

Bildung im Alter: zwischen Exklusion und sozialer Differenzierung

Kolland, Franz; Kahri, Silvia

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kolland, F., & Kahri, S. (2004). Bildung im Alter: zwischen Exklusion und sozialer Differenzierung. *SWS-Rundschau*, 44(4), 464-488. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-164798>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Bildung im Alter

Zwischen Exklusion und sozialer Differenzierung*

Franz Kolland (Wien)/ Silvia Kahri (Wien/ Ottawa)

Die Vorstellung des »lebenslangen Lernens« bezieht sich immer stärker nicht nur auf die erwerbsarbeitsorientierte Aus- und Weiterbildung, sondern auf ein Lernen, welches den gesamten Lebenslauf einschließt. Sowohl demografische Faktoren als auch Fragen der gesellschaftlichen Integration der älteren Menschen sind Gründe dafür, sich mit Bildung im Alter zu beschäftigen. Das Thema dieses Artikels bildet das bestehende Bildungsangebot für ältere Menschen in Österreich. Der Beitrag beruht auf einer Studie, die vom Bundesministerium für Soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz finanziert wurde. Ziel war die Untersuchung der Bildungsangebote für ältere Menschen aus dem Blickwinkel von Bildungsorganisationen. Befragt wurden sowohl ExpertInnen als auch KursleiterInnen der Bildungsarbeit mit älteren Menschen. Als zentrales Ergebnis kann eine Vielfalt von Angeboten und Anbietern identifiziert werden – die Zahl der Kurse ist allerdings insgesamt gering. Mit Bildung im Alter verknüpfen die KursleiterInnen sowohl kustodiale (betreuende, fürsorgende) Aspekte als auch Aspekte der Wissensvermittlung und Kompetenzen der Alltagsbewältigung.

1. Einleitung

Seit den 1970er-Jahren finden wir in den Industriestaaten einen Strukturwandel in der Bildungsbeteiligung. Gekennzeichnet ist dieser Wandel durch einen deutlichen Anstieg der Beteiligung von Personen im mittleren und höheren Alter an formalen Bildungsprozessen. Wenngleich sich »lebenslanges Lernen« vorerst noch stärker auf Berufsqualifizierung von Erwerbstätigen richtet, so ist nicht zu übersehen, dass auch die Bildungsnachfrage alter Menschen steigt. Mit diesem Begriffsverständnis von Bildung und »lebenslangem Lernen« beschäftigt sich Kapitel 2.

Eine Reihe von Bedingungen wertet die Rolle der Bildung im Verlauf des Alters auf: Die Aufwertung beruht *erstens* auf der heute stärker als in der Vergangenheit spürbaren professionellen Beschäftigung mit Altern und Alter. Dazu gehört die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhende differenzielle Sicht des Alternsprozesses, worunter zu verstehen ist, dass es im Alternsprozess deutliche Unterschiede zwischen den Individuen gibt (Baltes et al. 1996, 28). Gezeigt werden kann, dass bildungsbezogene Lebensstile die Vielfalt der Lebensbedingungen im Alter verstärken (Schulze 1992). Mit diesen differenzierenden Aspekten befasst sich Kapitel 3.

Der Bedeutungszugewinn der Bildung im Alter beruht *zweitens* auf veränderten Bildungsvoraussetzungen, d. h. günstiger werdenden Lebenslagen. Die Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus und die insgesamt gestiegene berufliche Qualifizierung in der Gesellschaft erzeugen eine höhere Nachfrage nach Weiterbildung in allen Altersstufen. Die Bildungsbeteiligung wird im vierten Kapitel behandelt.

Drittens beruht die Aufwertung der Bildung auf demografischen Veränderungen, die einen Wandel der Struktur des Lebenslaufs bringen. Zu nennen sind hier einerseits die Ausweitung der Altersphase und andererseits die Aufhebung der strikten Trennung und linearen Abfolge von Ausbildung, Beruf und Ruhestand.

Wesentliche Reaktionen auf diesen Wandel sind das EU-Memorandum und der OECD-Bericht zum »lebenslangen Lernen« (1996) sowie die Empfehlungen, die auf dem Bologna-Prozess beruhen. In Bologna haben 1999 die Mitgliedstaaten und Beitrittskandidaten der EU beschlossen, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen und Reglements für den tertiären Bildungssektor zu etablieren. In den Folgeverhandlungen wurde als ein wesentlicher Aspekt das lebenslange Lernen in den Zielkatalog aufgenommen, welches durch die Bildungspolitik gefördert werden sollte. In diesem Zielkatalog wird auch auf eine Veränderung des Bildungsverständnisses gedrängt, welches sowohl zu einer größeren Streuung nach dem Alter der Lernenden als auch zu einer Veränderung der institutionellen Rahmenbedingungen bzw. der Lernformen führen soll. Entsprechend der Definition der UNESCO (1972) kann zwischen formaler, nonformaler und informeller Bildung unterschieden werden. Erstere bezieht sich auf Bildung in anerkannten Bildungsinstitutionen, der zweite Begriff auf Lernaktivitäten in Bibliotheken, kirchlichen Organisationen, Interessenvertretungen, SeniorInnenzentren, etc. Informelle Bildung bezeichnet individuelle Bildungsanstrengungen außerhalb konkreter Gruppen. Wie sich diesbezüglich die Bildungspraxis in Österreich speziell für ältere Menschen darstellt, wollen wir in Kapitel 5 behandeln und schließlich in Kapitel 6 Empfehlungen für die Bildungsarbeit mit Älteren formulieren.

2. Von der Bildung zum »lebenslangen Lernen«

Die Titel »Bildung« bzw. »lebenslanges Lernen« umfassen eine breite Palette von Begriffsbestimmungen. Bildung gilt in unserer Gesellschaft als »postulativer Wertbegriff« (Sommer/ Künemund/ Kohli 2004). Das bedeutet zum einen, dass *Bildung als Gut und als Ergebnis von Lernprozessen* verstanden wird, womit ein statischer Bildungsbegriff konzipiert ist im Sinne von Bildung als Besitz hochgeschätzter Eigenschaften (Brezinka 1974). Bildung ist demnach Bildung von Humankapital und wird im Rahmen standardisierter Erfolgskontrollen (durch Prüfungen, Zertifikate) erworben. Eine zweite Konnotation von Bildung als »postulativer Wertbegriff« bestimmt *Bildung als Prozess*. Dabei wird auf die kumulative Wirkung von Bildungsprozessen und auf die Selbstbildung hingewiesen (Meyer 1979).

Nach letzterer Vorstellung betont Bildung die Eigenständigkeit, Selbstverantwortlichkeit und Selbstbestimmung der Lernenden. Bildung enthält hier ein vom Handlungsdruck befreites kontemplatives Element. In diesem Verständnis ist Bildung nicht instrumentell, d. h. auf den Erwerb einer bestimmten Qualifikation oder eines bestimmten Wissens ausgerichtet, sondern expressiv orientiert. Sie zielt, wie es Csikszentmihalyi (1987) formuliert hat, auf ein »Flow-Erlebnis«, womit ein Gefühl des völligen Aufgehens in einer Tätigkeit gemeint ist. Beim Wort Bildung kann man also, trotz seiner Vagheit, sowohl an einen Vorgang (Leitlinie) für als auch an einen Zustand (Ziel)

von Lebensführung und Lernen denken. Das Element der selbststeuernden Aktivität und des Sich-selbst-Gestaltens spielt dabei in beiden Konzepten eine wesentliche Rolle (Strzelewicz 1979).

Ähnlich unscharf wie der Begriff der Bildung ist der des (lebenslangen) Lernens. Lernen ist prinzipiell Erfahrungslernen. Lernen beginnt nie an einem Nullpunkt, sondern verläuft rekursiv, d. h. es greift auf frühere Erfahrungen und auf Bekanntes zurück (Kade 1998). Während die ursprüngliche Begründung des lebenslangen Lernens auf einen persönlichen Anspruch der Selbstverwirklichung gerichtet war, entwickelte sich daraus immer mehr die Forderung, weiterlernen zu *müssen*, was nicht notwendig an formelle Strukturen gebunden ist. Sehr häufig ist in diesem Zusammenhang von eigenverantwortlichem bzw. selbstgesteuertem Lernen die Rede (Siebert 2001). Gegenüber dem alltäglichen Erfahrungslernen wird aus fachwissenschaftlicher Perspektive erst dann von Lernen gesprochen, wenn die Lernintention »die Gewinnung einer die jeweilige Situation überschreitenden Permanenz und Kumulation des Gelernten mit beabsichtigt« (Holzkamp 1993, 159). Gemeint ist damit: Das Erworbene geht nicht sofort wieder verloren bzw. droht verloren zu gehen, sondern bleibt auch über eine bestimmte Situation hinaus so erhalten, dass im Weiteren an diesem neuen Niveau angesetzt werden kann. Ein solches Lernen ist vom beiläufigen, »inzidentellen Lernen« (Dulisch 1986) zu unterscheiden, bei dem das Lernen nicht als Handlungsziel angesehen wird. Das zielgerichtete Lernen ist in bewusster Weise auf die Verbesserung der eigenen Handlungsvoraussetzungen gerichtet und es zielt auf das Bereitstellen von Dispositionen für das zukünftige Handeln. So soll die Lerntätigkeit zu einer entsprechenden Handlungskompetenz führen (Dulisch 1986), wobei diese zumeist in einer institutionalisierten Lernumgebung erworben wird.

Spricht man die Begriffe Bildung bzw. Lernen im Zusammenhang mit Altenbildung an, dann wird einerseits ein bestimmtes Veranstaltungsangebot in Institutionen der Erwachsenenbildung bzw. der Altenarbeit gemeint, andererseits ein Hinweis auf eine Ziel- oder Problemgruppe gegeben, die sich entweder kalendarisch oder vom Grad ihrer subjektiven Betroffenheit durch das Erleben des Alterns bestimmen lässt (Breloer 2000). Doch ist überhaupt eine scharfe Grenzziehung zwischen dem (späteren) Erwachsenenalter und dem Alter möglich? Macht es überhaupt Sinn, zwischen einer Erwachsenen- und einer Altenbildung zu unterscheiden?

Unzweifelhaft gibt es zwischen beiden Bereichen Gemeinsamkeiten und Überlappungen (bildungstheoretisch, inhaltlich, methodisch, organisatorisch), die eine genaue Abgrenzung verbieten. Als problematisch wird eine Altenbildung eingeschätzt, wenn sich diese in Richtung auf eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung stilisiert und damit Bildung zum Ersatz für nicht gewährte Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungen wird (Schlutz 1984). Damit würde die »roleless role« (Burgess 1960) der Alten festgeschrieben. Andererseits ergeben sich aus dem Älterwerden und dem Alter als Phänomen zur Kennzeichnung eines bestimmten Lebensabschnittes spezifische Fragestellungen, Probleme und Aufgaben, die über eine allgemeine Erwachsenenbildung hinausreichen. Dazu gehört die Begründung, Bildung im Alter als Prozess und Beitrag für eine autonome Lebensführung zu verstehen.

Wird Bildung bzw. Altenbildung nun empirisch-sozialwissenschaftlich begründet und operationalisiert, dann kann darunter »organisiertes Lernen in Bildungsinstitutionen« verstanden werden (Breloer 2000, 40). Dies ist auch der Begriff, der in unserer Studie für die empirische Erfassung von Angebot und Nachfrage verwendet wurde. Eingeschlossen sind in diese Definition Bildungsprozesse innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen, sofern sie in organisierten Gruppen stattfinden und Lernen zum Ziel haben.

3. Begründungen für lebenslanges Lernen aus gerontologischer Perspektive

Die moderne Lebenslaufforschung hat den empirischen Nachweis erbracht, dass Menschen bis ins hohe Alter um- und dazulernen können. Im Rahmen der Berliner Altersstudie (Mayer/ Baltes 1996) untersuchen ForscherInnen in Form einer Längsschnittstudie seit 1990 die Auswirkungen des Alternsprozesses. Dabei beobachteten und befragten sie zwischen 1990 und 1993 516 Personen im Alter von 70 bis 100 Jahren. Danach wurde die Studie weitergeführt, indem überlebende TeilnehmerInnen zu vier verschiedenen Zeitpunkten befragt wurden. Eines der wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchungen: Unser Wissen bleibt auch jenseits der 70 ausbaufähig. Selbst längst verloren geglaubte Fähigkeiten und Kenntnisse können ältere Menschen wieder zurückgewinnen. Das wies auch der US-Forscher K. Warner Schaie (1996) in einer Längsschnittstudie insofern nach, als 60 Prozent der teilnehmenden 67–74-Jährigen und 50 Prozent der 80-Jährigen ihr sieben Jahre vorher erzieltes Leistungsniveau in vier von fünf Fähigkeitsbereichen erreichten. Willis und Nesselroade (1990) ziehen aus ihren Untersuchungen den Schluss, dass es möglich ist, bis ins hohe Alter durch wiederholte Trainingsprogramme ein höheres Niveau geistiger Leistungsfähigkeit beizubehalten. Kognitive Leistungseinbußen sind eher Folge von weniger stimulierenden Umweltbedingungen als das Resultat altersbedingter (biologischer) Veränderungen.

Zahlreiche Forschungsergebnisse belegen die Möglichkeit und die Bedeutung des lebenslangen Lernens für ein produktives Altern (Ardelt 2000, Withnall 2000, Purdie/ Boulton-Lewis 2003). Nachgewiesen werden Effekte auf die Lebenszufriedenheit, das Selbstvertrauen, auf die Fähigkeit, Belastungen zu bewältigen und auf die Beteiligung an kommunalen bzw. ehrenamtlichen Aktivitäten (Dench/ Regan 2000). Hierher gehören aber auch Vorstellungen von Gesundheitsprävention durch (wissenschaftliche) Weiterbildung, nachdem bekannt (geworden) ist, dass Lernen etwa dem Gehirnaltern entgegenwirkt (Lehr 1997). In einer US-amerikanischen Längsschnittstudie (Crimmins/ Hayward/ Saito 1996) wurde nach dem Tod der StudienteilnehmerInnen festgestellt, dass 70-Jährige mit niedrigen Schulabschlüssen eine im Durchschnitt um ein Jahr geringere Lebenserwartung aufwiesen. Einen ähnlichen Zusammenhang zwischen Bildung und Lebenserwartung konnte auch Becker (1998) für Deutschland nachweisen. Dieser Tatbestand wird mit zwei Argumenten zu erklären versucht. Personen mit höherer Bildung sind eher in der Lage, Herzkrankheiten und Bluthochdruck zu vermeiden, weil sie früher zum Arzt gehen und durch Selbstdiagnosen adäquate Prävention

und Intervention betreiben. Darüber hinaus sind Ältere mit höherer Bildung besser in der Lage, Krankheiten zu überwinden, weil sie etwa früher aus der stationären in die häusliche Pflege entlassen werden (Rowe/ Kahn 1997). Im höheren Alter ist die Teilnahme an Bildungsprozessen Teil einer aktiven Lebensbewältigung. Und eine solche aktive Lebensbewältigung, die in der Gerontologie auch als erfolgreiches Altern bezeichnet wird, zeichnet sich durch drei wesentliche Komponenten aus: niedriges Morbiditätsrisiko, hohe kognitive und physisch-funktionelle Kapazität.

Die Entwicklung von Lerngewohnheiten ist dabei beeinflusst vom Bildungsgrad, subjektiven Einstellungen und der externen Ermutigung. Fremderwartungen können als Ermutigung oder Entmutigung wirken. Negative Stereotype, die in der Gesellschaft in Bezug auf ältere und alte Menschen bestehen und diesen Starrheit, Kraftlosigkeit oder »Eigensinn« zuschreiben, tragen dazu bei, Fähigkeiten älterer Menschen zu blockieren. Derartige abwertende Fremderwartungen werden von sozial Schwächeren häufig zu Eigenerwartungen gemacht.

4. Beteiligungsquoten von Älteren an Weiterbildung

Die zwar steigende, aber bislang noch kleine Zahl von hochmotivierten und gutsituierten Älteren (insbesondere unter den 50–65-Jährigen) in den traditionellen österreichischen Bildungsorganisationen (wie Volkshochschulen oder Berufsförderungsinstitute) verweist auf eine Diskrepanz zwischen Kompetenzpotenzial und Bildungsaktivität. Nach der 1998 durchgeführten Mikrozensus-Erhebung »Ältere Menschen« nehmen in Österreich 7,7 Prozent der über 60-Jährigen an Bildungs- und Kulturveranstaltungen häufig teil, 39,2 Prozent gelegentlich und 53,2 Prozent praktisch nie. In einer von Fessel + GfK im Jahr 2002 durchgeführten Umfrage geben 16 Prozent der über 60-Jährigen an, in den letzten zwölf Monaten zumindest eine themenbezogene Weiterbildungsaktivität unternommen zu haben. Während von den 20–29-Jährigen 58 Prozent zumindest eine Aktivität nennen, sinkt dieser Anteil bei den 50–59-Jährigen bereits auf 34 Prozent (Schlögl/ Schneeberger 2003, 34). Nach Ergebnissen des deutschen Alters-Survey von 1996 besuchen 14 Prozent der 60–85-Jährigen Kurse und Vorträge, 8 Prozent allerdings seltener als einmal im Monat. Im Vergleich dazu liegt die Beteiligungsrate bei den 40–50-Jährigen bei rund 50 Prozent (Künemund 2001, 117).

Doch nicht nur die Teilnahme als solche, sondern auch das Weiterbildungsinteresse korrelieren stark mit dem Alter. Während bei den unter 50-Jährigen durchschnittlich 95 Prozent ein Weiterbildungsinteresse haben, sinkt dieses bei den 50-59-Jährigen auf rund vier Fünftel und bei den über 60-Jährigen auf etwa die Hälfte der Befragten (Schlögl/ Schneeberger 2003, 101). Rund 70 Prozent der über 60-Jährigen bekunden, dass sie aus »Altersgründen« kein Interesse an Weiterbildung hätten. Wenn auch hinter dieser Begründung zum Teil andere Ursachen stecken, wie etwa Zeit- und Geldmangel bzw. fehlende Information, so wird doch aus einem Vergleich mit Daten aus anderen EU-Ländern deutlich, dass in Österreich (noch) überdurchschnittlich häufig mit steigendem Lebensalter eine skeptischere Haltung gegenüber Weiterbildung anzutreffen ist. So geben etwa in Österreich 30 Prozent der über 15-Jährigen an, dass lebenslanges

Lernen nur etwas für junge Menschen (!) sei, während etwa in Dänemark 14 Prozent oder in den Niederlanden lediglich 12 Prozent dieser Ansicht sind (Cedefop 2003, 7).

Für die USA zeigen neuere Untersuchungen zur Bildungsbeteiligung älterer Menschen (Hamil-Luker/ Uhlenberg 2002, Manheimer 2002), dass die Bildungsbeteiligung zwar einerseits in den letzten 30 Jahren deutlich angestiegen ist, aber andererseits im Vergleich der Altersgruppen bei Menschen über 60 Jahren stark zurückgeht. Dabei ist weniger der Beteiligungsgrad als solcher von Bedeutung als der Umstand, dass die Mehrheit der älteren US-AmerikanerInnen – ähnlich wie die ältere Bevölkerung der EU-Staaten (Cedefop 2003) – Bildung nicht als eine für das Alter relevante Tätigkeit ansieht, sondern sie der Jugend bzw. dem mittleren Erwachsenenleben zuordnet. Dazu kommt, dass die Expansion der Bildungsbeteiligung im Alter sich sehr stark in Bildungsangeboten niederschlägt, die speziell für ältere Personen gedacht sind. Als Beispiele führen Hamil-Luker und Uhlenberg (2002) Kurse in SeniorInnenzentren oder »golden-age classes« (das sind spezielle Kurse für Hochaltrige) in Kirchen an. Durch diese Form der Expansion reproduzieren einerseits die Älteren auf der Einstellungsebene und andererseits die Angebotsstruktur von Bildungsanbietern altersdifferenzierte Strukturen.

Die Mehrheit der EU-BürgerInnen sieht die Notwendigkeit von Lernprozessen primär im Zusammenhang mit dem Erwerbsleben (Cedefop 2003), d. h. in berufsorientierter Qualifikation. Lernen wird also mit einem bestimmten Nutzen verbunden. Eine ähnliche Nutzenerwartung kann auch für nachberufliche Bildungsprozesse festgestellt werden, wobei sich diese weniger auf Einkommenssteigerung richtet als auf eine bessere Alltags- und Lebensbewältigung (Kolland 2000). Die geringen Beteiligungsquoten lassen hier vermuten, dass die Bildungsinstitutionen (in Österreich) diese Erwartungen nicht berücksichtigen, und die Angebote der Lebenssituation und den Bedürfnissen der Älteren nicht ausreichend entsprechen.

5. Bildungsarbeit mit älteren Menschen im Spiegel der Anbieter

5.1 Konzeption der Untersuchung und Beschreibung der Anbieter

In der Folge wollen wir – auf Basis einer Primärerhebung – folgende Fragen behandeln:

- Von welchem Bildungsverständnis wird von den Anbietern in der Praxis der Altenbildung ausgegangen, wie sieht das Angebot aus und wie wird es inhaltlich und technisch durchgeführt? (Diese inhaltlich-technische Durchführung beinhaltet neben der infrastrukturellen Ausstattung auch den Grad der Professionalisierung und die Motivation der KursleiterInnen.)
- Führt schließlich die Vorstellung vom »lebenslangen Lernen« zu einer Differenzierung des Bildungssektors, d. h. zu einer Pluralisierung der Anbieter und des Angebots?

Der Artikel beruht auf einer empirischen Studie zu Bildungsangeboten für ältere Menschen in Österreich (Anbieteruntersuchung), die österreichweit im Auftrag des Bundesministeriums für Soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz in den Jahren 2003 und 2004 durchgeführt wurde. Die dargestellten Ergebnisse beruhen einerseits auf einer qualitativen Befragung von 27 ExpertInnen aus Bildungs-, SeniorInnen- und Sozialorganisationen, andererseits auf einer standardisierten telefonischen Befragung

von 610 KursleiterInnen. Die Auswahl der ExpertInnen erfolgte nach dem Schneeballverfahren, die Befragung der KursleiterInnen auf Basis einer selbst erstellten Datenbank. Die Einrichtung einer derartigen Datenbank war notwendig, da es für diese Gruppe keine allgemein zur Verfügung stehenden Daten gibt. Ausgegangen wurde jeweils von den Landeshauptstädten, in denen alle relevanten Organisationen kontaktiert und Adressen von KursleiterInnen eingeholt wurden.

Zielpopulation für die telefonische Befragung waren LeiterInnen von Kursen der oben angeführten Organisationen, einiger kleiner Privatanbieter sowie diverser Vereine in ganz Österreich. Es wurden jene Kurse ausgewählt, deren TeilnehmerInnen mehrheitlich über 50 Jahre alt waren. Die Eingrenzung der Untersuchung und unserer Ausführungen auf die über 50-Jährigen bedeutet nicht, dass diese Gruppe generell als »alt« eingestuft wird. Sie beruht darauf, dass diese »Altersgrenze« seit Anfang der 1990er-Jahre in der Konsum- und Freizeitforschung sehr verbreitet ist. Entscheidender ist aber, dass ein erheblicher Anteil von Menschen jenseits der 50 sich bereits entweder in Pension oder in einer altersbedingten prekären Erwerbssituation befindet.

Die telefonische Befragung wurde im Oktober 2003 durchgeführt und konnte mit 84,5 Prozent der kontaktierten KursleiterInnen eine sehr hohe Ausschöpfung, d. h. eine hohe Antwortbereitschaft, der Befragten erreichen. Dies liegt daran, dass die Adressen in einem Zeitraum von über einem halben Jahr in unmittelbarem Kontakt mit den Anbieterorganisationen recherchiert worden waren.

Die nachfolgenden Daten beziehen sich, sofern sie die *KursleiterInnen* betreffen, auf 610 Personen. Beziehen sich die Daten auf die *Kurse*, ist die Stichprobe größer, weil einige KursleiterInnen mehrere Kurse geleitet haben.

Knapp vier Fünftel der befragten KursleiterInnen sind Frauen. Mehr als 50 Prozent der KursleiterInnen sind selbst zur Gruppe der über 50-Jährigen zu rechnen. Unter den befragten Kursleiterinnen sind etwa 60 Prozent 50 Jahre oder älter, unter den befragten Kursleitern ca. die Hälfte. Knapp ein Drittel aller befragten KursleiterInnen sind in Pension. Etwa zwei Drittel der KursleiterInnen weisen höhere Schulbildungsabschlüsse (Matura und höher) auf. Männliche Befragte verfügen über eine höhere Schulbildung als weibliche Befragte (der Mittelwert ihrer Schulbildung ist signifikant höher).

5.2 Das Bildungsverständnis der ExpertInnen

Wenn auch nachfolgend versucht wird, bestimmte Bildungsbegriffe der ExpertInnen (Personen auf der Führungsebene in den Bildungseinrichtungen, Bildungsverantwortliche in den Sozial- und SeniorInnenorganisationen) zu differenzieren, so zeigt die Untersuchung, dass es weder einen festgeschriebenen Begriff von Bildung gibt, da sich dieser entsprechend den gesellschaftlichen Anforderungen verändert, noch ein einziges und einheitliches Konzept, da die Bildungsangebote meist mehreren Konzepten folgen.

Ein *erster* Bildungsbegriff lässt sich mit *Allgemeinbildung/Wissensvermittlung* charakterisieren. Diesem Begriff entsprechend werden unter Bildung Kurse und Lernformen verstanden, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken. Bildung wird verstanden als Vermittlung von (Allgemein-) Wissen in Gruppen mit überschaubarer Größe (diesen Bildungsbegriff vertreten etwa die befragten ExpertInnen aus dem Ver-

band Wiener Volksbildung, der Evangelischen Akademie oder der evangelischen Bildungswerke).

Zweitens findet sich ein Begriff, der zwar ebenfalls wissensbasiert ist, aber primär auf *Qualifizierung* bzw. *berufliche Weiterbildung* zielt (diesen Bildungsbegriff teilen etwa die ExpertInnen der Wirtschaftsförderungsinstitute/ WIFI, der Berufsförderungsinstitute/ BFI oder der Landwirtschaftlichen Fortbildungsinstitute/ LFI). Das Ziel von Bildung ist hier, möglichst rasch und möglichst exakt Wissen für die jeweils erwünschte Qualifikation zu vermitteln. Das Kursangebot soll den Anforderungen der Unternehmen entsprechen. Innerhalb dieses Konzepts ist Kompetenz eine zentrale Komponente, wobei diese in Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz unterteilt werden kann.

Ein *dritter* Bildungsbegriff im Sinn eines etwas erweiterten Begriffs von *Kompetenz als Alltagskompetenz* leitet die befragten ExpertInnen aus den SeniorInnenorganisationen, Hilfsorganisationen und in der kommunalen Altenarbeit. Ein wesentlicher Teil zielgruppenspezifischer Altenbildung ist in diesem Überschneidungsbereich von Bildung und Alltagskompetenz angesiedelt. Unter Alltagskompetenz ist die effektive Gestaltung und Bewältigung von Anforderungen des alltäglichen Lebens zu verstehen. Das Ziel von Angeboten ist nach Einschätzung der ExpertInnen die Aufrechterhaltung von Autonomie im Alter (Grüne SeniorInnen) bzw. die Förderung von Gesundheit und Fitness durch entsprechende Bildungsangebote (Pensionistenverband, Verband Niederösterreichische Volksbildung). In diesem Zusammenhang ist auch eher von Lernen als von Bildung die Rede. In der Praxis der SeniorInnenarbeit scheint Lernen mit der Vorstellung eines »Kurses« verknüpft.

Bildungsangebote speziell für Ältere sind nach Ansicht mancher ExpertIn (wie etwa aus dem WIFI) dort möglich, wo die Materie neu und schwierig ist, wie zum Beispiel im IT-Bereich, oder wo es um Nachholbedürfnisse geht. Eigene entwicklungsfördernde Lebensräume (»enabling niches«) schaffen Möglichkeiten für die Veränderung von Lebenssituationen. Dazu zählen etwa Internet-Cafés für ältere Menschen, die sowohl Lernen als auch soziale Integration ermöglichen, oder Schreibwerkstätten für ältere Frauen, die in einem solchen Rahmen politische oder Beziehungsfragen aufarbeiten.

Viertens findet sich ein Begriff von Bildung, der weder auf kursbasierter Vermittlung von Kompetenz noch auf längerfristigem Wissensgewinn aufbaut (wie beim ersten Bildungsbegriff), sondern primär das *Vermitteln von (punktueller) Information* meint. Bildung wird hier verstanden als Informieren, und zwar hauptsächlich über Vorträge und Veranstaltungen, die auf einen Termin beschränkt sind (diesen Begriff vertreten die ExpertInnen des Österreichischen Seniorenrings und der Pensionistenklubs der Stadt Wien).

Schließlich gibt es ein *fünftes* handlungsleitendes Konzept, welches Bildung nicht als Kursangebot bzw. Vermittlung von Wissen versteht, sondern als *selbstgesteuertes Lernen* begreift, wofür entsprechende Lernhilfen/ Lernplattformen angeboten werden (wie etwa Büchereien). Teilweise erfolgt ein solches selbstgesteuertes Lernen auch über Internet-Angebote privater Unternehmen.

Wir finden also ein weites, differenziertes und im Wandel begriffenes Verständnis von Lernen und Bildung, in dem vor allem die Unabgeschlossenheit und der Entwick-

lungscharakter hervorstechen. Dieser ständige Prozess der Kompetenzerweiterung durch lebenslanges Lernen vollzieht sich in verschiedenen Feldern, die, wie die Ergebnisse der quantitativen Befragung gezeigt haben, in sehr unterschiedlicher Gewichtung angeboten werden. Diese Felder lassen sich wie folgt charakterisieren:

1. (nach-) berufliche Sozialisation (Stichwort: Qualifizierung für (nach-) berufliche Tätigkeitsfelder);
2. persönliche Entwicklung (Stichwort: Bastelbiografien in dem Sinn, dass Biografien von Unterbrechungen und Veränderungen, Neuorientierungen und Umstellungen gekennzeichnet sind; siehe dazu Hitzler 1988);
3. Meisterung alltäglicher Anforderungen und Herausforderungen (Stichwort: Alltagskompetenz für Problembewältigung) und
4. soziale Partizipation (Stichwort: bürgerschaftliches Engagement).

5.3 *Das Bildungsverständnis der KursleiterInnen*

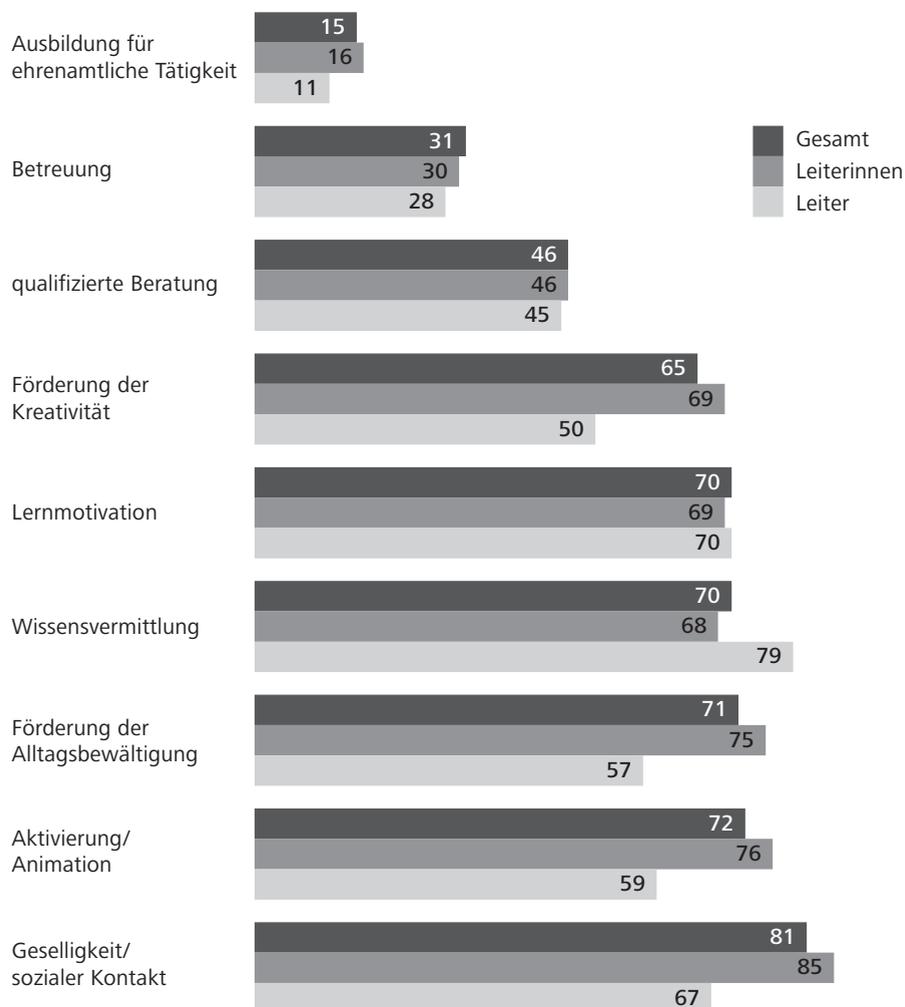
Wie sieht nun das Bildungsverständnis der KursleiterInnen aus? Die nachfolgende Abbildung 1 zu Arbeits- und Kurszielen der KursleiterInnen veranschaulicht, dass im Angebot jene Aspekte dominieren, die auf Aktivität und Kompensation der eingeschränkten sozialen Partizipation der TeilnehmerInnen ausgerichtet sind. Die KursleiterInnen wurden befragt, welche der in Abbildung 1 dargestellten Ziele ihre persönlichen Arbeits- und Kursziele sind. Die höchste Zustimmung gibt es für Geselligkeit/ sozialer Kontakt (81 Prozent der KursleiterInnen), gefolgt von Aktivierung/ Animation und Förderung der Alltagsbewältigung mit 72 bzw. 71 Prozent, Wissensvermittlung (70 Prozent), Lernmotivation (70 Prozent) und Förderung der Kreativität (65 Prozent). Deutlich dahinter rangieren die Arbeits- und Kursziele qualifizierte Beratung (46 Prozent), Betreuung (31 Prozent) und Ausbildung für ehrenamtliche Tätigkeit mit 15 Prozent.

Eine geschlechtsspezifische Auswertung des Bildungsverständnisses zeigt folgende deutlichere Unterschiede: Geselligkeit/ sozialer Kontakt, Aktivierung/ Animation und Förderung der Alltagsbewältigung werden von den Leiterinnen am häufigsten genannt. Die Leiter hingegen nennen häufiger die Wissensvermittlung und Lernmotivation, erst danach folgt die Geselligkeit.

Kustodiale, also primär die Fürsorge betreffende Aspekte zeigen sich im Zusammenhang mit den Zielen Betreuung oder auch qualifizierte Beratung. Diese haben nach Ansicht der KursleiterInnen eine vergleichsweise geringe Bedeutung im gegenwärtigen Angebot für ältere Menschen. Insgesamt sind die Ergebnisse mit jenen einer neueren von Sommer, Kühnemund und Kohli (2004) durchgeführten deutschen Untersuchung vergleichbar.

Darüber hinaus wurde nach den prioritären Zielen in der Arbeit gefragt: Je ein Fünftel der Befragten nannten: Förderung der Alltagsbewältigung, Geselligkeit/ sozialer Kontakt und Aktivierung/ Animation. Weitere 12 Prozent gaben Wissensvermittlung als ihr primäres Ziel an. Für 9 Prozent der Befragten waren die Lernmotivation, für 3 Prozent die Förderung der Kreativität und für je 1 Prozent die Betreuung, Ausbildung für ehrenamtliche Tätigkeit und qualifizierte Beratung die Hauptziele ihrer Tätigkeit. 12 Prozent der Befragten konnten sich nicht dazu entschließen, eine der Vorgaben als

Abbildung 1: Arbeits-/ Kursziele nach Geschlecht (Anteile der Nennungen in Prozent)



Quelle: Befragung von KursleiterInnen verschiedener Organisationen, Oktober 2003.
n = 610 (Leiter: n = 130, Leiterinnen: n = 480). Mehrfachantworten möglich

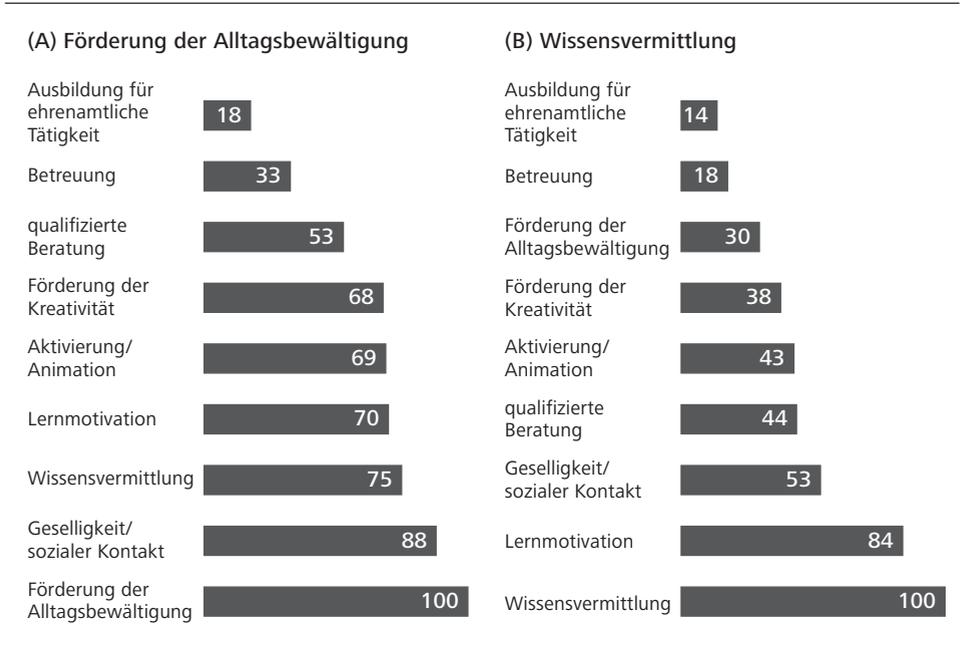
wichtigstes Ziel zu nennen. Männer gaben am häufigsten Wissensvermittlung (26 Prozent, Frauen: 7 Prozent) als primäres Ziel an, während das am häufigsten genannte primäre Ziel der Frauen Aktivierung/ Animation war (22 Prozent; Männer 13 Prozent).

Das heterogene Bild, welches sich bei der Analyse der Ergebnisse zu den Kurs- bzw. Ausbildungszielen gezeigt hat, wird übersichtlicher, wenn Kontrastgruppen gebildet werden. Als kontrastierende Ansprüche können die »Wissensvermittlung« und die »Förderung der Alltagsbewältigung« verstanden werden: Während die Wissensvermitt-

lung eine stärker kognitiv-abstrakte Idee von Bildung enthält und anzeigt, wird mit der Förderung der Alltagsbewältigung der lebensweltlich-praktische Aspekt von Bildung angesprochen. Die folgende Abbildung 2 zeigt, wie die beiden Anspruchsformen Wissensvermittlung und Förderung der Alltagsbewältigung mit den anderen Kurszielen zusammenhängen: Der Vergleich von (A) und (B) zeigt, dass die Förderung der Alltagsbewältigung ein deutlich breiteres Profil aufweist als die Wissensvermittlung. Letztere (B) verbinden die befragten KursleiterInnen lediglich mit zwei anderen Zielen etwas stärker (Lernmotivation 84 Prozent, Geselligkeit/ sozialer Kontakt 53 Prozent), während die Förderung der Alltagsbewältigung (A) mit sechs anderen Zielen in einem starken Zusammenhang steht, also von mehr als der Hälfte der Befragten in denselben Kontext gestellt wird (Zustimmungswerte: Geselligkeit/ sozialer Kontakt 88 Prozent, Wissensvermittlung 75 Prozent, Lernmotivation 70 Prozent, Aktivierung/ Animation 69 Prozent, Kreativitätsförderung 68 Prozent, qualifizierte Beratung 53 Prozent).

Wissensvermittlung ist damit ein sehr eng eingegrenztes Ziel, während die Förderung der Alltagsbewältigung auf einen »entgrenzten« Bildungsbegriff hinweist. Auffällig ist auch, dass die gegenseitige Abgrenzung zwischen den beiden Anspruchsformen

Abbildung 2: Zusammenhang zwischen der Förderung der Alltagsbewältigung (A) bzw. der Wissensvermittlung (B) und anderen Kurszielen (Anteile der Nennungen in Prozent)



Quelle: Befragung von KursleiterInnen verschiedener Organisationen, Oktober 2003.
 n für jene KursleiterInnen, welche die Förderung der Alltagsbewältigung als Kursziel angeben = 433;
 n für jene, welche die Wissensvermittlung als Ziel angeben = 427. Mehrfachantworten möglich

nicht »symmetrisch« erfolgt, d. h. jene, die Wissensvermittlung betonen, nennen zu 30 Prozent die Förderung der Alltagsbewältigung als Ziel, während umgekehrt jene, die auf die Förderung der Alltagsbewältigung Wert legen, zu 75 Prozent auch auf Wissensvermittlung setzen (siehe dazu Abbildung 2).

Abbildung 2 veranschaulicht die besondere Rolle der Geselligkeit und des sozialen Kontakts. Dieser Anspruch ist eine zentrale Begleiterscheinung in der Altenbildung, wie verschiedene Untersuchungen zeigen konnten (Eirmbter 1979, Kolland 2000). Offen bleibt allerdings, inwieweit die KursleiterInnen diesen Anspruch als einen von ihnen selbst formulierten wahrnehmen und damit auch bewusst forcieren sowie ihre Inhalte und Didaktik darauf abstimmen, oder ob sie damit »nur« Nachfragebedürfnisse artikulieren.

Die dargestellten Ergebnisse lassen vermuten, dass eine über den verschiedenen Kurszielen stehende Größe für diese Zusammenhänge verantwortlich ist. Aus diesem Grund wurde eine explorative Faktorenanalyse¹ durchgeführt. Die Faktorenanalyse (Faktorextraktion: Hauptachsen, Bestimmung der Faktorenzahl: Kaiser-Meyer-Olkin-

Tabelle 1: Faktorenanalyse für die Kursziele

Ziele (Items)	Faktoren		
	F1: Alltagskompetenz	F2: Qualifizierung	F3: Wissensvermittlung
Aktivierung/ Animation	0,60		
Förderung der Alltagsbewältigung	0,59		
Förderung der Kreativität	0,62		
Geselligkeit/ sozialer Kontakt	0,62		
Ausbildung für ehrenamtliche Tätigkeit		0,70	
Betreuung		0,52	
Wissensvermittlung			0,57
Lernmotivation			0,63

Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Lesebeispiel: Das Ziel (Item) »Aktivierung/ Animation« korreliert mit dem Faktor »Alltagskompetenz« mit dem Wert 0,6, das Ziel (Item) »Ausbildung für ehrenamtliche Tätigkeit« korreliert mit dem Faktor »Qualifizierung« mit dem Wert 0,7... Je höher das Item mit dem Faktor korreliert, desto stärker ist der Zusammenhang.

1 Die Struktur der Ziele wurde zunächst mit einer Korrelationsmatrix untersucht. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium, das berechnet, in welchem Umfang die Ausgangskriterien zusammengehören und das somit als Indikator dafür dient, ob eine Faktorenanalyse sinnvoll erscheint oder nicht, ergab einen Wert von 0,762. Dieser Wert kann als »ziemlich gut« bis »verdienstvoll« (Backhaus et al. 1996) eingestuft werden.

Kriterium, Rotation: VARIMAX) ergab drei Faktoren, wobei keiner der Faktoren höher als 0,4 auf dem Item »qualifizierte Beratung« lud. Faktorladungen unter 0,5 haben eine geringe Aussagekraft (Velicer/ Jackson 1990). Eine Ladung von 1 bedeutet, dass die Variable/ das Item mit dem Faktor identisch ist; eine Ladung von 0 bedeutet, dass die Variable/ das Item vom Faktor vollkommen unabhängig ist. Aus diesem Grund wurde das Item aus der Analyse ausgeschlossen. Die nun berechneten Faktoren erklären insgesamt 41 Prozent der Gesamtvarianz (Faktor 1: 20 Prozent, Faktor 2: 11 Prozent und Faktor 3: 10 Prozent), womit die drei gefundenen Faktoren eine eher geringe Erklärungskraft aufweisen.

Während die Faktoren 1 »Alltagskompetenz« und 3 »Wissensvermittlung« bereits beschrieben wurden, ist noch Erklärungsbedarf für Faktor 2 gegeben: Dieser wird mit »Qualifizierung« bezeichnet, weil er auf die beiden Ziele Ausbildung für ehrenamtliche Tätigkeit und Betreuung jeweils mit Faktorladungen über 0,5 lädt. Die Kurse, die in Verbindung mit diesen Zielen genannt wurden, sind Angebote, die zum einen psychische Unterstützung bieten und zum anderen für ehrenamtliche Arbeit primär im Altenhilfe- und Altenbetreuungsbereich aus- und weiterbilden.

5.4 Differenzierung des Bildungssektors – Pluralisierung der Anbieter

Die Interviews mit den ExpertInnen und das faktische Angebot weisen auf einen Strukturwandel der Bildungsorganisationen hin. Dieser zeigt sich nach Einschätzungen der befragten VertreterInnen der Bildungsorganisationen insofern, als deutlicher arbeitsmarktspezifische Anforderungen in den Vordergrund treten und darüber hinaus Angebote forciert werden, die zumindest kostendeckend sind. In diesem Entwicklungsprozess ist Altenbildung eine Randerscheinung und wird in jüngster Zeit nur in Form von Qualifizierungsmaßnahmen bzw. als »Anpassungsqualifizierung« für ältere ArbeitnehmerInnen relevant. Ältere Menschen und PensionistInnen sind keine Zielgruppen von WIFI und BFI, was zum Teil mit fehlender Nachfrage begründet wird.

Eine Begleit- bzw. Folgeerscheinung dieser Entwicklung in der Erwachsenenbildung ist eine *Vervielfältigung institutioneller Arrangements*. Damit soll ausgedrückt werden, dass es neben privaten Anbietern, die sich vor allem im Bereich Neue Medien/ Neue Technologien an ältere Menschen wenden, Organisationen gibt, deren Aktionsfelder zum Teil weit außerhalb der Bildung liegen. Dazu gehören etwa die Altenhilfe- bzw. Sozialorganisationen, die ihre traditionellen Handlungsfelder erweitern und damit auch Bildungsangebote offerieren – allerdings immer im Rahmen eines sehr umfassenden Bildungsbegriffs. Weiter zählen dazu die Angebote der SeniorInnenorganisationen, der Kirchen, der Kommunen und der Interessenvertretungen. Unklar ist dabei, ob die vermehrten Angebote für ältere Menschen auf einem stärkeren Interesse der Anbieter und/ oder einer stärkeren Nachfrage der älteren Menschen beruhen.

Bei den SeniorInnenorganisationen (Seniorenbund, Pensionistenverband, Seniorenring, Zentralverband der Pensionisten, Grüne SeniorInnen) ist jedenfalls zu unterscheiden zwischen jenen, die über das Bundes-Seniorengesetz (BGBl. I Nr. 84/ 1998) entsprechend ihrer Größe (größere Mitgliederzahl) eine jährliche, gesetzlich gesicherte Zuwendung erhalten und jenen, für die dies aufgrund geringer Mitgliederzahlen nicht

zutrifft. Erstere verstehen sich in mehr oder minder starkem Ausmaß als Service-, Beratungs- und Informationsinstitutionen und können diese Tätigkeiten auch entsprechend anbieten, letztere sind hingegen durch einen geringen Institutionalierungsgrad gekennzeichnet. Die mitgliederstarken Organisationen unterscheiden sich noch weiter dadurch, ob in ihnen Bildung institutionell in Form von BildungsreferentInnen verankert ist oder nicht. Da das Selbstverständnis der SeniorInnenorganisationen primär in Richtung Service, Beratung und Information geht, ist Bildung nur ein Randbereich in der SeniorInnenarbeit.

Die Bildungsangebote der Hilfsorganisationen für ältere Menschen lassen sich in zwei Bereiche aufteilen. Zum einen werden für ehrenamtliche Tätigkeiten Qualifizierungskurse angeboten, zum anderen wird versucht, im Rahmen der Hilfsdienste die älteren Menschen zur Teilnahme an Angeboten zu aktivieren, die vor allem die Alltagskompetenz stärken.

Die SeniorInnen- bzw. Bildungsarbeit der Kirchen lässt sich dadurch charakterisieren, dass eine zunehmende interne Differenzierung (Arbeitsteilung) feststellbar ist. Unter zunehmender (sozialer) Differenzierung ist zu verstehen, dass innerhalb der Kirchen mehrere Einrichtungen Bildungsangebote machen. Neben den eigentlichen Bildungseinrichtungen innerhalb der Kirchen (v. a. Bildungswerke) sind hier die lokale Altenarbeit, die häufig in Klubs erfolgt (z. B. Altenpastoral), und die Tätigkeit von Teilorganisationen der Kirchen (z. B. Katholische Frauenbewegung) zu nennen. Meist machen kirchliche Bildungseinrichtungen im engeren Sinn eher wenig zielgruppenspezifische Angebote, so dass Alter keine Kriteriumsvariable bei der Ausschreibung der Kurse ist. Eine Ausnahme bilden Angebote, wo die Bildungseinrichtungen gleichsam als DienstleisterInnen auftreten und Vorträge/ Kurse für ältere Menschen in Zusammenarbeit mit anderen kirchlichen Organisationen offerieren.

Die Alten- bzw. Altenbildungsarbeit der Kommunen wird zum Teil von diesen selbst vorgenommen, zum Teil über die und mit den oben erwähnten SeniorInnenorganisationen abgewickelt bzw. diesen überlassen. Bildung hat in der kommunalen Altenarbeit (noch) eine unwichtige Position, weil sie historisch bedingt kustodialen, betreuend-fürsorgenden Charakter hat: Bildung spielt somit im Rahmen der von Klubs angebotenen Möglichkeiten für eine Zusammenkunft meist hochaltriger Menschen eine eher untergeordnete Rolle.

Schließlich sind die beruflichen Interessenvertretungen (v. a. Gewerkschaften) zu nennen, deren Bildungstätigkeit vorwiegend auf die Schulung der FunktionärInnen zielt. Die in den Gewerkschaften bestehenden SeniorInnengruppen sind stark auf Geselligkeit ausgerichtet. Der demografische Alternsprozess der Gesellschaft wird innerhalb der Gewerkschaften dadurch nachvollzogen, dass Ältere (in den gewerkschaftlichen Gremien) stärker vertreten sind.

Die Interviews mit den ExpertInnen zeigen die verstärkte Wichtigkeit des Themas Alter im Bildungssektor ebenso auf wie umgekehrt die Wichtigkeit des Themas Bildung in der Altenarbeit. Wir können insofern von einer Pluralisierung der Bildungsanbieter sprechen, als eine größere Zahl entsprechender Organisationen differenzierte Bildungsangebote machen.

Was sind die Determinanten dieser Entwicklung? Aufgrund demografischer Veränderungen und gewandelter Lebensverläufe wird der Lebensphase Alter eine höhere Aufmerksamkeit geschenkt, die sich in einer größeren Bedeutung von Altersfragen im Bildungsbereich bemerkbar macht. Andererseits hat (lebenslange) Bildung im Zusammenhang mit Schlagworten wie »Wissensgesellschaft« und »lernende Gesellschaft« auch die älteren Menschen bzw. jene Organisationen erfasst, die mit älteren Menschen arbeiten. Bildung ist nicht mehr nur für berufliche Qualifizierung wichtig, sondern auch eine Voraussetzung für Gesundheit, Wohlbefinden und Lebensqualität.

Institutionelle Arrangements auch für Bildungsangebote werden erst vor dem Hintergrund einer zunehmend individualisierten Lebensführung (auch im Alter) wichtiger. Da im Alter arbeits- und berufsbezogene Lebensformen an Bedeutung verlieren, werden zunehmend andere Lebensformen als Basis für persönliche Identitätsgestaltung gesucht (Amann 2004). Dafür bieten die jeweiligen institutionellen Arrangements Gelegenheiten, die eine »Vergesellschaftung von Alter« ermöglichen: Dieser Raum von Angeboten außerhalb der Bildungsorganisationen (z. B. Bildungsangebote der Hilfsorganisationen oder der SeniorInnenorganisationen) kann als ein – etwas unüberschaubarer – Möglichkeitsraum bezeichnet werden. Vermutet und postuliert wird, dass diese Entwicklung mit einer Befreiung vom Zwang geschlossener Gesellschaften zusammenhängt (Huinink/Wagner 1998). In eigenen empirischen Studien (Kolland 1996) konnte nachgewiesen werden, dass ältere Menschen die traditionellen Bildungsorganisationen als »geschlossene Gesellschaft« wahrnehmen. Die individualisierte Lebensführung hat also die Notwendigkeit hervorgerufen, neue Lebens- und Beziehungsformen zu suchen und zu entwickeln.

Im pluralen Bildungsangebot für ältere Menschen zeigt sich eine faktische Erweiterung des Möglichkeitsraums, der allerdings erhöhte Ansprüche an das Individuum stellt: Dieses muss »wählen« und sich zwischen sehr verschiedenen Angeboten entscheiden. Allerdings ist der Möglichkeitsraum nicht unbegrenzt, weil er in bestimmten Angebotsbereichen von Bildung für Ältere durch Marktmechanismen beschränkt wird: Dort, wo Angebote nicht auf eine unmittelbare Nachfrage treffen, d. h. auch nicht bezahlt werden (können), kommt es zu einer Einschränkung der Optionen.

5.5 Themenangebote und Formen der Bildungsveranstaltungen – Einheit in der Vielfalt

Eine zentrale Frage unserer Untersuchung befasst sich mit jenen Themen und Veranstaltungsformen, welche die aktuelle Praxis der verschiedenen Anbieter von Bildung für Ältere prägen. Auf Basis einer entsprechenden Angebotsanalyse konnten die einzelnen Angebote inhaltlich kategorisiert werden.

Die in der Befragung der KursleiterInnen erhobenen Kurse, die im Herbst 2002 und im Frühling 2003 angeboten wurden, lassen bereits aufgrund der Formulierung der Kurstitel eine große Bandbreite des Angebots erkennen. Den 826 Kursen entsprechen ca. 500 unterschiedliche Kurstitel. So werden etwa mit »EDV« im Titel mehr als zwanzig verschiedene Kurse angeboten. Diese reichen von »EDV für Junggebliebene« über »EDV für Heimanwender« bis zu »EDV – Keine Angst vor dem PC« und dem »EDV-

Trainer«. Eine ähnliche Vielfalt findet sich bei Kursen zu Englisch, die von »Englisch für Anfänger im Alter« über »Englisch mit gemäßigttem Lerntempo« bis zu »Englisch 13« (!) reichen. Obwohl der Sprachunterricht ein wesentlicher Eckpunkt in der Erwachsenen- und Altenbildung ist, bezieht sich die Forschung vergleichsweise nur wenig auf ältere Lernende. Im faktischen Angebot werden zum Teil Erkenntnisse berücksichtigt, die aus der Intelligenzforschung stammen und belegen, dass ältere Menschen langsamer lernen. Diese Angebote stellen die so genannte mechanische bzw. fluide Intelligenz stärker in den Mittelpunkt: Fluide Intelligenz umfasst Fähigkeiten, die sich relativ unabhängig von systematischen Akkulturationseinflüssen entwickelt haben – es handelt sich dabei um die grundlegende biologische Lernkapazität des Individuums. Dazu zählen Basisprozesse von Intelligenz, wie etwa das Lösen möglichst neuartiger Aufgaben in einem bestimmten Zeitraum.

Nach Themenbereichen und in Form einer Rangliste zusammengefasst wird deutlich, dass Gedächtnistraining und Bewegung am stärksten im Kursangebot vertreten sind. Beim Gedächtnistraining reicht die Vielfalt vom »Heiteren Gedächtnistraining für Senioren« über »Gedächtnis spielend trainieren« bis zu »Gedächtnistraining SelbA« und »Gedächtnistraining und Bewegung«: Danach folgen technikbezogene Angebote (d. h. vorrangig Computerkurse), Tanzangebote und Sprachkurse.

Tabelle 2: Rangliste der Themenangebote im Bereich der Altenbildung

Themenbereich	Nennungen absolut	Anteile in Prozent
Gedächtnistraining (+ Bewegung)	161	20
Bewegung	150	18
Technik/ Computer	100	12
Lebenssinn/ Religion	94	11
Tanz (Seniorentanz)	70	9
Sprachen	69	8
Geselliges/ Diskussion/ Reisen	55	7
Aus- und Weiterbildung für Soziales	44	5
Kunst(-handwerk)/ Kultur	33	4
Gesundheit	15	2
Sonstiges	35	4
<i>Gesamt</i>	<i>826</i>	<i>100</i>

Quelle: Befragung von KursleiterInnen verschiedener Organisationen, Oktober 2003 (n = 826)

Dass das Gedächtnistraining an der Spitze der Kursthemen für ältere Menschen steht, lässt sich mit der Organisiertheit dieses Themenfeldes erklären. Mehrere Organisationen veranstalten seit einigen Jahren derartige Ausbildungskurse für GedächtnistrainerInnen und sind für die KursleiterInnen Ansprech- und Vermittlungsstellen. Die entsprechende Ausbildungsbasis bilden in erster Linie die Forschungen und Trainings-

programme von Oswald/ Rödel (1998) und Oswald/ Gunzelmann (1999). Diese Programme, die gezeigt haben, dass regelmäßiges Trainieren den Alternsprozess positiv beeinflusst, enthalten in der Praxis drei Module, nämlich Gedächtnistraining (kognitiver Aspekt), Bewegungstraining (Mobilität) und Alltagsbewältigung (Kompetenz). Dazu kommt dann noch ein viertes Modul, nämlich Glaubens- und Sinnfragen etwa bei LIMA/ Lebensqualität im Alter (<http://www.bildungswerk.at/LIMA.htm>) oder Gespräche zu Lebensfragen bei SelbA/ Selbstständig im Alter (<http://www.dioezese-linz.at/pastoralamt/KBW/SelbA/>). Darüber hinaus gibt es einen Österreichischen Bundesverband für Gedächtnistraining (<http://www.gedaechtnistraining-oebv.at/frame.html>), der 1997 gegründet wurde und auf den Arbeiten von Franziska Stengel (1993/ Orig. 1976) aufbaut.

Mehr als ein Drittel der Kurse lassen sich dem Themenbereich Gedächtnistraining und Bewegung zuordnen, somit genießen auch Bewegung und Sport eine hohe Aufmerksamkeit. Im Sinne der Gesundheitsprävention und Beeinflussung des Lebensstils ist dieses Thema unerlässlich für die Altenbildung. Denn nach wie vor geht die sportliche Betätigung mit zunehmendem Lebensalter stark zurück. Nach einer Untersuchung aus dem Jahr 2001 (Kolland/ Rosenmayr 2002) betreiben 56 Prozent (!) der 60–75-jährigen Wienerinnen und Wiener keinen Sport. Dabei wirken sich Bewegung und Sport körperlich günstig aus, indem sie etwa Altersdiabetes vorbeugen (Knowler et al. 2002). Außerdem hebt Sport die motorische und soziale Mobilität und beeinflusst das subjektive Wohlbefinden positiv (Heuwinkel 1990, Allmer/ Tokarski 1996, Meusel 1996). Sport trägt damit zur Verzögerung altersbedingter Rückbildungsprozesse bei.

Der Bereich Gesundheit ist in den Kursangeboten vergleichsweise wenig vertreten. Dies ist umso überraschender, als in Deutschland Gesundheit an erster Stelle steht, und zwar sowohl angebots- als auch nachfrageseitig (Sommer/ Künemund/ Kohli 2004). Allerdings ist die geringe Präsenz von Kursangeboten zu Gesundheit auch darauf zurückzuführen, dass Gedächtnistraining im Rahmen dieser Studie als eigener Themenbereich erhoben wurde, und dass Angebote zur Gesundheit oft als Einzelvorträge organisiert waren bzw. sind – deshalb nahmen wir die Vortragenden nicht in unsere KursleiterInnenDatenbank auf.

Interessant ist das relativ große Tanzangebot, das nicht nur mit einer entsprechend großen Zahl von ausgebildeten KursleiterInnen, sondern auch damit zusammenhängt, dass diese LeiterInnen gut in einem Dachverband (<http://members.aon.at/seniorentanz/>, 10. 9. 2004) organisiert sind und mit entsprechenden Materialien und Informationen bzw. weiterführenden Schulungen versorgt werden. Aufgrund der zertifizierten Ausbildungsgänge und der Aktivitäten des Dachverbands wurde die »Marke« Seniorentanz geschaffen, die sich klar abgegrenzt und spezifisch an ältere Menschen richtet. Der Seniorentanz kombiniert Bewegungstraining, Gedächtnistraining und Geselligkeit.

Insgesamt gibt es also ein sehr breites inhaltliches Angebot für Menschen über 50 Jahre. Nicht ablesen lässt sich aus den Kurstiteln, inwiefern die untersuchten Bildungseinrichtungen auch zeitgemäße Trends berücksichtigen. Dazu zählen etwa Kurse im Zusammenhang mit den Themen Aktien und Börse, die in der deutschen Untersuchung über Bildung im Alter genannt werden (Sommer/ Künemund/ Kohli 2004), oder The-

men, welche die Lebenswelt der Älteren betreffen, wie z. B. die in einer britischen Studie erwähnten Trainings von Verhandlungsstrategien mit Behörden (Withnall/ Percy 1994).

5.6 Bildungsbarrieren im Alter und Lösungsansätze

Die Mehrheit der Bildungsanbieter in Österreich vertritt ein Konzept, wonach Bildung für alle Menschen gelten soll, also Kurse und Veranstaltungen für alle Gesellschaftsschichten, für Männer und Frauen sowie alle Altersgruppen offen sind (Filla/ Vater 2000). Faktisch sind aber die *älteren Menschen* unter den BildungsteilnehmerInnen deutlich unterrepräsentiert. Unterrepräsentiert sind ferner auch TeilnehmerInnen mit niedrigen Schulabschlüssen, d. h. *bildungsferne Schichten*. Dies ist allerdings kein neues Spezifikum der Altenbildung, sondern wird schon seit den 1980er-Jahren problematisiert. Es geht um die Frage, wie Bildung aussehen muss, damit sie nicht nur von einer kleinen Minderheit älterer Menschen in Anspruch genommen wird (Groombridge 1982).

Welche Maßnahmen könnten aus der Sicht der KursleiterInnen gesetzt werden, um ältere Menschen für formale bzw. nonformale Bildung zu interessieren? Abbildung 3 (folgende Seite) vermittelt dazu einen Überblick.

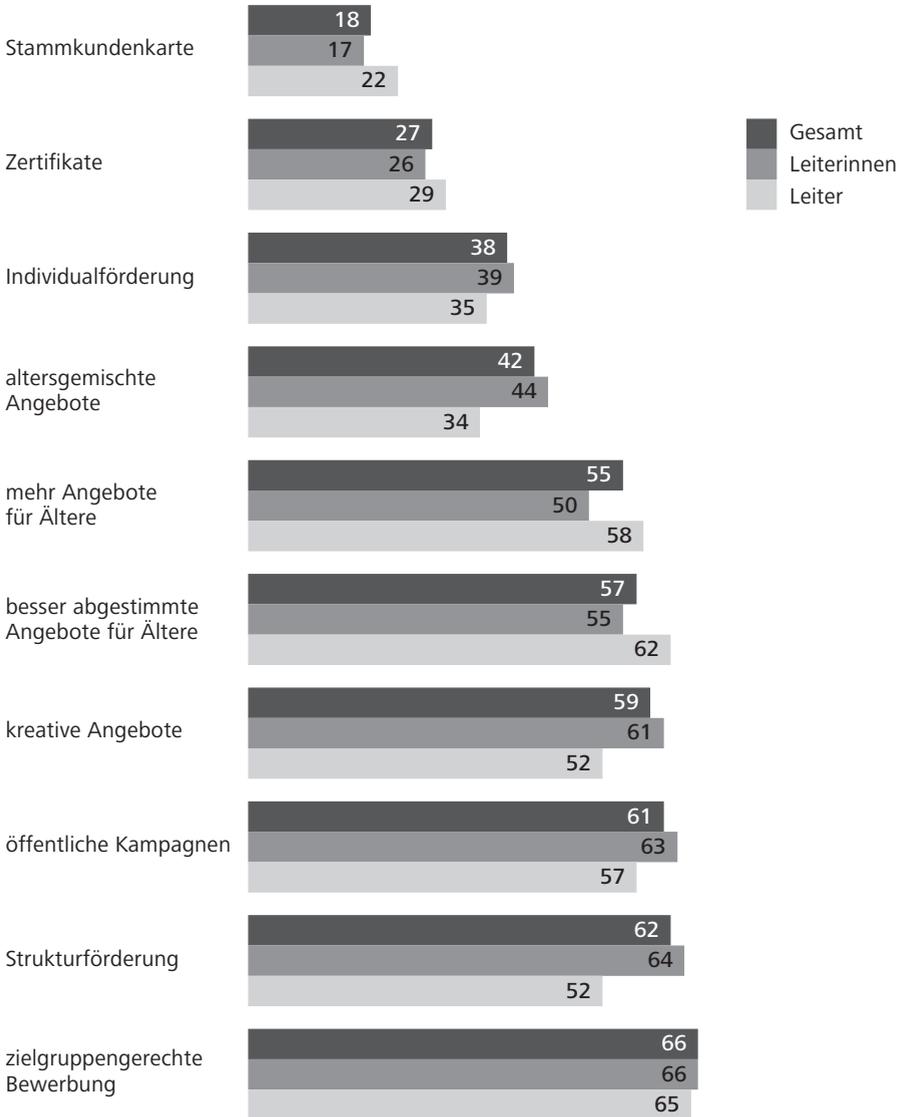
Am häufigsten erwarten KursleiterInnen einen positiven Einfluss von öffentlichen Kampagnen. 63 Prozent der Leiterinnen und 57 Prozent der Leiter rechnen mit mehr älteren TeilnehmerInnen, wenn es eine stärkere finanzielle Unterstützung für die Veranstalter gäbe. Damit erwarten mehr KursleiterInnen positive Effekte von einer Strukturförderung, welche die anbietende Organisation unterstützt, als von einer Individualförderung, die direkt an die TeilnehmerInnen geht – etwa in Form von Bildungsschecks. Für Strukturförderung treten 62 Prozent, für Individualförderung nur 38 Prozent der LeiterInnen ein.

Interessant ist der Tatbestand, dass mehr als die Hälfte der KursleiterInnen eine spezielle Altenbildung als Maßnahme befürworten, um ältere Menschen zur Teilnahme an Bildungsprozessen anzuregen: 55 Prozent treten für »mehr Angebote für Ältere« und 57 Prozent für »besser abgestimmte Angebote für Ältere« ein. Die weitere Datenanalyse zeigt, dass es kaum Unterschiede zwischen den Einstellungen der KursleiterInnen aus unterschiedlichen Organisationen gibt. Zwar bewerten etwas mehr KursleiterInnen in den Sozial- und Hilfsorganisationen als in den SeniorInnenorganisationen (57 Prozent gegenüber 48 Prozent) adressatInnenspezifische Angebote als sehr gut geeigneten Anreiz. Werden aber die Antworten »sehr gut geeignet« und »ziemlich gut geeignet« zusammgezogen, dann beträgt der Unterschied nur mehr sechs Prozentpunkte, nämlich 79 Prozent gegenüber 73 Prozent.

Interessanterweise plädieren eher die männlichen Kursleiter (58 Prozent bzw. 62 Prozent) als die Kursleiterinnen (50 Prozent bzw. 55 Prozent) für eine spezielle Altenbildung. Besondere Bedeutung erhält dieses Ergebnis, wenn es mit der Bewertung von intergenerationellen Angeboten als Stimulus verglichen wird.

Erstens sehen deutlich weniger KursleiterInnen (42 Prozent) in altersgemischten Angeboten einen Anreiz – was in einem deutlichen Widerspruch zur wiederholt geäußerten Sichtweise der ExpertInnen steht, wonach Bildung im Alter nicht zielgruppenorientiert stattfinden sollte. Und Abbildung 3 zeigt zweitens, dass im Unterschied zu

Abbildung 3: Maßnahmen, um ältere Menschen für Bildungsangebote besser erreichen zu können (Anteile in Prozent)



Quelle: Befragung von KursleiterInnen verschiedener Organisationen, Oktober 2003. n = 610 (Leiter: n = 130, Leiterinnen: n = 480). Mehrfachantworten möglich

den Kursleitern, die zu 62 Prozent (besser abgestimmte Angebote) bzw. 58 Prozent (generell mehr Angebote für Ältere) eher Zielgruppenarbeit befürworten, die Kursleiterinnen (44 Prozent) eher altersgemischtes Lernen als Anreiz betrachten.

Vergleichsweise geringe Bedeutung weisen die KursleiterInnen Zertifikaten und einer allfälligen Stammkundenkarte zu. Dafür sind wohl verschiedene Gründe verantwortlich. Zertifikate werden im Rahmen von Bildung, die nicht auf Berufsqualifikation ausgerichtet ist, als wenig zielführend eingeschätzt. Gegen eine Stammkundenkarte und die Unterstützung eines entsprechenden Wunsches älterer Menschen sprechen sich möglicherweise KursleiterInnen auch deshalb aus, weil sie eher an einem Wechsel der TeilnehmerInnen interessiert sind.

Eine Faktorenanalyse der abgefragten Maßnahmen ergibt (nach dem Ausscheiden mehrerer Maßnahmen) zwei Faktoren. Diese Faktoren können wir als »Angebotsstruktur« und »finanzielle Unterstützung« interpretieren.² Die verbleibenden, in Abbildung 3 dargestellten Maßnahmen weisen zu geringe Faktorladungen auf und werden daher für die in Tabelle 3 dargestellte Faktorenanalyse nicht berücksichtigt.

Tabelle 3: Faktorenanalyse: Maßnahmen für eine stärkere Bildungsbeteiligung Älterer

Rotierte Faktorenmatrix Maßnahmen (Items)	Faktoren	
	F1: Angebotsstruktur	F2: Finanzielle Unterstützung
mehr Angebote speziell für Ältere	0,63	
besser auf die älteren Menschen abgestimmte Angebote	0,69	
mehr finanzielle Unterstützung für die Veranstalter		0,61
finanzielle Unterstützung für die TeilnehmerInnen		0,62

*Extraktionsmethode: Hauptachsen-Faktorenanalyse.
Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.*

Lesebeispiel: Die Maßnahme »mehr Angebote speziell für Ältere« korreliert mit dem Faktor »Angebotsstruktur« mit dem Wert 0,63. Je höher das jeweilige Item mit dem Faktor korreliert, desto stärker ist der Zusammenhang.

Die beiden Faktoren zeigen, dass es sowohl eine Nachfrage nach mehr Angeboten als auch nach finanzieller Unterstützung gibt. Der Faktor 2 wurde allgemein als »finanzielle Unterstützung« interpretiert, weil sowohl die Struktur- als auch die Individualförderung hohe Faktorladungen aufweisen. Der Faktor »Angebotsstruktur« bezieht sich auf eine Veränderung des Angebots, wobei sowohl mehr Angebote speziell für Ältere als auch solche gemeint sind, die besser auf ältere Menschen abgestimmt sind.

Neben dem Alter ist für das Angebot und die Nachfrage von Bildungsveranstaltungen auch die soziale Herkunft wichtig. Wir gingen davon aus, dass die verschiedenen

2 Das KMK (Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium) ist mit 0,597 mittelmäßig. Die berechneten Faktoren erklären 43 Prozent der Varianz der vier Items (Faktor 1: 23,4 Prozent, Faktor 2: 20 Prozent), was eine eher geringe Erklärungskraft bedeutet.

Organisationen unterschiedliche soziale Schichten der Älteren ansprechen. Angenommen wurde, dass die Bildungsorganisationen durch ihre stärkere Marktorientierung bzw. den Wegfall subventionierter Kurse eher die Bildungsmittelschichten anziehen. Auf der anderen Seite – so die Vermutung – sollten Hilfs- und Sozialorganisationen bzw. kirchliche Einrichtungen mit ihrem »Sozialanspruch« mehr Personen aus unteren sozialen Schichten erreichen. So schreibt etwa das Wiener Hilfswerk in seinen Grundsätzen (<http://wien.hilfswerk.at/index2.html>): »Wir ergreifen Partei, wenn wir Benachteiligungen feststellen, und setzen uns ein für Verbesserungen der Lebenschancen und Integration (Solidarität)«.

Wenn auch die vorliegende Untersuchung keine unmittelbaren Schlüsse auf die unterschiedliche Erreichbarkeit der verschiedenen Bildungsschichten zulässt, ist doch eine gewisse Aussage über das Urteil der KursleiterInnen möglich. Denn die KursleiterInnen sollten einschätzen, aus welcher Bildungsschicht ihre TeilnehmerInnen vorwiegend kommen. Die Ergebnisse zeigen hier, dass die untere Bildungsschicht stark unterrepräsentiert ist. Aus dieser Schicht stammen in 17 Prozent der Kurse keine und in 45 Prozent der Kurse weniger als ein Viertel der TeilnehmerInnen. In 14 Prozent der Kurse sind zwischen 25 und 50 Prozent der TeilnehmerInnen aus der unteren Bildungsschicht und nur 12 Prozent weisen eine Mehrheit von Angehörigen aus dieser Schicht auf.

6. Empfehlungen für die Bildungsarbeit mit Älteren

In der gegenwärtigen Erwachsenenbildung gibt es einen Konsens darüber, dass sich die Planung und Gestaltung von Bildungsprozessen an der Lebenswelt der AdressatInnen orientieren müssen. Damit ist aber kein Zielgruppenansatz gemeint (Mozaffari-Anari 2004), der zu einer Seniorisierung führt, also zu einer Eingrenzung von Kursen und Programmen ausschließlich auf ältere Menschen. Wenngleich zielgruppenorientierte Ansätze eine spezifische Orientierung an den Problemlagen älterer Menschen erlauben, so schaffen sie auch soziale Räume der Exklusion. Einen Ausweg aus Seniorisierung und Bevormundung ermöglichen Konzepte, die ältere Menschen selbst ausdrücklich in die Kursplanung und Kursgestaltung einbeziehen, ihnen also *Partizipation* ermöglichen. Angemessene Praxisformen wollen ältere Menschen dazu befähigen, Selbstverantwortung für ihre eigenen Aktivitäten zu übernehmen. Lernen muss zu einer Aktivität werden, die sich stärker an der Lebenswelt der älteren Menschen orientiert (Schäffter 2003) bzw. handlungsbezogen stattfindet.

Ältere haben eine höhere biologische Vulnerabilität (v. a. eine eingeschränkte physische Mobilität) und je höher diese ist, desto stärker sind Machtaspekte zu berücksichtigen. Perspektivisch gilt es, Organisation und Durchführung von Bildungsveranstaltungen stärker in die Hand der älteren Generation zu legen. Dazu gibt es in Österreich einige wenige vielversprechende Ansätze, welche ältere Menschen direkt in die Planung und Durchführung integrieren: Ein Beispiel dafür ist das Vorarlberger Projekt ALTERnativ, welches Bildungsangebote mit, von und für ältere(n) Menschen entwickelt. Das Programm wird von den TeilnehmerInnen bestimmt und von den Bildungshäusern Batschuns und St. Arbogast, dem Zentrum für Wissenschaft und Weiterbildung Schloss

Hofen sowie dem Seniorenreferat im Amt der Vorarlberger Landesregierung unterstützt. Derartige Ansätze erfordern aber mehr Öffentlichkeit und müssen auch noch weiterentwickelt werden. In diesem Kontext ist es wichtig, das *Erfahrungswissen* älterer Menschen stärker zu nutzen. Auch hier gibt es erste Ansätze in österreichischen Unternehmen und in der Freiwilligenarbeit, wo das Wissen älterer Personen (ArbeitnehmerInnen) aufgegriffen wird.

Eine stärkere Beteiligung älterer Menschen am Bildungsgeschehen wird darüber hinaus dadurch möglich, dass erworbene Kompetenzen öffentlich gemacht werden, etwa in Form kleiner Pressekonferenzen, Präsentationen, Zeitungsartikel, usw. Die gewonnenen Erfahrungen, das neue Wissen sollen dadurch dokumentiert und weitergegeben werden. Dies ist ein wichtiger Vorteil des formalen gegenüber dem nonformalen Lernen, weil damit die soziale Gerichtetheit bzw. soziale Integration und der Vergesellschaftungscharakter von Bildung stärker hervorgehoben werden. Gemeinsames Lernen ermöglicht es, verschiedene Ansichten auszutauschen und zu einer gemeinsamen Perspektive zusammenzufügen, gemeinsames Lernen kann zum Werkzeug für soziale Emanzipation und Selbstermächtigung werden. Damit kann Bildung über ein individuelles und privates Handeln hinaus zu einem gesellschaftlichen und öffentlichen Handeln führen. Allerdings ist auf das dialektische Spannungsfeld der Fremd- und Selbstvergesellschaftung durch Bildung hinzuweisen (Heydorn 1970). Bildung in Institutionen ermöglicht einerseits »antizipierende Selbstentdeckung« (im Sinn einer Reflexion alltäglicher Erfahrungen und einer Vorwegnahme künftigen Handelns in Kursen, welche die Gestaltung des Alters betreffen). Andererseits kann es insofern zu einer »gesellschaftlichen Destruktion« kommen, als Bildung zunehmend marktwirtschaftlich ausgerichtet bzw. als individuelles Konsumgut eingestuft wird, und damit weniger auf eine weitere Demokratisierung der Gesellschaft und Empowerment zielt.

Wenig berücksichtigt wird in der bisherigen Erwachsenenbildung die Tatsache, dass Ältere und Jüngere faktisch lernend miteinander kommunizieren (*intergenerationelles Lernen*). Aus dem faktischen Nebeneinander von Menschen unterschiedlichen Alters wurde bislang noch kein didaktisch und methodisch bewusst angeregtes intergenerationelles Lernen entwickelt. Ein derartiges Lernen erfolgt gewissermaßen ungewollt. Es gibt ferner kaum Überlegungen dazu, dass auch in Kursen für ältere Menschen häufig eine erhebliche Altersheterogenität festzustellen ist, d. h. verschiedene Generationen von Älteren zusammen sind: Intergenerationelles Lernen zielt somit nicht nur auf den Austausch weit »entfernter« Generationen.

Feststellen lässt sich auf Basis der Befragung der KursleiterInnen, dass ältere Menschen größere Schwierigkeiten beim Lernen haben. Lernprozesse im Alter sind mit Furcht und Angst vor Versagen verknüpft: Ältere Lernende sind nämlich mit jenen persönlichen Einstellungen, Kenntnissen, Werten und Weltansichten emotional verbunden, die sie im Laufe der Jahre entwickelt haben. Deswegen kann es auch häufiger passieren, dass sie neue Informationen, die ihrer Einstellung widersprechen, nicht annehmen. Aus diesem Grund werden Lernformen vorgeschlagen, die eine multiple sensorische Aktivierung hervorrufen. Ältere Lernende sollten etwas »haben«, was sie anschauen, hören und tatsächlich handhaben können. Zum Teil gibt es in der Bildungspraxis bereits

solche mehrdimensionalen Angebote (kognitive Stimulierung, Bewegung, Alltagskompetenz). Dies gilt etwa für das weiter oben zitierte Gedächtnistraining nach Oswald/Gunzelmann (1999).

Zu den *neuen Lernkulturen* gehören auch vernetztes Lernen, Lernen über elektronische Lernplattformen und selbstgesteuertes Lernen. Vernetztes Lernen meint, dass ein bestimmtes Angebot, ein bestimmter Kurs mit anderen Kursen verknüpft ist. Sowohl in der Programmgestaltung als auch in der Programmdarstellung müssten mehr diesbezügliche »Links« geschaffen werden. Zu den neuen Lernkulturen zählt auch die nachgehende Bildungsarbeit: Diese erfolgt etwa in der extramuralen Altenarbeit, wenn Heimhilfen mit KlientInnen Bewegungs- und Gedächtnistrainings machen, oder in Form von Online-Kursen für ältere Menschen, die ihre Wohnungen nicht verlassen können. Für E-Learning und Bildung mit Hilfe web-basierter Dienste sind einerseits SeniorInnenportale und andererseits etwa Bibliotheken aufgefordert, entsprechende Angebote zur Verfügung zu stellen. Wenn von »digital divide« die Rede ist, dann haben gesamtgesellschaftlich die unteren Bildungsschichten am häufigsten keinen Zugang zur digitalen Welt. Darüber hinaus zeigt sich aber auch das so genannte »generation gap« – ein vergleichsweise geringer Zugang älterer Menschen zu den neuen Informationstechnologien.

Aus der Tatsache, dass wir in der Praxis zwar auf ein vielfältiges Angebot und Wissen um die Bedürfnisse älterer Menschen gestoßen sind, dieses Wissen aber nicht systematisch beobachtet und weiterentwickelt wird, leiten wir *Forschungsbedarf* ab. Neue Modelle, Module und Ansätze für die Bildungsarbeit mit älteren Menschen müssen entwickelt und erprobt werden. Eine solche Forschung braucht öffentliche Unterstützung, weil die untersuchten Bildungsorganisationen kaum F & E-Abteilungen haben. Neue Ansätze für eine Bildungsarbeit mit Älteren werden oftmals nicht weitergeführt, da sie bisher nicht unmittelbar erfolgreich waren. Das Risiko eines weiteren Scheiterns will angesichts der angespannten und knappen Ressourcen niemand tragen. Öffentliche Unterstützung ist also erforderlich, um Bildungsangebote für Ältere sowohl systematischer (ihre Bedürfnisse gezielter erforschend) als auch kontinuierlicher möglich zu machen.

Außerdem erwarten wir positive Effekte im Zuge der Weiterbildung von KursleiterInnen. Wir finden im untersuchten Bereich einen überraschend hohen Anteil von beschäftigten wie auch ehrenamtlich tätigen Frauen mit mittleren Schulabschlüssen. Diese Personengruppe bietet überdurchschnittlich oft Themen zur »Alltagsbewältigung« an. KursleiterInnen mit Pflichtschulabschluss weisen eine niedrige Arbeitszufriedenheit auf. Eine intensivere Weiterbildung der KursleiterInnen lässt zumindest drei Folgewirkungen erwarten – eine größere Zufriedenheit, eine höhere Qualität des Angebots sowie einen höheren Sozialstatus für AltenbildnerInnen. Denn ein großer Teil des Bildungsangebots für ältere Menschen wird nicht evaluiert und hat ein eher negatives Image. Die Arbeit mit älteren Menschen ist nach wie vor mit dem Image belastet, eine kustodiale, also betreuend-fürsorgende Funktion zu erfüllen.

Schließlich ist die Qualitätsentwicklung zu nennen. Diese ist zwar zu einem zentralen Thema in der Erwachsenenbildung geworden, findet aber in der Bildungsarbeit

mit älteren Menschen kaum statt. In der Vergangenheit richtete sich die Frage auf Angebotsformen, Themen und Programme. Nunmehr steht die Organisation selbst im Mittelpunkt der Diskussion. Lernende Individuen benötigen entwicklungsfähige und *lernende Organisationen*. Zukunftsfähigkeit wird auch an der Organisationsfrage entschieden und nicht nur an den Inhalten und Zielen der jeweiligen Angebote. Ein Ansatzpunkt, um die Bildungsangebote für ältere Menschen weiterzuentwickeln, besteht darin, die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen mit Hilfe unterschiedlicher Evaluierungsmethoden zu beobachten und zu berücksichtigen. Es wäre also folgerichtig, wenn Organisationen sich aus der Perspektive der Lernenden beschreiben. Wesentlich sind deshalb Aspekte der Selbst- und Fremdevaluation, d. h. die Einhaltung von selbst- und fremddefinierten Qualitätsanforderungen.

Literatur

- Allmer, Heinz/ Tokarski, Walter (1996) *Bewegung, Spiel und Sport im Alter*. Köln.
- Amann, Anton (2004) *Lebensformen und Lebensführung – Konzepte für die Altersforschung?* In: Backes, Gertrud M./ Clemens, Wolfgang/ Künemund, Harald (HgInnen) *Lebensformen und Lebensführung im Alter*. Wiesbaden, 25–41.
- Ardelt, Monika (2000) *Intellectual versus Wisdom-related Knowledge*. In: *Educational Gerontology*, Nr. 8, 771–789.
- Backhaus, Klaus et al. (1996) *Multivariate Analysemethoden – Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin.
- Baltes, Paul B. et al. (1996) *Die Berliner Altersstudie (BASE): Überblick und Einführung*. In: Mayer, Karl U./ Baltes, Paul B. (Hg.) *Die Berliner Altersstudie*. Berlin, 21–54.
- Becker, Rolf (1998) *Bildung und Lebenserwartung in Deutschland*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Nr. 2, 133–150.
- Breloer, Gerhard (2000) *Altenbildung und Bildungsbegriff*. In: Becker, Susanne/ Veelken, Ludger/ Wallraven, Klaus P. (HgInnen) *Handbuch Altenbildung*. Opladen, 38–50.
- Brezinka, Walter (1974) *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München/ Basel.
- Burgess, Ernest W. (1960) *Aging in Western Societies*. Chicago.
- Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2003) *Lebenslanges Lernen: die Einstellungen der Bürger*. Luxemburg.
- Crimmins, Eileen M./ Hayward, Mark D./ Saito, Yasuhiko (1996) *Differentials in Active Life Expectancy in the Older Population of the United States*. In: *Journal of Gerontology*, Nr. 3, 111–120.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1987) *Das Flow-Erlebnis*. Stuttgart.
- Dench, Sally/ Regan, Jo (2000) *Learning in Later Life: Motivation and Impact*. Nottingham.
- Dulisch, Frank (1986) *Lernen als Form menschlichen Handelns*. Bergisch Gladbach.
- Eirmbter, Eva (1979) *Altenbildung. Zur Theorie und Praxis*. Paderborn.
- Filla, Wilhelm/ Vater, Stefan (2000) *Bildung im Alter*. In: Bundesministerium für Soziale Sicherheit und Generationen (Hg.) *Ältere Menschen – Neue Perspektiven. Seniorenbericht 2000: Zur Lebenssituation älterer Menschen in Österreich*. Wien, 344–365.
- Groombridge, Brian (1982) *Learning, Education and Later Life*. In: *Adult Education*, Nr. 6, 314–325.
- Hamil-Luker, Jenifer/ Uhlenberg, Peter (2002) *Later Life Education in the 1990s: Increasing Involvement and Continuing Disparity*. In: *Journal of Gerontology*, Nr. 6, 324–331.
- Heuwinkel, Dieter (1990) *Sport für Ältere in einer sportaktiven alternden Gesellschaft*. In: *Zeitschrift für Gerontologie*, Nr. 1, 23–33.
- Heydorn, Hans-Joachim (1970) *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt a. M.
- Hitzler, Ronald (1988) *Ein Beitrag zum Verstehen von Kultur*. Opladen.
- Holzcamp, Hans (1993) *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.
- Huinink, Johannes/ Wagner, Michael (1998) *Individualisierung und Pluralisierung von*

- Lebensformen*. In: Friedrichs, Jürgen (Hg.) Die Individualisierungsthese. Opladen, 85–106.
- Kade, Sylvia (1998) *Institution und Generation – Erfahrungslernen in der Generationenfolge*. In: Keil, Siegfried/ Brunner, Theodor (Hg.) Intergenerationelles Lernen. Grafschaft, 33–47.
- Knowler, William C. M. et al. (2002) *Reduction in the Incidence of Type 2 Diabetes with Lifestyle Intervention*. In: The New England Journal of Medicine, Nr. 6, 393–403.
- Kolland, Franz (2000) *Studieren im mittleren und höheren Alter*. Frankfurt a. M.
- Kolland, Franz/ Rosenmayr, Leopold (2002) *Altern in der Großstadt – Eine empirische Untersuchung über Einsamkeit, Bewegungsarmut und ungenutzte Kultur Chancen in Wien*. In: Backes, Gertrud M./ Clemens, Wolfgang (HgInnen) Zukunft der Soziologie des Alter(n)s. Opladen, 251–278.
- Künemund, Harald (2001) *Gesellschaftliche Partizipation und Engagement in der zweiten Lebenshälfte*. Berlin.
- Lehr, Ursula (1997) *Psychologie des Alterns*. Heidelberg (3. Auflage).
- Manheimer, Ronald J. (2002) *Older Adult Education in the United States: Trends and Predictions*. Asheville.
- Mayer, Karl U./ Baltus, Paul B. (1996) *Die Berliner Altersstudie*. Berlin.
- Meusel, Heinz (1996) *Bewegung, Sport und Gesundheit im Alter*. Wiesbaden.
- Meyer, Stephen Lewis (1979) *Andragogy and the Aging Adult Learner*. In: Educational Gerontology, Nr. 2, 115–122.
- Mozaffari-Anari, Katrin (2004) *Ältere Menschen in der Erwachsenenbildung. Pro und Contra einer neuen Zielgruppe*. Diplomarbeit am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Graz.
- OECD (1996) *Lifelong Learning for All*. Paris.
- Oswald, Wolf D./ Gunzelmann, Thomas (1999) *Kompetenztraining. Das SIMA-Projekt*. Göttingen (2. Auflage).
- Oswald, Wolf D./ Rödel, Gerhard (1998) *Gedächtnistraining. Ein Programm für Seniorengruppen*. Göttingen.
- Purdie, Nola/ Boulton-Lewis, Gullian (2003) *The Learning Needs of Older Adults*. In: Educational Gerontology, Nr. 2, 129–149.
- Rowe, John Wallis/ Kahn, Robert Louis (1997) *Successful Aging*. In: The Gerontologist, Nr. 4, 433–440.
- Schäffter, Ottfried (2003) *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft*. Hohengehren.
- Schaie, K. Warner (1996) *Entwicklung im Alter*. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hgin) USA: Alterung und Modernisierung. Bonn, 69–85.
- Schlögl, Peter/ Schneeberger, Arthur (2003) *Erwachsenenbildung in Österreich*. Studie des ÖIBF (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung) und des ÖIBW (Österreichisches Institut für Bildung und Wirtschaft). Wien.
- Schlutz, Erhard (1984) *Sprache, Bildung und Verständigung*. Bad Heilbrunn.
- Schulze, Gerhard (1992) *Die Erlebnisgesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Siebert, Horst (2001) *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung*. Neuwied.
- Sommer, Carola/ Künemund, Harald/ Kohli, Martin (2004) *Zwischen Selbstorganisation und Seniorenakademie*. Berlin.
- Stengel, Franziska (1993/ Orig. 1976) *Gedächtnis spielend trainieren*. Stuttgart.
- Strzelewicz, Willi (1979) *Bildungssoziologie*. In: König, René (Hg.) Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 14. Stuttgart, 85–237.
- UNESCO (1972) *Learning to Be*. Paris.
- Velicer, Wayne F./ Jackson, Douglas N. (1990) *Component Analysis versus Common Factor Analysis*. In: Multivariate Behavioral Research, Nr. 1, 1–28.
- Willis, Sherry L./ Nesselroade, John R. (1990) *Long-term Effects of Fluid Ability Training in Old-old Age*. In: Developmental Psychology, Nr. 6, 905–910.
- Withnall, Alexandra (2000) *Reflection on Lifelong Learning and the Third Age*. In: Field, John/ Leicester, Mal (eds.) Lifelong Learning Education Across the Lifespan. London, 289–299.
- Withnall, Alexandra/ Percy, Keith (1994) *Good Practice in the Education and Training of Older Adults*. Aldershot.

Kontakt: franz.kolland@univie.ac.at
silvia.kahri@web.de

* Danken möchten wir für die Ermöglichung dieser Studie Frau Dr. Elisabeth Hechl vom BM für Soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz und Mitgliedern der Redaktion für die kritische Lektüre des Manuskripts.