Ergebnissen einer gerontopsychologischen Untersuchung zu Altersbildern überein, die diesbezüglich ebenfalls von altersunabhängigen Effekten ausgeht (vgl. Schmitt 2004: 143; Schmitt 2008).

Herr S. nimmt – ähnlich wie Frau S. – das Stigma, mit dem Alternprozesse behaftet sind, sehr deutlich wahr und spricht – retrospektiv – davon, dass er sich schlicht „*an das Alter gewöhnt hat*“, auch wenn er mit Erreichen der gesetzlichen Altersgrenze etwas überrascht war, dass er plötzlich zur Wahl eines *Seniorenbeirats* aufgerufen wurde.

Das „negativste“ Altersbild ist das des Herrn L. Sowohl sein eigenes Altern als auch das Alter(n) generell nimmt er als Verlust, vor allem von physischen und psychischen Fertigkeiten, von sozialen Beziehungen, von (beruflichem) Engagement und von Neugierde wahr. Er fürchtet den Verlust des Ernstgenommenwerdens und hat selbst Angst vor dem Alter, weil das Alter(n) eine *Gefahr für Würde und Respekt* mit sich bringe. Dabei sorgt ihn vor allem die Gefahr des *nicht mehr Gebrauchtwerdens*. Doch ist bei ihm kein einseitig negatives Altersbild erkennbar, da auch er unterschiedliche Assoziationen hat und – ebenso wie die meisten Befragten – eine *Kontinuität des Alterns* andeutet.

Die Übersicht der **thematischen Nähe** bzw. Überschneidungen unterstützt die obige Annahme, dass der Code der körperlichen Einbußen thematische Überschneidungen mit *Altern als Krankheit*, *Verlust von Erwerbstätigkeit* und *Abkoppelung vom Beruf* aufweist, was damit das Verständnis von Altern als Herausforderung stärkt. Die große Bedeutung von geeigneten Strategien und Kompetenzen, um altersbedingte physische und psychische Einbußen zu kompensieren, wird damit von den Befragten indirekt hervorgehoben. Bei den Altersbildern zeigte sich insgesamt, dass die positiven und negativen Assoziationen zwei Seiten einer Medaille darstellen, allein stehend eher selten vorkommen und insgesamt eine große Varianz (mit einem Schwerpunkt *Alter(n)s als Verlust*) aufweisen (vgl. Kapitel 7.4. und Abbildung 16 mit Skala zu Altersbildern).

Angesichts der oben erläuterten Vielfalt bei den subjektiven Altersbildern kann die Vorannahme, dass der Kontakt mit älteren Menschen oder die Tätigkeit in einer Einrichtung oder Organisation der nachberuflichen Bildung Auswirkungen auf die Altersbilder der jeweiligen Befragten hat, bestätigt werden (Kapitel 3.3.1.). Zur Überprüfung des theoretischen Vorverständnisses sowie zur ggf. notwendigen Modifikation der für diese Arbeit verwendeten theoretischen Konstrukte und Instrumente (Kapitel 3) wird auf das abschließende Kapitel 8 verwiesen.

7.7.4 Verhältnis der Sachdimensionen zueinander

Die Sachdimensionen der beschriebenen Altersbilder, Ziele und Strukturen in der Altenbildung sollten aufgrund der Verbindungen zwischen ihnen nicht nur alleinsten-

hend betrachtet werden. Es hat sich als sinnvoll erwiesen, sie zueinander ins Verhältnis zueinander zu setzen und die Parallelen zwischen ihnen aufzudecken.

Die stärksten Parallelen sind zwischen den Sachdimensionen „Altersbilder“ und „Ziele“ erkennbar. Beispielhaft dafür ist Frau Kö., die die positiven Aspekte des Alters betont und negative Merkmale wie *Alter als Verlust* eher indirekt thematisiert und zumeist nur dann, wenn es um die Begründung von Zielen geht. Parallelen zwischen Altersbildern und Zielen der Altenbildung werden z. B. erkennbar beim Altersbild von Frau Kö., die Alter als *Chance, Herausforderung* und *Vielfalt* betont und dies mit dem Ziel der nachberuflichen Bildung, das Älterwerden zu lernen, verbindet (vgl. Kapitel 7.5.). Die Parallelen zwischen diesen Sachdimensionen sind deshalb verständlich, weil beide Kategorien normative Setzungen mit sich bringen und weil sie Ideale und Wertvorstellungen beinhalten (können), die in den Köpfen der Befragten bestehen und miteinander in Einklang gebracht werden (müssen). Die Befragten betonen (in diesem Fall) die positiven Aspekte des Alters, weil sie an die entsprechenden Ziele der Altenbildung glauben und z. B. von den Interventionsmöglichkeiten in dieser Lebensphase überzeugt sind. Genauso haben negative Assoziationen zum Alter Auswirkungen auf die von den Befragten genannten Ziele der Altenbildung. Wenn Alter zum Beispiel mit Verlust assoziiert wird, führt dies zu Zielen, die diesem Verlust entgegenwirken. Die beschriebenen Ziele erscheinen also als Antwort auf mögliche negativen Assoziationen zum Alter, und die beiden Sachdimensionen „Ziele“ und „Altersbilder“ stehen damit in vielfältiger Weise und komplementär zueinander in Verbindung.

Wie bereits erläutert, machen die formulierten Ziele auch den Grad des Interesses der Befragten für das Thema Altenbildung und für ihr Engagement in der nachberuflichen Bildung sichtbar. Daher überrascht der Eindruck nicht, dass die Befragten mit den differenziertesten Altersbildern auch die differenzierteren Ziele der Altenbildung nennen und gelegentlich auch differenziertere Forderungen an die Strukturen stellen, weil sie Innovationen und Pluralität bei den Bildungsangeboten vermissen (wobei die letztere Forderung durchaus auch von Befragten mit eher negativen Altersbildern erhoben wurde).

Hinsichtlich der thematischen Überschneidungen, welche die computergestützte Analyse ergab, ist der genannte Zusammenhang weniger deutlich, doch ebenso erkennbar. So überschneiden sich u. a. negative Assoziationen wie die des *Verlusts des Gebrauchtwerdens und der Teilhabe* gleich mit mehreren quasi interventionistischen Zielen wie z. B. der *Sicherung von sozialen Netzwerken* und *sozialen (u. a. intergenerationalen) Beziehungen*. Die Abbildung 16 machte die Parallelen zwischen den Sachdimensionen „Ziele“ und „Altersbilder“ auch visuell deutlich.

Man könnte Altersbilder als feststehende Größe bei der Betrachtung des Verhältnisses der Sachdimensionen zueinander verstehen, muss jedoch – auch unter Rückgriff auf die Erläuterungen des 3. Kapitels – in Betracht ziehen, dass sie sich durch Ereignisse wie z. B. die Konfrontation mit älteren Menschen verändern und deshalb – wenn überhaupt nötig – ebenso wie die anderen Sachdimensionen nicht ohne Weiteres als unabhängige Variable gelten können. Somit können auch Ziele, die beispielsweise von

Teilnehmern in der Altenbildung genannt werden oder die sich aus ihren Erwartungen an Bildungsangebote ergeben, Altersbilder beeinflussen bzw. korrigieren.

Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den von den Expertinnen und Experten beschriebenen „Strukturen der Altenbildung“ und den anderen Sachdimensionen hat die Untersuchung ähnliche Ergebnisse hervorgebracht. Interessant sind u. a. die thematischen Überschneidungen bei den „neutralen Beschreibungen“ des Ist-Zustandes. Die als neutral bewertete Aussage, nach der Bildungsangebote im Alter häufig auf *Selbstinitiative basieren*, wird von den Befragten verbunden mit dem Ziel, *Selbstbestimmtheit* zu lernen und ein *Gefühl von Gebrauchtwerden* zu erhalten. Die als neutral bewertete Feststellung, dass die eigenen Bildungsangebote vor allem Bildungserfahrene ansprechen, wurde von den Befragten thematisch mit dem Altersbild der *Kontinuität* und der *Chance* in Verbindung gebracht.

Die einzige Überschneidung bei der „positiven Zustandsbeschreibung“ der Altenbildung gibt es zu den *eigenen Bildungsangeboten*, die als *heterogen und vernetzt* wahrgenommen werden. Diese Kategorie wird verbunden mit der Sachdimension Altersbilder, wenn Alter(n) mit *Vielfalt* und *Differenz* assoziiert wird.

Bei der negativen Bewertung sowohl des allgemeinen Ist-Zustandes aber auch des eigenen Bildungsangebotes weist der Code *zu wenige intergenerationelle Bildungsangebote* eine thematische Überschneidung mit dem Ziel der Altenbildung, *soziale, intergenerationelle Beziehungen zu fördern*, auf – eine komplementäre und logische Ergänzung (a. a. O.).

Bei der Kategorie „Erfolg oder Nicht-Erfolg“ von Bildungsangeboten innerhalb der Sachdimension Strukturen ist das Erfordernis der Ressourcenorientiertheit (*muss an Ressourcen ansetzen*), das auf die Schaffung niedrigschwelliger Angebote abzielt, die Kategorie mit den meisten Überschneidungen. Sie wird von den Befragten thematisch verknüpft mit den Zielen *Selbstbestimmtheit lernen*, *Hilfe bei Alltagsproblemen/Identitätsarbeit*, *Gefühl von Gebrauchtwerden*, *Empowerment* sowie *Nachholen von Verpasstem*.

Weitere interessante Überschneidungen zur Kategorie „Erfolg oder Nichterfolg“ von Bildungsangeboten weist das von den Befragten beschriebene Erfordernis *heterogener Strukturen und Bildungsangebote* auf. Dieses korrespondiert mit den Zielen der *Identitätsarbeit* (und der Hilfe bei der Alltagskompetenz) und der *Aktivitätsförderung* (Empowerment). Zudem bringen die Befragten das Erfordernis *Anreize liefern* in Verbindung mit dem notwendigen *Spaß* als Ziel der Altenbildung, mit dem *Erfordernis nach niedrigschwelligen Strukturen* und mit dem Ziel, *Selbstbestimmtheit zu lernen*. Bei den Altersbildern weist nur das Erfordernis *heterogener Bildungsangebote* thematische Überschneidungen mit dem *Alter als Vielfalt und Differenz* auf.

Bei den von den Expertinnen und Experten beschriebenen Forderungen an Gesellschaft und Politik weisen nur sehr wenige Kategorien ähnlich starke Überschneidungen mit einer anderen Sachdimension auf. Es wurde – was mit Vorsicht interpretiert werden sollte – beobachtet, dass weibliche Befragte mit eher einseitig positiven Altersbildern stärker das *Selbstengagement* und die *Selbstinitiative* fordern. Diese Forderung

wurde uneinheitlich zum Teil an die Adresse der älteren Generation und zum Teil an die Akteure der Altenbildung bzw. an die Politik gerichtet. Zu den Forderungen allgemein kann festgestellt werden, dass die von den (deutschen) Befragten empfundene größere Verantwortung des Wohlfahrtsstaates auf dem Gebiet der nachberuflichen Bildung in den auf vielfältige Weise von ihnen formulierten Forderungen sichtbar wird.

Die in Kapitel 3.2.3. erläuterte Annahme, dass gesellschaftliche und individuelle Altersbilder die (von den Expertinnen und Experten beschriebenen) Ziele und Strukturen der Altenbildung entsprechend ihrer und deren jeweilige Ausrichtungen beeinflussen (Kade 2007: 13), kann verifiziert werden. Die vielfältigen Interdependenzen zwischen den Sachdimensionen bieten sicherlich interessante Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsvorhaben.

8 Diskussion und Ausblick

*Das Alter wird nur dann respektiert werden,
wenn es um seine Rechte kämpft und sich seine
Unabhängigkeit und Kontrolle über das eigene
Leben bis zum letzten Atemzug bewahrt.*

MARCUS TULLIUS CICERO (106 – 43 VOR CHRISTUS)

Nachfolgend werden die in den vorangegangenen Kapiteln erläuterten Ergebnisse der empirischen Analysen zu den drei Sachdimensionen mit einem Rückgriff auf die theoretischen und inhaltlichen Ausführungen des Kapitels 2 und 3 bewertet und diskutiert. Insbesondere die Altersbilder erhalten hierbei im Bezug auf die theoretischen Annahmen des Kapitels 3 besondere Aufmerksamkeit, genauso wie die in Kapitel 3.4. aufgestellten Untersuchungsfragen. Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Analysen werden nachfolgend eingeordnet. Zudem werden Schlussfolgerungen für die Praxis der nachberuflichen Bildung sowie für gesellschaftspolitische Diskurse im Bereich der Senioren- und Bildungspolitik gezogen. Hierbei werden die Ergebnisse der US-Fallstudie einbezogen.

Struktur der nachberuflichen Bildung

In Kapitel 4.3. dieser Arbeit wurde deutlich, dass lediglich ein relativ geringer Teil der älteren Bevölkerung an formellen und non-formalen Bildungsangeboten teilnimmt und vor allem bildungsferne und einkommensschwächere ältere Menschen von den bisherigen Angeboten der nachberuflichen Bildung kaum erreicht werden. Angesichts des Ausmaßes der sozialen Ungleichheit in der Bildungspartizipation fallen im Vergleich zu den qualitativen Daten die i. d. R. eher verhaltene Thematisierung dieser Frage durch die Interviewten sowie die ebenfalls zumeist verhaltenen Vorschläge für eine Verbesserung dieser Situation auf. Die in der vorliegenden Studie befragten Expertinnen und Experten beobachten in ihrer alltäglichen Praxis zwar, dass ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer zumeist bildungserfahrene ältere Menschen sind. Problematisiert wurde die Bildungspartizipation im Alter jedoch nur von wenigen Befragten (vgl. Kapitel 7.2.). Lösungen wurden von ihnen dabei zumeist anhand eigener Erfahrungen beschrieben, wenn die eigenen Einrichtungen andere Zielgruppen als die bisherigen ansprechen wollten. Dies deutet darauf hin, dass der Fokus der Befragten in ihrer praktischen Arbeit offenbar weniger auf der Frage liegt, wie bildungsgewohnte ältere Menschen erreicht werden können, als darauf, wie das Funktionieren des Angebotes für die Kunden bzw. Teilnehmerinnen und Teilnehmer

sichergestellt werden kann. Hinsichtlich des Bedarfes der bildungsungewohnten älteren Bevölkerung und des Abbaus von Hemmnissen kann daher eine Befragung von Praktikerinnen und Praktikern aus der nachberuflichen Bildung nur dann hilfreich sein, wenn diese auch mit einem „Blick von außen“ auf ihre eigenen Bildungsangebote und die Altenbildung insgesamt schauen. Die in Kapitel 4.3.2. erläuterte stark überproportionale Beteiligung an Bildungsangeboten von Personen mit höherer Schul- und Berufsausbildung zeigt, dass sich nicht nur Bildungsungleichheiten über die Lebensspanne verstärken, sondern nachberufliche Bildung äußerst wirkmächtige Ausgrenzungsmechanismen aufweist. Diese starke Selektion von Personen mit einem relativ hohen Bildungsstand ist den Akteuren der Altenbildung offenbar nicht in vollem Ausmaß bewusst. Das geringere Interesse bezüglich dieser Frage ist vor allem dann bemerkenswert, wenn sie der (eigenen) substanziellen Kritik an Politik und Gesellschaft gegenübergestellt wird. In dieser Frage werden vor allem staatliche Ebenen verantwortlich gemacht (s. u.).

Es war zwar nicht zu erwarten, dass die in den bereits etablierten Strukturen arbeitenden Expertinnen und Experten eine „zu stark angebotsorientierte Altenbildung“ kritisieren würden (und sich eine nachfrageorientiertere Altenbildung wünschen). Jedoch wird eine Bestätigung dieser Perspektive indirekt u. a. über die Forderung nach niedrigschwelligen und heterogenen Angeboten sichtbar und wäre eine Antwort auf die in den Interviews erkennbare Resignation bzw. Ohnmacht bei den Befragten hinsichtlich der selektiven Bildungspartizipation in der nachberuflichen Bildung (vgl. Schuetze 2007: 185).

In Kapitel 4 dieser Arbeit wurde zudem sehr deutlich, dass darüber hinaus vier Gruppen der älteren Generation in einem besonderen Maße von fehlender Bildungspartizipation betroffen sind: hochaltrige Menschen, Verwitwete, niemals erwerbstätige ältere Menschen sowie ältere Migrantinnen und Migranten (Kapitel 2.1., 4.2. und 4.3.). Die deutschen Expertinnen und Experten haben diese Zielgruppen jedoch nur selten zur Sprache gebracht und die unterschiedliche Bildungspartizipation Älterer eher allgemein thematisiert. Für diese Bevölkerungsgruppen besteht aber eine besondere Bedarfslage, wenn sie ebenso an der nachberuflichen Bildung teilhaben sollen. Diese Gruppen müssen aufgrund ihrer besonderen Bedürfnisse hinsichtlich des Zugangs und der Inhalte als spezifische Zielgruppe für künftige Altenbildungsarbeit angesehen werden (Kalbermatten 2004: 120). Das heißt nicht, dass lediglich gesonderte Kurse für diese Gruppen vielversprechend sein können, sondern dass auch verstärkt über eine differenzierte Ansprache sowie andere Formen der Koordination und Organisation u. a. mit bereits bestehenden (auch institutionalisierten) Gruppen des Alltags und in verschiedenen Lebensbereichen dieser genannten Gruppen nachgedacht werden muss (vgl. auch Kade 2007: 63).

Da sowohl die im Ausland Geborenen als auch die älteren Menschen ohne Bildungserfahrungen durch eine Erwerbstätigkeit andere Bildungserfahrungen aufweisen, ist zudem ein erweitertes Bildungsverständnis – jenseits traditioneller Formen formellen und non-formalen Lernens – von großer Bedeutung. Insbesondere verschulte Bil-

dungsangebote, die an herkömmliche, formelle Bildungserfahrungen anknüpfen, sind hier ungeeignet. Hinsichtlich der Situation von älteren Migrantinnen und Migranten ist eine entsprechende kulturvergleichende Forschung zu berücksichtigen, um adäquate und vergleichbare Daten zu erhalten, damit die immer noch starken Forschungslücken in diesem Bereich geschlossen und neue Impulse in der praktischen Bildungsarbeit gesetzt werden können (vgl. Barz et al. 2008: 95 ff.). Hierfür konnte in dieser Arbeit nur ein kleiner Anstoß gegeben werden (Kapitel 4.3.5. und Tabelle 3). Ähnlich ist es bei den älteren Frauen, die zu einem größeren Anteil als Männer geringe oder gar keine Bildungserfahrungen im Beruf machen konnten (Findsen 2005: 138; Kapitel 2.1.1.4. und 4.3.). Für sie eröffnen sich Chancen durch eine „Befähigungsstrategie“ in früheren Lebensphasen sowie in der nachberuflichen Phase – sofern die Strukturen darauf kreativ und innovativ reagieren. Auf diese Ausgangssituation kann aber eingegangen werden, genauso wie darauf, dass die Attraktivität des Lernumfeldes für Männer z. B. durch zielgruppenorientiertere Angebote gesteigert wird.

Für die Zukunft der Planung nachberuflicher Bildung ist der Befund interessant, dass eher konzeptionell tätige Expertinnen und Experten die Symbolhaftigkeit der Bildungsaktivitäten in der nachberuflichen Phase kritisieren. Sie bezweifeln den Sinn von Modellprogrammen – und -projekten der Exekutive (Bundes- und Landesregierungen), die aus ihrer Sicht aufgrund fehlender Anschlussfinanzierungen zu Modellruinen verkommen und kaum flächendeckende Impulse setzen. Für einen erfolgversprechenden Weg, eher bildungsferne Bevölkerungsgruppen zu erreichen, sind Hinweise der Befragten hinsichtlich (alters-) spezifischer Angebote für Seniorinnen und Senioren dienlich (vgl. Kapitel 7.3.), zumal wir aus der bisherigen Forschung lediglich wissen, dass beispielsweise hochaltrige Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Vergleich zu „jungen Alten“ eher altersspezifische Bildungsangebote wahrnehmen (Kolland & Ahmadi 2010: 82) und Dominanzen von Altersgruppen oder eines Geschlechts dazu führen, dass heterogene Teilnehmerstrukturen immer weniger durch die Verantwortlichen vor Ort sichergestellt bzw. organisiert werden können (Kapitel 4.1.2. und 4.2.3.; Kade 2007: 62). Inwiefern bildungsgewohnte ältere Menschen sich eher als Seniorinnen und Senioren begreifen bzw. eher über senioren-spezifische Angebote erreicht werden können als bildungsnahe ältere Menschen, wäre also eine interessante Frage sowohl für die Bildungsforschung als auch für die Erwachsenenbildung vor Ort. Denn auf diesem Gebiet sind neue Ansätze erfolgversprechend und gleichsam eine Herausforderung für die praktische Arbeit vor Ort.

Weitere neue Wege, die die Befragten interessanterweise vor allem dann nennen, wenn sie sich selbst in die Position von potenziellen Kunden einer zukünftigen Altenbildung hineinversetzen, sind Bildungsangebote, die sowohl altersspezifisch als auch generationenübergreifend konzipiert sein sollen.⁶⁹ Die Heterogenität einer Angebots-

69 Die Befragten wurden zum einen gefragt, welche Angebote sie für eine verbesserte Bildungspartizipation vorschlagen, und zum anderen, wie sie sich ihr eigenes Altern vorstellen (siehe Anhang A). Auch die Fragen zur eigenen Phase des Alter(n)s waren für die Erörterung struktureller Aspekte in der Altenbildung fruchtbar (vgl. Kapitel 7.4. und 7.5.).

landschaft, die altersspezifische Relevanzstrukturen berücksichtigt, und neue didaktische Vermittlungsmethoden sind notwendig, um Hemmnisse der nachberuflichen Bildung abzubauen (vgl. auch Kapitel 7.2.; BMFSFJ 2010: 91; Friebe 2007: 19 f.). Zielgruppenspezifische Maßnahmen, die Rücksicht auf die Lebens- und Lernerfahrungen sowie die Motivation des Einzelnen nehmen, sind sowohl für die verbesserten Ausichten bei der Teilnahme und Partizipation von Bedeutung als auch für das Entstehen von neuem Wissen und neuen, positiven Erfahrungen und Strategien (Bellon 2004: 127; Kruse & Rudinger 1997: 70 ff.).

Erscheint es bezüglich der verschiedenen Altersgruppen insbesondere für Personen bis 65 bzw. 70 Jahren problematisch, an Bildungsangeboten explizit für Seniorinnen und Senioren teilzunehmen, so sind altersspezifische Angebote vor allem für die Personengruppe ab 75 Jahren sinnvoll, um ihnen altersadäquate Lerninhalte und Lernformen anbieten zu können und die Bildungspartizipation in dieser Bevölkerungsgruppe zu verbessern (BMFSFJ 2006: 114). Vor allem für spätere Geburtsjahrgänge mit durchschnittlich höheren Bildungsabschlüssen sind zudem Angebote des Seniorenstudiums und anspruchsvolle Bildungsangebote sinnvoll, wobei Seniorenakademien und -universitäten auf vielfältige und bedarfsgerechte Formen des Studiums Wert legen sollten (vgl. Kapitel 4.1.1.1.). Es kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere die gut ausgebildeten Generationen, die künftig in den Ruhestand treten werden, in neuen selbstbestimmten Altenbildungsprojekten die Lehrpläne und Kurse gestalten und tatkräftig auf hohem Niveau mitgestalten wollen und werden (Kapitel 4.3.). Sowohl in Deutschland als auch in den USA wird diese Bevölkerungsgruppe für sie relevante Bildungsstrukturen aktiv(er) (mit)gestalten (wollen) und eine differenzierte Nachfrage am Bildungsmarkt einfordern. Zudem werden sie einige Projekte erst durch ihre finanziellen Ressourcen ermöglichen und auch dadurch indirekt und direkt stärker mitgestalten (vgl. Manheimer 2007a: 6).

Vor diesem Hintergrund ist es interessant, dass eine stärkere Förderung der Altenbildung insgesamt für die befragten Expertinnen und Experten bedeutet, dass die nachberufliche Bildung gleichrangig im Verhältnis zu anderen Bildungsformen für jüngere Lebensalter zu behandeln sei. Generell wird aber nur indirekt die Aufwertung der Altenbildung im Vergleich zu jüngeren Lebensaltersphasen eingefordert und lediglich an die Verantwortung „aller Seiten“ appelliert. Es bleiben Zweifel, ob diese zumeist sehr allgemein beschriebenen Forderungen der Expertinnen und Experten der Realität bei der Bildungspartizipation in der nachberuflichen Phase gerecht werden können, wenngleich sie auch durch die Bildungs- und Altersforschung unterstützt werden (vgl. Bosch 2005; Köster 2005: 99; BMFSFJ 2006: 260 f.).

Von eher konzeptionell tätigen Befragten (z. B. in Behörden, vgl. Kapitel 7.1.) und unabhängig von der Beurteilung der eigenen Einrichtungen und Angebote wurde bemängelt, dass zu wenig *intergenerationelle Bildungsangebote* bestehen. Altenbildung wird hierbei von den Befragten als Teil der Alten- und Jugendhilfe betrachtet (Kapitel 7.2.). Bezugnehmend auf die Ausführungen zu den Herausforderungen des Alter(n)s in Kapitel 2.1. unterstreichen diese Ergebnisse das (kreative) Potenzial, das

die nachberufliche Bildung bezogen auf gesellschaftliche Integrationsprozesse hat (Cohen 2000). Aufgrund des Wandels von Lebens- und Wohnformen, sozialen Werten und Normen sowie steigender Mobilitätswänge durch die Arbeitsgesellschaft (Kapitel 2.1.1.) kommen Lernerlebnisse und -situationen zwischen den Generationen seltener zustande. Das intergenerationelle Lernen muss zunehmend konstruiert und organisiert werden – eine Herausforderung, der sich die Altenbildung stärker stellen müssen (vgl. Klercq 1997).

Die so häufig beschworene integrative Kraft des Überlieferns von Erfahrungen und Kompetenzen Älterer an jüngere Generationen weist angesichts des Wachstums an Wissen und des Ausmaßes von neuen Medien schon lange deutliche Mängel auf (ebd.: 87 und 93 f.). Es gibt diverse Gebiete, auf denen sich für die nachberufliche Bildung Anknüpfungspunkte finden lassen. So ist das intergenerationelle Lernen ein wichtiger Aspekt vor allem für den Bereich der Informationstechnologie, wofür es bereits vielfältige Angebote gibt. Das intergenerationelle Lernen als ein Aspekt nachberuflicher Bildung macht die unerlässliche Spezifizierungsnotwendigkeit von Angeboten deutlich, die für die Zukunft stärkere Beachtung finden sollte. Sowohl eine altershomogene Angebotsstruktur für typische Fragen der Lebensphase Alter als auch die generationenübergreifenden Angebote, die die o.g. Ziele verfolgen können, sollten dabei berücksichtigt werden (vgl. BMFSFJ 2006: 124). Um die Angebote besser spezifizieren und eine erhöhte Bildungspartizipation erreichen zu können, müssen die vielfältigen Bedarfe der älteren Generation besser als bisher analysiert, soziodemographisches Wissen bei den Akteuren vermittelt sowie neue und kreative Wege in der Vernetzungsarbeit vor Ort gefunden werden.

Beim intergenerationellen Lernen und den Potenzialen für ein verbessertes Miteinander der Generationen (vgl. Kapitel 2.1.1.5., 2.2.2.4. und 4.1.2.2.) ist außer symbolträchtigen Aktivitäten (Stichwort Mehrgenerationenhäuser oder generationenübergreifende Theater- und Schulprojekte etc.) kaum eine nachhaltige Strategie bei den Bildungsträgern und bei der Förderung durch staatliche Ebenen erkennbar. Leider haben bis heute vor allem lediglich diejenigen, die bereits im Bereich der nachberuflichen Bildung tätig sind, die Bedeutung der Bildung im Alter und des „generationensensiblen Lernens“ erfasst (Klercq 1997; Kapitel 4.1.2.2.). Die Autoren der EdAge-Studie zum Bildungsverhalten älterer Menschen stellten fest, dass bildungsungewohnte ältere Menschen trotz ihres geäußerten Wunsches nach mehr generationenübergreifenden Kontakten sich schwer tun, gemeinsam mit Jüngeren zu lernen. Vor allem aufgrund der fehlenden Erfahrungen im Umgang mit jüngeren Menschen generell aber auch im Umgang mit Lernprozessen fällt ihnen die Befriedigung des „intergenerationellen Bedürfnisses“ nicht leicht. Daher empfehlen die Autoren der Studie, neue didaktische Wege zu gehen, um den intergenerationellen Dialog in den Bildungseinrichtungen auf kreativen und innovativen Wegen anzustoßen (Schmidt et al. 2009: 155). Allein die Begegnung der Generationen würde dann zum Bildungsziel: eine Beobachtung, die auch in den Daten der befragten Expertinnen und Experten in dieser Arbeit Unterstützung findet. Die bisherigen Anstrengungen beruhen leider bislang auf Modellprojekte, die – insbesondere auf dem Feld des intergenerationellen

Lernens – Altbekanntes eher wiederholen und intergenerationelle Lernangebote in der Fläche kaum installieren helfen. Es bleibt zu hoffen, dass die Generationen der 1960er und 1970er Jahre, die auf vielen gesellschaftspolitischen Feldern bereits unter Beweis gestellt haben, Neuerungen erarbeiten und umsetzen zu können, auch im Bereich der Altenbildung Konsequenzen ziehen und – für sich und für andere – verbesserte Strukturen einfordern bzw. deren Bewusstwerdung einleiten. Diese Generation, die nun in die nachberufliche Phase übergeht, wird vermutlich selbstbestimmter ihr Alter(n) gestalten, wozu auch die aktivere Steuerung von Bildungsangeboten gehört.

Ziele der nachberuflichen Bildung

Was soll Altenbildung leisten können und welche Inhalte sind für die älteren Lernenden aus Sicht der Befragten relevant? Die große Bandbreite an Kategorien bei der Sachdimension Ziele bei fast allen Befragten bestätigt die Vielfalt der Ziele der in Kapitel 2.2.3. und Kapitel 4.1. vorgestellten Angebotslandschaft in der nachberuflichen Bildung (Bubolz-Lutz 2007; Kolland 2006; vgl. Kapitel 7.3.). Sie unterstreicht zudem die Notwendigkeit eines weitgefassten Bildungsbegriffs für die nachberufliche Bildung (vgl. Kricheldorf 2010; Kapitel 2.2.1.1.). Die Beschreibungen von Zielen wird indes vom institutionellen Handlungsrahmen stark beeinflusst und weist Parallelen zu den von den Befragten beschriebenen strukturellen Aspekten der Altenbildung auf (Kade 1992; Kalbermatten 2004). Es muss bei dieser Sachdimension, ausgehend von den Aussagen der Befragten, besonders bei Praktikerinnen und Praktikern unter ihnen, in der Tat von einer Art „Blumenladen der Ziele“ gesprochen werden (vgl. Kolland 2006: 13).

Die Zielrichtungen der nachberuflichen Phase sind trotz der zur „Altenbildung“ reduzierbaren Bildungskategorie als komplex und eher uneinheitlich zu bewerten. „Restbestände“ einer beruflichen Bildung mit impliziten Bedürfnissen nach entsprechender Wertschätzung im sozialen Alltag sind ebenso zu finden wie Neuorientierungen und altersspezifische Fragestellungen für Veranstaltungen der Altenbildung, die explizit der nachberuflichen Phase zugeordnet werden können. Ein zentrales Ziel, das sich oberhalb der genannten Kernkategorien herauskristallisiert und zudem vorwiegend für die Altenbildung typisch erscheint, ist das Ziel der Lebensbewältigung, des Meisterns der Herausforderung Altern, wie sie in Kapitel 2.1. und 2.2.3. bereits thematisiert wurde (vgl. auch Bubolz-Lutz 2007: 13). Die in Kapitel 7.3. genannten Kernkategorien können über dieses Merkmal eng miteinander verknüpft werden. Es geht weniger um die Anhäufung von Wissensinhalten, wie es in anderen Lebensphasen mitunter beobachtet werden kann, sondern um persönliches Wachstum, um die Verwirklichung individueller Möglichkeiten und die Befähigung, einer sich verändernden Welt konstruktiv zu begegnen (vgl. auch Wingchen 2004: 130). Es überrascht nicht, dass die Befragten bei der Kategorisierung der Ziele Bezug nehmen zur eigenen Lebensgeschichte, so wie es in Kapitel 2.1. bereits als für die Lebensphase Alter charakteristisch bezeichnet wurde.

Im Vergleich zu den Zielen der Bildung von jüngeren Menschen entfällt beim Lernen im höheren Lebensalter überdies die gezielte (berufliche und erwerbsbezogene) Nut-

zung des Erlernten. So wird das entpflichtete Lernen charakteristisch für die Nacherwerbsphase, wodurch auch die Lernziele individuell verschieden(er) ausfallen (müssen). Vor allem die praktisch tätigen Befragten mit Lehrerfahrungen haben in den Interviews diese Individualität bei den Zugängen zur Altenbildung sowie in den jeweiligen Veranstaltungen anschaulich und vielfältig illustriert (Kapitel 7.2. und 7.4.). Es wurde insbesondere anhand der Sachdimension Ziele deutlich, dass die Nutzerinnen und Nutzer der Altenbildung aus Sicht der Befragten in der Auswahl der Bildungsangebote durch den wegfallenden unmittelbaren Verwertungsdruck und der damit verbundenen Entpflichtung relativ frei (bzw. freier) sind. Dadurch erhält die Eigenverantwortung automatisch eine zentrale Bedeutung, was positive wie negative Folgen nach sich ziehen kann, die nachfolgend noch diskutiert werden. Denn inwiefern diese – sicherlich wünschenswerten – Ziele der Altenbildung durch strukturelle Hemmnisse für bestimmte Bevölkerungsgruppen unerreichbar bleiben und für wen die damit einhergehenden Optionen realistisch sind, ist für diese Arbeit von herausragendem Interesse.

Die Unterscheidung von Zielen in expressive (Lernen um seiner selbst willen/Selbstausdruck/Selbstzweck) und instrumentale Ziele (Lernen für ein externes Ziel oder bestimmtes Resultat) ist bereits in Kapitel 2 kritisiert worden. Es ist nicht nur diese Unterteilung der Ziele, die der Vielfalt nur bedingt gerecht wird, sondern auch ihre unscharfe Abgrenzung. In der Regel werden von Bildungsakteuren zudem beide Formen von Zielen im gleichen Atemzug genannt. Doch verweist diese Unterscheidung auf die Herausforderung für die Akteure im Bildungswesen (Anbieter, Dozierende etc.), die richtige Balance zwischen beiden Ausprägungen finden zu müssen, damit die Zielgruppe der Altenbildung zufrieden gestellt oder für die Inhalte der jeweiligen Lernangebote begeistert werden kann (vgl. auch Manheimer 2007b: 468 f.; Findsen 2005).

Lehrende und Organisatoren von Altenbildung sollten sich darüber im Klaren sein, dass sie selbst wenn sie wollten keine neutralen Akteure in der Altenbildung sein können. Die persönliche Einstellung und Haltung bei der Vermittlung von Wissen über das Alter(n), der Umgang mit älteren Lernenden sowie die Ziele der jeweiligen Bildungsangebote bedürfen der Reflexion, was insbesondere durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie zu den Verknüpfungen zwischen den Zielen und den von den Befragten vertretenen Altersbildern unterstrichen wird. Es muss zudem darauf hingewiesen werden, dass die Zielbeschreibungen der Befragten nur im geringen Maße etwas darüber aussagen, inwiefern mit bestimmten Zielrichtungen auch ältere Menschen gewonnen werden können, die bislang nicht an Veranstaltungen der Altenbildung teilgenommen haben. Hier wäre eine Befragung von älteren Menschen und potenziellen Nutzerinnen und Nutzern nachberuflicher Bildung sinnvoll, die aber in dieser Arbeit nicht geleistet werden konnte.

Altersbilder

Die bereits in Kapitel 4.2. vorgestellte Studie über das Bildungsverhalten Älterer (Tipelt et al. 2009b) weist desiderate Forschungsschwerpunkte im Bereich der Altenbildung für die Zukunft aus (vgl. auch Köster 2005: 98 und Schmitt 2008: 59). Die Autoren nennen darunter explizit Forschungen zu Altersbildern und Stereotypen von Praktikern und Erwachsenenbildnern in der beruflichen und nachberuflichen Bildung von älteren Menschen (ebd.: 200 ff.). Die vorliegende Arbeit konnte die Desiderata zumindest zu einem Teil aufgreifen und Antworten dazu finden.

Bezugnehmend auf die Ergebnisse zur Sachdimension Altersbilder in Kapitel 7.4. fällt bei aller Varianz der Altersbilder bei den Befragten die Dominanz des *Alter(n)s als Verlust* als zentrale Kern- und Referenzkategorie auf. Wenn in der Gerontologie nun mehr und mehr die Potenziale und Chancen im Alter betont werden, kann dieses Bestreben als Reaktion auf diese Dominanz verstanden werden. Doch wäre es nicht zielführend, negative Altersbilder, die auch in der Zukunft hinsichtlich der Alterscharakteristika dominieren werden, mit (zu) positiven Altersbildern auszugleichen oder gar zu ersetzen (Filipp & Mayer 2005: 30).

Durch die Konfrontation mit Alter(n)sprozessen im beruflichen Alltag scheinen die Vielfalt und die Differenzierung bei den beschriebenen Altersbildern zuzunehmen. Nicht nur in der interdisziplinären Altersforschung werden immer wieder neuartige Altersbilder reflektiert, insgesamt entsteht zunehmend ein heterogenes Bild vom Alter, das vor allem bei Menschen, die mit älteren Menschen arbeiten, weniger von den Defiziten als von den Potenzialen des Alters bestimmt wird (Kapitel 7.4.; vgl. auch Femers 2007: 53). Insofern können die Vorannahmen, die darauf beruhen, dass der Kontakt mit älteren Menschen oder die Tätigkeit in einer Einrichtung oder Organisation der nachberuflichen Bildung positive Altersbilder fördern, bestätigt werden (vgl. Kapitel 3.3.1.). Jedoch ergeben sich zum Beispiel zwischen den Expertinnen und Experten, die im Bereich der informellen Altenbildung tätig sind, keine klaren Trennlinien zu den anderen Befragten, die formelle oder non-formale Bildungsangebote organisieren (Kapitel 7.7.). Darüber hinaus kann der direkte Vergleich mit Kontrollgruppen, die eher selten Kontakt zu älteren Menschen haben, nicht gezogen, sondern lediglich auf die in Kapitel 3 beschriebenen (eher negativen) gesellschaftlichen und individuellen Altersbilder verwiesen werden (vgl. Kapitel 3.2.2.1., 3.2.2.3. und 3.3.1.).

Die im Sechsten Altenbericht geforderte Sensibilisierung der in der Erwachsenen- und Weiterbildung Beschäftigten für die Vielfalt des Alter(n)s kann zwar nicht schaden, aber hat m. E. vermutlich in der alltäglichen Praxis allein eine Bedeutung für diejenigen Praktikerinnen und Praktikern, die noch über wenige Erfahrungen verfügen (vgl. dazu BMFSFJ 2010: 91 f.). Gleichwohl ist nicht nur die alterssensitive Qualifizierung der in der nachberuflichen Bildung tätigen Menschen, sondern auch eine adäquate Einschätzung von individuellen Bildungspotenzialen in der Weiterbildung mit älteren Erwachsenen von großer Bedeutung (a. a. O.). Negative Altersbilder der älteren Menschen selbst werden im Übrigen auch als Hemmnisse für eine Bildungspartizipation gesehen. Interessant ist, dass ein Vergleich über einen längeren Zeitraum gezeigt hat, dass

negative Altersbilder in der nachberuflichen Phase leicht abnehmen und positive Vorstellungen vom und über das Alter(n) zunehmen. Ob diese Veränderungen entsprechend erfreuliche Auswirkungen auf die Bildungspartizipation im Alter in den kommenden Jahren und Jahrzehnten haben, bleibt abzuwarten (ebd.: 258f. und 91 sowie Dörner et al. 2011).

Können die Modifikationen bzw. die induktiv hinzugekommenen Kategorien eher als Beitrag für eine erhöhte Differenzierung bei den von den Befragten vertretenen Altersbildern verstanden werden, so bleibt die Dichotomie „negative versus positive Altersbilder“ in ihrer Bedeutung davon unangetastet. Der oben erwähnte Widerspruch zwischen den in der Gesellschaft eher dominierenden negativen Altersbildern und den eigenen differenzierteren bis positiven Betrachtungen auf das Alter(n) wird von den Expertinnen und Experten oftmals „gelöst“ durch eine Positionierung gegen den negativen gesellschaftlichen Einfluss. Dies führt mitunter dazu, dass negative Altersaspekte ausgeblendet werden. Es wird deutlich, dass Altersbilder zumeist als zwei Seiten einer Medaille empfunden werden, wobei eine bemerkenswerte Vielfalt bei der Kategorie des Verlusts festzustellen ist. Die Bedeutung dieser Kategorie wird im Übrigen auch dort deutlich, wo Älterwerden von den Befragten als eine Art *Grenzüberschreitung* beschrieben wird, als nicht mehr zu den Jüngeren zugehörig – oftmals begründet mit einer fehlenden Erwerbstätigkeit. Mit Hinblick auf die in Kapitel 3 diskutierten theoretischen Konzepte zum Alter(n) erscheinen die Zurückweisung negativer Kategorien sowie die – für den „Kampf“ ins Feld geführte – verhältnismäßig starke Betonung positiver Altersbilder so, als hätten wir es bei einigen Expertinnen und Experten der Altenbildung mit Anhängern der Aktivitätstheorie zu tun (vgl. Kapitel 3.1.1.), die zudem anspruchsvolle Zielprofile für die älteren Lernenden bereithalten. Die negativen Beschreibungen dominieren wiederum vor allem hinsichtlich des eigenen (subjektiven) Alter(n)sprozesses (vgl. Kapitel 7.4.). Es kann daher die in Kapitel 3 diskutierte Annahme von Slotterbeck (1996) bestätigt werden, dass negative Eigenschaften vor allem dem Alternsprozess zugeordnet werden können und nicht „dem Alter“ oder „den älteren Menschen“. Positive Altersbilder werden – und das ist eine Ergänzung bisheriger Forschung – vor allem dann bemüht, wenn der pädagogische Auftrag dieser Befragten für ihre Tätigkeit begründet werden soll. Zudem wird vor allem von den langjährigen Expertinnen für diese Idealvorstellung „geworben“, um andere an ihren eigenen positiven Erfahrungen teilhaben zu lassen. Es kann im Übrigen die These aufgestellt werden, dass positive Altersbilder im berufspraktischen Alltag mit Lernerfolgen in Verbindung gebracht werden, aber kaum mit dem eigenen Altern und den persönlichen Assoziationen zum Alter(n).

Auch wenn die Expertinnen und Experten zumeist differenzierte Altersbilder vertreten, auf die Vielfalt des Alter(n)s Wert legen sowie die Selbstbestimmtheit und Freiwilligkeit in der nachberuflichen Bildung unterstreichen, so ist bei der Begründung pädagogischen Handelns die zum Teil einseitige Schwerpunktsetzung auf positive Altersbilder – als Grundlage für die Zielrichtungen der Altenbildung – bei einigen Befragten sehr präsent und bietet bei ihnen stets die Gefahr für normativ begründete Herangehensweisen in der alltäglichen Praxis. In einer Studie von Schütz & Tews

(1991) wird diese Problematik deutlich, wenn sie sich ausdrücklich von der impliziten „Schlagkraft“ der Altenbildung distanzieren: „Wir wollen hier keineswegs neue Normen kreieren, nach denen Ältere sich „bilden“ mühen. Gleichgültigkeit solchen Ansprüchen gegenüber ist genauso zu akzeptieren!“ (sic) (Schütz & Tews 1991: 65). Auch diese Autoren distanzieren sich also von jeglicher Art von Verpflichtungen und betonen jedoch im gleichen Absatz die Bedeutung von Bildungsmaßnahmen im Alter. Die Gratwanderung zwischen Normsetzung und einer Art unverbindlicher Empfehlung wird an dieser Stelle sichtbar. Die Problematik ist jedoch verständlich, weil sich diese Haltung auch in den Einstellungen der (älteren) Bevölkerung widerspiegelt. In einer österreichischen Studie aus dem Jahre 2006 zum Bildungsverhalten Älterer gaben ein Zehntel der Befragten im Alter von 60 Jahren und älter an, dass sie für eine Lernverpflichtung im Alter eintreten (Kolland 2008: 175). Köster (2007) hat diesen Diskurs aufgegriffen und entgegnet seiner selbstgestellten Frage, ob die Bildungspflicht für Ältere komme, mit einem Verweis auf die Gefahr, dass die „Verantwortung für das Lernen im Alter auf den älteren Menschen als Individuum abgeschoben“ (Köster 2007: 91) wird, und fordert gleichsam ein Leitbild der Partizipation (an Bildung) und des individuellen Bedürfnisses nach Lernen (ebd.: 94 ff.). Für die Alterns- und Bildungsforschung ist und bleibt dieses Spannungsfeld ein interessantes Forschungsfeld, zumal wenn Konsequenzen für die praktische Bildungsarbeit gezogen werden sollen. Wenn Bildung im Alter eine Selbstverständlichkeit werden soll bzw. mehr und mehr wird, muss diese Zielrichtung zwangsläufig mit der in den Daten sich widerspiegelnden Vielfalt von Altersbildern bzw. dem Wunsch von Menschen, sich zum Beispiel Bildungsmaßnahmen bewusst zu entziehen, in einem bestimmten Maße auch in Widerspruch stehen. Die Akteure in der nachberuflichen Bildung sollten sich dieses Spannungsfeldes bewusst sein, um ggf. mit einer ablehnenden Reaktion der Nutzerinnen und Nutzer umgehen zu können, und um nicht unbewusst von Dritten instrumentalisiert zu werden. Dieses Spannungsfeld wird zunehmend die Bildungsarbeit mit älteren Menschen beeinflussen, zumal wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, von einer nachberuflichen „Ruhephase“, die frei von Bildungsaktivitäten bleibt, schon heute angesichts der demografischen Veränderungen immer weniger ausgegangen werden kann (Wiesner & Wolter 2005: 7, 22; Riley & Riley 1992; s. u.). Die demografische Entwicklung und die dadurch provozierten Veränderungen in den Bildungseinrichtungen werden dieser Frage eine größere Bedeutung zukommen lassen. Für die nachberufliche Bildung wäre es interessant zu erfahren, welche Prioritäten gesetzt werden sollen – positive „Leit-Altersbilder“ oder mehr Vielfalt unter den Teilnehmenden nachberuflicher Bildung?

Die oben diskutierten Ergebnisse zu den Altersbildern, aber auch der Vergleich der Sachdimension Altersbilder mit den beiden anderen Sachdimensionen zeigen, dass die in Kapitel 3.2. und 3.3.2. erläuterten theoretischen Konzeptionen als Forschungsinstrument für die empirische Analyse der Experteninterviews fruchtbare Ergebnisse erbracht haben und eine kritische Diskussion der genannten Sachdimensionen ermöglichen. Zwar ist der generelle Beitrag theoretischer Konzeptionen zu Altersbildern für die Theorieentwicklung in der Gerontologie kaum messbar, doch dient dieser

Ansatz durchaus der von Bengtson geforderten kritischen Betrachtung von Einzelaspekten (Bengtson et al. 2009: 734; vgl. Kapitel 3.3.2.). Insbesondere der kritische Blick auf die verschiedenen Sachdimensionen, aber auch die Berücksichtigung der Aspekte der kritischen Gerontologie können durch den theoretischen Ansatz über die Altersbilder gewährleistet werden. Doch müssen die Ergebnisse als ein Beitrag für die in Sachdimensionen untersuchten Einzelaspekte verstanden werden, die für eine Theorieentwicklung nur eine eingeschränkte Reichweite erreichen können (vgl. Kapitel 3.1.4. und 3.3.2.).

In dieser Arbeit sollte das nachberufliche Alter explizit im Fokus des Interesses stehen. Die in Kapitel 7.4. erörterten Kategorien zu den Altersbildern sind also per se allein altersspezifische Aspekte nachberuflicher Bildung. Die gegenstandsbezogene Auswertung basierte auf den Interviews mit Expertinnen und Experten im Bereich der Altenbildung und nicht auf intergenerationellen Beziehungen oder der Erwachsenenbildung generell, und auch nicht auf Bildungsbedarfe älterer Menschen. Diese Aspekte bleiben desiderat. Insbesondere die „eigentlichen“ Bedürfnisse der älteren (potenziellen) Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Berücksichtigung der Sachdimensionen dieser Arbeit wären daher ein sehr sinnvolle Ergänzung.

Zum Verhältnis der Sachdimensionen zueinander

Auf den Zusammenhang von Altersbildern, Bildungszielen und (politischen) Forderungen für den Bereich der Altenbildung wird in der Fachliteratur kaum hingewiesen. Deshalb ist in dieser Arbeit eine Verknüpfung zwischen den genannten Sachdimensionen zur Sprache gebracht worden. Denn wir müssen uns nicht nur fragen, welche Altersbilder wir kennen, sondern auch welche Differenzierung nötig ist, worauf Altersbilder hinweisen und welche Forderungen sich dabei stellen.

Es ist interessant, dass von den befragten Expertinnen und Experten das größte Potenzial für positive und erfolgreiche strukturelle Veränderungen in der Schaffung heterogener Strukturen und niedrigschwelliger Bildungsangebote ausgemacht und darin gesehen wird, die Ressourcen der (potenziellen) Teilnehmenden ins Blickfeld zu nehmen und sie sozusagen „dort abzuholen wo sie stehen“. Die Anforderung der Heterogenität an die Infrastruktur nachberuflicher Bildung wird überdies inhaltlich mit der Hoffnung verknüpft, dass letztere der Aktivitätsförderung dient bzw. das Empowerment Älterer erwirkt, vielfältige Ziele ins Auge fassen lässt sowie Anreize des (selbständigen) Engagements, der Teilhabe und der Beteiligung liefert (vgl. Kapitel 7.5.). Wenig überraschend, aber in der Deutlichkeit bemerkenswert, ist die differenziertere Beschreibung der Befragten bei den subjektiv vertretenen Altersbildern, die sich mit der Forderung nach einer vielfältigen Angebotsstruktur deckt und die in Kapitel 3.2.2. beschriebenen Dimensionen des Alterns (biologisches bzw. physisches, psychisch-kognitives oder soziales Altern) widerspiegelt (Kapitel 3.3.; vgl. auch Walter et al. 2006: 48, 53).

Die in Kapitel 3.2.3. erläuterte Annahme, dass Altersbilder die Altenbildung entsprechend ihrer Ausrichtungen beeinflussen, auf die Wissenschaft einwirken und umge-

kehrt (Kade 2007: 13; BMFSFJ 2010: 86 f.), kann daher verifiziert werden. Die in Kapitel 7.5. dargelegten Ergebnisse zeigen deutliche Interdependenzen zwischen den Sachdimensionen, die für weitere Forschungsvorhaben interessante Anknüpfungspunkte bieten. Insbesondere für die Weiterentwicklung von Angeboten und die Reflexion von Chancen und Risiken in der nachberuflichen Bildung samt möglicher Instrumentalisierung von Altersbildern sind die Ergebnisse relevant. Sie können eine Vorlage auch für die Frage bieten, inwiefern gesellschaftlich dominierende Altersbilder die Altersbilder von Expertinnen und Experten bzw. von älteren Menschen selbst beeinflussen (vgl. auch Lehr 2007: 202 ff.).

Zur Fallstudie USA-Deutschland

Der Vergleich der US-Interviews mit denen der deutschen Befragten hat deutlich gemacht, dass in beiden Ländern nicht *ein* Prozess des Alter(n)s beobachtet werden konnte, der sich in Altersbildern manifestiert, sondern stets viele Prozesse und Formen des Alter(n)s. Diese Erkenntnis geht einher mit einer erhöhten Sensibilität für multikulturelle und globale Verschiedenheit, die zum Beispiel durch technische Entwicklungen angestoßen wird (Featherstone & Hepworth 2007: 742). Die Ergebnisse der US-Fallstudie zeigen einige Unterschiede, die erst angesichts der in Kapitel 5 erläuterten Rahmenbedingungen in den USA nachvollziehbar werden. Wie ist zum Beispiel die zusätzliche Kategorie *Altern ist Aktivität* bei der *Sachdimension Altersbilder* zu erklären? Anschließend an die Ausführungen des Kapitels 5, welches sowohl die Altenhilfepolitik als auch die Sozialpolitik der USA erläutert, kann eine Erklärung in der als „zurückhaltend“ bewerteten Rolle des Staates gefunden werden. Die Eigenverantwortung des Einzelnen ist traditionell in den USA von zentraler Bedeutung – auch in sozial- und bildungspolitischen Fragen. Die geringe Bereitschaft der US-Gesellschaft, eine flächendeckende Grundversorgung – nicht nur – im Bereich der Bildungsangebote bereitzustellen und staatlichen Ebenen dafür die Verantwortung zu übertragen, sorgt – wenn man es positiv betrachten will – für eine ausgesprochene Vielfalt der Angebote und dafür, dass älteren Menschen auch in der nachberuflichen Phase nichts anderes übrig bleibt, als selbst aktiv zu bleiben bzw. zu werden. Angesichts dieser Rahmenbedingungen ist es nachvollziehbar, dass in den USA Menschen auch im späteren Lebensverlauf relativ leicht eine zweite oder dritte Chance für einen beruflichen Neuanfang erhalten (Manheimer 2007a: 6; Kapitel 5.3.5).

Ältere US-Bürger wissen um die geringe Grundversorgung in nahezu sämtlichen sozialpolitischen Bereichen und über die gesamte Lebensspanne hinweg, die vor allem bildungsferne und einkommensschwache Bevölkerungsgruppen trifft. Bildungsangebote für die nachberufliche Phase – sofern diese aufgrund der fehlenden gesetzlichen Altersgrenze überhaupt so genannt werden kann – erscheinen dann als reine Luxusdienstleistungen, die zumindest sozialpolitisch kaum als vermittelbar gelten. Anerkennung, Wertschätzung und soziale Integration werden, wenn nicht über die Erwerbsarbeit, dann über Aktivität erzielt. Welche Aktivität ist hierbei gemeint? Die

Befragten aus den USA beschrieben Alter(n) als Aktivität. Sie nahmen ältere Menschen, die sie bei ihren Beschreibungen im Kopf hatten, als aktiv, beteiligt oder engagiert wahr.⁷⁰ Zwar kann darauf hingewiesen werden, dass die Befragten in ihrem Berufsalltag mit relativ rüstigen älteren Menschen zu tun haben und deshalb Alter mit Aktivität assoziieren, doch gilt diese Relativierung auch für die deutschen Befragten. Für die USA gilt aber verstärkt, dass die in den Bildungseinrichtungen Tätigen häufig selbst ehrenamtlich engagiert sind bzw. Bildungsangebote häufig von Älteren für Ältere organisiert werden (Kapitel 5.3.). Das ist eine Entwicklung, die ebenso Folge der im Vergleich zu Deutschland fehlenden Verantwortungsübernahme des Wohlfahrtsstaates zu sein scheint. Generell erscheint die Verknüpfung von Bildungsangeboten und ehrenamtlichen Aufgaben als typisch (auch) für die US-amerikanische Altenbildung, die zudem als stärker nachfrage- und weniger angebotsorientiert bezeichnet werden kann, da die Nutzerinnen und Nutzer im größerem Maße bei der Organisation der Angebote beteiligt sind und die Strukturen nachhaltiger prägen (s. o.). Auch wenn die individuelle Aktivität als ein Akt der Selbstbestimmung gesehen werden kann, so ist sie nur verstehbar als ein Teil des gesellschaftlichen Verantwortungsgefühls, das die ältere Generation bei ihrem Engagement leitet. Wird die Verantwortung des Wohlfahrtsstaates im Vergleich zu Deutschland weniger stark gesehen, so ist die Verantwortung der Individuen dagegen ungleich größer. So warnte zum Beispiel Robert Bellah (1985) im Zusammenhang mit der Ausbreitung „expressiver Formen von Individualismus“ vor allem in den 1980er Jahren (im Geiste des Kommunitarismus) eindringlich vor einer Krise des Bürgersinns und beklagte den Verlust eines gemeinschaftsorientierten Bewusstseins und einer Verpflichtung gegenüber dem Rest der Gesellschaft (Bellah 1985: 275 ff.). Donicht-Fluck kommt für die Altenbildung der 1990er Jahre zu dem Urteil, das auch heute noch zu gelten scheint: „Die amerikanische Altenbildung der 1990er Jahre stellt sich zunehmend die/der Aufgabe, die Fähigkeiten und Ressourcen älterer Menschen zum Wohle der Gesellschaft ‘nutzbar’ zu machen“ (Donicht-Fluck 2000: 165). Es entstände quasi ein ethischer Imperativ, „dem zufolge ‚das gute Leben im Ruhestand‘ sowohl persönliche Bereicherung als auch Dienst am Nächsten umfaßt“ (a. a. O.). Einer „Win-win-Situation“ wird gezielt das Wort geredet. Daraus entstehen strukturelle Unschärfen, die sich bei der nachberuflichen Phase zeigen, wenn eine gesetzliche Altersgrenze aufgegeben wird und die ältere Generation auch noch bis ins hohe Alter erwerbstätig sein muss oder soll. Auch bei den Strukturen der Altenbildung lässt sich erkennen, dass zwischen der Organisation von Altenbildung und der Nutzung entsprechender Einrichtungen fließende Übergänge vorherrschen. Aus einer Teilnahme an Bildung im Alter entsteht ehrenamtliches Engagement, welches einerseits unerlässlich ist für den Fortbestand von Angebotsstrukturen generell und andererseits eine innovative Vielfalt bei den Angeboten sicherstellt (vgl. Kapitel 5). Die in Kapitel 5 erläuterte „Strategie des Empowerment“ unterstreicht diese Doppeldeutigkeit der Absichten. Aus einer Situation der scheinbaren „Alternativlo-

70 Dabei bezogen sie sich zumeist auf allgemeine Formen der Aktivität, des Eingebundenseins und des Engagements in lokalen Netzwerken, Vereinen etc.

sigkeit vor Ort“ wird das Empowerment zu einem Versprechen nach gesellschaftlicher Anerkennung Älterer und sozialer Integration (ebd.: 165).

Wie in Kapitel 7.6. festgestellt wurde, haben fast alle US-Befragten zwar eine Verantwortung aller Akteure in der nachberuflichen Bildung für eine verbesserte, flächendeckende Versorgung gesehen, diese Thematik häufig aber nur sehr allgemein und – im Vergleich zu den deutschen Befragten – ausweichend beantwortet. Es wird daran erkennbar, wie stark die „kooperierende Strategie“ von Staat und Individuum auch von den Befragten verinnerlicht wurde, wenn ihrer Meinung nach weder kommunale noch bundesstaatliche Ebenen zur Verantwortung gezogen werden, sondern mit den Ressourcen vor Ort und mit den Beteiligten und Betroffenen selbst Lösungen gefunden werden sollten. Die o. g. Kategorie der Aktivität wird zur logischen Konsequenz einer fehlenden Verantwortungsübernahme anderer in Frage kommender Akteure bzw. eines Wohlfahrtsstaates. In Bezug auf die Altersbilder könnte daher die provokante Frage gestellt werden, ob positivere Altersbilder nur um dem Preis massiver Einschnitte im Bereich der Sozial- und Bildungspolitik „zu haben“ seien.

Gänzlich unberücksichtigt ist hierbei bislang die Frage, welche Konsequenzen diese Sichtweise der Befragten für die Bevölkerungsgruppen bedeutet, die – auch wenn sie es gerne wollten – kaum mehr aktiv sein können. Gering qualifizierte und ausgebildete ältere Menschen etwa, die nur über sehr begrenzte finanzielle Ressourcen verfügen, trüben das häufig sehr positiv beschriebene Bild der Altenbildung bzw. der Lebensphase Alter. Dabei gibt es für sie ausgeprägte Barrieren in beiden Ländern. In den USA ist hinsichtlich der öffentlichen Förderung aber generell ein besorgniserregender weiterer Rückzug des Staates im Bereich der Bildung insgesamt zu verzeichnen. Das kritisieren auch die in dieser Studie befragten Expertinnen und Experten, weshalb sie sich – allgemein im Bereich der Bildung – eine stärkere Förderung seitens des Staates wünschen, um diesen Rückzug zu stoppen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Generation der Babyboomer in den USA Kommunen und Bundesstaaten wegen des erhöhten Anspruchs an eine bessere Infrastruktur künftig stärker unter Druck setzen wird (Kapitel 5.2.1., 5.3.3. und 5.3.5.; Manheimer 2007a: 7). Es wird daher interessant sein zu beobachten, welche Strategien vor dem Hintergrund alternder Gesellschaften in beiden Ländern verfolgt werden und welche Rolle dabei ethnische und soziale Minderheiten sowie geringqualifizierte und einkommensschwache Bevölkerungsgruppen spielen bzw. ihnen zugeordnet wird. Das ist deshalb von Interesse, weil häufig in politischen Diskursen zur Seniorenpolitik suggeriert wird, dass der ältere Mensch die gleichen Probleme und Rahmenbedingungen vorfindet – egal ob weiß, männlich und in den 50ern oder mit schwarzer Haut, weiblich und 90 Jahre alt (Biggs 2001: 313 ff.). Doch ist die Ausgangssituation oft sehr unterschiedlich, gerade wenn wir bei der nachberuflichen Bildung die Bildungspartizipation und die Attraktivität der Bildungsangebote für die jeweiligen Zielgruppen betrachten.

Im Vergleich zu den deutschen Befragten sind die US-Befragten sehr sensibilisiert zum Beispiel für afroamerikanische oder asiatische Minderheiten und verweisen auf den Lebensweltbezug und die Kooperationen mit Vereinen oder kirchlichen Einrich-

tungen, um diese Gruppen zu erreichen. Bei den deutschen Expertinnen und Experten ist die Vision einer verbesserten Altenbildung universeller und umfasst eine flächendeckende, attraktive Bildungsstruktur, die wiederum in den USA gar nicht als Anspruch formuliert wird. Die Zuständigkeit hierfür wird bei den älteren Menschen selbst gesehen und höchstens ein Hilfebedarf bei spezifischen Bevölkerungsgruppen eingeräumt, weniger als einklagbares Recht als aus einer moralischen Verpflichtung heraus. Es kann angenommen werden, dass eine *nach*berufliche Phase in den USA weniger explizit eingeräumt wird (vgl. Kapitel 5). Die ältere Generation wurde – mit der Zielstellung, negative Altersbilder positiv umzudeuten – (zwangsläufig) schon früh als „brachliegende ‘nationale Ressource’“ betrachtet, die es zu nutzen gelte (Donicht-Fluck 1994). Ähnliche Entwicklungen werden in Deutschland ansatzweise in den Diskursen um Chancen und Potenziale der älteren Generation ebenso erkennbar (Deutscher Bundestag 2007b und 2010b). Und es wäre nicht das erste Mal, dass gesellschaftliche Entwicklungen verstärkt über den Atlantik schwappen und so auch in Deutschland mehr und mehr Realität werden, zumal in Deutschland die Verantwortung des Wohlfahrtsstaates für die *nach*berufliche Phase stärker in Frage gestellt wird und diesbezüglich immer häufiger auch der demografische Wandel als Begründung herangezogen wird (s. u.). Für die deutsche Situation wäre indes in jedem Falle interessant, inwiefern die ältere Generation über zielgerichtete Anreize verstärkt in die Organisation von Bildungsangeboten einbezogen werden kann, um damit die Qualität und Vielfalt *nach*beruflicher Bildung zu erhöhen.

In den USA ist es in der Tat wahrscheinlich, dass eine „ageless society“ für ausgewählte Aspekte des Lebens Wirklichkeit wird. Eine alterslose Gesellschaft, in der das kalendarische Altern in den Hintergrund tritt, wird zunehmend US-amerikanische Realität – eine Entwicklung, die auch aus dem Fehlen einer gesetzlichen Altersruheregelung resultiert (Manheimer 2007a). Die Absage an ein „retire“ im Sinne eines Rückzugs und der damit verbundenen Entpflichtung ist auch in den in dieser Arbeit erhobenen Daten deutlich geworden (Kapitel 7.6.). Bleibt die Hoffnung – hier wiederum für die USA wie für Deutschland –, dass durch die verstärkte Thematisierung des lebenslangen Lernens und durch ein verstärktes politisches Auftreten der älteren Generation die Chance erwächst, dass herkömmliche Bildungseinrichtungen, die sich bislang kaum für ältere Altersgruppen geöffnet haben, zu altersneutralen Einrichtungen werden, die ältere erwachsene Lernende als eine Gruppe wie jede andere auch, also als gleichberechtigte Klientel, begreifen, den intergenerationalen Austausch mit Jüngeren anstreben und altersintegrierte Lernstrukturen bereitstellen (ebd.: 6). In diesem Falle wäre ein Beitrag zu einer Demokratisierung der (Alten-)Bildungsstrukturen noch erkennbar (Lauder et al. 2006: 91ff.). Doch wäre hierfür eher eine verstärkte Verantwortung der Wohlfahrtsstaaten für eine bessere Teilhabe gering Qualifizierter in der Altenbildung vonnöten, die derzeit kaum realistisch erscheint.

Altenbildung heute und morgen – Defizite, Chancen und Risiken

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung wird die Altenbildung immer häufiger Gegenstand bildungspolitischer Debatten – eine Entwicklung, die in den nächsten Jahrzehnten vermutlich weiter zunehmen wird (vgl. Tippelt 2009; Pohlmann 2001: 44). Es ist anzunehmen, dass die Organisation von Altenbildung dadurch eine intensivere Thematisierung erfahren und immer mehr auch von lokal wie national relevanten Bildungsakteuren diskutiert werden wird (Wingchen 2004: 131). Doch obwohl die Bedeutung der Altenbildung zunimmt und die vielfachen Einsatzfelder und möglichen Effekte offensichtlich positiv sind, gibt es bislang kaum Anstrengungen, Altenbildung systematisch zu fördern, zu strukturieren oder eine generelle Leitidee zu erarbeiten (Kalbermatten 2004: 116). Auch wenn die Anbieter von Bildungsangeboten im Alter strukturell divers sind und sowohl öffentliche, semi-öffentliche als auch zahlreiche private Träger bereits einen bunten Mix an Angeboten bereitstellen, so kann nicht von einer adäquaten und flächendeckenden Versorgung mit Altenbildungsmaßnahmen in Deutschland gesprochen werden. Räumliche und finanzielle Ausstattung der öffentlichen und privaten Bildungsträger konterkarieren diesen Anspruch, und die Akteure in der Altenbildung (Volkshochschulen, Seniorenakademien etc.) sind mehr und mehr von Kürzungen ihrer Mittel betroffen (BMFSFJ 2006: 118 ff.). Anspruch und Wirklichkeit scheinen bezüglich des lebenslangen Lernen vor allem bei der nachberuflichen Bildung sehr weit auseinanderzugehen (vgl. ebd.: 97). Vor dem Hintergrund der von den Befragten genannten Ziele hinsichtlich der Gesunderhaltung, des Beitrags der älteren Generation im Bereich des qualifizierten freiwilligen Engagements und der sozialen sowie politischen Teilhabe, kurz angesichts des „kollektiven Alterns“ einer geburtenstarken und relativ gesunden älteren Generation, ist die nachberufliche Bildung in Deutschland kaum für die Zukunft gewappnet (vgl. BMFSFJ 2006: 49 und 113 ff.).

Wie in Kapitel 4.3. ausführlich beschrieben, gelingt es unzureichend, formal gering Qualifizierte und Personen mit niedrigen Schulabschlüssen für die nachberufliche Bildung zu interessieren. Ausgerechnet die Bevölkerungsgruppen, die am stärksten von Angeboten der Altenbildung profitieren könnten, werden also kaum erreicht (Kapitel 4.3.; BMFSFJ 2006: 114 f.). Die Analysen des Mikrozensus der Jahre 2003 und 2007 zeigen, dass die Bildungsbeteiligung Älterer vor allem von ihrer Lernbiografie abhängt – sowohl beim informellen als auch beim formellen bzw. non-formalen Lernen (Kapitel 4.3.). Lebenslanges Lernen bedeutet also in der Realität, dass sich bei bildungsgewohnten älteren Menschen ein kumuliertes Bildungsinteresse zeigt, diese die nachberufliche Bildung in Deutschland dominieren und sich soziale Ungleichheit darin verfestigt (vgl. Tippelt et al. 2009b: 72; Wolter 2011). Das Bildungsgeschehen erscheint sowohl im positiven wie im negativen Sinne als permanente Wiederholung des Bildungsverhaltens früherer Lebensphasen. Bildungshemmnisse wie Bildungshemmnisse lassen sich über die gesamte Lebensspanne ab dem Kindesalter in ähnlicher Weise beobachten (vgl. auch Achtenhagen & Lempert 2000). Sowohl die Untersuchung von Bildungsbiografien über die gesamte Lebensspanne hinweg als auch die bisherigen Studien zur Bildungsbeteiligung älterer Menschen nach dem Bil-

dungsstand lassen die Befürchtung aufkommen, dass die Forderung nach lebenslangem Lernen lediglich von den bildungsnahen Schichten gehört wird und soziale Ungleichheit sich über den Lebensverlauf bis in die Hochaltrigkeit eher verfestigt als abbaut (BMFSFJ 2006: 101 ff.).

Eine finanzielle und organisatorische Eigenverantwortung des Einzelnen im Bereich lebenslangen Lernens wird heute immer mehr vorausgesetzt – wie es in marktliberalen Denkmodellen auch logisch erscheint. Doch ist genau diese Entwicklung für die Bildungsbeteiligung in der nachberuflichen Bildung ein verhängnisvoller Fehler und zieht die hohe Selektivität in der Bildungspartizipation nach sich, weil Eigenverantwortung sich erst mit gelungenen Bildungsprozessen und positiven Beteiligungserfahrungen im jungen wie im hohen Alter entwickelt (Bosch 2004). Aufgrund der hohen Kontinuität von Bildungsinteressen und -teilhabe über den Lebensverlauf muss es ein vergebliches Bemühen bleiben, an die Eigenverantwortung Älterer zu appellieren, wenn im früheren Lebensalter das Interesse an Bildung und Lernen nicht ausreichend geweckt worden ist (Bosch 2005).

Das in Kapitel 7.3. genannte Ziel des Empowerments als gesellschaftspolitische Kategorie, zu der auch die Förderung der Selbstbestimmtheit gehört, gilt für diese – bislang kaum erreichte – Bevölkerungsgruppe in besonderem Maße als anzustrebendes Ziel im Bemühen um eine verbesserte Koordination und Organisation der nachberuflichen Bildung. Daher ergeben sich gerade in dieser Bevölkerungsgruppe Potenziale, die stärker genutzt werden sollten (Kapitel 7.7. und 4.3.; vgl. auch Kohli & Künemund 2000: 166 f. und BMFSFJ 2006: 109; Barz et al. 2008: 95 ff.). Im Sinne einer Demokratisierung von Bildung (John Dewey) sind eine niedrigschwellige Infrastruktur und kreative Wege für eine bessere Teilhabe bislang nicht erreichter Bevölkerungsgruppen innerhalb der älteren Generation wünschenswert (Lauder et al. 2006: 100). Es ist daher beispielsweise nicht hilfreich, wenn die Fünfte Altenberichtscommission die Bedeutung der Kosten für Bildungsangebote im Alter zum Beispiel in Form von Teilnahmegebühren negiert und auf das „erhebliche Eigeninteresse“ der Älteren verweist, ohne auf Kompensationsleistungen innerhalb der älteren Generation hinzuweisen (BMFSFJ 2006: 123). Die Fünfte Altenberichtscommission der Bundesregierung fordert zudem, dass auch verstärkt Angebote für bildungsnahere ältere Personen mit einem höheren Bildungsstand gemacht werden sollten. Insbesondere Seniorenakademien und Universitäten werden als Adressaten für attraktive Bildungsangebote genannt (ebd.: 114). Doch die Befunde der quantitativen Analysen dieser Arbeit, die durch die Interviews mit den Expertinnen und Experten weitgehend unterstützt werden, zeigen, dass diese Handlungsempfehlung an Politik und Gesellschaft als nachrangig zu bewerten ist. Da die bisherige Infrastruktur der Altenbildung in Deutschland vor allem diese Personengruppe bereits erreicht, sollte die Aufmerksamkeit – ungeachtet der höheren Bildungsabschlüsse künftiger Altengenerationen – vor allem auf die bislang kaum erreichten Bevölkerungsschichten gerichtet werden. Es muss zukünftig mehr Augenmerk auf die bisherigen „Verlierer“ nachberuflicher Bildung gelegt werden, um das Konzept des Lebenslangen Lernens nicht zu einer „meritokratischen Legitimation sozialer Unterschiede“ (Wolter 2011: 5) bei der Bildungspartizipation im Alter werden

zu lassen. Eine entsprechend veränderte Ausrichtung ist daher auch bei den politischen Entscheidungsträgern in Bund, Ländern und Gemeinden vonnöten (Schuetze 2007; Naegele & Schmidt 1993: 23 ff.).

Die nachberufliche Bildung weist sowohl bezogen auf die bestehenden Angebote als auch seitens ihrer Akteure eine derart einseitige Ausrichtung auf die höher gebildete Personengruppe auf, dass die Forderung nach einer heterogeneren Angebotsstruktur in erster Linie bildungsfernen, hochaltrigen Personen und älteren Menschen mit Migrationshintergrund gelten sollte. Statt die Aufmerksamkeit denjenigen zu widmen, die bereits überproportional ihren Weg in die Bildungseinrichtungen finden, sollten die begrenzten Ressourcen und die kreativen Potenziale der Bildungsakteure auf die Förderung bildungsferner Bevölkerungsgruppen gelenkt werden, zumal jene für die hohe Selektivität in der Bildungsbeteiligung im Alter nur begrenzt sensibilisiert erscheinen (s. u.). Eine verstärkte Beachtung für eine nachfrageorientiertere Altenbildung ist auch für die Gewährleistung eines umfassenden Bildungsverständnisses in dieser Lebensphase unerlässlich (Schäffter 2006: 23 f.; Kricheldorf 2010; Kapitel 2.2.1.).

Auch wenn das Alter als Einflussfaktor relevant ist, so ist die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen weniger vom kalendarischen Alter abhängig, als davon, welche Versäumnisse und Hemmnisse in der früheren Bildungs- und Erwerbsbiografie bei den Einzelnen zu verzeichnen sind und in welcher sozialen Lebenslage sie sich befinden. Ein Appell an die (finanzielle) Eigenverantwortung führt daher vermutlich nur bei bildungsmotivierten älteren Menschen nicht automatisch zu zusätzlichen Hemmnisse bei der Bildungspartizipation. Daher können die ebenfalls von der Altenberichts-kommission verlangte „schichtspezifische finanzielle Förderung und eine stärkere Zielgruppenorientierung“ (BMFSFJ 2006: 123) nur unterstützt werden. Das gilt umso mehr, als angenommen wird, dass die bildungsfernen Bevölkerungsgruppen stärker durch negativ gefärbte Altersbilder in ihrer Bildungspartizipation beeinflusst werden und daher „eine effektivere Aufklärung über die Gestaltbarkeit von Alternsprozessen der potenziellen Nutzer von Bildungsangeboten“ notwendig ist (a. a. O.). Um bildungsferne ältere Menschen für informelles, non-formales und formelles Lernen zu gewinnen, ist es überdies erforderlich, Konzepte einer „zugehenden Altenbildung“ zu entwickeln und zu verfolgen – inklusive einer verstärkten Berücksichtigung von individuellen und spezifischen Fragen des Alltags in dieser Lebensphase (Wingchen 2004: 58 f.; Kolland 2008: 187; Kapitel 7.3.). Stärker als bisher muss dafür in der nachberuflichen Bildung – ähnlich wie in der Schul- und Berufsbildung – gelten, dass „der Mensch als bildsames Wesen (...) Ausgangs- und zentraler Bezugspunkt jeder Bildungsethik sein [muss]“ (Heimbach-Steins 2007: 40). Um Exklusion von Bildungsprozessen in der nachberuflichen Bildung stärker zu verringern, sind ein niedrigschwelliger Zugang, ggf. eine alterssensible Didaktik in seniorenspezifischen Bildungsangeboten, eine verbesserte Beteiligung an Bildungsprozessen und ihrer Planung durch die ältere Generation sowie die Thematisierung möglicher Barrieren dringend erforderlich (vgl. Friebe 2010: 175 ff.; Schäffter 2000; Kapitel 7.6.). Expertinnen und Experten der nachberuflichen Bildung zu interviewen und ihre Betrachtungen

über die strukturellen Aspekte der Altenbildung zu bewerten, hatte einerseits den Effekt, dass ihr zum Teil umfangreiches Wissen in die Analyse eingebracht werden konnte. Andererseits wurde – vor allem durch die Konfrontation mit den quantitativen Ergebnissen des Kapitels 4.3. – deutlich, dass den Befragten die selektive Bildungspartizipation und ihr eigener Anteil an der einseitigen Attraktivität der Angebotsstrukturen allein für bildungsnahe Personen kaum bewusst ist (Kapitel 7.2. und 7.5.). Man könnte meinen, die Befragten realisieren kaum, wie sie – zugespitzt gesagt – „im eigenen Saft schmoren“. Sie präsentieren selten Ideen für neue Zielgruppen oder Angebote und problematisieren kaum die wirkmächtigen Ausgrenzungsmechanismen in der nachberuflichen Bildung (s. o.). Es ist die Frage zu stellen, inwiefern von den Akteuren in etablierten Strukturen „der Blick von außen“ erwartet werden kann, zumal die Bewertung der eigenen Bildungseinrichtungen und die Bewertung der allgemeinen Strukturen der Altenbildung divergieren (s. o.). Superversion, Qualitätsentwicklung und Strukturevaluationen wären sicherlich auch für die nachberufliche Bildung sinnvoll und könnten vielfach neue Impulse setzen (vgl. Kolland 2007).⁷¹ Und auch wenn der Blick der Expertinnen und Experten auf die Potenziale der nachberuflichen Bildung durch ihre Befangenheit gewissermaßen eingeengt ist, so sind bereits bei der Analyse der Interviews Aktivitäten in beiden Ländern feststellbar, die für den Transfer geeignet sind (Kapitel 7.2. und 7.6.).

Wie die meisten bisherigen Studien zur Bildung im hohen Erwachsenenalter weist auch diese empirische Arbeit die Schwierigkeit auf, dass Expertinnen und Experten befragt wurden, die kaum Informationen darüber liefern konnten, wie bildungsunfähre ältere Menschen, die noch keine Berührung mit Einrichtungen hatten, erreicht werden können. Sie alle sind weitestgehend Akteure eines etablierten Systems, das diese hochselektive Partizipation hervorbringt. Für den Abbau von Bildungsbarrieren ist aber eine genauere Bedarfsanalyse von bisherigen Nicht-Teilnehmenden von größter Bedeutung, wie sie bislang leider nur in geringem Maße durchgeführt wurde (vgl. Kapitel 4.2.; Kolland 2008: 186 f.). Für kommende Studien wäre es von größtem Forschungsinteresse, diejenigen ausführlicher zu befragen, die bislang nicht oder kaum von den bisherigen Strukturen der Altenbildung Kenntnis hatten bzw. erreicht werden konnten, um weitere Informationen über ihren Bedarf und ihre (besonderen) Bedürfnisse zu erhalten. Es sollte dabei der Frage nachgegangen werden, inwiefern die bislang bekannten Gründe für eine Nicht-Teilnahme, wie familiäre oder gesundheitliche Gründe bzw. der angeblich fehlende private Bedarf an Weiterbildungsaktivität oder der fehlende Nutzen (Kapitel 4.2.; Kuwan et al 2009b: 161), tatsächlich ausschlaggebend sind und inwiefern die bereits angesprochene notwendige Aufklärung und Beratung hierbei unter welchen Umständen Abhilfe leisten können. Kolland und Ahmadi (2010) haben in einer relativ jungen Studie bildungsinactive ältere Menschen befragt und interessante Hinweise auf die Gründe einer fehlenden Umsetzung von Bildungsinteressen bei ihnen gefunden. Sie mutmaßen, dass ungüns-

71 Angesichts der gesellschaftlichen Geringschätzung der nachberuflichen Bildung, die sich – übrigens für beide Länder – auch in den empirischen Daten gezeigt hat, ist allerdings fraglich, ob hierfür genügend finanzielle Mittel von den Trägern bereitgestellt werden.

tige Angebots- und Rahmenbedingungen der Altenbildung sowie fehlende Aspirationen dieser Gruppe dafür verantwortlich sein könnten. Sie verweisen daher auf noch zu hebende Bildungspotenziale gerade bei den bisherigen Nicht-Teilnehmenden nachberuflicher Bildung und fordern entsprechende Signale in der Sozial- und Bildungspolitik, um die bisher bildungsinaktiven Bevölkerungsgruppen verstärkt zum Lernen im Alter zu ermutigen (Kolland & Ahmadi 2010: 94 f.). Diese Prioritätensetzung in der nachberuflichen Bildung(spolitik) ist auch deswegen notwendig, weil die selbstbestimmte Gestaltung der nachberuflichen Phase insbesondere für die „intellektuell nicht Motivierten im Dritten Alter“, wie es Laslett (1995: 294) ausdrückt, eine Herausforderung ist.

Spätestens bei der Thematisierung eines fehlenden Nutzens muss gefragt werden, ob überhaupt von Barrieren im eigentlichen Sinne gesprochen werden kann, da diese ein bestehendes Bedürfnis voraussetzen. Barrieren hindern daran, das eigentlich gewünschte Ziel zu erreichen. Aber wenn ältere Menschen keinen Nutzen in der Teilnahme an einem Bildungsangebot erkennen, kann dieser Umstand nur dann auf eine Barriere verweisen, wenn ein Bildungsinteresse unterstellt wird, das nur nicht geäußert wird. Auch hierbei ist die Problematik der Normativität von Bildungsakteuren, die Bedürfnisse erst schaffen (müssen), erkennbar (vgl. Kapitel 7.7. sowie Schäffter 2006: 24 f.).

Barrieren wie die mangelnde Attraktivität von geeigneten Angeboten werden sowohl in den qualitativen als auch in den quantitativen Ergebnissen dieser Arbeit insbesondere für ältere Menschen mit einem Migrationshintergrund erkennbar. Zwar sind auch für sie Bildungshintergrund und Einkommen bedeutsam für eine Bildungsteilnahme im Alter, aber die Herausforderungen des Altwerdens in der Fremde, die auch für kommende Einwanderergenerationen gelten werden, sind in der geringeren Bildungspartizipation und den Beschreibungen der Befragten ebenso erkennbar (vgl. Kapitel 4.3.5. und 7.2.). Für sie gelten die Aspekte der sozialen Ungleichheit und die sich daraus ergebende Forderung nach einer verbesserten Teilhabe in erhöhtem Maße. So kann Kades Forderung einer „innerethnische[n] Infrastruktur, die Älteren Beratung, Information, Kommunikation und Kompetenzerwerb im vertrauten Kulturkontext ermöglicht“ (Kade 2007: 38 f.), als hilfreich bezeichnet werden. Bildungsanbieter sollten verstärkt Kooperationen mit Mitgrantenvereinen und entsprechenden Initiativen suchen, um die Partizipation dieser Bevölkerungsgruppe an Bildungsangeboten zu erhöhen (vgl. Seitter 2004: 296 ff.).

Angesichts der demografischen und sozialstrukturellen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte (vgl. Kapitel 2.1.) und der damit einhergehenden Veränderungen für Menschen im höheren Lebensalter ist eine umfassendere Herangehensweise an die Politik für ältere Menschen notwendig. Das Wissen um die soziale Konstruktion von Altersbildern und ihre vielfältigen Dimensionen kann für eine differenziertere Betrachtung des Alter(n)s hilfreich sein (Kapitel 3.2.). So steht der Begriff der Altenhilfe stellvertretend für die eher negativen Stereotype (in der Form einseitiger, nicht differenzierender Altersbilder), die mit dem Alter in Verbindung gebracht werden. Altenhilfepolitik bezieht sich auf (scheinbar) „typische Problemlagen“ von älteren Menschen:

Einsamkeit, Krankheit oder Pflegebedürftigkeit (ältere Menschen als „Hilfeabhängige“). Diese Problemlagen werden auch weiterhin kennzeichnend für die Situation einer großen Zahl älterer Menschen sein. Jedoch ist der alleinige Fokus von Altenhilfepolitik in Bund, Ländern und Kommunen bzw. von den jeweiligen Akteuren auf solche Probleme angesichts der sozialen Ungleichheiten im Alter und der Vielfalt der Rahmenbedingungen, in denen ältere Menschen leben, unzureichend (Naegele 1993: 179 ff.). Eine Erweiterung bisheriger Altenhilfestrategien und Altenpolitik um die Einbeziehung „junger Älterer“ und Hilfeunabhängiger sowie intergenerationeller Aktivitäten ist sicherlich sinnvoll. Sie würde zu einer größeren Vielfalt von Angeboten beitragen, die von Menschen verschiedenen Alters genutzt werden könnten.

Die Bedeutung der Lebensphase Alter als für die konkrete Lebenssituation maßgebliche Kategorie verliert im Vergleich zu den vielfältigen Differenzierungen zwischen „Lebenslagen im Alter“ an Erklärungskraft (Naegele & Schmidt 1993: 15 ff.; Saake 1998: 111 f.). Nicht das Alter an sich erfordert dann originär Maßnahmen der Altenhilfepolitik, sondern die Lebenslagen, in der sich ältere Menschen beispielsweise aufgrund ihrer sozioökonomischen Situation befinden. Demnach bildeten Menschen nicht aufgrund ihres Alters eine Gruppe, sondern beispielsweise aufgrund ihrer geringen Qualifikation. Diese Perspektive zeigt die Grenzen des Differenzansatzes auf, der Menschen nach ihrem Alter in Gruppen einteilt und dessen theoretische Berechtigung von einer angenommenen Hilfebedürftigkeit einzelner Gruppen abhängt (vgl. Kapitel 3.2.; Saake 1998: 112 ff.). Zwar ermöglicht dieser Differenzansatz eine Unterscheidung innerhalb der Gruppe der Älteren und verdeutlicht Defizite von Altenpolitik und Altenforschung (vgl. Naegele & Tews 1993: 340), jedoch kann auch hier beobachtet werden, dass die Kategorie des Alters definitorisch kaum hinterfragt wird. Altenpolitik, aber auch Altersforschung müssen so weiterhin auf der Bedürftigkeit im Alter aufbauen und an einem defizitären Bild vom Alter festhalten bzw. dieses untermauern (Saake 1998: 113 f.; vgl. auch BMFSFJ 2010: 227 ff.). Aber wenn eine (besondere) Bedürftigkeit im Alter nicht angenommen wird und das Alter mehr und mehr positiv wahrgenommen wird, ist die Konsequenz eines solchen Blickes auf diese Lebensphase nicht minder normativ, wie wir durch aktuelle Diskurse zur Alterung der Gesellschaft, auf die nachfolgend eingegangen wird, deutlich sehen können. Zu den negativen Altersbildern gesellen sich lediglich weitere hinzu (vgl. auch Saake 2006: 153). Daher kann eine Suche nach „wahren“ Altersbildern für die Alter(n)sforschung kaum neue Erkenntnisse liefern oder gar Lücken in der gerontologischen Theoriedebatte füllen. Sowohl die Vielfalt an Perspektiven als auch die Differenzierung von Altersbildern sollten für die Bildungsforschung zu älteren Erwachsenen und in der Praxis der Altenbildung daher stets respektiert und berücksichtigt werden (ebd.: 193; vgl. zudem Kapitel 3.2.). Die bezogen auf die Altersbilder fruchtbarsten Erkenntnisse dieser Arbeit entstanden durch die Konfrontation von Altersbildern der Akteure in Einrichtungen, die tatsächlich von älteren (auch hilfeunabhängigen) Menschen besucht werden, mit der von den Befragten beschriebenen Bedeutung von sozialen Lebenslagen für die Bildungspartizipation sowie den Inklusionsbedingungen und -möglichkeiten. Ziel war es, für Dimensionen der Inklusionsbedingungen und Teilhabe in diesem Bereich anhand

von Altersbildern zu sensibilisieren und diese zu diskutieren. In diesem Sinne war die Bezugnahme auf die soziale Ungleichheit und den Differenzansatz für die Thematisierung alterspolitischer Fragestellungen sinnvoll. Durch den Fokus der Lebenslagen im Alter wird zudem sichergestellt, dass die ältere Generation tatsächlich auch ins Blickfeld wissenschaftlicher Forschung genommen und nicht in der „Konkurrenz“ zu anderen Generationen einmal mehr vernachlässigt wird.

Die oben beschriebenen Unterschiede in der Teilhabe und im Bildungsverhalten, die erwähnten Potenziale und Chancen der Altenbildung sowie die Forderung der Heterogenität bei den Strukturen von Altenbildung mit dem Gebot der Freiwilligkeit ziehen die Frage nach sich, wie relevant die nachberufliche Bildung überhaupt für Politik und Gesellschaft ist und welche Diskussionen wir für die Zukunft zu erwarten haben. Der zunehmend zu hörende Ruf seitens der Politik und der Gesellschaft, die Potenziale des bürgerschaftlichen Engagements stärker zu nutzen (Deutscher Bundestag 2002: 287) und die Forderung gegenüber der älteren Generation, sich stärker in der Gesellschaft zu beteiligen und Verantwortung zu übernehmen (Deutscher Bundestag 2007b und 2010b) werden u. a. damit begründet, dass die ältere Generation über die größten „Reserven“ verfüge – auch hinsichtlich der Herausforderungen der demografischen Entwicklung (Franz 2006: 9 f.). Es wird gefordert, dass das Engagement und die Initiative von älteren Menschen gefördert werden müssen. Die Potenziale und Stärken älterer Menschen müssten in der politischen Diskussion an Bedeutung gewinnen, und die bisherige Konzentration auf Pflege und Rente sei lediglich förderlich für negative und einseitige Altersbilder (vgl. Schmitt 2004: 146; Kruse 2006c). Auch in der gerontologischen Forschung zeigen sich mitunter Altersbilder, die nur unzureichend einer (sozialpolitischen) Reflexion unterzogen werden, z. B. wenn in der Psychogerontologie festgestellt wird, dass positivere Altersbilder als ein „neues Paradigma des Alterns an die Stelle einer traditionell negativen Sicht des Alterns [treten]“ und ein „optimales Altern“ zum Bildungsziel in der Altenbildung erklärt wird (Fernandéz-Ballesteros 2008: 230; vgl. Kapitel 2.2.3.1. und 3.2.2.). Und auch die Fünfte Altenberichts-kommission unterstreicht die Forderung einer aktiveren älteren Generation mit einer Reihe von normativ geprägten Handlungsempfehlungen (vgl. Kapitel 3.1.1.; BMFSFJ 2006: 260 f.). Die Kommission verweist andernorts ebenso auf mögliche Gefahren einer zu einseitigen Akzentuierung positiver Altersbilder und erklärt eine differenziertere Entwicklung von Altersbildern zur gesellschaftliche Aufgabe (vgl. BMFSFJ 2006: 48 ff.). Schmitt 2008: 58 ff.; Pohlmann 2001: 45 f.; Deutscher Bundestag 2010a; BMFSFJ 2010: 261 ff.). Aber gesellschaftlich-politische Diskurse verlaufen selten so differenziert wie Berichte von Altenberichts-kommissionen verfasst sind, und es besteht die Gefahr des undifferenzierten und verkürzten Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse in die politische Diskussion. Handlungsempfehlungen für Politik und Gesellschaft können eine in dieser Thematik häufig zu findende Doppelbotschaft mit sich bringen, gemäß des Mottos „freiwillig versus verpflichtend anempfehlend“ in Hinsicht auf ein auch in der Wissenschaft kursierendes vermeintliches Patentrezept für ein „gelungenes Altern“.

Es ist durchaus wahrscheinlich, dass der Diskurs über die demografische Entwicklung, basierend auf einem negativen Altersbild, auch zukünftig weitgehend undifferenziert erfolgt und diese Entwicklung zunehmend als alleinige Begründung jeglicher sozial- oder gesundheitspolitischer Reformen herangezogen wird, sozusagen als „Allzweckwaffe“ unter den Begründungen von Reformen im politischen Diskurs.⁷² So ist trotz der steigenden Lebenserwartung in Deutschland nicht gänzlich verständlich, warum insbesondere in den letzten Jahren der demografische Wandel bzw. die Alterung der Gesellschaft zunehmend problematisiert wird, obwohl beispielsweise die Transferleistungen im Vergleich zu jüngeren Nichterwerbstätigen relativ stabil bleiben (Struck 2008: 278 ff.). Zudem zeigen Studien im Bereich des Gesundheitssektors, dass demografisch bedingte Kostensteigerungen eine geringere Rolle spielen als der medizinisch-technische Fortschritt, der „für einen 2,5 bis 2,8-fach höheren Anstieg“ sorgt (Pimpertz 2010: 75). Ein demografiebedingter Anstieg bei den Ausgaben würde bis 2050 stets unter 1 Prozent liegen (Gandjour et al. 2008).

Diskurse über tatsächliche und scheinbare überproportionale Belastungen des Sozialstaats durch bestimmte Altersgruppen werden aufgrund der demografischen Entwicklung in jedem Falle zunehmen (Pohlmann 2001: 44 f.). Insbesondere in den Kostendebatten über Sozialreformen z. B. bei den Sozialversicherungen lässt sich bereits sehr deutlich erkennen, dass die Ressourcen und Potenziale älterer Menschen auch als Begründung für Privatisierungstendenzen in den Sozialversicherungen angeführt bzw. wohlfahrtsstaatliche Leistungen mit explizitem Bezug auf die Möglichkeiten des „neuen Alters“ (also im Rückgriff auf positive Altersbilder) gekürzt werden (könnten) (Deutscher Bundestag 2010b: 5553; Deutscher Bundestag 2007b: 8062).⁷³ Sehr wahrscheinlich wird diese Art des Diskurses verstärkt geführt werden. Altersbilder, ganz gleich ob positiv oder negativ, werden dabei (politisch) instrumentalisiert. Es ist ein Irrglaube anzunehmen, dass positivere Altersbilder automatisch dazu führen, dass die auf einseitig negativen Altersbildern basierenden öffentlichen und nicht-öffentlichen Diskurse dadurch in irgendeiner Weise differenzierter werden. Nach Gusto werden lediglich – entsprechend der jeweiligen Intention – nun auch positive Altersbilder als mögliche Grundlage für die eigene Argumentation hinzugezogen. Doch zeigen sich sowohl bei den eher positiven Altersbildern also auch bei den eher negativen Assoziationen Unschärfen und fehlende Differenzierungen in der Beschreibung von Alter und Alternsprozessen (vgl. Naegele & Schmidt 1993: 15). Zwar bleibt die Notwendigkeit der Differenzierung von Altersbildern davon unberührt und kann gleichwohl nur unterstützt werden, aber es bleibt abzuwarten, ob tatsächlich in den Diskursen eine entsprechend differenziertere Sicht auf das Alter erreicht werden kann, oder ob für die

72 Siehe dazu auch <http://www.tagesschau.de/inland/bundesfreiwilligendienst100.html> (Stand 12/2010) sowie „Rente mit 67 ist sicher“ (kein Autor erkennlich), Berliner Zeitung vom 18.11.2010; Timot Szent-Ivanyi: „Pflege wird teuer“, Berliner Zeitung vom 20./21.11.2010.

73 Eine möglicherweise zunehmende Instrumentalisierung der älteren Generationen in Form eines verstärkten Appells gegenüber Älteren, sich ehrenamtlich zu engagieren und damit einen Beitrag zur Kostenersparnis z. B. in Schulen zu leisten, wird auch seitens der Seniorenverbände bereits erkannt und mit äußerster Skepsis betrachtet bzw. explizit abgelehnt (vgl. BAGSO 2005).

Diskurse lediglich verstärkt – und entsprechend instrumentalisiert – auch positive Altersbilder (in eher einseitiger Art und Weise) herangezogen werden.

Die Gefahr bei diesem Unterfangen ist, dass ältere Menschen, denen die positiven Altersbilder am wenigsten zugeschrieben werden, den Preis für die – durch positive Altersbilder ergänzte – zunehmende Thematisierung der Alterung von Gesellschaften zahlen werden. Die nachberufliche Phase, auf die angesichts der demografischen Entwicklung und der o.g. Diskurse zunehmend der Scheinwerfer der Öffentlichkeit gerichtet werden wird, ist bislang geprägt durch die Entpflichtung und die individuelle Gestaltbarkeit dieser Lebensphase.⁷⁴ Dass Alter als Phase der Entpflichtung gilt, kann als ein zivilisatorischer Fortschritt gewertet werden. Dieser könnte durch vermehrte Pflichten vielleicht gar im Bereich der Altenbildung in Gefahr geraten, weshalb bereits eine „Pflicht der Altersbildung“ (Köster) vorsorglich abgelehnt wird (Köster 2007: 95). Politische Naivität bezüglich der Bildung im Alter könnte aufgrund der sozialstrukturellen und demografischen Rahmenbedingungen gleichwohl großen Schaden anrichten. So kann es insbesondere im Bereich des ehrenamtlichen Engagements aufgrund von Sparzwängen in den Kommunen rasch dazu kommen, dass ehrenamtliches oder bürgerschaftliches Engagement weniger hauptamtlich betreut und koordiniert, als allein aufgrund einer Notsituation „eingeführt“ wird, ohne entsprechende Vorsorge für eine angemessene Betreuung und Gewährleistung der Qualität von Leistungen zu treffen. Die Finanzsituation in den Kommunen lässt die Bundespolitik bereits nach einer verstärkten Rekrutierung im Bereich des ehrenamtlichen Engagements rufen (Deutscher Bundestag 2007a: 9831). Durch eine scheinbare Alternativlosigkeit vor Ort kann die Gruppe der Älteren in der nachberuflichen Phase vor allem mit dem Verweis auf die Potenziale des bürgerschaftlichen Engagements als „letzte Rettung sozialer Dienste“ herangezogen werden. Sollen ältere Menschen verstärkt vom privaten in den politischen Raum hereingeholt werden, so wird diese Entwicklung einhergehen mit einer erheblichen Begrenzung typischer Freiheiten der *nachberuflichen* Phase. Diese ist bislang geprägt von einer „weitgehenden normativen und instrumentellen Unbestimmtheit der Gesellschaft im Umgang mit dem Alter(n)“ (Backes 2004: 93). Neben der Entpflichtung wäre durch die zunehmend normativen Empfehlungen, die sich auf die beschworenen positiven Altersbilder stützen, vor allem die Freiwilligkeit von Aktivität jeglicher Art in der nachberuflichen Phase nicht mehr ohne Weiteres gegeben. Die in der Altenbildung übliche Abwesenheit der für die berufliche Phase typischen Lerninhalte mit konkret verwertbaren Ergebnissen könnte möglicherweise zur Diskussion stehen. Sowohl für das qualitativ anspruchsvolle ehrenamtliche Engagement als auch für einfache Tätigkeiten im Rahmen des bürgerschaftlichen Engagements kann angenommen werden, dass vorbereitende oder weiterführende Bildungsmaßnahmen für Ältere in der nachberuflichen Phase zunehmend relevant werden.

Um die geforderte Differenzierung bei den Altersbildern – auch in der nachberuflichen Bildung – zu erreichen, sind m. E. wesentlich klarere Grenzen z. B. hinsichtlich der

74 „Alter spielt sich in Deutschland noch viel zu stark im privaten Raum ab. Erreicht werden muss, dass das Alter mehr und mehr in den öffentlichen, in den politischen Raum hereingeholt wird“ (Kruse 2006c: 13).

Möglichkeiten vulnerabler Personengruppen zu ziehen, damit – sofern erwünscht – weiterhin von einer *nach*berufliche Phase gesprochen werden kann, die sich von der Phase der Erwerbstätigkeit vor allem durch das Merkmal der Entpflichtung unterscheidet. Diese Diskussion wird umso relevanter, wenn – wie in den USA – eine gesetzliche Altersgrenze abgeschafft wird und die gesellschaftliche Wertschätzung eines sog. Ruhestandes an Bedeutung verliert. Auch hier nimmt die Relevanz klarer Grenzen für Flexibilisierungen und von Kriterien für die Schutzbedürftigkeit von Personengruppen zu.

Die Auffassung, Leben hieße Lernen und man müsse die Alten nur in Ruhe lassen (vgl. Wingchen 2004: 131) wird vor dem Hintergrund der Selektion bei der Bildungspartizipation zu einer naiven Beurteilung gesellschaftlicher Ausgrenzungsprozesse. Wenn die soziale Ungleichheit mit den begrüßenswerten Zielen der Altenbildung in Verbindung gebracht wird, kann eine unkoordinierte, auf Desinteresse beruhende Altenbildungspraxis und -politik nicht hingenommen werden. Denn das Erreichen und Erlernen der Lerninhalte und die beschriebenen Ziele der Altenbildung können nicht einem bestimmten Milieu allein vorbehalten werden (vgl. auch Staudinger 2003: 80). Die in der vorliegenden Studie befragten Expertinnen und Experten kritisieren daher zu Recht fehlende Konzeptionen in der Praxis der nachberuflichen Bildung und symbolhafte, nicht nachhaltig geförderte Altenbildungsstrukturen (vgl. dazu Kapitel 4.1.1.). In der Tat gibt es kaum oder nur vage formulierte Konzepte für die ältere Generation als Zielgruppe des lebenslangen Lernens (BLK 2004). Es zeigt sich immer mehr ein Dilemma in der nachberuflichen Bildung: Einerseits eine zu verteidigende Selbstbestimmtheit und Freiwilligkeit bei der Bildungsteilnahme und dem Erreichen der Ziele in der Altenbildung (wie Erhalt des persönlichen Wohlbefindens und der Alltagskompetenz, vgl. Kapitel 7.3.) und andererseits die erwünschte Erreichbarkeit von bildungsungewohnten älteren Menschen für die individuell und gesellschaftlich wünschenswerten Zielrichtungen der Altenbildung. Wobei eine implizite „individuelle Bringschuld“ (Kolland 2008: 186) für lebenslanges (formales) Lernen gerade für bildungsungewohnte ältere Menschen eine Herausforderung ist, die eine stärkere Verpflichtung von Gesellschaft und Politik auf diesem Handlungsfeld erfordert (ebd.: 186 f.).

Wenn im Bereich der nachberuflichen Bildung konstruktive Beiträge für die soziale Integration und die Befähigung Älterer – das heißt auch die Beteiligung an Diskursen im öffentlichen Raum und die Einbindung des Alter(n)s in gesellschaftliche Bezüge (vgl. Backes 2004) – geleistet werden sollen, muss die Alterns- und Weiterbildungsforschung intensiviert und in hohem Maße die Kreativität und Innovationsfähigkeit von Angebotsstrukturen in diesem Bereich unter Beweis gestellt werden (Kapitel 4.1. und 7.2. und 7.6; Friebe 2007: 23). Aspekte sozialer Ungleichheit innerhalb der älteren Generation und ihrer Lebenslagen sind hierbei unbedingt zu berücksichtigen (Holstein & Minkler 2003; Kapitel 3.1.4.). Auch die Bedeutung und die Angebote der Beratung müssen für die nachberufliche Altenbildung verstärkt werden. Damit Lernende oder potenziell Lernende eigenverantwortliche Entscheidungen für ihren weiteren Bildungsweg und ihr Lernziel treffen können, ist eine nachfragefreundliche Informa-

tions- und Beratungsinfrastruktur eine wesentliche Voraussetzung (BMFSFJ 2006: 121). Da der Prozess der Beratung häufig lebensweltorientiert im sozialen Kontext erfolgt, gilt dieser als relativ effektiv. Sie ist zwischen Bildung und sozialer Arbeit anzusiedeln, sollte verschiedenste soziale Settings berücksichtigen und kann dadurch in speziellen Situationen und Notlagen Bildungsprozesse in Gang bringen bzw. dafür sensibilisieren (Opitz 1998: 81). Die heterogene Gruppe der Älteren (sowohl bildungsaktive als auch bildungsferne ältere Menschen) hat spezifische Erwartungen an Bildungsangebote und Veranstaltungen und bedarf daher im Übrigen auch einer unterschiedlichen Ansprache beim Marketing (Barz et al. 2008: 81 ff.; Kapitel 4.1.2.1.).

Selbstbestimmung, Lebenswelt- und Alltagsbezug sind wichtige Leitlinien für eine Neuorientierung in der Altenbildung, die die ältere Generation stärker als bisher in deren Organisation einbezieht (vgl. Maier 2009: 689; Schäffter 2006; Malwitz-Schütte 2006; Seitter 2004; Staudinger 2003: 77 f.). Den Möglichkeiten der Kooperation zwischen Vereinen, Bewegungen, Selbstvertretungen und vielfältigsten Institutionen und Organisationen sind hier keine Grenzen gesetzt. Dabei muss es besser als zuvor gelingen, die ältere Generation davon zu überzeugen, dass Gesellschaft ein aufrichtiges Interesse an einer kompetenten und gleichberechtigten älteren Generation hat, die sich nicht aus einem Pflichtgefühl heraus einbringt, sondern weil ihr das Recht auf eine mitverantwortliche Teilhabe eingeräumt wird. Den Akteuren der nachberuflichen Bildung kommt hierbei eine besondere Verantwortung insbesondere für diejenigen zu, die bislang nicht erreicht werden konnten.

Literatur⁷⁵

- AARP (2002):** Staying Ahead of the Curve: The AARP Work and Career Study. Kompletter Report unter:
http://assets.aarp.org/rgcenter/econ/d17772_multiwork.pdf (Stand 01/2011)
- Achtenhagen, Frank & Lempert, Wolfgang (Hrsg.) (2000):** Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Bd. 1–5. Opladen: Leske + Budrich
- Alheit, Peter & Dausien, Bettina (2002):** Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 565–585
- Anding, Angela (2002):** Bildung im Alter. Bildungs- und Freizeitinteressen von älteren Erwachsenen. Leipzig: Ille & Riemer
- Antonucci, T. C.; Akiyama, H.; Sherman, A. M. (2007):** Social Networks, Support, and Integration. In: Birren, James E. (Ed.): Encyclopedia of Gerontology. Oxford: Academic Press, Vol. 2, 531–541
- Atchley, Robert C. (2007):** Retirement. In: Birren, James E. (Ed.): Encyclopedia of Gerontology. Oxford: Academic Press, Vol. 2, 449–460.
- Atteslander, Peter (2003):** Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin/New York: de Gruyter
- Attewell, Steven (2009):** Freedom From Fear. Using the Social Security Act to Rebuild America's Social Safety Net. Economic Growth Policy Paper
(Stand 01/2010: http://www.newamerica.net/publications/policy/freedom_from_fear)
- Avenidas (2010):** Avenidas – Classes & Conferences – Lifelong Learning <http://www.avenidas.org/activities/learning> (Stand: 11/2010)
- Backes, Gertrud (2004):** Alter und Altern im Kontext der Entwicklung von Gesellschaft. In: Kruse, A. & Martin, M. (Hrsg.): Enzyklopädie der Gerontologie. Bern: Huber, 82–96
- Backes, Gertrud (1997):** Alter(n) als ‚gesellschaftliches Problem‘? Zur Vergesellschaftung des Alter(n)s im Kontext der Modernisierung. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Backes, Gertrud M. & Clemens, Wolfgang (2003):** Lebensphase Alter: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Altersforschung. Weinheim: Juventa Verlag
- BAGSO (Hrsg.) (2005):** BAGSO-Positionspapier: Freiwilliges Engagement älterer Menschen: <http://www.bagso.de/fileadmin/Aktuell/PositionspapierEhrenamt.pdf> (Stand 1/2011)

75 Presseberichte wurden i. d. R. direkt zu der Belegstelle angeführt und wurden im Literaturverzeichnis nicht erneut aufgenommen.

- Baltes, Paul B. (2001):** Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: Lebenslanges Lernen nonstop? Politik und Zeitgeschichte B 36/2001
- Baltes, Paul (1996):** Über die Zukunft des Alterns: Hoffnung mit Trauerflor. In: Baltes, M. & Montada, L. (Hrsg.): Produktives Leben im Alter. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag
- Baltes, Paul B (1990):** Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. In: Psychologische Rundschau, 41, 1–24
- Baltes, Paul B. & Baltes, Margret M. (1989):** Erfolgreiches Altern: Mehr Jahre und mehr Leben. In: Baltes, P. B. & Baltes, M. M. (Hrsg.): Erfolgreiches Altern. Bedingungen und Variationen. Bern: Verlag Hans Huber, 5–10
- Baltes, P.B.; Dittmann-Kohli, F.; Dixon, R. A. (1984):** New perspectives on the development of intelligence in adulthood: Toward a dual process conception and a model of selective optimization with compensation. In: Baltes, P. B. & Brim, O. G. (Hrsg.): Life-span development and behavior, 6. New York: Academic Press, 33–76.
- Baltes, P. B.; Mayer, K. U.; Helmchen, H.; Steinhagen-Thiessen, E. (1996):** Theoretische Orientierungen und Methodik. Die Berliner Altersstudie (BASE): Überblick und Einführung. In: Mayer, K.-U. & Baltes, P. B. (Hrsg.): Die Berliner Altersstudie. Berlin: Akademie-Verlag, 21–54.
- Bane, Share; Bohn, Patricia; Cram, Leo; Falconer, Dobby; Salmon, Harold (1978):** Old Gold. A Practical Introduction to Sources of Support for Adult Education Programs for the Elderly. Prepared by the Funding Committee of the Section on Education for Aging of the Adult Education Association of the U.S.A. Center for Studies in Aging, North Texas State University, Denton, Texas.
- Barabas, Friedrich K. & Erler, Michael (1996):** Die Familie: Einführung in Soziologie und Recht. Weinheim: Juventa Verlag
- Barz, Heiner; Hippel, Aiga von; Reich, Jutta, Tippelt, Rudolf (2008):** Milieumarketing: Ergebnisse, Anfragen, Perspektiven. In: Tippelt, Rudolf; Reich, Jutta; Hippel, Aiga von; Barz, Heiner; Baum, Dajana (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 81–99
- Baumgartl, Birgit (1997):** Altersbilder und Altenhilfe: zum Wandel der Leitbilder von Altenhilfe seit 1950. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Beauvoir, Simone de (1977):** Das Alter (Orig.: La Vieillesse). Hamburg: Rowohlt
- Beckmann, Brenda Marshall & Ventura-Merkel, Catherine (1992):** Community College Programs for Older Adults. A Resource Directory of Guidelines, Comprehensive Programming Models, and Selected Programs. A Joint Project of the League for Innovation in the Community College, Laguna Hills, CA., and the American Association of Retired Persons, Washington, DC.
- Bellah, Robert et al. (1985):** Habits of the Heart. Individualism and Commitment in American Life. Berkely: University of California Press
- Bellmann, Lutz (2003):** Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernen, Band 2. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

- Bellon, Yves (2004):** Die Bedeutung von Trainingsmaßnahmen als Beitrag zur Bildung im Alter. In: Kruse A & Martin M (Hrsg.): Enzyklopädie der Gerontologie. Verlag Hans Huber: Bern, 134–147
- Bengtson, Vern L. & Schütze, Yvonne (1994):** Altern und Generationenbeziehungen: Ausichten für das kommende Jahrhundert. In: Baltes, P. B.; Mittelstraß, J.; Staudinger, U. M. (Hrsg.): Alter und Altern: Ein interdisziplinärer Studententext zur Gerontologie. Berlin: de Gruyter, 493–517
- Bengtson, Vern L.; Putney, Norella M.; Johnson, Malcom L. (2005):** The Problem of Theory in Gerontology Today. In: Johnson, M. (Hrsg.): The Cambridge Handbook of Age and Ageing. Cambridge: Cambridge University Press, 3–21
- Bengtson, Vern L.; Silverstein, Merrill; Putney, Norella M.; Gans, Daphna (Hrsg.) (2009):** Handbook of Theories of Aging. New York: Springer Publishing Company
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1987):** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Biggs, Simon (2001):** Toward a Critical Narrativity Stories of Aging in Contemporary Social Policy. *Journal of Aging Studies*, 15, 303–316.
- BLK, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004):** Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, 115, Bonn
- BMBF (2004):** <http://www.bmbf.de/de/311.php> (Stand Nov. 2004)
- BMFSFJ (2010):** Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Altersbilder in der Gesellschaft. Berlin (BT-Drucksache: 17/3815)
- BMFSFJ (2008):** Alter schafft Neues – Initiativen und Informationen für ältere Menschen. Publikationsreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Alterschafft-Neues.property=pdf,bereich=bmfsfj,rwb=true.pdf> (Stand 09/2010)
- BMFSFJ (2006):** Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft. Der Beitrag älterer Menschen zum Zusammenhalt der Generationen. Berlin (BT-Drucksache 16/2190)
- Bobbio, Norberto (1999):** Vom Alter. De senectute. München: Piper
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2002):** Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich
- Bosch, Gerhard (2005):** Bildungsfinanzierung und demographischer Wandel. Den Kuchen zwischen Jung und Alt aufteilen. In: Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Generationenwechsel 12(2), S. 42–45
- Bosch, Gerhard (2004):** Finanzierung Lebenslangen Lernens. Der Weg in die Zukunft. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33(6), 5–10
- Brandstätter, Jochen & Rothermund, Klaus (1998):** Bewältigungspotentiale im höheren Alter: adaptive und protektive Prozesse. In: Kruse, A. (Hrsg.): Psychosoziale Gerontologie. Göttingen u. a.: Hogrefe-Verlag, 223–237
- Bremer, Helmut (2007):** Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel Weiterbildung. Weinheim: Juventa Verlag

- Brim, Orville G. (1966):** Socialization Through the Life Cycle. In: Brim, O. G. & Wheeler, S. (Hrsg.), *Socialization after Childhood: Two Essays*. New York: John Wiley, 1–49
- Brödel, Rainer (2012):** Lebenslanges Lernen. In: Horn, K.-P.; Kemnitz, H.; Marotzki, W.; Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, Bd. 2, 276–277
- Brödel, Rainer (2011):** Lebenslanges Lernen. In: Fuhr, T.; Gonon, P.; Hof, C. (Hrsg.): *Erwachsenenbildung – Weiterbildung*. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4. Studienausgabe. Paderborn, 235–245
- Brunner, Reinhard (1990):** Eine unbarmherzige Psychologie: Anmerkungen zur Familien- und Gerontopsychologie Ursula Lehrs. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Bubolz-Lutz, Elisabeth (2010):** Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch. Stuttgart : Kohlhammer
- Bubolz-Lutz, Elisabeth (2007):** Geragogik – wissenschaftliche Disziplin und Praxis der Altersbildung. In: Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hrsg.): *informationsdienst altersfragen*. Heft 5, 34. Jahrgang, 11–14
- Bubolz-Lutz, Elisabeth (2000):** Bildung im Alter – eine Chance zu persönlicher, sozialer und gesellschaftlicher Entwicklung. In: BAGSO-Nachrichten, Ausgabe 02/2000, 6–11
- Bubolz-Lutz, Elisabeth (1984):** Bildung im Alter. Der Beitrag therapeutischer Konzepte zur Geragogik. Freiburg: Lambertus-Verlag
- Bureau of Labor Statistics (2010):** Employment Situation Summary. Washington, D.C.: United States Department of Labor. <http://www.bls.gov/news.release/empsit.nro.htm> (Stand 01/2010)
- Bureau of Labor Statistics (2009):** Volunteering in the United States, 2008. Washington, D.C.: United States Department of Labor
- Butler, Robert N. (1978):** Age-ism: Another Form of Bigotry. In: *Social Problems of the Aging*. Belmont, CA: Wadsworth, 42–47
- Carls, Ch. (1996):** Das „neue Altersbild“. Interpretationen zur Inszenierung. Münster (zitiert nach Kade 2007)
- Carstensen, Laura L. (1993):** Motivation for social contact across the life span: A theory of socioemotional selectivity. *Nebraska Symposium on Motivation*, 40. Lincoln: University of Nebraska Press, 209–254.
- Cavan, Sherri (1970):** The etiquette of youth. In: G. P. Stone und H. A. Farberman (Hrsg.): *Social psychology through symbolic interaction*. Toronto: Ginn-Blaisdell, 554–565
- Clemens, Wolfgang (2008):** Zur „ungleichheitsempirischen Selbstvergessenheit“ der deutschsprachigen Alter(n)ssoziologie. In: Künemund, H. & Schroeter, K. R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten und kulturelle Unterschiede in Lebenslauf und Alter*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 17–30
- Cohen, Gene D. (2000):** *The Creative Age: Awakening Human Potential in the Second Half of Life*. New York: Avon Books
- Cumming, E. & Henry, W. E. (Hrsg.) (1961):** *Growing Old: The Process of Disengagement*. New York: Basic Books
- Cummings, Sherry, M. & Galambos, Colleen (Hrsg.) (2004):** *Diversity and Aging in the Social Environment*. Binghamton, NY: The Haworth Social Work Practice Press

- Cross, K. Patricia (1978):** A Critical Review of State and National Studies of the Needs and Interests of Adult Learners. In: Stalford, Charles B. (Ed.): *Adult Learning Needs and the Demand for Lifelong Learning*. Conference Report. U.S. Department of Health, Education, and Welfare. Washington, D.C. 20208, 7–19
- Deckl, Sylvia (2010):** Leben in Europa 2007 und 2008. Bundesergebnisse für Sozialindikatoren über Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. In: *Wirtschaft und Statistik*, 01/2010. Wiesbaden, 74–85
- Delors, Jacques (1996):** Education: The Necessary Utopia. In: Delors, J. et al.: *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO Publishing
- Deutscher Bundestag (2010a):** Wortprotokoll 17/12(1) zu Tagesordnungspunkt 1 der 12. Sitzung des Bundestagsausschusses Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Öff. Expertengespräch zum Sechsten Altenbericht der Bundesregierung), Berlin, 19.05.2010
- Deutscher Bundestag (2010b):** Plenarprotokoll 17/54. Stenografischer Bericht, 54. Sitzung, Berlin, 7. Juli 2010
- Deutscher Bundestag (2007a)** Plenarprotokoll 16/97. Stenografischer Bericht, 97. Sitzung. Berlin, 10. Mai 2007
- Deutscher Bundestag (2007b)** Plenarprotokoll 16/80. Stenografischer Bericht, 80. Sitzung. Berlin, 2. Februar 2007
- Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2002):** Enquête-Kommission Demographischer Wandel. Herausforderungen unserer älter werdenden Gesellschaft an den Einzelnen und die Politik. Schlussbericht. Berlin: Deutscher Bundestag
- Deutsche Rentenversicherung (2010):** Rentenversicherung in Zahlen 2010 <http://www.deutsche-rentenversicherung.de> (Stand 07/2010)
- Dörner, Olaf; Loos, Peter; Schäffer, Burkhard & Wilke, Christoph (2011):** Die Macht der Bilder. Zum Umgang mit Altersbildern im Kontext lebenslangen Lernens. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13. Wien
- Dohmen, Dieter (2003):** Perspektiven der Finanzierung lebenslangen Lernens. In: Dohmen, D. & Clevers B. A. (Hrsg.): *Finanzierung von Weiterbildung und lebenslangen Lernen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 230–235
- Donicht-Fluck, Brigitte (2000):** Alter und Altenbildung in den USA – Kulturelle Konzepte im Wandel. In: Becker, S.; Veelken, L.; Wallraven, K. P. (Hrsg.): *Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*. Opladen: Leske + Budrich, 153–166
- Donicht-Fluck, Brigitte (1994):** Bilder des Alters in den USA im 20. Jahrhundert und ihr Einfluß auf die amerikanische Altenbildung und Alten-(Sozial)politik. Berlin: DZA (Beiträge zur Gerontologie und Altenarbeit Bd. 91)
- Dyckman, Vermilye, W. (Hrsg.) (1974):** *Lifelong Learners – A New Clientele for Higher Education*. American Association for Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Eisenberg, Peter Ludwig (1996):** Was ist Altenpolitik? – Praxis und Perspektiven. In: Rupflin, Theresia (Ed.): *Leben mit der Pflegeversicherung. Perspektiven der Altenhilfe*. Frankfurt am Main: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge
- Elderhostel (2009):** http://seniortravel.suite101.com/article.cfm/elderhostel_has_a_new_name_exploritas (Stand 08/2010)

- Erikson, Erik H. (1995):** Identität als Gefühl von Gleichheit und Kontinuität. In: Keupp, Heiner (Hrsg.): *Lust an der Erkenntnis. Der Mensch als soziales Wesen*. München: Piper, 276 – 283
- Erikson, Erik H. (1988):** *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Estes, Carroll L; Biggs, Simon; Phillipson, Chris (2003):** *Social Theory, Social Policy and Ageing. A Critical Introduction*. Maidenhead: Open University Press
- EU (2000):** Kommission der Europäischen Gemeinschaften Memorandum über Lebenslanges Lernen. (Arbeitsdokument der EU-Kommissionsdienststellen vom 30.10.2000)
- European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2003):** *Lifelong learning: citizens' views*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurostat (2010):** Durchschnittliches Erwerbsaustrittsalter. Eurostat – Tables, Graphs and Maps Interface (TGM) http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsi_exi_a&lang=de (Stand 07/2010)
- Everwien, Stefanie (1992):** *Lebenszufriedenheit bei Frauen: Eine beschreibende Analyse der Ausprägungen und Bedingungen von Lebenszufriedenheit bei ledigen und verheirateten Frauen der Geburtsjahrgänge 1919–1933*. Münster: Waxmann
- Faulstich, Peter; Graefner, Gernot; Schäfer, Erich (2008):** Weiterbildung an Hochschulen – Daten zu Entwicklungen im Kontext des Bologna-Prozesses. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 31. Jahrgang, Heft 1/2008. Thema Wissenschaftliche Weiterbildung, 9–18
- Faure, Edgar; Herrera, Felipe; Kaddoura, Abdul-Razzak; Lopes, Henri; Petrovsky, Arthur V.; Rahnama, Majid; Ward, Frederick Champion (1972):** *Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: Unesco. London: Harrap
- Featherstone, M. & Hepworth, M. (2007):** Images of Age. In: Birren, James E. (Ed.): *Encyclopedia of Gerontology*. Oxford: Academic Press, Vol. 1, 735–742
- Femers, Susanne (2007):** *Die ergrauende Werbung. Altersbilder und werbesprachliche Inszenierungen von Alter und Altern*. Wiesbaden: VS Verlag
- Fernandéz-Ballesteros, Rocío (2008):** „Optimales Altern“ als Bildungsziel – Evaluation des spanischen Bildungs- und Trainingsprogramm „Vital Aging-M“. In: Kruse, A. (Hrsg.): *Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 217–245
- Filipp, Sigrun-Heide & Mayer, Anne-Kathrin (2005):** Zur Bedeutung von Altersstereotypen. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 49–50/2005. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 25–31
- Filipp, Sigrun-Heide & Mayer, Anne-Kathrin (1999):** *Bilder des Alters. Altersstereotype und die Beziehungen zwischen den Generationen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Findsen, Brian (2005):** *Learning Later*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company
- Focus (2009):** Die nehmen uns den Studienplatz weg: http://www.focus.de/wissen/campus/universitaet/tid-15036/seniorenstudium-die-nehmen-uns-die-studienplaetze-weg_aid_421876.html (Stand 10/2012) (Focus 31.7.2009)

- Fooker, Insa (1997):** Intimität auf Abstand. Familienbeziehungen im Alter im Kontext sozialen Wandels. In: DIFF (Hrsg.): Funkkolleg Altern, Studienbrief 5. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudienforschung, 14/1–14/4
- Franz, Julia (2006):** Die ältere Generation als Mentorengeneration – Intergenerationelles Lernen und intergenerationelles Engagement. In: bildungsforschung, Jahrgang 3, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/intergenerationelles/> (Stand Dezember 2006)
- Friebe, Jens (2010):** Exklusion und Inklusion älterer Menschen in Weiterbildung und Gesellschaft. In: Kronauer, M. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 141–184
- Friebe, Jens (2007):** Weiterbildung in einer alternden Gesellschaft. Bestandsaufnahme der demografischen Entwicklungen, des Lernens im höheren Lebensalter und der Perspektiven für die Weiterbildung. (Working Paper). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: <http://www.die-bonn.de/de/doks/friebe0602.pdf> (Stand: Februar 2007)
- Freund, Alexandra & Baltes, Paul B. (2005):** Entwicklungsaufgaben als Organisationsstrukturen von Entwicklung und Entwicklungsoptimierung. In: Filipp S. H. & Staudinger U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters. Göttingen: Hogrefe, 37–78
- Frisch, Max (1972):** Max Frisch: Tagebuch 1966–1971. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Fuchs-Heinritz, Werner; Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein; Wienold, Hanns (Hrsg.) (1994):** Lexikon zur Soziologie, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Gandjour, A.; Ihle, P.; Schubert, I. (2008):** Einfluss der demographischen Entwicklung auf Gesundheitsausgaben in Deutschland: Eine Analyse unter der Berücksichtigung der Ausgaben Verstorbener. Gesundheitswesen, 70. 77–80
- Gee, Ellen M. & Gutman, Gloria M. (2000):** The Overselling of Population Aging: Apocalyptic Demography, Intergenerational Challenges, and Social Policy. Oxford, New York: Oxford University Press
- Gerhards, Jürgen & Lindgens, Monika (1995):** Diskursanalyse im Zeit- und Ländervergleich. Inhaltsanalyse zur Erfassung des öffentlichen Diskurses über Abtreibung in den USA und der Bundesrepublik in der Zeit von 1970 bis 1994. Discussion Paper FS III 95–105. Wissenschaftszentrum Berlin
- Gerlach, Christiane (2000):** Lebenslanges Lernen: Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Köln: Böhlau
- Giese, Fritz (1928):** Erlebnisformen des Alterns: Umfrageergebnisse über Merkmale persönlichen Verfalls. Deutsche Psychologie; 5,2. Halle: Marhold (zitiert nach Stern 1977: 24)
- Glaser, Barney G. (1978):** Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory. Sociology Press, Mill Valley, Cal.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2004):** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag
- Göckenjan, Gerd (2000):** Das Alter würdigen: Altersbilder und Bedeutungswandel des Alters. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Goldstein, J.R.; Sobotka, T.; Jasilioniene, A. (2009):** The end of „lowest-low” fertility? Population and Development Review 35, 4, 663–699
- Görres, Stefan & Martin, Sabine (2004):** Prävention und Rehabilitation. In: Kruse, A. & Martin, M. (Hrsg.): Enzyklopädie der Gerontologie. Bern: Huber, 462–476
- Grace, André P. (2000):** Canadian and US adult learning (1945 – 1970) and the cultural politics and place of lifelong learning. In: International Journal of Lifelong Education. Vol. 19; No. 2, 141–158;
<http://www.tandf.co.uk/journals/tf/13603124.html> (Stand: 02/2009)
- Groombridge, B. (1982):** Learning, education, and later life. In: Adult Education, 54, 314–325 (zitiert nach Kohli & Künemund 2000)
- Gubrium, Jaber, F. & Holstein, James, A. (2003):** Ways of Aging. Malden, Oxford, Berlin: Blackwell Publishers
- Havighurst, Robert J. (1963):** Successful aging. In: Tibbits, C. & Donahue, W. (Hrsg.): Processing of Aging. New York: Williams, 299–320
- Hareven, Tamara K. (1999):** Familiengeschichte, Lebenslauf und sozialer Wandel. Frankfurt am Main/New York: Campus-Verlag
- Heimbach-Steins, Marianne (2007):** Hintergründe und Kontexte der aktuellen Diskussion um das Menschenrecht auf Bildung in Deutschland. In: Heimbach-Steins, M.; Kruij, G.; Kunze, A. B. (Hrsg.): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Diagnosen-Reflexionen-Perspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 11–47
- Hoerning, Erika M. (1991):** Soziologische Dimensionen der Biographieforschung. In: Hoerning, E. M. u. a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, 11–134
- Holstein, Martha B. & Minkler, Meredith (2003):** Self, Society, and the „New Gerontology“. In: The Gerontologist, Vol. 43, No. 6, 787–796
- Hopf, Christel & Schmidt, Christiane (Hrsg.) (1993):** Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Institut für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim. <http://w2.wa.uni-hannover.de/mes/berichte/rex93.htm>. (Stand: Oktober 2008)
- Höpflinger, François (1994):** Frauen im Alter – Alter der Frauen. Ein Forschungsdossier. Zürich: Seismo-Verlag
- Hörner, Walter (2002):** Zur statistischen Erfassung des lebenslangen Lernens. In: Bundesländer-Kommission (BLK): Vergleichende internationale Bildungsstatistik. Sachstand und Vorschläge zur Verbesserung. Heft 103, Anhang 1
- Hörr, Beate (2001):** Lebenslanges Lernen: Handbuch für wissenschaftliche Weiterbildung. Frankfurt am Main: Societäts-Verlag
- Hradil, Stefan (2005):** Soziale Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag
- HRC & AASC, Human Rights Commission & Aging and Adult Services Commission (2003):** Aging in the Lesbian Gay Bisexual Transgender Communities – Report. San Francisco

- Initiative D21 (2009):** (N)ONLINER Atlas 2009. Eine Topographie des digitalen Grabens in Deutschland. http://www.initiated21.de/wp-content/uploads/2009/06/NONLINER_2009.pdf?PHPSESSID=1eb2a5ea02c963da268cc181ab375c6d (Stand November 2009)
- Jäger, Reinhold & Jäger-Flor, Doris (2003):** Lernen in und an neuer Komplexität/Vernetzung und Kooperation – Netzwerke zur Etablierung von lebenslangem Lernen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.): Lebenslanges Lernen BLK-Modellversuchsprogramm – Sonderausgabe ([http://www.blk-lll.de/LLL/LIT/NEWSLETTER\(Sond\).pdf](http://www.blk-lll.de/LLL/LIT/NEWSLETTER(Sond).pdf)) (Stand 1/2011), 2–5
- Kade, Sylvia (2007):** Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Reihe: Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen.
- Kade, Sylvia (1992):** Arbeitsplananalyse: Altersbildung. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV. Frankfurt am Main
- Kalbermatten, Urs (2004):** Bildung im Alter. In: Kruse A & Martin M (Hrsg.): Enzyklopädie der Gerontologie. Verlag Hans Huber: Bern, 110–124
- Kaufmann, Franz-Xaver (2000):** Der deutsche Sozialstaat in international vergleichender Perspektive. In: Frohn, Joachim (Hrsg.): Bielefeld 2000plus – Forschungsprojekte zur Region. Diskussionspapier Nr. 11, <http://www.uni-bielefeld.de/biz2000plus/dokumente/Kaufmann%2011.pdf> (Stand 08/2010)
- KDA, Kuratorium Deutsche Altershilfe (Hrsg.) (1996):** Rund ums Alter: alles Wissenswerte von A bis Z. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung
- Keil, Siegfried & Brunner, Thomas (1998):** Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Graftschaft: Vektor-Verlag.
- Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010):** Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkonstrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- Keupp, Heiner (2003):** Identitätskonstruktionen. Vortrag bei der 5. bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik am 22.09.2003 in Magdeburg. <http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf> (Stand: 09/2010)
- Keupp, Heiner (Hrsg.) (1995):** Lust an der Erkenntnis. Der Mensch als soziales Wesen. München: Piper
- Kirchhöfer, Dieter (2004):** Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V., Berlin
- Knesebeck, Olaf von dem (1998):** Subjektive Gesundheit im Alter: Soziale, psychische und somatische Einflüsse. Münster: Lit Verlag
- Klercq, Jumbo (1997):** Intergenerationelles Lernen. Der Blick über Ländergrenzen hinweg. In: Meisel, Klaus (Hrsg.): Generationen im Dialog. Frankfurt am Main: DIE: Materialien für Erwachsenenbildung, 11, 84–94.
- Kohli, Martin (1989):** Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie: Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen. In: Brock, D. et al. (Hrsg.): Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel: Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß. Weinheim: Juventa (DJI-Materialien).
- Kohli, Martin (1985):** Die Institutionalisierung des Lebenslauf. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 37, 1–29

- Kohli, Martin & Künemund, Harald (2000):** Lernen und Weiterbildung in der nachberuflichen Lebensphase. In: Achtenhagen, F. & Lempert, W. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*, Band 2: Gewerbliche Wirtschaft, Gewerkschaft und soziologische Forschung. Opladen: Leske + Budrich, 155 – 169
- Kolland, Franz (2008):** Soziale Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung Älterer in Österreich. In: In: Kruse, A. (Hrsg.): *Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 161–190
- Kolland, Franz (2007):** Altersbildung und Qualitätsentwicklung. In: Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hrsg.): *informationsdienst altersfragen*. Heft 5, 34. Jahrgang, 2–6
- Kolland, Franz (2006):** Bildungsangebote für ältere Menschen. Schmidt, B. (Hrsg.): *Bildungsforschung*. Jahrgang 3, Ausgabe 2, Schwerpunkt “Bildung Älterer” (<http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/37/35>) (Stand 10/2010)
- Kolland, Franz & Ahmadi, Pegah (2010):** Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Köster, Dietmar (2007):** Bildung im Alter: Kommt die Bildungspflicht für ältere Menschen? In: Reichert, Monika (Hrsg.): *Was bedeutet der demografische Wandel für die Gesellschaft: Perspektiven für eine alternde Gesellschaft*. Dortmunder Beiträge zur Sozial- und Gesellschaftspolitik. Band 58. Berlin: Lit Verlag, 77–98
- Köster, Dietmar (2005):** Bildung im Alter ... die Sicht der kritischen Sozialwissenschaften. In: Klie, T.; Buhl, A.; Entzian, H.; Hedtke-Becker, A. & Wallrafen-Dreisow, H. (Hrsg.): *Die Zukunft der gesundheitlichen, sozialen und pflegerischen Versorgung älterer Menschen*. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag, 95–109
- Kricheldorf, Cornelia (2010):** Bildungsarbeit mit älteren und alten Menschen. In: Aner, K. & Karl, U. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Alter*. Wiesbaden: VS Verlag, 99–109
- Krisam, Ilse (2002):** Zum Studieren ist es nie zu spät: statistische Daten, Soziokulturelle Bais, Motivationen, Inhalte und Gestaltung eines ordentlichen Studiums im dritten Lebensabschnitt. Münster/New York: Waxmann
- Kruse, Andreas (2007):** Das letzte Lebensjahr. Zur körperlichen, psychischen und sozialen Situation des alten Menschen am Ende seines Lebens. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Kruse, Andreas (2006a):** Der Beitrag der Prävention zur Gesundheit im Alter – Perspektiven für die Erwachsenenbildung. In: *bildungsforschung*, Jahrgang 3, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/gesundheit/> (Stand: Januar 2011)
- Kruse, Andreas (2006b):** Plädoyer für ein Pro-Aging. In: Deutsches Zentrum für Altersfragen: *informationsdienst altersfragen*. Heft 5, 33. Jahrgang, 4–7
- Kruse, Andreas (2006c):** Altern, Kultur und gesellschaftliche Entwicklung. In: Siebert, Horst (Hrsg.). *Alter und Bildung*. Report 3/2006. Zeitschrift für Weiterbildung, 29. Jahrgang. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 9–18
- Kruse, Andreas (2002):** Gesund altern. Stand der Prävention und Entwicklung ergänzender Präventionsstrategien. Band 146 Schriftenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit: Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft

- Kruse, Andreas (1991):** Interventionsgerontologie. In: Oswald WD; Hermann WM; Kanowski S; Lehr UM Thomae H (Hrsg.): Gerontologie. Medizinische, psychologische und sozialwissenschaftliche Grundbegriffe. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 284–290
- Kruse, Andreas & Rudinger, Georg (1997):** Lernen und Leistung im Erwachsenenalter. In: F.E. Weinert & Mandl (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie. Bd. IV., 45–85
- Kruse, Andreas & Schmitt, Eric (2007):** Adult Education. In: Birren, James E. (Ed.): Encyclopedia of Gerontology. Oxford: Academic Press, Vol. 1, 41–49
- Kruse, Andreas & Schmitt, Eric (2005):** Zur Veränderung des Altersbildes in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (ApuZ), Bd. 49–50, 9–17.
- Kruse, Andreas & Wahl, Hans-Werner (1999).** Soziale Beziehungen. Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, 32, 333–347.
- Kuckartz, Udo (2005):** Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2008):** Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag
- Kunow, Rüdiger (2005):** „Ins Graue“. Zur kulturellen Konstruktion von Altern und Alter. In: Hartung, H. (Hrsg.): Alter und Geschlecht. Repräsentationen, Geschichten und Theorien des Alter(n)s. Bielefeld: transcript Verlag, 21–43
- Kuwan, Helmut; Schmidt, Bernhard; Tippelt, Rudolf (2009a):** Informelles Lernen. In: Tippelt et al. 2009: Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 59–70.
- Kuwan, Helmut; Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (2009b):** Weiterbildungserwartungen, Bildungsbarrieren und Informationsbedarf. In: Tippelt et al. 2009: Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 156 – 171.
- Lang, Frieder R. (1994):** Die Gestaltung informeller Hilfebeziehungen im hohen Alter – die Rolle von Elternschaft und Kinderlosigkeit: eine empirische Studie zur sozialen Unterstützung und deren Effekt auf die erlebte soziale Einbindung. Berlin: Ed. Sigma (Studien und Berichte/Max-Planck-Institut für Bildungsforschung; 59).
- Laslett, Peter (1995):** Das Dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns. Weinheim: Juventa Verlag
- Lauder, Hugh; Brown, Philip; Dillabough, Jo-Anne; Halsey, A.H. (2006):** Education, Globalization & Social Change. Oxford: University Press
- Lechert, Y.; Schroedter, J.; Lüttinger, P. (2006):** Die Umsetzung der Bildungsskala CASMIN für die Volkszählung 1970, die Mikrozensus-Zusatzerhebung 1971 und die Mikrozensus 1976–2004. ZUMA-Methodenbericht 2006/12. <http://www.gesis.org/Dauerbeobachtung/GML/Service/Mikrodaten-Tools/CASMIN/index.htm> (Stand: Juli 2008)
- Lee, Gary R. & Ishii-Kuntz, Masako (1987):** Social Interaction, Loneliness, and Emotional Well-Being Among the Elderly. Research on Aging, 9, 459–482.
- Lehr, Ursula (2007):** Psychologie des Alterns. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Lehr, Ursula (1994):** Psychologische Aspekte des Alterns. In: Reimann, H. & Reimann, H. (Hrsg.): Das Alter: Einführung in die Gerontologie. Stuttgart: Enke Verlag, 202–229

- Leisering, Lutz (1996):** Alternde Bevölkerung – veraltender Sozialstaat? Demographischer Wandel als „Politik“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte: Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Band 35, 13–22
- Lengerer, Andrea; Schroedter, Julia; Boehle, Mara; Hubert, Tobias; Wolf, Christof (Hrsg.) (2008):** Harmonisierung der Mikrozensen 1962 – 2005. ZUMA-Methodenbericht Version 2, 2008/12
- Lenz, Karl; Rudolph, Martin; Sickendiek, Ursel (Hrsg.) (1999):** Die alternde Gesellschaft. Problemfelder gesellschaftlichen Umgangs mit Altern und Alter. Weinheim: Juventa Verlag
- Lightfoot Kali & Brady Michael E. (2005):** Transformations Through Teaching and Learning: The Story of Maine’s Osher Lifelong Learning Institute. *Journal of Transformative Education*, 3, 221–235
- Long, Scott J. (1997):** Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables. Thousand Oaks (CA), London, New Dehli: Sage
- Lottmann, Ralf (2012):** Altersbilder, Ziele und Strukturen der nachberuflichen Bildung. Eine empirische Analyse von Experteninterviews in der Altenbildung in Deutschland und den USA. Diss., Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften
- Lumsden, D. Barry & Sherron, Ronald H. (1978):** Contemporary Approaches to Planning Educational Programs for Aging Adult Learners. In: Sherron, Ronald H. & Lumsden, D. Barry (Hrsg.) (1978): *Introduction to Educational Gerontology*. Washington, D.C.: Hemisphere, 93–104
- MacBain, Dawn E. (1996):** Intergenerational Education Programs. Phi Delta Kappa Educational Foundation: Bloomington, Indiana
- Maier, Gabriele (2009):** Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In: Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen, 677–691
- Malwitz-Schütte, Magdalena (2006):** Lebenslanges Lernen (auch) im Alter? – Selbstgesteuertes Lernen, Medienkompetenz und Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien älterer Erwachsener im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In: *bildungsforschung*, Jahrgang 3, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/lebenslang/> (Stand: Dezember 2006)
- Manheimer, Ron (2007a):** Lifelong Learning in the Coming Ageless Society. Perspectives on the North American Scene. Unveröffentlichtes Manuskript (Konferenzpapier “International Conference on Learning in Later Life“, Glasgow, UK)
- Manheimer, Ron (2007b):** Education and Aging. In: Birren, James E. (Ed.): *Encyclopedia of Gerontology*. Oxford: Academic Press, Vol. 1, 463–475
- Martinson, Marty (2007):** Opportunities or Obligations? Civic Engagement and Older Adults. In: *Generations*. *Journal of the American Society on Aging*. Vol. 30, No. 4. San Francisco: ASA
- Mayer, K. U.; Baltes, P.; Baltes, M. M. u. a. (1996):** Wissen über das Alter(n): Eine Zwischenbilanz der Berliner Altersstudie. In: Mayer, K.-U. & Baltes, P. B. (Hrsg.): *Die Berliner Altersstudie*. Berlin: Akademie-Verlag 599–635.
- Mayring, Philipp (2007):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

- Mayring, Philipp (2000):** Qualitative Inhaltsanalyse. Volume 1, No. 2, Art. 20 – Juni 2000; Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal] <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> (Stand 09/2010)
- McPherson, Michael & Schapiro, Morton Owen (2000):** Financing Lifelong Learning, Trends and Patterns of Participation and Financing in US Higher Education. In: OECD: Higher Education Management. Education and Skills. Vol. 12, No. 2. Paris, 131–156
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2009):** Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander, Littig, Beate, Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag, 35–60
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2005):** ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske + Budrich, 71–93
- Mieg H.A. & Brunner B. (2001).** Experteninterviews (MUB Working Paper 6). Professur für Mensch-Umwelt-Beziehungen, ETH Zürich
- Mirowsky, John & Ross, Catherine E. (1998):** Education, personal control, lifestyle and health. *Research on Aging*, 20, 415–449
- Mönks, F. & Knoers, A. M. P. (1996):** Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. München: Reinhardt
- Münnich, Margot (2007):** Einnahmen und Ausgaben von Rentner- und Pensionärshaushalten Untersuchungen auf der Grundlage der Ergebnisse der Einkommens- und Verbrauchsstichprobe 2003. In: *Wirtschaft und Statistik* 6/2007. Wiesbaden, 593–629
- Murswieck, Axel (2004):** Gesellschaft. In: Lösche, Peter & Loeffelholz, Hans Dietrich von (Hrsg.): *Länderbericht USA*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Schriftenreihe Band 401, 593–697
- Myers, G. C. & Eggers, M. L. (2007):** Demography. In: Birren, James E. (Ed.): *Encyclopedia of Gerontology*. Oxford: Academic Press, Vol. 1, 379–387
- Naegele, Gerhard (1993):** Standards in der kommunalen Altenplanung – Die Zeit der „einfachen Antworten“ ist vorbei! In: Kühnert, S. & Naegele, G. (Hrsg.): *Perspektiven moderner Altenpolitik und Altenarbeit*. Hannover: Vincentz Verlag, 171–196
- Naegele, Gerhard & Schmidt, Waldemar (1993):** Zukünftige Schwerpunkte kommunalpolitischen Handelns in Altenpolitik und Altenarbeit auf dem Hintergrund des demographischen und sozialstrukturellen Wandels des Alters. In: Kühnert, S. & Naegele, G. (Hrsg.): *Perspektiven moderner Altenpolitik und Altenarbeit*. Hannover: Vincentz Verlag, 1–26
- Naegele, Gerhard & Tews, Hans-Peter (1993):** Theorieansätze und -kritik zur Altersentwicklung – Neue und alte sozialpolitische Orientierungen. In: Naegele, G. & Tews, H.P. (Hrsg.): *Lebenslagen im Strukturwandel des Alters*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 329–367
- NCPHS, Northern California Presbyterian Homes and Service (2006):** ink – NCPHS Newsletter. San Francisco

- Nittel, Dieter (2009):** Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. & Hippel, A. von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag, 103–115
- Nittel, Dieter (1999):** Erziehungswissenschaften/Pädagogik. In: Jansen, B.; Karl, F.; Radebold, H.; Schmitz-Scherzer, R. (Hrsg.): Soziale Gerontologie: Ein Handbuch für Lehre und Praxis. Weinheim: Beltz Verlag, 356–369
- Nittel, Dieter (1991):** Report: Biographieforschung. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV
- Nolda, Sigrid (2008):** Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Dortmund: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- OASIS, Older Adult Service and Information Systems (2011):** <http://www.oasisnet.org/> (Stand: 04/2011)
- Ortman, Jennifer M. & Guarneri, Christine E. (2009):** United States Population Projections: 2000 to 2050 <http://www.census.gov/population/www/projections/analytical-document09.pdf> (Stand: 10/2012)
- Opitz, Hanne (1998):** Biographie-Arbeit im Alter. Würzburg: Ergon-Verlag
- Oswald, Wolf D. (2000):** Sind Alter und Altern messbar. Z Gerontol Geriat 33: Suppl. 1: 1/8–1/14 (2000). Steinkopff Verlag
- Ozawa, M.N. (2007):** Social Security. In: Birren, James E. (Ed.): Encyclopedia of Gerontology. Oxford: Academic Press, Vol. 2, 541–551
- Papadopoulos, George (2002):** Lifelong Learning and the Changing Policy Environment. In: Istance, David; Schuetze, Hans G. & Schuller, Tom (Hrsg.): International Perspectives on Lifelong Learning. From Recurrent Education to the Knowledge Society. SRHE and Open University Press Imprint
- Petzold, Christa & Petzold, Hilarion G. (1992):** Lebenswelten alter Menschen: Konzepte, Perspektiven, Praxisstrategien. Hannover: Curt R. Vincentz Verlag
- Peuckert, Rüdiger (1996):** Familienformen im sozialen Wandel. Opladen: Leske + Budrich
- Pickel, Gert & Pickel, Susanne (2003):** Einige Notizen zu qualitative Interviews als Verfahren der vergleichenden Methode der Politikwissenschaft. In: Pickel, S.; Pickel, G.; Lauth H.-J.; Jahn, D. (Hrsg.): Vergleichende politikwissenschaftliche Methoden: neue Entwicklungen und Diskussionen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 289–315
- Pilley, Christopher (1990):** Adult Education, Community, Development and Older People. Releasing the Resource. London: Cassell
- Pimpertz, Jochen (2010):** Ausgabentreiber in der Gesetzlichen Krankenversicherung. IW-Trends 2/2010, 75–90
- Pincus, Lily (1982):** Das hohe Alter. Stufen des Lebens; Bd. 9. Berlin: Kreuz-Verlag
- Pohlmann, Stefan (Hrsg.) (2002):** Facing an Ageing World – Recommendations and Perspectives. Beiträge zur sozialen Gerontologie, Sozialpolitik und Versorgungsforschung. Band 17. Regensburg: Transfer Verlag
- Pohlmann, Stefan (2001):** Das Altern der Gesellschaft als globale Herausforderung – Deutsche Impulse. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

- Quadagno, Jill S. (1999):** Aging and the Life Course: An Introduction to Social Gerontology. Boston: McGraw-Hill College
- Quinnan, Timothy William (1997):** Adult students "At-Risk": Culture Bias in Higher Education. Westport: Bergin & Garvey
- Reich, Jutta & Tippelt, Rudolf (2008):** Milieumarketing – Verortung im bildungswissenschaftlichen Diskurs. In: Tippelt, Rudolf; Reich, Jutta; Hippel, Aiga von; Barz, Heiner; Baum, Dajana (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 10–17
- Reischies, Friedel M. & Lindenberger, Ulman (1996):** Grenzen und Potentiale kognitiver Leistungsfähigkeiten im Alter. In: Mayer, K.-U. & Baltes, P. B. (Hrsg.): Berliner Altersstudie. Berlin: Akademie-Verlag, 351–377
- Riley, M. W.; Riley, J. W. (1992):** Individuelles und gesellschaftliches Potential des Alterns. In: Baltes, P. B.; Mittelstrass, J. (Hrsg.): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung (S. 437–459). Berlin/New York: Walter de Gruyter
- Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.) (2009):** Altersbilder von Journalisten. Alter und Älterwerden aus Sicht von Journalisten und Bevölkerung. Studie in der Reihe „Alter und Demographie“. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung GmbH
- Rosenbaum, Heidi (1982):** Die Bedeutung historischer Forschung für die Erkenntnis der Gegenwart – dargestellt am Beispiel der Familiensoziologie. In: Mitterauer, M. und Sieder, R. (Hrsg.): Historische Familienforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 40–63
- Rosenblatt, Bernhard von & Bilger, Frauke (2008):** Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Rowe, John W. & Kahn, Robert L. (1999):** Successful Aging: In: Dychtwald, K. (Hrsg.): Healthy Aging: Challenges and Solutions. Gaithersburg, Md: Aspen Publishers, 27–44
- Rössler, Patrick (2005):** Inhaltsanalyse. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbh
- Rudinger, Georg & Kruse, Andreas (2000):** Bilder des Alter(n)s und Sozialstruktur. Unveröffentlichter Projektbericht. Bonn: BMFSFJ (zit. nach Walter et al. 2006)
- Saake, Irmhild (2006):** Die Konstruktion des Alters. Eine gesellschaftstheoretische Einführung in die Altersforschung. Wiesbaden: VS Verlag
- Saake, Irmhild (1998):** Theorien über das Altern: Perspektiven einer rekonstruktivistischen Altersforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Sagebiel, Felizitas (2009):** Seniorenstudium: <http://www2.uni-wuppertal.de/FB3/paedagogik/sagebiel/index.htm> (Stand November 2009)
- Saup, Winfried (2001):** Studienführer für Senioren. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Reihe: BMBF Publik) http://www.bmbf.de/pub/studienfuehrer_fuer_senioren.pdf (Stand: 10/2010)
- Schäffer, Burkhard (2010):** Bildung in der Mitte des Lebens? Zeithorizonte und Altersbilder von „Babyboomern“. In: ZfPäd, Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., Heft 3, 366–377
- Schäffter, Ortfried (2006):** Lernen in der Zivilgesellschaft – aus der Perspektive der Erwachsenenbildung. In: Voegen, H. (Hrsg.): Brückenschläge. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 21–33

- Schäffter, Ortfried (2000):** Didaktisierte Lernkontexte lebensbegleitenden Lernens. Perspektiven einer allgemeinen Didaktik lebensbegleitenden Lernens. In: Becker, S. u. a. (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske und Budrich, 74–87
- Schäffter, Ortfried (1999):** Altersbildung und Didaktik. Perspektiven einer allgemeinen Didaktik Lebensbegleitenden Lernens. In: Berghold, R./Knopf, D./Mörchen, A. (Hrsg.): Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts. Würzburg: Echter, 196–200
- Schaie, K. Warner (1991):** Intelligenz. In: Oswald W.D.; Hermann W.M.; Kanowski S.; Lehr U.M. Thomae H. (Hrsg.): Gerontologie. Medizinische, psychologische und sozialwissenschaftliche Grundbegriffe. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 269–283
- Schemmann, Michael (2002):** Lifelong Learning as a Global Formula. In: Harney, K. (...) (eds.): Lifelong learning: one focus, different systems. Frankfurt am Main: Lang
- Schenk, Herrad (1984):** Die Kontinuität der Lebenssituation als Determinante erfolgreichen Alterns. Köln: Hanstein
- Schmidt, Bernhard & Schnurr, Simone (2009):** Freizeitaktivitäten. In: Tippelt et al. 2009: Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 125–143.
- Schmidt, Bernhard; Schnurr, Simone; Tippelt, Rudolf (2009):** Intergeneratives Lernen. In: Tippelt et al. 2009: Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 146–155
- Schmitt, Eric (2008):** Altersbilder und die Verwirklichung von Potenzialen des Alters. In: Kruse, A. (Hrsg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 49–65
- Schmitt, Eric (2004):** Altersbild – Begriff, Befunde und politische Implikationen. In : In: Kruse A & Martin M (Hrsg.): Enzyklopädie der Gerontologie. Verlag Hans Huber: Bern, 134–147
- Schneider, Thorsten (2004):** Der Einfluss des Einkommens der Eltern auf die Schulwahl. Zeitschrift für Soziologie, Jg. 33, Heft 5. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag, 471–492
- Schöne, Roland & Weinrich, Kathrin (Hrsg.) (2008):** Festschrift zum 15-jährigen Jubiläum des Seniorenkollegs an der Technischen Universität Chemnitz. Technische Universität Chemnitz
- Schreiber-Barsch (2007):** Learning Communities als Infrastruktur lebenslangen Lernens. Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Schröder, Helmut & Gilberg, Reiner (2005):** Weiterbildung Älterer im Demographischen Wandel. Empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Schuetze, Hans G. (2007):** Utopie oder Option? Überlegungen zu einer Politik lebenslangen Lernens. Zeitschrift für Hochschulrecht 6. Springer-Verlag, 177–188
- Schulz, Barbara (2006):** Senioren als Bankkunden. Ein Beratungs- und Betreuungskonzept für Finanzdienstleister. In: Streich, D. & Wahl, D. (Hrsg.): Moderne Dienstleistungen: Impulse für Innovation, Wachstum und Beschäftigung. Beiträge der 6. Dienstleistungstagung des BMBF. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag, 427–435

- Schulze, Barbara (1998):** Kommunikation im Alter. Theorien – Studien – Forschungsperspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Schütz, Rudolf – M. & Tews, Hans Peter (1991):** Ältere Menschen in Schleswig-Holstein. Ergebnisse einer Befragung. Kiel: Ministerium für Soziales, Gesundheit und Energie des Landes Schleswig-Holstein
- Schuster-Oeltzschner, M. (1991):** In: Oswald, W. D.; Hermann, W. M.; Kanowski, S.; Lehr, U. M.; Thomae, H. (Hrsg.): Gerontologie. Medizinische, psychologische und sozialwissenschaftliche Grundbegriffe. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 329–339
- Seitter, Wolfgang (2004):** Migrantenvereine als polyfunktionale Lernorte. In: Brödel, R. (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens: Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 289–301
- Seel, Norbert M. (2002):** Quantitative Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, 427–440.
- SES, Senior Experten Service (2010):** <http://www.ses-bonn.de/> (Stand 07/2010)
- SFSU (2010):** <http://www.cel.sfsu.edu/mature/over60.cfm> (Stand 01/2010)
- Shanan, J. & Kedar, H.S. (1979):** Phenomenological structuring of the adult life span as a function of age and sex. *International Journal of Aging and Human Development*, 10: 343–357, zit. nach Walter et al. 2006)
- Sherron, Ronald H. & Lumsden, D. Barry (Hrsg.) (1978):** Introduction to Educational Gerontology. Washington, D.C.: Hemisphere
- Slotterbeck, Carole S. (1996):** Projections of Aging: Impact of Generational Differences and the Aging Process on Perceptions of Adults. In: *Psychology and Aging*, 11, 552–559
- Smith, Jacqui & Baltes, Paul B. (1996):** Altern aus psychologischer Perspektive: Trends und Profile im hohen Alter. In: Mayer, K.-U. & Baltes, P. B. (Hrsg.): *Berliner Altersstudie*. Berlin: Akademie-Verlag, 221–250.
- Social Security Administration (2010):** Retirement Benefits. http://www.socialsecurity.gov/pgm/links_retirement.htm (Stand 02/2010)
- Sommer, Carola & Künemund, Harald (1999):** Bildung im Alter. Eine Literaturanalyse. Berlin: Freie Universität Forschungsgruppe Altern und Lebenslauf (Fall) (Forschungsbericht 66)
- Sommer, Carola; Künemund, Harald & Kohli, Martin (2004):** Zwischen Selbstorganisation und Seniorenakademie. Die Vielfalt der Altersbildung in Deutschland. Berlin: Weißensee Verlag
- Sommer, Carola; Künemund, Harald & Kohli, Martin (2001):** Bildung im Alter – Bildung für das Alter. Eine Repräsentativuntersuchung über die Praxis der Altersbildung in Deutschland. Berlin: Freie Universität
- Stadelhofer, Carmen (2009):** Früher und heute: Intergenerationelles Lernen. In: "Die BAG-SO", Publikation Nr. 22 (Februar 2009), 16
- Stadelhofer, Carmen (2008):** Gewinn für alle – Forschendes Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung Älterer, in "Weiterbildung – Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends", Heft 5/2008, 34–36
- Statistisches Bundesamt (2011):** Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Fachserie 1, Reihe 3.

- Statistisches Bundesamt (2008):** Qualitätsbericht Mikrozensus 2007. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt
- Statistisches Bundesamt (2005):** Bevölkerungsanteil über 65 Jahre. Grafik IIII Tabelle. Gesis-ZUMA, Abteilung Soziale Indikatoren.
http://www.gesis.org/fileadmin/upload/dienstleistung/daten/soz_indikatoren/Schlueselindikatoren/Do09.pdf (Stand 07/2010)
- Statistisches Bundesamt (2004):** Demographische Standards. Methoden-Verfahren-Entwicklungen. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (Hrsg.) (2009):** Gasthörer an den Hochschulen im Freistaat Sachsen. Wintersemester 2008/09. Kamenz
- Staudinger, Ursula M. (2003):** Die Zukunft des Alterns und das Bildungssystem. In: Pohlmann, S. (Hrsg.): Der demografische Imperativ. Hannover: Vincentz, 65–81
- Steinhagen-Thiessen, Elisabeth & Borchelt, Markus (1996):** Morbidität, Medikation und Funktionalität im Alter. In: Mayer, K.-U. & Baltes, P. B. (Hrsg.): Berliner Altersstudie. Berlin: Akademie-Verlag, 151–183
- Stern, Erich (1977):** Das Erlebnis des Alterns und des Alters. In: Thomae, H. & Lehr, U. (Hrsg.): Altern – Probleme und Tatsachen. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Wiesbaden, 21–34
- Sternberg, Robert J. (1997):** The Concept of Intelligence and its Role in Lifelong Learning and Success. *American Psychologist*, 52, 1030–1037
- Stiehr, Karin; Spindler, Mone & Ritter, Joachim (2010):** Bildung. In: Aner, K. & Karl, U. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden: VS Verlag, 321–330
- Stosberg, Manfred (1999):** Netzwerk-, Familien- und Generationenbeziehungen. In: Jansen, B.; Karl, F.; Radebold, H.; Schmitz-Scherzer, R. (Hrsg.): Soziale Gerontologie: Ein Handbuch für Lehre und Praxis. Weinheim: Beltz Verlag, 426–440.
- Stosberg, Manfred (1995):** Alter und Familie: zur sozialen Integration älterer Menschen – theoretische Konzepte und empirische Befunde. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Struck, Olaf (2008):** Demografische Entwicklung als Herausforderung. Ein Essay zu Entwicklung und Bewältigungsstrategien. In: Amann, A. & Kolland, F. (Hrsg.): Das erzwungene Paradies des Alters. Fragen an eine Kritische Gerontologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 275–295
- Strübing, Jörg (2004):** Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag
- Sudak, Diane & Kozokoff, Phyllis (1988):** Senior Citizen Education Programs: Opportunities on the College Campuses in the Southeast. Metuchen, N.J./London: The Scarecrow Press
- Tartler, Rudold (1961):** Das Alter in der modernen Gesellschaft. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag
- Tews, Hans Peter (1995):** Altersbilder. Über Wandel und Beeinflussung von Vorstellungen und Einstellungen zum Alter. Köln: Kuratorium Deutsche Altershilfe (zitiert nach Walter et al. 2006)

- Thimm, Caja (2000):** Alter – Sprache – Geschlecht. Sprach- und kommunikationswissenschaftliche Perspektiven auf das höhere Lebensalter. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag
- The Bernard Osher Foundation (2008):** [http://www.osherfoundation.org/index.php? foundation](http://www.osherfoundation.org/index.php?foundation) (Stand 1/2008).
- Theisen, Catharina & Sinner, Simone (2009):** Gesundheitsbildung. In: Tippelt et al. 2009: Bildung Äterer – Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 94 – 104.
- Theisen, Catharina; Schmidt, Bernhard; Tippelt, Rudolf (2009):** Weiterbildungserfahrungen. In: Tippelt et al. 2009: Bildung Äterer – Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 46–70.
- Tippelt, Rudolf (2009):** Bildung Äterer – Chancen im demografischen Wandel. Vortrag am 25. März 2009, Fachgespräch der SPD-Bundestagsfraktion, Berlin
- Tippelt, Rudolf (1999):** Bildung und soziale Milieus. Ergebnisse differentieller Bildungsforschung. In: Busch, F.W. & Havekost, H. (Hrsg.): Oldenburger Universitätsreden, Nr. 119. Oldenburg
- Tippelt, Rudolf (1996):** Weiterbildungsmarkt: Wandel der Angebotsstrukturen und Lebenslagen. In: Tippelt, R.; Eckert, T.; Barz, H.: Markt und integrative Weiterbildung: zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Heilbrunn: Klinkhardt. DIE-Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, 13–45
- Tippelt, Rudolf & Barz, Heiner (2004):** Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen. Kurz-Zusammenfassung der Ergebnisse. München/Düsseldorf: Ludwig-Maximilian-Universität.
- Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard; Kuwan, Helmut (2009a):** Bildungsteilnahme. In: Tippelt et al. 2009 (Hrsg.): Bildung Äterer – Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 31–45
- Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard; Schnurr, Simone; Sinner, Simone; Theisen, Catharina (Hrsg.) (2009b):** Bildung Äterer – Chancen im demografischen Wandel. Reihe: DIE spezial. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Treibel, Annette (1995):** Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Opladen: Leske + Budrich
- Ussel, J. van (1973):** Die Kleinfamilie. In: Claessens, D. und Milhoffer D. (Hrsg.): Familiensoziologie – Ein Reader als Einführung. Frankfurt
- Vaskovics, Laszlo A. (2000):** Struktur- und Funktionswandel der Familie. In: Holetschek, K. et al. (Hrsg.): Die neue Familie: Familienleitbilder – Familienrealitäten. München: Hanns-Seidel-Stiftung e. V., 9–20
- Veelken, Ludger (2007):** Lebenslanges Lernen und Demographischer Wandel. In: Wahl, H.-W. & Mollenkopf, H. (Hrsg.): Altersforschung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Alterns- und Lebenslaufkonzeptionen im deutschsprachigen Raum. Berlin: Akademische Verlagsgesellschaft Aka GmbH, 223–236
- Veelken, Ludger (2000):** Geragogik: Das sozialgerontologische Konzept. In: In: Becker, S.; Veelken, L.; Wallraven, K. P. (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske + Budrich, 87–94

- Völkening, Gertrud (2006):** Demographischer Wandel als Herausforderung für kommunale Bildungseinrichtungen. In: Siebert, H./Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V. (Hrsg.): *Alter und Bildung. Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. Bonn: 29. Jahrgang, 51–61
- Walter, Ulla, Flick, Uwe; Neuber, Anke; Fischer, Claudia; Schwartz, Friedrich-Wilhelm (2006):** *Alt und gesund: Altersbilder und Präventionskonzepte in der ärztlichen und pflegerischen Praxis*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Wagner, Michael; Schütze, Yvonne; Lang, Frieder R. (1996):** Soziale Beziehungen alter Menschen. In: Mayer, K.-U. & Baltes, P. B. (Hrsg.): *Berliner Altersstudie*. Berlin: Akademie-Verlag, 301–319
- Weinstock, Ruth (1978):** *The Graying of the Campus. Report of Educational Facilities Laboratories*. Library of Congress (Catalog No. 78–69846)
- Wiesner, Gisela & Wolter, Andrä (2005) (Hrsg.):** *Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft*. Weinheim: Juventa Verlag
- Wingchen, Jürgen (2004):** *Geragogik – von der Interventionsgerontologie zur Seniorenbildung*. Hannover: Brigitte Kunz Verlag
- Winston, Linda (2001):** *Grandpartners. Intergenerational Learning and Civic Renewal*, K-6. Portsmouth: Heinemann
- Witzel, Andreas (2000):** Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung – (Online-Journal)*, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> (Stand: 10/2012)
- Wolter, Andrä (2011):** Lebenslanges Lernen. In: Sandfus, U. & Melzer, W. (Hrsg.): *Handbuch der Erziehung (im Druck)*
- Wolter, Andrä (2001):** Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“ – Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Perspektiven. In: Strate, U. & Sosna, M. (Hrsg.): *Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik-Strukturentwicklung-Qualitätssicherung-Praxisbeispiele*. Dokumentation der 30. Jahrestagung AUE. Regensburg: AUE-Verlag, 138–152.

Anhang

A Interviewleitfaden

I. Vorspann:

Wie Sie ja wissen, geht es in meiner Forschungsarbeit um die Situation der Altenbildung. Ich bin daran interessiert, Erfahrungen, Informationen und Positionen von Experten zu sammeln, die in der Altenbildung tätig sind. Es geht dabei auch darum, die Situation der Altenbildung im Wandel der Zeit zu erforschen.

Ich möchte zunächst allgemein über ihre Erfahrungen hier in Ihrer Einrichtung/Institution (etc.), also „...“ sprechen und habe im späteren Verlauf des Gesprächs einige speziellere Fragen.

Wenn Sie mit diesem Vorgehen einverstanden sind, würde ich gern mit der ersten Frage beginnen.

II. Eingangsfrage

Wie sind Sie in Ihren jetzigen Beruf gekommen und wie kam es dazu, dass sie jetzt diese Tätigkeit ausüben?

- Wie lange gibt es Ihre Einrichtung schon?

III. Altersbilder I

Haben Sie den Eindruck, dass sich ihre Vorstellungen vom Alter im Laufe Ihres Berufslebens gewandelt hat? Könnten Sie mir vielleicht eine Situation erzählen, an der dies deutlich wird?

- Wie stellen Sie sich Ihre Phase des Alterns vor?
- Was bedeutet für Sie Altwerden?
- Welche Erfahrungen mit älteren Menschen haben Sie gemacht seit Sie in diesem Themenbereich arbeiten?

IV. Altenbildung generell

Was denken Sie, welche Ziele sollte Bildung im Alter für Sie haben?

- Sollte man Ihrer Meinung nach von älteren Menschen einfordern, dass diese sich bilden?

- Welchen Stellenwert sollte die Bildung von älteren Menschen im Vergleich zur Hochschulbildung oder zur schulischen Bildung für Kinder und Jugendlichen haben?
- Wenn Sie LeiterIn/PräsidentIn/BürgermeisterIn wären, welche Aktivitäten im Bereich Bildung würde Ihnen wichtig sein?
- Wessen Aufgabe ist es Ihrer Meinung nach, die Altenbildung zu organisieren oder zu fördern?
- Liegt Bildung im Alter ihrer Meinung nach eher in der Verantwortung des Einzelnen oder eher in der des Wohlfahrtsstaates?

V. Einrichtungsbezogen – sofern Angebot besteht

(ggf. Bezugnahme auf spezielle Angebote aus Programm?)

- Welche Angebote macht ihre Einrichtung (bzw. Behörde) Menschen ab 65 Jahren bzw. in der nachberuflichen Phase?
- Welche Ziele verfolgen Sie mit Ihren Bildungsangeboten (bzw. Programmen etc.)?

für private Einrichtungen:

- In welcher Form können die Nutzerinnen und Nutzer Ihrer Angebote im Anschluss Abschlüsse oder Zertifikate erhalten?
- Wie finanziert sich das Bildungsangebot Ihrer Einrichtung konkret?
- Erhalten Sie öffentliche Förderungen seitens des Staates (Bund, Länder oder Kommune)?

VI. Abschlussfragen/Resümee

- Wenn Sie jetzt ein Fazit zum Thema Bildung im Alter ziehen sollten, welche Befürchtungen, welche Kritik aber auch welche Hoffnungen und Wünsche haben Sie?
- Wir sind nun am Ende des Interviews angelangt. Gibt es etwas, was wichtig ist und ich nicht gefragt oder bedacht habe und Sie ergänzen möchten?

B Soziodemografische Daten Mikrozensus 2003 und 2007

Tab. 5: Soziodemographische, sozio-ökonomische und gesundheitliche Charakteristiken; MZ 2003 – gewichtet

	18–54	55–64 ^a	65–74	75–84	85+	75+	65+	55+
	in Prozent (gewichtet)							
Sample								
Altersgruppen 55 plus	–	26,9	42,3	24,3	6,4	30,8	73,1	100,0
Altersgruppenverteilung insg.	(53,7) ^b	7,3	11,4	6,6	1,7	8,3	19,8	27,1
Geschlecht								
Frauen	49,3	59,6	53,1	64,9	75,6	67,1	59,0	59,2
Männer	50,7	40,4	46,9	35,1	24,4	32,9	41,0	40,8
Wohnortgröße								
Urbane Gemeinden	48,8	49,0	47,6	49,0	53,7	50,0	48,6	48,7
Semiurbane Gemeinden	32,5	33,1	33,1	32,8	30,7	32,4	32,9	33,0
Ländliche Gemeinden	18,7	17,8	19,0	18,1	15,6	17,6	18,4	18,3
Alleinlebens								
Ja	16,5	17,0	25,0	47,0	64,9	50,3	35,3	30,2
Nein (mind. 2 Personenhaus.)	83,5	83,0	75,0	53,0	35,1	49,7	64,7	69,8
Familienstand								
Ledig	36,9	5,4	5,0	6,2	6,5	6,2	5,5	5,5
Verheiratet	55,1	77,5	69,3	44,5	17,1	38,8	56,5	62,1
Verwitwet	1,0	9,8	20,3	45,6	73,2	51,3	33,4	27,0
Geschieden	6,9	7,3	5,3	3,8	3,2	3,7	4,6	5,3

^a Erwerbslose Altersgruppe

^b Anteil an Datensatz, der Nichterwerbstätigen-Altersgruppe 55–64 enthält; Anteil Altersgruppe 0–17: 19,2 Prozent

^c Anzahl *aller* Personen in dieser Altersgruppe in Klammern

	18-54	55-64 ^a	65-74	75-84	85+	75+	65+	55+
<i>in Prozent (gewichtet)</i>								
Bildungshintergrund – Schulabschluss								
Haupt-/Volksschule	31,4	63,5	67,8	68,0	61,3	66,6	67,3	66,3
POS (Abschluss allg. polyt. Oberschule der ehem. DDR)	10,4	2,6	1,0	0,5	0,3	0,4	0,7	1,2
Realschule	23,4	12,6	9,7	10,2	9,0	10,0	9,8	10,6
Fachhochschule	5,9	2,8	2,6	1,8	1,1	1,6	2,2	2,3
Abitur	21,4	6,3	7,0	6,6	5,0	6,3	6,7	6,6
ohne Angabe	4,6	9,1	9,2	11,2	20,9	13,2	10,9	10,4
kein allg. Abschluss	2,9	3,1	2,6	1,8	2,3	1,9	2,3	2,5
Bildungshintergrund – Dreiteilung								
Niedrig	13,5	24,0	30,7	36,2	40,8	37,2	33,4	30,9
Mittel	27,7	45,7	42,7	37,1	26,9	35,0	39,5	41,1
Hoch	55,4	22,0	18,4	16,5	12,7	15,7	17,3	18,5
entfällt/o. A.	3,5	8,2	8,2	10,2	19,6	12,2	9,9	9,4
Einkommen in Euro								
bis 700	24,3	22,0	26,3	22,1	16,9	21,0	24,1	23,5
700 bis unter 1100	15,9	24,3	26,3	26,8	28,0	27,0	26,6	26,0
1100 bis unter 1700	24,5	20,2	26,7	28,5	26,0	28,0	27,3	25,3
1700 und mehr	21,2	10,3	12,6	14,2	17,3	14,8	13,6	12,7
Kein Einkommen	9,6	18,6	2,7	1,8	0,7	1,6	2,3	6,7
Ohne Angabe	4,6	4,7	5,4	6,5	11,2	7,5	6,3	5,8
a Erwerbslose Altersgruppe								
b Anteil an Datensatz, der Nichterwerbstitigen-Altersgruppe 55-64 enthält; Anteil Altersgruppe 0-17: 19,2 Prozent								
c Anzahl aller Personen in dieser Altersgruppe in Klammern								

	18–54	55–64 ^a	65–74	75–84	85+	75+	65+	55+
<i>in Prozent (gewichtet)</i>								
Früher erwerbstätig								
Ja	95,8	92,6	93,3	88,4	77,2	86,2	90,4	91,0
Nein	4,2	7,4	6,7	11,6	22,8	13,8	9,6	9,0
Hilfebedürftigkeit (Leistungen PV)								
Ja	0,5	2,0	3,0	10,9	40,4	16,8	8,8	6,9
Nein	99,5	98,0	97,0	89,1	59,6	83,2	91,2	93,1
Ost-Westdeutschland								
Ostdeutsche (einschl. Berlin)	21,1	21,7	22,2	20,0	20,4	20,1	21,3	21,4
Westdeutsche	78,9	78,3	77,8	80,0	79,6	79,9	78,7	78,6
Im Ausland geboren								
Nein	78,5	79,6	83,3	86,0	88,2	86,4	84,6	83,2
Ja	21,5	20,4	16,7	14,0	11,8	13,6	15,4	16,8

a Erwerbslose Altersgruppe
b Anteil an Datensatz, der Nichterwerbstätigen-Altersgruppe 55–64 enthält; Anteil Altersgruppe 0–17: 19,2 Prozent
c Anzahl *aller* Personen in dieser Altersgruppe in Klammern

Tab. 6: Soziodemographische, sozio-ökonomische und gesundheitliche Charakteristiken des Mikrozensus 2003 – ungewichtet

	18-54	55-64	65-74	75-84	85+	75+	65+	55+
	Fälle (ungewichtet)							
Sample								
Altersgruppen 55 plus	-	48.909	77.368	44.768	11.890	56.658	134.026	182.935
Altersgruppenverteilung insg.	354.622	s.o. (91.450) ^c	77.368	44.768	11.890	56.658	134.026	182.935
Geschlecht								
Frauen	177.262	29.408	41.450	29.198	9.015	38.213	79.663	109.071
Männer	177.360	19.501	35.918	15.570	2.875	18.445	54.363	73.864
Wohnortgröße								
Urbane Gemeinden	170.708	23.815	36.700	21.935	6.404	28.339	65.039	88.854
Semiurbane Gemeinden	116.071	16.247	25.811	14.664	3.628	18.292	44.103	60.350
Ländliche Gemeinden	67.843	8.847	14.857	8.169	1.858	10.027	24.884	33.731
Alleinlebens								
Ja	57.256	8.225	19.042	20.128	6.245	26.373	45.415	53.640
Nein (mind. 2 Personenhaushalt)	296.103	40.320	57.563	22.854	3.398	26.252	83.815	124.135
Familienstand								
Ledig	130.880	2.647	3.884	2.749	778	3.527	7.411	10.058
Verheiratet	195.428	37.917	53.709	19.946	2.033	21.979	75.688	113.605
Verwitwet	k.A.	4.803	15.699	20.378	8.697	29.075	44.774	49.577
Geschieden	k.A.	3.542	4.076	1.695	382	2.077	6.153	9.695
a Erwerbslose Altersgruppe								
b Anteil an Datensatz, der Nichterwerbstitigen-Altersgruppe 55-64 enthält; Anteil Altersgruppe 0-17: 19,2 Prozent								
c Anzahl aller Personen in dieser Altersgruppe in Klammern								

	18-54	55-64	65-74	75-84	85+	75+	65+	55+
	<i>Fälle (ungewichtet)</i>							
Bildungshintergrund – Schulabschluss								
Haupt-/Volksschule	108.957	31.220	52.655	30.450	7.270	37.720	90.375	121.595
POS (Abschluss allg. polyt. Oberschule der ehem. DDR)	36.829	1.263	748	207	39	246	994	2.257
Realschule	82.545	6.280	7.574	4.574	1.077	5.651	13.225	19.505
Fachhochschule	20.564	1.359	1.952	786	131	917	2.869	4.228
Abitur	74.304	3.041	5.400	2.932	591	3.523	8.923	11.964
ohne Angabe	15.924	4.441	7.128	5.026	2.509	7.535	14.663	19.104
kein allg. Abschluss	9.078	1.300	1.906	788	272	1.060	2.966	4.266
Bildungshintergrund – Dreiteilung								
niedrig	40.082	11.501	23.655	16.225	4.841	21.066	44.721	56.222
mittel	87.794	22.550	33.117	16.582	3.183	19.765	52.882	75.432
hoch	175.905	10.824	14.193	7.349	1.509	8.858	23.051	33.875
entfällt/o. A.	10.741	3.980	6.348	4.592	2.352	6.944	13.292	17.272
Einkommen in Euro								
bis 700	85.553	10.726	20.378	9.954	2.009	11.963	32.341	43.067
700 bis unter 1100	56.415	11.841	20.272	11.975	3.309	15.284	35.556	47.397
1100 bis unter 1700	86.979	9.893	20.672	12.749	3.084	15.833	36.505	46.398
1700 und mehr	75.946	5.087	9.796	6.357	2.080	8.437	18.233	23.320
Kein Einkommen	33.597	9.086	2.124	825	78	903	3.027	12.113
Ohne Angabe	16.132	2.276	4.126	2.908	1.330	4.238	8.364	10.640
a Erwerbslose Altersgruppe								
b Anteil an Datensatz, der Nichterwerbstitigen-Altersgruppe 55–64 enthält; Anteil Altersgruppe 0–17: 19,2 Prozent								
c Anzahl aller Personen in dieser Altersgruppe in Klammern								

	18–54	55–64	65–74	75–84	85+	75+	65+	55+
<i>Fälle (ungewichtet)</i>								
Früher erwerbstätig								
Ja	294.631	21.037	34.936	18.296	3.888	22.184	57.120	78.157
Nein	12.324	1.611	2.496	2.404	1.157	3.561	6.057	7.668
Hilfebedürftigkeit (Leistungen PV)								
Ja	678	406	976	2.019	1.852	3.871	4.847	5.253
Nein	139.467	19.657	30.833	16.291	2.698	18.989	49.822	69.479
Ost-Westdeutschland								
Ostdeutsche (einschl. Berlin)	75.058	10.626	17.079	8.886	2.403	11.289	28.368	38.994
Westdeutsche	279.564	38.283	60.289	35.882	9.487	45.369	105.658	143.941
Im Ausland geboren								
Nein	136.371	18.484	29.293	16.972	4.229	21.201	50.494	68.978
Ja	30.309	4.059	5.374	2.647	554	3.201	8.575	12.634

a Erwerbslose Altersgruppe

b Anteil an Datensatz, der Nichterwerbstätigen-Altersgruppe 55–64 enthält; Anteil Altersgruppe 0–17: 19,2 Prozent

c Anzahl aller Personen in dieser Altersgruppe in Klammern

Tab. 7: Soziodemographische, sozio-ökonomische und gesundheitliche Charakteristiken des Mikrozensus 2007 – gewichtet

	18–54	55–64 ^a	65–74	75–84	85+	65+	75+	55+
<i>in Prozent (gewichtet)</i>								
Altersgruppen 55 plus								
Altersgruppen 55 plus	–	19,5	47,4	25,6	7,5	80,5	33,1	100,0
Altersgruppenvert. ^b	51,3 (67,2)	6,4	15,6	8,4	2,5	26,4	10,9	32,8
Geschlecht								
Frauen	49,3	59,6	53,1	64,8	75,5	59,0	64,1	58,2

a Erwerbslose Altersgruppe;

b ohne Altersgruppe der 0 bis 17-jährigen, die Anteil von 16,8 Prozent hat (und inklusive aller Erwerbstätigen)

	18–54	55–64 ^a	65–74	75–84	85+	65+	75+	55+
<i>in Prozent (gewichtet)</i>								
Männer	50,7	40,4	46,9	35,2	24,5	41,0	35,9	41,8
Wohnortgröße								
Urbane Gemeinden	50,2	48,9	48,1	47,8	50,9	48,3	48,5	48,4
Semiurbane Gemeinden	35,0	36,5	36,3	36,9	35,0	36,4	36,5	36,4
Ländliche Gemeinden	14,8	14,6	15,5	15,3	14,1	15,3	15,0	15,2
Alleinlebend								
Ja	19,4	17,6	23,8	42,7	64,4	33,1	47,1	30,0
Nein (mind. 2 Personenhaushalt)	80,6	82,4	76,2	57,3	35,6	66,9	52,9	70,0
Familienstand								
Ledig	41,0	6,0	4,9	5,3	6,1	5,2	5,5	5,3
Verheiratet o. eingetr. L.	50,7	76,9	71,3	49,6	21,3	59,7	43,2	63,1
Verwitwet	0,9	8,9	17,2	41,4	69,6	29,8	47,8	25,7
Geschieden	7,4	8,1	6,6	3,7	3,1	5,4	3,5	5,9
Bildungshintergrund – Schulabschluss								
Haupt-/Volksschule	28,4	59,0	69,1	73,3	71,6	70,7	72,9	68,4
POS	8,7	6,4	1,3	0,4	0,2	0,9	0,3	2,0
Realschule	26,8	16,3	12,7	10,8	11,3	11,9	10,9	12,8
Fachhochschule	7,1	3,5	3,5	2,2	1,4	2,9	2,0	3,0
Abitur	25,2	9,5	9,4	8,2	6,9	8,8	7,9	8,9
ohne Angabe	0,6	0,8	0,9	1,6	5,9	1,6	2,6	1,4
kein allg. Abschluss	3,4	4,6	3,1	3,4	2,6	3,1	3,3	3,4
Bildungshintergrund – Dreiteilung								
niedrig	12,5	22,4	27,8	40,0	47,4	33,5	41,7	31,3

a Erwerbslose Altersgruppe;

b ohne Altersgruppe der 0 bis 17-Jährigen, die Anteil von 16,8 Prozent hat (und inklusive aller Erwerbstätigen)

	18–54	55–64 ^a	65–74	75–84	85+	65+	75+	55+
	in Prozent (gewichtet)							
mittel	25,6	44,4	46,9	40,2	32,3	43,4	38,4	43,6
hoch	61,1	32,0	24,4	18,3	15,9	21,7	17,8	23,7
entfällt/o. A.	0,9	1,2	1,0	1,5	4,4	1,5	2,2	1,4
Einkommen in Euro								
bis 700	23,7	23,2	24,3	20,1	12,9	21,9	18,5	22,1
700 bis unter 1100	16,0	23,0	26,5	26,9	27,0	26,7	27,0	25,9
1100 bis unter 1700	22,9	17,6	25,8	28,8	27,6	26,9	28,5	25,1
1700 und mehr	23,4	10,9	14,4	14,4	18,5	14,7	15,3	14,0
Kein Einkommen	8,7	19,6	2,5	1,9	0,6	2,1	1,6	5,5
Ohne Angabe	5,2	5,7	6,5	7,9	13,4	7,6	9,2	7,2
Früher erwerbstätig								
Ja	92,0	94,8	95,6	91,0	83,7	93,1	89,4	93,4
Nein	8,0	5,2	4,4	9,0	16,3	6,9	10,6	6,6
Hilfebefähigkeit (Leistungen PV)								
Ja	0,7	2,1	2,0	7,4	26,7	6,0	11,7	5,3
Nein	99,3	97,9	98,0	92,6	73,3	94,0	88,3	94,7
Ost-Westdeutschland								
Ostdeutsche	20,7	20,5	22,7	20,1	19,4	21,6	20,0	21,4
Westdeutsche	79,3	79,5	77,3	79,9	80,6	78,4	80,0	78,6
Im Ausland geboren								
Nein	83,2	81,3	81,9	82,5	86,1	82,5	83,3	82,2
Ja	16,8	18,7	18,1	17,5	13,9	17,5	16,7	17,8

a Erwerbslose Altersgruppe;

b ohne Altersgruppe der 0 bis 17-Jährigen, die Anteil von 16,8 Prozent hat (und inklusive aller Erwerbstätigen)

Tab. 8: Soziodemographische, sozio-ökonomische und gesundheitliche Charakteristiken; MZ 2007 – ungewichtet

	18–54	55–64	65–74	75–84	85+	65+	75+	55+
	<i>Fälle (ungewichtet)</i>							
Sample								
Altersgruppen 55 plus	–	35.014	87.136	47.478	14.127	148.741	61.605	183.755
Altersgruppenverteilung ^b		s. o. (84.628)	87.136	47.478	14.127	148.741	61.605	183.755
Geschlecht								
Frauen	171.264	21.498	46.297	29.189	10.499	85.985	39.688	107.483
Männer	170.897	13.516	40.839	18.289	3.628	62.756	21.917	76.272
Wohnortgröße								
Urbane Gemeinden	167.491	16.798	41.299	22.457	7.145	70.901	29.602	87.699
Semiurbane Gemeinden	122.173	12.929	32.007	17.652	4.985	54.644	22.637	67.573
Ländliche Gemeinden	52.497	5.287	13.830	7.369	1.997	23.196	9.366	28.483
Alleinlebens								
Ja	63.377	6.173	20.599	19.566	7.488	47.653	27.054	53.826
Nein (mind. 2 Personenhaushalt)	277.242	28.529	65.732	26.080	4.138	95.950	30.218	124.479
Familienstand								
Ledig	137.090	2.139	4.266	2.523	868	7.657	3.391	9.796
Verheiratet o. eingetr. L.	176.292	26.881	62.113	23.541	3.003	88.657	26.544	115.538
Verwitwet	3.121	3.146	15.019	19.684	9.815	44.518	29.499	47.664
Geschieden	25.658	2.848	5.738	1.730	441	7.909	2.171	10.757
Bildungshintergrund – Schulabschluss								
Haupt-/Volksschule	94.781	20.676	60.518	34.890	10.136	105.544	45.026	126.220
POS	30.438	2.380	1.144	186	22	1.352	208	3.732

a Erwerbslose Altersgruppe;

b ohne Altersgruppe der 0 bis 17-jährigen, die Anteil von 16,8 Prozent hat

	18-54	55-64	65-74	75-84	85+	65+	75+	55+
	Fälle (ungewichtet)							
(Abschluss allg. polyt. Oberschule der ehem. DDR)								
Realschule	90.052	5.808	11.084	5.100	1.580	17.764	6.680	23.572
Fachhochschule	23.838	1.231	3.101	1.047	198	4.346	1.245	5.577
Abitur	83.915	3.293	8.160	3.876	962	12.998	4.838	16.291
ohne Angabe	1.896	293	756	785	868	2.409	1.653	2.702
kein allg. Abschluss	10.448	1.327	2.359	1.591	359	4.309	1.950	5.636
Bildungshintergrund – Dreiteilung								
niedrig	35.052	7.368	23.868	19.029	6.708	49.605	25.737	56.973
mittel	77.241	15.753	41.120	19.076	4.564	64.760	23.640	80.513
hoch	185.027	11.433	21.273	8.639	2.216	32.128	10.855	43.561
entfällt/o. A.	2.635	441	842	726	637	2.205	1.363	2.646
Einkommen in Euro								
bis 700	80.167	8.026	21.027	9.497	1.815	32.339	11.312	40.365
700 bis unter 1100	54.696	8.116	23.037	12.828	3.819	39.684	16.647	47.800
1100 bis unter 1700	77.930	6.268	22.655	13.707	3.890	40.252	17.597	46.520
1700 und mehr	81.728	3.854	12.607	6.827	2.618	22.052	9.445	25.906
Kein Einkommen	29.598	6.758	2.143	881	90	3.114	971	9.872
Ohne Angabe	18.042	1.992	5.667	3.738	1.895	11.300	5.633	13.292
Früher erwerbstätig								
Ja	301.547	33.218	82.558	42.658	11.234	136.450	53.892	169.668
Nein	24.999	1.688	3.713	4.216	2.188	10.117	6.404	11.805
Hilfebedürftigkeit (Leistungen PV)								
a Erwerbslose Altersgruppe;								
b ohne Altersgruppe der 0 bis 17-jährigen, die Anteil von 16,8 Prozent hat								

	18–54	55–64	65–74	75–84	85+	65+	75+	55+
	Fälle (ungewichtet)							
Ja	1.470	680	1.676	3.442	3.681	8.799	7.123	9.479
Nein	214.968	31.245	82.697	42.779	9.893	135.369	52.672	166.614
Ost-Westdeutschland								
Ostdeutsche	71.247	7.418	20.033	9.695	2.786	32.514	12.481	39.932
Westdeutsche	270.914	27.596	67.103	37.783	11.341	116.227	49.124	143.823
Im Ausland geboren								
Nein	292.116	29.277	72.207	39.381	12.202	123.790	51.583	153.067
Ja	50.045	5.737	14.929	8.097	1.925	24.951	10.022	30.688

a Erwerbslose Altersgruppe;
b ohne Altersgruppe der 0 bis 17-jährigen, die Anteil von 16,8 Prozent hat

Tab. 9: Soziodemografische Daten zu Frauen und Männern im Alter ab 55 Jahren – MZ 2003

	Prozent (gewichtet)		Fälle (ungewichtet)	
	Frauen	Männer	Frauen	Männer
Alleinlebend				
Ja	40,0	16,4	41.871	11.769
Nein (mind. 2 Personenhaushalt)	60,0	83,6	63.197	60.938
Familienstand/Lebenspartnerschaft				
Ledig	5,7	5,2	6.235	3.823
Verheiratet/eingetragene LP	50,7	78,8	55.338	58.267
Verwitwet/Partner verstorben	37,8	11,4	41.205	8.372
Geschieden/aufgehoben	5,8	4,7	6.293	3.402
Bildungshintergrund				
Haupt-/Volksschule	67,7	64,3	73.946	47.649

	Prozent (gewichtet)		Fälle (ungewichtet)	
	Frauen	Männer	Frauen	Männer
POS (Abschluss allg. polyt. Oberschule der ehem. DDR)	1,2	1,3	1.309	948
Realschule	11,6	9,2	12.690	6.815
Fachhochschulreife	1,2	3,9	1.330	2.898
Abitur	4,7	9,4	5.039	6.925
ohne Angabe	11,0	9,6	12.018	7.086
kein Schulabschluss	2,7	2,3	2.727	1.539
Schul- und berufl. Bildungshintergrund – Dreiteilung				
niedrig	40,3	17,2	43.793	12.429
mittel	34,1	51,4	37.265	38.167
hoch	15,6	22,9	16.965	16.910
entfällt/o. A.	10,0	8,5	10.972	6.300
Einkommen				
bis 700	33,9	8,5	36.996	6.071
700 bis unter 1100	25,3	26,9	27.617	19.780
1100 bis unter 1700	17,1	37,4	18.634	27.764
1700 und mehr	6,8	21,1	7.530	15.790
Kein Einkommen	11,0	0,4	11.854	259
Ohne Angabe	5,9	5,7	6.440	4.200
Früher erwerbstätig				
Ja	85,3	99,1	43.191	34.966
Nein	14,7	0,9	7.333	315
Hilfebedürftigkeit (Leistungen PV)				
Ja	8,2	5,2	3.678	1.575
Nein	91,8	94,8	40.843	28.636

C Übersichten zu den Interviews mit den deutschen Befragten (Code-Matrix-Browser)⁷⁶

Übersicht „Altersbilder“ (neun deutsche Befragte)

Übersicht „Ziele“ (neun deutsche Befragte)

Übersicht „Strukturen“ – (neun deutsche Befragte – Teil 1)

Übersicht „Strukturen“ – (neun deutsche Befragte – Teil 2)

Übersicht „Strukturen“ – (neun deutsche Befragte – Teil 3)

D Übersichten zu thematischen Verknüpfungen (Code-Relations-Browser)⁷⁶

Übersicht „Überschneidungen Alterbilder und Ziele“ (Teil 1)

Übersicht „Überschneidungen Altersbilder und Ziele“ (Teil 2)

Übersicht „Überschneidungen von Zielen und Altersbildern mit Strukturen“ (Teil 1 – Auszug)

E Übersichten zu den Interviews mit US-amerikanischen Expertinnen und Experten⁷⁶

Übersicht „Altersbilder – USA“ (sieben Befragte)

Übersicht „Ziele – USA“ (sieben Befragte)

Übersicht „Strukturen – USA“ (sieben Befragte – Teil 1)

Übersicht „Strukturen – USA“ (sieben Befragte – Teil 2)

⁷⁶ Die Anhänge C, D und E stehen unter wbv.de/artikel/6004295 als kostenloser Download zur Verfügung.

Autor

Ralf Lottmann hat Soziologie in Berlin und Gerontologie in Amsterdam studiert und ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Bundestag. Er hat 2012 mit der vorliegenden Arbeit im Kolleg „Lebenslanges Lernen“ der Technischen Universität Dresden promoviert.