

# **ALTERN – BILDUNG – LERNEN**

*„Das Leben – ein langer Fluss“*

Plattform „Lernen im dritten und vierten Lebensalter“

## **DOKUMENTATION**

**der 3. Bildungswerkstatt**

**vom 12.06.2006 – 14.06.2006 im BIfEB St. Wolfgang**

Die Veranstaltungsreihe „Altern-Bildung-Lernen“ ist ein Kooperationsprojekt von

- BMSG, Abteilung V/11, Kompetenzzentrum für Senioren- und Bevölkerungspolitik
- Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang
- Institut für Soziologie, Universität Wien
- Referat Altenpastoral der Erzdiözese Wien

### **IDEE, ENGAGEMENT, AUSFÜHRUNG**

Elisabeth Hechl (BMSG)  
Dagmar Heidecker (BIfEB)  
Franz Kolland (Universität Wien)  
Hanns Sauter (Altenpastoral Wien)

1. PROGRAMM .....	3
2. Altersbilder in der Gesellschaft .....	4
3. Ansätze der Bildung mit älteren Menschen in der Schweiz	18
4. Qualität in der Erwachsenen- und Altersbildung .....	24
5. Plattform „Lernen im dritten und vierten Lebensalter“ .....	39

## 1. PROGRAMM

### Montag, 12. Juni 2006

- 15h00 Eröffnung und Begrüßung  
**Sage mir, wie du sprichst und ich sage dir, wie du denkst**  
Altersbilder im Alltag  
Ergebnisse aus der Altersbildforschung, Reflexion, Austausch
- 19h00 **Good-Practice in der Bildungsarbeit mit älteren Menschen**  
Projekte unter den Gesichtspunkten von Geschlechter-  
gerechtigkeit, Chancengleichheit und Niederschwelligkeit  
Franz Kolland

### Dienstag, 13. Juni 2006

- 9h00 Im Blickpunkt:  
**Ansätze der Bildung mit älteren Menschen in der Schweiz**  
Situation, Konzepte, Perspektiven  
Urs Kalbermatten, Pro Senectute Schweiz, Abt. Weiterbildung
- 15h00 Methoden in der Bildungsarbeit mit Älteren  
**„Natur erleben“**  
Urs Kalbermatten
- 19h00 "Die ABL-Filmnacht"

### Mittwoch, 14. Juni 2006

- 9h00 **Plattform „Lernen im dritten und vierten Lebensalter“**  
Lernende Menschen und lernende Organisationen  
Franz Kolland  
Bewusstsein für Lernen im Alter fördern: Strategien und  
Interventionsmöglichkeiten
- 12h30 Ende

## 2. Altersbilder in der Gesellschaft

Univ. Prof. Dr. Franz Kolland, Universität Wien

### Vorbemerkung:

Was ist Alter? Was bedeutet Alter in einer auf Jugend orientierten Gesellschaft? Was ist unter Altersbildern zu verstehen?

Grenzziehungen, wann das höhere Lebensalter beginnt, und Überlegungen darüber, wie seine Stellung im ganzen Lebenslauf zu verstehen ist, haben sich im Verlauf der Jahrhunderte stark verändert. Klare Abgrenzungen im Lebenslauf, die zur Herausbildung der sozialen Gruppe der Kinder und Jugendlichen auf der einen sowie „der Alten“ auf der anderen Seite führten, wurden erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts geschaffen, am Lebensbeginn durch die Einführung der allgemeinen Schulpflicht und in der zweiten Lebenshälfte durch die Einführung der Rente bzw. der Pension. *Das Alter als soziale Kategorie ist ein Produkt des späten 19. Jahrhunderts.* Die Binnendifferenzierung des Alters nach Altersgruppen („junge“ und „alte Alte“) und einzelne Geburtenjahrgänge („Kohorten“) erfolgte sogar erst in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts.

Kultur und Gesellschaft beeinflussen das Altern und die Beziehungen zwischen den Altersgruppen. Es sind nicht nur die biologischen und physiologischen Veränderungen als solche, die den Alternsverlauf und das Bild von Kindheit, Jugend, mittleres und hohes Alter bestimmen, es sind immer auch *soziale* und *kulturelle* Elemente, die auf diese Lebensphasen einwirken und sie überformen. In der Gesellschaft werden in Abhängigkeit von sozialstrukturellen Veränderungen jeweils verschiedene Bilder, Vorbilder, Regeln für das Älterwerden geprägt, d.h. die Altersbilder verändern sich im Laufe der historischen Entwicklung.

Aussagen zum Alter, mögen sie kritisch oder bedauernd, befürwortend oder glorifizierend sein, wirken immer in die *gesamte* Gesellschaft hinein. Sie treffen also nicht nur die Gruppe der Alten selbst. Altersstereotype beeinflussen alle, die in Familie, Staat, Wirtschaft oder Politik mit den Alten zu tun haben. In der europäischen Geschichte gibt es darüber hinaus keine lineare Evolution im Status des Alters in dem Sinne, dass es zu einer eindeutigen Verschlechterung oder Verbesserung von Ansehen, Macht, Integration usw. der alten Menschen gekommen wäre.

### Was sind nun Altersbilder?

Im Dritten Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland heißt es dazu (Auszug):

Altersbilder sind soziale Konstruktionen, die sich im Wechselspiel zwischen Individuum und Gesellschaft herausbilden und entwickeln. Einerseits tragen ältere Menschen selbst durch ihr Handeln (z.B. durch ihren Lebensstil) zur Entstehung und Veränderung von Altersbildern bei. Andererseits be-

einflussen Altersbilder auf individueller und gesellschaftlicher Ebene die Wahrnehmung und Beurteilung von älteren Menschen, die Gestaltung von sozialen Interaktionen mit ihnen sowie die Erwartungen an den eigenen Alternsprozess und die persönliche Lebenssituation im Alter. Der Beginn der Lebensphase "Alter" wird – so die Ergebnisse mehrerer Studien – von den Menschen im Allgemeinen mit dem Beginn des Rentenbezugs oder Altersruhegelds markiert. Dies unterstreicht die zentrale Bedeutung der wohlfahrtsstaatlichen Konstruktion dieses Übertritts in eine neue Lebensphase.

Eine wichtige Frage ist, mit welchen Altersbildern sich der ältere Mensch selbst identifiziert. Die Antwort auf diese Frage entscheidet mit darüber, inwieweit dieser seine Ressourcen für ein unabhängiges Leben nutzt, inwieweit er sich darum bemüht, durch eigene Aktivität zur möglichst langen Aufrechterhaltung der Ressourcen beizutragen, und inwieweit er das Engagement für andere Menschen – d.h. die Bereitstellung von Ressourcen – als eine persönlich bedeutsame Aufgabe wertet.

Altersbilder, die positive Aspekte des Alter(n)s (etwa im Sinne von Fachkompetenzen, Daseinskompetenzen und gesellschaftlicher Produktivität) hervorheben, können Handlungsspielräume für ältere Menschen eröffnen. Sie können dazu beitragen, dass ein persönlich zufriedenstellendes Engagement in selbstgewählten sozialen Rollen möglich und von anderen anerkannt wird. Des Weiteren erhöhen Altersbilder, die die "Chancen des Alters" betonen, die Wahrscheinlichkeit, dass objektiv bestehende Handlungsspielräume von den Individuen erkannt und für eine Verwirklichung von persönlich bedeutsamen Anliegen und Bedürfnissen genutzt werden. Sie haben dann insofern auch eine ermutigende Funktion.

Umgekehrt können Altersbilder, die negative Aspekte des Alter(n)s (im Sinne charakteristischer Einbußen und Verluste) hervorheben, dazu beitragen, dass objektiv bestehende Handlungsspielräume nicht wahrgenommen und Möglichkeiten der Verwirklichung persönlich bedeutsamer Anliegen und Bedürfnisse nicht genutzt werden und im ungünstigsten Fall auf Dauer verloren gehen. Es soll hier deutlich auf die potentiell ungünstige Wirkung negativer Altersbilder im Sinne von "Etikettierungen" hingewiesen werden: Akzeptiert ein alter Mensch die Aussagen eines "negativen" Altersstereotyps (z.B. "alt = schwach, inkompetent, isoliert"), so besteht die Gefahr, dass eine Fremd- oder Selbst-Etikettierung als "alter Mensch" zur Übernahme genau dieser Eigenschaften führt.

### **Das Prestige der Alten von der Antike bis zur Moderne**

Eine Betrachtung der Geschichte der letzten 500 Jahre in Mitteleuropa zeigt, dass kaum von einer verloren gegangenen trauten Übereinstimmung der Generationen gesprochen werden kann. Vor allem in der frühen Neuzeit waren die Alten Ziel gesellschaftlichen Spotts (Rosenmayr 1996). Die Zeitgenossen vergötterten die Jugend, wobei sich eine eigenständige Jugendphase erst langsam herauszubilden begann. Denn erst die zuneh-

mende *Familiarisierung* und *Verhäuslichung* im Zuge der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft und die zunehmende *Pädagogisierung* der Lebensphasen Kindheit und Jugend seit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht (18. und 19. Jahrhundert) führten zur Formierung einer eigenen Jugendphase.

Von der frühen Neuzeit bis ins 17. Jahrhundert ist der alte Mensch für die Zeitgenossen kein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft, „die Furcht vor dem Alter war größer als die Furcht vor dem Tod“ (Borscheid 1987). Das Alter wurde gleichgesetzt mit Zerfall, Abstieg und mit einer Rückbildung aller früheren Fähigkeiten. Dieses Alter hat nichts mehr gemein mit dem geistig so kraftvollen, tapferen und selbstbewußten Greisen der römischen Antike, wie sie Cicero in seiner Schrift "Cato der Ältere über das Greisenalter" beschreibt. Der alte Mensch des 16. und 17. Jahrhunderts war der Verachtung durch seine Mitmenschen preisgegeben. Der durch Seuchen, Kriege und Hunger allgegenwärtige Tod wurde als ekelhaftes, scheußliches Monster und Verbündeter des Teufels vor- und dargestellt. Das Alter geriet als Vorstufe des Todes in den Sog derartiger Darstellungen. Kriege, Pestwellen und die vielfältigsten Notlagen der Zeit haben die Lebenserwartung gesenkt.

Dürer schreibt über seine Mutter: „Dy was alt 63 Jahr und ist verschieden im 1514 Jahr...sie hat 18 Kinder tragen, hat oft Pestilenz gehabt, hat große Armut gelitten, Verspottung, Verachtung, höhnisches Wort, Schrecken und große Widerwärtigkeit...“



Die durchschnittliche Lebenserwartung erreicht im 30jährigen Krieg (1618-1648) ihren absoluten Tiefpunkt. Kaum jemand erreicht das 60. Lebensjahr. Zwar bleibt in der christlichen Lehre und in den moralischen Schriften der Grundgedanke der christlichen Antike von der Wertschätzung des hohen Greisenalters lebendig, doch mit der alltäglichen Realität hat das wenig zu tun. Dem Alter mißt man nur geringen Wert bei, es ist unnütz und von Übel. Malaria, Pest, Lepra, Typhus, Ruhr sind die Krankheiten, die die Menschen als Geißel Gottes empfinden, gegen die sie sich mit unzureichenden Mitteln wehren. Es besteht zwar ein hygienisches Bewusstsein. Man macht sich Gedanken über die Gesundheit. Aber es sind

naive und teils kuriose Vorstellungen. Es kommen Badehäuser auf, doch sie werden eher noch zu zusätzlichen Orten von Ansteckung und Krankheit.

Zwischen dem 16. Und 19. Jahrhundert prägte eine ikonografische Darstellung des Lebenslaufs die Vorstellung des Alternsprozesses – die *Lebenstreppe*. Die nachfolgende Darstellung stammt von Leiber um 1900, wobei deutlich wird, dass das Leben der Frau sehr stark auf den häuslich-familiären Bereich bezogen ist. Für die 50jährige Frau ist die Geburt eines Enkels, also etwas außerhalb ihrer Zurechenbarkeit Stehendes, der Lebenshöhepunkt: „Mit fünfzig `Stillstand` wie man sagt, ein Enkel sie jetzt glücklich macht“.



Wie Ehmer (1990, 1996) ausführt, nimmt die Denkfigur der Lebenstreppe

1. eine Gleichförmigkeit und Regelmäßigkeit des Lebenslaufs vorweg. Angesichts der Unsicherheit des Lebensablaufs versuchte diese Darstellung Ordnung darzustellen. Die erste Hälfte des Lebens erscheint als Aufstieg, der mit vierzig Jahren sein Ziel erreicht. Die höchste Stufe der Doppeltreppe wird mit dem fünfzigsten Lebensjahr erreicht. Die zweite Hälfte des Lebens erscheint als Abstieg. Der in jedem Jahrzehnt deutlicher sichtbare körperliche und geistige Verfall findet im Tod seinen Abschluss.
2. Der zweite Teil der Lebenstreppe bot den Jüngeren zudem eine Legitimation, die Älteren zu verdrängen und diese darauf aufmerksam zu machen, sollten sie ihren Rückzug nicht akzeptieren, sie mit Verachtung und Spott rechnen müssten. Zugleich erscheint im Modell der Lebenstreppe das Altern als
3. *biologischer Prozess*, als stufenweise erfolgender Verlust der körperlichen und geistigen Kräfte bis hin zum völligen Verfall und schließlich zum Tod, während die klaren Trennlinien unseres gegenwärtigen Lebenslaufs dagegen sozial gesetzt sind. Tatsache und Zeitpunkt unserer Pensionierung werden von der Struktur der Arbeitsmärkte und der Regeln der gesetzlichen Pensionsversicherung bestimmt und nicht vom Zustand unserer körperlichen und geistigen Kräfte.

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass das Bild des Alters in der vorindustriellen Gesellschaft sehr stark vom körperlichen Erscheinungsbild geprägt war. Dabei gibt es einen deutlichen Zusammenhang zwischen Alters- und Geschlechterrollenstereotypen, d.h. Frauen vereinigen das Stereotyp vom Frausein und vom Altsein. Sie werden fast ausschließlich auf ihre familiäre Rolle reduziert oder gar als unorientiert und als am Rande der Gesellschaft lebend geschildert. Positiver und weitaus differenzierter werden dagegen ältere Männer gesehen. Damit entsprachen die Altersbilder den „den Erfordernissen eines patriarchalisch organisierten Haushaltsverbandes“ (Kondratowitz 1989: 81). Die öffentliche Darstellung seiner noch gegebenen Funktions- und Leistungsfähigkeit im Alter sicherte dem alten Menschen immer auch den Anspruch auf die weitere Machtausübung im Herrschaftsverband. Der nicht mehr leistungsfähige Alte wurde ausgegrenzt.

### **Neuer Status und Wert des Alters in der Moderne**

Peter Borscheid (1987) kommt in seiner Untersuchung des Verhältnisses der Generationen der letzten zwei Jahrhunderte zu dem Schluss, dass das Alter zu keiner Zeit früher oder später eine solche Verehrung genossen hat wie nach der Mitte des 18. Jahrhunderts. Seinen Hintergrund hatte dieses positive Altenbild in den agrarischen Lebensverhältnissen. Denn nirgendwo sonst war das Alter mit soviel Macht ausgestattet wie in diesem Lebensraum. Es erlangten jene alten Generationen im ländlichen Milieu eine starke soziale Stellung und hohes Prestige, die sich im Besitz von Land und Hof befanden. Besitz war gleichzeitig die Voraussetzung für die Gründung einer eigenen Familie, die eine gewisse Unabhängigkeit eröffnete und größere Sicherheit bei Krankheit und Not gewährte.

Das 18. Jahrhundert - als Jahrhundert der Aufklärung - stellte allgemein das Alter als verehrungswürdig und ehrfurchtgebietend dar. Allerdings nicht in Form einer Wertschätzung des Alters an sich, *sondern immer in Verbindung mit besonderen Verdiensten* oder Beiträgen der Älteren zur Gesellschaft oder Kultur oder mit einer besonderen Machtposition der betreffenden Familie oder einfach mit Besitz. Einen Teil der patriarchalen Familienordnung bildete das Stammhalterprinzip bei der Erbschaftsteilung.

Im 19. Jahrhundert erfuhren die Älteren zwar weiterhin Wertschätzung, jedoch kam es durch die Aufwertung des Status der Jugend langsam zu einem Wandel des Altenbildes und der Beziehungen zwischen den Generationen. Zunächst war es "*Schonung*" (Borscheid 1990), die das Verhältnis der jungen Generation zur älteren bestimmte. Doch schon bald kam es zu einer deutlichen Konfliktbeziehung. Dies beruhte darauf, dass gegen Ende des Jahrhunderts die alten Menschen fühlbar an Einflussmöglichkeiten und Macht einbüßten. *Eine Ursache dafür bildete der Strukturwandel der Gesellschaft.*

Die Möglichkeiten, die die expandierende Industrie den Jungen eröffnete, verringerte deren Abhängigkeit von den Älteren. Sie konnten nunmehr - losgelöst von agrarischen Lebensformen - eine eigene Familie gründen und damit unabhängiger werden. Mit der Verlagerung der Berufstätigkeit



nach außerhalb der Haushalte ging der unmittelbar sichtbare Beitrag der Alten zur Produktion verloren, und kam andererseits die Haushaltstrennung in den Städten auf, die dann zum Klischeebild von der Isolation der Älteren führte. Die noch kaum entwickelte außerfamiliäre Altersversorgung verschärfte das Problem, ließ die Alten zur Last werden. Die auf Erfahrung und tradiertes Wissen bauende Funktionalität der Alten, die ein Hauptgrund für ihre Hochbewertung gewesen war, verlor durch die Technisierung und die ständigen Neuerungen rasch an Bedeutung und vermittelte damit auch den älteren Menschen keine Wertschätzung mehr, im Gegenteil: „Wo Neuerungen eingeführt wurden, da wurde das Prestige der 'alten Meister' nur zu schnell angegriffen, und ihre allgemeine Hochbewertung schwand dahin“.

### **Altersbilder im 20. Jahrhundert**

Seit der Jahrhundertwende blickt die Jugend nicht mehr zum Alter auf - vielmehr ist es die Jugend, die zum Orientierungspunkt für alle Altersgruppen wird und damit auch Verhalten und Einstellungen der Alten beeinflusst. Die jungen Generationen lehnten immer häufiger die Führung durch die Erwachsenen ab.

Und auch der unbezweifelbare soziale Fortschritt der Pensionsversicherung hatte seine Kehrseite. Durch das systematische und kollektive Ausscheiden aus der Berufswelt ab einem bestimmten Alter verknüpfen sich mit dieser Altersgruppe Assoziationen von Funktions-, wenn nicht gar Nutzlosigkeit, von Entbehrlichkeit und von einem Status der Nehmenden, nicht mehr Gebenden. Bis ins 20. Jahrhundert war vor allem die eigene Arbeitskraft und nicht die Familie die wichtigste Stütze für die alten Menschen in ihrer Statuszuweisung im Altersgruppenaufbau der Gesellschaft. Damit konnte auch die Unabhängigkeit von den jungen Generationen erwirkt werden.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts zeigen Literatur und Kunst einen Wandel in den Generationenbeziehungen. Es kommt zu einer negativen Bewertung des Alters, die durch die rasch expandierende Jugendbewegung verschärft wird. Die Jugendbewegung war neben einer Reaktion gegen die Erstarrungen, Einengungen und Konventionen der bürgerlichen Gesellschaft mit ihren ersten negativen Folgeerscheinungen der Industrialisierung (darum der Slogan "aus grauer Städte Mauern") und Verstädterung auch eine Reaktion gegen die Vormachtstellung der älteren Generationen.

In den 1950er Jahren ist es dann in den Vereinigten Staaten aufgrund der Beobachtungen der Beziehungen zwischen den Generationen zur Entwicklung des Begriffs des *Age-ism* (Butler 1969) gekommen. Gemeint ist damit, dass in der Gesellschaft eine dem Rassismus ähnliche Diskriminierung gegenüber den Älteren bestehe. Die Vorurteile gegenüber dem Alter führen zwar, so relativieren spätere Untersuchungen diesen Ansatz, nicht zu einem radikal-diskriminierenden Verhalten, jedoch in der Tendenz durchgängig zu einem eher passiven und defizitären Altersbild.

Anfang der 1960er Jahre beschreibt Rudolf Tartler eine gewisse Beziehungslosigkeit zwischen den Generationen: „Die Jugend wertet das Alter nicht mehr ab, sie ignoriert es einfach und anerkennt es nicht einmal mehr als etwas von ihr selbst wesentlich Verschiedenes...70% der Jugendlichen kennen keinen Angehörigen der älteren Generation. Ältere kennen sie wenn, dann nur aus der eigenen Familie...Auf dieses Ergebnis wird man ohne Übertreibung behaupten können, dass die Jugend die mit ihr lebende alte Generation nicht einmal mehr kennt“ (Tartler 1961, 160).

Forschungen in den 1970er Jahren zeigen, dass - wie bei vielen Vorurteilen - der Grad der Abstraktheit die Differenziertheit der Wahrnehmung bestimmt. So ist zwar einerseits die generelle Einstellung in der Gesellschaft, das *generalisierte Altersbild* (vgl. Ebel 1987), eher negativ, die Einstellung gegenüber genau bestimmten Bevölkerungsgruppen oder einer bestimmten Person, das *personalisierte Altersbild*, aber eher differenziert. Eine negative Sicht des Alterns, d.h. ein generalisiertes Altersbild findet sich eher in Medien, Büchern, Witzen und der Werbung. Hans-Peter Tews (1995: 58) unterscheidet drei Dimensionen, die zur Entstehung und Ausprägung des Altersbildes beitragen:

- Wissen und Kenntnisse über Alter und Altern,
- eigene Erwartungen bezüglich des Alter(n)s und
- Erfahrungen mit alten Menschen.

Er stellt für die Gegenwart eine abnehmende Stereotypisierung des einseitig negativen Altersbildes fest. Seiner Ansicht nach nimmt das negative Altersbild durch die Differenzierung des Alters und die Verbesserung der Alterssituation in seiner Verbreitung ab und wird positiver, neutraler, situativer und differenzierter.

Auf Basis der Forschungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung im Lebenslauf lässt sich die These formulieren, dass jüngere Menschen mit dem Alter eher negative Erwartungen verknüpften. Je älter dann eine Person selbst ist, desto positiver fällt die Einschätzung des eigenen Alters aus. Es gibt also eine deutliche Diskrepanz zwischen der Fremdwahrnehmung des Alters und der Selbstwahrnehmung älterer Menschen (vgl. Majce 1992).

### **Erwartungen in der Altenarbeit**

Interessant ist die Frage nach den Einstellungen von Professionellen im Gesundheits- und Sozialbereich. Kercher et al. (1996) haben in ihrer Studie herausgefunden, dass eine positive Einstellung gegenüber Älteren mit dem Gesundheitszustand der Älteren sinkt. Dabei stellt eine hohe Selbstwirksamkeit der Professionellen einen signifikanten Einflussfaktor bei der positiven Bewertung von gesunden, körperlich kranken und an Alzheimer erkrankten Älteren dar. Die Gründe für ein negatives Altersbild werden u.a. auch in der Ausbildung gesehen. Nach anderen Untersuchungen liegt bei Professionellen im Gesundheits- und Sozialbereich kein negatives Altersbild vor, vielmehr finden sich neutrale bis positive Einstellungen zu Älteren.

Erwartungen sind jedenfalls ein wichtiger Bestandteil in der Altenarbeit. Eine allgemeine gesellschaftliche Erwartung, das Alter betreffend, besteht darin, dass das, was im Alter passiert, weniger steuerbar und kontrollierbar ist. Diese Erwartungshaltung hat einen außerordentlich breiten Konsens in der Gesellschaft und beeinflusst auch die Beschaffenheit der sozialen Welt älterer Menschen. Dies zeigt sich in der Erwartungshaltung hinsichtlich der Eigenpflege des alten Menschen. Die alte Person wird fast immer als hilfsbedürftig, unselbständig und defizitär wahrgenommen. Dies trifft auch dann zu, wenn es objektiv und augenscheinlich nicht der Fall ist, wenn der ältere Mensch zu Autonomie und Selbständigkeit in der Lage ist, d.h. selbst einkaufen kann, sich selbst waschen kann etc. Eine stark bürokratisierte Verwaltung, zu wenig Pflegepersonal und Motivationsprobleme bei den Pflegenden tragen zur Entindividualisierung der Pflegepatienten bei. Durch unselbständiges Verhalten wird zu wenig Aktivitätspotential mobilisiert – dadurch sinkt die Eigenkompetenz. Es kommt zum sogenannten *Pygmalion-Effekt*, d.h. ältere Menschen verhalten sich so, wie es von ihnen erwartet wird.

Die amerikanische Sozialpsychologin Ellen Langer (1989, 1991) hat sich in zahlreichen Studien mit der Bedeutung von Erwartungen in der Altenarbeit empirisch befasst: In einem Experiment wurden VersuchsteilnehmerInnen Szenen vorgelegt, auf denen Personen abgebildet waren, die entweder als "35 Jahre alt" oder als "75 Jahre alt" beschrieben wurden. Gezeigt wurde ein Mann, der mit einer Einkaufsliste ins Geschäft geht und ohne Kaffee und Erdnussbutter zurückkommt. Alle Altersgruppen waren bereit, den Fünfundsiebzigjährigen als "senil" zu bezeichnen, den Fünfunddreißigjährigen jedoch einfach als "vergesslich".

Langer konnte auch nachweisen, dass durch eigenes Handeln in das eigene Schicksal eingegriffen werden kann (=Mindfulness) und dieses Handeln einen eindeutig positiven Einfluss auf das subjektive Gesundheitsempfinden hat. In einem anderen Experiment wurden den Patienten der Versuchsgruppe Dinge zur Entscheidung vorgegeben, die ihnen etwas bedeuteten. Die Patienten wurden gebeten, zu entscheiden, wo sie ihre Besuche zu empfangen wünschen. Es wurden ihnen auch mitgeteilt, dass in der Woche darauf am Donnerstag und am Freitag ein Film gezeigt würde, und dass sie entscheiden sollten, ob sie ihn sehen wollten und wann. Die Personen in der Kontrollgruppe wurden nicht ermuntert, Entscheidungen selbst zu treffen, sondern bekamen mitgeteilt, dass das Pflegepersonal dazu da sei, ihnen in jeder möglichen Weise beizustehen. Das Ergebnis war, dass jene Patienten, die das Gefühl hatten, selbst etwas entscheiden zu können, eine höhere Lebenszufriedenheit, ein höheres Aktivitätsniveau und eine höhere Kommunikationsbereitschaft aufwiesen.

### **Das Alter der Gegenwart: Pluralisierung und Buntheit Lebensstiluntersuchungen**

Bereits seit den 1970er Jahren wird auf die Pluralisierung des Alters hingewiesen, wobei zur Beschreibung dieser Pluralisierung der Lebensstilansatz herangezogen wird. Die Lebensstilperspektive hat den Vorteil, dass

sie nicht von vornherein berufs- oder sozialschichtfixiert ist und die durch Lebenslauf und Generationenzugehörigkeit erzeugten Orientierungen berücksichtigt (Hörl 1998).

Eine der ersten auf das Alter bezogenen soziologische Lebensstilstudien zum Alter geht auf Anne-Marie Guillemard zurück (1972): Sie unterscheidet sechs Lebensstile und beschreibt dabei Aktivitätsformen im Alter: Die *Zurückgezogenen* sind jene, die von Tag zu Tag leben, mit wenigen Interessen jenseits des Haushalts. Die *Zuschauer* sind jene, die fernsehen und gerne essen. Sie haben ein kleines soziales Netzwerk. Die *Freizeitorientierten* haben eine starke Ausrichtung auf Altenclubs und organisierte Aktivitäten. Die *Familienorientierten* sind ähnlich aber mit einer Orientierung auf die Familie. Die *Anspruchsvollen* sind die pressure group der Alten. Sie sehen die Alten als mit ähnlichen Interessen und suchen die Gemeinschaft mit anderen Alten. Schließlich nennt Guillemard die *jungen Alten*, die dadurch gekennzeichnet sind, dass Interessen intensiv verfolgen und vertiefen.

1991 führte dann Infratest et al. eine groß angelegte Lebensstilstudie in Deutschland durch. Unterschieden wurden vier Lebensstile älterer Menschen. Neu war an dieser Studie, dass sie von einem dynamischen Schichtgefüge ausging und Unterschiede auf der Basis eines Zusammenspiels „typischer“ Soziallagen mit „typischen“ Einstellungen und Verhaltensmustern ausging. Ein Drittel der über 50-Jährigen zählten in dieser Studie zu den *„Pflichtbewußt-Häuslichen“*. Es handelt sich dabei um die kleinen Angestellten und Beamten bzw. deren Witwen, die in bescheidenem Wohlstand leben. Ähnlich groß ist die Gruppe mit einer *„Sicherheits- und Gemeinschaftsorientierung“*, die dem traditionellen Arbeitermilieu angehört. Nach einem zumeist sehr harten Arbeitsleben verbinden die Vertreter dieses Lebensstils Vorstellungen vom glücklichen Ruhestand mit Entpflichtung, Ruhe und Rückzug auf die persönlichen Bedürfnisse. Etwa ein Viertel wird der Gruppe der *„Neuen Alten“* zugeordnet, welche aktive und expansive Verhaltensmuster aufweisen. Es sind dies die gutsituierten Älteren. Eine Kumulation von sozialer und materieller Benachteiligung ist schließlich für die Gruppe der *„resignierten Älteren“* kennzeichnend, die 15% der befragten Stichprobe ausmachen. Mehrheitlich befinden sich in dieser Gruppe hochaltrige Witwen aus dem Arbeiter- oder kleinbürgerlichen Milieu.

Gerhard Schulze beschreibt in der *„Erlebnisgesellschaft“* (1992) fünf Milieus. Wenn auch die Untersuchung von Schulze nicht direkt altersbezogen ist, ist nichtsdestoweniger das Alter eine wesentliche Gruppierungsvariable. Es wird hier nicht von einer Heterogenität des Alters ausgegangen, sondern vom Alter als Differenzierungsvariable. Ältere Personen gehören vorwiegend dem Niveaumilieu (hohe Bildung), Integrationsmilieu (mittlere Bildung) und Harmoniemilieu (niedrige Bildung) an. Jüngere Menschen ordnet er dem Selbstverwirklichungsmilieu (hohe Bildung) oder dem Unterhaltungsmilieu (niedrige Bildung) zu (S. 277ff.). Dabei gilt insbesondere das Harmoniemilieu als von älteren Personen „besetzt“. Die Frage gesellschaftlicher Differenzierung wird hier nicht vor dem Hinter-

grund einer Vorstellung von Kollektiven oder Klassen beantwortet, sondern in einer der Subjektivität und des Individualismus.

In eigenen Studien (Kolland 1996) wurden auf Basis eines Zwei-Variablen-Modells vier Aktivitätsstile im Alter beschrieben. Die *Aktiven* sind gekennzeichnet durch eine hohe Aktivitätsvielfalt und hohes subjektives Wohlbefinden (30%). Umgekehrt haben 33% der Befragten bei geringer Aktivitätsvielfalt ein geringes Wohlbefinden - die *Depravierten*.

Ein Viertel der über 50jährigen gibt trotz geringer Aktivitätsvielfalt ein hohes Wohlbefinden an. Für diese Gruppe sprechen wir von einem *Zufriedenheitsparadox*. Es sind wohl jene Menschen, die eine starke Ruhestandsorientierung haben. Es sind vor allem Menschen, die eine routinemäßige und wenig interessante Tätigkeit vor ihrer Pensionierung ausgeübt haben.

16% der Personen, die eine hohe Aktivitätsvielfalt aufweisen, geben ein negatives Wohlbefinden an. Hier kann von einem *Unzufriedenheitsdilemma* gesprochen werden. Oder anders gesagt: Aktivität schützt nicht vor Leere. Es handelt sich hier um die Beibehaltung einer Art "Geschäftigkeitsethik", wobei aber die Ziele, die mit dieser Ethik erreicht werden sollen, verloren gegangen sind, sodass ein Bruch entsteht.

Insgesamt ergeben die Lebensstiluntersuchungen ein Bild des höheren Alters, das wenig „neue Lebensstile“ erkennen lässt. Sichtbar wird vielmehr ein Übergewicht der konventionell-angepasst in „gesellschaftlichen Mittelagen“ lebenden alten Menschen (Hörl 1998). Aus den Lebensstilstudien geht wohl hervor – werden die heute alten Menschen längsschnittlich mit den alten Menschen früherer Zeiten verglichen - , dass sie relativ produktiv-aktiv sind, aber aktionsorientierte Altersmilieus sind kaum auszumachen.

## **Altersbilduntersuchungen**

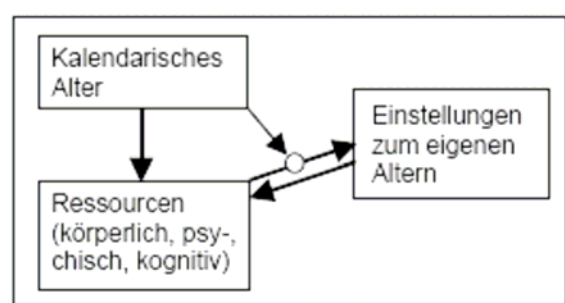
In einer neueren empirischen Untersuchung, an der 1.275 Menschen im Alter zwischen 45 und 75 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland teilgenommen haben (Kruse/ Schmitt 2005), konnte ein sehr uneinheitliches Bild des Alters festgestellt werden: Einerseits war der überwiegende Anteil der Untersuchungsteilnehmer der Auffassung, im Alter sei die glücklichste Zeit des Lebens nicht vorüber, das Alter sei eine sehr schöne Lebensphase, ältere Menschen hätten mehr innere Ruhe als jüngere und würden viel aus ihrem Leben machen. Andererseits war die deutliche Mehrheit der Untersuchungsteilnehmer der Meinung, die meisten älteren Menschen fühlten sich einsam, ältere Menschen seien häufig deprimiert, viele hätten den Anschluss an die heutige Zeit verloren, und im hohen Alter hätten viele geistig abgebaut. Untersuchungsteilnehmer mit Ersparnissen, Wohneigentum oder einem höheren Haushaltsnettoeinkommen sahen ältere Menschen tendenziell als weniger benachteiligt in der Gesellschaft an. Weitere Zusammenhänge fanden sich zwischen Berufsprestige und der Haushaltsgröße und den Urteilen, d.h. je höher das Berufsprestige und je größer der

Haushalt, desto günstiger fielen die Urteile der UntersuchungsteilnehmerInnen aus.

Die Autoren (Kruse/Schmitt 2005: 17) kommen zu folgendem Schluss: Auch wenn im Kontext der Ageism-These die Auffassung populär geworden ist, weit verbreitete negative Stereotype und Diskriminierungen von ältere(n) Menschen würden dazu beitragen, dass das Alter mit nicht zu leugnenden „faktischen“ sozialen Benachteiligungen einhergingen, so zeigt die gegenwärtige Forschung ein doch etwas anderes Bild. Nachdem frühe Untersuchungen bei allen theoretisch-konzeptionellen und methodischen Mängeln diese Auffassung noch teilweise bestätigten, ist die Wahrnehmung des Alters heute sehr viel stärker durch Differenziertheit und Optimismus geprägt. Dabei ist allerdings zu beachten, dass sozialstrukturelle Merkmale einen bedeutsamen Einfluss auf die Wahrnehmung des Alter(n)s ausüben.

Darüber hinaus ist zu beachten, dass es Zusammenhänge zwischen negativen Einstellungen und der Gesundheit/dem Wohlbefinden von Personen gibt, und dies vor allem dann verstärkt zu werden scheint, wenn starke Abweichungen zwischen der aktuellen Ressourcenlage einer Person und ihrer Einstellung zum Alter bestehen. Dies wird mit zunehmendem Alter bedeutsamer. Das folgende Diagramm stellt diesen Zusammenhang schematisch dar.

### Diagramm: Beziehungen zwischen Alter, Ressourcen und Einstellungen



### Ausblick

Die soziale Hochschätzung oder Missachtung des Alters ist aufs engste mit den grundlegenden Werten einer Kultur verbunden. Diese Werte tragen zur Bestimmung der gesellschaftlichen Stellung der Älteren entscheidend bei. Man kann Würde und Respekt vor dem Alter nicht beliebig dekretieren oder durch bloße Übereinkünfte erzeugen. Entwickelt man diese These einer Abhängigkeit der sozialen Stellung und gesellschaftlichen Wertung der Älteren von den zentralen Kulturwerten weiter, so besagt sie auch, dass ökonomische Fundierung und Sicherung zur Schaffung und Festigung einer sozialen Stellung zwar notwendig, aber allein noch nicht ausreichend sind. Soziale Sicherheit, so wichtig sie ist, verhindert noch nicht – wie sich für die Industriestaaten zeigen lässt – die Desintegration oder Abwertung der Älteren und Alten.

Kultur im Alter bedeutet aber nicht nur Handlungsspielräume auszudehnen, sondern bestehende Spielräume zu nutzen. Um den Möglichkeitsraum beherrschen zu können, sind drei Teilaufgaben zu erfüllen: Auffinden von Wissen und Produkten, Bedienen von Systemen, Kombinieren von Möglichkeiten (Schulze 2003).

Das Alter konstituiert sich dabei nicht aus einem Gegensatz oder als Extension der Erwerbsarbeit, sondern viel umfassender als ein neuer *Aktivitätsstil* (Kolland 1996). In einer Kultur- und Erlebnisgesellschaft kommt den Alten eine besondere Stellung zu. Es geht nicht primär darum, Tätigkeitsformen zu suchen, die strukturell der Erwerbsarbeit nahe kommen und damit als ein gewisses funktionales Äquivalent gelten können, sondern um Tätigkeitsformen, die deutlich von der Erwerbsarbeit auch in ihrem Aktivitätsstil abgesetzt sind.

Alte Menschen können mehr als bisher auch politisch als Aktivitäts-Ressource gesehen und formiert werden. Alterskultur bestünde darin, dass über die Lobby-Tätigkeit von Senioren- und Pensionisten-Vereinigungen hinaus, die Ambivalenz der zivilgesellschaftlichen Strukturen im Sinne selbstbestimmter sozialer Tätigkeit aufzulösen wäre (Kolland, Köster, Kricheldorf 2003). Dazu sind Basis- und Gruppenprozesse in vielfältiger Anknüpfung an Institutionen aber auch ohne diese nötig. Hier könnte der Begriff der Generativität hilfreich sein, der von der Vorstellung einer stärkeren Teilnahme am Geschick der nachkommenden Generationen getragen ist. Gemeint ist damit die Übernahme von Verantwortung, im Interesse an überdauernden Werten in Gesellschaft und Kultur unter gleichzeitigem Zurückstellen eigener Bedürfnisse (Kleiber, Ray 1993).

Ein zentrales Gegenwarts- bzw. Zukunftsproblem liegt aber im möglichen Auseinanderfallen des Alters bzw. in einer Polarisierung des Alters: Auf der einen Seite zeigt sich eine klare Aktivierung und sozio-kulturelle Verjüngung älterer Menschen, auf der anderen Seite erfahren immer mehr Menschen im hohen Lebensalter die Grenzen körperlicher und kognitiver Lebensdimensionen. Zur neuen Kultur des Alters gehört, sich nicht alt zu fühlen. Man fühlt sich zumeist jünger, als man es nach dem Kalender ist und man möchte auf jeden Fall jünger scheinen als es der Kalender zeigt. Es kommt zu einer „Maskierung“ des Alters (Featherstone, Hepworth 1989) über den Konsum, über Gymnastik, Kosmetik und Diätetik. Wenn auch die Befassung mit dem eigenen Selbst/Körper protektive Wirkungen erzeugt (Antonucci 1990), so bedeutet es doch mehr, wenn in westlichen (modernen) Gesellschaften der alternde Körper gefürchtet und abgewertet wird. Es gibt eine enge Beziehung zwischen dem physischen Abbau, der Sichtbarkeit des Alters und dem reduzierten Status älterer Menschen in der Gesellschaft. Untersuchungen zur Alterskultur beziehen sich vorrangig auf das behinderungsfreie Alter. Die Frage ist, ob das Bild vom erfolgreichen Altern nicht dazu führt, älteren Menschen das legitime Recht auf körperliche Dysfunktion und vielleicht kulturelles Disengagement zu nehmen.

## Literatur

- Amann, Anton (2001): Lebensstile im Alter. In Sablik, Karin, Wehle, Peter (Hrsg.). Netzwerk Lebensstil. Eine Bestandsaufnahme und Ideensammlung zur Erforschung der Lebensqualität aus wissenschaftlicher, politischer und kultureller Sicht. St. Pölten: NÖ Landesakademie, S. 53-59.
- Antonucci, Toni (1990). Social Supports and Social Relationships. In: Binstock, Robert H.; George, Linda K. (Hrsg.). Handbook of Aging and the Social Sciences. 3.Aufl. New York: Academic Press, S. 205-226.
- Borscheid, Peter (1987): Geschichte des Alters. 16.-18. Jahrhundert. F. Coppenrath: Münster.
- Borscheid, Peter (1990): Zum Verhältnis der Generationen zwischen den Revolutionen 1845/1918. In: Archiv für Sozialgeschichte, 30, S. 1-14.
- Bourdieu, Pierre (1988<sup>2</sup>): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Robert (1969): Age-ism. Another form of Bigotry. In: The Gerontologist, 9 (4), S. 243-246.
- Calasanti, Toni (1996): Incorporating diversity: Meaning, levels of research, and implications for theory. In: The Gerontologist, 36, S. 147-156.
- Ehmer, Josef (1990): Sozialgeschichte des Alters. Suhrkamp: Frankfurt/Main.
- Ehmer, Josef (1996): Die Lebenstreppe, Altenbilder, Generationsbeziehungen und Produktionsweisen in der europäischen Neuzeit. In: Josef Ehmer, Alter und Generationenbeziehungen im Übergang von der ständischen zur industriellen Gesellschaft. S. 92-120. Forschungsbericht: Universität Salzburg.
- Ebel, Thomas (1987): Der alte Mensch und sein Bild in der Gesellschaft. Frankfurt am Main: dipa-Verlag.
- Featherstone, Mike; Hepworth, Mike (1989). Ageing and old age. In Bytheway, Bill; Keil, Theresa (Hrsg.). Becoming and being old. London: Sage, S. 143-157.
- Guillemard, Anne-Marie (1972): La retraite: une mort sociale. Paris : PUF.
- Hörl, Josef (1994): Hoffnungen, Befürchtungen und Erwartungen der verschiedenen Altersgruppen bezüglich des Alters. In: Rosenmayr, Leopold, Hörl, Josef & Majce, Gerhard, Die Zukunft des Alters. S. 52-78. Forschungsbericht. Universität Wien.
- Hörl, Josef (1998): Zum Lebensstil älterer Menschen. In: Kruse, Andreas (Hrsg.): Psychosoziale Gerontologie. Bd.1. Göttingen: Hogrefe, S. 65-78.
- Imhof, Arthur E. (1983): "Unsere Lebensuhr. Phasenverschiebungen im Verlaufe der Neuzeit". In: Peter Borscheid und Hans J. Teuteberg, Ehe, Liebe, Tod. Zum Wandel der Familie, der Geschlechts- und Generationsbeziehungen in der Neuzeit. S. 170-198. F. Coppenrath: Münster.
- Infratest Sozialforschung, Sinus & Hellmut Becker (1991). Die Älteren. Zur Lebenssituation der 55-70-Jährigen. Dietz: Bonn.
- Kercher et al. (1996) : <http://www.asfh-berlin.de/gap/forschung.phtml> (31.8.2006)
- Kolland, Franz (1996): Kulturstile im Alter. Wien: Böhlau.
- Kolland, Franz; Köster, Dieter, Kricheldorf, Cornelia (2003): Geragogik und Zivilgesellschaft. (In Druck)
- Kondratowitz, Hans-Joachim v. (1989): Das Alter eine Last. In: Zeitschrift für Gerontopsychologie und Gerontopsychiatrie.
- Kondratowitz, Hans-Joachim v. (1990): Sozialpolitik in Verlegenheit. Normative Unbestimmtheiten im gegenwärtigen Diskurs über das Alter. In: Sachße, Christoph, Engelhardt, Tristram H. (Hrsg.). Sicherheit und Freiheit. Suhrkamp: Frankfurt a.M., S. 228-254.
- Kondratowitz, Hans-Joachim v. (1999): Sozialanthropologie. In: Jansen, Birgit; Karl, Fred; Radebold, Hartmut; Schmitz-Scherzer, Reinhard (Hrsg.). Soziale Gerontologie. Weinheim: Beltz, S. 106-125.
- Kruse, Andreas (1988): Die Auseinandersetzung älterer Menschen mit chronischer Krankheit, Sterben und Tod. In: Andreas Kruse, Ursula Lehr, Wolf D. Oswald & Christof Rott. Gerontologie. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Folgerungen für die Praxis. S. 413-433. Bayerischer Monatsspiegel: München.
- Kruse, Andreas/ Schmitt, Eric (2005): Zur Veränderung des Altersbildes in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 49-50, 9-17.



- Langer, Ellen J. (1989): *Mindfulness*. Boston: Addison-Wesley Publishing.
- Langer, Ellen J. (1991): *Aktives Denken*. Rowohlt: Reinbek.
- Majce, Gerhard (1992): *Altersbild und Generationenverhältnis*. Forschungsbericht: Universität Wien.
- Montepare, J.M. & Lachman, M.E. (1989): *You´re Only as Old as You Feel*. In: *Psychology and Aging*, 4 (1), 73-78.
- Rosenmayr, Leopold (1978): *Die soziale Bewertung der alten Menschen*. In: Leopold und Hilde Rosenmayr (Hrsg.), *Der alte Mensch in der Gesellschaft*. S. 110-132. Reinbek: Rowohlt.
- Rosenmayr, Leopold (1983): *Die späte Freiheit*. Berlin: Severin & Siedler.
- Rosenmayr, Leopold (1996): *„Vom Greisengrau steh auf“*. *Alte Menschen im Spiegel der Geschichte und der Kulturen*. In: Gerhard Naegele & Annette Niederfranke, *Funkkolleg Altern*. Studienbrief 1/Studieneinheit 2. S. 1-56. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudienforschung.
- Schelling, Hans Rudolf/ Martin, Mike (2004): *Einstellungen zum eigenen Altern*. Manuskript.
- Schulze, Gerhard (1992): *Die Erlebnisgesellschaft*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schulze, Gerhard (2003): *Die beste aller Welten. Wohin bewegt sich die Gesellschaft im 21. Jahrhundert?* München: Hanser.
- Sieder, Reinhard (1977): *Probleme des Alterns im Strukturwandel der Familie*. In: Michael Mitterauer & Reinhard Sieder. *Vom Patriarchat zur Partnerschaft*. S. 169-185. Beck: München.
- Tartler, Rudolf (1961): *Das Alter in der modernen Gesellschaft*. Stuttgart: Enke.
- Tartler, Rudolf (1995): *Die soziale Gestalt der heutigen Jugend und das Generationenverhältnis der Gegenwart*. In: Helmut Schelsky, *Arbeiterjugend gestern und heute*. S. 263-349. Quelle & Meyer: Heidelberg.
- Tews, Hans Peter (1990): *Neue und alte Aspekte des Strukturwandels des Alters*. In: *WSI Mitteilungen*, 43 (8), S. 478-491.
- Tews, Hans Peter (1995): *Altersbilder*. Kuratorium Deutscher Altershilfe: Köln.
- Tews, Hans Peter. (1979<sup>3</sup>): *Soziologie des Alterns*. Quelle & Meyer: Heidelberg.
- Tulle-Winton, Emmanuelle (1999): *Growing Old and Resistance: Towards a New Cultural Economy of Old Age*. In: *Ageing and Society*, 19, S. 281-299.
- Weber, Max (1995<1919>): *Wissenschaft als Beruf*. Reclam: Stuttgart.
- Zeman, Peter (1996): *Altersbilder, soziale Arbeit und die Reflexivität des Alters*. In: Cornelia Schweppe, *Soziale Altenarbeit*. S. 33-51. Juventa: Weinheim/München.

### **3. Ansätze der Bildung mit älteren Menschen in der Schweiz**

Situation, Konzepte, Perspektiven

Prof. Dr. Urs Kalbermatten, Pro Senectute Schweiz, Abt. Weiterbildung

#### *Zusammenfassung des Artikels von „Bildung im Alter“, von Prof. Dr. Urs Kalbermatten*

(Veröffentlicht in: Kurse, A., Martin, M. (2004) Enzyklopädie der Gerontologie. Bern: Huber.)

#### **Einleitung**

Die geringe Beteiligung der 55-64 Jährigen an Bildung kann auf die Zunahme der Frühpensionierung und die öffentliche Diskussion von Bildung als Weiterbildung für den Beruf zurückgeführt werden. Dies ist der Ausgangspunkt für die folgenden Ausführungen zur Bildung im Alter.

Die enge Verbindung von Bildung und beruflichem Nutzen, die sich auch in der Förderpolitik widerspiegelt, ist ein Grund für die geringe Beteiligung älterer Menschen an Weiterbildung. Welche Zielsätze Bildung im Alter haben kann - der persönliche Nutzen, wie auch der gesellschaftliche Gewinn - sollten demnach stärker diskutiert werden. Dem müsste die Zuerkennung des Alters als eine eigene Lebensphase vorausgehen. Der in der Gerontologie als Disengagement diskutierte Ruhestand ist eine schlechte Vision für die Planung von 20 bis 30 Jahren. Der bisherige Schwerpunkt der Gerontologie liegt bei der erfolgreichen Nutzung verschiedener Ressourcen, für die Erreichung eines möglichst hohen Wohlbefindens. Unter diesem Denkbereich dient Bildung dem Erhalt von körperlichen und geistigen Fähigkeiten. Die Aufgabe der Gerontologie besteht darin, die Aufgaben und Anforderungen des Alters in das gesellschaftliche Bewusstsein zu bringen und Theorien zu entwickeln die das Alter von den Lebensanforderungen her breiter erfassen, weil dadurch der Nutzen und die Notwendigkeit von Bildung im Alter dem Staat und den älteren Menschen selber klarer vor Augen geführt würde.

#### **Bildung im Alter**

Eine Vielzahl von Begriffen wird rund um das Thema Bildung im Alter diskutiert: Lernen im Alter, Altenbildung, Alternsbildung, Erziehung der alten Menschen, Erwachsenenbildung mit älteren Menschen, Erwachsenenpädagogik,... Jede dieser Bezeichnungen betrachtet das Thema von einer anderen Perspektive. Hier werden die Definitionen von Bildung im Alter als eine „gezielte, ganzheitliche Weiterentwicklung des Menschen“ und als ein aktiver Prozess, „der vom agierenden Subjekt ausgeht“ zugrunde gelegt. Es geht um bewusst gestaltete Prozesse, die Themen und Inhalte betreffen, die während dem Berufsleben häufig zu kurz gekommen sind. Sich zu bilden, wird als zielbewusstes, sinnhaftes Handeln gesehen. Lernprozesse, als konkrete Aneignung von Wissen und Fertigkeiten, sind nur ein Teil von Bildung. Ziel von Bildung ist die Lebensgestaltung.

## Inhalte der Bildung im Alter

Die Bildungsinhalte für ältere Menschen unterscheiden sich grundsätzlich nicht von den Inhalten der Erwachsenenbildung. Folgende sechs Ziele können der Bildung im Alter zugeordnet werden und gleichzeitig den Inhalt der Angebote ergeben:

- Beteiligung und Integration in die Gesellschaft
- Prävention im geistigen und körperlichen Bereich
- Persönlichkeitsbildung
- Selbstständige Lebensgestaltung und Förderung der Lebensqualität
- Beschäftigung mit und Einsatz für eigene Anliegen
- Gestaltung des sozialen Umfelds

## Ganzheitlicher Unterricht

Unter ganzheitlichem Unterricht versteht man, die Miteinbeziehung von körperlichen, geistig-psychischen Elementen (Person), wie auch die Einbettung eines Menschen in seine soziale und materielle Lebenswelt (Umwelt). Auf Basis dieser Differenzierung zeigt die folgende Tabelle all jene Elemente, die in den vier Bereichen zu berücksichtigen ist. Keiner dieser Bereiche soll bei der Planung von Bildungsangeboten, ohne Begründung weggelassen werden.

Körperlicher Bereich <ul style="list-style-type: none"><li>• alle Sinne einbeziehen</li><li>• Bewegungselemente</li><li>• Haltung, Anstrengung</li><li>• Atmung, Lachen</li></ul>	Geistig-psychischer Bereich <ul style="list-style-type: none"><li>• rationales Denken, Urteilsbildung</li><li>• Wissen, Erfahrung</li><li>• Gefühle, Werte, Spiritualität</li><li>• Kreativität, Spielen, Metaphern</li></ul>
Materielle Umwelt <ul style="list-style-type: none"><li>• Landschaft</li><li>• Fauna-Flora</li><li>• Lebensraum</li><li>• Gegenstände</li></ul>	Sozialer Bereich <ul style="list-style-type: none"><li>• Beziehungen, Diskussionen</li><li>• Gruppenprozesse</li><li>• gesellschaftliche Situation</li><li>• Kultur, Geschichte</li></ul>

Ganzheitliche Bildung ist im Alter notwendig, weil man sich in der Phase nach der Pensionierung breiter entwickeln kann, als das während der Berufszeit möglich war.

## Formen der Bildung

Einzelkurse stellen die häufigsten Angebote in der Seniorenbildung dar, während Ausbildungen oder länger andauernde Bildungsangebote (z. B. Senioren-Collegs, Seniorenakademien, Ausbildung zu Experten usw.) eher selten sind. Neben den formalen Angeboten können alle „Tätigkeiten, die ein gezieltes Aneignen von Informationen, Gegenständen, Wissen und Fertigkeiten beinhalten, das Vorwärtskommen im Leben anstreben“ als Bildung bezeichnet werden. Betrachtet man Bildung als Lebensplanung und wirft dabei ein Auge auf den Zeitaspekt zeigt sich, dass ältere Menschen

eher kurzfristig und nur einzelne Aktivitäten planen, anstatt längerfristige Projekte in Angriff zu nehmen.

Die Notwendigkeit der Bildung im Alter wurde erstmals in den 60iger Jahren thematisiert. Der Grund dafür waren Modelle von Aktivität und „successful aging“. Diese Trainings für die geistige und körperliche Fitness haben auch heute noch eine große Bedeutung. Auch in diesen Angeboten finden aber Sinnfragen immer stärker Einzug und Bildung als Mittel zur Lebensorientierung steht im Fokus.

Bildungsangebote für ältere Menschen sind sehr weitläufig. Die Angebote variieren nach Träger, nach der Organisationsform des Angebots und nach der Region sehr stark. Bildungsberatungsbüros für ältere Menschen können den Nachfragenden helfen, die für sie richtigen Angebote zu finden. Darüber hinaus könnten diese Büros in Mit- und Selbstorganisation der Senioren erfolgen.

### **Bildungsmarketing**

Bildungsmarketing, als Teil der Bildungspolitik, die der Staat derzeit nicht wahrnimmt, sollte von öffentlichen Stellen und privaten Bildungsträgern vorangetrieben werden. Dabei geht es nicht darum einige tausend ältere Menschen mehr in Kurse zu holen, sondern Bildung im Alter durch die Förderung der Bildungsbereitschaft (Information und Beratung, Schaffung attraktiver Kursangebote) zur Norm zu machen.

Finanzielle Grundlagen für die Förderung von Bildung im Alter sind nicht geschaffen worden, sondern die generelle Kürzung von Mitteln im Erwachsenenbildungsbereich zeigt hier eher eine Tendenz in die entgegengesetzte Richtung. Bildung für Ältere darf schon für die TeilnehmerInnen etwas kosten, staatliche finanzielle Unterstützung wäre aber ein Signal und würde die Bedeutung von Bildung im Alter unterstreichen.

Der Gewinn von Bildung im Alter liegt neben der Abwendung der Gefahr des geistigen Abbaus und der Vernachlässigung des persönlichen Interesses, darin, dass Bildung im Alter auch die Möglichkeit einer vollen Partizipation an der Gesellschaft beinhaltet. Demokratische Gesellschaften sind darauf angewiesen und sollten demnach auch Interesse daran haben, dass sich die Bürger weiterbilden.

Um den Wert von Bildung hervorzuheben sollte Bildungsmarketing positive Motivationen bezogen auf den persönlichen Gewinn und den praktischen Lebensbezug ansprechen und nicht zu sehr an schulischem Lernen oder einer Defizitkompensation durch Lernen orientiert sein.

## **Einbezug bildungsferner Kreise und spezieller Gruppen von Senioren**

Der Großteil von Bildungsangeboten für Ältere wird von bildungsnahen Menschen besucht, Personen die, schon vor der Pensionierung Bildungsangebote in Ansprache genommen haben und auch eine relativ hohe Schulbildung haben. Wie können nun bildungsungewohnte Gruppen älterer Menschen erreicht werden? Das gezielte Ansprechen von speziellen Gruppen und das Schaffen von niederschweligen, höchstattraktiven Angeboten stellen hier Lösungsstrategien dar. Intergenerative Bildungsangebote, ihre Entwicklung und Umsetzung können als gutes Beispiel für eine Neuentwicklung der letzten 10 Jahre gesehen werden.

Ältere Menschen auf dem Land, ältere Migranten und hochaltrige Menschen sind spezielle Gruppen, die in den letzten Jahren teilweise schon in den Fokus der Altenarbeit gerückt sind. Neben den Angeboten für mobile Senioren, gibt es in den letzten Jahren auch verstärkt körperliche und geistige Programme in den Altersinstitutionen. Spezielle Bildungsangebote gibt es auch für ältere Menschen in der Freiwilligenarbeit.

Im Bezug auf bildungsungewohnte Senioren und Personen, die wegen ihrem Alter aufgehört haben Kurse zu besuchen, besteht Bedarf zur Erforschung der möglichen Motivation für Bildung. Darüber hinaus müsste eine bessere Koordination aller beteiligten Kreise angestrebt werden, um das Angebot abstimmen zu können. Diese Aufgaben könnten Bildungsberatungsbüros, die strukturelle Aufgaben behandeln und auch individuelle Bildungscoachings durchführen, übernehmen.

## **Das Kompetenzmodell des Alters als Bildungsleitlinie**

Bezogen auf das Kompetenz-Modell ist Bildung das Zusammenführen von Menschen, damit sich diese gegenseitig unterstützen können, Aufgaben und damit Verantwortung übernehmen und sozialen Sinn erfahren. Die Lebenssituation, sowie die Potentiale und Bedürfnisse der älteren Menschen stehen hier im Mittelpunkt und sollen partnerschaftlich behandelt werden. Bei dieser Art der Bildung geht es darum die Handlungsräume und Entwicklungspotentiale des Alters zu nutzen.

Die Ausgestaltung von Bildung in Richtung eines Kompetenz-Modells sollte folgende Komponenten miteinbeziehen:

- Bedürfnisorientierung
- Förderung der Selbst- und Mitbestimmung
- Partnerschaftliches Arbeiten
- Ausrichtung auf das Individuum
- Beziehungsorientierung
- Förderung von Verantwortung
- Erwartungen und Glaube an Fähigkeiten
- Coaching

- Förderung durch Forderung

### **Didaktisch-methodische Aspekte in der Erwachsenenbildung mit älteren Menschen**

Die Bildung älterer Menschen unterscheidet sich nicht generell von allgemeiner Erwachsenenbildung. Es soll kein Defizitansatz, der von den Sineseinbußen älterer Menschen ausgeht, angewandt werden. Altergrenzen sollten nicht maßgebend sein, sondern es sollte zielgruppenorientiert gearbeitet werden.

Folgende Unterschiede gibt es aber bei der Bildung von Senioren im Vergleich zu allen anderen Altersgruppen:

- Bildungsmotivation: freier Wille, hohe Motivation
- Erfahrungen: sollen genutzt werden; können aber auch ein Hindernis sein
- Nutzen der Bildung: konkrete Lebensbezüge sind notwendig
- Soziales: sozialer Kontakt ist neben dem Inhalt wichtiger Grund für Bildung.

### **Bildung soll handlungsorientiert sein**

Stellt man Bildung in Zusammenhang von Lebensplanung, ist sie ziel- und handlungsorientiert. Dafür sind folgende Punkte notwendig:

- Orientiert auf Ziele und Zukunft
- Beinhaltet praktisches Lernen, ein Lernen fürs Leben
- Erworbenes Wissen wird im Leben umgesetzt
- Ist Sinnorientierte, sinnhafte Zeitverwendung
- Kann direkte Teilhabe am aktuellen Lebensgeschehen fördern
- Dient dem Erwerb von Handlungskompetenzen
- Gemeinsames Verfolgen von Interessen, nicht Zeitvertreib
- Fördert aktives Mitstreiten in der Gesellschaft

### **Stellenwert sozialer Beziehungen in der Erwachsenenbildung mit älteren Menschen**

Eine wichtige Motivation für die Teilnahme an Bildung im Alter, ist das soziale Element. Im Alter kommt es zu einer Veränderung der gesamten Beziehungssituation (Verlust der Arbeitskollegen durch Pensionierung, Auszug der Kinder, Tod,...), die oft eine Verringerung des sozialen Netzes darstellt, Bildungsveranstaltungen bieten dem idealen Orte der Begegnung. Soziale Beziehungen müssen aber bewusst initiiert und gestaltet werden. In Kalbermatten (2000) wird eine Anleitung dafür geliefert.

## **Schluss**

Damit Bildung in Zukunft für mehr älterer Menschen ein Bestandteil ihres Lebens wird, müssen gesellschaftliche wie auch persönliche Erwartungen von den Aufgaben des Alters verändert werden. Auch die Gerontologie soll dazu ihren Beitrag leisten.

Der lebenspraktische Nutzen ist ein zentrales Bildungsziel im Alter. Bildung im Alter ist durch die sozialen, politischen, technischen und wissenschaftlichen Veränderungen für die Partizipation an der Gesellschaft, sowie für eine kritische Reflexion des gesellschaftlichen Lebens notwendig.

#### 4. Qualität in der Erwachsenen- und Altersbildung

Univ. Prof. Dr. Franz Kolland, Universität Wien

Qualitätsentwicklung ist zu einem zentralen Thema in der Erwachsenenbildung geworden (Ehse/Zech 2002). So legt auch die Kommission der Europäischen Gemeinschaften in ihrem Grundlagenpapier „Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“ Kriterien für die Qualitätssicherung in der Bildung fest (2005, 33):

- klare und messbare Ziele und Standards;
- Leitlinien für die Umsetzung unter Beteiligung der Akteure;
- geeignete Ressourcen;
- konsistente Evaluierungsmethoden, die Selbstbewertung und externe Prüfung verbinden;
- Feedbackmechanismen und Verfahren zur Verbesserung;
- leicht zugängliche Evaluierungsergebnisse.

Der Begriff Qualität...

- meint die Beschaffenheit von Produkten oder Dienstleistungen in Relation zu den an sie gestellten Anforderungen (*Ehse/ Zech 2002*).
- bezieht sich darauf, inwieweit eine Leistung (z.B. Bildungsangebot) der Idealvorstellung dieser Leistung entspricht (*Pelikan/ Dietscher/Novak-Zezula 1988*).

Wenn auch neben diesen beiden Definitionen eine Vielfalt von Begriffsbestimmungen gegeben ist, besteht doch Einigkeit darüber, dass Qualität zunächst nichts anderes als eine wahrnehmbare Eigenschaft und somit objektiv ist. Qualität ist durch diesen objektiven Charakter *beschreibbar* und *messbar*.

Doch ist Qualität tatsächlich „von außen“ beschreib- und messbar?

*These 1:* Qualität ist immer Gegenstand einer diskursiven und reflexiven Auseinandersetzung. Gemeint ist damit, dass sie nicht „von außen“ festgelegt wird.

Gemeint ist mit dieser Aussage, dass Qualität nicht „von außen“ festgelegt wird, wie dies in der ISO 9000 geschieht, sondern als ein Aushandlungsprozess, als ein gemeinsames Konstrukt der Beteiligten zu verstehen ist. Dies gilt in besonderer Weise für Bildungsprozesse, weil das eigentliche Produkt, nämlich der Lernzuwachs, nicht vom Anbieter hergestellt wird, sondern vom Abnehmenden selbst. Der Lernende ist der eigentliche „Produzent“ von Bildung. Qualität kann dementsprechend nur kommunikativ durch Verständigung ermittelt werden. Sie entsteht als gemeinsames Konstrukt der Beteiligten.

Die Frage der Qualität stellt sich in Bildungsprozessen in besonderer Weise. Als personenbezogene Dienstleistung besteht ihre Besonderheit darin,



dass die Teilnehmenden mehr oder weniger intensiv an der Herstellung des Produkts – jetzt im betriebswirtschaftlichen Sinn – beteiligt sind. Die „Kunden“ sind bei der Herstellung des Produkts in der Präsenzlehre anwesend und darüber hinaus auch aktiv beteiligt. Wenn auch diese Prämissen sich verändern, d.h. sowohl die Fernlehre als solches zunimmt und die aktive Beteiligung sehr stark vom Gegenstand und dem jeweiligen didaktischen Verständnis abhängt, so entsteht kein fertiges Produkt ohne die Teilnehmenden. Dies bedeutet, dass die Qualität oder der Erfolg organisierter pädagogischer Prozesse entscheidend von der Interaktion zwischen „Hersteller“ und „Verbraucher“ abhängt (vgl. Schiersmann 2005: 25). Sind die Teilnehmenden nicht motiviert oder verweigern sie die Mitarbeit, kann Lernen nur unter erschwerten Bedingungen stattfinden. Zugleich fallen „Produktion“ und „Konsumtion“ der Dienstleistung Bildung räumlich und zeitlich sehr oft zusammen. Dies gilt vor allem für den Bereich der Persönlichkeitsbildung. Kommunikation und Verständigung stellen Form und Inhalt der Arbeit dar.

Diese Bedingungen haben erhebliche Konsequenzen für die Definition von Qualität. Wenn es auch klare Zielstellungen gibt, wie zum Beispiel die Vermittlung von Wissen oder Ausbildung von Werthaltungen, so können solche Zielstellungen nur erreicht werden, wenn es gelingt, das Individuum zu Lernprozessen zu motivieren (Arnold 2001). Von daher könnte die pädagogische „Intervention“ auf die Bereitstellung möglichst optimaler Rahmenbedingungen von Lernprozessen reduziert werden. Dahinter steht eine *systemtheoretische* Sicht, wonach lernende Subjektive als selbstreferentielle, geschlossene Systeme zu verstehen sind, deren Entwicklung zwar von außen beeinflusst, aber keineswegs gezielt gesteuert werden kann.

Gefordert wird vor diesem Hintergrund eine *differentielle Bildung* (Dräger 1997), in der die Entscheidungskompetenz über Ziele und Inhalte stärker in der Verantwortung der Individuen gelegt wird. Gemeint ist damit – vereinfacht gesagt – Lernen findet als *selbstgesteuertes* Lernen statt. Die Lernenden sollen nicht mehr belehrt werden, eher müssen Lehrende selbstgesteuertes Lernen von Erwachsenen *ermöglichen* (Arnold/Schübler 2003). Es geht also um die Ermöglichung von Bildungsprozessen. Die Lernenden werden aktiviert, selbstgesteuert zu handeln. Der Trend wendet sich von der Belehrungspädagogik ab und richtet sich nach einer Ermöglichungsdidaktik (Arnold/Schüssler, 2003), die den Lernenden die Verantwortung für ihre eigenen Bildungsprozesse überträgt. Das Produzieren von Möglichkeiten oder Möglichkeitsräumen wird damit für die Erwachsenenbildung konstitutiv.

In einer kritischen Stellungnahme zu Drägers differentieller Bildung hat Bubolz-Lutz (1999) darauf hingewiesen, dass nicht alle alten Menschen zur Selbstbestimmung fähig sind, selbstgesteuertes Lernen einer Elite vorbehalten bleibt. Gruppen von älteren Menschen empfinden selbstorganisierte Lernprozesse als Lernzumutung. Dazu komme, dass offene Zieldefinitionen Beliebigkeit bedeuten und die Revision der Infrastruktur, wie sie von Dräger (1997) gefordert worden ist, nicht das vorrangige Ziel sei,

sondern Lernen als Auseinandersetzung. Dies führt Helmut Bremer (2004) auch zu der Schlussfolgerung, dass das autonom lernende Subjekt (in bildungsfernen Schichten) ein Mythos ist. Problematisch sei zudem an konstruktivistischen bzw. systemtheoretischen Lerntheorien, die für das autonom lernende Subjekt eine Lernumgebung vorsehen, in der nicht belehrt, sondern ermöglicht wird, dass diese beim je Gegebenen stehen bleiben. Es wird, so Bremer (2004), der kritische Blick auf die sozialen Beziehungen von Lehrenden und Lernenden erschwert.

Letztlich ist die Frage zentral: Wer definiert, was Qualität in der Bildung heißt. Welche Interessengruppe verfügt über die Machtressourcen, ihre Definition von Qualität durchzusetzen?

Qualität kann weiters als geschätzte Eigenschaft verstanden werden. Dazu soll folgende These angeführt werden:

*These 2:* Die Qualität der Weiterbildungsangebote muss sich an konkreter Wirksamkeit in der Alltagspraxis messen lassen. Ist die Leistung hilfreich, unterstützend, problemlösend, entwicklungsfördernd?

Die Bewertung/ Evaluierung von Lernprozessen bezieht sich demnach nicht nur auf die Bildungsveranstaltungen selbst, sondern auch den Lernerfolg im Alltag, wenn das Ziel die selbständige Lebensführung (im Alter) ist.

Qualität könnte aber auch verstanden werden als „anerkannte Leistung“. Mit diesem Vorstellungskreis zielt Qualität auf die Bewertung und Bemessung von Bildung in ihrer „Praxistauglichkeit“ für die Teilnehmenden. Die These wäre dann:

*These 3:* Die Qualität der Weiterbildungsangebote muss bestimmten, fachlich anerkannten Standards entsprechen.

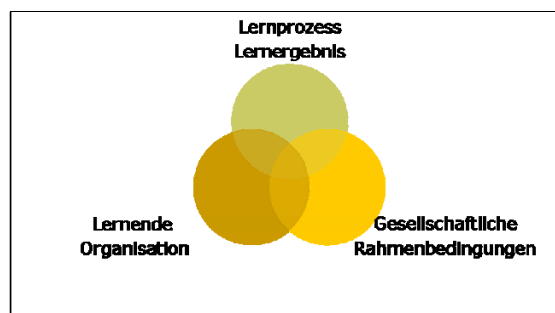
Dieser These entsprechend sollte das Bildungsangebot fachimmanenten und wissenschaftlich akzeptierten Gütekriterien entsprechen.

In Institutionen, deren Aufgaben sich auf gesellschaftlich wichtige, nicht primär ökonomische Ziele beziehen, ist Qualität nicht nur auf die Kunden bzw. Teilnehmenden zu beziehen, sondern auch und ganz wesentlich auf die fachlichen Standards der Profession. Solche Standards sind nach Lehmenkühler-Leuschner (1996): *Expertise, Zentralwertbezogenheit und Kollektivorientierung* und *Autonomie* bzw. *Kontrolle der eigenen Tätigkeit*. Bedeutsam ist das spezielle Fachwissen, welches Grundlage professionellen Handelns ist. Zentrale Werte sind Gesundheit, Recht, Wahrheit und Konsens. Professionelles Handeln dient dazu, solche für die Gesellschaft wichtigen Werte zu sichern. Bildung kann als solch ein gesellschaftlicher Zentralwert gesehen werden.

Professionelle Gütekriterien orientieren sich vor allem an dem professionellen Wissen und am Berufsethos und nicht einseitig an den Wünschen und Bedürfnissen der KlientInnen, im Fall der Weiterbildung an den Teilnehmenden. Ein Qualitätsbegriff, der die Kundenorientierung zu handlungsleitenden Maxime macht, ist für professionelle pädagogische Arbeit

nicht ausreichend (Epping 2000). Es geht nicht nur um die Befriedigung von Kundenbedürfnissen. Aus diesem Grund schlägt Epping (2000,65) auch vor, nicht von Kundenzufriedenheit zu sprechen, sondern von Teilnehmerzufriedenheit. Den mit den Begriffen Kunde und TeilnehmerIn verbinden sich substantiell unterschiedliche Vorstellungen. Ein Kunde will eine Ware erwerben oder eine Dienstleistung verrichten lassen. Die Tatsache, dass TeilnehmerInnen Kursbeiträge bezahlen, rechtfertigt nicht, das Verhältnis KursleiterIn – TeilnehmerIn mit dem Verhältnis VerkäuferIn - Kunde gleichzusetzen. Für den Verlauf eines Bildungsprozesses ist es nämlich entscheidend, ob es gelingt, dass Kursleitende und Teilnehmende sich gegenseitig als Individuen wahrnehmen und wertschätzen können, d.h. um Bildungsprozesse zu initiieren, ist die Fähigkeit zur *Beziehungsgestaltung* wichtig.

Für die Frage der Qualität in Bildungsprozessen lassen sich drei Ebenen unterscheiden, nämlich die Ebene des *Lehr-/Lernprozesses* selbst, die Ebene der *Organisationsstruktur* und die *gesellschaftlichen Rahmenbedingungen*.



### Qualität auf der Ebene der Lernprozesse

Die Ebene der Lehr- und Lernprozesse zielt aus der Sicht der Qualitätsbewertung auf die Prozess- bzw. Ergebnisqualität. Die Prozessqualität umfasst dabei den Prozess der Leistungserbringung, d.h. die Durchführung der Lehrtätigkeit, die Qualität der Lehre, die interpersonelle Komponente in der Leistungserbringung.

Entscheidend für die Prozessqualität und gleichzeitig das Problem in Lernprozessen ist die Standardisierung der Herstellung. Genaue Zieldefinitionen, nachvollziehbare und nachprüfbare Regeln, die dem Stand des professionellen Wissens entsprechen. Dazu gehört auch die Art und Weise wie die Kommunikation zwischen Leistungserbringern und Kunden erfolgt.

*These 4:* Knappe Mittel haben die Qualitätsdiskussion von der Struktur zum Prozess bzw. zum Ergebnis („Output“) verschoben.

Hinter dieser These steht die schon weiter oben beschriebene Bestimmung von Qualität, nämlich die Gebrauchseigenschaft einer Leistung („fitness for use“), d.h. der Nutzen des Gelernten. Gefragt wird hier: Welche Anforderungen bestehen bezüglich der Anwendung des Gelernten. Ist das Gelernt-

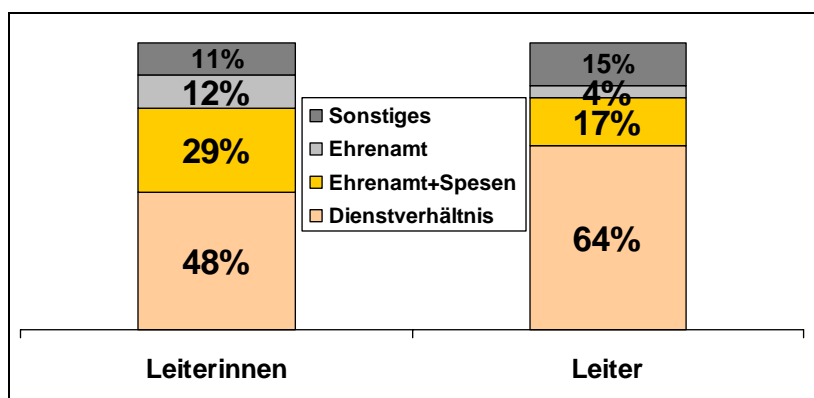
te „Just for Use“, hat es Praxisfähigkeit oder dient es dem bürgerschaftliches Engagement?

### Qualität auf der organisationalen Ebene

Eine zweite Ebene der Qualitätsdiskussion bezieht sich auf die Organisationsebene, die Kultur der Organisationen, ihre Abläufe. Es geht hier um Fragen der kleinen Zahl von hauptberuflichen und großen Zahl von nebenberuflichen und ehrenamtlich Tätigen im Bereich der Altenbildung.

Die Studie „Bildung im Alter“ (Kolland/ Kahri/Ahmadi/Frick 2004) hat ergeben, dass 51% der Kurse, die in dieser Studie erhoben worden sind, im Rahmen eines Dienstverhältnisses durchgeführt wurden, wobei unter Dienstverhältnis sowohl eine fixe Anstellung als auch ein Dienst- bzw. Werkvertrag zu verstehen ist. Etwas mehr als ein Drittel der Kurse beruhen auf einer ehrenamtlichen Tätigkeit und rund jeder zehnte Kurs war auf einem anderen Beschäftigungsverhältnis begründet. Die nachfolgende Grafik zeigt, dass doppelt so viele Frauen wie Männer ihre Kurse/Veranstaltungen ehrenamtlich halten. Während zwei Drittel der Männer in einem Dienstverhältnis zur Organisation stehen, ist es bei den Frauen weniger als die Hälfte.

**Abbildung: Arbeitsverhältnis der KursleiterInnen nach Geschlecht (n=826 Kurse)**



Je älter die Befragten sind, desto eher wird die Tätigkeit zu einer ehrenamtlichen Tätigkeit – dies gilt besonders nach der Pensionierung. Von den Kursleitern, die sich im Ruhestand befinden, führen 58% ihre Tätigkeit ehrenamtlich aus (mit und ohne Aufwandsentschädigung). Wenn man die jeweiligen Dienstverhältnisse als Gruppen nimmt (jedes für sich 100%), dann erkennt man, dass bei jenen Kursleitern, die einer ehrenamtlichen Tätigkeit ohne Aufwandsentschädigung nachgehen, der Prozentsatz derer, die im Ruhestand sind, mit 94% am höchsten ist.

Unter welchen Rahmenbedingungen können nun Weiterbildungseinrichtungen ihre Ziele optimal erreichen?

Weiterbildungsorganisationen müssen selber kontinuierlich lernen, um das lebenslange Lernen der Individuen optimal anregen, fördern und unter-

stützen zu können. Lernende Individuen brauchen lernende Organisationen. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Organisationen selbst Forschung und Entwicklung betreiben oder inwieweit sie diese von außen erwerben. Ein Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung besteht in der Beobachtung der Teilnehmerbedürfnisse. 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.

Wünschenswert erscheint in diesem Zusammenhang auch, dass ältere Menschen aus einer ganzen Palette von Bildungsmöglichkeiten wählen können und die Institutionen einladender und leichter zu erreichen sind. Nach Schuller und Bostyn (1992) sollen die Institutionen ermutigender, unterstützender, ansprechender, risikobereiter und flexibler werden.

### **Zur Soziologie der Organisationen**

*Organisationen* sind festgelegte und relativ stabile Autoritätsbeziehungen. Für Max Weber (1922) stellen *Bükratien* die effizienteste Form von Organisationen dar. Sie sind streng hierarchisch und autoritär strukturiert. Organisationen sind das Resultat einer gesteigerten Arbeitsteilung.

*Idealtypisch* sieht Max Weber für bürokratisches Handeln folgende Dimensionen:

1. Instanzenweg (Hierarchie),
2. schriftliche Kommunikationsform zwischen den Organisationsmitgliedern (Beamte),
3. Beamte sind vollzeitbeschäftigt und bekommen Gehalt,
4. Aufgaben der Beamten innerhalb der Organisation sind andere als im Leben außerhalb der Arbeit,
5. die materiellen Ressourcen der Organisation gehören nicht den Mitgliedern.

Weber entwarf damit ein Bild von Organisationen, in denen die Menschen standardisierte und öffentlich festumschriebene Kontakte pflegen. Man nennt diese Art von Interaktion: *formelle Beziehungen*. Aber in Organisationen entwickelt sich auch immer ein „inoffizielles“ Netzwerk von Beziehung zwischen Menschen. Peter Blau (1955) untersuchte diese Arten von Beziehungen, sie werden *informelle Beziehungen* genannt.

Menschen organisieren sich sowohl in formellen als auch in informellen Beziehungen und bilden dabei *soziale Gruppen*. Eine soziale Gruppe weist systematische Interaktionsmuster auf, d.h. Handlungen, die in einer bestimmten Regelmäßigkeit wiederholt auftreten; also eine Struktur bilden.

Organisationen sind meist auf bestimmte geographische Punkte konzentriert. Sie sind in Häusern und Gebäudekomplexen untergebracht. Die Architektur von Häusern verschiedenster Organisationen weist manchmal große Ähnlichkeiten auf.

Besondere Aufmerksamkeit hat in der Organisationssoziologie die Frage der *Macht*. Michel Foucault (1976) untersuchte das Verhältnis zwischen Macht und Organisationen. In Organisationen entsteht eine Fülle von Machtausübung auf die Individuen. In Organisationen entstehen Formen der *Überwachung*. Eine starke Überwachung der Individuen hat nach Foucault eine disziplinierende Wirkung. Das moderne Leben sei zwar friedlicher, dafür aber eingeschränkter.

Neben den bürokratisch betriebenen Organisationen haben sich allerdings auch andere Formen menschlicher Kooperationsgemeinschaften als erfolgreich im wirtschaftlichen Konkurrenzkampf erwiesen. Das *japanische Modell* ist eine dieser Formen. Die starre und unflexible Form des bürokratischen Modells wird hier durch eine *clanförmige Autoritätsstruktur* ersetzt. In dieser Hinsicht kann auch von einer Retraditionalisierung moderner Lebensformen – hier Organisationsformen – gesprochen werden. Das japanische Modell weist folgende Merkmale auf:

1. Entscheidungsfindung von „unten nach oben“;
2. geringe Spezialisierung;
3. Arbeitsplatzsicherung;
4. gruppenorientierte Produktion;
5. Verschimmen von Arbeit und Privatleben.

In der Weiterbildungsforschung und –praxis lässt sich ein Wandel von eher bürokratischen Organisationsvorstellungen und –modellen hin zu prozessartigen, flexiblen Strukturen feststellen. Ein Konzept, das dabei in den letzten Jahren verstärkte Aufmerksamkeit bekommen hat, ist jenes der *Lernenden Organisation*.

### **Lernende Organisationen: Begriffliche Annäherungen**

Lernen ist charakteristisches Merkmal eines Individuums, doch darf daraus nicht geschlussfolgert werden, dass eine „Lernende Organisation“ sich über die Summe der Lernergebnisse und Lernfortschritte ihrer jeweiligen Mitglieder definiert. Eine „Lernende Organisation“ ist nicht die (unkontrollierte) Ansammlung von Fachwissen durch den einzelnen, sondern ist gekennzeichnet durch das Verarbeiten und vor allem Einarbeiten von individueller Erfahrungen *und* Umwelteinflüssen. Organisatorisches Lernen ist mehr als die Summe individuellen Lernens. Zwar ist individuelles Lernen für Organisationslernen zwingend erforderlich, jedoch ziehen große individuelle Lernanstrengungen und -erfolge nicht stets gleichzeitig hohe Lernerfolge der Organisation nach sich.

Eine umfassende Definition, was eine Lernende Organisation ist, ist in der Fachliteratur nicht zu finden, was damit zusammenhängt, dass es keine einheitliche Vorstellung dazu gibt.

Lernende Organisation

- ❑ „...ist der Ort, wo Menschen kontinuierlich ihre Fähigkeiten erweitern, wo neue Muster des Denkens gefördert werden mit dem Ziel der Zukunftsgestaltung der Organisation.“ (Senge 1997)

- ❑ Erfahrungen werden in allgemein zugängliches Wissen übertragen. (Ross et al. 1997)
- ❑ Generiert, sammelt und vermittelt Wissen, um ihr Verhalten (das der Organisation) zu verändern.

### **Merkmale einer Lernenden Organisation**

- ❑ **bestehende Vision:** Zusammenstellung der Wunschvorstellungen, Hoffnungen, Ambitionen aller Beteiligten („Leitbild“); Visionen ermöglichen eine Steuerung des Handelns, ermöglichen Sinngebung;
- ❑ **ausgeprägte Lernkultur:** Organisations-kultur der Eigeninitiative und Selbst-organisation; hohe Verantwortung der Leitung (aktives Vorleben)
- ❑ **konsequente TeilnehmerInnenorientierung:** in nicht lernenden Organisationen sind die TeilnehmerInnen „Störfaktoren“; Bedeutung des Umweltbezuges;
- ❑ **flexible Strukturen** statt funktionaler Organisation: Voraussetzung dafür sind eigenverantwortliches und kreatives Handeln (in Teams);
- ❑ **eindeutig definierte Arbeitsbereiche:** Konzentration auf Kernkompetenzen als Voraussetzung für eine zielorientierte Organisationsentwicklung;
- ❑ **hohe Fehlertoleranz:** „Wer lernt, muss auch Fehler machen dürfen!“ Fehler sind Chancen. Fehlervermeidung führt dazu, dass Ursachen von Fehlern nicht gefunden werden.

Um eine Organisation weiter zu entwickeln, braucht es *Wunschvorstellungen* („Visionen“), Hoffnungen und Ambitionen aller Beteiligten. Die Visionen sollte beinhalten, wie die Beteiligten ihre eigene Organisation sehen und durch welche Leistungsfähigkeit sie diese Position erreicht. Visionär lernende Organisationen haben die Fähigkeit, langfristig angelegte Lernstrategien zu entwickeln. Damit kontinuierliches und aktives Lernen möglich ist, erwirbt die Organisation Strategien und Techniken, die ihr helfen festzustellen, was, wie und wann sie lernen muss. Schließlich erzeugen Visionen ein Gemeinschaftsgefühl. Sie stellen eine gemeinsame Wertebasis der Organisation dar.

Durch eine *ausgeprägte Lernkultur* sollte die Organisation den MitarbeiterInnen auch in unklaren Situationen helfen, Maßstäbe und Entscheidungshilfen für ihr Verhalten zu haben. Bestehende Formen von Bürokratisierung sollten abgebaut und statt dessen Eigeninitiative und Selbstorganisation gefördert werden. Eine ausgeprägte Lernkultur ist aber nur möglich, wenn sie nicht durch Verordnungen „aufgezwungen“ wird, sondern von allen Beteiligten erarbeitet, kultiviert und entwickelt wird. Dabei kommt dem Management eine große Verantwortung zu. Unter dem Aspekt der Lernkultur ist auch die Organisationskultur zu nennen, denn diese beeinflusst das Lernklima in der Organisation. Wenn zwischenmenschliche Beziehungen und Kommunikation positiv geprägt sind, ist die Lernmotivation hoch und dementsprechend auch das Lernniveau. Der Austausch von Wis-

sen und Informationen ist ein Baustein einer lernenden und veränderungsbereiten Organisation.

Lernende Organisationen, die eine deutliche *TeilnehmerInnenorientierung* aufweisen, orientieren sich an diesen. Wie erfolgreich eine Organisation ist, spiegelt sich auch in der Zufriedenheit der TeilnehmerInnenbedürfnisse wider. In stark bürokratisch ausgerichteten Organisationen werden die TeilnehmerInnen eher als störender Faktor angesehen. Gerade in konservativen und großen Organisationen beschäftigt man sich aufgrund bestehender Hierarchien eher mit der „Innenwelt“ als mit der „Außen- bzw. Umwelt“.

Weist eine Organisation eine entsprechende *Flexibilität* auf, dann schafft sie es, sich schneller an Veränderungen in der Umwelt anzupassen. Anders als in funktionalen Organisationen, die eher auf den Wünschen und Erwartungen der Vorgesetzten aufgebaut sind, lässt eine „flexible Organisation“ Raum für eigenverantwortliches und kreatives Handeln, um die Mitarbeiterpotentiale zu nutzen.

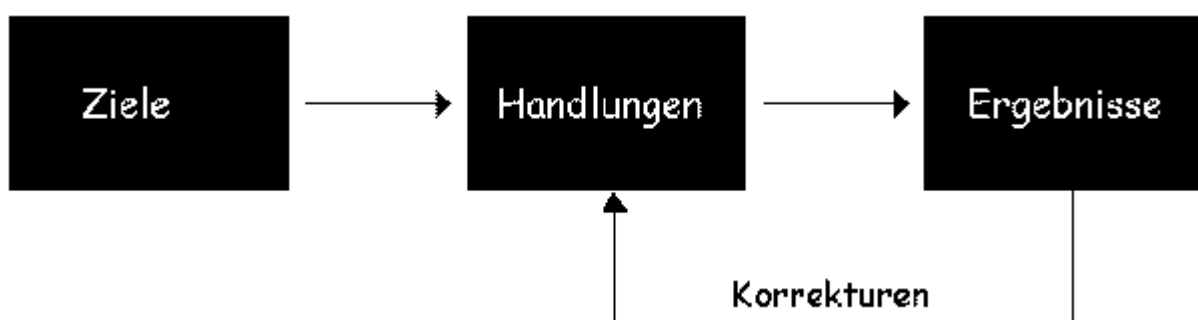
Eine Lernende Organisation konzentriert sich auf ihre *Kernkompetenzen*, die ständig weiterentwickelt werden, um sich so an die veränderten Umweltbedingungen anzupassen. Die Konzentration auf Kernkompetenzen begünstigt den Aufbau von Identität und Profil einer Organisation.

„Wer lernt, muss auch *Fehler* machen dürfen!“ Aus Fehlern kann man nicht lernen, wenn man keine macht. Wer sich von Bestehendem leiten lässt, sichere Wege nicht verlässt und nie etwas riskiert, wird auch wenig Erfolg haben. In traditionellen Organisationen führen Fehler eher zu Karriereknicks. Um persönlich weiterzukommen, wird versucht, keine Fehler zu machen. Die Devise lautet oft: „Nur nicht auffallen!“. Es werden Anstrengungen unternommen, um Fehler zu vermeiden oder zu verhindern.

## Ebenen des organisatorischen Lernens

Die bekannteste Beurteilung verschiedener Lernebenen wurden durch Argyris/Schön (1999) eingeführt. Sie unterscheiden zwischen den Ebenen „Single-Loop“- , „Double-Loop“- und „Deutero-Learning“. Die folgende Darstellung folgt den Ausführungen von Kristofory (2001).

### Abbildung: Single-Loop-Learning

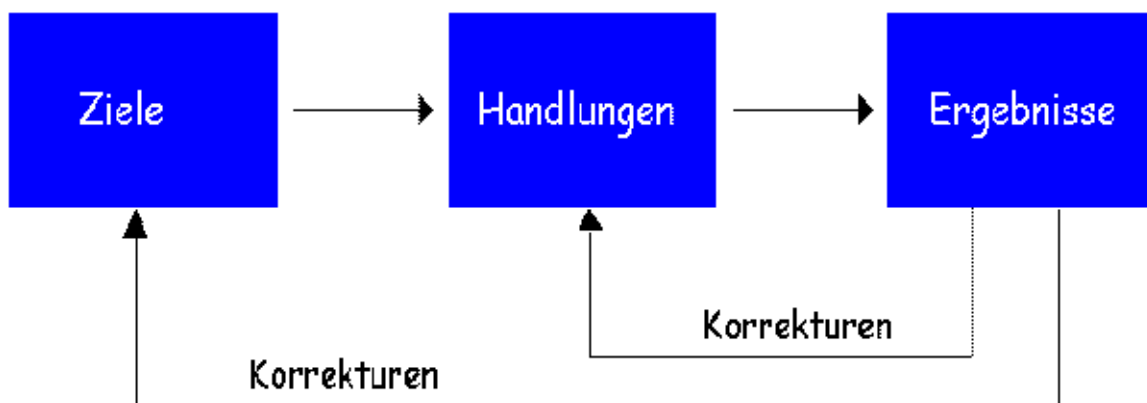


Das Single-Loop-Learning wird auch als Anpassungslernen oder Einkreislernen bezeichnet. Aufgetretene Abweichungen zwischen dem Geplanten



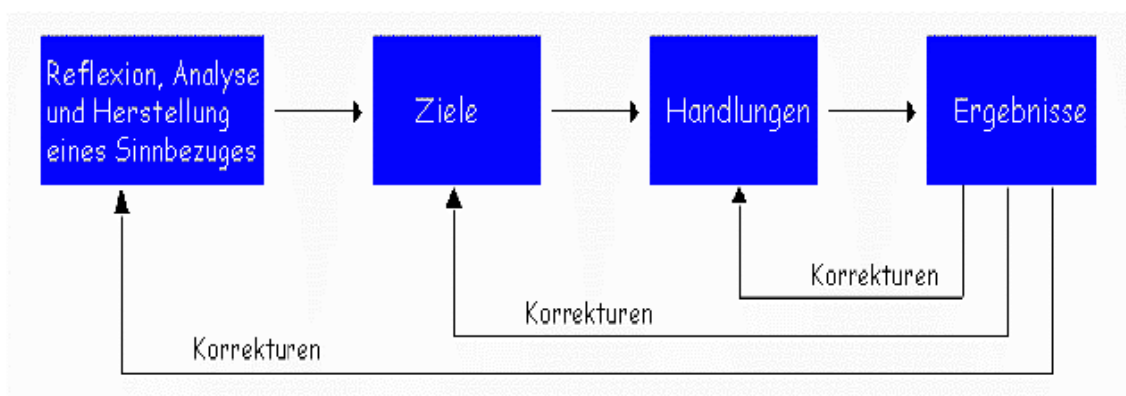
und den Ergebnissen werden korrigiert. Nicht Ziele, Normen und Werte werden verändert, sondern die Handlungen (Verfahrensweisen), die erbracht wurden, werden verändert. Das Anpassungslernen ist nur möglich, wenn die Fehlerentdeckung akzeptiert, eine Korrektur ermöglicht wird und die Aufnahme von Kommunikation und Feedback reibungslos funktioniert. Feedback wird auf vielfältige Weise abgelehnt, z.B. durch Ignorieren, Verschweigen oder Schönfärberei. Die Organisation kann demnach ihre Überlebensfähigkeit nur in Form von Anpassung an veränderte Bedingungen sichern, wobei der Umgang mit Veränderungen durch Erfahrungen gleicher Situationen aus der Vergangenheit stattfindet.

### Abbildung: Double-Loop-Learning



Das Double-Loop-Learning wird auch als Veränderungslernen oder Zweikreislernen bezeichnet. Die Korrekturen werden nicht bei den Handlungen (Verfahrensweisen) angesetzt, sondern bei den Grundwerten und Rahmenbedingungen. Double-Loop-Learning nutzt den Erfahrungsschatz der Organisation bzw. seiner Mitglieder, verwandelt diese Erfahrungen und hinterfragt zugleich die grundsätzlichen Normen und grundlegenden Wertvorstellungen der Organisation. Voraussetzung für das Double-Loop-Learning ist eine veränderungsfähige und veränderungswillige Organisationsphilosophie. Es gibt Mitglieder, die alte Handlungsmuster beibehalten wollen und andere möchten neue schaffen und nutzen. Das Veränderungslernen hängt von der Durchsetzungskraft der einen oder anderen Gruppe ab.

### Abbildung: Deutero-Learning



Das Deutero-Learning wird auch als Prozesslernen oder als „Lernen des Lernens“ bezeichnet. Das Lernen wird selbst zum Gegenstand des Ler-

nens. Hier wird innerhalb der Organisationen Wissen über vergangene Lernprozesse gesammelt und kommuniziert. Lernkontexte werden reflektiert, Lernverhalten, Lernerfolge und Lernmisserfolge diagnostiziert. Man analysiert den Weg, wie man zu einem Ergebnis kam. Es genügt demnach nicht, Lernen als abgeschlossenen Prozess zu betrachten, sondern als einen fortlaufenden, sich selbst in einem kritischen Spiegel betrachtenden Ablauf von Verhaltensweisen. Eine weitere Voraussetzung für Deutero-Learning ist inneres Engagement und Motivation der Lernenden.

Welche Möglichkeiten bestehen nun, um dem Phänomen der Lernenden Organisation empirisch näher zu kommen? Neben den klassischen Methoden der empirischen Sozialforschung, findet sich in der Bildungsforschung neuerdings die Analyse von Modellen der „Good Practice“. Für die Altenbildung kann hier das Buch von Alexandra Withnall und Keith Percy (1994) als Standardwerk gelten.

### **Angemessene Praxisformen in der Altenbildung**

Im Bereich Bildung und Schulung älterer Erwachsener hat sich der Begriff der „angemessenen Praxisformen“ (Percy/Withnall 1996) bzw. Good Practice etabliert. Was bedeutet nun „Good Practice“ (manchmal auch „Best Practice“) in der Erwachsenen- und Altenbildung? Verwendet wird der Begriff Good Practice im Zusammenhang mit der Präsentation von Neuem, Innovativem, Kreativem. Verwendet wird er auch, um auf gut funktionierende Modelle in bestimmten Praxisfeldern hinzuweisen. Die Diskussion um Good Practice steht in einem engen Zusammenhang mit Fragen der Qualität von Dienstleistungen.

### **Kriterien für Good Practice**

In der Vergangenheit richtete sich die Aufmerksamkeit in der Altenbildung auf Angebotsformen, Themen und Programme. Nunmehr steht auch die Organisation selbst im Mittelpunkt der Diskussion. Lernende Individuen benötigen entwicklungsfähige und *lernende Organisationen*. Lernen wird in diesem Sinn als (optimale) Kontextsteuerung verstanden. Ausgegangen wird dabei von einer Selbstbewertung, d.h. einer umfassenden und systematischen Beurteilung von Tätigkeiten und Ergebnissen der eigenen Bildungseinrichtung.

Weiterbildungsorganisationen müssen selber kontinuierlich lernen, um das lebenslange Lernen der Individuen optimal anregen, fördern und unterstützen zu können. Ein Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung besteht in der *Beobachtung der Teilnehmerbedürfnisse*. Es wäre also folgerichtig, wenn Organisationen sich aus der Perspektive der Lernenden beschreiben.

Als günstig für die Weiterentwicklung von Organisationen wird ihre Kooperation mit anderen Einrichtungen angesehen, wobei dies im Feld der Altenbildung nicht nur Bildungseinrichtungen sein können, sondern auch Einrichtungen der Altenhilfe, Interessenvertretungen und Gemeindeeinrichtungen. Solche „Vernetzungen“ bewirken einerseits Impulse für die Weiterentwicklung, andererseits stärken sie die Nachhaltigkeit der Projekte.

Von Bedeutung für die Einschätzung des Bildungsangebots im Alter ist auch die *soziale Dimension*, d.h. inwieweit so genannte bildungsferne Gruppen angesprochen werden. Nach wie vor befinden sich unter den älteren Generationen Gruppen von Menschen – insbesondere Frauen –, denen es aufgrund der historischen Ereignisse und/ oder ungünstiger Lebensbedingungen nicht möglich war, in entsprechender Weise an Bildung teilzunehmen. In einer Bildungsgesellschaft ist Bildung eine Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe.

Weiters wird Qualität nicht mehr (nur) von den Lernprozessen her bestimmt, sondern vom Ergebnis her entwickelt. Das Ergebnis ist neben dem Lernprozess deshalb von Interesse, weil es für Weiterbildungsveranstaltungen notwendig ist zu wissen, was „*gelungenes Lernen*“ ist. Unter gelungenem Lernen könnte eine bessere Verfügung des Subjekts über die Bedingungen seines Lebens verstanden werden, d.h. eine Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit (Holzkamp 1993). Das Lernen bezieht sich demnach als Bezugshandlung auf die alltägliche Bewältigungsaktivität des Individuums, welche durch Erweiterung von Wissen und Können verbessert werden soll. Es braucht jedenfalls eine ausgewiesene Vorstellung darüber, was gelungenes Lernen im Alter ist, dann können davon ausgehend jene Prozesse, Verfahren und Verhaltensweisen untersucht werden, die nötig sind, um dieses „*gelungene Lernen*“ zu unterstützen.

Angemessene Praxisformen gehen auch in die Richtung, ältere Menschen dazu zu befähigen, *Selbstverantwortung* für ihre eigenen Aktivitäten zu übernehmen (Partizipation). Es geht also darum, inwieweit ältere Lernende selbst in die Programmgestaltung einbezogen werden (Percy/Withnall 1996).

Für die Beschreibung und Analyse von angemessenen Praxisformen (Good Practice) könnten folgende Aspekte berücksichtigt worden:

1. *Vorstellungen über gelungenes Lernen (Relevanz):*

Besonders auf den Gegenstand und den Adressaten (ältere Menschen) ausgerichtete (didaktische) Konzepte, die eine Multiperspektivität aufweisen, reflexiv angelegt sind und einen Bezug zur Lebenswelt älterer Menschen herstellen.

2. *Intergenerationelle Angebote:*

Altersübergreifende Projekte, in denen die Mischung der Altersgruppen inhaltlich, didaktisch aufgegriffen wird.

3. *Gender-Aspekte:*

Berücksichtigung von Gender Aspekten und Frauenförderung

Überprüfung der Lehrpläne, Unterrichtsmittel und Methoden auf die Berücksichtigung der unterschiedlichen Rollen, Erfahrungen, Interessen und Barrieren von Frauen und Männern bei den verschiedenen Vorhaben und bei der Durchführung konkreter Projekte für ältere Frauen.

4. *Berücksichtigung bildungsferner Schichten:*

Welche Maßnahmen werden gesetzt, um bildungsferne Schichten zu erreichen? Untersucht werden die Kosten der Angebote, die Beteiligungsvoraussetzungen und die Zielgruppenorientierung.

5. *Partizipation bei der Gestaltung:*

Beteiligung älterer Menschen an der Programm- bzw. Projektgestaltung i. S. eines bottom-up, worunter zu verstehen ist, dass Entscheidungsprozesse nicht von „oben“ ausgehen, sondern von allen Beteiligten getragen werden.

6. *Öffentlichkeit und Verbreitungsgrad des Angebots:*

Wird das Erlernte öffentlich gezeigt? Das Projekt soll von den Beteiligten öffentlich gemacht werden, z.B. durch kleine Pressekonferenzen, Präsentationen, Zeitungsartikel usw. Die gewonnenen Erfahrungen, das neue Wissen sollen dokumentiert und weitergegeben worden sein.

7. *Selbst- und fremddefinierte Qualitätsanforderungen:*

Vorhandensein von Evaluierungsmaßnahmen.

8. *Forschung und Entwicklung:*

Dokumentation von Erfolgen; Weiterentwicklung von Materialien, Inhalten und Programmen.

9. *Nachhaltigkeit:*

Interessant sind Projekte, die langfristig angelegt und übertragbar sind und gleichzeitig eine Stärkung der Selbstlernfähigkeit ermöglichen und das eigenständige Weiterlernen.

10. *Bildung als Querschnittskonzept/Netzwerkstruktur:*

Findet Bildung in „fremden“ Arbeitsfeldern, wie z.B. in der Altenhilfe, in der Altenbetreuung statt? Kommt es zu einer Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Anbietern? Projekte werden dahingehend analysiert, inwiefern es eine übergreifende Beteiligung mehrerer Funktionsbereiche einer Organisation gibt, Vernetzungen und Bündnisse vorhanden sind.

## **Qualität im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen**

Auf einer *ordnungspolitischen Ebene* kreisen die Argumente für Qualitätsentwicklung um die Begriffe Transparenz, Verbraucherschutz, Förderung und Anerkennung. Der plurale und heterogene Weiterbildungsmarkt soll durch Qualitätsmanagement in den Einrichtungen und durch die Zertifizierung der Institutionen übersichtlicher gestaltet werden. Dem „Kunden“ soll die Möglichkeit gegeben werden, Qualität verschiedener Bildungsstätten zu vergleichen, um sich darauf aufbauend für eine Einrichtung zu entscheiden. Verbraucherschutz besteht hier in der Sichtbarmachung von Qualitätskriterien oder Qualitätsstandards, die zum Beispiel durch Checklisten sichergestellt werden sollen.

*These 5:* Die Bildungspraxis unterliegt Prozessen der Rationalisierung, Technisierung und Ökonomisierung

Nach Sauter (1995) war in den 1970er Jahren noch das Konzept der öffentlichen Verantwortung in der Weiterbildung entscheidend. Der Staat legte Rahmenbedingungen für die Ausgestaltung der Erwachsenenbildung fest. Gegen Ende der 1980er Jahren fand dann eine Verschiebung dieses

Modells statt. Der offene Weiterbildungsmarkt wurde zum ordnenden Prinzip (vgl. Sauter, 1995, S. 26). Es wurde mehr auf die Selbstregulation von Marktmechanismen vertraut, als auf Interventionen und Regelungen des Staates.

Mit der Hinwendung zum ordnungspolitischen Marktmodell ist es auch zu einer *ökonomischen bzw. betriebswirtschaftlichen Debatte* in der Qualitätsdiskussion gekommen. Die Diskussion dreht gegenwärtig sehr stark um Termini, wie Effizienz, Marktanteile und Finanzierung. Den öffentlichen Finanzierungsträgern geht es demnach mit der Thematisierung von Qualität(ssicherung) primär darum, Effizienzsteigerungen über die Reorganisation der Bildung zu erreichen.

## Literatur

- Argyris, Chris/ Schön, David A. (1999): Die Lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart.
- Arnold, Rolf (2001): Lehr-/Lernkulturen – auf dem Weg zu einer Erwachsenenbildung nachhaltigen Lernens? In: Heuer, Ulrike/ Botzat, Tatjana/Meisel, Klaus (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Arnold, Rolf/ Schübler, Ingebor (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Hohengehren: Schneider.
- Balli, C./ Krekel, E.M./ Sauter, E. (Hrsg.) (2004): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Blau, Peter M. (1955): The Dynamics of Bureaucracy, Chicago.
- Bremer, Helmut (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher Milieus. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. München: Juventa, 189-213.
- Bubolz-Lutz, Elisabeth (1999): Autonomie statt Didaktik? Gegenthesen zum Bildungsinfrastruktur-Ansatz. In: Berghold, Ralph/ Knopf, Detlef, Mörchen, Annette (1999): 57-66
- Dräger, Horst/ Günther, Ute/ Thunemeyer, Bernd (1997): Autonomie und Infrastruktur. Frankfurt a.M.: Lang
- Ehse, C./Zech, R. (2002): Lernorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken. Hannover: Institut für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit (Forschungsbericht).
- Epping, Rudolf (2000): Zum Spannungsverhältnis von Qualitätssicherung und Professionalisierung. In: Küchler, Felicitas v./Meisel, Klaus (Hrsg.): Herausforderung Qualität. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 57-66.
- Foucault, Michel (1994) [1976]: Überwachen und Strafen, Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Heiner, M. (Hrsg.) (1998) Experimentierende Evaluation. München: Juventa
- Holzkamp, H. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.: Campus.
- Knyphausen, D. (1988): Unternehmungen als evolutionsfähige Systeme, München.
- Kristofory, Jennifer (2001): Die lernende Organisation.  
<http://www.hausarbeiten.de/faecher/hausarbeit/bwu/19687.html>.
- Kolland, F. (2005): Bildungschancen für ältere Menschen. Ansprüche an ein gelungenes Leben. Münster: LIT.
- Kolland, F./Ahmadi, P./Kahri, S. (2004): Bildung im Alter. Die Praxis der Altenbildung in Österreich. Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz. Forschungsbericht.

- Kremin-Buch, B., Unger, F., Walz, H. (2000): Managementschriften: Lernende Organisation. 2. Auflage. Ludwigshafen.
- Lehmenkühler-Leuschner, Angelica (1996): Die Entwicklung von Professionalität im Spannungsfeld von Autonomie und Abhängigkeit. In: Forum Supervision, Sonderheft 1.
- Pelikan, J./ Dietscher, C./ Novak-Zezula, S. (1998): Evaluation als Strategie der Qualitätssicherung in der Gesundheitsförderung. In: Dür, W./ Pelikan, J.M. (Hrsg.). Qualität in der Gesundheitsförderung. Wien: Facultas, 11-40.
- Percy, K./Withnall, A. (1996): Good Practice bei der Weiterbildung und Schulung älterer Erwachsener. In: Stadelhofer, C. (Hrsg.): Kompetenz und Produktivität im dritten Lebensalter. Bielefeld: Kleine Verlag, 103-116.
- Ross, R., Smith, B., Roberts, C., Kleiner, A. (1997): Schlüsselkonzepte für das Lernen in Organisationen. In: Senge, P., M., Kleiner, A., Smith, B., Roberts, C., Ross, R. (Hrsg.): Das Fieldbook zur Fünften Disziplin, Stuttgart.
- Sattelberger, T. (1996): Die Lernende Organisation, 3. Auflage. Wiesbaden.
- Sauter, Edgar (1995): Bildungspolitische Aspekte der Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Feuchthofen, Jörg E./ Severing, Eckart (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied: Luchterhand, 22-39.
- Schiersmann, Christiane (2002): Die Wissenschaft von der Weiterbildung angesichts der Qualitätsdebatte. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3, 25-28.
- Schreyögg, G. (1999): Organisation, 3. Auflage, Wiesbaden.
- Schuller, T./Bostyn, A.M. (1992): Learning: Education, Training and Information in the Third Age. Carnegie Inquiry into the Third Age, Research Paper No. 3. Dunfermline, Carnegie UK Trust.
- Senge, P., Kleiner, A., Smith, B., Roberts, C., Ross, R. (1997): Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. Stuttgart.
- Tietgens, Hans (1999): Was aus der Teilnehmerorientierung geworden ist. In: Evers, Reimund/ Kaiser, Mechthild et al. (Hrsg.): Leben lernen. Münster: Waxmann, 89 – 103.
- Weber, Max (1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr.
- Withnall, Alexandra; Percy, Keith (1994): Good practice in the education and training of older adults. Aldershot: Arena

## 5. Plattform „Lernen im dritten und vierten Lebensalter“

Generelles zur Plattform:

Die Plattform „Lernen im dritten und vierten Lebensalter“ - initiiert von den TeilnehmerInnen und Teilnehmern (BildungsplanerInnen und BildungsreferentInnen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung und Seniorenarbeit) der Werkstattseminare „Altern-Bildung-Lernen“ 2004, 2005 und 2006 ist gedacht als Anregung und Selbstverpflichtung, auf verschiedenen Ebenen das Bewusstsein für die Notwendigkeit und den Nutzen von Lernen im Alter zu fördern und Maßnahmen zur Bildungsarbeit mit älteren Menschen voran zu bringen.

Was seit dem Seminar 2005 von den TeilnehmerInnen im Bezug auf das Vorantreiben der Maßnahmen zur Förderung der Bildungsarbeit mit älteren Menschen initiiert wurde:

- BIFEB: Unterlagen zu den bisherigen Plattfortmtreffen wurden auf die Homepage gestellt.
- Burgenland: Bei einer Versammlung des katholischen Bildungswerks wurden die bisherigen Unterlagen der Plattform präsentiert und verteilt. Dies führte auch zu einem Beitrag im Kirchblatt. Information wurde auch beim Seniorenbeirat ausgegeben.
- Vorarlberg: Bei einem Treffen aller Anbieter von Bildung für ältere Menschen in Vorarlberg wurden die bisherigen Unterlagen der Plattform präsentiert und verteilt. Außerdem war der persönliche Austausch mit anderen TeilnehmerInnen der Plattform für die eigene Arbeit bereichernd.
- Diskussionen im Rahmen der Plattfortmtreffen haben zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Alter geführt.

Zusätzlich zu den bereits in den letzten Seminaren diskutierten Forderungen an Politik, Bildungsveranstaltern und KursleiterInnen/Referentinnen wurden von vier Gruppen folgende Defizite (generell und im Angebot) diskutiert:

- Ageing Mainstreaming in den Organisationen
- Sensibler Umgang mit Sprache im Bezug auf das Alter
- Coaching und Bildungsberatung für ältere Menschen
- Evaluierung von Projekten
- Aufkommen und kontinuierliches Verfolgen von Visionen im Bezug auf Bildungsangebote für ältere Menschen in Bildungsorganisationen
- Erhebung der Bildungsbedürfnisse älterer Menschen
- Mediale Präsenz des Themas Bildung im Alter

- Kooperation der Bildungsorganisationen (Absprachen über das Programm) und der TrainerInnen (Aufteilung der Aufgaben nach den jeweiligen Kompetenzen)
- Spezielle Angebote für die Zielgruppe älterer Menschen mit Behinderung
- Sensibilisierung in den Führungsebenen der Bildungsorganisationen
- Information darüber wie bildungsferne (-ungewohnte) Gruppen älterer Menschen erreicht werden können.
- Gemeinsames Forum im Rahmen dessen Bildungsorganisationen ihr Bildungsangebot für ältere Menschen präsentieren können (z. B. Messe)

**bifeb)**

bürglstein 1-7 · a-5350 strobl  
tel 0043 (0) 6137 / 6621-0  
fax 0043 (0) 6137 / 6621-116  
office@bifeb.at · www.bifeb.at  
DVR: 0064301