

# Zwischen Selbstorganisation und Seniorenakademie

Beiträge zur Alterns- und Lebenslaufforschung

Herausgegeben von Martin Kohli

*Band 4*

**Carola Sommer  
Harald Künemund  
Martin Kohli**

**Zwischen Selbstorganisation  
und Seniorenakademie**

Die Vielfalt der Altersbildung in Deutschland

### **Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek**

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

Gedruckt auf holz- und säurefreiem Papier, 100 % chlorfrei gebleicht.

© Weißensee Verlag, Berlin 2004  
Kreuzbergstr. 30, 10965 Berlin  
Tel. 0 30 / 91 20 7-100  
[www.weissensee-verlag.de](http://www.weissensee-verlag.de)  
e-mail: [mail@weissensee-verlag.de](mailto:mail@weissensee-verlag.de)

Alle Rechte vorbehalten

Umschlagbild: Vincenzo Catena – Hl. Hieronymus im Gehäus, erstes Drittel 16. Jhdt. (Ausschnitt).

Printed in Germany

ISSN 1610-5745  
ISBN 3-89998-025-5

# Inhalt

Vorwort .....	7
1 Einleitung .....	9
1.1 Begriffsklärungen .....	10
1.2 Begründungen und Zielsetzungen der Altersbildung .....	12
1.3 Das Konzept des lebenslangen Lernens .....	15
1.4 Lernen im Alter.....	17
2 Die Nachfrage .....	21
2.1 Forschungsstand .....	21
2.1.1 Der Umfang der Partizipation .....	21
2.1.2 Die Teilnehmer .....	23
2.1.3 Motive und Interessen .....	26
2.1.4 Fördernde und hemmende Faktoren .....	30
2.2 Partizipation an Bildungsangeboten in der nachberuflichen Lebensphase: Eine Sekundäranalyse des Alters-Survey .....	34
2.2.1 Datengrundlage und Methoden .....	34
2.2.2 Ergebnisse .....	35
3 Das Angebot .....	45
3.1 Entwicklungstendenzen und Innovationen in der gegenwärtigen Altersbildung .....	45
3.2 Zur Angebotspraxis .....	50
3.3 Die Angebotserhebung: Datengrundlage und Methoden .....	55
3.3.1 Die telefonische Erhebung .....	55
3.3.2 Die schriftlich-postalische Erhebung .....	58
3.4 Ergebnisse .....	60
3.4.1 Inhalte und Formen der Bildungsveranstaltungen .....	60
3.4.2 Adressaten und Teilnehmer .....	67
3.4.3 Institutionelle Barrieren .....	71
3.4.4 Vernetzung- und Werbungsstrategien der Anbieter ....	76
3.4.5 Typisierung der Anbieter .....	79
3.4.6 Arbeits- und Organisationsprofil der Anbieter .....	82
3.4.7 Prägende Aspekte des Angebotes .....	85
3.4.8 Perspektiven .....	89

4	Die Seniorenakademien .....	93
4.1	Die Akademien im Überblick .....	93
4.2	Die Auswahl der Fälle .....	96
4.3	Forschungsleitende Fragen und Methoden .....	96
4.4	Ergebnisse .....	99
4.4.1	Die Senioren Akademie Lübecker Bucht e.V. (Überregionale Vereinigung) .....	99
4.4.2	Die Akademie für Ältere in Heidelberg .....	107
4.4.3	Die LÖWENakademie der GRAUEN LÖWEN Leipzig e.V. ....	114
4.4.4	Die Alten-Akademie Nürnberg e.V. (AAK) .....	119
4.4.5	Der Förderverein Akademie 2. Lebenshälfte in Teltow .....	126
4.4.6	Die Seniorenakademie e.V. Linker Niederrhein in Mönchengladbach .....	134
4.4.7	Die Seniorenakademie Otto Brenner e.V. (Akademie der Generationen) in Hannover .....	141
4.4.8	Die Friedrich-Spee-Akademie (Akademie der zweiten Lebenshälfte) in Düsseldorf .....	146
4.4.9	Die Senioren-Akademie an der Berufsakademie Erfurt .....	152
4.4.10	Die Seniorenakademie in Schlieben .....	160
4.5	Die Seniorenakademien im Vergleich .....	165
	Literaturverzeichnis .....	177
	Anhang: Erhebungsmaterialien der Angebotsuntersuchung .....	190

# Vorwort

Mit diesem Buch legen wir die wesentlichen Ergebnisse unserer Arbeit am Forschungsprojekt „Bildung im Alter“ vor. Das Projekt – im Jahre 1997 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) öffentlich ausgeschrieben – sollte erstmals eine umfassende Bestandsaufnahme der außeruniversitären Bildung älterer Menschen in Deutschland sowohl auf der Nachfrage- wie auf der Angebotsseite geben, die Bedingungen des Lernens im Alter klären helfen und eine empirisch gestützte Einschätzung der künftigen Entwicklung in diesem Bereich liefern.

Auf Wunsch des Ministeriums wurden zwei der eingegangenen Angebote kombiniert und aufeinander abgestimmt: Die Forschungsgruppe Altern und Lebenslauf (FALL) an der Freien Universität Berlin erhielt den Auftrag, eine Literaturstudie, eine Sekundäranalyse zur Nachfrage nach Bildung im Alter, eine schriftliche Befragung von Anbietern im Feld der Altersbildung sowie eine Reihe von Fallstudien bei Seniorenakademien durchzuführen; infas Institut für angewandte Sozialwissenschaften GmbH (Bonn) erhielt den Auftrag für eine bundesweite Repräsentativbefragung über die Bildungsnachfrage älterer Menschen und eine Prognose ihrer zukünftigen Bildungsbeteiligung.

Für die beiden Projektteile wurden jeweils gesonderte Verträge geschlossen und Berichte verfasst. Unsere Berliner Forschungsgruppe begann mit der Projektarbeit Ende 1998 und legte Ende 2000 den Abschlussbericht vor. Dieser wurde in Absprache mit dem Ministerium im Sommer 2001 noch in einigen Punkten ergänzt und überarbeitet und wird mit diesem Buch nun weitgehend unverändert publiziert. Einzelne Befunde aus unserem Forschungszusammenhang sind zwischenzeitlich bereits in andere Veröffentlichungen eingeflossen – z.B. die Sekundäranalysen des Alters-Survey in den Beitrag zum Handbuch Altenbildung (Kohli/Künemund 2000a) und die Darstellung der Struktur einer Seniorenakademie in einen entsprechenden Artikel (Sommer 2002).

Die Forschungsarbeiten im Zusammenhang mit der Angebotsuntersuchung – insbesondere die telefonische Erhebung potentieller Anbieter von Altersbildung mit anschließender schriftlich-postalischer Befragung sowie die zehn Fallstudien ausgewählter Seniorenakademien – wurden unter der Leitung von Prof. Dr. Martin Kohli hauptsächlich von Dipl.-Soz. Carola Sommer durchgeführt. Bei der Antragstellung war zudem Dipl.-Soz. Tanja Schmidt beteiligt. Dr. Harald Künemund hat das Projekt von der Antragstellung bis zur Berichtslegung betreut. Bei der telefonischen Angebotserhebung erhielten wir Unterstützung von Catya de Laczkovich, Renate Bäuerlein und Gunda Jacoby. Neben ihnen gilt unser Dank insbesondere den vielen Teilnehmern unserer telefonischen und schriftlichen

Befragungen sowie unseren Gesprächspartnern in den Seniorenakademien, ohne deren bereitwillige und interessierte Mitarbeit dieses Projekt nicht möglich gewesen wäre. Schließlich sind wir auch Frau Dr. Zimmermann und Herrn Rickenberg vom BMFSFJ zu Dank verpflichtet, die das Projekt ausgeschrieben und unsere Forschungsarbeiten begleitet haben und uns nunmehr die Gelegenheit geben, die Ergebnisse einem breiteren Publikum zugänglich zu machen. Wir hoffen, damit – trotz einer gewissen Verspätung – einen fundierten und produktiven Beitrag zum aktuellen Altersbildungsdiskurs leisten zu können: Für das Angebot an – und zum Teil auch die Nachfrage nach – außeruniversitärer Altersbildung bietet dieses Buch die erste umfassende Informationsgrundlage.

C. S., H. K. & M. K.



# 1 Einleitung

Eine Untersuchung der Praxis der Bildung im Alter in der Bundesrepublik – im Folgenden der Einfachheit halber auch Altersbildung genannt<sup>1</sup> – ist ein anspruchsvolles Unternehmen: die Grundlagen dafür sind schwankend. Bereits die Klärung, was unter Bildung im Alter zu verstehen ist, eröffnet ein weites Feld von Begriffsbestimmungen. Handelt es sich bei Bildung im Alter um „Bildung für das Alter oder gegen das Altern“ (Eierdanz 1992), liegt die Betonung eher auf dem Bildungs- oder stärker auf dem Altersaspekt, was sind die Ziele, die Inhalte und vor allem: wer sind die Adressaten? Zu diesen Fragen lassen sich ganz unterschiedliche Antworten und Positionen finden, allgemein akzeptierte Definitionen liegen nicht vor. Dies hängt auch damit zusammen, dass Altersbildung aus mehreren Richtungen beeinflusst wird: Sowohl bildungs- als auch altenpolitische Erwägungen und Interessen, Impulse aus verschiedenen Grundlagendisziplinen wie Gerontologie, Psychologie und Soziologie sowie aus anwendungsorientierten Gebieten wie Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik zeigen in diesem Feld – in durchaus inkohärenter Weise – ihre Wirkung. Seit mehreren Jahren gibt es verschiedene Bemühungen, Bildung im Alter als Spezialfach „Geragogik“, „Gerontagogik“ oder „Sozialgeragogik“ zu etablieren (Veelken 1992b, 1994; Bubolz-Lutz 2000), und dieser Prozess ist längst nicht abgeschlossen. Ebenso finden sich seit einiger Zeit Bestrebungen, Bildung im Alter aus der Sozialpädagogik herauszulösen und in die allgemeine Erwachsenenbildung zu integrieren, aber auch diese Entwicklung wird kontrovers diskutiert. Dazu kommen Anregungen, die von den Bildungsträgern und -nutzern selbst ausgehen. Bildung im Alter ist bislang weder in der Theorie noch in der Praxis präzise situiert.

Die neueren Veröffentlichungen zur Bildung im Alter sind entsprechend heterogen. Bislang dominieren Expertisensammlungen und Anthologien verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen die Literaturlage. Auch das aktuelle Handbuch zum Thema (Becker et al. 2000) vereint eine Fülle von Ansätzen und Konzepten, ohne systematische oder programmatische Abgrenzungen zu ziehen. Darüber hinaus lassen sich etliche Studien, Forschungsberichte und Projektdarstellungen auf dem ‚grauen‘ Literaturmarkt finden, die ebenfalls kaum aufeinander bezogen sind.

---

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

Eine Untersuchung von Bildung im Alter muss sich deshalb zunächst ihres Gegenstandes versichern. Wir beginnen unsere Darstellung daher mit einer Begriffsklärung, die insbesondere auch für die nachfolgenden empirischen Untersuchungsteile handlungsleitend war. Anschließend geben wir einem strukturierten Überblick zu zentralen Aspekten des aktuellen Diskussionsstands. Der Hauptteil des Berichts gilt dann der Darstellung der zentralen empirischen Ergebnisse des Forschungsprojekts, die jeweils durch systematische Darstellungen zum Forschungsstand eingeleitet werden. Dabei handelt es sich auf der Nachfrageseite um eine Sekundäranalyse des Alters-Survey, auf der Angebotsseite um eine schriftlich-postalische Befragung der Anbieter sowie zehn Fallstudien eines besonders innovativen Angebotstyps, nämlich der Seniorenakademie.

## 1.1 Begriffsklärungen

Der Bildungsbegriff ist – wie Schäfers (1995: 148f) in seinem Überblick über den gesellschaftlichen Wandel in Deutschland festhält – „einer der schillerndsten Begriffe der abendländischen Geistes- und Kulturgeschichte. Er erlangte in Deutschland seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine in wohl keinem anderen Land und keiner anderen Sprache erreichte Bedeutungsfülle“ (ebd.; vgl. auch Becker 1989). Bildung gilt in unserer Gesellschaft als „postulativer Wertbegriff“: „Inhaltlich wurde und wird er in mehr oder minder expliziten Leitbildern und Bildungsidealen beschrieben“ (Gukenbiehl 1998: 85). Der Bildungsbegriff ist historisch variabel und abhängig von den jeweiligen Zielen, die anvisiert werden (Hörster 1998; Kade/Nittel 1998). Demzufolge kann der Bildungsbegriff nicht ein für allemal inhaltlich definiert werden, weil sich in ihm „das jeweilige Selbst- und Weltbild des Menschen widerspiegelt“ (Böhm 1994: 99). Entsprechende Bildungskonzepte haben meist einen beträchtlichen normativen Überschuss.

Der Begriff einer allgemeinen Bildung geht in der deutschen Tradition vor allem auf Humboldt zurück: Sich in sich zu bilden sei der Zweck des Menschen im Menschen; seine Beschäftigungen seien nie als Mittel zum Zweck zu betrachten. Gebildet sei derjenige, der „soviel Welt als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ vermag (Humboldt 1960: 235). Bildung kann auch – unabhängig von konkreten Inhalten – als „Freiheit zu Urteil und Kritik“ oder als „Zwang zur Anpassung an vorgegebene Verhältnisse“ interpretiert werden (Notz 1997). Das gängige Anknüpfen an den Allgemeinbildungsbegriff im Feld der Bildungsangebote für Ältere zielt in diesem Zusammenhang auf die Überwindung eines ausschließlich instrumentellen Bildungsverständnisses,

das sich auf die Vermittlung praktisch verwertbaren Wissens bezieht. Der im Allgemeinbildungsgedanken implizit enthaltene Universalismusanspruch kann heute jedoch nicht mehr ohne weiteres Aufrecht erhalten werden – ein Bildungsverständnis mit festem Kanon hat sich überlebt (Becker 1989). Der moderne Widerspruch besteht nunmehr darin, dass die beschleunigte Entwertung der gesammelten und angehäuften Erfahrungsgüter die Forderung eines Anhäufens von immer neuen Erfahrungen bzw. Wissen nach sich zieht (Hörster 1998). Das Konzept des lebenslangen Lernens trägt dieser Dynamisierung Rechnung (vgl. Abschnitt 1.3).

Der bildungstheoretische Hintergrund der Altersbildung wird zwar vorrangig von Anleihen aus dem Allgemeinbildungskonzept und dem Konzept des lebenslangen Lernens geprägt, aber auch innerhalb dieser Entwürfe gibt es einigen Interpretationsspielraum. Manche Autoren betonen das politisch-emanzipatorische Potential der Allgemeinbildung, andere rücken die individuellen Entfaltungs- oder Bewältigungsmöglichkeiten stärker in den Vordergrund (vgl. Abschnitt 1.2). Bildung kann aber auch – z.B. im Kontext der Alltagskompetenz – in kleinsten kognitiven Lernprozessen verortet werden. Gerade Bildung im Alter lässt sich daher nicht ohne weiteres über ein stringentes Bildungskonzept definieren.<sup>2</sup>

Jenseits dieser vielfältigen Interpretationen wird hier als operationale Definition für die empirische Erfassung von Angebot und Nachfrage Bildung als Partizipation in fremd- oder selbstorganisierten Gruppen verstanden, deren vorrangiges Ziel Lernen ist. Damit werden einerseits Bildungsprozesse, die quasi ‚en passant‘ in beliebigen Gruppen und Tätigkeitsfeldern vorfindbar wären, andererseits rein individuelle Bildungsanstrengungen außerhalb konkreter Gruppen ausgeschlossen. Eine solche Abgrenzung macht das Untersuchungsfeld empirisch handhabbar und lässt zugleich eine ganze Reihe verschiedener Inhalte, Interessen und Motive der Teilnahme zu.

Ebenso wenig wie auf einem einheitlichen Bildungsbegriff basiert Altersbildung auf einem einheitlichen Altersbegriff. Es besteht z.B. keine Einigkeit darüber, welche Altersgruppen zum Adressatenkreis gehören. Oft gilt die nachberufliche Phase als Bedingung, es finden sich aber auch Positionen, die unter Bildung im Alter auch Bildungsaktivitäten vor dem Eintritt in diesen Lebensabschnitt fassen, etwa zur Vorbereitung auf den Ruhestand oder für ältere Arbeitnehmer. Und es gibt speziell zugeschnit-

---

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

tene Angebote bzw. Konzepte z.B. für ‚alte Alte‘, ‚junge Alte‘ oder spezifische Lebens- und Problemlagen im höheren Alter.

Bereits der Begriff Alter selbst ist mehrdeutig und vielschichtig (Kohli 1998): Alter kann allgemein für jedes kalendarische Alter oder für eine spezifische Altersphase – eben höheres Alter – stehen, und es kann weiter zwischen biologischem, psychologischem und sozialem Alter differenziert werden. Aus der Perspektive einer Soziologie des Lebenslaufs können wir Alter aber – und dies dürfte in diesem Feld noch die breiteste Akzeptanz finden – als einen klar abgegrenzten Lebensabschnitt nach der Erwerbsphase bzw. nach der dafür gesellschaftlich institutionalisierten Grenze bestimmen (vgl. Kohli 1985). Mit dieser Operationalisierung ist als weitere Eingrenzung verbunden, dass Weiterbildungsmaßnahmen mit Blick auf die Partizipation am Arbeitsmarkt ausgeschlossen und nur solche Aktivitäten in den Blick genommen werden, die sich explizit an Personen in der nachberuflichen Lebensphase richten.

## 1.2 Begründungen und Zielsetzungen der Altersbildung

Wurde in der Vergangenheit die Altersbildung hauptsächlich über vorherrschende Altersbilder begründet, sind es gegenwärtig eher gesellschaftliche Wandlungsprozesse, die als Argumente herangezogen werden (Dettbarn-Reggentin/Reggentin 1992; Eirnbter-Stolbrink 1992). In früheren Jahren dominierte die Ansicht, dass sich mit zunehmendem Alter die Fähigkeiten negativ verändern. Basierend auf dem Defizitmodell – Alter als Abbau, Hilflosigkeit, Krankheit und Last – wurde Bildungsarbeit mit älteren Menschen vor allem als gesellschaftliche Betreuungs-, Fürsorge- und Kompensationsaufgabe verstanden. Gegen diese Defizittheorien setzte sich in den 80er Jahren ein neues Altersbild durch. Kompetenz- und Aktivitätsansätze betonten nun stärker die Möglichkeiten von Autonomie, Selbständigkeit und Chancen im Alter. Altersbildung propagierte in diesem Sinne das Leitbild der engagierten, selbstbewussten, aktiven Senioren, für die „Müßiggang ein Fremdwort ist“ (Zeman 1989; Knopf/Schmidt 1992; Becker/Rudolph 1994). Mittlerweile wird auch die Einseitigkeit solcher Aussagen relativiert. Der gegenwärtige Altersdiskurs ist zunehmend von differenzierenden Positionen geprägt, die sowohl negative als auch positive Aspekte des Alter(n)s berücksichtigen.

Die aktuelle Legitimation der Altersbildung erfolgt mit stärkerem Hinweis auf die demographischen Veränderungen, die mit dem Begriff „Altern der Gesellschaft“ (vgl. die Übersicht bei Kohli 1989) umschrieben werden. Diese führen nicht nur zu einer quantitativen Veränderung im

Altersaufbau der Bevölkerung, sondern ebenso zu qualitativen und strukturellen Veränderungen (Tews 1993). Im Durchschnitt erreichen die heutigen Älteren den Ruhestand in besserer gesundheitlicher Verfassung, mit deutlich besseren Qualifikationen und auch zumeist mit einer besseren materiellen Absicherung als frühere Kohorten. Zum Strukturwandel gehört zugleich ein Bedeutungswandel des Alters; er findet seinen Ausdruck darin, dass der Ruhestand seinen Charakter als ‚Restzeit‘, die es irgendwie zu durchleben gilt, verloren hat und zu einer eigenständigen Lebensphase geworden ist. Er erfordert den Entwurf neuer biographischer Projekte und stellt die Frage der Beteiligung am sozialen Leben in neuer Form (Kohli 1992). Diese gesellschaftlichen Entwicklungen unterstützend zu begleiten, zählt zum Anspruch gegenwärtiger Altersbildung.

Gemessen an der historischen Zunahme der Lebenszeit außerhalb des Bereichs der Erwerbsarbeit und der zunehmend besseren Ressourcenausstattung der Älteren ist die gesellschaftliche Produktivität des Alters noch unterentwickelt (Tews 1996). Die Älteren nutzen ihre Potentiale zu wenig, und die Opportunitätsstrukturen für eine produktive gesellschaftliche Beteiligung der Älteren sind zu wenig tragfähig (Riley et al. 1994). Deutschland fällt im internationalen Vergleich – etwa mit den nordamerikanischen Ländern – in dieser Hinsicht noch besonders ab (Kohli/Künemund 1996). Die Kluft zwischen den Potentialen und der faktischen Partizipation könnte sich weiter vergrößern. Altersbildung kann hier gegensteuern, indem sie Produktivität freisetzt und zur Verringerung dieser Kluft beiträgt.

Spezifischere Begründungen und Zielsetzungen der Altersbildung leiten sich sowohl aus gesellschaftlichen als auch individuellen Interessenlagen bzw. Erfordernissen ab; die dabei formulierten Zielsetzungen vielfältig und variabel. Meist handelt es sich um normative Vorgaben, nicht selten sind „ideologisch verkürzte Interessenstandpunkte“ zu finden (Kade 1994b: 8). Eierdanz (1992) und Kade (1994b) z.B. ordnen die unterschiedlichen Zweckbestimmungen von Altersbildung politischen Bewegungen bzw. Strömungen zu. Eierdanz (1992) identifiziert dabei zwei grundlegende Erwartungshaltungen an eine Bildung im Alter: Zum einen die „konservativ-sozialtechnokratische“ Variante, die darauf gerichtet sei, den Älteren zum „erfolgreichen Altern“ – mit möglichst wenig sozialstaatlicher Sicherung und Unterstützung – zu verhelfen. Getreu dem Motto „Alt hilft Alt“ sollen Lücken z.B. im Bereich der Betreuung von den Älteren selbst ausgefüllt werden. Zum anderen gibt es eine „sozialreformativ-emanzipatorische“ Variante, die darauf abzielt, Altersbildung als Aufklärung zu begreifen. Ältere Menschen sollen in die Lage versetzt werden, ihre Rechte wahrzunehmen, um selbstbewusst und kompetent diese Lebensphase gestalten zu können. Eine so verstandene Altersbildung will tradierte Altersbilder in Frage stellen (ebd.: 177f).

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

Als weitere Zielsetzungen bzw. Chancen der Altersbildung lassen sich der vorliegenden Literatur die folgenden entnehmen:

- Bildung hat zum einen die Aufgabe, die Antizipation des eigenen Alters sowie die Vorbereitung auf dieses zu fördern, zum anderen hat sie die Aufgabe, älteren Menschen die Möglichkeit zu eröffnen, die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten umzusetzen und zu erweitern (Dettbarn-Reggentin/Reggentin 1992).
- Bildung könnte die Chance bieten, einen eigenen Altersstil zu entwickeln (Rosenmayr/Kolland 1992).
- Bildung kommt bei der Suche nach neuen Modellen der Partizipation und Integration eine zentrale Funktion zu (Kade 1994b).
- Bildung zielt auf Autonomie und Integration im Alter, auf Selbstbestimmung und Teilhabe an der Lebenswelt (vgl. Becker/Rudolph 1994; Kade 1994b; Kaiser 1994).
- Bildung hat die Aufgabe, die Transferprozesse zwischen einer sich ändernden Kultur, einer sich wandelnden Gesellschaft und einer sich entfaltenden Individualität herzustellen (Veelken 1990).
- Bildung trägt dazu bei, neuen Sinn zu entdecken (Veelken 1992a).
- Bildung dient dem Lernen des Älterwerdens (Kade 1994b).
- Bildung bewahrt bereits bestehende Selbständigkeit innerhalb sich verändernder Umweltbedingungen (Geißler 1990).
- Bildung kann dem Dialog der Generationen dienen und erfüllt allgemein das Recht auf Bildung (Kaiser 1997).
- Bildung sollte sich zum Ziel setzen, auf mögliche Krisen- und Grenzsituationen im Alter vorzubereiten (Kruse 1990).
- Bildung kann eine Form der Bewältigung von zentralen Zäsuren, von Lebenskrisen sein (Olbertz/Prager 2000).

Diese Aufzählung könnte noch durch weitere Aspekte ergänzt werden; die Zielsetzungen der Altersbildung sind mannigfaltig und nicht immer kohärent. Oft werden aber hohe Erwartungen gestellt: Bildung sei eine der „größten Altersressourcen“ (Tews 1993: 240), und man könne in der „mit Bildungsprozessen verbundenen ‚Netzwerkbildung‘ über die Generationen hinweg die wesentlichen Ressourcen und Potentiale des Alterns“ vermuten (Schmitz-Scherzer et al. 1994: 88). Aber auch kritische Stimmen sind zu vernehmen, etwa dass die Gründe und Ziele einer Altersbildung nicht durch gesellschafts- und sozialpolitische Erwägungen „diktiert“ (Kade 1994b: 10) werden dürften. Auch Schäffter (2000: 77) gibt zu bedenken, dass keine gesellschaftlich „(legitime) Instanz“ in der Lage sei, einen Lernbedarf „für andere abschließend und verbindlich zu definieren“. Naegele (1992: 143) warnt davor, den Ruhestand als ein generelles „Bildungsproblem“ zu verstehen, Knopf/Schmidt (1992: 195) befürchten, Altersbildung transportiere weiterhin „vordefinierte und anempfohlene Altersbilder und Lebensstile“. Und Gronemeyer/Bufß (1992: 28f) vermuten gar, künftige Altersbildung könne weniger als „Emanzipationshilfe“ denn als „Zwangshilfe“ für ältere Menschen gelten.

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

### 1.3 Das Konzept des lebenslangen Lernens

Ein weiterer, an Bedeutung gewinnender Begründungszusammenhang der Altersbildung speist sich aus der Diskussion um lebenslanges Lernen. Die Wissensexplosion der letzten zwei Jahrhunderte macht eine allumfassende Bildung unmöglich. Der Anspruch einer Allgemeinbildung mit universellem Hintergrund ist daher letztlich illusionär geworden,<sup>3</sup> und auch das traditionelle Bild eines ‚fertigen‘ Erwachsenen hat sich tendenziell überlebt. Seitter (1997: 325) konstatiert angesichts der Notwendigkeit des unablässigen Adaptierens sozialer und kultureller Veränderungen sogar eine Verflüssigung des „festgefügteten Selbst“. Nichtwissen, Ungewissheit oder Unsicherheit können heute im individuellen Bildungspro-

---

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

zess nicht mehr ausschließlich als negative, zu überwindende Zustände thematisiert werden, sondern müssen gewissermaßen als „Normalität“ der Lebensführung in modernen Gesellschaften gelten (Kade, J. 1997: 113). Der Begriff des lebenslangen Lernens spricht diese prinzipielle Unabschließbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen an (Frankenstein 1990; Seitter 1997). Die damit verbundene Absage an ein verbindliches ‚Bildungswissen‘ kann durchaus als Entlastung verstanden werden: „Lernvorhaben sind nun nicht mehr aufgrund schwer durchschaubarer Bildungsansprüche, sondern in Hinblick auf konkret beschreibbare und durch Lernen beherrschbare Anwendungssituationen konzipiert“ (Schlutz 1992: 15).

Der Abschluss einer formalen Berufsausbildung bedeutet heute eine Entlassung in lebenslanges Lernen (Kolland 1997). Bildung wird nun nicht mehr als Vorbereitung auf das Leben, „sondern selbst als Leben erfahren“ (Böhme 1999: 51). Dem gesellschaftlichen Anspruch, flexibel, anpassungsfähig und stets lernbereit zu reagieren, muss man sich individuell stellen. Dass die Anforderungen der „großen Lernoffensive“ (Geißler 1999: 8) auch als eine Zumutung erlebt werden können, ist plausibel (Kade, J. 1997; Seitter 1997). Aber neben der ökonomischen Verwertbarkeit des erworbenen Wissens bietet die Perspektive des lebenslangen Lernens auch eine andere Funktion und Deutung: Individuelle Entwicklungsoptionen wie Selbstbestimmung, Individuierung und Sinnerfüllung geraten in das Blickfeld. Aus dieser Wendung bzw. Bewertung leitet sich das Lernen als eine permanente Aufgabe aller Lebensalter ab, und gerade in diesem Sinne wird Altersbildung häufig begründet (Frankenstein 1990; Breloer/Breloer 1994; Dohmen 1997). Lehr (1992: 62) bringt dies formelhaft auf den Punkt: „Heute müssen wir lernend altern und Altern lernen“. Dabei werden Lernen und Bildung oft sehr weit gefasst. Saup (1997: 11) z.B. definiert Lernen wie folgt: „Lernen heißt, neue Erfahrungen sammeln, sich mit einer verändernden Umwelt und einer sich verändernden Leiblichkeit auseinander zusetzen, heißt sich selbst zu verändern“.

Das Bildungsverständnis des lebenslangen Lernens wird von Knoll (1997: 33) in einem „4-Säulen-Modell“ gefasst: „learning to know, learning to do, learning to be, learning to live together“. Lernen wäre demnach nicht auf organisiertes und formales Lernen beschränkt – insbesondere das selbstgesteuerte Lernen in täglichen Lebens- und Arbeitszusammenhängen erfährt hier eine erhebliche Aufwertung. Nach Schätzung der Faure-Kommission (1973) soll der Anteil dieses von organisierten Bildungsveranstaltungen weitgehend unabhängigen Erfahrungslernens 70 Prozent aller menschlichen Lernprozesse ausmachen. Die verschiedensten Lernformen (z.B. formal wie informal, selbstgesteuert wie professionell organisiert, unmittelbar wie mediengestützt) werden inzwischen in das Konzept des lebenslangen Lernens integriert, und es besteht die bil-



dungspolitische Forderung, dass die öffentliche Förderung nicht mehr getrennt nach den diversen Lernformen erfolgen sollte (Dohmen 1997). Optimistisch wird sogar damit gerechnet, dass sich das Lernen zu einer Art „Volkssport“ entwickeln (ebd.: 20) und Lernen als „Lebensform“ an Bedeutung gewinnen wird (Dieckmann 1998: 7).

## 1.4 Lernen im Alter

Die zunehmende Akzeptanz des lebenslangen Lernens wird flankiert durch den Einfluss neuerer Forschungsergebnisse, welche die Offenheit, Veränderbarkeit, Lernbereitschaft und Bildsamkeit des Erwachsenen betonen (Seitter 1997). Hartnäckig hält sich im Alltagsleben das Klischee vom zwangsläufig altersbedingten Abbau geistiger Fähigkeiten. Diesem Stereotyp widersprechen jedoch seit mehr als drei Jahrzehnten wissenschaftliche Forschungsergebnisse aus den Bereichen der Medizin, Psychologie und Pädagogik. Untersuchungen haben immer wieder nachgewiesen, dass interindividuelle Unterschiede Altersdifferenzen wesentlich überlagern können und im Alternsverlauf zunehmen (Reischies/Lindenberger 1996). Diese Unterschiede resultieren u.a. aus historischen bzw. kohortenspezifischen Bildungserfahrungen, der individuellen Bildungsbiographie, Übung bzw. Training, sozialem Umfeld und Lebensstilen sowie der Nutzung von Kompensationsmöglichkeiten. Die Thesen einer generell abnehmenden Lernfähigkeit und eines generellen Nachlassens geistiger Fähigkeiten konnten jedenfalls nicht bestätigt werden (Lehr 1991; Weinert 1992).

Aussagen zur Lern- und Leistungsfähigkeit im Erwachsenenalter und höheren Alter können anhand der Unterscheidung zwischen biologischen, psychologischen und sozialen Dimensionen getroffen werden. Bezüglich all dieser Dimensionen lassen sich sowohl Möglichkeiten als auch Grenzen der Entwicklung aufzeigen (vgl. die Überblicksdarstellung von Kruse/Rudinger 1997). Im Alter verringern sich die *biologische* Kapazität und die physische Funktionstüchtigkeit, die Adaptionfähigkeit nimmt ab (Linke 1990). Dennoch gibt es in diesem Bereich Kapazitätsreserven – die positive Wirkung von Training für die Entwicklung bzw. Rehabilitation z.B. der körperlichen Leistungsfähigkeit wurde wiederholt belegt (Fries 1989). In der *psychologischen* Dimension sind altersspezifische Verluste vor allem hinsichtlich der fluiden Intelligenz nachweisbar (und zwar bereits ab dem frühen Erwachsenenalter), während die kristalline Intelligenz vornehmlich stabil bleibt (Reischies/Lindenberger 1996; Kruse/Rudinger 1997). Neuere Untersuchungen zeigen auch, dass bei entsprechendem Training selbst die fluide Intelligenz aufrechterhalten oder gar verbessert werden kann (Röhr-Sendlmeier 1990: 138; für eine

skeptischere Sicht vgl. Baltes 1997). In Bezug auf die *soziale* Dimension schließlich werden vor allem gesellschaftliche Entwicklungen und Umweltbedingungen genannt, die Auswirkungen auf die Lern- und Leistungsfähigkeit im Alter haben können (Kruse/Rudinger 1997). Insbesondere für Menschen, die über den Lebenslauf zahlreiche Lernerfahrungen gewonnen und Lernstrategien entwickelt haben, ist das Lernen im Alter ein vertrauter Prozess. Expertenwissen, meist in beruflichen Zusammenhängen erworben, kann bis ins hohe Alter erhalten bleiben (Röhr-Sendlmeier 1990; Schmitz-Scherzer et al. 1994).

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

Mit dem Konzept der Weisheit wird die Möglichkeit einer spezifischen Altersintelligenz thematisiert (Dittmann-Kohli 1984; Weidenmann 1991; Nittel 1992; Baltes 1997). Weisheit wird als Persönlichkeitsmerkmal angesehen, das sich – vor allem aufgrund der produktiven Bewältigung kritischer Lebensereignisse und Lebenskrisen – über den Lebenslauf hinweg entwickelt. Untersuchungen zeigen, dass ältere Menschen in dieser Hinsicht häufig besser abschneiden können (Weidenmann 1991). Sie können unter Umständen „ein vertieftes Urteilsvermögen, das Widersprüche zu verbinden vermag (Paradoxiekapazität)“, und „die Fähigkeit, Unsicherheiten sowohl in der Wahrnehmung als auch im Urteil zu ertragen (Insekuritäts-Toleranz)“, entwickeln. Zudem haben alte Menschen oft spezielle „schöpferische Fähigkeiten“, die auf die Ausprägung individueller Originalität zurückzuführen sind (Rosenmayr/Kolland 1992: 77).

Aus der Durchsicht der vielfältigen Untersuchungsergebnisse lässt sich ableiten, dass die kognitive Lern- und Leistungsfähigkeit älterer Menschen sowohl von einigen Verlusten als auch möglichen spezifischen Gewinnen geprägt ist. Die potentiellen Defizite dürfen dabei nicht übermäßig dramatisiert werden; sie werden erst im sehr hohen Alter wirksam. Kompensationsmöglichkeiten sind vorhanden, und ein Großteil älterer Menschen verfügt über Leistungsreserven, die häufig ungenutzt bleiben.<sup>4</sup>

---

4 Allerdings sollten die Kompensationsmöglichkeiten auch nicht einseitig überbewertet werden. Selbst wo eine Kompensation defizitärer Lebenslagen prinzipiell möglich wäre, kann aus soziologischer Perspektive gefragt werden, ob nicht eher

Für das Lernen im Alter ergeben sich daraus einige spezifische Besonderheiten; Lernen im Alter ist jedoch prinzipiell möglich. Wichtige Einflussfaktoren auf die Lernleistungen im Alter können – in Anlehnung an Kruse/Rudinger (1997) – wie folgt zusammengefasst werden (vgl. hierzu auch Drinck 1990; Röhr-Sendlmeier 1990; Lehr 1991; Weidenmann 1991; Fleischmann/Gunzelmann 1992; Nittel 1992; Rosenmayr/Kolland 1992; Tietgens 1992a; Veelken 1992a; Dittmann-Kohli et al. 1997b; Kade, J. 1997; Saup 1997; Kavsek 2000):

- Vertrautheit mit dem Lernmaterial: Das Lernen älterer Menschen sollte auf ganzheitliche Sinnzusammenhänge ausgerichtet sein. Der Rückbezug auf das Gelebte und schon Bekannte als individuelle Anschlussmöglichkeit wirkt sich günstig auf das Lernen aus. Ältere lernen vor allem dadurch, dass sie von sich aus Wissen auswählen, mit schon Gelerntem verarbeiten und zu sich in eine neue Beziehung setzen, ihm eine neue Bedeutung geben. Eine zu starke Abweicheung der neuen Informationen von dem bisher Gelernten kann eventuell nicht mehr angemessen verarbeitet werden.
- Strukturiertheit des Lernmaterials: Das Lernen Älterer wird dadurch erschwert, dass sie selten lernen konnten, wie Lernen konkret vor sich geht. Aufgrund ihrer mangelnden Lernstrategien sind sie oftmals darauf angewiesen, dass das Lernmaterial übersichtlich gegliedert ist. Wissen über konkrete Strategien des Lernens sollte daher verstärkt vermittelt werden. Die Gleichzeitigkeit verschiedener Informationen und Aufgaben vermindert ebenfalls die Lernleistungen älterer Menschen. Ist das Lernmaterial hingegen so angeordnet, dass die Möglichkeit besteht, sich auf einzelne Aufgaben zu konzentrieren, so nehmen die Leistungen erheblich zu.
- Unsicherheit in der Lernsituation: Geringe Vertrautheit mit Lernsituationen oder gar Ängste diesbezüglich, aber auch Mangel an Unterstützung können die Konzentrationsfähigkeit beeinträchtigen. Ein negatives Altersbild, aber z.B. auch die Anwesenheit von Jüngeren kann zu Lernblockaden führen. Zu einer effektiven Lernhilfe wird daher auch eine Aufklärung über Altersstereotype mit dem Ziel der Überwindung ungerechtfertigter Vorurteile gezählt.
- Lernen in Gruppen: Lernen findet in einem Kommunikationsprozess statt. Eine unterstützende Atmosphäre kann sich dabei positiv auf das Lernen älterer Menschen auswirken. Nach vorliegenden Erfahrungen können z.B. Lernhemmungen, die auf Erlebnisse in der

---

die konkrete defizitäre Lebenslage als die individuelle Kompensationskompetenz zu ändern wäre.

Vergangenheit zurückgehen, am ehesten überwunden werden, wenn die Chance bzw. die Bereitschaft besteht, in Lerngruppen darüber zu sprechen.

- Übung: Durch kontinuierliches Training können die Aufmerksamkeitsleistungen sowie die Flexibilität der Lernstrategien erheblich gefördert werden. Aufgrund des erhöhten Zeitbedarfs bei der Aneignung des Lernmaterials lernen Ältere unter Zeitdruck schlechter als Jüngere und benötigen längere Übungsphasen.
- Gesundheitszustand: Der Gesundheitszustand beeinflusst die kognitive Kapazität in Lernsituationen. Z.B. sind Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen abhängig von intakten Sinnesorganen.

Der notwendigen Umstrukturierung des Angebotes in Bezug auf das besondere Lernverhalten älterer Menschen wird in der Altersbildungspraxis vielfach, aber nicht durchgängig Rechnung getragen. Methodische und didaktische Konsequenzen fließen in die Gestaltung von Bildungsprozessen ein.

Einige kritische Stimmen warnen allerdings vor den Folgen einer uneingeschränkt optimistischen Bewertung kognitiver Altersleistungen. Es bestehe die Gefahr, dass ältere Menschen letztlich unter einen neuerlichen „Erfolgszwang“ (Thomae 1988: 221) gestellt würden. Und das Vergessen, welches im Alter auch „der Homogenisierung und Vereinheitlichung der Persönlichkeitsmerkmale“ des Individuums diene, dürfe nicht per se zu einer negativen Tätigkeit degradiert werden (Linke 1990: 192). Auch könne ein Lernresultat z.B. unspezifischer mentaler Trainingsprogramme („brain-jogging“) eine Störung von psychischen Prozessen sein (ebd.). Altersbildung sollte also auch nicht fraglos im Sinne eines ‚Allheilmittels‘ flächendeckend verordnet werden.