SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Bildung Älterer: Chancen im demographischen Wandel

Tippelt, Rudolf; Theisen, Catharina; Sinner, Simone; Schmidt, Bernhard; Schnurr, Simone

Veröffentlichungsversion / Published Version
Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Tippelt, R., Theisen, C., Sinner, S., Schmidt, B., & Schnurr, S. (2009). *Bildung Älterer: Chancen im demographischen Wandel.* (DIE spezial). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/85/0009w

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:
https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51737-8

Bildung Älterer

Rudolf Tippelt
Bernhard Schmidt
Simone Schnurr
Simone Sinner
Catharina Theisen

Chancen im demografischen Wandel

DIE spezial

wbv
DIE

DIE spezial

Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt/
Simone Schnurr/Simone Sinner/
Catharina Theisen

Bildung Älterer

Chancen im demografischen Wandel

wbv DIE

DIE spezial
Als „DIE spezial" erscheinen in lockerer Folge Veröffentlichungen, die für die Weiterbildungslandschaft grundlegend sind und eine nachhaltige Wirkung erwarten lassen.

Herausgebende Institution
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Dr. Peter Brandt / Christiane Hartmann

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Das dieser Publikation zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W 130700 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt liegt bei den Autorinnen und den Autoren.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **85/0009** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

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

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 85/0009

© 2009 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Umschlag: Marion Schnepf, www.lokbase.com
Satz und Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 978-3-7639-1971-0

Inhalt

Vorbemerkungen 7

Vorwort 9

I. Ausgangspunkt und Anlage der Studie 11

1. Demografische Entwicklung und die Bildung Älterer
Rudolf Tippelt / Bernhard Schmidt 12

1.1 Demografische Entwicklung 12

1.2 Bildung im Alter 14

1.3 Ziele der vorliegenden „EdAge-Studie“ 18

2. Methodischer Aufbau der Studie
Bernhard Schmidt / Rudolf Tippelt / Catharina Theisen 20

2.1 Forschungsfragen 20

2.2 Forschungsdesign 22

2.3 Experteninterviews 23

2.4 Repräsentativerhebung 24

2.5 Gruppendiskussionen 26

2.6 Qualitative Interviews 27

2.7 Fazit 29

II. Bildungsverhalten Älterer 31

3. Bildungsteilnahme
Rudolf Tippelt / Bernhard Schmidt / Helmut Kuwan 32

3.1 Grundsätzliche Überlegungen zur empirischen Erfassung der Weiterbildungsteilnahme von Älteren 33

3.2 Weiterbildungsteilnahme nach Altersgruppen im Überblick: eine erste Annäherung 34

3.3 Weiterbildungsteilnahme nach Alter und Erwerbsbeteiligung 34

3.4 Einflussfaktoren auf Weiterbildungsbeteiligung 38

3.5 Ergebnisse multivariater Analysen zur Weiterbildungsteilnahme 39

3.6 Erwartungen und Barrieren Älterer 44

3.7 Fazit 45

4. Weiterbildungserfahrungen
Catharina Theisen / Bernhard Schmidt / Rudolf Tippelt 46

4.1 Weiterbildungserfahrungen Älterer und Weiterbildungsteilnahme 46

4.2 Einfluss des Erwerbsstatus 48

4.3 Einfluss von Schulbildung und beruflicher Stellung 57

4.4 Fazit 57

5. Informelles Lernen
Helmut Kuwan / Bernhard Schmidt / Rudolf Tippelt 59

5.1 Beteiligung an informellem Lernen 59

5.2 Lernertrag bei verschiedenen Formen des beruflichen Lernens 62

5.3 Informelles Lernen im Alltag 67

5.4 Fazit 70

III. Lernfelder 71

6. Schulerfahrungen
Rudolf Tippelt / Simone Schnurr 72

6.1 Biografische und kumulative Entstehung von Bildungsinteressen 72

6.2 Methodische Basis und Vorgehensweise 74

6.3 Erlebte Schulzeit – quantitative Befunde 74

6.4 Erlebte Schulzeit und Einstellungen zur Weiterbildung – qualitative Befunde 78

6.5 Gruppe der Hochbetagten 80

6.6 Fazit 80

7. Übergang in die Nacherwerbsphase
Simone Sinner / Bernhard Schmidt 81

7.1 Qualitative Analyse: Befunde aus den Gruppendiskussionen 82

7.2 Ergebnisse der Repräsentativerhebung 85

7.3 Fazit 93

8. Gesundheitsbildung
Catharina Theisen / Simone Sinner 94

8.1 Einleitung 94

8.2 Befunde aus der Repräsentativbefragung 95

8.3 Befunde aus den Gruppendiskussionen 99

8.4 Befunde aus den Tiefeninterviews zu kognitivem und motorischem Training und Gesundheitsbildung 103
8.5 Fazit 104
9. Soziale Netzwerke und Familie
Simone Schnurr / Catharina Theisen 105
9.1 Ergebnisse der Repräsentativerhebung 105
9.2 Ergebnisse der qualitativen Erhebung 109
9.3 Fazit 111
10. Freiwilliges Engagement
Bernhard Schmidt / Simone Sinner 113
10.1 Zum Begriff „Freiwilliges Engagement" 113
10.2 Quantitative Analyse 114
10.3 Qualitative Analyse
10.4 Fazit 123
11. Freizeitaktivitäten
Bernhard Schmidt / Simone Schnurr 125
11.1 Formen der Freizeitgestaltung und Einflussfaktoren 126
11.2 Typen der Freizeitgestaltung 132
11.3 Fazit 134
12. Bildungsteilnahme von Migrant/inn/en – explorative Ergebnisse
Simone Sinner / Simone Schnurr / Rudolf Tippelt 135
12.1 Ausländer/innen und Personen mit Migrationshintergrund: Bevölkerungsstatistischer Rahmen und Weiterbildungsquoten 135
12.2 Befunde der quantitativen Erhebung – explorative, nicht repräsentative Ergebnisse für Migrant/inn/en (45- bis 80-Jährige) 138
12.3 Befunde aus den Gruppendiskussionen 141
12.4 Fazit 142

IV. Didaktische Gestaltung von Bildungsangeboten 145
13. Intergeneratives Lernen
Bernhard Schmidt / Simone Schnurr / Rudolf Tippelt 146
13.1 Das Verhältnis zur jüngeren Generation 148
13.2 Interesse an intergenerativem Lernen – eine Typologie 151
13.3 Fazit 155

14. Weiterbildungserwartungen, Bildungsbarrieren und Informationsbedarf
Helmut Kuwan / Rudolf Tippelt / Bernhard Schmidt 156

14.1 Beabsichtigte Weiterbildungsteilnahme und Erwartungen an eine Weiterbildungsveranstaltung 156

14.2 Weiterbildungsbarrieren 160

14.3 Weiterbildungstransparenz und Informationsbedarf 166

14.4 Nutzung von Informationsquellen über Weiterbildungsmöglichkeiten 167

14.5 Fazit 171

V. Zielgruppendifferenzierung 173

15. Bildungsverständnis und -motivation Älterer – eine Typologie
Rudolf Tippelt / Bernhard Schmidt / Catharina Theisen / Simone Schnurr / Wolfram Schneider / Simone Sinner 174

15.1 Dimensionen der Typologie 175

15.2 Beschreibung der einzelnen Typen 175

15.3 Abgrenzung der Typen voneinander 186

15.4 Fazit 187

16. Didaktische Handlungsfelder und Bildungsmarketing
Rudolf Tippelt / Simone Schnurr 188

16.1 Differenzierung von Zielgruppen im Kontext didaktischer und marketingbezogener Beschreibungen 189

16.2 Fazit 195

17. Handlungsempfehlungen und Forschungsdesiderate
Rudolf Tippelt / Bernhard Schmidt 198

17.1 Anregungen für weitere Forschung 198

17.2 Handlungsempfehlungen für die Erwachsenenbildungspraxis 201

17.3 Fazit 205

Verzeichnis der Abbildungen, Tabellen und Übersichten 207

Literatur 211

Autorinnen und Autoren 223

Vorbemerkungen

Die demographischen Eckdaten sind seit langem bekannt: Der Anteil älterer Menschen an der Bevölkerung steigt in nahezu allen „entwickelten" Gesellschaften, insbesondere in den Ländern des europäischen Raumes. Europa ist weltweit die einzige Region, in der die Bevölkerung zahlenmäßig ab- und altersmäßig zunimmt.

Es bedarf daher einer vermehrten Bildung Älterer, um eine dynamische, leistungsstarke Gesellschaft zu erhalten, die im globalen Wettbewerb bestehen kann. Dies gilt insbesondere auch deshalb, weil die Gesellschaft über mehr und in immer weiteren Bereichen auf wissenschaftlichem Wissen basiert und sich dieses immer rascher ändert. Bildung Älterer dient damit heute nicht mehr nurdazu, eine Basis für ein selbsterfülltes, aktives und gesundes Leben im Alter nach der Erwerbsarbeit zu ermöglichen, sondern auch dazu, ältere Menschen als aktive Partner auch im produktiven Bereich der Gesellschaft zu erhalten.

Interessanterweise ist der schon seit langem bekannte demographische Entwicklungsprozess erst relativ spät bei der Weiterbildung angekommen; erst in den letzten Jahren beginnen sich Weiterbildungseinrichtungen, Wissenschaft und Bildungspolitik vermehrt mit den Bildungsinteressen und Bildungsbarrieren älterer Menschen zu beschäftigen. Dabei gerät immer deutlicher in den Blick, dass zwar die Teilnahmezahlen von älteren Menschen an organisierter Weiterbildung deutlich gegenüber denjenigen jüngerer Menschen abnehmen, dass dabei aber vielfältige Faktoren eine Rolle spielen. Ältere Menschen unterscheiden sich in ihrem Bildungsinteresse und ihrem Bildungsverhalten danach, wie die eigene Biographie mit Bildungsprozessen verbunden ist, welche Rolle Bildung in der eigenen Lebenssituation spielt, in welchen Milieus sie verankert sind oder zu welcher Alterskohorte sie gehören. Ältere Menschen sind, das weiß man heute aus neurologischen und lernpsychologischen Forschungen, weiterhin lernfähig und lerninteressiert, Kompetenz und Leistungsfähigkeit können bis ins hohe Alter erhalten werden. Aber natürlich lernen Menschen, je älter sie werden, tendenziell auch zunehmend anders: Erfahrung und Interesse sind mit wachsendem Alter wesentlich stärker als in jüngeren Jahren nicht nur Basis von Lernprozessen und Anknüpfungspunkte für Neues, sondern auch Selektionsinstrumente für Bildungsinhalte. Die Motivationslage Älterer, sich weiter zu bilden und insbesondere auch an organisierten Bildungsprozessen teilzunehmen, ist komplexer, individualisierter und stabiler als bei jüngeren Personengruppen.

Für die Praxis der Weiterbildung ist es wichtig zu wissen, dass die Lernleistungen älterer Menschen in verschiedenen Feldern zu-, in anderen Feldern abgenommen haben gegenüber jüngeren Jahren. So nehmen etwa die Geschwindigkeit der Informationsaufnahme und -verarbeitung, aber auch die Reaktionsgeschwindigkeit ab. Einer Dauerbelastung sind zunehmend körperliche und psychische Grenzen gesetzt, auch die Fähigkeit und Bereitschaft, Zeitdruck zu ertragen, nimmt ab. Erhalten bleiben die Auffassungsfähigkeit, die Merkfähigkeit und die Konzentrationsfähigkeit im Allgemeinen. Lernfähigkeiten sind dabei immer weniger inhaltsneutral abrufbar, weil Ältere sehr viel präziser auf eigene Interessen hin lernen. Mit wachsendem Alter bedeutet Intelligenz eher, zu verstehen, warum etwas zu Lernendes interessant und wichtig ist, weniger, sich das zu Lernende ohne eine solche Überprüfung rasch anzueignen. Mit wachsendem

Alter nehmen Lernleistungen zu, die im Erfassen von Sinnkontexten, in der Sinnselektion und der Konzentration auf einzelne Aspekte liegen. Das ist verbunden mit einer höheren Urteilskompetenz über das zu Lernende und über die Relevanz des zu Lernenden. Auch steigt mit wachsendem Alter die Kontaktfähigkeit ebenso wie die Kompetenz, auftretende Konflikte (auch sozialer Art) zu meistern.

In Curricula, Modellen und Konzepten der Weiterbildung Älterer wird immer häufiger von einer „alterssensiblen Didaktik" gesprochen, die sowohl makro- als auch mikrodidaktische Aspekte betrifft. Bei ihr geht es, was die makrodidaktische Seite betrifft, um Angebotsthemen, Informationswege, Werbestrategien und die Zugänglichkeit und um die zunehmende Betonung von Erfahrung, Nutzen und Sinn, was die mikrodidaktische Seite angeht. In der praktischen Arbeit mit älteren lernenden Menschen gewinnen solche reflektierten und konzeptionell abgesicherten Reflexionen eine immer größere Bedeutung.

In diesen in den letzten Jahren entstandenen und sich verstärkenden Prozess der Entwicklung der Weiterbildung älterer Menschen trifft das hier vorliegende Buch. Es basiert auf einem Forschungsprojekt, das an der Ludwig-Maximilians-Universität München im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in den Jahren 2006 bis 2008 durchgeführt wurde. Mit dem Projekt wurden zum ersten Mal in Deutschland umfassend das Bildungsverhalten und die Bildungsinteressen der 45- bis 80-Jährigen in einem integrierten Forschungsansatz untersucht, womit ein wichtiger Baustein auch zur wissenschaftlichen Unterfütterung der weiteren Entwicklung des Lernens älterer Menschen erfolgt ist. Die Forschungsarbeit ist in Kooperation mit den Erhebungen des Berichtssystems Weiterbildung und des Adult Education Survey erfolgt. Darüber hinaus stützt sich die Forschungsarbeit auf eigene Erhebungen und Untersuchungen, insbesondere auch qualitativer Art, welche differenziertere Rückschlüsse auf die Lernmotive und die Lernbarrieren älterer Menschen erlauben. Neben dem organisierten Lernen bezieht die Untersuchung auch informelles Lernen ein, womit es einen gerade im Alter auch zunehmenden Bereich von Lernprozessen erfasst.

Die Untersuchung zeichnet sich dadurch aus, das sie nicht nur die Beziehung der älteren Menschen zur organisierten und informellen Weiterbildung definiert, sondern dieses Bildungsverhalten auch in den weiteren Lebenskontext der älteren Menschen stellt und ihn dort interpretiert. So wird etwa der Zusammenhang zwischen Schulerfahrungen, Freizeitaktivitäten, sozialen Netzwerken, Familie und freiwilligem Engagement und Bildungsverhalten hergestellt. Dabei ist auch von besonderem Interesse der „mikrokosmische" Blick zum Beispiel auf die Männer in ländlichen Regionen oder die unterschiedlichen Ausländer- und Migrantengruppen, wenn es um Bildungsverhalten geht.

Eine besondere Qualität gewinnt das Buch auch dadurch, dass es differenzierte und vor allen Dingen auch realisierbare Empfehlungen für weitere Forschungsarbeiten sowie auch für eine Weiterentwicklung der Bildungsarbeit mit älteren Menschen enthält. Damit gibt die Untersuchung zum richtigen Zeitpunkt einen wichtigen Impuls für die perspektivische Entwicklung der Weiterbildung.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) macht deshalb die Ergebnisse dieses Forschungsprojektes der Fachwelt und der allgemeinen Öffentlichkeit als „DIE spezial" zugänglich. Damit wird nicht nur die Qualität des vorliegenden Textes hervorgehoben, sondern auch die Bedeutung des Themas für die aktuelle Diskussion in der Weiterbildung. Das DIE hat sich schon seit rund zwanzig Jahren mit der Frage beschäftigt, wie – angesichts der demographischen Entwicklung – Weiterbildung mit der erwachsenen Zielgruppe und der veränderten Lebenssituation der älteren Menschen umgehen kann. Herauszuheben ist hier eine Arbeit von Silvia Kade aus dem Jahr 1992 zum Thema Bildung Älterer, mit der schon damals und erstmals zusammenhängend auf die Bedeutung dieser Zielgruppenarbeit in der Weiterbildung hingewiesen wurde. Mit dem hier vorliegenden Buch liegt ein weiterer Meilenstein vor zur Bildung Älterer, der sowohl in Richtung auf Bildungspraxis als auch auf erziehungswissenschaftliche Forschung in Zukunft weiter verstärkt und ausdifferenziert werden muss und werden wird. Das DIE wird diesen Prozess weiter unterstützen, begleiten und mitgestalten.

Ekkehard Nuissl
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Vorwort

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat das Institut für Pädagogik der LMU München mit der Untersuchung zum Thema „Bildungsverhalten und -interessen Älterer" beauftragt. Dieses Projekt konnte zahlreiche bislang ungeklärte Fragen beantworten. Zum ersten Mal wurden in Deutschland das Bildungsverhalten und die Bildungsinteressen Älterer in einem integrierten Forschungsansatz untersucht, der quantitativ-repräsentative und qualitativ-explorative Untersuchungsbausteine verbindet und zudem durch die Anbindung an die BSW-AES-Erhebung als Basis für international vergleichende Betrachtungen dienen kann.

Erhoben und reflektiert wurden das Weiterbildungsverhalten und die Weiterbildungsinteressen der 45- bis 80-Jährigen. Ausgehend von einem hohen Maß an Heterogenität in dieser Gruppe wurde eine möglichst genaue Betrachtung der Barrieren und Motive für die Weiterbildungsteilnahme und das informelle Lernen älterer Erwachsener vorgenommen. Durch die Erhebung soll ein differenziertes Bild älterer Adressatengruppen von Weiterbildung erstellt werden. Es soll ermöglichen, Anforderungen an die Weiterbildung im Hinblick auf zentrale didaktische Handlungsfelder wie Programmplanung, Beratung, Kursgestaltung, Marketing, Finanzierung und Lernorte zu begründen und zu gestalten. Es hat sich gezeigt, dass neben dem sozioökonomischen Hintergrund, der Lebenslage und den vorangegangen Bildungserfahrungen auch Lebensstilvariablen und Werthaltungen einen markanten Einfluss auf Weiterbildungseinstellungen, -interessen und -barrieren haben. Ein zentrales Ziel des Projektes war es, diese Differenzen zwischen Untergruppen der älteren Erwachsenen unter Berücksichtigung der genannten Faktoren herauszuarbeiten.

Die Projektlaufzeit betrug zwei Jahre; das Projekt begann am 01.09.2006 und endete mit dem 31.08.2008. Für die Unterstützung bei der Rekrutierung der vielen Gesprächspartner und Diskussionsteilnehmer im Rahmen der qualitativen Tiefeninterviews und Gruppendiskussionen sprechen wir an dieser Stelle zahlreichen Institutionen der Erwachsenenbildung unseren Dank aus. Unser besonderer Dank gilt auch den an diesem Projekt beteiligten Kooperationspartnern Helmut Kuwan (HK Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung, München) und TNS Infratest Sozialforschung.

Die Autorinnen und Autoren

I. Ausgangspunkt und Anlage der Studie

1. Demografische Entwicklung und die Bildung Älterer

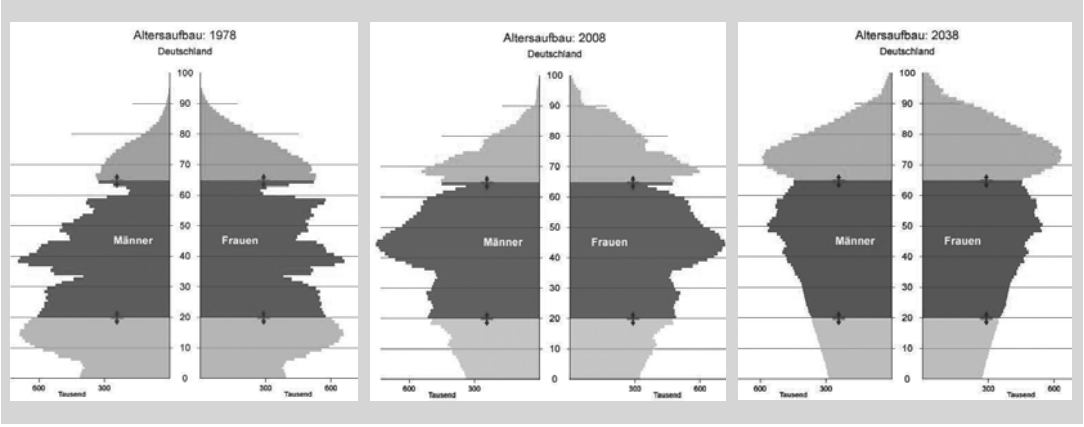
Rudolf Tippelt / Bernhard Schmidt

1.1 Demografische Entwicklung

Der „Demografische Wandel" bezeichnet ein Phänomen der Bevölkerungsentwicklung vieler westlicher Industrienationen, das erhebliche Auswirkungen auf nahezu alle relevanten Bereiche von Gesellschaft hat bzw. haben wird. Seit Ende des 19. Jahrhunderts zeichnet sich eine Bevölkerungsentwicklung ab, die durch rückläufige Geburtenziffern einerseits und eine kontinuierlich wachsende Lebenserwartung andererseits gekennzeichnet ist und zu einer drastischen Umstrukturierung der Altersschichtung der Bevölkerung führt. Während sich die Geburtenquote inzwischen bei etwa 1,4 Kindern pro Frau eingependelt hat (2,1 wären nötig um eine gleichbleibende Bevölkerungsgröße zu sichern), steigt die durchschnittliche Lebenserwartung kontinuierlich weiter an und liegt für die heute Geborenen bereits bei 76 (Männer) bzw. 81,5 Jahren (Frauen). Ein heute 60-jähriger Mann darf sich in Deutschland auf durchschnittlich weitere 20 Lebensjahre freuen, gleichaltrige Frauen können sogar von einer Lebenserwartung von 84 Jahren ausgehen (vgl. Statistisches Bundesamt 2006a). Auch in zahlreichen anderen Industrienationen ist eine niedrige oder absinkende Geburtenentwicklung erkennbar, z.B. in Japan, Spanien, Italien, Polen, Russland, wenngleich beispielsweise in Frankreich oder den USA die Geburtenziffer deutlich höher liegt (bei ca. 2,0 Kindern pro Frau). In Polen wiederum liegt beispielweise die durchschnittliche Lebenserwartung 1,8 Jahre unter der Lebenserwartung der deutschen Bevölkerung. Bis 2050 prognostiziert die Bevölkerungsstatistik einen weiteren Anstieg der Lebenserwartung in Deutschland um etwa acht bis neun Jahre, wobei es nach wie vor keine Hinweise auf ein Ansteigen der Geburtenziffer gibt und sich die fehlenden jüngeren Kohorten auch durch eine kontrollierte Zuwanderung nicht kompensieren lassen. Langfristig ist daher von einem weiteren Schrumpfen der deutschen Wohnbevölkerung sowie von einem weiter steigenden Durchschnittsalter auszugehen. Die in der Wohnbevölkerung aktuell am stärksten vertretenen Jahrgänge sind heute Mitte 40 und befinden sich noch mitten im Erwerbsleben. Bereits 2015 werden viele dieser geburtenstarken Jahrgänge zu den „älteren Arbeitnehmern" gehören; 2030 wird der überwiegende Teil dieser Kohorten bereits aus dem Erwerbsleben ausgeschieden sein (vgl. Abb. 1.1). Das bedeutet zum einen eine enorme Belastung für die Sozialsysteme und zum anderen eine große Chance für ein intergeneratives Leben, Arbeiten und Lernen. In diesem Kontext stellen sich auch neue Herausforderungen an die Weiter- und Erwachsenenbildung. Beispielsweise ist mit einer erheblichen quantitativen Umverlagerung der Zielgruppen in diesem Bildungsbereich zu rechnen.

Insgesamt ist aufgrund der erwähnten bevölkerungsstatistischen Veränderungen von Nachfrageverschiebungen in und zwischen den verschiedenen Bildungssektoren auszugehen. Mit diesen Entwicklungen verbinden sich Hoffnungen und Befürchtungen: Im Primarbereich machen sich schon heute die geringen Geburtenziffern bemerkbar, bis 2030 ist ein weiterer Rückgang der Grundschulkinder um etwa 25 Prozent zu erwarten. Ebenfalls um knapp ein Viertel wird – das ist schon heute klar absehbar – die Schülerzahl in der Sekundarstufe eins schrumpfen. Die Anzahl der 16- bis 19-Jährigen, die vor allem in der Sekundarstufe zwei und in der beruflichen Ausbildung den größten Teil der Schülerschaft stellen, wird von heute 3,9 Millionen auf 2,7 Millionen im Jahr 2030 zurückgehen, wäh-

Abbildung 1.1:
Altersaufbau in Deutschland bis 2038



Quelle: Statistisches Bundesamt 2006a

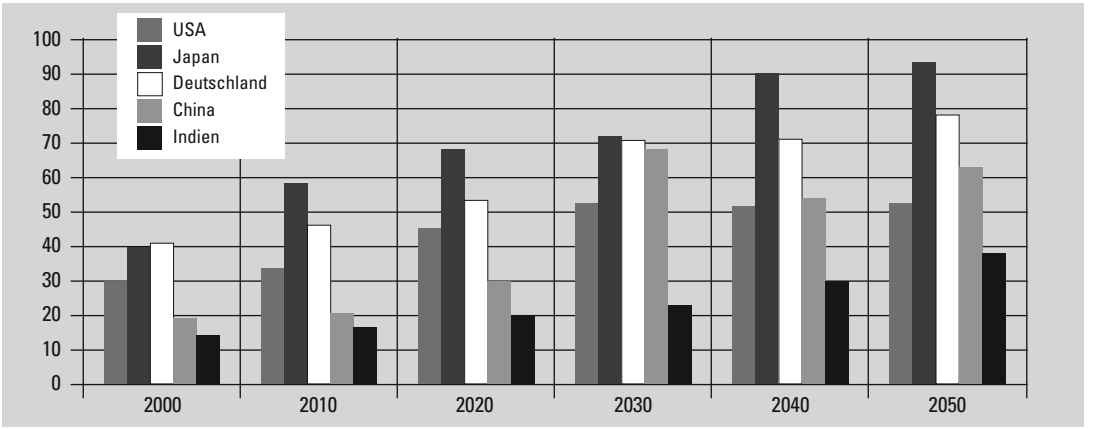
rend die Altersgruppe zwischen 20 und 29 Jahren erst ab etwa 2012 von den demografischen Effekten betroffen ist. Bis 2030 ist allerdings auch in dieser Gruppe ein Rückgang von etwa 25 Prozent zu erwarten. Der Bedarf an Lehrkräften in Sekundarschulen wird gegen den derzeitigen Trend in den nächsten Jahren länder-, schulform- und fachspezifisch zurückgehen; durch die rückläufigen Schülerzahlen wird eventuell eine bessere Lehrer-Schüler-Relation ermöglicht. Auf dem Ausbildungsmarkt wird sich die Knappheit an Ausbildungsplätzen der vergangenen Jahrzehnte vermutlich in einen Engpass an Ausbildungswilligen umkehren. Der teilweise deutliche Überhang an Studieninteressierten in Relation zu den verfügbaren Studienplätzen könnte sich zugunsten eines Wettbewerbs der Hochschulen um Studierende auflösen. Mit den 30- bis 49-Jährigen verliert schließlich auch die letzte der Altersgruppen unter 50 Jahren bis 2030 deutlich an Quantität; hier ist ebenfalls mit einem Rückgang von etwa einem Fünftel zu rechnen. Für die Anbieter von Weiter- und Erwachsenenbildung hat das zur Folge, dass auch sie sich auf Veränderungen in der Alterszusammensetzung der nachfragenden Zielgruppen einstellen müssen. Der abnehmenden Zahl Erwachsener unter 50 Jahren steht eine bis 2020 zu erwartende starke Zunahme der 50- bis 64-Jährigen und der 65- bis 80-Jährigen um ein Viertel gegenüber. Aus dieser weiteren Expansion der älteren Teilnehmer/innen ergibt sich für die Weiter- und Erwachsenenbildung die Notwendigkeit, ihre Angebotsstrukturen stärker auf diese Zielgruppen auszurichten. Die relativ am stärksten expandierende Altersgruppe der über 80-Jährigen wird in den nächsten 20 Jahren um etwa die Hälfte wachsen und sich sogar bis 2040 verdoppeln (vgl. Statistisches Bundesamt 2006a).

Über die Altersgruppen der über 65-Jährigen lassen sich hinsichtlich der Bildungsbeteiligung, der Bildungsmöglichkeiten, der Bildungsinteressen und Bildungsbarrieren bislang nur teilweise vage Vermutungen anstellen, da über diese Älteren noch zu wenige bildungsrelevante sozialwissenschaftliche Daten vorliegen.

Im internationalen Vergleich gehört Deutschland zu den Ländern, die bereits heute einen sehr hohen Anteil Älterer in der Bevölkerung aufweisen. Die bis 2050 prognostizierte Expansion fällt wie in Japan besonders stark aus, während beispielsweise in den USA ab 2030 eine Stagnation dieses Zuwachses erwartet wird.

Aus dem wachsenden Anteil Älterer in der Bevölkerung ergeben sich für den Bildungssektor spezifische neue Herausforderungen. Angesichts stetig anwachsender Aufgaben des Pflege- und Gesundheitssystems durch immer mehr pflegebedürftige Ältere ist nach Maßnahmen zu fragen, die präventiv zu einer unabhängigen Lebensführung im Alter beitragen können und den Erhalt kognitiver und physischer Fähigkeiten fördern. Das präventive Potenzial von Weiter- und Erwachsenenbildung (vgl. Pohlmann 2001; Tippelt 1992) ist bei Weitem noch nicht ausgeschöpft, wobei Erwachsenenbil-

Abbildung 1.2:
Über 60-Jährige in der Bevölkerung im internationalen Vergleich



Quelle: Deutsches Institut für Altersvorsorge 2005 (www.dia-vorsorge.de/df_010501.htm)

dung für Ältere und Hochbetagte (über 80-Jährige) begrifflich weiter gefasst werden muss und auch kognitive wie motorische Trainings umfasst (vgl. Kruse 2006).

Der Grundstein für ein gesundes Altern und einen autonomen Lebensstil bis ins hohe Alter wird sicher bereits in früheren Lebensphasen gelegt, weshalb schon der schulische und berufliche Bildungsbereich, aber vor allem die Bildungsbeteiligung im Erwerbsalter und in der frühen Nacherwerbsphase, einen entscheidenden Beitrag zur Prävention von Altersmorbidität leisten können.

Für den Arbeitsmarkt haben die demografischen Entwicklungen besonders weitreichende Konsequenzen. Obwohl die Zahl der Personen im erwerbsfähigen Alter – trotz Migrationsgewinnen – bereits seit einigen Jahren rückläufig ist, hat sich das bislang kaum auf das Angebot an Arbeitskräften ausgewirkt. Der Grund hierfür ist vor allem eine deutlich gestiegene Erwerbsbeteiligung von Frauen, die den eigentlich zu erwartenden Rückgang an Arbeitskräften aufgefangen hat (vgl. Hübner u.a. 2003, S. 9ff.). Sie wird allerdings die sinkende Zahl der Personen im erwerbsfähigen Alter in Zukunft nicht mehr kompensieren können. Vielmehr ist nach einem Einpendeln der Frauenerwerbsquote auf hohem Niveau mit einem dann sehr starken demografischen Effekt auf dem Arbeitsmarkt zu rechnen, der sich in Form eines deutlich rückläufigen Angebots von Arbeitskräften (insbesondere von Jüngeren) zeigen wird (vgl. Bach u.a. 2003; Fuchs/Dörfler 2005). Der Anteil potenziell Erwerbstätiger an der Gesamtbevölkerung auf 58 Prozent bis 2035 wird nach den Prognosen des Deutschen Instituts für Altersvorsorge (2005) auch im internationalen Vergleich überdurchschnittlich stark ausfallen und dazu führen, dass auf 100 Deutsche im Erwerbsalter 80 im Nacherwerbsalter kommen. Die in Deutschland zu beobachtende jahrzehntelange Vorverlagerung des durchschnittlichen Verrentungsalters bis auf 60,5 Jahre im Jahr 2001 weist seit 2003 wieder steigende Tendenzen auf, was angesichts der Bevölkerungsentwicklung kein kurzfristiges Phänomen, sondern vielmehr ein stabiler Trend sein dürfte (vgl. Büttner/Knuth 2004). Die kontinuierliche Weiterbildung auch älterer Arbeitnehmer, die dann zu einer unverzichtbaren Ressource für die Wirtschaft werden, kann zur Sicherung der Innovationsfähigkeit von Unternehmen beitragen.

Aber was ist die theoretische und empirische Ausgangssituation für die vorliegende Studie? Dies soll im folgenden kurzen Literaturüberblick aufgezeigt werden.

1.2 Bildung im Alter

Die bislang vorliegenden repräsentativen Untersuchungen zu Weiterbildungsinteressen und -verhalten der bundesdeutschen Bevölkerung konzentrieren sich vor allem auf die 18- bis 64-Jährigen. Als zentraler Orientierungspunkt kann das Berichts-

system Weiterbildung (BSW) angesehen werden, an dem sich auch andere Studien – nicht zuletzt in der Auswahl Ihrer Stichprobe – ausrichten. Dabei wurde immer wieder eine geringe Beteiligung an Weiterbildung am unteren und oberen Ende des Altersspektrums festgestellt und vor allem eine rückläufige Weiterbildungspartizipation bei den über 50-Jährigen problematisiert (vgl. Kuwan u.a. 2006). Hintergrund der dazu geführten Diskussionen war zumeist die Sorge um den Verlust beruflicher Kompetenz aufgrund veralteter Wissensbestände bei älteren Arbeitnehmern und damit einhergehend der Verlust von Humankapital in einer demografisch bedingt stetig wachsenden Altersgruppe. Die unbestrittene Relevanz dieses Arguments für die berufliche Weiterbildung Älterer fokussiert aber nur eine Form von Bildungserträgen. Daneben kommt der Weiter- und Erwachsenenbildung auch eine gesellschaftlich integrierende und präventive Funktion zu (vgl. Tippelt 2003), was wiederum die Bereitschaft der Älteren zur Bildungspartizipation und zur Erweiterung persönlicher Wissensbestände voraussetzt. Umgekehrt impliziert dies neue Herausforderungen für den Weiterbildungssektor, die auch im Mittelpunkt des Jahreskongresses der Konzertierten Aktion Weiterbildung 2006 standen. Wie aus englischen Längsschnittstudien zu erkennen ist, leistet Bildung einen entscheidenden Beitrag zur persönlichen Gesundheit und zur Aufrechterhaltung kognitiver und physischer Fähigkeiten und trägt damit über das Berufsleben hinaus zum konstruktiven Altern und zur Wahrung eines autonomen Lebensstils bis ins hohe Alter bei (vgl. Bynner/Hammond 2004; Bynner u.a. 2003). Insofern kann sich das wissenschaftliche und bildungspolitische Interesse nicht auf den Teil der Bevölkerung begrenzen, der dem Arbeitsmarkt zumindest altersbedingt zur Verfügung stünde, sondern muss sich auch auf die über 65-Jährigen richten.

Die vom BMBF geförderte Studie „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und -interessen“ hat einen ersten Schritt in diese Richtung getan, indem auch die 65- bis 75-Jährigen in die Repräsentativbefragung einbezogen wurden. Allerdings galt das Interesse der Untersuchung vor allem milieuspezifischen Differenzierungen und weniger einer einzelnen Altersgruppe. Dennoch ließ sich aus den in dieser Studie gewonnenen Daten die Heterogenität der Gruppe der Älteren hinsichtlich ihres Bildungsverhaltens belegen. Insbesondere die Erfahrungen aus der schulischen und beruflichen Erstausbildung prägen Bildungspartizipation, -interesse und -barrieren bis ins Alter, aber auch soziokulturelle Faktoren und Werthaltungen wirken sich nachhaltig auf das Bildungsverhalten aus (vgl. Barz/Tippelt 2003).

Gerade die nach Beendigung des Berufslebens neu an Bedeutung gewinnenden informellen Lernformen müssen dabei stärker in den Blick genommen werden. Das Gleiche gilt für die Motivation der Älteren zur Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung, die nach der Beendigung der Berufstätigkeit noch wesentlich stärker als vorher auf der Eigeninitiative der Lernenden beruht. Ehrenamtliches Engagement und Aktivitäten innerhalb formaler und informeller Gruppen sind gerade für Ältere ebenso als lernrelevante Kontexte anzusehen wie formalisierte Angebote der Erwachsenenbildung und Selbstlernaktivitäten wie z.B. ein Literaturstudium oder Museumsbesuche. Darüber hinaus sind auch Angebote zur körperlichen Ertüchtigung als Beitrag zur Kompetenzerhaltung im Alter zu berücksichtigen. Durch die Förderung kognitiver Fähigkeiten und regelmäßigen physischen Trainings lassen sich altersbedingte Einbußen körperlicher und geistiger Leistungsfähigkeit hinauszögern oder auch kompensieren, wodurch wiederum unmittelbar die wachsenden Kosten für Pflege- und Versorgungssysteme reduziert werden (vgl. Kruse 2006). Darüber hinaus hat auch die Gesundheitsbildung für ältere Erwachsene präventiven Charakter, muss sich aber – ebenso wie die auf körperliche und geistige Fitness hin orientierten Programme – an den individuellen Anforderungen und der Leistungsfähigkeit Älterer ausrichten. Homogene Gruppen und ein ausdifferenziertes Angebotsspektrum haben sich in anderen Kontexten bewährt (vgl. Tippelt u.a. 2008) und dürften auch für die Bildung Älterer in vielen Bereichen wesentlich sein, was aber umfassende Kenntnisse über die Zielgruppe voraussetzt.

Im Hinblick auf den wachsenden Teil Älterer in den westlichen Industrienationen, der auch als Chance verstanden werden muss, wird die Weitergabe und Nutzung ihrer individuellen Wissensbestände ebenfalls zur drängenden gesellschaftlichen Frage. Vor diesem Hintergrund wurde gerade das ehrenamtliche Engagement in der nachberuflichen Phase in den letzten Jahren häufiger auch wissenschaftlich aufgegriffen und zahlreiche Modellprojekte zu dieser Thematik wurden initiiert (vgl. BMFSFJ 2005a; Fischer 2004). Ehrenamtliche Tätigkeiten werden dabei einerseits als Lernort für Ältere und Beitrag zu

deren Kompetenzerhaltung gesehen, andererseits als ein Weg, um die umfassenden Wissens- und Erfahrungsressourcen dieser Bevölkerungsgruppe im Sinne eines intergenerativen Wissensmanagements gesellschaftlich fruchtbar zu machen. Zu erwähnen ist auch eine repräsentative Untersuchung von Schröder und Gilberg (vgl. 2005) zum Weiterbildungsverhalten 50- bis 75-Jähriger, die im Jahr 1999 durchgeführt wurde. Interessant ist vor allem die Einbeziehung ehrenamtlicher Tätigkeiten, deren Einfluss auf das Bildungsverhalten klar erkennbar ist. Um das Potenzial von Seniorinnen und Senioren im Rahmen nachberuflicher Tätigkeiten effektiv zu nutzen, bedarf es jedoch formaler und non-formaler Bildungsmöglichkeiten, die sich an den Anforderungen und Interessen der Zielgruppe orientieren, wobei die Heterogenität der Gruppe der älteren Erwachsenen die weitere Ausdifferenzierung dieser Adressaten erfordert. Als Grundlage für eine solche Ausdifferenzierung und die Gestaltung entsprechender Bildungsangebote sind einerseits repräsentative Daten erforderlich, andererseits können diese Repräsentativdaten erst in Kombination mit qualitativen Erhebungen tiefer interpretiert und in didaktische Handlungsempfehlungen übersetzt werden.

Ältere Erwachsene werden durch den demografischen Wandel und ein inzwischen wieder ansteigendes Verrentungsalter zu einer zunehmend wichtigen Ressource für den Arbeitsmarkt und stellen in den Unternehmen schon heute einen erheblichen Teil der Arbeitnehmerschaft. Unternehmen können sich zukünftig nicht mehr nur auf jüngere Arbeitnehmer und ihre aus der Erstausbildung in den Betrieb hineingetragenen innovativen Ideen verlassen, sondern müssen verstärkt auch für den Erhalt und die Nutzung des Innovationspotenzials älterer Mitarbeiter Sorge tragen, um im internationalen Wettbewerb anschlussfähig zu bleiben (vgl. Hübner u.a. 2003; Huber 1997; Lehr 1996).
Der Weiterbildung kommt eine Schlüsselrolle in diesem Prozess zu, da dieses Innovationspotenzial nur durch kontinuierliche Lernprozesse und permanente Aktualisierung und Erweiterung individueller Wissensbestände gefördert werden kann (vgl. Schmidt 2005; Jasper u.a. 1997). Generell bescheinigen aktuelle Altersstudien auch älteren Mitarbeitern ein hohes Leistungspotenzial, das allerdings unbedingt entsprechender Förderung bedarf (vgl. Kohli u.a. 2000; Martin u.a. 2000). Auch Ältere messen der Weiterbildung hohe Relevanz bei. Die Idee des Lebenslangen Lernens erlangt nach einer europäischen Untersuchung nicht nur von Jüngeren hohen Zuspruch (vgl. Chisholm u.a. 2005); allerdings schlägt sich diese positive Grundhaltung offensichtlich nicht unmittelbar in einer entsprechenden Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung nieder.

Das Lernen älterer Menschen wird bereits seit einem halben Jahrhundert diskutiert, wenn sich auch die Anlässe mit der Zeit veränderten. Ging es in den 1960er Jahren noch um die Möglichkeiten der Verlangsamung eines generellen altersbedingten kognitiven Abbaus (vgl. Oswald 2000), so wurde die zugrunde gelegte Defizithypothese des Alters später immer stärker in Zweifel gezogen und schließlich auch empirisch entkräftet (z.B. Rupprecht 2000). Ein zunächst diagnostiziertes deutliches allgemeines Altersgefälle hinsichtlich der Weiterbildungsteilnahme und eine sinkende Weiterbildungsbereitschaft im letzten Drittel der Erwerbstätigkeitsphase erwiesen sich in jüngeren repräsentativen Studien zum Weiterbildungsverhalten der deutschen Bevölkerung nur als eingeschränkt haltbar. Bei Kontrolle der Variablen „Schulbildung“ lässt sich insbesondere für Personen mit geringer Schulbildung eine signifikante Abnahme bei der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung nachweisen, für die berufliche Weiterbildung bestätigten sich dagegen in zurückliegenden Studien die erwarteten Unterschiede zwischen den Altersgruppen für alle Schularten (vgl. Kuwan u.a. 2004). Darüber hinaus erklären neben Altersseffekten auch Kohorteneffekte die mit dem Alter zurückgehenden Weiterbildungsquoten (vgl. Konietzka 1999).

Die Ursache für die nachlassende Partizipation an beruflicher Weiterbildung Älterer wird spätestens seit den 1990er Jahren verstärkt nicht bei den Lernenden selbst gesucht. Mehrere Gesichtspunkte werden seitdem diskutiert: eine möglicherweise unzureichende didaktische Ausrichtung der Bildungsangebote auf die Interessen und Motive älterer Lerner, altersdiskriminierende Strukturen in der betrieblichen Personalentwicklung und ein Mangel an Arbeitsplätzen mit altersadäquaten Arbeitsbedingungen (vgl. Werner 2007). Insbesondere suboptimale Arbeitsbedingungen und wenig lernförderliche Arbeitsstrukturen sind relevante Hindernisse für den Kompetenzerhalt älterer Arbeitnehmer (vgl. Hübner u.a. 2003). Gleichwohl erweist sich in einer Sekundäranalyse der von Barz und Tippelt (2004b) durchgeführten Repräsenta-

tivbefragung vor allem die fehlende Perspektive beruflicher Verwendbarkeit des Gelernten bei Älteren als wesentliche Teilnahmebarriere im Kontext beruflicher Bildungsangebote. Der nahende Ruhestand und die fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten können als wesentliche Ursachen für diese Einschätzung angenommen werden, da fehlender beruflicher Nutzen von jüngeren Befragten deutlich seltener als Grund für eine Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung angegeben wird (vgl. Schmidt 2007). Diese Argumente können jedoch nicht zur Klärung der mit dem Alter ebenfalls nachlassenden Partizipation an allgemeiner Erwachsenenbildung (vgl. Kuwan/Thebis 2005) herangezogen werden. Hier könnten – wie bereits eine explorative Studie aus den 1970er Jahren (vgl. Lehr u.a. 1979) nahelegt – Ursachen ebenso im Selbstbild Älterer wie in fehlenden oder unpassenden Angebotsstrukturen vermutet werden. Die subjektiven Gründe, die Ältere zu Weiterbildung veranlassen und die Barrieren, die sie von der Partizipation an entsprechenden Angeboten abhalten, lassen sich aus den vorliegenden quantitativen Daten aber nur sehr grob erkennen und bedürfen der Ergänzung durch qualitative Verfahren. Gerade zu Bildungsaktivitäten in der nachberuflichen Phase liegt außerdem noch kaum repräsentatives Datenmaterial vor.

Im Mittelpunkt der Diskussion um das Bildungsverhalten und die Bildungsinteressen Älterer standen in der Regel formal organisierte Weiterbildungsveranstaltungen (z.B. Behringer 2000; Wenke 1996). Die Bedeutung non-formaler und informeller Lernprozesse geht zwar seit den 1990er Jahren auch in Deutschland zunehmend in die wissenschaftliche Diskussion ein (vgl. auch Tippelt/Schmidt 2006a), ihre Bedeutung für ältere Arbeitnehmer im Besonderen wurde bisher aber nur beiläufig thematisiert (etwas ausführlicher bei Anding 2003 und Alheit u.a. 2003). Empirische Daten hierzu entstanden bisher nur als Nebenprodukt breit angelegter Untersuchungen zum Lernverhalten Älterer bei informellen Lernprozessen oder zum Weiterbildungsverhalten insgesamt und lassen in dieser Form keine vertieften Analysen des non-formalen und informellen Lernens Älterer zu. Zudem zeigt sich über verschiedene Studien zu informellen Lernprozessen hinweg ein uneinheitliches Verständnis der Begriffe „non-formales“ und „informelles“ Lernen (vgl. Pietraß u.a. 2005). Während einige Autoren den Organisationsgrad von Lernprozessen als Unterscheidungsgrundlage heranziehen (vgl. Dohmen 1996; Marsick/Watkins 1990, 2001), sehen andere die Selbstbestimmtheit von Lerninhalten und -zielen als zentrales Merkmal informellen Lernens (vgl. Overwien 2002). Manche Studien versuchen auch unbewusste oder nicht intendierte Lernprozesse (Lernen en passant) unter dem Dach informeller Lernformen zu berücksichtigen (vgl. Dehnbostel 2002; Eraut 2000) – eine empirisch schwer zu fassende und wenig fruchtbare Ausweitung des Begriffs, auf die in der hier durchgeführten Studie verzichtet werden soll. Stattdessen wird auf die Unterscheidung formaler, non-formaler und informeller Bildung der EU zurückgegriffen (vgl. Bretschneider 2004), wie sie auch von Dohmen (2001) herangezogen wird. Für die 45- bis 65-Jährigen sind als relevante non-formale und informelle Lernsettings neben der Lektüre von Fachliteratur vor allem der Austausch mit (jüngeren) Kolleginnen und Kollegen sowie die Übernahme neuer Aufgaben am Arbeitsplatz zu sehen. Auch die Teilnahme an Kongressen, Workshops oder Qualitätszirkeln kann ein wesentliches berufliches Lernfeld für ältere Mitarbeitende darstellen. Für die über 65-Jährigen sind zum einen die Partizipation an gesundheitspräventiven Angeboten wie Seniorensport oder geführten Wanderungen, zum anderen das Engagement in Vereinen oder Bürgerinitiativen und der Austausch in Selbsthilfegruppen als wesentliche non-formale Lernfelder beispielhaft zu nennen.

Eine gezielte Untersuchung zur Bedeutung nonformaler und informeller Lernformen für ältere Erwachsene liegt also für Deutschland bislang noch nicht vor, wenn auch verschiedene Expertisen und Studien auf eine besondere Bedeutung dieser Bildungsprozesse insbesondere für ältere Arbeitnehmer hindeuten (z.B. Roberson/Merriam 2005; Schiersmann/Strauß 2003; Dybowski 1999). Bisherige Befunde – z.B. aus dem Berichtssystem Weiterbildung – weisen zwar ebenfalls im Bereich informellen Lernens auf eine geringere Aktivität Älterer hin (vgl. Hübner u.a. 2003; Kuwan/Thebis 2005), dabei könnten aber auch Probleme der Operationalisierung des Konstrukts „informelles Lernen“ eine Rolle gespielt haben. Hier bieten sich vor allem durch die Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren erweiterte Chancen an.

In verschiedenen Forschungsarbeiten zu nonformalem und informellem Lernen wurde bereits erfolgreich auf qualitative Forschungsmethoden zurückgegriffen, sei es in Form von Interviews (vgl.

Dehnbostel u.a. 2003) oder von Tageslaufanalysen (vgl. Kirchhöfer 2000). Das Hauptaugenmerk empirischer Studien lag bislang aber auf der quantifizierenden Erfassung von Bildungsaktivitäten, was auch altersdifferenzierende Analysen erbrachte. Während Staudt und Kley (2001) dies nur indirekt durch den Vergleich der Kompetenzdefizite bei Berufseinstieg und Karrierewechsel und deren Kompensation durch die Nutzung verschiedener Lerngelegenheiten leisten, ermöglicht die Repräsentativbefragung von Livingstone (1999) bereits einen systematischen Vergleich verschiedener Altersgruppen. Die Befunde aus der erstgenannten Studie weisen auf einen erhöhten Bedarf informeller Wissensaneignung im Falle eines späteren Karrierewechsels hin (vgl. Staudt/Kley 2001), die Daten von Livingstone (1999) belegen eine klare Dominanz jüngerer Kohorten hinsichtlich der Nutzung non-formaler und informeller Lerngelegenheiten. Dennoch sind auch in diesen Studien eine Konzentration auf berufliches Lernen und eine Beschränkung auf Personen im erwerbsfähigen Alter zu konstatieren. Gerade für die über 65-Jährigen liegen bislang keine vergleichbaren Befunde vor.

Weitgehend offen bleiben in den genannten Studien die Beweggründe von Arbeitnehmern, die zur Nutzung von Lernmöglichkeiten führen. Aus den Studien zur formalen Weiterbildung gehen verschiedene Motive für Bildungsaktivitäten hervor (vgl. Barz/Tippelt 2004a, 2004b; Kuwan/Thebis 2005), Rückschlüsse auf deren Bedeutung bezüglich informellen Lernens sind aber nicht abzuleiten. Folgt man einer von Schiersmann und Strauß (2003) vorgelegten repräsentativen Weiterbildungsstudie, so scheinen die der formalen Weiterbildung zugeschriebenen Motive und Einstellungen jenen der non-formalen und informellen Lerngelegenheiten nicht zu entsprechen.

In der Weiterbildungsstudie von Barz und Tippelt (2004b) wird deutlich, dass neben dem Alter zahlreiche andere Faktoren das Weiterbildungsverhalten und die Weiterbildungsinteressen nachhaltig prägen. Neben dem Bildungsstand und dem sozioökonomischen Hintergrund erwiesen sich auch Lebensstil und Werthaltungen als wesentliche unabhängige Variablen im Hinblick auf Weiterbildung (vgl. Kuwan u.a. 2004). Damit ist auch innerhalb der Gruppe der älteren Erwachsenen eine erhebliche Heterogenität festzustellen; Alterseffekte hinsichtlich der Bildungspartizipation zeigen sich ebenfalls nicht bei allen Älteren in gleichem Maße (vgl. Kruse/Maier 2002). In der genannten Milieustudie werden neben vertikalen Differenzierungskriterien wie Bildungsstand und Einkommen zunehmend auch horizontal differenzierende Merkmale aus der Lebensstilforschung berücksichtigt (vgl. Reich/Tippelt 2005; Tippelt u.a. 2004). Diese Faktoren prägen ebenfalls die Bildungsbarrieren der jeweiligen Adressatengruppe. Während sich die Älteren insgesamt häufiger als zu alt für Weiterbildung fühlen und bei den noch im Erwerbsleben stehenden Älteren die fehlende berufliche Verwertbarkeit zu den zentralen Teilnahmebarrieren gehört, deuten sich bereits in dieser Studie deutliche Unterschiede auch innerhalb einer Altersgruppe an.

1.3 Ziele der vorliegenden „EdAge-Studie“

Ziel des Forschungsvorhabens war es, eine bislang nicht vorhandene quantitative und qualitative Analyse des Weiterbildungsverhaltens und der Weiterbildungsinteressen der 45- bis 80-Jährigen durchzuführen. Dabei stehen neben der Beteiligung an formaler und informeller Bildung vor allem die Anforderungen an die Bildungsmaßnahmen im Hinblick auf zentrale didaktische Handlungsfelder – wie Programmplanung, Beratung, Kursgestaltung, Marketing, Finanzierung und Lernorte – im Fokus des Erkenntnisinteresses.

Ausgehend von der empirisch begründeten Annahme starker Heterogenität in der Gruppe der 45- bis 80-Jährigen wird eine möglichst differenzierte Betrachtung des Bildungsverhaltens älterer Erwachsener angestrebt. Es war zu erwarten, dass neben dem sozioökonomischen Hintergrund, der Lebenslage und vorangegangenen Bildungserfahrungen auch individuelle Lebensstile und Werthaltungen einen markanten Einfluss auf Weiterbildungseinstellungen, -interessen und -barrieren haben (vgl. Tippelt/Reich 2004; Tippelt u.a. 2005). Ein zentrales Ziel des Projekts war es, diese Differenzen zwischen Untergruppen innerhalb der älteren Erwachsenen unter Berücksichtigung der genannten Faktoren herauszuarbeiten und eine eigene Typologie älterer Adressaten der Weiterbildung zu entwickeln. Dabei wird davon ausgegangen, dass Typologien der Strukturierung eines Phänomenbereichs dienen und dass sie sowohl heuristische als auch theoriebildende Funktionen erfüllen. Typologische Analysen empfehlen sich besonders dann, wenn

umfangreiches exploratives Datenmaterial vorliegt und dieses strukturiert werden soll. Typenbildung ist immer mit Informationsreduktion bei gleichzeitigem Wissensgewinn verbunden (vgl. Tippelt im Druck).

Diese Typologie und die weiteren Befunde aus den quantitativen und qualitativen Untersuchungsteilen sollen zum einen wissenschaftliche Erkenntnisse zum Lern- und Bildungsverhalten älterer Erwachsener grundlegend erweitern und somit ein offensichtliches Desiderat bearbeiten. Zum anderen sind aus den zu erwartenden Ergebnissen der Studie auch handlungsleitende Hinweise für die Bildungsträger und die Bildungspolitik ableitbar; somit kann ein Beitrag zur besseren Erreichbarkeit Älterer in der Weiterbildung und Erwachsenenbildung und zur Optimierung von Angebotsstrukturen geleistet werden.

2. Methodischer Aufbau der Studie

Bernhard Schmidt / Rudolf Tippelt / Catharina Theisen

2.1 Forschungsfragen

Hauptziel des Forschungsprojektes war es, Konturen und Konfigurationen der Nachfrageseite im Bereich der Weiterbildung Älterer herauszuarbeiten und Zusammenhänge zwischen der Bildungsbeteiligung, anderen sozialen Aktivitäten und der individuellen Lebenslage zu untersuchen. Dabei lassen sich zwei große Altersgruppen differenzieren.

- Die 45- bis 65-Jährigen, die überwiegend noch dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, sind gerade für die berufliche Weiterbildung als wachsende Zielgruppe bedeutsam (vgl. Tippelt 2005). Hier stehen die Frage nach Bedingungen der Teilnahme an Weiterbildung sowie der Einfluss sozioökonomischer Bedingungen, des Arbeitsplatzes und persönlicher Einstellungen auf Weiterbildungsverhalten und -interessen im Vordergrund. Daneben sind auch außerberufliche Bildungsaktivitäten zu untersuchen, da diese einerseits für den Berufsausstieg als relevant anzusehen sind (vgl. Adis u.a. 1996) und andererseits auch viele unter 65-Jährige bereits den Übergang in den Ruhestand vollzogen haben. Die individuelle Terminierung dieses Übergangs und seine Ausgestaltung sind dabei von vorangegangenen oder parallelen Bildungsprozessen nicht unabhängig (vgl. Kiefer 1997).
- Die 66- bis 80-Jährigen sind nicht nur Zielgruppe institutionalisierter allgemeiner Weiterbildung im klassischen Sinne. Hier muss ein weiter gefasstes Verständnis von Weiterbildung herangezogen werden, das auch Formen der Gesundheitsprävention, sozialer Aktivitäten und ehrenamtlichen Engagements als wesentliche Lernformen begreift.

Die Differenzierung beider Altersgruppen erscheint insbesondere hinsichtlich ihrer Bildungsbeteiligung und ihrer Erwartungen an Bildungsangebote bzw. ihrer Bildungsbarrieren sinnvoll, da für die jüngere Gruppe mit der beruflichen Weiterbildung ein wesentliches Angebotsfeld relevant ist, das für die über 65-Jährigen i.d.R. keine Rolle mehr spielt. Mit dem Ausstieg aus dem Erwerbsleben entfällt nicht nur die motivationale Basis für die Partizipation an berufsbezogener Weiterbildung, sondern es geht zudem der Zugang zu verschiedenen informellen Lernmöglichkeiten verloren, weshalb auch in diesem Bereich des lebenslangen Lernens zwischen beruflichen und außerberuflichen Lernfeldern unterschieden wird. Für den Bereich des informellen Lernens, für den bislang nur vergleichsweise wenig empirische Erkenntnisse vorliegen, kann ebenfalls erwartet werden, dass sich prägnante soziokulturell und biografisch geprägte Ausdifferenzierungen aufweisen lassen. Dies gilt für die noch erwerbsfähigen älteren Erwachsenen ebenso wie für die Älteren in der nachberuflichen Phase. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass sich auch die Erwartungen und Bildungsbarrieren der noch im Erwerbsleben stehenden Älteren von jenen der nicht oder nicht mehr erwerbstätigen Älteren abheben. Einige der zentralen Forschungsfragen zu diesem Themenkomplex lassen sich wie folgt formulieren:

- Wie stark partizipieren ältere Erwerbstätige an beruflicher Weiterbildung?
- Welche Variablen prägen das Bildungsverhalten in der Nacherwerbsphase?
- Gewinnen informelle Lernprozesse im höheren Erwachsenenalter an Bedeutung?
- Welche Erwartung richten ältere Arbeitnehmer und nicht (mehr) erwerbstätige Senioren an Bildungsveranstaltungen und welche Teilnahmebarrieren gilt es zu überwinden?

- In welchem Zusammenhang stehen Bildungsprozesse und der Übergang in die Nacherwerbsphase?
- Welche Rolle spielen Formen des kognitiven oder motorischen Trainings für verschiedene Gruppen Älterer?

Bildungsbiografien werden retrospektiv von den Älteren (re-)konstruiert und sind weniger stark vom aktuellen Erwerbsstatus abhängig. Hier sind andere Differenzierungskriterien als die Beteiligung am Erwerbsleben und das kalendarische Alter heranzuziehen, um die immer individuell-einzigartigen Erfahrungen mit und rückblickenden Bewertungen von Bildungswegen zu kategorisieren. Ein besonderes Augenmerk gilt in diesem Kontext auch den persönlichen Erfahrungen mit Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter:

- Welchen Einfluss haben frühe Bildungserfahrungen auf Bildungsinteressen und -barrieren im Alter?
- Inwieweit beeinflussen bisherige Erfahrungen mit Bildung und Weiterbildung auch das aktuelle Bildungsinteresse älterer Erwachsener?

Ausgehend davon, dass die biografisch verankerten Bildungserfahrungen zwar aktuelle Bildungsinteressen und -barrieren prägen, diese aber immer auch von der augenblicklichen Lebenslage und den Lebensbedingungen der Älteren abhängen, waren verschiedene weitere Faktoren für das Forschungsvorhaben von Interesse. Die zugrunde liegende Hypothese, dass nicht nur der Berufsaustritt als Zäsur im Lebenslauf zu veränderten Weiterbildungsverhalten und -interessen führt, sondern dass diese Veränderungen wie das Bildungsverhalten insgesamt stärker von biografischen Erfahrungen, persönlichen Werten und soziokulturellen Hintergründen als vom kalendarischen Alter geprägt sind, lässt auch innerhalb einer Altersgruppe deutlich differierende Ansprüche etwa an Weiterbildungsangebote erwarten. Die Lebenslage der Älteren ist dabei nicht nur durch sozioökonomische Variablen bestimmt, sondern wird wesentlich von ihren sozialen Kontakten innerhalb und außerhalb der Familie sowie dem individuellen Gesundheitszustand beeinflusst. Von spezifischen Lebenslagen ist darüber hinaus bei Migrant/inn/en und sozial Benachteiligten auszugehen. Entscheidend für Bildungsinteressen und -barrieren ist neben der Lebenslage auch der Lebensstil der Älteren, der sich unter anderem über deren Freizeitverhalten und ihr ehrenamtliches bzw. bürgerschaftliches Engagement beschreiben lässt. Zu diesen Themen lassen sich unter anderem folgende Fragestellungen formulieren:

- Welche Rolle spielt der subjektiv wahrgenommene Gesundheitszustand als Teilnahmebarriere oder Bildungsanlass?
- Haben die Integration in ein funktionierendes soziales Netzwerk und die familiäre Einbindung auch Auswirkungen auf das Bildungsverhalten?
- Welche Älteren beteiligen sich durch freiwilliges Engagement am gesellschaftlichen Leben und welche Ziele verbinden sie damit?
- Wie intensiv partizipieren Ältere insgesamt am gesellschaftlichen und kulturellen Leben und lassen sich Unterschiede zwischen verschiedenen sozialen Gruppen erkennen?
- Lassen sich spezifische Problemlagen oder Bildungsinteressen von Älteren mit Migrationshintergrund erkennen?

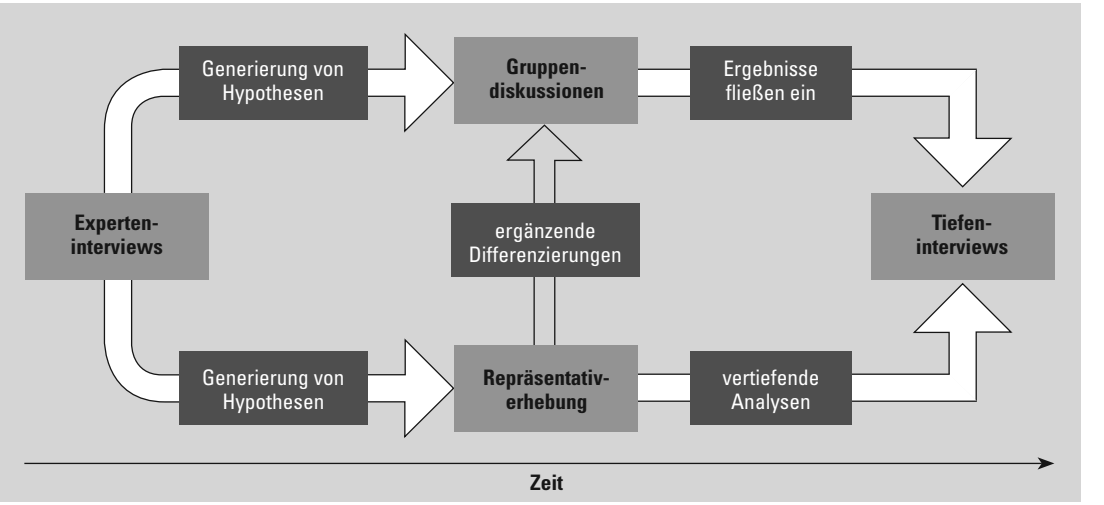
Die von den genannten Faktoren abhängigen Bildungsinteressen, Erwartungen an Bildungsveranstaltungen und zu erwartenden Bildungsbarrieren sind Ausgangsbasis für die Gestaltung von zielgruppenorientierten Angeboten in der Erwachsenenbildung. Es geraten insbesondere die verschiedenen didaktischen Handlungsfelder und das Bildungsmarketing als Gestaltungsbereiche in der Programmplanung von Erwachsenenbildungseinrichtungen ins Blickfeld. Auch nach der Offenheit von Älteren gegenüber dem intergenerationellen Austausch innerhalb und außerhalb von Bildungsangeboten ist zu fragen bzw. es ist zu untersuchen, welche Älteren unter welchen Bedingungen altershomogene bzw. altersheterogene Lerngruppen präferieren. Schließlich lässt sich auf Basis der differenzierten und personenbezogenen Informationen zu biografischen Mustern, sozioökonomischen Faktoren, Lebensstilen und Bildungsverhalten der Älteren nach typischen Einstellungs- und Wertemustern fragen, die sowohl das Bildungsverhalten als auch Bildungsinteressen und Wünsche an Bildungsangebote prägen.

- Wie stark ist das Interesse Älterer am intergenerativen Austausch und an generationenübergreifenden Bildungsangeboten?
- Welche besonderen Ansprüche stellen verschiedene Gruppen älterer Erwachsener an Veranstaltungen der Erwachsenen- und Weiterbildung und auf welchen Wegen informieren sie sich über entsprechende Angebote?
- Lassen sich bestimmte Typen Älterer hinsichtlich Bildungsinteressen und Bildungszielen identifizieren?

2.2 Forschungsdesign

Die Breite der Fragestellungen und die Vielzahl der zu berücksichtigenden Kontexte und Rahmenbedingungen von Bildungsaktivitäten erfordern ein komplexes, multimethodisches Untersuchungsdesign, das qualitative und quantitative Zugänge kombiniert. Um den vielen Facetten des Untersuchungsgegenstands gerecht zu werden, für die teilweise erst wenige Forschungsergebnisse vorlagen, wurde ein vierstufiges Forschungsdesign angewandt, das Experteninterviews, eine Repräsentativbefragung, Gruppendiskussionen und Tiefeninterviews miteinander verzahnt.

Abbildung 2.1:
Methodisches Design der Studie



Quelle: eigene Darstellung

Die hier anvisierte Verknüpfung verschiedener forschungsmethodischer Zugänge kann auf unterschiedlichen Wegen erfolgen, die vor allem durch die zeitliche Reihung qualitativer und quantitativer Methoden charakterisiert sind. Häufig sind qualitative Untersuchungsmethoden den quantitativen zeitlich vorgelagert und dienen der explorativen Erfassung eines Feldes und der Entwicklung von Hypothesen zur anschließenden quantitativen Überprüfung (vgl. Kelle/Erzberger 2007, S. 300). Gemeinsam ist Untersuchungen mit diesem Design in der Regel ein Schwerpunkt auf den quantifizierenden Verfahren, wobei diese Reduzierung qualitativer Methoden auf explorative Voruntersuchungen zu Recht kritisch hinterfragt wird (vgl. Meinefeld 2007, S. 274). Für die vorliegende Studie wurden daher qualitative und quantitative Erhebungs- und Auswertungsschritte teilweise parallel durchgeführt und die Ergebnisse dann aufeinander bezogen. Diese Vorgehensweise ermöglicht ein besonders umfassendes und valides Bild des Forschungsgegenstandes und kann dann auch Ausgangspunkt weiterer Untersuchungen sein (vgl. Flick 2007).

Konkret wurden folgende Forschungsschritte durchgeführt:

Die 13 Interviews mit Experten aus der Gerontologie und der Erwachsenenbildung (siehe 3), die zusammen mit den vorliegenden Theorien und Untersuchungen zu den dargestellten Themenbereichen die Basis für die Entwicklung der Instrumente für die quantitative Erhebung (siehe 4) und die Gruppendiskussionen (siehe 5) bildeten, lieferten zugleich auch Anhaltspunkte für die Auswahl der Fokusgruppen, die durch die Gruppendiskussionen eine vertiefte Betrachtung erfahren sollten. Insbesondere die sich aus der repräsentativen Befragung von 4.909 Personen zwischen 45 und 80 Jahren ergebenden Befunde sowie Erkenntnisse aus den 16 Gruppendiskussionen wurden für die Konzeption der abschließenden qualitativen Interviews (siehe 6)

herangezogen. Nach einem noch eingehend darzustellenden Verfahren wurden über 60 Personen in diese Tiefeninterviews einbezogen, wobei ein besonderes Augenmerk auf die – quantitativ kaum zu erfassenden – Bildungsbiografien der Befragten gelegt wurde. Die verschiedenen Datenbestände, die aus den jeweiligen Erhebungsschritten resultierten, wurden zunächst getrennt in einer jeweils auf das Datenformat abgestimmten Strategie ausgewertet. Erst in einem abschließenden Auswertungsschritt wurden dann die Ergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsschritten miteinander verknüpft und in Abgleich gebracht.

Innerhalb des Gesamtprojektes sind die einzelnen Methoden als gleichrangig zu betrachten, da jede für sich zur Bearbeitung verschiedener Forschungsfragen einen wesentlichen Beitrag liefern kann, wenngleich hierbei unterschiedliche Schwerpunktsetzungen deutlich werden. Der bei Forschungsprojekten mit multimethodischem Design häufig verwandte Begriff der Methodentriangulation impliziert einerseits die Erfassung eines zentralen Phänomens mittels unterschiedlicher Zugänge, andererseits die Betrachtung eben dieses Phänomens aus unterschiedlichen Perspektiven, die verschiedene Methoden möglich werden lassen. Dabei sind aufgrund verschiedener methodischer Herangehensweisen durchaus auch divergente Befunde möglich, wobei aber von konvergierenden oder zueinander komplementären Ergebnissen und somit von einer erhöhten Validität der Befunde durch die Kombination verschiedener methodischer Zugänge ausgegangen wird. Die eingesetzten qualitativen Verfahren können beispielsweise zur Erläuterung statistisch bedeutsamer Zusammenhänge beitragen; erst durch die quantifizierenden Methoden und Daten werden Rückschlüsse auf die Generalisierbarkeit qualitativer Befunde möglich (vgl. Kelle/Erzberger 2007). Durch die Triangulation verschiedener Methoden innerhalb eines Projektes können die Schwächen und blinden Flecken eines methodischen Zugangs, die nicht selten die expliziten Stärken einer anderen Methode sind, aufgefangen und so die Verlässlichkeit der Befunde zusätzlich abgesichert werden (vgl. Treumann 1998, S. 156).

Der zeitliche Verlauf der einzelnen Erhebungsschritte erstreckt sich von den ersten Experteninterviews im November 2006 über einen Pretest (n = 100) für die Repräsentativerhebung im Januar 2007 bis zur Durchführung des letzten Tiefeninterviews im Juni 2008.

2.3 Experteninterviews

Zu Beginn des Projektes wurden Interviews mit 13 namhaften Experten aus den Bereichen Erwachsenenbildungsforschung, Erwachsenenbildungspraxis und Gerontologie geführt, um Hypothesen für die anschließenden Forschungsschritte zu erarbeiten. Nach einer umfangreichen Sichtung der Literatur und einer Aufarbeitung des bisherigen Forschungsstandes zum Thema konnte durch die Experteninterviews mit explorativem Charakter wertvolles Insiderwissen gewonnen und für die Generierung der Fragen der quantitativen und qualitativen Erhebung genutzt werden (vgl. Bogner u.a. 2005).

Die explorativen Interviews mit den Experten wurden möglichst offen geführt, wenngleich zentrale Dimensionen des Gesprächsverlaufs vorab in einem Leitfaden strukturiert wurden (siehe Anhang). Der Leitfaden wurde flexibel angewandt, nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas, um Impulse des Experten nicht zu unterbrechen (vgl. Meuser/Nagel 2000). Der inhaltliche Fokus der Interviews wurde dabei individuell auf die Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte der Gesprächspartner abgestimmt. *Experten* lassen sich dabei mit Bogner/Menz (2005, S. 45)

> *(…) als Personen verstehen, die sich – ausgehend von spezifischem Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend zu strukturieren.*

Folgende Experten wurden in der ersten Phase des Projektes konsultiert:

- Dr. Robert Bach, Strategisches Personalmanagement der RWE Energy AG in Dortmund,
- Prof. Dr. Gertrud Backes, Hochschule Vechta,
- PD Dr. Ralph Bergold, Katholisch Soziales Institut (KSI) Bad Honnef,
- PD Dr. Dieter Gnahs, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Bonn,
- Prof. Dr. Andreas Kruse, Institut für Gerontologie an der Universität Heidelberg,
- Prof. Dr. Harald Künemund, Hochschule Vechta,
- Prof. Dr. Ursula M. Lehr, Bundestagspräsidentin a.D.,
- Prof. Dr. Klaus Meisel, Münchner Volkshochschule,

- Andreas Seiverth und Petra Herre, Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE),
- Prof. Dr. Ursula M. Staudinger, International University Bremen,
- Prof. Dr. Rita Süssmuth, Bundestagspräsidentin a.D., Präsidentin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes,
- Prof. Dr. Dr. Christian Werner, Fachhochschule für angewandtes Management Erding.

Diese Experteninterviews wurden digital aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Anschließend erfolgte die Auswertung der Interviews mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring, welches die Möglichkeit bietet, sowohl die Häufigkeiten des Auftretens bestimmter Informationen als auch deren Inhalt zu analysieren. Ferner ist die qualitative Inhaltsanalyse ein Weg, komplexes und sehr umfangreiches Material mithilfe eines durch Theorie angeleiteten Kategoriensystems besser zu überblicken. Dieses vorab generierte Kategoriensystem wurde bei der Auswertung der Experteninterviews in dieser Untersuchung immer wieder anhand des Materials überprüft, abgeglichen und intern im Forschungsteam stetig diskutiert und reflektiert. Da bei den Experteninterviews vornehmlich die Exploration von Wissen und Hypothesengenerierung von Interesse war, ging man bei dieser Auswertung sehr sensibel vor, denn die qualitative Inhaltsanalyse birgt die Gefahr, die vorab definierten Kategorien nicht genügend zu reflektieren und somit wertvolles Material zu übersehen.

Mithilfe der beschriebenen Auswertungsmethode wurden die Hypothesen für das weitergehende Forschungsvorhaben gewonnen. Diese Hypothesen bezogen sich auf ein breites Spektrum von Themenfeldern, das entsprechend Eingang in die verschiedenen Erhebungsinstrumente fand. Zu diesen Themengebieten gehörten Bildungsbarrieren und -motive, der familiäre Rahmen und die Lebenslage der Betroffenen sowie soziodemografische Variablen und deren Einfluss auf Bildungsverhalten und Bildungsinteressen. Darüber hinaus wurde auch die Bedeutung schulischer, beruflicher und ehrenamtlicher Erfahrungen für Weiterbildungsinteressen hervorgehoben sowie auf die besondere Lage von Migrant/inn/en hingewiesen. Insbesondere wurden Hypothesen über besondere Bildungsinteressen, didaktische Anforderungen, Bildungsziele und -barrieren von Personen in der Nacherwerbsphase formuliert und auf den Einfluss individueller Altersbilder in diesem Kontext verwiesen. Schließlich machten die Experten auch darauf aufmerksam, dass der Übergang von der Erwerbsphase in die Nacherwerbsphase eine einschneidende Zäsur darstellt, die sowohl auf Bildungsprozesse einwirken kann als auch von diesen mitgeprägt wird.

2.4 Repräsentativerhebung

Die Repräsentativerhebung des LMU Forschungsprojektes „EdAge“ – Bildungsverhalten und -interessen Älterer wurde an das Forschungsprojekt BSW-AES-Erhebung zum Weiterbildungsverhalten des Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) angegliedert. Die Untersuchungsgruppe des vorliegenden LMU-Projektes umfasste die 45- bis 80-Jährigen der deutschen Bevölkerung. Aus inhaltlichen und forschungsökonomischen Gründen wurde der AES-Fragebogen somit erstmals auf die Altersgruppe der bis zu 80-Jährigen ausgeweitet. Darüber bekamen die 45- bis 80-Jährigen einen zusätzlichen LMU-Fragenteil gestellt, der speziell auf die Forschungsschwerpunkte des „EdAge“-Projektes abzielte. Die konzeptionelle und inhaltliche Gestaltung des gemeinsam interessierenden Forschungsinhaltes der AES- und LMU-Projekte geschah in enger Kooperation mit Helmut Kuwan (TNS Infratest Sozialforschung). Die Durchführung der Befragung wurde TNS Infratest übergeben und erfolgte von März bis Juli 2007.

Für das „EdAge“-Projekt konnten insgesamt 4.909 Interviews realisiert werden. Die Programmierung und Gewichtung der Daten wurde ebenfalls von TNS Infratest übernommen, bevor sie an die LMU zur statistischen Auswertung übergeben wurden.

Die Grundgesamtheit der LMU-Stichprobe umfasste alle während des Befragungszeitraumes in Privathaushalten lebenden Personen der deutschen Bevölkerung zwischen 45 bis 80 Jahren. Die Grundgesamtheit von n = 4.909 wurde im Rahmen einer Zufallstichprobe ermittelt. Die drei Altersgruppen 45 bis 54 Jahre, 55 bis 64 Jahre und 65 bis 80 Jahre weisen nach Geschlecht folgende Häufigkeit auf (vgl. Tab. 2.1):

In Tabelle 2.2 wird die Verteilung der Bildungsabschlüsse in der ungewichteten Stichprobe deutlich. Die Dominanz von Haupt- oder Volksschulabschlüssen entspricht der Verteilung von Schulabschlüssen in dieser Altersgruppe, die zum Teil noch

Tabelle 2.1:
Häufigkeitsverteilung nach Altersgruppen und Geschlecht

		Altersgruppe			
		45 bis 54 Jahre	55 bis 64 Jahre	65 bis 80 Jahre	*gesamt*
Geschlecht	männlich	795	718	872	*2.385*
	weiblich	964	731	829	*2.524*
	gesamt	1.759	1.449	1.701	*4.909*

Quelle: EdAge LMU

nicht von der Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre profitierte.

Tabelle 2.2:
Häufigkeitsverteilung nach Schulabschluss

Schulabschluss	Häufigkeit	Prozent
Haupt- oder Volksschulabschluss	2.239	45,6 %
Mittlere Reife	1.448	29,5 %
Fachhochschulreife	323	6,6 %
Abitur	826	16,8 %
anderer Schulabschluss	14	0,3 %
kein Schulabschluss	58	1,2 %
keine Angabe	1	0,0 %
gesamt	*4.909*	*100,0 %*

Quelle: EdAge LMU

Um auch für die neuen Bundesländer differenzierte Auswertungen zu ermöglichen, wurde von TNS Infratest jeweils ein disproportionaler Stichprobenansatz gewählt, bei dem ungefähr 70 Prozent der Interviews in den alten Bundesländern und 30 Prozent der Interviews in den neuen Bundesländern geführt wurden. Dies ermöglichte sowohl die repräsentative Analyse für die Bundesrepublik Deutschland als auch den Vergleich zwischen Ost- und Westdeutschland.

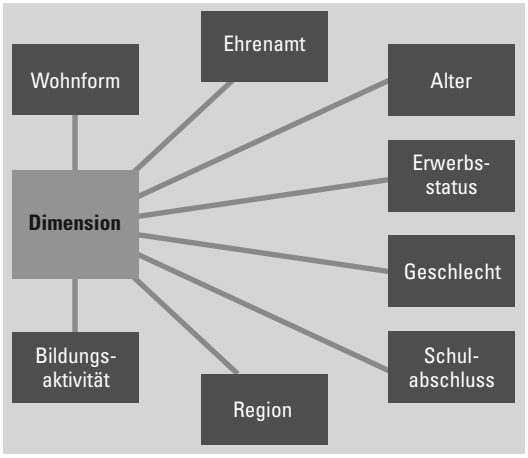
Für die Auswertung der Repräsentativbefragung wurde – soweit es die Berechnungsmethoden zuließen und sofern nicht ausdrücklich anders erwähnt – der Datensatz gemäß der Struktur der Grundgesamtheit gewichtet. Die Auswahl von Gewichtungsfaktoren ist sensibel, weil mit der Anzahl der einbezogenen Merkmale und mit zunehmender Ausdifferenzierung dieser Faktoren einerseits die Bevölkerungsstrukturen immer besser abgebildet werden, andererseits sich aber die Gewichtung einzelner Fälle zusätzlich erhöht. Durch diesen Effekt wird auch die Aussagekraft der Ergebnisse in einigen Bereichen beeinflusst. Bei der Bestimmung von Gewichtungsfaktoren wurde dementsprechend versucht, beiden Anforderungen – einer möglichst exakten Abbildung der Bevölkerungsstruktur und einer hohe Stichprobengüte – möglichst angemessen Rechnung zu tragen. Die Größe der Gesamtstichprobe bleibt von der Gewichtung unberührt, da sich die Gewichtungen auf die Nettofallzahlen beziehen, die Größe von Teilstichproben kann dagegen von der realen Zahl der Befragten abweichen. Es kam ein dreistufiges Gewichtungsverfahren zum Einsatz, in dem

- durch eine Gewichtung anhand regionaler Kennziffern (Bundesland, Gemeindetyp etc.) Abweichungen vom ursprünglichen haushaltsproportionalen Sample aufgefangen und das disproportionale Verhältnis von ost- und westdeutschen Haushalten revidiert wurden,
- die Stichprobe mittels Gewichtungsfaktoren an die Grundgesamtheit angepasst wurde, um so eine repräsentative Personenstichprobe zu erzielen,
- in einer dritten Gewichtungsstufe die Stichprobe mit den Sollwerten aus der amtlichen Statistik abgeglichen wurde, d.h. die Stichprobe wurde auf Basis regionaler und personenbezogener Merkmale (z.B. Alter, Geschlecht) an die Strukturen der bundesdeutschen Wohnbevölkerung zwischen 45 und 80 Jahren angeglichen.

2.5 Gruppendiskussionen

Im Rahmen der Studie wurden 16 Gruppendiskussionen mit verschiedenen, überwiegend natürlichen, teilweise auch spezifisch rekrutierten Gruppen Älterer durchgeführt. Die Teilnehmenden wurden über verschiedene Anlaufstellen (Bildungsträger, soziale Einrichtungen etc.) angeworben und erhielten eine Aufwandsentschädigung. Für die Zusammenstellung der Gruppen, die zwischen April und September 2007 befragt wurden, wurden verschiedene Dimensionen berücksichtigt, die in Abbildung 2.2 dargestellt sind.

Abbildung 2.2:
Dimensionen für die Auswahl der Probanden



Quelle: eigene Darstellung

Das Alter war für die Rekrutierung der Gruppen nur eine zentrale Dimension, wobei sowohl Personen betrachtet wurden, die im mittleren Alter sind und für die die Erwerbstätigkeit noch eine wichtige Rolle spielt als auch Personen im höheren Alter, die den Übergang in den Ruhestand eben vollzogen haben sowie Personen im hohen Alter, die diesen Übergang schon länger abgeschlossen haben. Um Unterschiede zwischen den Geschlechtern herausarbeiten zu können, wurde unter anderem eine männliche Gruppe und eine weibliche Gruppe rekrutiert. Wegen der Differenzen im Bildungsverhalten von Personen mit höheren und einfachen Bildungsabschlüssen wurde auch nach dem höchsten Schulabschluss der Probanden selektiert sowie nach deren aktueller Bildungsaktivität differenziert. Um auch die Auswirkungen unterschiedlicher infrastruktureller Gegebenheiten vor Ort sowie die Unterschiede im Bildungsverhalten auf dem Land im Vergleich zur Stadt untersuchen zu können, wurden Probanden unterschiedlicher Regionen einbezogen. Viele Menschen im hohen Alter sind nicht mehr in der Lage, sich selbst zu versorgen und müssen professionelle Hilfe in Anspruch nehmen, wie sie zum Beispiel in Einrichtungen des betreuten Wohnens angeboten wird. Da zum Weiterbildungsverhalten dieser Gruppen – die mit quantitativen Methoden nur schwer zu erreichen sind – bislang keine Erkenntnisse vorliegen, wurde auch eine Gruppe von Personen im hohen Alter in einer betreuten Wohnform einbezogen.

Im Folgenden ist die Sozialstatistik der untersuchten Gruppen festgehalten. Wie Tabelle 2.3 entnommen werden kann, fanden 16 Gruppendiskussionen (Zeilenanzahl der Tabelle) mit insgesamt 69 Probanden statt. In manchen Fällen, wie beispielsweise bei den Seniorenstudierenden, wurden je zwei Gruppendiskussionen durchgeführt. Andere Gruppen stimmten in einigen Dimensionen überein, wie zum Beispiel die älteren Teilnehmenden an VHS-Kursen. Für diese zunächst homogen erscheinende Gruppe diente

Tabelle 2.3:
Übersicht über die Diskutanten und Anzahl der Gruppendiskussionen

	Diskutanten	
	Anzahl	Alter
Arbeitssuchende	6	50–63
	4	
Teilnehmer am Seniorenstudium (ältere/ jüngere Teilnehmer)	5	62–76
	4	
VHS-Teilnehmer (hohe / niedrige Bildungsabschlüsse)	4	64–74
	5	59–69
Nicht-Teilnehmer	3	47–63
Männer in der Nacherwerbsphase	5	61–71
Ältere Frauen aus einer ländlichen Gegend	5	54–58
	5	70–78
Bewohner des Betreuten Wohnens	3	75–86
Ältere Arbeitnehmer	4	50–57
Türkische Migranten	4	53–63
Russische Migranten	4	46–68
Bulgarische Migranten	4	45–55
Griechische Migranten	4	45–66

Quelle: EdAge LMU

Tabelle 2.4:
Alter in drei Gruppen

		Häufigkeit	Prozent
gültig	45 bis 54 Jahre	18	26,1
	55 bis 64 Jahre	26	37,7
	ab 65 Jahre	24	34,8
	gesamt	*68*	*98,6*
fehlend		1	1,4
gesamt		*69*	*100,0*

Quelle: EdAge LMU

der Bildungsstand als weiteres Differenzierungskriterium, um diesbezügliche Unterschiede im Bildungsverhalten und in den Bildungsinteressen untersuchen zu können.

Auch in anderen Fällen wurde nach diesem Prinzip vorgegangen, um nochmals eine Spezifizierung der Ergebnisse nach Untergruppen vornehmen zu können. In den Gruppen wurden durchschnittlich vier Probanden, jedoch mindestens drei und höchstens sechs Personen einbezogen.

Es wurden 36 weibliche und 33 männliche Probanden in die Gruppendiskussionen einbezogen.

Insgesamt war eine relativ gleichmäßige Verteilung der Gesprächsteilnehmenden nach den drei Altersgruppen gegeben. 26 Probanden waren zwischen 55 und 64 Jahren alt, 18 Probanden gehörten mit einem Alter zwischen 45 und 54 Jahren zur jüngsten und 24 Probanden mit einem Alter ab 65 Jahren zur ältesten Altersgruppe.

Tabelle 2.5:
Höchster Schulabschluss

		Häufigkeit	Prozent
gültig	einfacher Schulabschluss	21	30,4
	mittlerer Schulabschluss	14	20,3
	höherer Schulabschluss	33	47,8
	gesamt	*68*	*98,6*
fehlend		1	1,4
gesamt		*69*	*100,0*

Quelle: EdAge LMU

In Tabelle 2.5 sind die Häufigkeiten der Schulabschlüsse der Probanden dargestellt. Etwa 48 Prozent der Probanden haben einen höheren Schulabschluss, etwa 20 Prozent einen mittleren Schulabschluss und etwa 30 Prozent einen niedrigen Schulabschluss. Diese Aufteilung kommt unter anderem dadurch zustande, dass in der Zusammensetzung der Gruppen ein besonderes Interesse an den sehr Bildungsaktiven und den Nicht-Aktiven bestand und die Bildungsaktivität hoch mit den Schulabschlüssen korreliert.

Die durchgeführten 16 Gruppendiskussionen wurden vollständig transkribiert. Zur Vereinfachung der Auswertung wurden sie zunächst kategorisiert und codiert, das heißt, die wörtlichen Aussagen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden Kategorien zugeordnet. Diese Schritte erfolgten mit Hilfe des Programms MAXqda. Die Interpretation und Auswertung orientierte sich am Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003), wobei die Transkripte in Einheiten zerlegt und nacheinander bearbeitet wurden. Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem. Nach der Zuordnung der einzelnen Textstellen zu den definierten Codes wurden die einzelnen Codiereinheiten zusammengefasst und die Ergebnisse themenspezifisch analysiert.

2.6 Qualitative Interviews

Von Ende November 2007 bis Anfang April 2008 wurden insgesamt 73 Tiefeninterviews durchgeführt. Diese sollten ein genaueres Verständnis und eine tiefere Interpretation der Ergebnisse der Repräsentativbefragung und der Gruppendiskussionen liefern. Bei den Interviews handelte es sich um eine Mischung aus episodischem Interview und Tiefen- bzw. Intensivinterview. Bei der Befragungsart des episodischen Interviews handelt es sich um eine Kombination aus Narration und leitfadengestützter Befragung, wie sie auch in unserer Untersuchung stattfand. Ziel war die Erfassung der eigenen Bildungserfahrungen und des „aus den Erfahrungen abgeleiteten Wissen(s), d.h. Generalisierungen, Abstraktionen und die Setzung bestimmter Zusammenhänge durch das Subjekt." (Lamnek 2005, S. 362). Es ging also in den qualitativen Interviews

Tabelle 2.6:
Rekrutierungsplan der Tiefeninterviews

	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Abitur/Fachhochschulreife
45 bis 54 Jahre, ländlich	3 Personen	3 Personen	3 Personen
45 bis 54 Jahre, Stadt	3 Personen	4 Personen	4 Personen
55 bis 64 Jahre, ländlich	3 Personen	3 Personen	4 Personen
55 bis 64 Jahre, Stadt	3 Personen	6 Personen	3 Personen
65 bis 80 Jahre, ländlich	3 Personen	3 Personen	3 Personen
65 bis 80 Jahre, Stadt	3 Personen	4 Personen	4 Personen
über 80 Jahre, Stadt/ Land	4 Personen	*	3 Personen

* Für die vor 1928 geborenen Kohorten konnten keine Probanden mit Realschulabschluss rekrutiert werden, da deren Schulzeit vor Einführung der Realschule lag.

Quelle: EdAge LMU

um die individuellen Bildungserfahrungen und deren Auswirkungen auf das Bildungsverhalten, wie sie selbst von den Befragten reflektiert und gedeutet werden. Im Tiefeninterview dagegen wird versucht, „Bedeutungsstrukturierungen zu ermitteln, die dem Befragten selbst möglicherweise nicht bewusst sind." (ebd., S. 372).

Im Anhang befindet sich der Leitfaden, der zur Durchführung der Tiefeninterviews entwickelt und eingesetzt wurde. Dabei folgte die Auswahl der Interviewpartner dem in Tabelle 2.6 dargestellten Rekrutierungsplan.

Die Probanden wurden nach Alter, Geschlecht, Schulabschluss und Region rekrutiert. In der Altersgruppe 45 bis 54 Jahre haben 20 Personen (24 %) an den Interviews teilgenommen. Die Altersgruppe 55 bis 64 Jahre war mit 23 Personen (31 %) und die Altersgruppe 65 bis 80 Jahre mit 24 Personen (33 %) vertreten. Mit Hochbetagten wurden sechs Interviews geführt, was acht Prozent der Gesamtinterviews entspricht.

Von diesen Personen haben 28 Prozent (20 Personen) einen einfachen Schulabschluss. 38 Prozent (27 Personen) verfügen über einen mittleren Schulabschluss und 34 Prozent (insgesamt 24 Personen aller Befragten) über Abitur oder Fachhochschulreife. Insgesamt haben 46 Prozent (32 Personen) der Befragten eine Lehre abgeschlossen oder weisen einen Fachschulabschluss auf. 36 Prozent (25 Personen) haben einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss. Eine Lehre ohne Abschluss haben zwölf Prozent (acht Personen) und eine Meisterprüfung weisen sechs Prozent (vier Personen) aller Befragten im Intensivinterview auf.

Diese qualitativen Daten wurden in Anlehnung an die dokumentarische Methode (Bohnsack 2001) ausgewertet. Das Ziel dieser Auswertung war eine systematische und nachvollziehbare Bildung von Typologien und ihrer untergeordneten Typen nach bildungsrelevanten Kriterien. Der Prozess der Typologiebildung erwies sich als äußerst komplex und setzt unter anderem die reflektierende Interpretation der Einzelfälle voraus.

In Anlehnung an die dokumentarische Methode erfolgte nach der vollständigen Transkription des Interviews zunächst die Identifizierung eines thematischen Verlaufs des Interviews. Anschließend wurde das Transkript einer formulierenden Feininterpretation und schließlich der reflektierenden Interpretation unterzogen. Feininterpretation bedeutet, dass die Inhalte in den eigenen Worten der Auswertenden zusammengefasst wurden. Dabei ließ sich für einzelne Abschnitte das Thema identifizieren (z.B. Schulerfahrungen, Berufsbildung, Freizeitgestaltung etc.). Längere thematische Abschnitte konnten teilweise in Unterthemen gegliedert werden. Beim Arbeitsschritt der reflektierenden

Interpretation wurden die nach Themen gegliederten Textabschnitte nach den Textsorten Erzählung (Darstellung der Handlungs- und Geschehensabläufe), Beschreibung (Veranschaulichung sich wiederholender Handlungsverläufe oder feststehender Sachverhalte) und Argumentation (Bewertung und Stellungnahme zu den Motiven, Gründen und Bedingungen für eigenes oder fremdes Handeln) differenziert. Beschreibungen und Erzählungen geben implizit Aufschluss über das „konjunktive Wissen", welches an das handlungspraktische Wissen und das subjektive Verstehen des Befragten gebunden ist. Die Argumentation dagegen bezieht sich auf die Reflexion eigenen und fremden Handelns und auf dahinter liegende Gründe und Motive. Dieses wörtlich und explizit zum Ausdruck gebrachte Wissen nennt Bohnsack „kommunikatives Wissen". Diese Differenzierung nach Textsorten dient der Rekonstruktion und Explikation des Rahmens, innerhalb dessen das Thema vom Befragten behandelt wird. Es wird also ein sogenannter Orientierungsrahmen verfasst (vgl. Nohl 2001; Bohnsack 2000).

Die dokumentarische Auswertungsmethode wurde gewählt, da sie als rekonstruktive Vorgehensweise darauf gerichtet ist, einen Zugang zum handlungspraktischen, impliziten und konjunktiven Erfahrungsraum zu erschließen. Ferner erlaubt die dokumentarische Interpretation mithilfe der komparativen Analyse als „Methode des ständigen Vergleichs" (vgl. Glaser/Strauss 1998, S. 107) die Generalisierung von Orientierungsmustern und Typen (vgl. Nohl 2001). Bereits während des Auswertungsprozesses der einzelnen Interviews wurden Vergleiche angestellt, und zwar sowohl innerhalb des gleichen Dokumentes als auch zwischen den Transkripten. Somit ließen sich Orientierungsmuster identifizieren und Idealtypen gewinnen.

Eine nähere Beschreibung des Vorgehens und der generierten Typen findet sich in Kapitel 15.
Neben der Entwicklung von Typen dienten die Interviews vor allem dem tieferen Verständnis und der Erklärung der quantitativen Ergebnisse sowie der Gruppendiskussionen.

2.7 Fazit

Konkret wurden nach eingehender Literaturrecherche zunächst Experteninterviews zur differenzierten Erfassung des Forschungsstandes und insbesondere zur Generierung relevanter Forschungsfragen geführt, die unmittelbar in die Entwicklung des Fragebogens für die Repräsentativbefragung und des Leitfadens für die Gruppendiskussionen einflossen. Nachdem die Experteninterviews also zeitlich vorgelagert erfolgten, wurden die standardisierte Befragung einer für die deutsche Wohnbevölkerung repräsentativen Stichprobe von 45- bis 80-Jährigen und Gruppendiskussionen mit ausgewählten Fokusgruppen parallel durchgeführt. Auf Basis der aus diesen Erhebungsschritten vorliegenden Zwischenergebnisse konnten schließlich offene Fragen und quantitativ nicht ausreichend vertieft zu klärende Aspekte als Ausgangspunkte für die qualitativen Einzelinterviews herangezogen werden. Insbesondere dieser letzte Schritt ermöglichte noch eine wesentliche Ausdifferenzierung der quantitativen Befunde und hatte vor allem erklärendes Potenzial.

II. Bildungsverhalten Älterer

3. Bildungsteilnahme

Rudolf Tippelt / Bernhard Schmidt / Helmut Kuwan

Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen Alter und Weiterbildungsteilnahme? Als erstes ist hier zu beachten, dass den Ergebnissen früherer Untersuchungen zufolge erhebliche Unterschiede zwischen der Beteiligung an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung nach Altersgruppen bestehen können (vgl. Tippelt u.a. 2003, 2007; Kuwan u.a. 2006). Deshalb ist es erforderlich, verschiedene Weiterbildungssektoren zu betrachten. Da der *Adult Education Survey* (AES) nicht der Unterscheidung „berufliche vs. allgemeine Weiterbildung" folgt, sondern an dieser Stelle eine andere Klassifikation von Weiterbildungssektoren vorgenommen hat (betriebliche Weiterbildung, andere berufsbezogene Weiterbildung, nicht berufsbezogene Weiterbildung), wird dabei auf die vom AES ausgewiesenen Sektoren Bezug genommen. Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass die Analyse der Weiterbildungsteilnahme nach Altersgruppen in mittelbarem Zusammenhang zu Theorie und Konzept des Lebenslangen Lernens gesehen werden muss (vgl. Tippelt 2007c; Schiersmann 2006).

Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts „Weiterbildungsverhalten und -interessen Älterer" (EdAge) dargestellt. Im Rahmen dieses Forschungsprojekts, das in Kooperation mit der AES-Erhebung erfolgte, wurden auch die bis 80-Jährigen einbezogen und ein breites Spektrum zusätzlicher Themen für die 45- bis 80-Jährigen in das AES-Erhebungsinstrumentarium integriert (vgl. Tippelt/Schmidt 2006b). Zusätzlich wurden 16 Gruppendiskussionen und 60 qualitative Tiefeninterviews durchgeführt, auf deren Ergebnisse hier aber nicht eingegangen werden kann (vgl. Schmidt 2007a).

Die im Verbund von EdAge und AES eingebrachte Erweiterung der einbezogenen Population auf die bis 80-Jährigen ist als eine angesichts der demografischen Entwicklung überfällige Innovation anzusehen. Die Datenlage zu Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsverhalten Erwachsener über 65 Jahren in Deutschland ist bislang als äußerst unzureichend zu bezeichnen. Die deutsche AES-Erhebung ermöglicht durch diese Erweiterung des einbezogenen Altersspektrums einen breiten Vergleich des Bildungsverhaltens Erwachsener vom frühen Erwachsenenalter bis weit in die Nacherwerbsphase hinein.

Die Fragen zur Bildungsbeteilung in der AES-Erhebung beziehen sich, dem europäischen Konzept folgend, auf formales, non-formales und informelles Lernen. Erwartungsgemäß spielt die Beteiligung an formalem Lernen, das weitgehend dem schulischen Lernen und der beruflichen Erstausbildung entspricht, für die Altersgruppe der 45- bis 80-Jährigen mit einem Anteilswert von einem Prozent keine quantitativ bedeutende Rolle und wird deshalb im Folgenden nicht näher behandelt. Das vorliegende Kapital bezieht sich somit im Wesentlichen auf das Thema „Weiterbildungsteilnahme von Älteren". Ergebnisse zum informellen beruflichen Lernen und zum Selbstlernen im Alltag finden sich in Kapitel 5.

1 Bei den 45- bis 54-Jährigen und den 55- bis 64-Jährigen liegt der Anteil jeweils bei zwei Prozent. Auch dieser Anteilswert bietet keine Basis für vertiefende quantitative Analysen.

3.1 Grundsätzliche Überlegungen zur empirischen Erfassung der Weiterbildungsteilnahme von Älteren

Weiterbildungsteilnahme als Erfolgskennziffer?

Vor einer vergleichenden Analyse, die sich vor allem auf Teilnahmequoten stützt, erscheinen zunächst einige Anmerkungen zur inhaltlichen Bedeutung des Indikators „Teilnahmequote an Weiterbildung" angebracht. Das bildungspolitische Interesse an vergleichenden Analysen zur Weiterbildungsteilnahme hat, auch in einer international vergleichenden Perspektive, stark zugenommen. Anteilswerte der Bildungsbeteiligung und Teilnahmequoten an Weiterbildung werden als Benchmarks für die Leistungsfähigkeit nationaler Bildungssysteme herangezogen.

Zwar können differenzierte Analysen quantitativer Indikatoren der Weiterbildungsbeteiligung wie z.B. Teilnahmequoten an Weiterbildung dazu beitragen, bildungspolitische Problemfelder zu identifizieren. Da nicht jede Weiterbildungsteilnahme per se positiv ist, wäre es jedoch eine Verkürzung, Teilnahmequoten unmittelbar als Erfolgskennziffern anzusehen (Kuwan/Schiersmann 2008, S. 215). Diese Einschränkung ist bei der folgenden Ergebnisdarstellung zu berücksichtigen.

Begriffliche Abgrenzung und empirische Erfassung von Weiterbildung

Da die Repräsentativbefragung im EdAge-Projekt in Kombination mit der AES-Erhebung erfolgte, stützen sich die begriffliche Abgrenzung und die empirische Erfassung von Weiterbildung auf das europäische AES-Konzept und dessen „Übersetzung" in das deutsche Bildungssystem durch TNS Infratest Sozialforschung. Das Grundkonzept, das an anderer Stelle ausführlich beschrieben ist (vgl. v. Rosenbladt/Bilger 2008, S. 29ff.), folgt im Wesentlichen dem europäischen Ansatz des *non-formal learning*.

Anders als im Berichtssystem Weiterbildung werden im AES die berufliche und die allgemeine Weiterbildung nicht bereits bei der Frage zur Beteiligung an Weiterbildung unterschieden. Die empirische Erfassung von Weiterbildung erfolgt im AES stattdessen durch die Verzeichnung verschiedener Veranstaltungsarten und folgt damit nicht wie das BSW dem *two-sector-approach*, sondern einem *two-step-approach* (vgl. Kuwan 2008, S.36f.). Dies hat für die Unterscheidung von Weiterbildungssektoren erhebliche Konsequenzen (vgl. v. Rosenbladt/Bilger 2008, S. 52ff.).

Bedeutung der Erwerbsbeteiligung für die Weiterbildungsteilnahme

Die Beteiligung an Weiterbildung hängt maßgeblich auch mit biografischen Lebenssituationen zusammen. Besonders offensichtlich zeigt sich dieser Zusammenhang bei der eingangs erwähnten niedrigen Beteiligung der 45- bis 80-Jährigen an regulärer Schul- und Berufsbildung, da der Besuch von Schulen oder die berufliche Erstausbildung (einschließlich Studium) vor allem in jüngeren Jahren stattfindet.

Darüber hinaus gibt es auch für den Weiterbildungsbereich bedeutsame Zusammenhänge. Hierzu gehören z.B. die als Folge der Bildungsexpansion differierenden Anteile der schulisch höher qualifizierten Personen in den jeweiligen Altersgruppen. In erster Linie ist hier jedoch der Zusammenhang zwischen Alter und Erwerbsbeteiligung zu nennen.

Das mit Abstand größte Segment der beruflichen Weiterbildung, die betriebliche Weiterbildung, steht im Allgemeinen nur Erwerbstätigen offen. In Altersgruppen mit niedrigeren Erwerbsquoten wird deshalb unter sonst gleichen Bedingungen die Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung niedriger liegen als in Altersgruppen mit hohen Erwerbsquoten. Während in diesem Fall auf den ersten Blick ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Alter und der Weiterbildungsteilnahme zu bestehen scheint, erweist sich dieser bei genauerem Hinsehen als Scheineffekt.

Wegen der zentralen Bedeutung der Erwerbsbeteiligung als Einflussfaktor vergleichen wir im Folgenden zunächst die Erwerbsquoten verschiedener Altersgruppen. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse werden danach in einem ersten deskriptiven Schritt Teilnahmequoten verschiedener Altersgruppen verglichen; in einem zweiten inhaltlich vertiefenden Schritt betrachten wir die Teilnahmequoten von Erwerbstätigen und von Nichterwerbstätigen jeweils nach Altersgruppen. In einem dritten Schritt werden Ergebnisse multivariater Analysen zur Weiterbildungsteilnahme vorgestellt, die Informationen zur Stärke von Einflussfaktoren liefern.

Erwerbsbeteiligung nach Altersgruppen

Den Ergebnissen der EdAge-Erhebung zufolge sind etwa drei von vier 45- bis 54-Jährigen erwerbstätig. Von den 55- bis 64-Jährigen ist es fast jede/r Zweite (47%) und von den 65- bis 80-Jährigen lediglich eine kleine Minderheit von drei Prozent. Arbeitslose Personen finden sich ebenfalls vor allem in den beiden jüngeren Altersgruppen, in denen jeweils etwa jede/r Zehnte arbeitslos ist (65- bis 80-Jährige: 0 %).[2] Dagegen liegt der Anteil der Rentner bzw. Pensionäre an den 65- bis 80-Jährigen bei 92 Prozent, während dies bei den 55- bis 64-Jährigen etwa jede/r Dritte ist (45- bis 54-Jährige: 3 %).

Etwas vereinfacht, handelt es sich also bei den 45- bis 54-Jährigen meist um Erwerbstätige und bei den 65- bis 80-Jährigen überwiegend um Rentner bzw. Pensionäre, während unter den 54- bis 64-Jährigen beide Gruppen stark vertreten sind, Erwerbstätige allerdings noch stärker. Diese Strukturen sind als Hintergrundfolie bei der folgenden Ergebnisdarstellung zu berücksichtigen.

3.2 Weiterbildungsteilnahme nach Altersgruppen im Überblick: eine erste Annäherung

Den Ergebnissen bivariater tabellarischer Auswertungen zufolge nehmen 65- bis 80-Jährige deutlich seltener an Weiterbildung teil als jüngere Personen. Bundesweit hat sich im Jahre 2007 etwa jede/r Achte 65- bis 80-Jährige an Weiterbildung beteiligt (12 %), während es von den 55- bis 64-Jährigen etwa jede/r Vierte (26 %) und von den 45- bis 54-Jährigen fast jede/r Zweite (44 %) war, vgl. Tabelle 3.1. Die Unterschiede mit Blick auf informelles Lernen bzw. Selbstlernen folgen einem ähnlichen Muster, sind allerdings weniger stark ausgeprägt (vgl. näher die Kapitel 3.3.3 und 5).

Die Nachfrage nach der Motivation der Weiterbildungsteilnahme verdeutlicht, dass sich die Unterschiede auf die berufliche Weiterbildungsteilnahme konzentrieren. Die Teilnahmequote an berufsbezogener Weiterbildung insgesamt liegt bei den 45- bis 54-Jährigen bei 40 Prozent und damit doppelt so hoch wie bei den 55- bis 64-Jährigen (20 %). Von den 65- bis 80-Jährigen hat sich nur noch eine kleine Minderheit von zwei Prozent an berufsbezogener Weiterbildung beteiligt. Dagegen zeichnen sich bei der Weiterbildungsbeteiligung aus privatem Interesse keine nennenswerten Unterschiede ab. Hier beteiligen sich die 65- bis 80-Jährigen mit einem Anteilswert von elf Prozent geringfügig häufiger als die beiden anderen Altersgruppen (jeweils 9 %), vgl. Tabelle 3.1.

Wie bereits erläutert, liefern die AES- und die EdAge-Erhebungen auch Informationen über die Art der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen. In den meisten Fällen haben sich 45- bis 80-Jährige demnach an Kursen, Lehrgängen, Seminaren oder Schulungen beteiligt, die länger als einen Tag dauerten (16 % der Befragten), dicht gefolgt von kurzzeitigen Veranstaltungen mit einer Dauer von höchstens einem Tag (14 %). Jeweils fünf Prozent der Befragten in dieser Altersgruppe nennen Einzelunterweisungen am Arbeitsplatz oder Privatunterricht in der Freizeit. Fernlehrgänge oder E-Learning spielen mit einem Anteilswert von null Prozent dagegen kaum eine Rolle.

In einer nach Altersgruppen differenzierenden Betrachtung der Veranstaltungsarten ist zu erkennen, dass in den zwei jüngeren Altersgruppen die Teilnahmequoten an längerfristigen Kursen, Lehrgängen, Seminaren usw. nahe beieinander liegen. Dagegen unterscheidet sich die Beteiligung an kürzeren Veranstaltungen erheblich.

Einzelunterweisungen am Arbeitsplatz, die etwa jede/r zehnte 45- bis 54-Jährige nennt, spielen bei 65- bis 80-Jährigen erwartungsgemäß keine Rolle mehr (10 % vs. 0 %). Die Beteiligungsquote der 55- bis 64-Jährigen liegt dazwischen (4 %). Etwas schwächer ausgeprägt sind altersspezifische Unterschiede hinsichtlich des Privatunterrichts in der Freizeit (45- bis 54-Jährige: 6 %, 55- bis 64-Jährige: 4 % und 65- bis 80-Jährige: 3 %).

3.3 Weiterbildungsteilnahme nach Alter und Erwerbsbeteiligung

Wie bereits erläutert, erfolgte den AES-Ergebnissen zufolge der überwiegende Teil der Weiterbildungsteilnahmen berufsbezogen. Berücksichtigt man, dass sich bisher insbesondere in diesem

2 Die Ziffer „0“ ist hier und im Folgenden als gerundeter Wert zu verstehen.

Tabelle 3.1:

Bildungsbeteiligung nach Altersgruppen bei 45-80-Jährigen in den letzten 12 Monaten

	45–80 Jahre	45–54 Jahre	55–64 Jahre	65-–80 Jahre
Bildungs- bzw. Lernbereich				
formale Bildungsgänge (formal education)	1	2	2	1
Weiterbildung (non-formal education)	27	44	26	12
informelles Lernen (informal learning)	45	53	45	38
Motivation der Weiterbildungsteilnahme				
hauptsächlich aus beruflichen Gründen	20	40	20	2
mehr aus privatem Interesse	10	9	9	11
Veranstaltungsform der Weiterbildung [a]				
Kurse, Lehrgänge, Seminare, Schulungen (länger als ein Tag)	16	16	15	6
kurzzeitige Weiterbildungsveranstaltung (weniger als ein Tag)	14	23	14	5
Einzelunterweisung am Arbeitsplatz	5	10	4	0
Privatunterricht in der Freizeit	5	6	4	3
Fernlehrgänge, E-Learning	0	1	0	0
nichts davon / keine Angabe	73	56	74	88

Quelle: EdAge LMU; Teilnahmequoten in %; [a] Mehrfachnennungen möglich

Sektor große Unterschiede zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen gezeigt hatten, so erscheint diese Differenzierung gerade auch mit Blick auf ältere Befragte von großer Bedeutung. Deshalb betrachten wir in den folgenden differenzierenden tabellarischen Analysen die Gruppen der Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen jeweils getrennt.

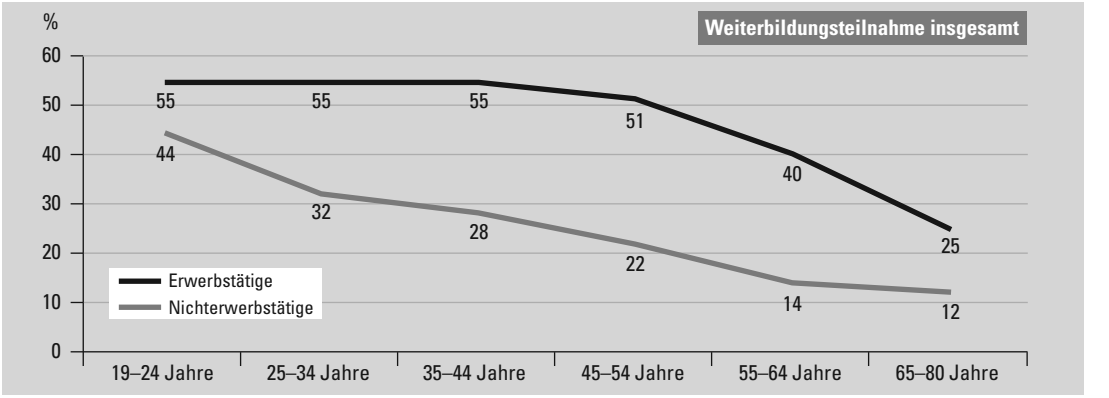
Der überwiegende Teil der im AES erfassten Weiterbildungsteilnahmen war berufsbezogen. Berücksichtigt man, dass sich bisher insbesondere in diesem Sektor große Unterschiede zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen gezeigt hatten, so erscheint diese Differenzierung gerade auch mit Blick auf ältere Befragte von großer Bedeutung. So kann beispielsweise eine unterdurchschnittliche Teilnahmequote von Älteren an beruflicher oder betrieblicher Weiterbildung aus zwei unterschiedlichen Effekten resultieren:

- einer niedrigeren Weiterbildungsbeteiligung von Älteren als durchgängiges Muster,
- einer niedrigeren Erwerbsquote von Älteren, die dazu führt, dass Ältere seltener die Gelegenheit haben, an betrieblicher Weiterbildung teilzunehmen.

Selbst wenn beide Effekte gleichzeitig auftreten sollten, erscheint eine Unterscheidung bedeutsam, da in diesem Fall eine unterschiedliche Einflussstärke der beiden Effekte gegeben sein kann. Der Versuch einer Unterscheidung erscheint auch deshalb von Interesse, weil beim ersten Effekt eher ein bildungspolitisches Problem vorliegt, während sich der zweite Effekt eher auf ein arbeitsmarktpolitisches Problem bezieht.

Um diese Unterschiede ansatzweise mitberücksichtigen zu können, betrachten wir in den folgenden ersten Auswertungen auf der Basis tabellarischer Analysen die Gruppen der Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen jeweils getrennt.

Abbildung 3.1:
Weiterbildungsteilnahme nach Alter und Erwerbstätigkeit



Quelle: EdAge LMU, in Kooperation mit Helmut Kuwan und TNS Infratest; Teilnahmequoten in %

3.3.1 Teilnahme an Weiterbildung insgesamt bei Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen

Die AES-Tabellen gliedern die Bevölkerung von 19 bis 80 Jahren in sechs Altersgruppen. Abbildung 3.1 folgt dieser Unterteilung und stellt die Teilnahmequoten an Weiterbildung insgesamt für die Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen der jeweiligen Altersgruppe dar. Dabei lassen sich unterschiedliche Grundmuster erkennen (vgl. v. Rosenbladt/Bilger 2007, S. 65ff.).

In den ersten drei Altersgruppen, also bis zum Alter von 44 Jahren, bleiben die Teilnahmequoten der Erwerbstätigen an Weiterbildung insgesamt konstant bei 55 Prozent. Auch von der dritten zur vierten Altersgruppe zeichnet sich nur ein sehr geringer Rückgang auf 51 Prozent ab. Erst in der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen ist ein deutlicher Rückgang der Teilnahmequote auf 40 Prozent zu erkennen, der sich bis zur ältesten Altersgruppe der über 65-Jährigen nochmals fortsetzt (vgl. Abb. 3.1).

Ein deutlich anderes Bild lässt sich für die Gruppe der Nichterwerbstätigen erkennen. Bei ihr sinken die Teilnahmequoten an Weiterbildung insgesamt mit zunehmendem Alter nahezu kontinuierlich ab. Für alle Altersgruppen gilt, dass die Teilnahmequoten bei den Nichterwerbstätigen durchgängig deutlich niedriger liegen als bei den Erwerbstätigen. Diese Unterschiede sind in den Altersgruppen von 25 bis 64 Jahren noch um einiges deutlicher ausgeprägt als in der jüngsten und ältesten Altersgruppe.

3.3.2 Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung bei Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen

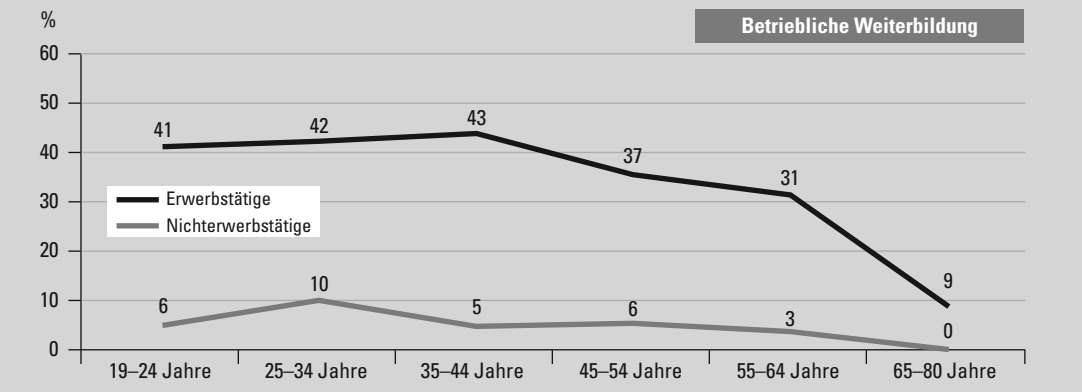
Die gesonderte Betrachtung der Teilnahmequoten von Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen an betrieblicher Weiterbildung zielt nicht auf einen Vergleich der Beteiligung dieser beiden Gruppen ab; vielmehr ist ein Vergleich der Abbildungen 3.1 und 3.2 beabsichtigt. Dieser stützt die These, dass die Differenz der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen im Alter von 19 bis 64 Jahren nach den AES-Daten überwiegend auf die betriebliche Weiterbildung zurückzuführen ist. Dies spricht für einen starken Einfluss von Gelegenheitsstrukturen, die sich zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen erheblich unterscheiden.

Vergleicht man die Entwicklung der Teilnahmequoten von Erwerbstätigen an Weiterbildung insgesamt und an betrieblicher Weiterbildung nach Altersgruppen, so zeichnet sich im Großen und Ganzen ein ähnliches Bild ab, wenn auch mit Unterschieden in den Nuancen. Auch in der betrieblichen Weiterbildung von Erwerbstätigen unterscheiden sich die Teilnahmequoten der drei Altersgruppen zwischen 19 und 44 Jahren nicht nennenswert. Bei der Teilgruppe der Erwerbstätigen erfolgt ein erster Rückgang der Teilnahmequoten bei den 45- bis 54-Jährigen, der sich bei den 55- bis 64-Jährigen fortsetzt und in einen drastischen Rückgang der Teilnahmequoten bei den über 65-jährigen Erwerbstätigen zu münden scheint.[3]

3 Hier sind die ungewichteten Fallzahlen der über 65-jährigen Erwerbstätigen für gesicherte Aussagen allerdings zu gering (n = 51).

Abbildung 3.2:

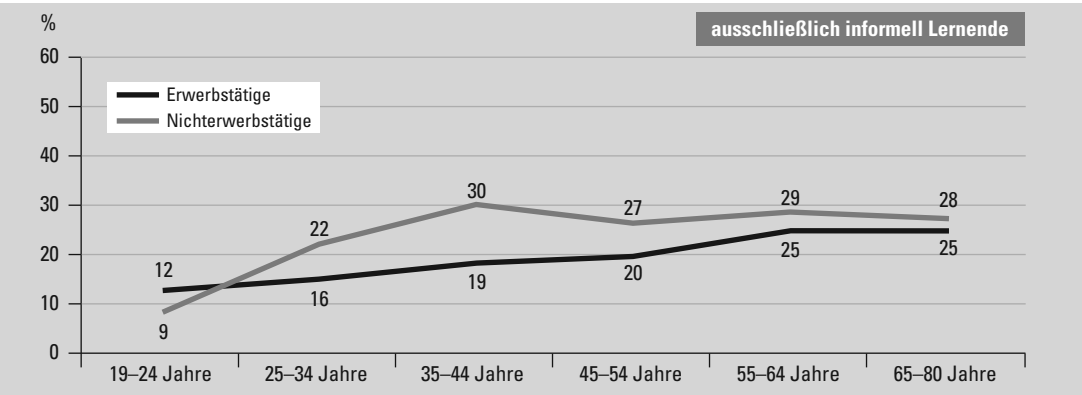
Weiterbildungsteilnahme an betrieblicher Weiterbildung nach Alter und Erwerbstätigkeit



Quelle: EdAge LMU, in Kooperation mit Helmut Kuwan und TNS Infratest; Teilnahmequoten in %

Abbildung 3.3:

„Ausschließlich informell Lernende": Anteil an Lernaktiven nach Alter und Erwerbstätigkeit



Quelle: EdAge LMU, in Kooperation mit Helmut Kuwan und TNS Infratest; Teilnahmequoten in %

Für Nichterwerbstätige gilt dagegen, dass ihnen im Allgemeinen eine Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung nicht möglich ist. Die in der Abbildung ausgewiesenen Teilnahmequoten von bis zu zehn Prozent resultieren vermutlich daraus, dass manche Nichterwerbstätige zum Zeitpunkt der Weiterbildungsteilnahme („in den letzten zwölf Monaten") noch erwerbstätig waren.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Differenz der Weiterbildungsbeteiligung zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen im Alter von 19 bis 64 Jahren überwiegend auf die betriebliche Weiterbildung zurückzuführen ist, was für einen starken Einfluss von Gelegenheitsstrukturen spricht.

3.3.3 Ausschließlich informell lernende Personen

Die Ergebnisse der AES-Erhebung ermöglichen es, den Anteil der „Lernaktiven" in der Bevölkerung zu bestimmen. Dabei gelten solche Personen als Lernaktive, die sich in den letzten zwölf Monaten an regulären Bildungsgängen oder an Weiterbildung beteiligt bzw. informell gelernt haben.[4] Für eine nach Altersgruppen differenzierende Betrachtung ist dabei die Gruppe der Personen, die ausschließlich informell gelernt hat, von besonderem Interesse. Im AES wird diese Gruppe als „ausschließlich Selbstlerner" bezeichnet. Da wir die Bezeichnung „Selbstlerner" für nicht glücklich halten – jede Form des Lernens wird von den Lernenden selbst geleistet

4 Vgl. v. Rosenbladt/Bilger 2008, S. 33

– nennen wir diese Gruppe „ausschließlich informell Lernende“.

Im Folgenden betrachten wir, wie sich der Anteil der ausschließlich informell Lernenden an allen Lernaktiven nach Altersgruppen verändert. Die folgenden Anteilswerte beziehen sich dabei jeweils auf die Teilgruppe der „Lernaktiven“ und nicht auf die Gesamtbevölkerung. Die Analysen erfolgen wiederum getrennt für Erwerbstätige und Nichterwerbstätige.

Wie Abb. 3.3 zeigt, steigt der Anteil der ausschließlich informell Lernenden an allen lernaktiven Erwerbstätigen in den fünf Altersgruppen zwischen 19 und 64 Jahren von zwölf auf 25 Prozent stetig an und verbleibt bei den über 65-Jährigen auf einem Anteilswert von 25 Prozent (vgl. v. Rosenbladt/Bilger 2007, S. 65ff.).

Bei den Nichterwerbstätigen liegt der entsprechende Anteilswert in den höheren Altersgruppen ebenfalls über dem der Jüngeren, doch folgt der Anstieg einem etwas anderen Muster. Der Anteil der ausschließlich informell Lernenden an den Lernaktiven steigt von den 19- bis 24-Jährigen zu den 25- bis 34-Jährigen von neun Prozent auf 22 Prozent stark an, erreicht dann bei den 35- bis 44-Jährigen den Höchstwert von 30 Prozent und unterschreitet diesen in den folgenden Altersgruppen nur wenig. Abgesehen von den 19- bis 24-Jährigen liegt der Anteil der ausschließlich informell Lernenden bei lernaktiven Nichterwerbstätigen durchgängig etwas höher als bei Erwerbstätigen.

Bei der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass Erwerbstätige in der beruflichen Weiterbildung ganz andere Gelegenheitsstrukturen vorfinden als Nichterwerbstätige. Von daher erscheint es plausibel, dass die Gruppe der ausschließlich informell Lernenden bei den Erwerbstätigen niedriger liegt als bei den Nichterwerbstätigen. Vor dem Hintergrund der fundamental unterschiedlichen Gelegenheitsstrukturen mit Blick auf das Segment der betrieblichen Weiterbildung erscheinen diese Unterschiede, abgesehen von der Altersgruppe der 35- bis 44-Jährigen, allerdings nicht allzu groß. Dieser Befund spricht für die Hypothese, dass auch unter den lernaktiven Erwerbstätigen eine bestimmte Teilgruppe das informelle Lernen präferiert. Eine alternative Hypothese hierzu könnte lauten, dass die Gelegenheitsstrukturen der betrieblichen Weiterbildung sehr selektiv wirken und bestimmte Gruppen von Erwerbstätigen, insbesondere die Höherqualifizierten, begünstigen und entsprechend unter den anderen Gruppen häufiger ausschließlich informell Lernende zu finden sind. Möglich wäre auch, dass beide Hypothesen zutreffen. In diesem Fall wäre dann zu fragen, welche dieser Hypothesen zur Erklärung von Unterschieden zwischen der Beteiligung an Weiterbildung und an informellem Lernen bedeutsamer ist. Auch diese Frage kann nur im Rahmen multivariater Analysen oder exemplarisch in qualitativen Erhebungen näher untersucht werden.

Als Zwischenfazit bleibt festzuhalten: Die bisherigen Auswertungen der Beteiligung von Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen nach Altersgruppen an Weiterbildung und informellem Lernen zeigen, dass Unterschiede sowohl durch individuelle Präferenzen als auch durch unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen im Betrieb verursacht sein können.

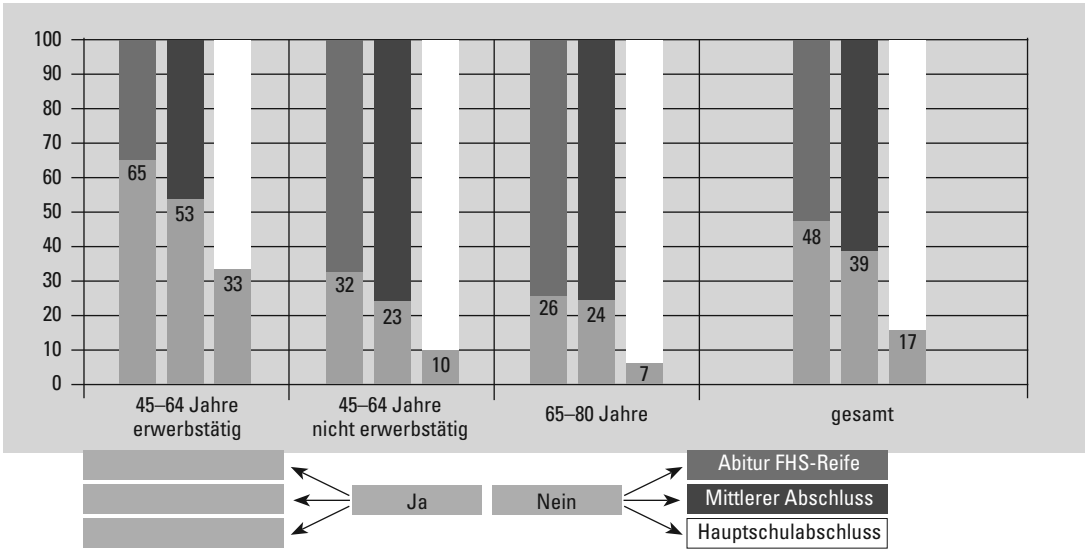
3.4 Einflussfaktoren auf Weiterbildungsbeteiligung

Die im Vergleich der Weiterbildungsquoten Älterer und Jüngerer auffallenden Veränderungen können – wie zum Teil bereits dargestellt – auf drei mögliche Effekte zurückgeführt werden, die sich nicht isoliert betrachten lassen.

- Erstens können sich *Alterseffekte* zeigen, wenn Personen mit zunehmendem Alter ihr Bildungsverhalten verändern, z.B. weniger an Weiterbildung teilnehmen.
- Zweitens sind *Generationeneffekte* zu erwarten, d.h. dass unterschiedliche Geburtskohorten durch die Rahmenbedingungen ihres Aufwachsens und frühe Sozialisations- und Bildungserfahrungen in einer spezifischen generationentypischen Weise geprägt sind, die ihr Bildungsverhalten wesentlich beeinflusst (vgl. Schäffer 2003; Tippelt 2000).
- Schließlich ist auch zu fragen, inwieweit drittens *Periodeneffekte* eine Rolle spielen. Diese können z.B. durch bildungspolitische Maßnahmen, konjunkturelle oder arbeitsmarktbezogene Entwicklungen oder auch politische Umbrüche beeinflusst sein und wirken auf die Gesamtpopulation zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt in vergleichbarer Weise (vgl. auch Eckert 2007).

Vor diesem Hintergrund können auf Basis der aus dem Projekt EdAge vorhandenen Daten Indikatoren

Abbildung 3.4:
Weiterbildungsbeteiligung nach Alter und Schulabschluss



Quelle: EdAge LMU; Basis: alle befragten 45- bis 80-Jährigen (n=4.909), Teilnahmequoten in %

zumindest für die Generationen- und Alterseffekte herangezogen und so Rückschlüsse auf deren Einfluss gezogen werden. Eine klare Trennung der drei genannten Effekte ist jedoch nur auf Basis längsschnittlicher Daten möglich (vgl. Eckert/Schmidt 2007).

Die in Abbildung 3.3 erkennbaren Zusammenhänge verweisen auf zweierlei Einflussgrößen, die auf die Beteiligung an organisierter Weiterbildung einwirken. Zum einen wirken primäre Bildungserfahrungen – hier operationalisiert durch den Schulabschluss – offensichtlich bis ins höhere Alter nach. Insbesondere die höhere Bildungsbeteiligung von Personen mit höherem und mittlerem Schulabschluss gegenüber Personen mit niedrigem Schulabschluss setzt sich über alle Altersgruppen hinweg fort und bleibt auch nach Beendigung der Erwerbsphase wirksam. Hier ist folglich auf Sozialisationseffekte zu schließen, die Differenzen im Bildungsverhalten bedingen und die – berücksichtigt man das aus der Bildungsexpansion resultierende insgesamt höhere formale Bildungsniveau jüngerer Generationen – auch als Hinweis auf Generationeneffekte gedeutet werden können. Diese Generationeneffekte bestätigen sich auch in der retrospektiven Betrachtung bisheriger Weiterbildungsbeteiligung. Unter den 65- bis 80-Jährigen liegt der Anteil derer, die angaben, noch nie an Weiterbildung partizipiert zu haben, wesentlich höher (47 %) als bei den 55- bis 64-Jährigen (31 %) oder den 45- bis 54-Jährigen (24 %).

Zum anderen zeigt sich ein deutlicher Einbruch der Weiterbildungsbeteiligung in allen Bildungsgruppen mit Verlust des Erwerbsstatus (vgl. Abb. 3.4). Mit dem Wegfall beruflich motivierter Weiterbildung sinkt die Bildungsbeteiligung insgesamt drastisch ab, so dass davon auszugehen ist, dass die individuelle Lebenslage einen weit höheren Einfluss auf die Weiterbildungspartizipation hat als das kalendarische Alter. Beide Faktoren sind jedoch in einem Lebenslaufmodell, in dem das Alter überwiegend mit Nicht-Erwerbstätigkeit verbunden ist, voneinander keineswegs unabhängig.

3.5 Ergebnisse multivariater Analysen zur Weiterbildungsteilnahme

Die bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel stützten sich im Wesentlichen auf tabellarische Auswertungen der EdAge-Erhebung. Für vertiefende Analysen der Stärke von Einflussfaktoren bei komplexen Zusammenhängen wie dem zwischen Alter und Weiterbildungsteilnahme sind jedoch multivariate Analysen erforderlich.

3.5.1 Zur Notwendigkeit multivariater Analysen im Weiterbildungsbereich

Wie frühere Untersuchungen, insbesondere im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung (vgl. Kuwan u.a. 2006, S. 72ff.) gezeigt haben, wird die Weiterbildungsteilnahme von einer Reihe von Faktoren beeinflusst. Etwas vereinfacht lassen sich Einflussfaktoren auf drei zentralen Ebenen unterscheiden:

- sozio-demografische Faktoren,
- regionale Faktoren sowie
- Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren des beruflichen und privaten Lernumfelds.

Tabellarische Analysen liefern erste Anhaltspunkte zum Zusammenhang zwischen potenziellen Einflussfaktoren und der Weiterbildungsteilnahme. Sie ermöglichen jedoch keine Aussagen über die Stärke von Einflussfaktoren. Um hierzu vertiefende Informationen zu erhalten, sind multivariate Analysen erforderlich.

Die Bedeutung multivariater Analysen geht jedoch weit über die Funktionen der orientierenden Strukturierung und der Gewichtung heterogener Einflussfaktoren hinaus und betrifft letztlich auch die Frage der Identifikation „echter" Einflussfaktoren. Selbst wenn sich in tabellarischen Analysen sehr deutliche gruppenspezifische Unterschiede der Weiterbildungsbeteiligung mit Blick auf ein bestimmtes Merkmal zeigen, belegen diese noch nicht zwangsläufig, dass es sich dabei um einen Einflussfaktor der Weiterbildungsteilnahme handelt. Die Ergebnisse multivariater Analysen können von denen tabellarischer Auswertungen erheblich abweichen und manchmal sogar aufzeigen, dass es sich bei tabellarisch ausgewiesenen Zusammenhängen um Scheineffekte handelt. Diese Problematik ist vor allem dann besonders groß, wenn verschiedene potenzielle Einflussfaktoren stark miteinander korrelieren. Dies ist auch beim Merkmal „Alter" der Fall, das mit anderen Einflussfaktoren der Weiterbildungsteilnahme stark korreliert, insbesondere mit der Erwerbsbeteiligung und dem Bildungsabschluss.

Als Fazit dieser Überlegungen bleibt deshalb festzuhalten: Um Zusammenhänge zwischen Alter und Weiterbildungsbeteiligung zu untersuchen, sind zusätzlich zu tabellarischen Auswertungen auch multivariate Analysen erforderlich.

Einflussfaktoren der Weiterbildungsteilnahme können zudem in verschiedenen Segmenten unterschiedlich wirken. So hatten z.B. Analysen der Daten früherer BSW-Erhebungen in fünf Weiterbildungssegmenten vier unterschiedliche Variablen als jeweils stärksten Einflussfaktor auf die Weiterbildungsteilnahme identifiziert (vgl. Kuwan u.a. 2002, S. 119ff.). Aufgrund dieser Vorerfahrungen wurde für die Daten der AES-Erhebung 2007 der Zusammenhang zwischen Alter und Weiterbildung in tabellarischen Auswertungen, multivariaten Analysen und sektoral differenziert betrachtet. Die Ergebnisse dieser logistischen Regressionen, die im Rahmen des nationalen Bildungsberichtes 2008 erfolgten, wurden an anderer Stelle bereits veröffentlicht (vgl. Kuwan u.a. 2008).

3.5.2 Einflussfaktoren der Weiterbildungsteilnahme im Überblick: Ergebnisse logistischer Regressionen

Aus den genannten Gründen wurden die deskriptiven Datenauswertungen für die 45- bis 80-Jährigen um multivariate Regressionsanalysen ergänzt, um sich überlagernde Effekte besser differenzieren zu können. Eine getrennte Betrachtung beruflicher und außerberuflicher Weiterbildung scheint schon wegen der hierfür anzunehmenden unterschiedlichen Relevanz von arbeitsplatzbezogenen Aspekten und der familiären Lage als unabhängige Variablen geboten. Der Adult Education Survey differenziert – im Gegensatz zu der Tradition des Berichtssystems Weiterbildung – nicht mehr in vergleichbarer Weise zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung (vgl. v. Rosenbladt/Bilger 2007; Schmidt 2009), sondern fragt danach, ob der Anlass für eine Bildungsteilnahme vorrangig privater oder beruflicher Natur war. Auf Basis dieses Items wird im Folgenden zwischen beruflicher und außerberuflicher Weiterbildung unterschieden, wobei eine Vergleichbarkeit mit ähnlich oder gleich benannten Konstrukten aus anderen Studien nicht gegeben ist. Als unabhängige Variable wurde jeweils auf eine dichotome Variable zur Teilnahme zurückgegriffen, die ohne Berücksichtigung von Teilnahmehäufigkeit und -intensität lediglich zwischen Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden differenziert.

Im Rahmen einer Zusatzauswertung für den nationalen Bildungsbericht wurden bereits regressionsanalytische Modelle zur Weiterbildungsteilnahme auf Basis der AES-Daten für die 19- bis 64-Jährigen

berechnet, deren Ergebnisse hier zunächst kurz vorgestellt werden. Dabei betrachten wir die Ergebnisse logistischer Regressionen im Zusammenhang mit den Daten der AES-Erhebung 2007, die an anderer Stelle ausführlicher veröffentlicht sind (vgl. Kuwan u.a. 2008). Diese Auswertungen beziehen sich auf die Altersgruppe der 19- bis 64-Jährigen, schließen also die 45- bis 64-Jährigen aus der EdAge-Erhebung ein. Als erstes bestätigen diese Analysen, dass der Erwerbsstatus einen entscheidenden Einflussfaktor auf die Beteiligung an Weiterbildung insgesamt darstellt.

Vollzeiterwerbstätige haben eine etwa 2,5-mal höhere Chance, sich an Weiterbildung zu beteiligen als Arbeitslose und eine fast fünfmal höhere Chance als die Gruppe der „sonstigen Nichterwerbspersonen".[5] Ähnliche Unterschiede zeigen sich auch im Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung, wobei sich die Abweichungen dort teilweise noch verstärken.

Die Weiterbildungsteilnahme wird darüber hinaus auch von der beruflichen Position beeinflusst. Nach beruflicher Position geordnet, ergibt sich beginnend mit den niedrigsten Teilnahmechancen die folgende Rangreihe: Un- oder angelernte Arbeiter; ausführende Angestellte; Facharbeiter; Selbstständige[6]; Meister, Poliere; qualifizierte Angestellte/Beamte im einfachen oder mittleren Dienst; Angestellte mit begrenzten Führungsfunktionen; Beamte im gehobenen oder höheren Dienst. Auch hier verstärken sich Chancenunterschiede in der berufsbezogenen Weiterbildung teilweise noch etwas.

Differenziert nach Altersgruppen, lassen sich zwischen 19- bis 29-Jährigen und 50- bis 64-Jährigen signifikante Unterschiede erkennen, wobei die Chance der jüngeren Altersgruppe auf eine Weiterbildungsbeteiligung etwa 1,7-mal höher liegt als die der älteren. Zwischen 19- bis 29-Jährigen und 30- bis 49-Jährigen lassen sich dagegen in einem Modell, das auch den Erwerbsstatus und die berufliche Position berücksichtigt, nur schwach signifikante Unterschiede mit einem leichten Vorteil für die jüngere Altersgruppe erkennen.

Im Ost-West-Vergleich zeigen sich auf den ersten Blick keine signifikanten Unterschiede. Werden allerdings die Merkmale „Erwerbsstatus" und „berufliche Position" sowie Interaktionseffekte berücksichtigt, so ist erkennbar, dass Frauen in Ostdeutschland höhere Chancen zur Beteiligung an Weiterbildung besitzen als Frauen in Westdeutschland. Bei den Männern zeigen sich im Ost-West-Vergleich keine entsprechenden Unterschiede.

Sowohl bei der Weiterbildung insgesamt als auch bei der berufsbezogenen Weiterbildung sind die Chancen für Personen mit Migrationshintergrund geringer. Berücksichtigt man Zusammenhänge mit anderen relevanten Merkmalen, so schwächen sich diese Unterschiede zwar etwas ab, verschwinden jedoch nicht. Darüber hinaus sind einige Interaktionseffekte zu erkennen, die verdeutlichen, dass hier komplexe Einflüsse und heterogene Lebenssituationen vorliegen können.

In die Analysen im Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung wurden darüber hinaus auch einige beschäftigungsbezogene Merkmale einbezogen. Diese zeigen zunächst, dass Erwerbstätige in Kleinbetrieben mit weniger als zehn Beschäftigten deutlich geringere Chancen zur Teilnahme an berufsbezogener Weiterbildung haben als Beschäftigte in anderen Betriebsgrößenklassen. Die Chancen von Erwerbstätigen in Unternehmen mit 500 oder mehr Beschäftigten liegen etwa 2,2-mal so hoch wie die der Erwerbstätigen in Kleinbetrieben mit weniger als zehn Beschäftigten.

Zwischen verschiedenen Branchen zeigen sich ebenfalls deutliche Unterschiede. Einen Sonderstatus nimmt außerdem offenbar der Öffentliche Dienst ein. Dort sind die Chancen der Erwerbstätigen etwa 2,4-mal so hoch wie die der Beschäftigten aus der Referenzgruppe 3.

Die hier nur im Überblick dargestellten Ergebnisse sprechen dafür, dass beschäftigungsbezogenen Merkmalen wie Branche, Betriebsgröße oder Öffentlicher Dienst ebenfalls eine große Bedeutung für die berufsbezogene Weiterbildung von Erwerbstätigen zukommt. Zentrale Einflussfaktoren

5 Zu dieser Gruppe gehören alle Nichterwerbstätigen ohne Arbeitslose, Wehr-/Zivildienstleistende und Personen in Ausbildung oder Praktikum.

6 Die Mittelposition dieser Gruppe hängt vermutlich mit deren Heterogenität zusammen. Zur Gruppe der Selbstständigen gehören u.a. Landwirte, Angehörige freier Berufe, Selbstständige ohne fest angestellte Mitarbeiter/innen sowie Selbstständige mit zahlreichen fest angestellten Mitarbeiter/inne/n.

Tabelle 3.2:

Prädiktoren für Teilnahme an Weiterbildung aus beruflichen Gründen in den letzten 12 Monaten (standardisierte β-Werte)

		Modell 1	Modell 2	Modell 3
Alter		-0,122***	-0,122***	-0,121***
Geschlecht		-0,053**	-0,053**	-0,050**
West-Ost		0,023	0,023	0,037*
Migrationsstatus	deutsche Staatsangehörigkeit	0,033	0,033	0,028
	in Deutschland geboren	-0,101***	-0,101***	-0,082***
Schulbildung	mittel	0,074***	0,074***	0,052**
	hoch	0,126***	0,126***	0,085***
derzeit erwerbstätig		-0,283***	-0,283***	-0,275***
Berufsstatus	Beamte	0,134***	0,134***	0,111***
	Angestellte	0,130***	0,130***	0,101***
	Selbstständige	0,050***	0,050***	0,040*
negatives Altersbild			0,001	0,028
außerberufliche Aktivitäten	kulturelle Aktivitäten			0,086***
	Mitgliedschaften			0,096***
	aktive Freizeitgestaltung			-0,026
korrigiertes R^2		.212	.212	.227

*Quelle: EdAge LMU; n = 3.085; Altersgruppe 45- bis 64-Jährige; * p<.05; ** p<.01; *** p<.001*

der Weiterbildungsteilnahme sind offenbar sowohl beschäftigungsbezogene Gelegenheitsstrukturen als auch soziodemografische Merkmale.

Den Befunden aus dem Bildungsbericht lassen sich nun Regressionsanalysen gegenüberstellen, die ausschließlich auf Basis der EdAge-Erhebung durchgeführt wurden und sich damit einerseits auf die Gruppe der 45- bis 80-Jährigen beziehen, andererseits die Berücksichtigung weiterer unabhängiger Variablen – wie Altersbild und außerberufliche Aktivitäten – ermöglichen. Dabei bestätigen sich zwar die für die 19- bis 64-Jährigen festgestellten Zusammenhänge, einige arbeitsplatzbezogene Faktoren wie z.B. die Branche oder Betriebsgröße scheinen aber für die älteren Arbeitnehmer keinen entscheidenden Einfluss mehr auf deren Weiterbildungsbeteiligung zu haben.

Im sparsamsten Modell zur Prognose von beruflicher Weiterbildungsteilnahme wurden Alter, Geschlecht, Migrationsstatus, Erwerbsstatus, Schulbildung und berufliche Position sowie die Differenzierung von west- und ostdeutschen Ländern berücksichtigt (vgl. Tab. 3.2). Dabei erwiesen sich lediglich die Ost-West-Differenzierung und die Staatsangehörigkeit als wenig bedeutsam für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Die geringere Teilnahmequote von Migrant/inn/en wird offensichtlich primär durch das Geburtsland aufgeklärt. Der Einfluss von Alter, Geschlecht, Schulbildung, Berufs- und Erwerbsstatus sowie Geburtsland bleibt in abgeschwächter Form auch dann erhalten, wenn – wie in Modell 2 und 3 – weitere Variablen einbezogen werden. Überraschenderweise scheint das Altersbild der Befragten keinen eigenständigen Beitrag zur Prognose von Teilnahme an beruflicher Weiterbildung zu leisten, während die Berücksichtigung außerberuflicher Aktivitäten in Modell 3 die Erklärungskraft des Modells insgesamt verbessert und einen positiven Zusammenhang zwischen kulturellen Aktivitäten, Mitgliedschaften in Vereinen und Organisationen und der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung belegt.

Für die Analyse der Teilnahme an außerberuflicher Weiterbildung wurden die gleichen unabhängigen Variablen herangezogen und die gleichen Modelle gebildet. Im sparsamsten ersten Modell zeigen sich bereits auf den ersten Blick deutliche Unterschiede

Tabelle 3.3:

Prädiktoren für Teilnahme an Weiterbildung aus privaten Gründen in den letzten 12 Monaten (standardisierte β-Werte)

		Modell 1	Modell 2	Modell 3
Alter		-,006	-,008	,010
Geschlecht		,078***	-,078***	,086***
West-Ost		-,044**	-,045**	-,023
Migrationsstatus	deutsche Staatsangehörigkeit	,019	,018	,013
	in Deutschland geboren	-,013	-,010	,020
Schulbildung	mittel	,109***	,108***	,070***
	hoch	,156***	,153***	,085***
derzeit erwerbstätig		,076***	,077***	,096***
Berufsstatus	Beamte	,049**	,046**	,017
	Angestellte	,074***	,069***	,020
	Selbstständige	,041*	,041*	,024
negatives Altersbild			-,040**	-,004
außerberufliche Aktivitäten	kulturelle Aktivitäten			,149***
	Mitgliedschaften			,107***
	aktive Freizeitgestaltung			,038*
korrigiertes R^2		.045	.047	.092

*Quelle: EdAge LMU; n = 4.909; Altersgruppe 45- bis 80-Jährige; * p<.05; ** p<.01; *** p<.001*

hinsichtlich der signifikant bedeutenden unabhängigen Variablen (vgl. Tab. 3.3). Das Alter liefert für die Teilnahme an außerberuflicher Weiterbildung keinen eigenständigen Erklärungsbeitrag, spielt für die außerberufliche Bildungsaktivität also – zumindest auf der Ebene einer Unterscheidung von Teilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden – keine Rolle. Diese Aussage lässt sich auch bei Berücksichtigung weiterer Variablen in den Modellen 2 und 3 aufrechterhalten. Der Einfluss des Geschlechts ist zwar auch hier wieder hochsignifikant, allerdings mit einem umgekehrten Vorzeichen. Offensichtlich partizipieren Frauen überdurchschnittlich häufig an außerberuflicher Weiterbildung, sind in der beruflichen Weiterbildung aber unterrepräsentiert. Ähnliches gilt für nicht oder nicht mehr erwerbstätige Personen. Während sie in der beruflichen Weiterbildung deutlich unterrepräsentiert sind – ursächlich hierfür dürften insbesondere der fehlende Zugang zu betrieblichen Weiterbildungsangeboten sowie die Gruppe der Frührentner und Hausfrauen sein – ist die Nicht-Erwerbstätigkeit ein die Teilnahme an außerberuflicher Weiterbildung begünstigender Faktor. Die Stärke dieses Effekts nimmt mit der Komplexität der Regressionsmodelle sogar noch zu. Wenig überraschend ist der auch für die außerberufliche Weiterbildung zu findende Einfluss der Schulbildung, der sich bei Berücksichtigung außerberuflicher Betätigungsfelder allerdings etwas reduziert. Ein in Modell 1 und 2 erkennbarer positiver Zusammenhang eines Wohnorts in Westdeutschland und der außerberuflichen Bildungsaktivität sowie der Einfluss des Berufsstatus verschwinden in Modell 3, wenn außerberufliche Betätigungen in das Modell aufgenommen werden. Kulturelle und andere Freizeitaktivitäten haben ebenso wie die Mitgliedschaft in Vereinen und Organisationen einen signifikant positiven Einfluss auf die Teilnahme an Weiterbildung jenseits beruflicher Interessen. Der in Modell 2 sichtbare Einfluss des persönlichen Altersbildes auf die Weiterbilddungspartizipation scheint ebenfalls eher mit den außerberuflichen Aktivitäten in Zusammenhang zu stehen und löst sich auf, wenn diese ins Modell aufgenommen werden. Insgesamt verbessert sich der Erklärungswert des Modells bei Berücksichtigung dieser Betätigungsfelder sprunghaft, erreicht aber dennoch ein eher bescheidenes Niveau (R^2 = .092).

3.6 Erwartungen und Barrieren Älterer

Die Bildungsteilnahme Älterer wird nicht nur von deren Bildungsstand und Lebenslage bestimmt, sondern auch von der Passung persönlicher Erwartungen und Interessen einerseits und den Angebotsstrukturen andererseits. Neben fehlenden, nicht zugänglichen oder den Betroffenen nicht bekannten Angeboten können auch generelle Bildungsbarrieren eine Teilnahme verhindern (vgl. Schmidt 2007b). Tabelle 3.4 sind die quantitativ bedeutendsten Barrieren älterer Nicht-Teilnehmender zu entnehmen, wobei der hohe Anteil der Kategorie „Andere", die aus Darstellungsgründen hier nicht weiter aufgeschlüsselt wurde und über 20 weitere Barrieren umfasst, als Beleg für eine große Bandbreite zu bewerten ist. Zu den von den Befragten als die am wichtigsten eingestuften Barrieren gehört der nicht wahrgenommene Bedarf an Weiterbildung im privaten (22 %) und im beruflichen Bereich (17 %). Hinter dieser Einschätzung kann sich sowohl ein mit zunehmendem Alter in Frage gestellter Sinn von Weiterbildung als auch ein stark defizitorientiertes Bildungsverständnis verbergen, das Weiterbildung auf die Bearbeitung unmittelbar zutage tretender Kompetenzdefizite reduziert.

Tabelle 3.4:
Wichtigste Barriere für eine Weiterbildungsteilnahme

Wichtigste Teilnahmebarriere:	Anteilswerte in %
„privat kein Bedarf an (Weiter-)Bildung"	22
„lohnt sich in meinem Alter nicht mehr"	17
„benötige keine Weiterbildung für Beruf"	17
„keine Zeit wegen familiärer Verpflichtungen"	9
„Gesundheit erlaubt es nicht"	8
andere	27

Quelle: EdAge LMU; Basis: alle Nichtteilnehmer/innen unter den befragten 45- bis 80-Jährigen (n = 3.530)

Der vergleichsweise hohe Anteil (17 %) derjenigen, die das eigene Lebensalter als wichtigste Teilnahmebarriere anführen, muss als problematisch gelten. Naheliegend wäre angesichts der Formulierung dieses Items, dass sich in den Aussagen der Befragten primär ein subjektiv wahrgenommenes Schwinden von Bildungserträgen mit zunehmendem Alter widerspiegelt, wobei sich die Zustimmung zu dieser Barriere kaum zwischen Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen unterscheidet. Alternativ kann der Befund aber auch als deutlicher Hinweis auf ein sehr negativ gefärbtes Altersbild der Befragten interpretiert werden (vgl. auch Tippelt 2007b). Für insgesamt ein Drittel der Befragten ist das eigene Alter eine relevante Weiterbildungsbarriere, für immerhin etwa ein Sechstel sogar die wichtigste. Andere Gründe wie familiäre Verpflichtungen oder gesundheitliche Einschränkungen treten demgegenüber in dieser Altersgruppe eher in den Hintergrund (vgl. Tab. 3.4).

Diese grundlegenden Teilnahmebarrieren verringern das generelle Bildungsinteresse und die allgemeine Bildungsbereitschaft. Jedoch kann bei einem prinzipiellen Interesse an Weiterbildung auch eine mangelnde Passung zwischen den eigenen Erwartungen und den konkreten Angebotsstrukturen eine Teilnahme verhindern. Gerade für die Gruppe der Älteren sind die didaktischen und persönlichen Qualitäten der Dozent/inn/en auf der einen Seite und die Möglichkeiten zu sozialem und intergenerativem Austausch auf der anderen Seite die wesentlichsten Merkmale einer gelungenen Bildungsveranstaltung.

Schon die 45- bis 64-Jährigen, noch mehr aber die 65- bis 80-Jährigen erwarten verständnisvolle Dozent/inn/en, die auf ihre individuellen Lerngewohnheiten adäquat eingehen. Unter anderem wird die Bedeutung eines angemessenen Lerntempos für die 45- bis 64-Jährigen deutlich, das aber gerade auch innerhalb der Gruppe der älteren Erwerbspersonen interindividuell stark variieren dürfte. Etwa ebenso häufig werden die inhaltsfokussierte Darstellung durch Dozent/inn/en sowie die Möglichkeit zum Austausch mit jüngeren Personen als Erwartungen genannt (vgl. Tab. 3.5).

Wie dies mit dem unterschiedlichen Lerntempo verschiedener Altersgruppen in Einklang zu bringen ist, wird in qualitativen Gruppendiskussionen[7] deutlich, in denen die älteren Diskussionsteilnehmer wiederholt darauf verweisen, dass sie intergenerationales Lernen nicht für alle Themenbereiche in gleichem Maße wünschen und vor allem in jenen Domänen eher skeptisch beurteilen, in denen

7 Im Rahmen des EdAge-Projekts wurden 16 Gruppendiskussionen mit verschiedenen Zielgruppen älterer Erwachsener durchgeführt. Die Auswertungen dieser Gruppendiskussionen sind gegenwärtig noch nicht abgeschlossen.

Tabelle 3.5:
Erwartungen an eine Weiterbildung

	Anteilswerte in %			
verständnisvolle/r Dozent/in	75	79	86	*77*
inhaltsfokussierte Darstellung des Dozenten	90	88	87	*89*
mit Jüngeren austauschen	79	75	79	*79*
angemessenes Lerntempo	91	92	82	*90*
schöner, moderner Kursraum	49	53	58	*51*
Abschlusszeugnis / Zertifikat	44	51	8	*40*
	45–64 Jahre, erwerbstätig	45–64 Jahre, nicht erwerbstätig	65–80 Jahre	*gesamt*

Quelle: EdAge LMU; Basis: alle 45- bis 80-Jährigen, die eine Weiterbildungsteilnahme planen (n = 809), Nennungen in % der jeweiligen Untergruppe (Spalten), Mehrfachnennungen möglich

ein starkes Generationengefälle wahrgenommen wird (z.B. EDV, Neue Medien). Befunde aus der Gerontologie zeigen, dass zunehmendes Alter mit einer wachsenden inter- aber auch intraindividuellen Leistungsheterogenität einhergeht (vgl. Baltes/Baltes 1989), was dafür spricht, dass in verschiedenen Domänen auch generationsübergreifend leistungshomogene Lerngruppen gebildet werden können, da Alter eben keineswegs mit Leistungsverlusten in allen Bereichen und über alle Personen hinweg verbunden ist.

Schließlich wird in Tabelle 3.5 sichtbar, dass gegenüber den genannten Erwartungen das räumliche Ambiente sowie die Zertifizierung der Teilnahme eine nachgeordnete Rolle spielen bzw. Letzteres für die über 64-Jährigen völlig an Bedeutung verliert.

3.7 Fazit

Das Weiterbildungsverhalten in Abhängigkeit vom Alter kann auf den ersten Blick als stetiger Rückzug aus Bildungsaktivitäten missinterpretiert werden. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich zum einen, dass nur für einen Teil der Älteren eine reduzierte Weiterbildungsteilnahme zu erkennen ist und diese ganz wesentlich mit dem Berufsaustritt in Verbindung steht. Darüber hinaus wird deutlich, dass sich Weiterbildungspartizipation in außerberuflichen Kontexten fast linear bis ins hohe Alter fortsetzt und das, obwohl es sich hierbei um Generationen handelt, die aufgrund ihrer primären und sekundären Sozialisationserfahrungen weit weniger auf das lebenslange Lernen vorbereitet sind als jüngere Kohorten.

Die hohe Korrelation zwischen Schulabschlüssen und Weiterbildungsaktivitäten im Alter lässt einen deutlichen Anstieg der Bildungsbeteiligung Älterer erwarten, wenn die „Kinder der Bildungsexpansion" das höhere Erwachsenenalter erreichen. Die Weiterbildungsträger stellt diese Prognose vor die Herausforderung, Angebote für eine in sich sehr heterogene Zielgruppe zu schaffen, die weder isoliert in altershomogenen Gruppen lernen möchte, noch Bildungsaktivitäten mit dem gleichen Verwertungsinteresse wie viele Jüngere verbindet.

4. Weiterbildungserfahrungen

Catharina Theisen / Bernhard Schmidt / Rudolf Tippelt

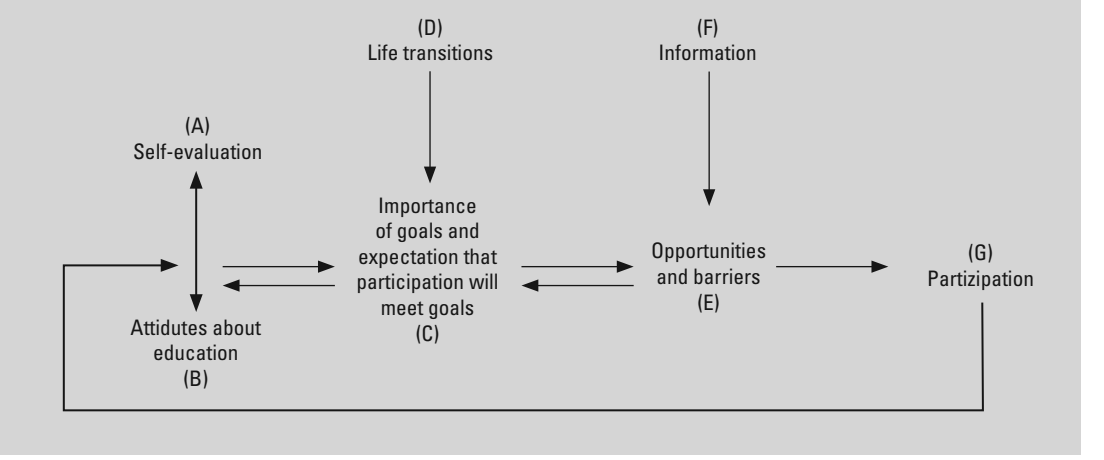
4.1 Weiterbildungserfahrungen Älterer und Weiterbildungsteilnahme

Welche Bedeutung haben bisherige Erfahrungen in der Weiterbildung für die Weiterbildungsbeteiligung und die Wahl der Weiterbildungsanbieter? Bei der Analyse der zentralen Frage in diesem Kapitel stehen die Erfahrungen mit formaler Weiterbildung im Mittelpunkt. Dabei können Weiterbildungserfahrungen jedoch nicht isoliert von anderen Variablen betrachtet werden, weil individuelle, aus der Bildungsbiografie entstandene Lerndispositionen, Bildungsmotive und Erwartungen an eine Weiterbildung mit der Teilnahme an organisierter Weiterbildung und ihrer Wahrnehmung und Bewertung in engem Zusammenhang stehen.

Das Zusammenwirken der oben genannten Variablen beschreibt Cross (1981) in ihrem „Chain of Response (COR) Model for Understanding Participation in Adult Learning Acitivities“:

Punkt A kongruiert mit dem bekannten Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (*self-efficacy*) von Albert Bandura (vgl. 1977), welche sich in Bildungsprozessen bereits als bedeutende Einflussgröße herausgestellt hat. *Attitudes about education* (B), also die Einstellung zu Bildung, kann man als Produkt der bisher im Lebenslauf gesammelten Bildungserfahrungen bezeichnen, darunter auch die Weiterbildungserfahrungen, wie sie in dieser Studie sowohl qualitativ als auch quantitativ untersucht werden. Darüber hinaus wird die Einstellung zu Bildung und Weiterbildung in den persönlichen Definitionen der

Abbildung 4.1:
„Chain of Response (COR) Model for Understanding Participation in Adult Learning Acitivities“



Quelle: Cross 1981, S. 124

Begriffe transparent, welche ebenso qualitativ untersucht wurden und auf die in diesem Kapitel Bezug genommen wird. Punkt C *Importance of goals and expectation that participation will meet goals* bezieht sich zum einen auf die Motive und zum anderen auf die Erwartungen an eine Weiterbildung, die bei der Betrachtung der Weiterbildungserfahrungen in diesem Kapitel bereits ersichtlich werden, jedoch in Kapitel 14 noch explizit thematisiert werden. Unter Punkt (D) *Life transitions* summiert Cross Übergangsphasen im Lebenslauf, *„which may ‚trigger' a latent desire for education into action"* (Cross 1981, S. 127). Für die Erklärung der heterogenen Weiterbildungserfahrungen in diesem Kapitel ist es hilfreicher, die Variable *life transitions* nicht nur als Übergänge im Lebenslauf, sondern etwas globaler als „Lebensphase"[8] zu verstehen. Die Lebensphasen – hier Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit oder Ruhestand – erweisen sich in diesem Kapitel als differenzierende Merkmale sowohl in der Einstellung zu Weiterbildung als auch in der Bewertung der Weiterbildungserfahrungen.

Aus den bisher genannten Variablen der Einstellung zu Bildung (B), der Persönlichkeitsfaktoren (A) und der Erwartungen an Weiterbildung (C) ergeben sich die individuellen Motive bzw. Barrieren, an einer Weiterbildung teilzunehmen bzw. nicht teilzunehmen (E). *„If adults get to this point in the COR model with a strong desire to participate, it is likely that the force or their motivation will encourage them to seek out special opportunities and to overcome modes barriers"* (ebd., S. 127). Der Zugang zu Information (F) über Weiterbildungsmöglichkeiten, also der Überblick über den Weiterbildungsmarkt stellt dabei nach Cross eine weitere wesentliche Voraussetzung dafür dar, dass an Weiterbildung partizipiert wird (G).

Für die Eruierung der Weiterbildungserfahrungen werden im Folgenden qualitative und quantitative Daten herangezogen. Da nach dem Modell von Cross sowohl die Einstellung gegenüber Bildung als auch die Lebenslage erklärende Variablen sind, wird die Darstellung der unterschiedlichen Weiterbildungserfahrungen von den qualitativen Daten ausgehen und durch quantitative Auswertungen ergänzt werden. Die statistische Erhebung von Weiterbildungserfahrungen beschränkt sich auf die im Folgenden abgebildeten Fragen.

„Wie oft haben Sie bisher schon an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen?"

- ❍ noch nie
- ❍ 11- bis 50-mal
- ❍ Keine Angabe
- ❍ weniger als 10-mal
- ❍ über 50-mal

Die Skala „Weiterbildungserfahrung" (vgl. Abb. 4.3), die insbesondere für die in diesem Kapitel bearbeiteten Fragestellungen konstruiert wurde, weist mit einem Alpha-Cronbach von 8.43 eine hohe innere Konsistenz auf.

„Wie bewerten Sie Ihre Erfahrungen mit Weiterbildung?"

Folgende Aussagen sollten die Befragten auf einer vierstufigen Antwortskala von „Trifft voll und ganz zu" bis „Trifft überhaupt nicht zu" beantworten

A Mein Leben ist durch Weiterbildung interessanter geworden.

B Ich habe durch Weiterbildung neue Seiten an mir entdeckt.

C Ich fühle mich durch Weiterbildung in meiner Leistungsfähigkeit bestätigt.

D Weiterbildung ist für mich ein notwendiges Übel.

E Ich habe durch Weiterbildung neue Bekanntschaften geschlossen.

F Ich bin durch Weiterbildung aktiver geworden.

G Ich bin durch Weiterbildung selbständiger geworden.

H Ich habe durch Weiterbildung eine positivere Einstellung zu meinem Alter gewonnen.

J Ich konnte durch Weiterbildung meine eigenen Erfahrungen besser an andere weitergeben.

K Weiterbildungsveranstaltungen sind oft realitätsfremd.

L Die Teilnahme an Weiterbildung hat mir wenig oder gar nichts genützt.

M Weiterbildung hat mir geholfen, beruflich weiter zu kommen.

N Weiterbildung hat mich noch nie wirklich interessiert.

8 Orientiert an lebenslauftheoretischen Modellen (vgl. Kohli 1980)

4.2 Einfluss des Erwerbsstatus

4.2.1 Arbeitssuchende

Weiterbildung macht sich „nicht immer bezahlt"

Die Gruppe der Arbeitssuchenden zeichnet sich dadurch aus, dass alle Teilnehmenden über umfangreiche berufliche und private Weiterbildungserfahrungen berichten können. Die Befragten haben vor dem Hintergrund ihrer Arbeitslosigkeit viele berufliche Weiterbildungen/Fortbildungen oder Umschulungen absolviert, die von der Agentur für Arbeit finanziert wurden. Sie teilen die gemeinsame Erfahrung, dass viele dieser Maßnahmen beruflich nicht verwertbar waren, d.h. trotz der Weiterbildungen fanden die Teilnehmenden keine Arbeitsstelle. Heute haben die meisten von ihnen die Hoffnung auf einen Arbeitsplatz aufgegeben. Weiterbildung mache sich leider „nicht immer bezahlt".

Auch zertifizierte arbeitsplatzbezogene Maßnahmen wurden teilweise als sinnlos erlebt. Eine Teilnehmerin kritisiert eine Weiterbildungsmaßnahme innerhalb ihrer ehemaligen Firma, in der die Inhalte nur „so runtergehaspelt" wurden und sie sich auf diesem Wege die Materie nicht richtig aneignen konnte. Des Öfteren wird von der Gruppe der fehlende Theorie-Praxis-Bezug innerhalb einer beruflichen Weiterbildung oder Schulung kritisiert; im Gegenzug werden Veranstaltungen, die eben diese Beziehung herstellen, als sehr positive Erfahrung bewertet.

In Bezug auf das Modell von Cross hat sich bei den Arbeitssuchenden die Erwartung, die Weiterbildungen beruflich verwerten zu können, nicht erfüllt. Die Wechselwirkung zwischen *attitudes about education* und *importance of goals and expectation that participation will meet goals* wird in dieser Gruppe sehr deutlich. Sieht man sich das in der qualitativen Erhebung abgefragte Verständnis von Weiterbildung an, so kann man dieses in Anlehnung an Strzelewicz u.a. (1966) als sozial differenzierend bezeichnen. Die Arbeitssuchenden verstehen berufliche Weiterbildung als Mittel zum Zweck, als ein Muss, um auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen (vgl. Strzelewicz u.a. 1966). So bedeutet Weiterbildung für die Arbeitssuchenden im Wesentlichen eine Kosten-Nutzen-Abwägung. Wenn die Arbeitslosen in der Vergangenheit Weiterbildungsveranstaltungen primär aus Gründen der beruflichen Verwertbarkeit wahrgenommen und dieses Ziel nicht erreicht haben, verwundert es vor dem Hintergrund des Cross-Modells nicht, dass diese Gruppe an einer Teilnahme an beruflicher Weiterbildung kaum noch interessiert ist.

Die qualitativen Ergebnisse werden durch die quantitative Analyse bestätigt. Der Mittelwert der gebildeten Skala „positive Weiterbildungserfahrungen" weist für die Arbeitslosen einen signifikant (**p < .01) niedrigeren Mittelwert auf (2.80) als für die Gruppe der Erwerbstätigen (2.94).

Besonders die Auswertung einzelner Items der Skala deckt sich mit den qualitativen Daten. So zeigt sich bei den Items „Die Teilnahme an Wei-

Tabelle 4.1:
Items zur Weiterbildungserfahrung nach Erwerbsstatus

	Status der Haupterwerbstätigkeit	N	Mittelwert
Weiterbildungsveranstaltungen sind oft realitätsfremd	erwerbstätig	1.591	3,10 n.s.
	arbeitslos	202	2,96 n.s.
Die Teilnahme an Weiterbildung hat mir wenig oder gar nichts genützt	erwerbstätig	1.591	3,40***
	arbeitslos	202	3,02***
Weiterbildung hat mir geholfen, beruflich weiter zu kommen	erwerbstätig	1.591	1,98***
	arbeitslos	202	2,38***

*Quelle: EdAge LMU; *** p < .001*

Tabelle 4.2:
Weiterbildungsteilnahme nach Erwerbsstatus

	Status der Haupterwerbstätigkeit	N	Mittelwert
Wie oft haben Sie bisher schon an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen?	erwerbstätig	2.012	2,36***
	arbeitslos	322	1,81***

*Quelle: EdAge LMU; *** p < .001*

terbildung hat mir wenig oder gar nichts genützt" sowie „Weiterbildung hat mir geholfen, beruflich weiter zu kommen" ein hochsignifikanter Unterschied der Arbeitslosen zu den Erwerbstätigen. Auch bei dem Item „Weiterbildungen sind oft realitätsfremd" ist eine Differenz der Gruppenmittelwerte erkennbar.

Auch in der Weiterbildungsaktivität der Arbeitslosen bieten qualitative und quantitative Daten ein einheitliches Bild. Wertet man die Frage „Wie oft haben Sie bisher schon an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen" lediglich nach Erwerbsstatus aus, weisen die Arbeitslosen insgesamt weniger Weiterbildungserfahrungen auf.

Zieht man zu dieser Auswertung jedoch noch den Schulabschluss hinzu, so zeigen sich Haupteffekte für Schulabschluss und Erwerbsstatus. Je höher der Schulabschluss der Arbeitslosen ist, desto mehr Weiterbildungsveranstaltungen haben sie in ihrem Lebenslauf besucht. Die hohe Bildungsaffinität der Arbeitssuchenden der Gruppendiskussion lässt sich somit dadurch erklären, dass es sich bei dem Großteil der Gruppe um Akademiker handelte.

Die Arbeitssuchenden haben sich von den negativen Erfahrungen, die im Großen und Ganzen mit dem fehlenden Nutzen der Weiterbildungsmaßnahmen zusammenhängen, nicht gänzlich von Weiterbildung abbringen lassen. Bei einigen Teilnehmenden steht zwar auch bei der Verfolgung individueller Interessen immer die berufliche Verwertbarkeit im Hintergrund, andere Befragte haben dagegen völlig resigniert und bilden sich ausdrücklich nur noch aus privatem Interesse weiter.

Tabelle 4.3:
Weiterbildungserfahrungen nach Schulabschluss und Erwerbsstatus

		Wie oft haben Sie bisher schon an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen?					
		noch nie	weniger als 10-mal	11- bis 50-mal	über 50-mal	keine Angabe	N
erwerbstätig	Hauptschulabschluss	33,1%	41,9%	19,5%	4,4%	1,2%	868
	Mittlerer Abschluss	11,2%	49,0%	30,8%	7,8%	1,1%	616
	Abitur / FHS-Reife	6,9%	28,8%	44,0%	18,9%	1,4%	507
	gesamt	19,6%	40,8%	29,2%	9,1%	1,2%	1.991
arbeitslos	Hauptschulabschluss	48,5%	42,1%	8,8%	,0%	,6%	171
	Mittlerer Abschluss	20,0%	63,2%	15,8%	1,1%	,0%	95
	Abitur / FHS-Reife	9,7%	45,2%	35,5%	9,7%	,0%	31
	gesamt	*35,4%*	*49,2%*	*13,8%*	*1,3%*	*,3%*	*297*

Quelle: EdAge LMU

In summa sind die Arbeitssuchenden dieser Gruppendiskussion sehr weiterbildungserfahren und weiterbildungsmotiviert, jedoch stellen die begrenzten finanziellen Mittel für alle die entscheidende Barriere dar. „Weiterbildung sollte von Staats wegen bezahlt werden. Das wäre eine sehr, sehr wertvolle Investition unserer Steuer. Das sollte frei sein, dass man jederzeit seinen Horizont erweitern kann, ja, egal in welche Richtung."

Bei der Suche nach einem passenden Anbieter spielt für die Gruppe generell das Vertrauen bzw. Misstrauen gegenüber der Institution eine große Rolle. Die Unsicherheit bezüglich der Vertrauenswürdigkeit des Anbieters stellt eine wesentliche Barriere dar. Man wisse nicht, ob der Anbieter halte, was er verspricht, denn schließlich wolle die Institution auch nur Geld verdienen. Daher begrüßen die Arbeitssuchenden die Idee, Probestunden beim Anbieter nehmen zu können. Das Vertrauen zu einem Anbieter oder einem Dozenten/einer Dozentin ist dementsprechend sehr wichtig. Darum stellen positive Erfahrungen bei der Wahl des Anbieters das wichtigste Kriterium dar. Die Gruppe der Arbeitssuchenden gibt an, keinen Anbieter für Weiterbildungsveranstaltungen von vorneherein auszuschließen, jedoch ergäbe sich hinsichtlich der Kosten für solche Kurse eine „natürliche Selektion", wodurch die Befragten tatsächlich nur einige wenige Institutionen zur Auswahl hätten. Die Volkshochschule zeichnet sich laut Zielgruppe durch ein gutes Preis-Leistungsverhältnis aus und wird deshalb häufig als Anlaufstelle für Weiterbildungen genannt. Außerdem sei es für sie ein entscheidendes Kriterium, dass Arbeitslose einen Preisnachlass erhalten.

Als weitere Anbieter werden staatliche Träger wie das Berufs-Förderungs-Zentrum sowie renommierte Sprachschulen (Cambridge-Institut) als Anbieter in Erwägung gezogen, da auch hier bereits gute Erfahrungen gemacht worden seien. Auch die Universität scheint für die Teilnehmenden, die die Zugangsvoraussetzungen erfüllen, eine reizvolle Option zu sein. Hier verhindern die hohen Teilnehmerbeiträge allerdings eine Teilnahme.

Informationen über Weiterbildungsangebote erhalten die Arbeitssuchenden über das Branchen- oder Telefonbuch, Zeitungen, Mundpropaganda, Angebotshefte und Kataloge der Institutionen und vor allem über das Internet.

4.2.2 Erwerbstätige

Ältere Arbeitnehmer: Berufliche Weiterbildung muss nachhaltig sein

Durch die recht heterogene Zusammensetzung der Gruppe lassen sich an dieser Stelle kaum Gruppenspezifika eruieren. Gemeinsam haben die Diskussionsteilnehmenden, dass sie umfassende Erfahrungen mit beruflicher Weiterbildung gesammelt haben. Teilweise suchten sie diese selbst auf, teilweise fanden diese Weiterbildungen im Betrieb statt und teilweise wurden die Weiterbildungsmaßnahmen von der Agentur für Arbeit empfohlen und finanziert. Bei den Anbietern dieser Weiterbildungen handelte es sich meist um private, berufsspezifische Anbieter. Als positiv bewerten die Teilnehmenden retrospektiv die Maßnahmen, mit deren Hilfe sie nachhaltiges Wissen erworben haben, das schließlich auch verwertet werden konnte. Darüber hinaus betonen die Teilnehmenden aus ihrer Erfahrung heraus die Relevanz eines sozialen Rahmenprogramms bei längeren Veranstaltungen. Es sei wichtig, gut verköstigt zu werden und sich am Abend mit anderen Weiterbildungsteilnehmenden auszutauschen.

Mit privater Weiterbildung hat die Gruppe kaum Erfahrung. Daher sind ihr über die Volkshochschule hinaus auch keine konkreten Anbieter bekannt.

Griechische, russische und bulgarische Migrant/inn/en: Kritische Haltung gegenüber Weiterbildung aufgrund negativer Erfahrungen

Die Gruppe der griechischen Migrant/inn/en hat bisher wenig Erfahrung mit privater Weiterbildung. Die negative Einstellung gegenüber Weiterbildung lässt sich auf die als schwierig erlebten Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt zurückführen, wodurch Weiterbildung als unabdingbar angesehen und schließlich mit Druck und Zwang verbunden wird. Die Gruppe berichtet zwar nicht direkt von schlechten Erfahrungen mit den durchgeführten beruflichen Weiterbildungen selbst, jedoch bekommen diese wegen der negativen Rahmenbedingungen und der Angst um die finanzielle Absicherung einen negativen Beigeschmack. Die Griechen scheinen aufgrund der Erfahrung der schlechten Verwertbarkeit beruflicher Weiterbildung eine sehr kritische Haltung gegenüber Weiterbildung im Allgemeinen entwickelt zu haben.

Gleichwohl stellte sich im Laufe der Diskussion heraus, dass die Befragten durchaus an privater Wei-

terbildung teilgenommen haben, beispielsweise innerhalb eines Ehrenamtes oder im Rahmen eines Kuraufenthaltes. Wenn die Teilnehmenden zufällig an eine Weiterbildung geraten oder der Anbieter aufsuchend an sie herantritt und zudem der Inhalt noch einen praktischen Nutzen hat (in diesem Fall für die Ausübung eines Ehrenamtes oder durch Verhaltenstipps zur Verhütung drohender Krankheiten), sind die Griechen einer Bildungsmaßnahme gegenüber nicht abgeneigt. Wenn man diese Zielgruppe für zukünftige Bildungsmaßnahmen gewinnen will, sollte man den von ihr negativ konnotierten Begriff „Weiterbildung" gegebenenfalls durch einen anderen ersetzen.

Als Ansprechpartner für eine Weiterbildung gelten die Agentur für Arbeit und die IHK. Die Volkshochschule ist den Teilnehmenden bekannt, wurde von ihnen bisher jedoch noch nicht in Anspruch genommen.

Für die Bulgaren und die Griechen scheint der Gedanke an Weiterbildung primär beruflich geprägt zu sein und mit der Agentur für Arbeit in Verbindung zu stehen. Beide Gruppen haben wenig Erfahrung mit privater Weiterbildung, denn sie richte sich eher an „Hausfrauen, die sich langweilen". Weiterbildung sei zwar kein rein beruflicher Begriff, dennoch sei es – gerade für Migrant/inn/en – das Wichtigste, auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen.

Mit beruflicher Weiterbildung wurden ambivalente Erfahrungen gemacht. Einige Maßnahmen waren durchaus hilfreich und konnten „zu mehr Kenntnissen und Fähigkeiten helfen". Jedoch sei dies abhängig von der lehrenden Person gewesen: „Es kommt darauf an, was das ist, wer das macht, bei wem usw. Unterschiedlich. Das ist wie an einer Schule: Es gibt gute Lehrer, schlechte Lehrer". Ähnlich wie bei den Griechen sind die Erfahrungen der Bulgaren von Bildungsmaßnahmen geprägt, die ihnen in ihren Augen keine Vorteile auf dem Arbeitsmarkt gebracht haben. Dabei kritisieren sie stark die Agentur für Arbeit, die nach Auffassung der Gruppe ineffiziente Weiterbildungsmaßnahmen finanziere und dagegen Umschulungen, Qualifizierungen und Weiterbildungen, die wirklich benötigt werden, nur bis zu einem bestimmten Alter zahle. Doch trotz der an der Agentur für Arbeit geäußerten Kritik würden sie sich dort als erstes über Weiterbildungsmöglichkeiten informieren. Andere Institutionen kennen die Teilnehmenden nicht. Da fehle ihnen die Transparenz, welche Anbieter welche Kurse anbieten: „Zwischen Weiterbildung und Leuten, die sich weiterbilden lassen wollen, die Verbindung sehr schlecht ist. Die kriegen schlechte Information, die wissen nicht wie, bei wem, wann."

Im Gegensatz zu den Griechen und den Bulgaren beziehen die russischen Migrant/inn/en Weiterbildung nicht ausschließlich auf den beruflichen Bereich. Sie betonen zwar ebenso die Bedeutung beruflicher Weiterbildung für die Sicherung des Arbeitsplatzes, jedoch scheinen sie nicht in gleichem Ausmaß wie die anderen beiden Gruppen negative Erfahrungen mit ineffizienten Bildungsmaßnahmen gemacht zu haben. Darüber hinaus zeigen sie sich auch offener gegenüber privater Weiterbildung und berichten über sehr positive Erfahrungen, insbesondere in der Volkshochschule und dem Spracheninstitut Inlingua. Mit den Kursen sei man in der Regel sehr zufrieden gewesen, mitunter auch wegen der angenehmen Atmosphäre. Die berichteten negativen Erfahrungen beziehen sich primär auf die Dozent/inn/en und die Teilnehmergruppe. Sie führen dazu, dass die Befragten neuen Kursen eher kritisch gegenüber stehen und sich auch vorbehalten, einen bereits begonnenen Kurs abzubrechen, wenn die Atmosphäre innerhalb der Gruppe nicht stimmt. Ein weiterer der Gruppe bekannter Weiterbildungsanbieter, der auch in Anspruch genommen würde, ist das Goethe-Institut.

Türkische Migrant/inn/en: Qualität der Veranstaltung ist ebenso wichtig wie positive Atmosphäre

Die Gruppe der Türken nimmt unter den Migrant/inn/en eine Art Sonderstellung ein. Nach eigener Einschätzung repräsentieren die Befragten dabei türkische Migrant/inn/en in Deutschland in nur geringem Maße, denn die Teilnehmenden sind überdurchschnittlich hoch gebildet und kulturell und sozial gut in Deutschland integriert. Ihre Weiterbildungsaffinität ist daher sehr hoch und ihre Weiterbildungserfahrungen sind sehr umfangreich. In den Berichten über ihre Erfahrungen fällt auf, dass ihnen nicht nur die Qualität, sondern auch die Atmosphäre der Veranstaltung sehr wichtig ist. So ist u.a. die katholische Kirche ein beliebter Weiterbildungsanbieter der Gruppe, da deren Veranstaltungen in der Regel in angenehmer Atmosphäre und an schönen Bildungsorten im Grünen stattfinden. Weiterbildung wird in diesem Sinne „genossen":

- *„Kirche hat ja überall schöne Gebäude, Bildungsorte und ich genieße es jetzt, mit viel Grün."*

- *„Das Haus gehört auch dem Verein (Deutsche Vereinigung für Jugend und Jugendgerichtshilfe), also mit Übernachtung im Grünen, traumhaftes Seminar, also jedes Jahr."*

Die Teilnehmenden geben an, sich auf dem Weiterbildungsmarkt recht gut auszukennen und auch zu wissen, bei welchen Anbietern sie sich über welche Weiterbildungsmöglichkeiten informieren können. Neben der katholischen Kirche gehören weitere soziale Einrichtungen zu bevorzugten Weiterbildungsträgern: die evangelische Kirche, die Arbeiterwohlfahrt, der Deutsche Gewerkschaftsbund, das Jugendamt und gemeinnützige Vereine. Nicht zuletzt benennen die Befragten auch die Volkshochschule und die Universität als mögliche und für sie in Frage kommende Weiterbildungsinstitutionen.

Bildungsferne: Weiterbildung findet im sozialen Austausch statt und sollte Spaß machen

Ähnlich wie die Griechen und die Bulgaren berichten auch die weiterbildungsfernen Diskussionsteilnehmenden ohne Migrationshintergrund ausschließlich von (organisierten) Weiterbildungserfahrungen im beruflichen Kontext. Erfahrungen mit privater Weiterbildung hat die Gruppe bisher so gut wie gar nicht gesammelt. Das liegt jedoch nicht an einer kritischen oder ablehnenden Haltung gegenüber privater Weiterbildung, sondern eher an mangelnder Information darüber, wo und bei wem sie eine Veranstaltung besuchen könnte. Trotz einer grundsätzlich positiven Einstellung zu Bildung und Lernen haben die Teilnehmenden keine Vorstellung davon, wie und wo sie an Weiterbildungsanbieter herantreten können. Insofern wünschen sie sich eine konkretere Ansprache der Weiterbildungsinstitutionen *(„Ja, und das ist, wieso weiß man das nicht? Wieso wird das nicht publiziert? Was die Einzelnen da alles machen oder was die Stadt München zum Beispiel macht, hätte ich das gewusst...").* Aufgrund der fehlenden Erfahrungen mit organisierten Weiterbildungskursen können die Befragten im Grunde auch keine Weiterbildungsanbieter nennen, die sie in Anspruch nehmen würden.

Die Erfahrungen der Gruppe zu beruflicher Weiterbildung sind ambivalent. Positiv bewerten die Befragten Veranstaltungen, bei denen eine „gute Stimmung" herrschte und ein intensiver sozialer Austausch stattfand, zumal der wirkliche Wissenszuwachs durch eben diesen Austausch und weniger durch die Veranstaltung selbst errungen wurde. Trotzdem kam es bei der Frage, ob eine Weiterbildung als gut bewertet wurde, auch auf die Lehrperson an. *(„Von den Instituten her ist das eigentlich egal, eigentlich. Weil wichtig ist eigentlich immer, wer vor dir steht, wie er das rüberbringt, wie er seinen Stoff beherrscht, ob er nicht hektisch ist, wie wir ja vorher schon mal gesagt haben. Also, das ist ja wichtig, ich sag mal, wenn man irgendwo hingeht und dann soll's ja auch Spaß machen, Kontakte knüpfen, das ist ja eigentlich, was Spaß macht.")*

Als negativ wurden dementsprechend Veranstaltungen empfunden, die eben diese Kommunikation nicht ermöglichten, in denen die Weiterbildungsinhalte von den Lehrenden frontal „runtergerasselt" wurden und die Atmosphäre betont sachlich war. *(„Die sind mir zu steril. Die sind mir, fast wie Schulbuchmedizin, einfach Runterrasseln und dann können Sie DVD 17 nehmen.")*

Wie bei den Arbeitssuchenden lässt sich auch das Weiterbildungsverständnis der Bildungsfernen, der älteren Arbeitnehmer, der bulgarischen und griechischen Migrant/inn/en als sozial-differenzierend und utilitaristisch bezeichnen. Mehr noch als die Arbeitssuchenden betrachten diese Gruppen berufliche Weiterbildung als Zwang, auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen, private Weiterbildung dagegen als etwas, was für andere, nicht aber für sie in Frage kommt. So werden Weiterbildungserfahrungen retrospektiv nur dann positiv bewertet, wenn sich ein praktischer Nutzen der Weiterbildung einstellt.

Insgesamt kann man bei den Gruppen der älteren Arbeitnehmer, der Bildungsfernen und der griechischen und bulgarischen Migrant/inn/en von einer eher kritischen Haltung gegenüber Weiterbildung sprechen. Dies ist nicht verwunderlich, weil Bildung eben nicht als Selbstzweck, sondern aus einer utilitaristischen Erwartung heraus betrachtet wird. Wird diese Erwartung entsprechend dem Cross-Modell nicht erfüllt, so wird eine kritische Einstellung gegenüber Bildung verstärkt. Negative Weiterbildungserfahrungen können so als Weiterbildungsbarriere wirksam werden und eine zukünftige Weiterbildungsteilnahme verhindern. Hinzu kommt bei den benannten Gruppen, dass sie einen schlechten Zugang zu Informationen über den Weiterbildungsmarkt haben, was eine mögliche Partizipation zusätzlich erschwert.

4.2.3 Ruheständler

Männer, ländliche Region, kurz nach dem Übergang: Schlechte Erfahrung mit altersheterogenen Gruppen

Bei den Erzählungen über ihre Weiterbildungserfahrungen berichten die Männer hauptsächlich über Erfahrungen mit beruflicher Weiterbildung. Zu den negativen Weiterbildungserfahrungen zählen die Befragten negative Erlebnisse bezüglich der Dozent/inn/en und der Teilnehmergruppe. Dabei geht es jedoch – in Abgrenzung beispielsweise zu der Gruppe der VHS-Besucher mit niedrigerem Bildungsabschluss – weniger um die fehlende Sympathie gegenüber den Dozent/inn/en, sondern um deren fachliche, didaktische und pädagogische Kompetenz:

„Meistens lag es am Dozenten, dass die nicht fähig waren das wirklich rüberzubringen. Und auch von der Art der Gestaltung."

„Der kann ja Erfahrung haben, aber wenn er es nicht rüberbringt, das ist das Problem dann."

Ferner berichten die Teilnehmer von einem Dozenten, der sie wegen ihres Alters diskriminiert habe:

„Dass er dann sagt: ‚Ja was will denn der Grufti da? Was wollen denn die Alten da? Wieso gehen die nicht in ein Altenheim?' Das kann passieren. Aber da muss man dann mit einsehen, dass man weiß, wenn es ist, dann steh ich halt auf und gehe, wenn es mir zu bunt wird, aber auf keinen Fall in eine Diskussion einlassen."

Als negative Erfahrung werten die Befragten, dass verschiedene Generationen oft unterschiedliche Ansprüche an eine Weiterbildung stellen, die sich nur schwer vereinbaren lassen. Des Weiteren sei es schwierig, wenn die Voraussetzungen der Teilnehmenden zu sehr differieren, wenn also beispielsweise ihr Vorwissen zu sehr voneinander abweicht.

„Man kann zum Beispiel nicht in einen Computerkurs für Anfänger gehen und da sind schon welche drin, die schon drei Kurse gemacht haben, das haut nicht hin."

Die Teilnehmer nennen als Weiterbildungsmöglichkeiten sowohl berufliche/private Anbieter, Verbände und Vereine als auch kirchliche Anbieter (Katholische Arbeiterbewegung, Volkshochschule, Bayerischer Landessportverband, Deutscher Sportbund). Die Entscheidung für eine Weiterbildung richte sich jedoch nicht nach dem Anbieter, sondern nach dem Angebot.

Seniorenstudierende: Qualität und Kompetenz versprechen Zufriedenheit

Die Seniorenstudierenden haben umfangreiche Weiterbildungserfahrungen bei den unterschiedlichsten Anbietern von der Universität und der Volkshochschule über private und kirchliche Institutionen bis hin zu berufsspezifischen Anbietern. Die Evangelische Akademie Tutzing, die Katholische Akademie und in erster Linie die Universität sind Anbieter, die die Zielgruppe heute noch besucht und schätzt. Über die Volkshochschule herrschen differente Meinungen. Während sie für einige eine gute Alternative zur VHS darstellt, lehnen sie die anderen eher ab, da sie zu sehr an der Qualität und Effizienz der Veranstaltungen zweifeln. Einig sind sich die Befragten darüber, dass es durchaus einen großen Niveau-Unterschied zwischen der VHS und der Universität gebe und die Universität aus diesem Grunde der VHS vorzuziehen sei.

Positive Erfahrungen machten die Diskutanten an der Universität unter anderem mit der hohen inhaltlichen Qualität und der Möglichkeit einer „ganz systematischen Weiterbildung". Ferner begrüßen die Seniorenstudierenden den Austausch zwischen den Generationen, bei dem beide Seiten die Möglichkeit haben, voneinander zu lernen. Besonders positiv wird die Spontaneität von Dozent/inn/en bewertet, die auch bei Vorträgen oder Vorlesungen auf Fragen der Teilnehmenden einzugehen wissen und der Veranstaltung damit einen anregenden Charakter verleihen.

Zu den negativen Erfahrungen innerhalb des Seniorenstudiums zählen die Befragten einzelne Erlebnisse mit Hochschuldozent/inn/en, die entweder die Inhalte unvollständig oder didaktisch schlecht aufbereiteten oder unverständlich präsentierten *(„dass manche Dozenten – Gott sein Dank ist das nur die Minderheit – sich so sklavisch an das Manuskript halten, dass sie erstens so furchtbar schnell reden und dann auch nicht deutlich artikulieren und da ist natürlich das Problem bei Senioren, ich bin davon besonders betroffen, die schlechter hören. Ich hab mal eine Vorlesung, die mir von der Thematik sehr gut gefallen hätte, bleiben lassen müssen, weil ich einfach zu wenig verstanden hatte").*

Eine weitere negative Erfahrung bezieht sich auf ein singuläres Erlebnis mit einem Hochschuldozenten, der sich in der Vorlesung negativ über Senioren-

studierende äußerte und ihnen den Besuch seiner Veranstaltung verwehren wollte.

Des Weiteren wurde von negativen Erfahrungen mit anderen Seniorenstudierenden berichtet, die den Vorlesungsfluss durch ständige Fragen unterbrachen und damit den Lernprozess beeinträchtigten. Hier wird ein Einschreiten der Dozent/inn/en gefordert, welche die Weiterbildungsgruppe in beiden genannten Fällen wieder zum Lerninhalt zurückführen sollten. Das Gleiche gelte für junge Studierende, denen es häufig an Disziplin mangele und die durch Gespräche die Lehrveranstaltung störten. *(„Also dass dann dieses Muster, dass dann immer wieder diese Selbstredner auftreten und ihre Meinung verkünden und eben Mühe haben, andere Meinungen stehen zu lassen und da muss natürlich, da erwarte ich, dass der Moderator entsprechend darauf reagiert. Ich bin drei Mal dort gewesen und bin dann nicht mehr hin gegangen. Das war also eine sehr negative Erfahrung.")*

Neben den bereits erwähnten Anbietern besuchte eine Teilnehmerin auch eine Veranstaltung beim Altenservicezentrum. Diese habe sie jedoch bald wieder abgebrochen, da sie sich in der Teilnehmergruppe nicht wohl gefühlt habe. *(„Hab das dann auch aufgegeben weil ich mit, mit dem Publikum nicht so ganz zurechtgekommen bin, muss ich mal sagen.(...) Des war ähm… Es waren mehr, es waren natürlich eigentlich nur Frauen und meiner Meinung mehr so Hausfrauen.")* Die Unzufriedenheit der Teilnehmerin mit der Teilnehmergruppe lässt sich hier mit der unerfüllten Erwartung an ein hohes Niveau der Veranstaltung erklären.

Die quantitativen Daten spiegeln das hohe Maß an Weiterbildungserfahrung der Gruppe wider. Die in summa positiven Erfahrungen stehen in Zusammenhang mit der Einstellung zu Weiterbildung, die durch den Weiterbildungsbegriff der Gruppe abgebildet wird. Diesen kann man in Anlehnung an Strzelewicz u.a. (1966) als personal differenzierend bezeichnen, da Bildung als Selbstzweck verstanden wird (vgl. Strzelewicz u.a. 1966).

Volkshochschulteilnehmende mit höherem Bildungsabschluss: Volkshochschule genügt nicht immer den Ansprüchen

Bei der Auswahl eines Weiterbildungsanbieters zeigen sich die Volkshochschulteilnehmenden mit höherem Bildungsabschluss generell offen. Jeder Anbieter komme in Frage, solange das Angebot stimme. Jedoch wird durch die Diskussion auch deutlich, dass die Qualität des Anbieters – ähnlich wie bei den Seniorenstudierenden – eine sehr große Rolle spielt.

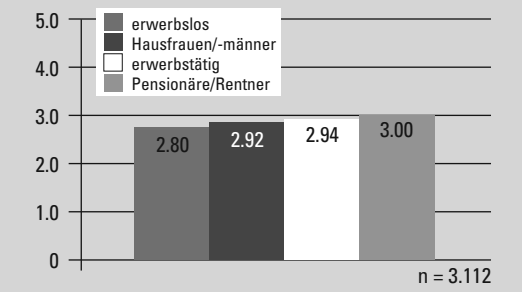
Die VHS wird von allen Befragten sehr gerne besucht, allerdings eher für Hobby- oder Freizeitkurse. Wenn die Teilnehmenden effizient lernen wollen, werden jedoch andere Anbieter bevorzugt. So zieht die Gruppe zum Beispiel renommierte Spracheninstitute (Berlitz-Institut) oder auch Privatlehrer/innen der VHS entschieden vor, wenn es um den Fremdsprachenerwerb geht, da sie negative Erfahrungen mit ineffizienten Sprachkursen an der VHS gemacht hat. Dabei kritisiert sie vor allem die fehlende Lernmotivation, den unterschiedlichen Wissensstand innerhalb der Teilnehmergruppe und die diesbezüglich fehlende Durchsetzungsfähigkeit der Dozent/inn/en.

Ähnlich wie die Seniorenstudierenden schätzt und nutzt diese Gruppe die Universität als Weiterbildungsinstitution, zieht jedoch auch soziale, kirchliche und politische Träger in Betracht. Die Gruppe scheint einen guten Überblick über den Weiterbildungsmarkt zu haben und betont, die Freiheit zu haben, sich bei Interesse bei allen möglichen Anbietern zu informieren und eben das für sie passende Angebot auszuwählen. Weiterbildung wurde und wird in dieser Gruppe als Bereicherung erlebt. Das Interesse und die Freude am Kurs stehen im Vordergrund, jedoch geht es den Teilnehmenden darüber hinaus auch um einen persönlichen Kompetenzzuwachs.

Volkshochschulteilnehmende mit niedrigerem Bildungsabschluss: Sympathie und sozialer Austausch garantieren eine positive Weiterbildungserfahrung

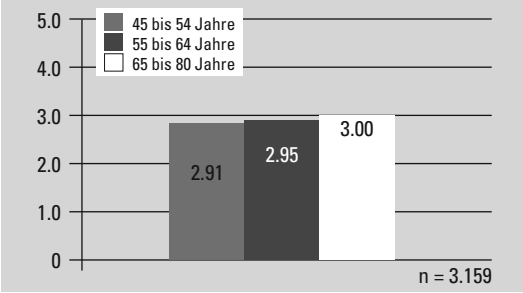
Die Gruppe der VHS-Teilnehmenden mit niedrigerem Bildungsabschluss ähnelt hinsichtlich ihrer Anbieterpräferenzen und ihres Überblicks über den Weiterbildungsmarkt stark der VHS-Gruppe mit höherem Bildungsabschluss. Die Gruppe berichtet über positive Erfahrungen bei der VHS sowie bei kirchlichen und politischen Trägern (Evangelisches Bildungswerk, Katholische Kirche, CSU). Aufgrund der großen Auswahl an Kursen und der – im Vergleich zu anderen Anbietern – günstigen Preise stellt die VHS für diese Gruppe den beliebtesten Anbieter dar. Auch mit der Qualität der Kurse ist sie zufrieden. Ein weiterer Unterschied zu den VHS-Teilnehmenden mit höherem Bildungsabschluss

Abbildung 4.2:
Weiterbildungserfahrungen nach Erwerbsstatus



Quelle: EdAge LMU

Abbildung 4.3:
Weiterbildungserfahrungen nach Altersgruppen



Quelle: EdAge LMU

betrifft den Anspruch an eine Weiterbildung, der nicht in der Effizienz, sondern vor allem im sozialen Charakter und einer angenehmen Atmosphäre innerhalb des Kurses liegt. Negative Erfahrungen der Gruppe drehen sich deshalb im Wesentlichen um die Teilnehmergruppe oder die Dozent/inn/en, die als unsympathisch empfunden wurden. Über schlechte Erfahrungen bezüglich ihres Alters berichtet nur eine Teilnehmerin, die sich als einzige Ältere in einem Trommelkurs vom Dozenten diskriminiert fühlte.

Die Divergenz der beiden VHS-Gruppen in punkto Anspruch oder Erwartung an eine Weiterbildungsveranstaltung könnte durchaus durch den unterschiedlichen Bildungshintergrund erklärt werden. Jedoch ist auch ein Geschlechtereffekt nicht auszuschließen, da die Gruppe der niedriger qualifizierten VHS-Teilnehmenden zufällig ausschließlich aus Frauen bestand.

Im Mittelwertvergleich weisen die Rentner und Pensionäre in den quantitativen Daten die positivsten Weiterbildungserfahrungen mit einem signifikanten Unterschied ($p < .05$) zu den Erwerbstätigen und den Arbeitslosen auf. Auch dies deckt sich mit den qualitativen Daten, in denen die Seniorenstudierenden und die VHS-Teilnehmenden über positive Erfahrungen berichten, wobei diese – betrachtet man die quantitativen Daten – durchaus auch auf den Bildungsabschluss oder das Geschlecht der Befragten zurückgeführt werden könnten.

Ansonsten ließe sich die positive Bewertung der Weiterbildungserfahrungen auch dadurch erklären, dass die Rentner und Pensionäre bei der Beantwortung der Frage eher außerberufliche Weiterbildung assoziieren, die interessengeleitet und freiwillig besucht wird. Dies würde auch die quantitativen Ergebnisse im Altersgruppenvergleich erklären. Im Mittelwertvergleich zeigt sich eine positivere Bewertung der Weiterbildungserfahrungen der Altersgruppe ab 65 Jahren, wobei der Mittelwert zwar signifikant über dem den 45- bis 54-Jährigen liegt ($p < 0.1$), der Unterschied zu den 55- bis 64-Jährigen sich jedoch als statistisch nicht signifikant erweist.

4.2.4 Hausfrauen

Jüngere Frauen, ländliche Region: Weiterbildung am liebsten „unter Gleichgesinnten"

Wie die Männer aus der gleichen Region haben auch die Frauen negative Erfahrungen mit zu heterogenen Gruppen gemacht. Eine Gruppe müsse ungefähr auf dem gleichen Wissenstand sein. *„Also i muss noch mal auf mein Englischkurs zurückkommen da war also auch eine ältere Dame dabei die Frau R. und die hat mich nach dem zweiten Mal so dermaßen genervt, I mag wirklich alte Leute gerne, aber die is halt überhaupt ned mitkomme und die hatt bei jedem Wort nachgefragt und uns dann, da verlierst wirklich die Lust ja total."*

Auch von dieser Zielgruppe werden einige in Frage kommende Weiterbildungsträger genannt, wobei kirchliche Anbieter (Katholische Arbeiterbewegung, Frauenbund) bevorzugt werden. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass sich die befragten Frauen sehr häufig ehrenamtlich in der Kirche engagieren und somit die Weiterbildungsmöglichkeiten kirchlicher Träger besser wahrnehmen. Ein Kursbesuch bei der VHS wird von den Befragten besonders im Hinblick auf die Weiterbildungsgruppe als „Glücksspiel" bezeichnet. Neben den schon erwähnten schlechten Erfahrungen mit der Heterogenität des Wissensstands befürchten die Teilneh-

merinnen auch, sich auf persönlicher Ebene nicht mit den anderen Teilnehmenden zu verstehen. Die Auswahl eines Weiterbildungsanbieters scheint sich bei dieser Gruppe weniger nach dem Angebot und dem Anbieter zu richten, sondern eher danach, ob man die Teilnehmenden kennt und auch mit diesen zusammen lernen möchte. Fremde Gruppen stellen für die Frauen ebenso eine Barriere dar wie bekannte Personen, vor denen man sich nicht blamieren möchte:

- *„Weil du kennst die Gruppe ned, es ist ja is besser, wenn man sich zusammenschließt, Gleichgesinnte."*
- *„Aber wenn man die Leut kennt is natürlich schon, obwohl da is man bei manchen Sachen a wieder gehemmter, wenn man die Leut so kennt."*
- *„Stell dir mal vor im Computerkurs lauter fremde Leut und du kapierst jetzt was ned, da hebst du ned den Finger uns sagst, sie i hob des jetzt ned kapiert."*

Prinzipiell hat diese Zielgruppe das Gefühl, für ihre Altersgruppe würden adäquate Angebote fehlen, da sich viele Weiterbildungskurse speziell an Jüngere oder an Senioren wenden, doch für Seniorenkurse fühlen sich die Befragten noch deutlich zu jung. Aufgrund der schlechten Erfahrungen mit heterogenen Gruppen und auch aufgrund der Angst, den Anforderungen eines Kurses nicht zu genügen und sich zu blamieren, wünschen sich die Frauen eher Weiterbildungsangebote „unter Gleichgesinnten". Positiv wurden demnach Weiterbildungen bewertet, die gemeinsam mit gleichaltrigen bekannten oder befreundeten Frauen besucht wurden.

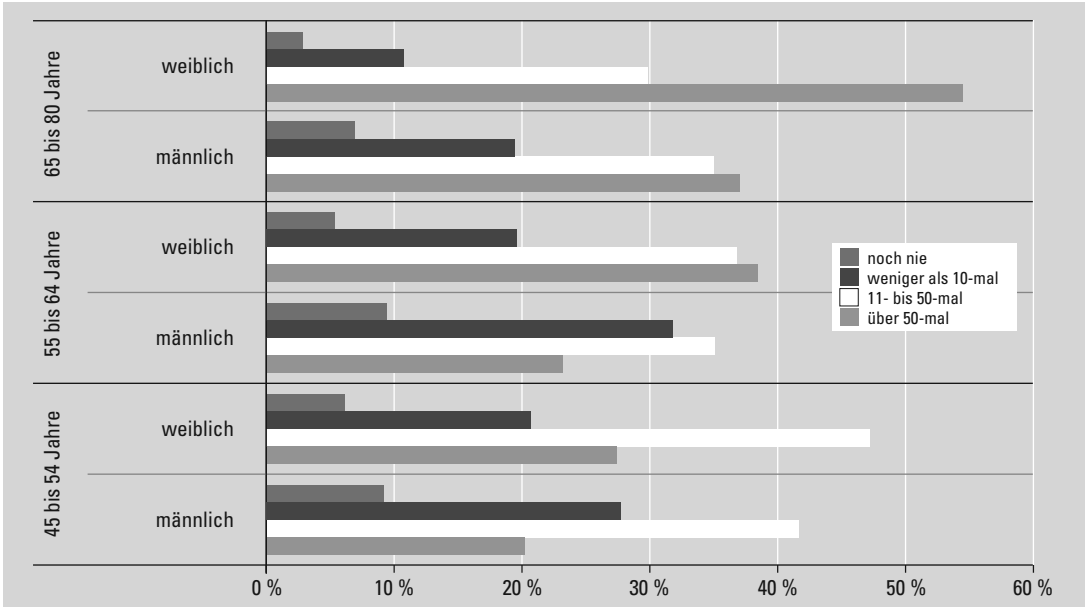
Auch in den quantitativen Daten zeigt sich eine über die Lebensspanne geringere Weiterbildungserfahrung gegenüber den Männern, wobei sich die Frage „Wie oft haben Sie bisher schon an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen?" auf privat und beruflich motivierte Weiterbildung bezieht.

Am wenigsten Erfahrungen weisen Frauen mit niedrigem Schulabschluss und in der ältesten Altersgruppe auf. Mehr als die Hälfte (55 %) der Frauen im Alter zwischen 65 und 80 Jahren geben an, noch nie eine Weiterbildungsmaßnahme besucht zu haben.

In der Bewertung der Weiterbildungserfahrungen unterscheiden sich die Geschlechter im Mittelwert jedoch nicht signifikant. Betrachtet man die einzelnen Items der Skala, so wird die Bedeutung des sozialen Aspektes für die ländlichen Frauen und

Abbildung 4.4:

Bisherige Beteiligung an Weiterbildung nach Alter und Geschlecht (n = 4909)



Quelle: EdAge LMU; n = 4.909

die VHS-Teilnehmerinnen durch die quantitativen Daten bestätigt. Dem Item „Ich habe durch Weiterbildung neue Bekanntschaften geschlossen“ wird gerade von den Hausfrauen und Hausmännern sowie von den Rentnerinnen und Rentnern am häufigsten zugestimmt.

4.3 Einfluss von Schulbildung und beruflicher Stellung

4.3.1 Schulabschluss

Die Einstellung zu Bildung wird durch die im Lebenslauf gesammelten Erfahrungen geprägt. Einen Hinweis auf den Umfang der Bildungserfahrungen und die Bildungsgewohnheiten gibt uns der Bildungsabschluss. Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen mit Bulgaren, Griechen, Russen, älteren Arbeitnehmern und Bildungsfernen weisen einen niedrigeren Bildungsabschluss auf, das heißt man kann diese als insgesamt weniger bildungserfahren bezeichnen. Dagegen grenzen sich sowohl die Arbeitssuchenden mit höherem Bildungsabschluss ab, die trotz schlechter Erfahrungen eine sehr positive Haltung gegenüber privater Weiterbildung äußern, als auch die Seniorenstudierenden und VHS-Teilnehmenden mit höherem Bildungsabschluss.

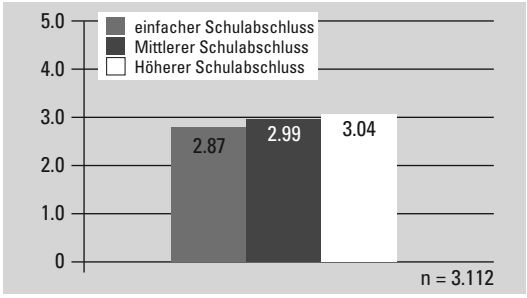
Die quantitativen Daten geben Aufschluss darüber, inwieweit diese Unterschiede mit dem Bildungsabschluss zusammenhängen. Je niedriger der Bildungsabschluss ist, desto weniger Weiterbildungserfahrungen geben die Befragten an. Von den Hauptschulabsolventen hat nur etwas mehr als die Hälfte (52 %) überhaupt jemals an Weiterbildung teilgenommen, während nur knapp 16 Prozent mehr als zehnmal in ihrem Leben Weiterbildungsveranstaltungen besucht haben.

Dagegen berichtet jede/r dritte Befragte (35 %) mit mittlerer Reife und mehr als jede/r zweite mit (Fach-)Hochschulreife (53 %) über mehr als zehn Weiterbildungsteilnahmen. Darüber hinaus weisen die Befragten mit Hauptschulabschluss bei den positiven Weiterbildungserfahrungen einen hochsignifikant niedrigeren Mittelwert als die Befragten mit Mittlerer Reife und die Befragten mit Hochschulreife auf, d.h. sie bewerten ihre Erfahrungen negativer als Befragte mit höherem Abschluss.

Wie in anderen Gruppen ist auch hier ein deutlicher Zusammenhang zwischen fehlender Weiterbildungserfahrung und einer negativen Bewertung der Effekte von Weiterbildung zu erkennen. Offensichtlich basieren viele Vorbehalte gegenüber Weiterbildung weniger auf persönlichen Erfahrungswerten als vielmehr auf Vorurteilen oder Berichten Dritter.

Abbildung 4.5:

Weiterbildungserfahrungen nach Schulabschluss



Quelle: EdAge LMU

4.3.2 Berufliche Stellung

Ein ähnliches Bild zeigt die Auswertung nach beruflicher Stellung. Niedrig Qualifizierte haben weniger Erfahrung mit Weiterbildung gemacht und bewerten diese retrospektiv auch (signifikant) negativer als höher Qualifizierte: Facharbeiter bewerten ihre Erfahrungen positiver als an- und ungelernte Arbeiter, qualifizierte Angestellte besser als ausführende Angestellte. Die positivsten Weiterbildungserfahrungen weisen Führungskräfte auf (Angestellte und Selbstständige in Führungspositionen). Innerhalb der verschiedenen Berufsgruppen berichten die Selbstständigen am häufigsten über positive Weiterbildungserfahrungen, gefolgt von Beamten und Angestellten.

4.4 Fazit

In diesem Kapitel wurde ein deutlicher Zusammenhang zwischen Weiterbildungsaktivitäten und -erfahrungen sichtbar, wie er auch hinsichtlich der Verteilung positiver Weiterbildungserfahrungen in verschiedenen Berufsgruppen und Bildungsschichten deutlich wird. Dieser deutliche Zusammenhang von positiven bzw. negativen Erfahrungen mit Weiterbildung einerseits und der Teilnahmehäufigkeit andererseits lässt darauf schließen, dass negative Erfahrungen auch tatsächlich zu einer reduzierten Teilnahme führen können. Dies ist umso proble-

matischer, als teilweise auf Basis sehr begrenzter Erfahrungen und einzelner Schlüsselerlebnisse Weiterbildung an sich in Frage gestellt und mit einer negativen Konnotation belegt wird. Denkbar sind aber auch Effekte von sich selbst erfüllenden Prophezeiungen, die zu einer Bestätigung bereits vorhandener Vorbehalte gegenüber Weiterbildung in bestimmten sozialen Gruppen beitragen.

Für die noch erwerbstätigen Gruppen ist insbesondere die berufliche Verwertbarkeit von Weiterbildung ein zentrales Kriterium, das gerade die arbeitsuchenden Älteren häufig als nicht ausreichend erfüllt erlebt haben. In der nachberuflichen Phase geraten die Merkmale der Maßnahmen selbst, insbesondere die Zusammensetzung der Teilnehmerschaft, stärker in den Fokus der Bewertung. Negative wie positive Weiterbildungserfahrungen beziehen sich dann häufig auf die Zusammensetzung der Gruppe, wobei insbesondere eine hohe Heterogenität kontrovers beurteilt wird. Auch wenn sich die Unzufriedenheit einzelner Teilnehmender mit der Lerngruppe nie völlig vermeiden lassen wird, so könnte durch eine Ausrichtung von Bildungsangeboten an stärker differenzierten Zielgruppen unter Umständen ein Teil dieser negativen Erfahrungen vermieden werden.

5. Informelles Lernen

Helmut Kuwan / Bernhard Schmidt / Rudolf Tippelt

In einer mittelfristigen Perspektive zeichnet sich vor dem Hintergrund des Übergangs zu einer wissensbasierten Gesellschaft eine weiter steigende Bedeutung der Anforderungen an die Selbststeuerung von Lernprozessen ab (vgl. Kuwan/Waschbüsch 1999). Die Beobachtung, dass ein erheblicher Teil des Lernens Erwachsener außerhalb von Bildungseinrichtungen erfolgt, ist inzwischen weitgehend unstrittig. Entsprechend hat das bildungspolitische Interesse an informellem Lernen in den letzten Jahren zugenommen, unter anderem auch begünstigt durch das Postulat des lebensbegleitenden Lernens (vgl. Siebert 2001, S. 19).

Trotz des gestiegenen Interesses am Thema „Informelles Lernen" sind bisher weder die begriffliche Abgrenzung noch die empirische Erfassung zufriedenstellend gelöst (vgl. Brödel 2008). Strittig ist dabei insbesondere, ob auch nicht-intentionales informelles Lernen berücksichtigt werden sollte. Während frühere europäische Definitionen davon ausgingen, dass informelles Lernen in den meisten Fällen nicht intentional erfolgt (vgl. Europäische Kommission 2001), stellt die Lernintention im europäischen AES-Konzept ein konstitutives Merkmal des informellen Lernens dar.

Die strikte Abgrenzung im AES-Konzept führt dazu,

> *(…) dass intentionale Lernbemühungen, die erfolglos bleiben, in die Erhebung einbezogen werden, während nicht-intentionale Aktivitäten, bei denen ein substanzieller Lerneffekt aufgetreten ist, ausgeklammert bleiben. Die erfolgreichen Lernprozesse im genannten Beispiel erscheinen in dieser Perspektive somit bildungspolitisch weniger interessant als die erfolglosen (Kuwan/Seidel 2008).*

Vor diesem Hintergrund wird angeregt, die strikte Begrenzung auf intentionales informelles Lernen bei künftigen AES-Erhebungen zu überprüfen (vgl. Kuwan 2008, S. 30f.).

Auch die Abgrenzung des informellen Lernens im EdAge-Projekt ist an dieser Stelle weiter gefasst und schließt teilweise nicht-intentionales Lernen ein.

Im vorliegenden Kapitel werden zunächst empirische Befunde zum informellen Lernen anhand der im AES verwendeten Kategorien für die genannte Altersgruppe vorgestellt. Anschließend erläutern wir Ergebnisse der im Rahmen des EdAge-Projektes durchgeführten Repräsentativbefragung bei 45- bis 80-Jährigen zum Lernertrag des informellen Lernens im beruflichen und privaten Bereich. Da sich die dabei verwendeten begrifflichen Abgrenzungen des informellen Lernens unterscheiden, werden diese zu Beginn der jeweiligen Unterkapitel kurz erläutert.

5.1 Beteiligung an informellem Lernen

Der AES verwendet als Bezeichnung für die erfassten Lernaktivitäten nicht den Begriff des „informellen Lernens", sondern den des „Selbstlernens". Da jede Art des Lernens von den Lernenden selbst geleistet wird, behalten wir in diesem Kapitel die Bezeichnung „informelles Lernen" auch für die AES-Ergebnisse bei.

Im AES-Konzept werden den Befragten insgesamt sechs Antwortkategorien vorgegeben. Der Bezugszeitraum für die Beteiligung an informellem Lernen sind die letzten zwölf Monate. In der Gruppe der 45- bis 80-Jährigen ist den AES-Ergebnissen zufolge

das informelle Lernen durch Bücher oder Fachzeitschriften am häufigsten; etwa jede/r Dritte gibt an, sich auf diesem Weg in den letzten zwölf Monaten etwas beigebracht zu haben (35 %). Etwa jede/r Fünfte nennt die Nutzung von Computer oder Internet (22 %), etwa jede/r Sechste die Nutzung von Medien wie Fernsehen, Radio oder Audio/Video (18 %), und etwa jede/r Siebte (14 %) Lernen von Familienmitgliedern, Freunden oder Kollegen, vgl. Tabelle 5.1. Zum informellen Lernen werden im AES-Konzept darüber hinaus auch Führungen in Museen, zu historischen Orten, Naturdenkmälern oder Industrieanlagen (10 %) sowie das Lernen durch den Besuch von Büchereien oder offenen Lernzentren (6 %) gezählt.

Tabelle 5.1:

Beteiligung an informellem Lernen bei 45- bis 80-Jährigen

informelle Lernaktivität: Lernen durch…	Anteilswerte in %
Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften	35
Nutzung von Computer oder Internet	22
Nutzung von Medien wie Fernsehen, Radio oder Audio/Video	18
Familienmitglieder, Freunde oder Kollegen	14
Führungen in Museen, zu historischen Orten, Naturdenkmälern oder Industrieanlagen	10
Besuch von Büchereien oder offenen Lernzentren	6
Teilnahmequote an informellem Lernen insgesamt	*45*

Quelle: EdAge LMU; Basis: alle 45- bis 80-Jährigen; Basis ungewichtet: n = 4.909 (Mehrfachnennungen möglich)

Ähnlich wie bei der Beteiligung an Weiterbildung kann auch für das informelle Lernen eine Gesamtteilnahmequote gebildet werden, die dadurch definiert ist, dass sich jemand in den letzten zwölf Monaten an mindestens einer der vorgegebenen Arten des informellen Lernens beteiligt hat. Fast die Hälfte der 45- bis 80-Jährigen (45 %) hat sich demnach an informellem Lernen beteiligt. Gruppenspezifische Unterschiede der Teilnahme am informellen Lernen werden im Folgenden zunächst bezogen auf die *Gesamtteilnahmequote* dargestellt. Anschließend erfolgt eine Betrachtung der verschiedenen Einzelaktivitäten.

Gruppenspezifische Unterschiede der Beteiligung an informellem Lernen

Nach Altersgruppen differenziert, liegt die Beteiligung an informellem Lernen bei den 45- bis 54-Jährigen um einiges höher als bei den 65- bis 80-Jährigen (53 % vs. 38 %). Die 55- bis 64-Jährigen liegen mit einem Anteilswert von 45 Prozent dazwischen. Erwartungsgemäß beteiligen sich Befragte mit Abitur wesentlich häufiger an informellem Lernen als diejenigen mit einem niedrigen Schulabschluss (71 % vs. 34 %). Von den 45- bis 80-Jährigen mit einem mittleren Schulabschluss hat sich etwa jede/r zweite an informellem Lernen beteiligt (53 %). Ähnliche Unterschiede zeichnen sich mit Blick auf den beruflichen Abschluss ab.

Bemerkenswert erscheint, dass Teilnehmende an formal-organisierter Weiterbildung eine etwa doppelt so hohe Beteiligungsquote an informellem Lernen aufweisen wie Nichtteilnehmende (71 % vs. 35 %). Dies zeigt deutlich, dass niedrigere gruppenspezifische Teilnahmequoten an Weiterbildung im Allgemeinen nicht durch informelles Lernen kompensiert werden; vielmehr nutzen Personen, die sich an Weiterbildung beteiligen, auch mit höherer Wahrscheinlichkeit Möglichkeiten des informellen Lernens.

Abgesehen von Schulabschluss und Alter lassen sich weitere Unterschiede erkennen:

- Derzeit Erwerbstätige beteiligen sich häufiger an informellem Lernen als Nicht-Erwerbstätige (55 % vs. 38 %).
- Männer haben etwas häufiger an informellem Lernen teilgenommen als Frauen (50 % vs. 41 %); bei der Interpretation dieses Befundes sind die unterschiedlichen Erwerbsquoten von Männern und Frauen zu berücksichtigen.
- Befragte in den neuen Ländern beteiligen sich etwas häufiger an informellem Lernen als Personen in den alten Ländern (51 % vs. 44 %).

Auch bezogen auf *einzelne Lernaktivitäten* lassen sich Unterschiede zwischen Altersgruppen erkennen. Dabei zeigen sich jeweils die stärksten Abweichungen der Beteiligung zwischen den 45- bis 54-Jährigen und den 65- bis 80-Jährigen, während die Teilnahmequoten der 55- bis 64-Jährigen im Allgemeinen dazwischen liegen. Im Folgenden werden deshalb die jüngere und die ältere Altersgruppe verglichen.

Bei drei Lernaktivitäten liegt die Beteiligung der jüngeren Altersgruppe deutlich höher als die der älteren:

- Über informelle Lernaktivitäten durch die Nutzung von Computer oder Internet berichtet etwa jede/r dritte 45- bis 54-Jährige, während es bei den 65- bis 80-Jährigen etwa jede/r achte ist (33 % vs. 12 %).
- Auch das Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften nennen 45- bis 54-Jährige öfter als 65- bis 80-Jährige (42 % vs. 28 %).
- Ein ähnlicher Unterschied, wenn auch in abgeschwächter Form, zeigt sich beim Lernen von Familienmitgliedern, Freunden oder Kollegen (19 % vs. 11 %).

Bei zwei Aktivitäten des informellen Lernens liegt dagegen die Beteiligung der älteren Altersgruppe etwas höher. Dies betrifft die Teilnahme an Führungen in Museen, zu historischen Orten, Naturdenkmälern oder Industrieanlagen (Differenz zu den 45- bis 54-Jährigen: fünf Prozentpunkte) sowie die Nutzung von Fernsehen, Radio, Audio/Video (Differenz: drei Prozentpunkte).

Zwischen derzeit Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen zeigen sich ebenfalls deutliche Unterschiede. Diese Abweichungen folgen im Wesentlichen den unterschiedlichen Beteiligungsmustern, die sich zwischen den 45- bis 54-Jährigen und den 65- bis 80-Jährigen abgezeichnet hatten.

Im Ost-West-Vergleich zeigt sich, abgesehen vom Besuch von Büchereien oder offenen Lernzentren, bei allen Aktivitäten eine etwas höhere Beteiligung der Befragten in den neuen Bundesländern. Diese Abweichungen sind insbesondere bei der Nutzung von Fernsehen, Radio, Audio/Video (Differenz: acht Prozentpunkte) sowie beim Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften (Differenz: sechs Prozentpunkte) zu erkennen. Die höhere Beteiligung von Männern konzentriert sich im Wesentlichen auf zwei informelle Lernaktivitäten: die Nutzung von Computer oder Internet sowie das Lesen von Büchern oder Fachzeitschriften (Differenz jeweils neun Prozentpunkte).

Auch bei den Einzelaktivitäten des informellen Lernens zeigen sich mit Abstand die deutlichsten gruppenspezifischen Unterschiede in Abhängigkeit vom Bildungsabschluss. Wegen der Deutlichkeit dieser Unterschiede werden im Folgenden die Anteilswerte für Befragte mit Abitur und diejenigen mit niedrigem Schulabschluss für alle informellen Lernaktivitäten wiedergegeben:

- Lesen von Büchern, Fachzeitschriften: 63 % vs. 23 %,
- Nutzung von Computer oder Internet: 48 % vs. 12 %,
- Nutzung von Fernsehen, Radio, Audio/Video: 27 % vs. 15 %,
- Führungen in Museen, zu historischen Orten usw.: 21 % vs. 6 %,
- Lernen von Familienmitgliedern, Freunden oder Kollegen: 21 % vs. 11 % sowie
- Besuch von Büchereien oder offenen Lernzentren: 14 % vs. 2 %.

Im AES wurden die Befragten in einer Zusatzfrage um eine Einschätzung gebeten, ob sie sich eher aus beruflichen Gründen oder aus privatem Interesse zu einem bestimmten Themengebiet informell etwas beigebracht haben. Diese Einstufungen beziehen sich jedoch nicht auf einzelne Lernaktivitäten, sondern nur auf das informelle Lernen insgesamt. Dabei wird deutlich, dass die hier betrachtete Altersgruppe der 45- bis 80-Jährigen das Interesse für informelles Lernen aus privaten Gründen häufiger nennt als informelles Lernen aus beruflichen Gründen (28 % vs. 17 %). Bezogen auf die Gruppe aller informell Lernenden im Alter von 45 bis 80 Jahren haben sich somit fast zwei von drei Personen aus privaten Gründen am informellen Lernen beteiligt.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Beteiligung an informellem Lernen bei den 45- bis 80-Jährigen nach den Ergebnissen des AES deutlich weiter verbreitet ist als die Teilnahme an Weiterbildung (45 % vs. 27 %). Diese Aussage gilt für alle drei hier betrachteten Altersgruppen, wobei sich die Teilnahmequoten der beiden Segmente bei den 65- bis 80-Jährigen erheblich stärker unterscheiden als bei den 45- bis 54-Jährigen; die Differenz der Teilnahmequoten liegt in der Altersgruppe der 55- 64-Jährigen bei 26 Prozentpunkten und bei den 45- bis 54-Jährigen bei neun Prozentpunkten. Die 55- bis 64-Jährigen liegen mit einer Differenz von 19 Prozentpunkten dazwischen.

Den Ergebnissen der AES-Erhebung zufolge sind Unterschiede beim informellen Lernen nach schulischer oder beruflicher Vorbildung besonders stark ausgeprägt. Auch zwischen Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen lassen sich einige deutliche Unterschiede erkennen.

Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass die Unterschiede der Teilnahmequoten zwischen Altersgruppen bei einer Berücksichtigung unterschiedlicher Erwerbsquoten und unterschiedlicher schulischer Vorbildung wesentlich geringer ausfallen würden. Insgesamt sollten deshalb altersspezifische Unterschiede der Beteiligung an informellem Lernen, die in tabellarischen Analysen zum Ausdruck kommen, nicht überbewertet werden. Vieles spricht dafür, dass Alterseffekte vor allem in Verbindung mit anderen Merkmalen wie etwa Erwerbstätigkeit, Schulbildung oder gesundheitliche Einschränkungen zum Tragen kommen.

5.2 Lernertrag bei verschiedenen Formen des beruflichen Lernens

Im EdAge-Projekt wurden die 45- bis 80-Jährigen für verschiedene Formen des beruflichen Lernens danach befragt, wie viel sie nach ihrer eigenen Einschätzung durch die jeweilige Art des beruflichen Kenntniserwerbs bisher gelernt haben. Das Spektrum der vorgegebenen beruflichen Lernaktivitäten reichte von formal-organisierter betrieblicher oder außerbetrieblicher Weiterbildung über das Lernen durch Beobachten und Ausprobieren am Arbeitsplatz bis hin zum selbstgesteuerten Lernen mithilfe von Medien oder dem Internet und Unterweisung oder Anlernen am Arbeitsplatz. Die Vorgabe der Antwortkategorien folgte in modifizierter Form dem Berichtssystem Weiterbildung (vgl. Kuwan u.a. 2006).[9] Die Frage wurde nur an die Teilgruppe der derzeit Erwerbstätigen gestellt.

Die Beantwortung der Frage nach dem Lernertrag beruflicher Lernaktivitäten setzt voraus, dass Erfahrungen mit der jeweiligen Lernform vorliegen, da andernfalls keine entsprechenden Einschätzungen vorgenommen werden können. Aus diesem Grund enthielt die Bewertungsskala auch die Kategorien „Trifft nicht zu, habe dies noch nie gemacht". Diese Kategorie liefert im Umkehrschluss Anhaltspunkte zur Verbreitung verschiedener Formen des informellen beruflichen Lernens.

Für die inhaltliche Auswertung ist nicht nur die Bewertung der Lernformen, sondern auch die Verbreitung der jeweiligen Lernaktivität in der Bevölkerung von Interesse, da die bildungspolitische Bedeutsamkeit von beiden Komponenten abhängt. Aus diesem Grund betrachten wir im Folgenden zunächst die Verbreitung der jeweiligen Lernaktivitäten in der Bevölkerung. Die anschließende Bewertung der Lernaktivitäten ist vor diesem Hintergrund zu sehen.

Verbreitung verschiedener Formen des informellen beruflichen Lernens

Die Anteilswerte der Erwerbstätigen, die mit einzelnen Arten des beruflichen Kenntniserwerbs noch keine Erfahrungen gemacht haben, unterscheiden sich zwischen den Lernformen deutlich (vgl. Tab. 5.2). Sie liegen zwischen null Prozent[10] (Lernen durch Beobachten und Ausprobieren am Arbeitsplatz) und 41 Prozent (computergestützte Selbstlernprogramme). Die Reichweite der verschiedenen Lernaktivitäten unterscheidet sich also erheblich. Dabei lassen sich etwas vereinfacht drei Gruppen unterscheiden:

Zur ersten Gruppe gehören Lernformen, an denen sich bis auf eine relativ kleine Minderheit fast alle Erwerbstätigen bereits einmal beteiligt haben. Hierzu zählen das Lernen durch Beobachten und Ausprobieren am Arbeitsplatz, das Anlernen bzw. der Austausch am Arbeitsplatz durch Kollegen sowie die Unterweisung oder das Anlernen am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte. Der Anteil der Befragten, die angeben, diese Aktivitäten noch nie ausgeübt zu haben, liegt bei drei Prozent oder darunter.

Eine zweite Gruppe bilden Lernformen, die von mehr als drei Viertel der Befragten in ihrem Berufsleben bereits ausgeübt wurden. Hierzu gehören der Austausch mit Personen außerhalb des Betriebs (Anteil der noch nie Aktiven: 9 %), das Lesen berufsbezogener Fachliteratur (noch nie Aktive: 14 %) sowie die betriebliche bzw. außerbetriebliche Weiterbildung in Form von Lehrgängen, Kursen oder Seminaren (noch nie Aktive: 20 % bzw. 22 %). Auch der Besuch von Fachmessen oder Kongressen und die Nutzung von Fachbeiträgen in Medien bewegen sich mit einem Anteilswert von jeweils 26 Prozent noch ungefähr in dieser Größenordnung.

9 Von insgesamt elf Antwortkategorien wurden vier dem Berichtssystem Weiterbildung im Wortlaut entnommen und sechs weitere in modifizierter Form übernommen; eine Antwortkategorie („beruflicher Austausch mit Personen außerhalb meines Betriebs") wurde neu formuliert.

10 „Null" ist als gerundeter Wert zu verstehen und bedeutet, dass der Anteilswert unter 0,5 Prozent liegt.

Dagegen gibt etwa jede/r dritte 45- bis 80-jährige Erwerbstätige an, noch nie das Internet genutzt zu haben (35 %) und 41 Prozent haben noch nie mit computergestützten Selbstlernprogrammen gearbeitet. Bemerkenswert erscheint dabei insbesondere der relativ hohe Anteil der „Internet-Abstinenten", die in den aktuellen Diskussionen manchmal aus dem Blickfeld zu geraten scheinen.

Tabelle 5.2:

Informelles Lernen im beruflichen Bereich: Noch nie durchgeführte Aktivitäten

berufliche Lernaktivität	trifft nicht zu, habe dies noch nie gemacht in %
Lernen durch Beobachten und Ausprobieren am Arbeitsplatz	0*
Anlernen bzw. Austausch am Arbeitsplatz durch Kollegen	2
Unterweisung oder Anlernen am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte	3
Austausch mit Personen außerhalb des Betriebs	9
Lesen berufsbezogener Fachliteratur	14
Betriebliche Lehrgänge, Kurse oder Seminare	20
Außerbetriebliche Lehrgänge, Kurse oder Seminare	22
Besuch von Fachmessen oder Kongressen	26
Fachbeiträge in Radio oder Fernsehen, Fachvideos oder Hörbücher	26
Internet	35
computergestützte Selbstlernprogramme	41

* Die Ziffer „0" ist als gerundeter Wert zu verstehen und bedeutet, dass der Anteilswert unter 0,5 liegt.

Quelle: EdAge LMU; Basis: Angaben von 45- bis 80-jährigen Erwerbstätigen; Basis ungewichtet: n = 2.069 (Mehrfachnennungen möglich)

In der gruppenspezifischen Differenzierung zeigen sich wiederum besonders deutliche Unterschiede mit Blick auf die schulische Vorbildung. Erwerbstätige mit einem niedrigen Schulabschluss geben bei den meisten Lernformen sehr viel häufiger als diejenigen mit Abitur an, entsprechende Lernaktivitäten noch nie ausgeübt zu haben, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- Während etwa jede/r zweite Erwerbstätige mit Hauptschulabschluss angibt, noch nie etwas im Internet gelernt zu haben, ist dies bei den Erwerbstätigen mit Abitur etwa jede/r siebte (51 % vs. 15 %). Ein ähnlicher Unterschied, wenn auch nicht ganz so deutlich ausgeprägt, zeigt sich beim Lernen mit computergestützten Lernprogrammen (52 % vs. 27 %).
- Deutliche Abweichungen der Anteilswerte der noch nie aktiv Gewesenen lassen sich zwischen Erwerbstätigen mit niedrigem Schulabschluss und denen mit Abitur auch bei folgenden Lernformen erkennen: Besuch von Fachmessen oder Kongressen (Differenz: 24 Prozentpunkte), außerbetriebliche Weiterbildung (Differenz: 22 Prozentpunkte), Lesen berufsbezogener Fachliteratur (Differenz: 21 Prozentpunkte), betriebliche Weiterbildung (Differenz: 17 Prozentpunkte) sowie beim Austausch mit Personen außerhalb des Betriebs (Differenz: neun Prozentpunkte).
- Lediglich bei einer Form des berufsbezogenen Lernens gibt ein höherer Anteil der Erwerbstätigen mit Abitur an, diese noch nie ausgeübt zu haben. Dabei handelt es sich um die Unterweisung oder das Anlernen am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte (4 % vs. 8 %).

Wie die genannten Beispiele verdeutlichen, besteht eine hohe Bildungsselektivität im Hinblick auf das berufliche Lernen nicht nur in der formal-organisierten Weiterbildung, sondern in eher noch stärkerem Maße auch bei der Beteiligung an den meisten Formen des informellen beruflichen Lernens. Die für die schulische Vorbildung dargestellten Unterschiede zeichnen sich in ähnlicher Weise für die berufliche Vorbildung sowie zwischen Weiterbildungsteilnehmenden und Nicht-Teilnehmenden ab.

Dagegen lassen sich zwischen 45- bis 54-jährigen und 55- bis 64-jährigen Erwerbstätigen mit zwei Ausnahmen keine nennenswerten Unterschiede erkennen. Die beiden Ausnahmen betreffen das Lernen mit dem Internet sowie das computergestützte Lernen. Beide Lernformen haben 55- bis 64-jährige Erwerbstätige etwas öfter noch nie genutzt als die 45- bis 54-jährigen Erwerbstätigen (Differenz jeweils sechs Prozentpunkte). Diese Unterschiede sind also sehr viel schwächer ausgeprägt als die Abweichungen nach der schulischen Vorbildung. Berücksichtigt man, dass die jüngere Altersgruppe im Durchschnitt eine höhere schulische Vorbildung aufweist, so schwächt sich der Alterseffekt weiter ab und erscheint an dieser Stelle nahezu vernachlässigbar.

Zwischen Erwerbstätigen in den alten und neuen Ländern lassen sich ebenfalls einige Unterschiede erkennen. Im Allgemeinen zeigt sich dabei, dass Erwerbstätige im Westen Deutschlands bestimmte Lernformen öfter noch nie wahrgenommen haben als Erwerbstätige in den neuen Ländern. Relativ deutlich ausgeprägt ist dieser Unterschied beim Lernen durch Fachbeiträge in Radio, Fernsehen, Fachvideos, Hörbüchern usw. (Differenz: neun Prozentpunkte). Bei vier weiteren beruflichen Lernformen gehen die Unterschiede in etwas schwächerer Form in die gleiche Richtung. Dies betrifft die betriebliche Weiterbildung, das Lesen berufsbezogener Fachliteratur, das Lernen im Internet sowie computergestützte Selbstlernprogramme. Die Differenz der Anteilswerte liegt hier zwischen vier und sechs Prozentpunkten. Bemerkenswert erscheint hierbei weniger das Ausmaß der Abweichungen als deren einheitliche Grundrichtung.

Zwischen dem beruflichen Lernen männlicher und weiblicher Erwerbstätiger sind ebenfalls einige Unterschiede zu erkennen. So haben weibliche Erwerbstätige häufiger noch nie durch den Besuch von Fachmessen oder Kongressen gelernt (Differenz: zwölf Prozentpunkte). Ähnliche Unterschiede zeigen sich, allerdings in abgeschwächter Form, hinsichtlich der betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildung, des Lesens berufsbezogener Fachliteratur und des Lernens im Internet. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, dass etwa die niedrigere Beteiligung von Frauen an beruflicher Weiterbildung als Scheineffekt nachgewiesen werden konnte. Wie die Ergebnisse multivariater Analysen zeigen, ist die niedrigere Beteiligung von Frauen an beruflicher Weiterbildung auf Faktoren im Vorfeld von Weiterbildung zurückzuführen, insbesondere auf die im Vergleich zu Männern niedrigere Erwerbsquote, eine wesentlich höhere Teilzeitquote sowie auf Unterschiede in der beruflichen Position (vgl. Kuwan u.a. 2008). Insofern sind die hier vorgestellten Ergebnisse als vorläufig anzusehen, da gesicherte Aussagen zu geschlechtsspezifischen Unterschieden des beruflichen Lernens nur anhand multivariater Analysen möglich sind.

Bewertung des Lernertrags verschiedener Formen des beruflichen Lernens

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass die Frage nach dem Lernertrag verschiedener beruflicher Lernformen im EdAge-Projekt im Umkehrschluss auch einige Analysen zur Reichweite verschiedener beruflicher Lernformen bei Erwerbstätigen zulässt. Das Hauptinteresse richtet sich jedoch darauf, wie die Erwerbstätigen den Lernertrag der verschiedenen Formen des beruflichen Lernens einschätzen. Diese Frage wird anschließend ausführlicher behandelt.

Die folgenden Analysen beziehen sich jeweils auf die Teilgruppe der Befragten, die über Erfahrungen mit der jeweiligen Lernform verfügt. Da diese Anteilswerte zwischen den verschiedenen Lernformen stark variieren, stützt sich die folgende Analyse nicht auf Prozentanteile der Grundgesamtheit aller Erwerbstätigen, sondern auf Durchschnittswerte der Personen, die zu jeweiligen Lernformen eine Bewertung vornehmen. Abbildung 5.1 gibt die Rangreihe der Durchschnittswerte für die einzelnen Formen des beruflichen Lernens wieder. Etwas vereinfach lässt sich dabei eine Dreiteilung erkennen. Bei zwei Formen des beruflichen Lernens ist eine klare Mehrheit der Erwerbstätigen der Ansicht, dadurch sehr viel oder eher viel gelernt zu haben. Fünf Lernformen werden kontrovers beurteilt, und bei vier Formen des beruflichen Kenntniserwerbs glaubt eine Mehrheit der Befragten, dadurch eher wenig gelernt zu haben.

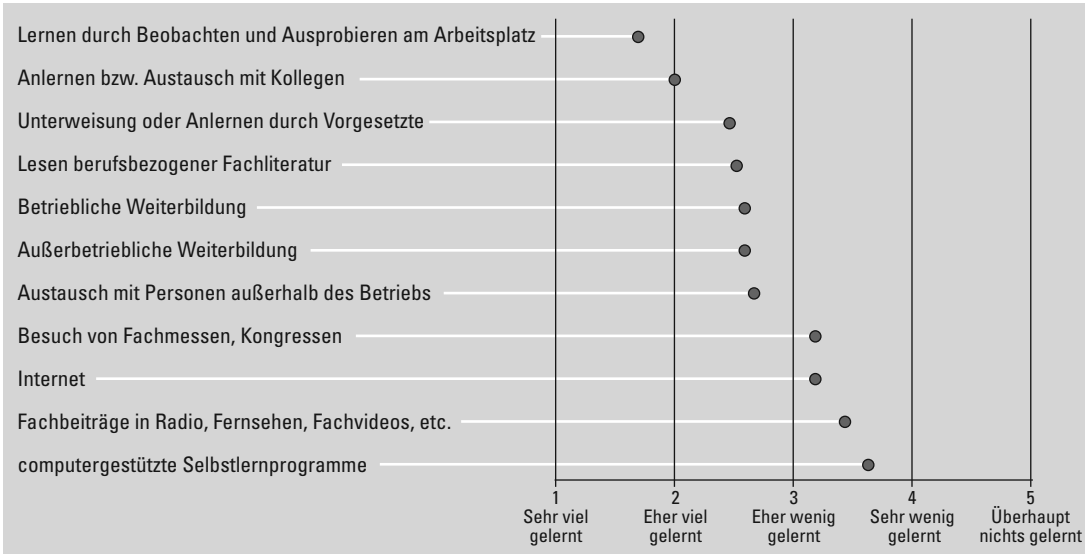
An erster Stelle der Bewertungen des Lernertrags steht mit einigem Abstand das „Lernen durch Beobachten und Ausprobieren am Arbeitsplatz“. Der Durchschnittswert der Einstufungen dieser Lernform liegt bei 1,7 auf der vorgegebenen Fünferskala.[11] Fast neun von zehn Erwerbstätigen, die eine Einstufung vornehmen, glauben auf diese Weise sehr viel oder eher viel gelernt zu haben. Mit etwas Abstand nimmt das „Anlernen bzw. (der) Austausch am Arbeitsplatz durch Kollegen“ den zweiten Rangplatz ein (Durchschnittswert 2,0).

Die Gruppe der kontrovers beurteilten Lernformen beginnt mit der Kategorie „Unterweisung oder Anlernen am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte“. Hier ist eine Mehrheit der Erwerbstätigen mit Angaben zu dieser Frage der Ansicht, dadurch sehr viel oder

11 Die Skalenwerte lauten: 1 = sehr viel gelernt, 2 = viel gelernt, 3 = eher wenig gelernt, 4 = sehr wenig gelernt, 5 = überhaupt nichts gelernt.

Abbildung 5.1:

Bewertung des Lernertrags verschiedener Formen des beruflichen Lernens bei 45- bis 80-jährigen Erwerbstätigen



Quelle: EdAge LMU, Helmut Kuwan 2008; Basis: Erwerbstätige mit Erfahrungen bezüglich der jeweiligen Lernform (wechselnde Grundgesamtheiten); Durchschnittswerte

eher viel gelernt zu haben; immerhin 36 Prozent sehen dies jedoch anders. Der Durchschnittswert liegt mit 2,4 noch im positiven Bereich. Knapp dahinter folgt mit einem Durchschnittswert von 2,5 das Lesen berufsbezogener Fachliteratur. Auch bei dieser Lernform ist allerdings noch eine Mehrheit der Erwerbstätigen mit Angaben der Ansicht, dadurch sehr viel oder eher viel gelernt zu haben; der Median weicht also vom arithmetischen Mittel ab.

Mit Durchschnittswerten von jeweils 2,6 fallen die Bewertungen des Lernertrags für die betriebliche und die außerbetriebliche berufliche Weiterbildung nahezu identisch aus. Auch bei diesen beiden Lernformen ist die Gruppe derer, die von einem hohen Lernertrag ausgeht, größer als die die derjenigen, die ihn niedriger einschätzen. Dass der Durchschnittswert trotzdem nicht im positiven Bereich liegt, ist vor allem auf diejenigen Erwerbstätigen zurückzuführen, die angeben, durch diese Lernform überhaupt nichts gelernt zu haben.

Mit Blick auf den Austausch mit Personen außerhalb des Betriebs liegt der Durchschnittswert der Einstufungen bei 2,7. In der Häufigkeitsverteilung der Nennungen lässt sich eine Polarisierung erkennen. Von den Befragten, die eine Bewertung abgeben, glaubt knapp die Hälfte, dadurch sehr viel oder eher viel gelernt zu haben, und fast ebenso viele vertreten eine gegenteilige Ansicht (Rest: fehlende Angaben). Für die verbleibenden vier Formen des beruflichen Lernens fallen die Einschätzungen des Lernertrags deutlich ungünstiger aus. Das Lernen durch den Besuch von Fachmessen oder Kongressen und das Lernen durch das Internet werden dabei mit einem Durchschnittswert von jeweils 3,2 sehr ähnlich bewertet. Diese Einstufung entspricht in etwa dem Skalenwert „eher wenig gelernt". Der Blick auf die Häufigkeitsverteilung zeigt für beide Lernformen, dass der Anteil der „Skeptiker", die glauben, eher wenig, sehr wenig oder überhaupt nichts gelernt zu haben, bei beiden Lernformen etwa doppelt so hoch liegt wie der Anteil derjenigen Erwerbstätigen, die der Ansicht sind, dadurch sehr viel oder eher viel gelernt zu haben.

Noch etwas skeptischer fallen die Einschätzungen zum Lernen durch Fachbeiträge in Radio, Fernsehen, Fachvideos oder Hörbüchern sowie durch computergestützte Selbstlernprogramme aus; diese beiden Lernformen erreichen Durchschnittswerte von 3,4 bzw. 3,6. Der Anteil der Skeptiker liegt bei diesen beiden Lernformen jeweils etwa dreimal so hoch wie der Anteil der Erwerbstätigen, die angeben, viel gelernt zu haben.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist allerdings Vorsicht geboten. Obwohl die Frage und die Antwortkategorien exakt formuliert sind, ist nicht auszuschließen, dass in der mündlichen Befragungssituation Befragte ohne Erfahrungen mit einer bestimmten Lernform spontan angeben, auf diese Weise nichts gelernt zu haben, noch bevor der Interviewer die Kategorien „trifft nicht zu, habe dies nie gemacht" nennt. Falls diese Hypothese zutrifft, würden ggf. Einstufungen von selten genutzten Lernformen tendenziell zu negativ ausfallen.[12]

Vor diesem Hintergrund sollten die in diesem Buch dargestellten Bewertungen des Lernertrags verschiedener Formen des beruflichen Lernens eher vorsichtig interpretiert werden. Wir verstehen die genannten Anteilswerte deshalb eher als Indizien, die Aussagen über Größenordnungen, jedoch keine prozentgenauen Angaben zulassen.

Gruppenspezifische Unterschiede der Bewertung des Lernertrags

Inwiefern lassen sich gruppenspezifische Unterschiede der Bewertung des Ertrags verschiedener Lernformen erkennen? Angesichts stark variierender Grundgesamtheiten[13] stützen sich die folgenden Vergleiche nicht auf Prozentanteile, sondern auf Durchschnittswerte.

Eine vergleichende Betrachtung der Erwerbstätigen nach Altergruppen ist wegen der relativ kleinen Fallzahlen der über 65-jährigen Erwerbstätigen nur zwischen den beiden anderen Altersgruppen möglich. Die Einstufungen des Lernertrags verschiedener Lernformen unterscheiden sich zwischen den 45- bis 54-jährigen und den 55-bis 64-jährigen Erwerbstätigen im Allgemeinen nicht nennenswert.

Die Einstufungen der männlichen und weiblichen Erwerbstätigen fallen im Großen und Ganzen ähnlich aus. Auch zwischen Erwerbstätigen in den alten und neuen Bundesländern zeigen sich keine gravierenden Bewertungsunterschiede.

Nach der schulischen Vorbildung zeigen sich dagegen teilweise deutliche Bewertungsdifferenzen, die beim Internetlernen und beim Lesen berufsbezogener Fachliteratur am stärksten ausgeprägt sind. Erwerbstätige mit Abitur bewerten den Lernertrag dieser beiden Lernformen wesentlich höher als Erwerbstätige mit einfacher Schulbildung. Die Differenz der Durchschnittswerte beträgt in beiden Fällen fast einen ganzen Skalenpunkt (2,8 vs. 3,7 beim Internetlernen und 2,0 vs. 2,9 beim Lesen berufsbezogener Fachliteratur).

Auch bei einigen anderen beruflichen Lernformen schätzen Erwerbstätige mit Abitur den beruflichen Lernertrag positiver ein als diejenigen mit niedrigem Schulabschluss. Dies gilt insbesondere für den Besuch von Fachmessen und Kongressen und die außerbetriebliche berufliche Weiterbildung (Differenz der Durchschnittswerte jeweils 0,6), den Austausch mit Personen außerhalb des Betriebs sowie das Lernen mit computergestützten Selbstlernprogrammen (Differenz der Durchschnittswerte jeweils 0,5) und die betriebliche Weiterbildung sowie das Lernen durch Fachbeiträge in Radio, Fernsehen usw. (Differenz der Durchschnittswerte jeweils 0,4).

Das umgekehrte Bild zeigt sich, allerdings mit relativ geringen Unterschieden, beim Anlernen bzw. Austausch am Arbeitsplatz durch Kollegen und beim Lernen durch Beobachten und Ausprobieren am Arbeitsplatz und, etwas deutlicher, bei der Unterweisung oder dem Anlernen am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte; diese Lernform stufen Erwerbstätige mit niedrigem Schulabschluss im Durchschnittswert um 0,5 Skalenpunkte positiver ein als Erwerbstätige mit Abitur.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Besonders viel haben Erwerbstätige nach eigenen Angaben beim Lernen durch Beobachten und Ausprobieren am Arbeitsplatz oder durch Anlernen bzw. Austausch am Arbeitsplatz durch Kollegen gelernt. Auch den Lernertrag von Unterweisungen oder dem Anlernen am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte, des Lesens berufsbezogener Fachliteratur und der

12 Für künftige Erhebungen wäre deshalb zu empfehlen, jeweils in einer gesonderten Filterfrage vorab explizit zu ermitteln, ob Erfahrungen mit der jeweiligen Lernform vorliegen und im Anschluss daran die Fragen zur Einstufung des Lernertrags zu stellen, auch wenn dies mehr Interviewzeit erfordert.

13 Die Anteilswerte der Personen, die an bestimmten Lernformen noch nie teilgenommen haben (z.B. betriebliche Weiterbildung, Internetlernen usw.) können sich zwischen verschiedenen Teilgruppen deutlich unterscheiden. Dementsprechend variieren auch die Anteile der Personen, die über Erfahrungen mit der jeweiligen Lernform verfügen. Aus diesem Grund wären gruppenspezifische Vergleiche auf der Basis von Prozentwerten wenig aussagefähig.

Tabelle 5.3:
Informelles Lernen im Alltag

Lernen von Personen bzw. Aktivitäten	Durchschnittswert[1]	trifft nicht zu, habe ich noch nie gemacht
durch den Austausch mit meiner Familie	2,2	2 %
durch den Austausch mit meinem derzeitigen oder früheren Partner bzw. Partnerin	2,2	5 %
Austausch mit Freunden und Bekannten	2,4	1 %
aus Büchern	2,5	6 %
aus dem Fernsehen, Radio	2,6	4 %
aus Zeitungen, Zeitschriften	2,6	5 %
durch Reisen	2,7	7 %
Besuch von Museen, Ausstellungen und Galerien	3,1	12 %
durch das Internet	3,1	48 %
durch ehrenamtliche Tätigkeiten	3,3	43 %
durch Nebenjobs	3,8	54 %

1 Die Skala lautet: 1 = sehr viel gelernt, 2 = viel gelernt, 3 = eher wenig gelernt, 4 = sehr wenig gelernt, 5 = überhaupt nichts gelernt; die Nennung „trifft nicht zu, habe dies noch nie gemacht" ging, ebenso wie fehlende Angaben, nicht in den Durchschnittswert ein.

Quelle: EdAge LMU; Basis: alle 45- bis 80-Jährigen; Basis ungewichtet: n = 4.909

betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildung bewerten mehr Befragte positiv als negativ. Wesentlich schlechter schneiden der Besuch von Fachmessen oder Kongressen, das Internetlernen, das Lernen durch Fachbeiträge in Radio, Fernsehen, Fachvideos oder Hörbücher sowie computergestützte Selbstlernprogramme ab; für diese Lernformen beurteilt die Mehrheit der Erwerbstätigen den Lernertrag skeptisch. Diese Ergebnisse verstehen sich nicht als punktgenaue Zahlenwerte, sondern als Aussagen über Größenordnungen.

Bei der Bewertung des Ertrags verschiedener Lernformen zeigen sich deutliche Unterschiede, insbesondere mit Blick auf bildungsbezogene Merkmale. So wird der Lernertrag der meisten Lernformen von Erwerbstätigen mit Abitur positiver bewertet als von ihren Kollegen mit einfacher Schulbildung. Das umgekehrte Bild zeigt sich insbesondere bei der Bewertung von Unterweisungen oder dem Anlernen am Arbeitsplatz durch Vorgesetzte.

5.3 Informelles Lernen im Alltag

Im EdAge-Projekt wurden die Befragten nicht nur darum gebeten, den Lernertrag verschiedener informeller beruflicher Lernformen zu bewerten, sondern auch nach ihren Einschätzungen zum informellen Lernen im Alltag befragt. Im Unterschied zum informellen beruflichen Lernen richtete sich diese Frage an alle 45- bis 80-Jährigen der Stichprobe. Zur Bewertung waren dabei zwölf Items vorgegeben, die sich auf informelles Lernen von Personen oder durch bestimmte Aktivitäten bezogen.

Ähnlich wie beim informellen beruflichen Lernen gilt auch beim informellen Lernen im Alltag, dass nicht alle vorgegebenen Aktivitäten von den Befragten in gleichem Umfang ausgeübt wurden. Deshalb ist es auch hier erforderlich, in einem ersten Analyseschritt genauer zu betrachten, wie hoch bei der jeweiligen Aktivität die Anteilswerte der Personen liegen, die diese noch nie ausgeführt haben. Wie Tabelle 5.3 zeigt, gibt es vor allem drei Aktivitäten, die ein großer Teil der Befragten noch nie ausgeführt hat: Arbeit in Nebenjobs (54 %), Nutzung des Internet (48 %) sowie ehrenamtliche Tätigkeiten

(43 %). Mit großem Abstand folgen der Besuch von Museen, Ausstellungen und Galerien (12 %), Reisen (7 %) sowie das Lesen von Büchern (6 %). Alle übrigen Aktivitäten wurden von 95 Prozent der Befragten oder mehr wahrgenommen.

Zwischen verschiedenen Teilgruppen zeigen sich, wie bereits beim informellen beruflichen Lernen, insbesondere mit Blick auf die schulische Vorbildung deutliche Unterschiede. Mit Ausnahme der Aktivitäten, die sich auf den Austausch mit Familie, Freunden und Partnern beziehen, liegen bei allen genannten Aktivitäten die Anteilswerte derjenigen, die sich daran noch nie beteiligt haben, bei Befragten mit einem niedrigen Schulabschluss deutlich höher als bei denjenigen mit Abitur. Besonders „bildungsselektiv" in diesem Sinne sind nicht nur das Internetlernen, das Lesen von Büchern und der Besuch von Museen, Ausstellungen und Galerien, sondern auch ehrenamtliche Tätigkeiten und Reisen. Ähnliche Unterschiede zeigen sich in Abhängigkeit vom beruflichen Abschluss sowie zwischen Weiterbildungsteilnehmenden und Nichtteilnehmenden.

Nach Altersgruppen differenziert, unterscheiden sich die Anteilswerte der noch nie aktiv gewesenen Personen bei den meisten Aktivitäten nicht nennenswert. Lediglich bei zwei Arten des informellen Lernens im Alltag zeigen sich deutliche Unterschiede:

- Während etwas mehr als zwei von drei der 65- bis 80-Jährigen angeben, noch nie das Internet genutzt zu haben, ist dies bei den 45- bis 54-Jährigen etwas weniger als jede/r Dritte (69 % vs. 29 %); die Anteilswerte der 55- bis 64-Jährigen liegen dazwischen.
- Mit Blick auf Nebenjobs gehen die Unterschiede zwischen den 65- bis 80-Jährigen und den 45- bis 54-Jährigen in eine ähnliche Richtung, sind allerdings weniger stark ausgeprägt als bei der Internetnutzung (61 % vs. 47 %).

Unterschiede zwischen Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen zeigen sich an dieser Stelle vor allem beim Internetlernen. 61 Prozent der Nicht-Erwerbstätigen gegenüber 29 Prozent der Erwerbstätigen geben an, noch nie das Internet genutzt zu haben. Dieser deutliche Unterschied könnte ein Indiz dafür sein, dass bei älteren Arbeitnehmern der Internetzugang häufig zunächst beruflich erfolgt. Falls dies zutrifft, wäre der zuvor beschriebene Unterschied zwischen den 45- bis 54-Jährigen und den 65- bis 80-Jährigen zumindest teilweise kein Alterseffekt, sondern das Resultat unterschiedlicher Erwerbsquoten. Es erscheint plausibel, dass sich der Alterseffekt zumindest deutlich verringern würde, wenn die Wirkung der unterschiedlichen altersspezifischen Erwerbsbeteiligung berücksichtigt würde. Um diesen Zusammenhang genauer zu untersuchen, wären multivariate Analysen erforderlich.

Geschlechtsspezifische Unterschiede zeichnen sich ebenfalls vor allem beim Internetlernen ab. 45- bis 80-jährige Frauen geben öfter als Männer der gleichen Altersgruppe an, das Internet noch nie genutzt zu haben (55 % vs. 40 %). Wegen der unterschiedlichen Erwerbsquoten von Männern und Frauen gelten die zuvor beschriebenen Überlegungen hier analog. Davon abgesehen, unterscheiden sich die Anteilswerte der noch nie aktiv gewesenen Personen zwischen 45- bis 80-jährigen Männern und Frauen im Allgemeinen nicht.[14] Im Ost-West-Vergleich sind an dieser Stelle keine nennenswerten Unterschiede zu erkennen.

Bewertung des Lernertrags

Bei der Bewertung des Lernertrags der vorgegebenen Aktivitäten lässt sich etwas vereinfacht eine Dreiteilung erkennen. Bei fünf Aktivitäten gibt jeweils mehr als die Hälfte der Befragten an, dadurch sehr viel oder eher viel im alltäglichen Leben gelernt zu haben. Mit einigem Abstand steht dabei der Austausch mit der Familie bzw. mit dem derzeitigen oder früheren Partner an erster Stelle. Beim Austausch mit den genannten Gruppen sind 70 Prozent (Familie) bzw. 67 Prozent (Partner) der Ansicht, dadurch sehr viel oder viel gelernt zu haben. Immerhin jeweils jede/r Vierte ist jedoch der Ansicht, durch den Austausch mit ihrer/seiner Familie bzw. mit ihrem/seinem Partner eher wenig, sehr wenig oder überhaupt nichts im alltäglichen Leben gelernt zu haben (Differenz zu 100 Prozent: fehlende Angaben).

Ebenfalls noch jeweils eine absolute Mehrheit der Befragten ist, wenn auch weniger deutlich, der Ansicht, durch folgende Aktivitäten viel gelernt zu haben: durch den Austausch mit Freunden und

14 Ein etwas überraschender Unterschied zeichnet sich hinsichtlich der Ausübung ehrenamtlicher Tätigkeiten ab. Hier liegt nach Angaben der Befragten der Anteilswert der noch nie aktiv Gewesenen bei den Frauen höher als bei den Männern.

Bekannten (60 %), aus Büchern (55 %), aus dem Fernsehen/Radio (51 %) sowie aus Zeitungen, Zeitschriften (ebenfalls 51 %). Bei diesen Aktivitäten steigt der Anteil der Skeptiker an und liegt zwischen 37 Prozent (Austausch mit Freunden und Bekannten) und 43 Prozent (Fernsehen, Radio). Bei der Bewertung des Lernertrags durch Reisen halten sich Befürworter und Skeptiker in etwa die Waage (44 % vs. 47 %).

Den Lernertrag aller anderen zur Bewertung vorgegebenen Aktivitäten beurteilt dagegen jeweils eine absolute Mehrheit der Befragten skeptisch. Vergleicht man den Anteil der „Skeptiker", also der Personen, die davon ausgehen, durch die jeweilige Aktivität sehr wenig, wenig oder überhaupt nichts gelernt zu haben, mit den Anteilswerten der „Befürworter", die der Ansicht sind, sehr viel oder eher viel gelernt zu haben, so liegt der Anteil der Skeptiker bei den Aktivitäten „Besuch von Museen, Ausstellungen und Galerien", dem Lernen durch das Internet sowie dem Lernen durch ehrenamtliche Tätigkeiten jeweils etwa doppelt so hoch wie der Anteil der Befürworter; mit Blick auf das Lernen durch Nebenjobs liegt der Anteil der Skeptiker sogar etwa viermal so hoch wie der Anteil der Befürworter.

Wie sind diese Ergebnisse einzuordnen? Vergleicht man in einem ersten Schritt den Lernertrag des informellen Lernens im Alltag mit dem der zuvor betrachteten beruflichen Aktivitäten, so zeigt sich, dass die Befragten den Ertrag des alltäglichen Lernens ähnlich hoch oder sogar höher bewerten als den vieler beruflicher Lernaktivitäten, etwa bei der betrieblichen oder außerbetrieblichen Weiterbildung. Dies unterstreicht die große Bedeutung des Alltagslernens, das von der empirischen Bildungsforschung bisher weit weniger untersucht wurde als etwa das berufliche organisierte Lernen. Nicht auszuschließen ist zudem, dass die Befragten den Lernertrag der alltagsbezogenen Aktivitäten noch unterschätzen. Während es sich bei den meisten berufsbezogenen Aktivitäten um intentionales Lernen handelt, ist dies bei den genannten Alltagsaktivitäten meist nicht der Fall. Das Lernen erfolgt eher nebenbei. Gerade bei nicht-intentionalem informellem Lernen kann es vorkommen, dass Lernprozesse den Befragten nicht bewusst sind, insbesondere dann, wenn sie wie manche bildungsferne Gruppen den Begriff „Lernen" vor allem mit schulähnlichen Situationen oder Frontalunterricht verbinden. So ist es beispielsweise schwer vorstellbar, dass jeweils etwa jede/r vierte Befragte durch den Austausch mit seiner/ihrer Familie bzw. mit seinem/ihrem Partner eher wenig, sehr wenig oder überhaupt nichts gelernt hat. Hierbei handelt es sich allerdings um Plausibilitätsüberlegungen und nicht um empirisch gesicherte Befunde. Weiterführende Informationen zu dieser Frage können qualitative Analysen liefern.

Gruppenspezifische Differenzierungen

Gruppenspezifisch differenzierende Analysen werden im Folgenden wieder anhand von Durchschnittswerten vorgenommen, da sich die Anteilswerte der Befragten, die bestimmte Aktivitäten noch nie ausgeführt haben, erheblich unterscheiden.

Besonders deutliche Unterschiede zeigen sich auch hier in Abhängigkeit vom schulischen oder beruflichen Abschluss. Den Ertrag des Lernens durch das Internet und des Lernens durch Bücher bewerten Befragte mit Abitur sehr viel positiver als Personen mit einem niedrigen Schulabschluss. Die Differenz der Durchschnittswerte liegt jeweils bei 0,8, beträgt also nahezu einen ganzen Skalenpunkt. Fast ebenso deutliche Unterschiede zeigen sich beim Lernen durch den Besuch von Museen, Ausstellungen und Galerien (Differenz: 0,7) sowie durch Reisen oder ehrenamtliche Tätigkeiten (Differenz: jeweils 0,6).

Bei den genannten Aktivitäten besteht somit eine doppelte Bildungsselektivität: Zum einen beteiligen sich Befragte mit Abitur deutlich häufiger an fast allen genannten Aktivitäten; zum anderen bewerten sie, wenn eine Beteiligung erfolgt, den Lernertrag deutlich höher als Befragte mit niedrigerem Schulabschluss.

Die Abhängigkeit der Bewertung des Lernertrags vom Schulabschluss ist beim Lesen von Büchern weit ausgeprägter als beim Lesen von Zeitungen und Zeitschriften. Mit Blick auf das Lernen von anderen oder durch das Fernsehen lassen sich dagegen keine bildungsspezifischen Unterschiede erkennen.

Auch hier gilt, dass sich die Unterschiede in Bezug auf den Schulabschluss und den beruflichen Abschluss sehr ähnlich darstellen. Dies betrifft auch unterschiedliche Einstufungen des Lernertrags durch Weiterbildungsteilnehmende und Nichtteilnehmende, wobei hier die Abweichungen allerdings geringer sind als die nach schulischem oder beruflichem Bildungsabschluss.

Weitere Differenzen, die allerdings weniger deutlich ausfallen als bei der schulischen Vorbildung, lassen sich bei einigen Aktivitäten zwischen Erwerbstätigen und Nicht-Erwerbstätigen erkennen. Den Lernertrag von Beiträgen in Fernsehen oder Radio, des Reisens und des Lesens von Zeitungen oder Zeitschriften bewerten Erwerbstätige jeweils etwas niedriger als Nicht-Erwerbstätige, während sich die Einschätzungen hinsichtlich des Lernertrags anderer Aktivitäten wenig oder gar nicht unterscheiden. In der geschlechtsspezifisch differenzierenden Auswertung und im Ost-West-Vergleich sind an dieser Stelle keine nennenswerten Unterschiede zu erkennen.

Zwischen den hier betrachteten Altersgruppen zeichnen sich bei einigen Aktivitäten Unterschiede ab, die allerdings nicht allzu groß sind. Soweit Abweichungen bestehen, bewerten dabei die 65- bis 80-Jährigen den Lernertrag im Allgemeinen höher als die 45- bis 54-Jährigen und die mittlere Altersgruppe liegt dazwischen. Dies gilt für das Lernen durch Fernseh- oder Radiobeiträge (Differenz zwischen der jüngeren und älteren Altersgruppe 0,4 Skalenpunkte) sowie für das Lernen durch den Besuch von Museen, Ausstellungen, Galerien und das Lernen durch Reisen (Differenz für Durchschnittswerte jeweils 0,3 Skalenpunkte). Lediglich beim Internetlernen zeigt sich das umgekehrte Bild. Hier bewerten die 45- bis 54-Jährigen den Lernertrag höher als die 65- bis 80-Jährigen (Differenz der Durchschnittswerte: 0,3).

5.4 Fazit

Fast die Hälfte der 45- bis 80-Jährigen hat sich in den letzten zwölf Monaten an informellem Lernen beteiligt. Informelles Lernen ist damit wesentlich verbreiteter als die Teilnahme an Weiterbildung. Altersspezifische Unterschiede der Beteiligung an informellem Lernen kommen vor allem in Verbindung mit anderen Merkmalen wie etwa Erwerbstätigkeit, Schulbildung oder gesundheitlichen Einschränkungen zum Tragen und sollten deshalb nicht überbewertet werden.

Beim informellen beruflichen Lernen geben Erwerbstätige an, besonders viel durch Beobachten und Ausprobieren am Arbeitsplatz oder von Kollegen gelernt zu haben. Dagegen beurteilen sie den Lernertrag des Internetlernens sowie computergestützter Selbstlernprogramme mehrheitlich eher skeptisch. Bemerkenswert erscheint der relativ hohe Anteil der „Internet-Abstinenten“, die in den aktuellen Diskussionen manchmal aus dem Blickfeld zu geraten scheinen.

Die Ergebnisse sprechen auch für eine große Bedeutung des informellen Lernens im Alltag, insbesondere durch den Austausch mit Familienangehörigen, derzeitigen oder früheren Partnern sowie Freunden und Bekannten. Möglicherweise wird der Lerneffekt von den Befragten sogar noch unterschätzt. Auch den Ertrag des Lernens aus Büchern, Fernsehen oder Radio sowie aus Zeitungen bzw. Zeitschriften und durch Reisen bewertet eine allerdings deutlich knappere Mehrheit als hoch. Den Lernertrag der übrigen Aktivitäten, darunter auch das Internetlernen im Alltag oder das Lernen durch ehrenamtliche Tätigkeiten, stuft eine Mehrheit der Befragten, die Erfahrungen mit der jeweiligen Aktivität hat, dagegen als eher gering ein.

Gruppenspezifische Unterschiede zeigen sich beim informellen Lernen insbesondere hinsichtlich der schulischen oder beruflichen Vorbildung. Beim Lernen durch Bücher und beim Internetlernen ist eine doppelte Bildungsselektivität zu erkennen: Befragte mit Abitur beteiligen sich nicht nur deutlich häufiger an diesen Aktivitäten; darüber hinaus bewerten sie deren Lernertrag deutlich höher als Personen mit niedrigerem Schulabschluss.

III. Lernfelder

6. Schulerfahrungen

Rudolf Tippelt / Simone Schnurr

In der Weiterbildung stellt sich immer wieder die Frage, ob Schulerfahrungen einen Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten, die Einstellung gegenüber Weiterbildung im Allgemeinen und sogar das lebenslange Lernen haben.

Es ist heute sicher anerkannt, dass über die gesamte Lebensspanne kontinuierliche und kumulative, aber auch diskontinuierliche und überraschende Lernprozesse stattfinden können. Während im ersten Lebensdrittel das Hauptziel des Lernens darin besteht, ein hohes Maß an Kompetenz, Autonomie und Empathie zu erwerben, wird es im fortschreitenden Alter immer wichtiger, diese kreativ und produktiv zu entfalten. Lebenslanges Lernen zielt über verschiedene Generationen hinweg also auf die Selbstentfaltung der Persönlichkeit und die Behauptung der Selbstständigkeit über die Lebensspanne (vgl. Kruse/Maier 2002; Tippelt 2000).

6.1 Biografische und kumulative Entstehung von Bildungsinteressen

Damit sind schon wichtige Herausforderungen lebenslangen Lernens benannt, denn nur die frühe aktive und bewusste Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit Anforderungen und Aufgaben in Familie, Schule und Berufsbildung begünstigen das spätere eigenständige und selbstorganisierte Lernen im Erwachsenenalter und eine zielerreichende Bildung. Zahlreiche empirische Studien belegen die kumulative Entstehung des Bildungsinteresses, aber auch der Bildungsbenachteiligung ab dem Kindheitsalter (vgl. beispielsweise Achtenhagen/Lempert 2000; Baumert/Stanat 2006).

Es wird heute davon ausgegangen, dass die Motivation und das Interesse von Erwachsenen entscheidend auf der Frühförderung durch die Eltern und der kontinuierlichen Unterstützung durch die soziale Umgebung in öffentlichen Bildungseinrichtungen basieren. Selbstwirksamkeit und nachhaltiges Interesse entwickeln sich vor allem durch einen fordernden, aber empathischen und emotional unterstützenden autoritativen Erziehungsstil in Familie und Schule. Für das lebenslange Lernen wirkt es sich darüber hinaus günstig aus, wenn der Übergang von der Schule in den Beruf durch eine interessenadäquate Berufs- oder Studienwahl geprägt ist, danach ein ausbildungsadäquater und anspruchsvoller Erstarbeitsplatz und schließlich ein qualifizierter Arbeitsplatz das Eigeninteresse am Lernen und damit das lebenslange Lernen herausfordern (vgl. Tippelt 2007a). Diese Erkenntnisse der Bildungsforschung sind auch eine Herausforderung für die Bildung Älterer, denn es muss gefragt werden, ob die frühen Sozialisations- und Bildungserfahrungen der Schule auch das spätere Lernen der mittlerweile älter gewordenen Menschen prägen.

Es ist sinnvoll, in Beantwortung dieser Frage zunächst auf den Begriff der Biografie näher einzugehen. Unter Biografie wird im Alltag die Darstellung des Lebens eines Menschen verstanden (vgl. Kaltschmid 1999). Oft meint Biografie aber auch eine Auflistung von einzelnen Lebensereignissen. Das Wort kommt aus dem Griechischen und bedeutet „Lebensbeschreibung". In den Sozialwissenschaften wird Biografie als „soziales Konstrukt" oder als „soziales Faktum" bezeichnet (Kaltschmid 1999, S. 97). Lange ging man davon aus, dass das Erwachsenenalter das Ende der biografischen Entwicklung und der Sozialisation darstelle. Dies ist heute nicht mehr haltbar. Es gilt als gesichert, dass auch der

erwachsene ältere Mensch immer wieder Sozialisationsprozesse vollzieht und neue Rollen- und Verhaltensmuster erlernt.

Dabei wirken auf den Prozess der tertiären Sozialisation ökonomische, soziale, politische und kulturelle Gegebenheiten ein. Aus diesem Grund kann man davon ausgehen, dass sowohl individuelle Erfahrungen als auch objektive Strukturen den Menschen in seiner Biografie beeinflussen. Akzeptiert wird heute auch die These von der Pluralisierung der Lebenslagen, die die Individualisierung der einzelnen Lebensverläufe begünstigt.

In einem Zeitalter beschleunigter Entwicklung und einer rasanten Zunahme globalisierten Wissens trägt in der schulischen Erstausbildung angeeignetes Wissen nicht mehr für die gesamte Lebensspanne, sondern bedarf kontinuierlicher Erweiterung und Aktualisierung (vgl. Achtenhangen/Lempert 2000). Der Mensch muss den stetigen Änderungen in nahezu allen Lebensbereichen flexibel und lernbereit gegenübertreten. So wird permanentes oder auch lebenslanges Lernen überaus wichtig. Das im Jahr 2000 von der Europäischen Kommission verabschiedete Memorandum zum lebenslangen Lernen betont, dass sich das lebenslange Lernen auf alle „sinnvollen Lernaktivitäten" bezieht (vgl. Commission of the European Communities 2000), also sowohl auf formale als auch auf non-formale und informelle Lernprozesse. Bildungsabschlüsse sind nach wie vor „Platzanweiser" für das Berufsleben und prägen durch ihre allokative Funktion wesentlich den sozialen Status im Erwachsenenalter (vgl. Nuissl 2002).

Es stellt sich nun die konkrete Frage, inwieweit frühe Bildungserfahrungen in der Schule das lebenslange Lernen nachhaltig beeinflussen. Wenn man davon ausgeht, dass frühe positive Lernerfahrungen eine sehr günstige Bedingung für eine spätere aktive Partizipation an Weiterbildung darstellen (vgl. Meisel/Schiersmann 2006), dann ist es wichtig, die vor allem in der Primar- und Sekundarstufe geförderten metakognitiven Fähigkeiten als eine Grundlage für die Lernfähigkeit im Erwachsenenalter zu erkennen (vgl. Achtenhagen/Lempert 2000). Es geht dabei vor allem um die Beherrschung von Lernstrategien, den Umgang mit Wissensmanagement, die Fähigkeit Wissen reflektieren zu können und die bewusste Steuerung unterschiedlicher Lernprozesse. Die Schule bietet die Möglichkeit, diese „Kulturtechniken" zu erlernen.

Fend (vgl. 2006) untersuchte die Auswirkungen schulischer Bildungserfahrungen im Erwachsenenalter in der sogenannten LifE-Studie[15] auf Basis von Längsschnittdaten, die auf fünf Messzeitpunkten im Zeitraum von 1979 bis 1983 sowie einer Follow-Up Studie beruhen. Dabei ging man insbesondere der Fragestellung nach, welche Bedeutung schulische und andere Bildungserfahrungen für den weiteren Lebensweg und die Lebensbewältigung haben. Lebensbewältigung schließt mehr ein als das erfolgreiche Durchlaufen beruflicher und schulischer Bildungs- und Karrierewege. Vor allem Merkmale wie Gesundheit, personale und soziale sowie berufliche Entwicklungen haben einen starken Einfluss auf die Lebensbewältigung (vgl. Baltes u.a. 1998; Heckhausen/Mayer 1998; Pulkkinen/Caspie 2002). In der LifE-Studie konnte unter anderem gezeigt werden, dass sich mit steigendem Schulabschluss die Weiterbildungsbarrieren Erwachsener reduzieren (vgl. Fend 2006). In der Studie wird das Erleben der Schulzeit allerdings nicht näher mit dem Weiterbildungsverhalten in Verbindung gebracht.

Wie die vorliegende EdAge-Studie eindrucksvoll aufzeigt, wirken neben dem schulischen Einfluss sicher personale und soziale Faktoren, die Gesundheit sowie die berufliche Erwerbstätigkeit auf die Weiterbildungsbereitschaft ein. Der Lebensverlauf heute wird durch externe Bedingungen stark mitgeprägt (vgl. Kade 1997). Lebenslauffrequenzen werden durch berufsbiografische, aber auch familienbiografische Normen und Übergänge geprägt. Je nach Alter und Stellung werden unterschiedliche Anforderungen an die betreffende Person gerichtet. Durch die Vielzahl unterschiedlicher Erfahrungen in der Schule und im weiteren Lebensverlauf entsteht bei jeder/jedem Einzelnen ein hochdifferenzierter Fundus von Lebenserfahrungen.

Schröder und Gilberg (vgl. 2005) verweisen auf eine deutlich erkennbare Abhängigkeit des Weiterbildungsverhaltens von der beruflichen Stellung – also auch von beruflichen Sozialisationsprozessen. Immer wieder zeigte sich, dass Beamte sehr bildungsaktiv sind, wohingegen Arbeiter im Vergleich zu allen anderen Gruppen weniger an

15 Lebensverläufe ins frühe Erwachsenenalter

Weiterbildung partizipieren. Zusätzlich kann angenommen werden, dass die Personen, die keine Erfahrung mit beruflicher Weiterbildung und somit keine Erfahrung mit lebenslangem Lernen im Berufsleben gesammelt haben, auch im nachberuflichen Leben deutlich seltener an Weiterbildung partizipieren. Weitere Aspekte der Lebensgestaltung haben ebenfalls Einfluss auf das Lern- und Bildungsverhalten Erwachsener, wie z.B. die Ausübung eines Ehrenamtes (vgl. Kap. 10). Nicht nur formale Bildungsangebote, sondern auch informelle Lernfelder wirken demnach auf die persönlichen Einstellungen zur Bildung und können zur Verinnerlichung der Prinzipien lebenslangen Lernens beitragen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997; Siebert 2002).

Dennoch: Der Grundstein für Lernmotivation und positive Einstellungen gegenüber Bildung wird durch die Schule gelegt. Das schlägt sich in der Weiterbildungsbereitschaft von Individuen nieder (vgl. Brödel 2003). Diese Einstellungen basieren nicht zuletzt auf Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen beim Lernen, was in der Folge bedeutet, „dass schulische Mangelerfahrungen beim lebenslangen Lernen als retardierendes Moment zum Tragen kommen“ (Brödel 2003, S. 124). Umgekehrt lässt sich sagen, dass sich positive Schulerfahrungen günstig auf die Weiterbildungsinteressen von Erwachsenen auswirken (vgl. Tippelt 2007a).

6.2 Methodische Basis und Vorgehensweise

Schulerfahrungen wurden in der EdAge-Studie „Weiterbildungsverhalten und -interessen Älterer“ zum einen quantitativ und zum anderen qualitativ mittels Fragen zur Bildungsbiografie in Tiefeninterviews erhoben.

In einer Repräsentativerhebung hatten 4.909 Personen die Möglichkeit, ihre eigene Schulzeit anhand von Items zu bewerten. In einer qualitativen Untersuchung wurden die Interviewten aufgefordert, frei über ihre Schulzeit zu assoziieren. Dieser narrative Teil wurde gewählt, da eine erste Auswertung der quantitativen Erhebung eine äußerst positive Sicht der Schulzeit aufgezeigt hatte. Durch die Tiefeninterviews ergibt sich die Möglichkeit, ein stark differenziertes Bild der Schulerfahrungen darzustellen.

6.3 Erlebte Schulzeit – quantitative Befunde

Bei der Auswertung der Itemskala „erlebte Schulzeit“ durch Kreuztabellen wird eine sehr positive Sicht auf die eigene Schulzeit sichtbar.

Im Rahmen einer Faktorenanalyse konnte eine Skala zur positiv erlebten Schulzeit sowie eine Skala zur negativ erlebten Schulzeit herausgearbeitet werden. Der Alpha-Cronbach der Skala „positiv erlebte Schulzeit“ liegt bei 0.768, der Alpha-Cronbach der Skala „negativ erlebte Schulzeit“ ist mit unter 0.7

Übersicht 6.1:
Skalen zur erlebten Schulzeit

Skala positiv erlebte Schulzeit	Skala negative Schulzeit, geprägt durch stark erlebten Leistungsdruck
Schule war ein Zwang für mich. (-)	In der Schule kam es immer nur auf Leistung an.
Was ich in der Schule lernen musste, half mir im Leben nicht weiter (-).	In der Schule mussten wir immer nur auswendig lernen.
Ich habe in der Schule viel Interessantes gelernt.	Vor den meisten Lehrern hatte ich Angst.
Der Schulunterricht hat mir Spaß gemacht.	Die meisten Lehrer waren sehr streng.
Mir fiel das Lernen in der Schule leicht.	
Die meisten Lehrer waren für mich ein Vorbild.	
Die meisten Lehrer haben den Unterricht interessant gestaltet.	

Quelle: EdAge LMU

weniger befriedigend. Aus diesem Grund wurde bei weiteren Berechnungen nur die positive Schulskala herangezogen. Für die folgenden Auswertungen gilt: Je höher der Wert, desto eher trifft die Aussage zu.

Im Folgenden werden einzelne Ergebnisse zur Differenzierung der Schulerfahrungen anhand soziodemografischer Daten aufgearbeitet, wobei wir primär auf die statistisch signifikanten Befunde eingehen.

In Ostdeutschland inklusive Berlin wurde die Schulzeit signifikant positiver erlebt (Skalenmittelwert = 3,04) als in Westdeutschland (2,86). Dieser Trend kann durch die Tiefeninterviews überwiegend bestätigt werden. Die meisten Befragten in Ostdeutschland verbinden mit ihrer Schulzeit in erster Linie soziale Kontakte und gemeinschaftliche Erlebnisse, die sehr positiv bewertet werden. Vor allem die Gemeinschaft mit den Mitschülern wurde von Personen, die in Ostdeutschland zur Schule gingen, äußerst positiv unterstrichen. Aber auch in den alten Bundesländern wurde Schule als positiv erfahren, wenn eine „gute" Gemeinschaft erlebt wurde.

Wenn man das Geschlecht berücksichtigt, so fällt auf, dass Frauen die Schulzeit signifikant positiver einschätzen (2,96) als Männer (2,86). Worin dieser Unterschied begründet ist, kann nicht eindeutig beantwortet werden, zumal der Bildungserfolg – anders als heute – in den damaligen Schülergenerationen bei den Frauen noch deutlich hinter dem der Männer zurückblieb, was insgesamt den ungünstigeren geschlechtsspezifischen Chancenstrukturen dieser Generationen geschuldet ist.

Tabelle 6.1:

Positiv erlebte Schulzeit in drei Altersgruppen (45 bis 80 Jahre) und Schulabschluss

Positiv erlebte Schulzeit	
	Mittelwerte
Alter	
45 bis 54 Jahre	2,79***
55 bis 64 Jahre	2,92 n.s.
65 bis 80 Jahre	3,01***
	n = 4.909
Schulabschluss	
Einfacher Schulabschluss	2,85***
Mittlerer Schulabschluss	3,01***
Höherer Schulabschluss	3,04***
	n = 4.796

*Quelle: EdAge LMU; * p < .05; ** p< .01; *** p < .001*

Eine weitere Differenzierung ergibt sich aufgrund des Alters der Befragten. Insgesamt bewertet die älteste Gruppe ihre Schulzeit signifikant positiver als die mittlere und die jüngere Altersgruppe. Offenbar findet eine Verklärung der Schulzeit mit zunehmendem Alter statt, so dass sie immer positiver eingeschätzt wird – allerdings ist diese naheliegende These erst in Längsschnittstudien zu erhärten. Auch bei der Gruppe der Hochbetagten (im Alter von 81 Jahren und älter) kann in der Interviewauswertung in den meisten Fällen eine positive Einschätzung der Schulzeit festgestellt werden. Da Kinder in der damaligen Zeit häufig als Hilfe auf dem Feld oder im Haushalt eingesetzt wurden, bedeutete Schule immer auch eine vorübergehende „Freistellung" von der Arbeit.

Im Vergleich der Schularten bewerten Befragte mit einem niedrigen Schulabschluss ihre Schulzeit signifikant negativer als Personen mit einem mittleren oder höheren Schulabschluss. Hier deutet sich ein Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und positiven Erinnerungen an die jeweilige Bildungsphase an.

6.3.1 Erlebte Schulzeit und Weiterbildungsteilnahme

Es wird angenommen, dass sich eine positive Schulerfahrung positiv auf die Weiterbildungsteilnahme auswirkt. Interessanterweise konnte in einer Momentaufnahme, um die es sich in der Querschnittsbefragung handelt, noch kein eindeutiger Einfluss der Schulerfahrungen auf die Weiterbildungsbeteiligung festgestellt werden. Ein differenzierteres Bild zeigt sich erst in Bezug auf die Häufigkeit der Teilnahme an Weiterbildung.

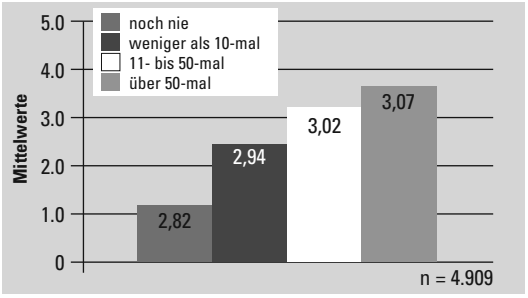
Werden die Teilnahmequote an Weiterbildung und die positiv erlebte Schulzeit in Verbindung gebracht, können keine signifikanten Unterschiede zwischen Teilnahme und Nichtteilnahme festgestellt werden. Dies ändert sich jedoch bei genauerer Betrachtung der Teilnahmehäufigkeit im Verlauf des gesamten Lebens.

Die Teilgruppe der Befragten, die angab „noch nie" an Weiterbildung teilgenommen zu haben, hat signi-

fikant schlechtere Schulerfahrungen gemacht als die Gruppe, die angab „über 50-mal“ an Weiterbildung partizipiert zu haben. Deutlich zeigt sich hier ein positiver Zusammenhang von Weiterbildungsbeteiligung und einer positiven Bewertung der eigenen Schulzeit.

Abbildung 6.1:

Positiv erlebte Schulzeit nach Häufigkeit der Weiterbildungsteilnahme im Lebensverlauf



Quelle: EdAge LMU

Die Befragten, die ihre Schulzeit eher negativ einschätzen, haben signifikant seltener eine Weiterbildung in den nächsten zwölf Monaten geplant. Die deutlich geringere Weiterbildungsbeteiligung von Befragten mit negativen Schulerinnerungen setzt sich damit auch in der Bildungsbiografie fort.

6.3.2 Schulerfahrungen, Weiterbildungsbarrieren und -erfahrungen

Im Folgenden gehen wir davon aus, dass sich negative Schulerfahrungen als Weiterbildungsbarriere auswirken können.

Tabelle 6.2:

Weiterbildungsbarrieren in allen Altersgruppen (45 bis 80 Jahre) nach erlebter Schulzeit

Positiv erlebte Schulzeit und Weiterbildungsbarrieren			
Variablen	Kategorien	Mittelwert	n
Ich konnte mich nicht damit abfinden, wieder wie in der Schule zu lernen.			2.256
	zutreffend	2,78***	
	nicht zutreffend	2,95***	
Lernen im Kurs liegt mir nicht.			2.273
	zutreffend	2,76***	
	nicht zutreffend	2,96***	
Ich bräuchte eine Beratung.			2.180
	zutreffend	2,78***	
	nicht zutreffend	2,94***	
Ich glaube nicht, dass ich es schaffen würde, die Anforderungen in einer Weiterbildung zu erfüllen.			2.256
	zutreffend	2,72***	
	nicht zutreffend	2,96***	
Ich lerne nicht gerne.			2.378
	zutreffend	2,58***	
	nicht zutreffend	2,99***	
Prüfungen schrecken mich ab.			2.332
	zutreffend	2,65***	
	nicht zutreffend	2,98***	
Weiterbildung ist mir zu anstrengend.			2.333
	zutreffend	2,71***	
	nicht zutreffend	2,98***	

*Quelle: EdAge LMU; * p < .05; ** p< .01; *** p < .001*

Tabelle 6.3:

Weiterbildungserfahrungen nach positiv erlebter Schulzeit

	Personen mit eher positiv erlebter Schulzeit	Personen mit eher negativ erlebter Schulzeit	T-Test	N
Mein Leben ist durch Weiterbildung interessanter geworden.	3,034	2,786	,000	3.147
Ich habe durch Weiterbildung neue Seiten an mir entdeckt.	3,035	2,872	,000	3.148
Ich fühle mich durch Weiterbildung in meiner Leistungsfähigkeit bestätigt.	3,01	2,783	,000	3.146
Weiterbildung ist für mich ein notwendiges Übel. (-)	2,812	3,018	,000	3.149
Ich habe durch Weiterbildung neue Bekanntschaften geschlossen.	3,044	2,893	,000	3.151
Ich bin durch Weiterbildung aktiver geworden.	3,056	2,854	,000	3.151
Ich bin durch Weiterbildung selbständiger geworden.	3,03	2,868	,000	3.150
Ich habe durch Weiterbildung eine positivere Einstellung zu meinem Alter gewonnen.	3,072	2,901	,000	3.114
Weiterbildungsveranstaltungen sind oft realitätsfremd. (-)	2,873	3,016	,000	3.096
Die Teilnahme an Weiterbildung hat mir wenig oder gar nichts genützt. (-)	2,849	2,999	,000	3.145
Weiterbildung hat mir geholfen, beruflich weiter zu kommen.	3,024	2,869	,000	3.130
Weiterbildung hat mich noch nie wirklich interessiert. (-)	2,748	3,003	,000	3.143

Quelle: EdAge LMU; Basis: 45- bis 80-Jährige

Für die anschließend dargestellten Mittelwertvergleiche wurden nur die Variablen berücksichtigt, die durch Schulerlebnisse mitbeeinflusst werden könnten. Variablen wie beispielsweise, „Ich konnte an Weiterbildung aus familiären Gründen nicht teilnehmen" flossen nicht in die Berechnungen mit ein. Ebenfalls wurde die Kategorie „Nicht zutreffend, da nicht erwerbstätig" außer acht gelassen, weil wir davon ausgehen, dass diese Barrieren nicht durch die erlebte Schulzeit beeinflusst werden.

Negative Schulerfahrungen sind offenbar eine Barriere für die Teilnahme an Weiterbildung. Dies zeigt sich vor allem in den Items „Lernen wie in der Schule liegt mir nicht" und „Prüfungen schrecken mich immer ab". Auch wenn die Weiterbildung zu stark an Schule erinnert, führt dies bei vielen zu einer Weiterbildungsbarriere. Die Angst, Anforderungen einer Weiterbildungsveranstaltung nicht zu erfüllen, wird vor allem bei jenen Befragten wirksam, die eher negative Schulerfahrungen haben. Dann wird Weiterbildung auch als besonders anstrengend erlebt und man hat weniger Spaß am Lernen.

Umgekehrt lässt sich sagen, dass positiv getönte Schulerfahrungen mit deutlich positiveren Assoziationen zur Weiterbildung einhergehen – jedenfalls bei den Personen, für die Weiterbildung grundsätzlich eine bildungsbiografische Bedeutung hat. Offenbar begünstigen positive Schulerfahrungen tatsächlich das lebenslange Lernen, jedenfalls sind diese frühen Bildungserfahrungen eine starke Mitgift für das weitere Lernen in der Weiterbildung.

Andererseits sehen auch Personen mit einem negativen Bild der zurückliegenden Schulerfahrungen die Weiterbildung als einen Ort, an dem man eigene Erfahrungen gut an andere weitergeben kann.

6.4 Erlebte Schulzeit und Einstellungen zur Weiterbildung – qualitative Befunde

Die Auswertung der 66 Tiefeninterviews zeigt, dass die Schulzeit von jeweiligen Teilgruppen sehr verschieden wahrgenommen wird: Ein Teil der Befragten erlebte die Schulzeit positiv, ein anderer Teil hat sehr kritische oder auch getrübte Erinnerungen an die Schulzeit. Eine weitere Gruppe schätzt die eigene Schulzeit eher ambivalent ein. Darüber zeigen sich manche der Interviewten distanziert und machen keine wertenden Aussagen zu ihrer Schulzeit. Die Gruppe der Hochbetagten wurde in der Auswertung wieder separat betrachtet, um zu eruieren, wie eine lange zurückliegende und teilweise durch Kriegsereignisse beeinträchtigte Schulzeit wahrgenommen wird. Vorab sei betont, dass zwischen Schulen in ländlicher und städtischer Gegend sowie zwischen Männern und Frauen keine deutlichen Differenzen herausgelesen werden können.

6.4.1 Positiv erlebte Schulzeit

Die Schulzeit wurde vor allem dann positiv bewertet, wenn keine größeren schulischen Probleme auftraten: *„Die Schulzeit ist problemlos verlaufen“*. Häufig gaben die Befragten an, gute Leistungen erbracht sowie gerne und schnell gelernt zu haben. Generell wird in den Interviews deutlich, dass die Personengruppe mit positiven Erinnerungen an die Schulzeit das Gefühl hatte, in der Schule Unterstützung zu finden und in einem angenehmen Schul- und Klassenklima zu lernen. Vor allem in den neuen Bundesländern wurden die Gemeinschaft und der Zusammenhalt im Klassenverbund im Rückblick positiv geschildert. Gerade das soziale Netzwerk spielt in Bezug auf die Zufriedenheit eine ganz entscheidende Rolle, denn eine positive rückblickende Bewertung wird meist mit sozialen Gemeinschaftserfahrungen begründet.

Eine gute Schulbildung ihrer Kinder war bereits für die Eltern dieser Personengruppe von großer Bedeutung. Aus diesem Grund erhielt sie elterliche Unterstützung, um eine Schule erfolgreich besuchen zu können. Allerdings kann sich zu starker elterlicher Support auch negativ auswirken. Ebenfalls wurde häufig von einem positiven Lehrerbild berichtet: *„Die Lehrer waren einfach phantastisch.“* Diese Lehrer zeichneten sich durch großes Verständnis aus und hatten die Fähigkeit, Schüler durch methodisches Geschick und charismatische Ausstrahlung für neuen Stoff und Themenbereiche zu begeistern.

Das Lernen bereitete dieser Personengruppe vor allem Spaß. In der Schule wurde überdies das Interesse für neue, im Elternhaus nicht erschließbare Inhalte und Themen angeregt. Viele der Befragten dieser Gruppe beschreiben sich auch heute noch als „wissbegierig“ und nehmen immer wieder an Weiterbildung teil, wobei sie sowohl formales als auch informelles Lernen intensiv praktizieren. Das informelle Lernen hat sogar einen besonderen Stellenwert.

Positive Schulerlebnisse gehen keineswegs durchgehend mit guten Schulleistungen einher. Immer wieder wurde auch berichtet, dass es Zeiten gab, in denen die einzelnen Schulleistungen schlechter ausfielen. Allerdings bleibt auffallend, dass insbesondere die Schulerinnerungen stark von sozialen und kulturellen Erfahrungen geprägt sind und die kognitiven Qualifikationsfunktionen bei der rückblickenden Beschäftigung mit der Schule von den Älteren wenig thematisiert werden.

6.4.2 Ambivalent erlebte Schulzeit

In dieser Teilgruppe wurde die Schulzeit eher ambivalent erlebt. Häufig wurde berichtet, dass ein Teil der Schulzeit positiv und gut verlaufen sei, ein weiterer Teil eher durch negative Erfahrungen unterschiedlichster Art gekennzeichnet war.

Einige Befragte mussten einen schulischen Abstieg entweder von der Realschule zur Hauptschule (Mittelschule zur Volksschule), oder vom Gymnasium zur Realschule verarbeiten. Die Grundschulzeit wird weitgehend als problemlos beschrieben. Dem Wechsel gingen immer schlechte Schulleistungen oder starke Probleme voraus, die sich allerdings nach dem vollzogenen Schulwechsel deutlich verbesserten. In der Regel verbesserten sich die Schulleistungen nach dem Wechsel, wodurch auch das Erleben der Schulzeit wieder positiver geprägt wurde.

Gerade auf den Gymnasien wurden Effekte sozialer Benachteiligung auch im Klassenraum direkt oder indirekt wirksam, womit vor allem Kinder aus sozial schwächeren Schichten zu kämpfen hatten. Sie konnten mit den Mitschülern nicht mithalten und fühlten sich häufig auch ausgeschlossen. *„(…) Es gab grad am Anfang, gab es, ich würde sagen sehr große soziale Unterschiede im Gymnasium.“*

Darüber hinaus waren die Eltern häufig nicht in der Lage, Schulausflüge und andere extracurriculare Schulveranstaltungen finanziell zu unterstützen. Aus diesen Gründen fühlte sich diese Teilgruppe von subjektiv wichtigen sozialen Ereignissen in der Schule ausgeschlossen.

Zusätzlich lässt sich noch eine Untergruppe identifizieren, die während der Schulzeit Schicksalsschläge hinnehmen musste und aus diesem Grund die Schulzeit teilweise negativ bewertet, wobei auch Kriegserlebnisse oder beispielsweise der Verlust eines Elternteils in die Schulerfahrungen einfließen. Einzelne Interviewpartner berichten auch über Schikanen und Strafen durch einzelne Lehrer und davon, in der Schule bloßgestellt worden zu sein. Hier entwickelten sich starke aversive Gefühle, Ängste und Scham, die bis zum heutigen Tag ihre bleibende Wirkung entfalten.

Diese Gruppe ist sehr heterogen und dadurch nicht einfach einem Weiterbildungsmuster zuzuordnen: Es gibt Weiterbildungsaktive, aber auch Weiterbildungsabstinente. Gerade bei dieser Gruppe wird sichtbar, dass nicht nur Schulerfahrungen Einfluss auf Einstellungen und Verhalten gegenüber Weiterbildung haben, sondern dass ein komplexes Geflecht aus Bedingungen und weiteren Faktoren wie das soziale Umfeld, die Gesundheit und Gelegenheitsstrukturen eine wichtige Rolle spielt. Insgesamt hat Weiterbildung auch in dieser Gruppe ein hohes Image.

6.4.3 Negativ erlebte Schulzeit

Eine große Gruppe der interviewten Personen äußerte sich eher negativ gegenüber der Schulzeit. Dafür können unterschiedliche Gründe festgestellt werden.

Für ältere Menschen, die während der Kriegs- oder in der Nachkriegszeit die Schule besuchten, sind die Schulerlebnisse sehr stark durch die Kriegsereignisse geprägt. *„Also ich habe eine ganz schlechte Schulausbildung gehabt, weil ich Kriegskind bin."* Die Schulzeit während der Kriegsjahre wurde vor allem durch Schulausfälle und ältere Lehrer geprägt, die nicht in den Krieg ziehen mussten. Viele Kinder, die in der unmittelbaren Nachkriegszeit zur Schule gingen, befanden sich auf der Flucht und hatten häufige Schulwechsel hinzunehmen.

Zusätzlich werden von den Befragten, die sich negativ über die Schulzeit äußern, immer wieder autoritäre Erziehungsmethoden angesprochen. Die Lehrer werden als „sehr streng" und autoritär beschrieben. Körperliche Züchtigungen stellten die Normalität in den Schulen dar, *„die Pädagogik des Stockes"*.

Schule wurde aber auch dann eher negativ erlebt, wenn es zu wenig Unterstützung durch die Lehrer oder Eltern gab bzw. wenn von Seiten der Eltern zu viel Druck hinsichtlich der schulischen Leistungen ausgeübt wurde. Manche Befragten besuchten die Schule einfach ungern: *„Ich bin nicht gern hingegangen; es hat mir einfach gestunken."*

In dieser Gruppe befinden sich immer wieder auch Personen, die starkem Bullying unterworfen waren. Lehrer werden dabei als überfordert, bisweilen aber sogar als unfähig oder gar böswillig geschildert (Opfer oder Täter wurden vor der Klasse bloßgestellt, Mentoring oder Mediation waren unbekannt). Gegenüber dem Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen hat sich über die Jahre eine utilitaristischere Grundeinstellung entwickelt. Zwar wird der Sinn von Weiterbildung nicht infrage gestellt, aber Weiterbildung wird zweckorientiert nur dann aufgesucht, wenn sich damit bestimmte Vorteile verbinden. Negative Schulerfahrungen sind nicht auf eine bestimmte Schulform beschränkt, sie werden von ehemaligen Haupt-, Real- oder auch Gymnasialschülern berichtet. Allerdings sind Befragte mit einem höheren Schulabschluss, aber schlechten Schulerfahrungen dennoch weiterbildungsaktiver als Personen mit einem einfacheren Schulabschluss.

6.4.4 Keine Wertung der Schulzeit

Eine kleine Gruppe von Befragten bewertete die eigene Schulzeit nicht ausdrücklich. In den meisten Fällen haben sich die Eltern wenig oder gar nicht um die Schullaufbahn ihrer Kinder gekümmert. *„Also ich muss dazu sagen ich komme aus einer Familie mit vier Töchtern und einem Sohn und meine Eltern haben leider mehr auf die Ausbildung meines Bruders geachtet; der war auch eine Leuchte, ist auch heute beruflich sehr weit oben und bei uns Mädchen hat man nicht darauf geschaut."* Besuchten die Kinder eine weiterführende Schule, so ging die Initiative von den einzelnen Personen selbst aus, die sich selbst auf einer Höheren Schule anmeldeten. Offenbar gibt es soziale Gruppen, die sich ohne große Emotion kaum noch an die Schule erinnern und eine emotional distanzierte Haltung erkennen lassen. Geschlechtsspezifische Benachteiligungen, die bei älteren Generationen

noch massiv waren, spielen hierbei offenbar eine gewisse Rolle.

6.5 Gruppe der Hochbetagten

Im Großen und Ganzen sind die meisten hochbetagten Befragten, die sich im Alter zwischen 81 und 97 Jahren befanden, gerne zur Schule gegangen, obwohl immer wieder auch von negativen Schulerfahrungen berichtet wurde. Generell erfuhren die meisten Frauen während ihrer Schulzeit wenig bis gar keine Unterstützung. Jeder Versuch, eine weiterführende Schule zu besuchen, wurde in den meisten Fällen unterbunden. In dieser Gruppe ist die Schul- und Ausbildungszeit durch verwirrende Kriegserlebnisse und die schulische Erziehung durch große Strenge geprägt. Ob eine Frau eine weiterführende Schule besuchen durfte, hing sehr stark von den Bildungsaspirationen im Elternhaus ab.

Die Gruppe der Hochbetagten partizipiert kaum mehr an den Angeboten der formalen Weiterbildung. Die meisten Interviewten sehen im Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen keinen Sinn mehr. Weiterbildung ist für Hochbetagte häufig zu anstrengend. Im Gegenzug wird aber die Weiterbildung für jüngere Menschen als sehr wichtig erachtet. Die eigenen Schulerfahrungen werden erinnert, häufig sehr verklärt und idealisierend, aber diese werden nicht zu eigenen aktuellen Bildungserfahrungen in Bezug gebracht.

Hochbetagten eröffnen sich dennoch diverse informelle Lernfelder: Nachrichten sehen, Sendungen, besonders Sportsendungen verfolgen, Radio hören sowie das Lesen von Büchern und Zeitungen sind häufige und beliebte informelle Lernaktivitäten. Die Massenmedien haben große Bedeutung. Diese Gruppe konzentriert sich darauf, ihre Aufgaben und Routinen im Alltag zu meistern. Man will durch alltagsnahes Lernen möglichst lange unabhängig und selbstständig bleiben.

6.6 Fazit

Die quantitativen Befunde zeigen eindeutige Einflüsse einer positiv erlebten Schulzeit auf die Erfahrungen in der Weiterbildung. Befragte, die ihre Schulzeit positiv erlebten, schätzen ihre Erfahrungen in der Weiterbildung signifikant positiver ein. Auch in der Häufigkeit der Teilnahme an Weiterbildung im Verlauf des Lebens zeigt sich, dass Personen, die intensiv an Weiterbildung teilnehmen, die Schule positiver einschätzen. Die qualitativen Befunde der Tiefeninterviews sind weniger eindeutig und zeigen ein stark differenzierendes Bild: Es konnten negative, ambivalente, positive und neutrale Einschätzungen über die Schulzeit festgestellt werden.

Die Gruppe der Hochbetagten äußert besonders positive Schulerfahrungen. Die Wichtigkeit der Weiterbildungsteilnahme und des Lernens im Allgemeinen wird von vielen Hochbetagten deutlich unterstrichen, aber es kann bei ihnen kein eindeutiger Zusammenhang zwischen positiv erlebter Schulzeit und aktuellen Bildungsaktivitäten – die zunehmend das informelle Lernen betreffen – festgestellt werden.

Auffällig ist, dass insgesamt viele der Befragten in den Tiefeninterviews „Weiterbildung" als wichtig und notwendig beschrieben haben. Das Image der Weiterbildung ist wie bei den jüngeren Bevölkerungsgruppen auch in der älteren Bevölkerung offenbar sehr positiv konnotiert (vgl. Barz/Tippelt 2004).

Auch die vorliegende EdAge-Studie zeigt, dass lebenslanges Lernen sowie Weiterbildungsinteressen und -verhalten doch von der schulischen Bildung abhängen, so dass die Basis für ein konstruktives Altern und präventive Wirkungen im Hinblick auf physische und kognitive Verluste im späteren Lebensalter bereits im Kindes- und Jugendalter gelegt wird. Entsprechend sind auch Effekte schulischer Bildung auf die Altersbilder Erwachsener anzunehmen; dies ist – da noch keine Belege existieren – ein Forschungsdesiderat.

Belegt werden kann allerdings – in den Kapiteln zur Weiterbildungsteilnahme und zu den Weiterbildungserfahrungen wurde dies klar herausgearbeitet – dass der Schulabschluss, die Erwerbstätigkeit sowie die berufliche Stellung einen deutlichen Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten haben. Im vorliegenden Kapitel wird dieser Befund ergänzt, denn auch die erlebte Schulerfahrung wirkt sich auf die Weiterbildungseinstellungen und das Weiterbildungsverhalten aus: Je positiver die erlebte Schulerfahrung, desto geringer sind die Weiterbildungsbarrieren und desto offener sind ältere Menschen für Weiterbildungserfahrungen.

7. Übergang in die Nacherwerbsphase

Simone Sinner / Bernhard Schmidt

Die Phase des mittleren Erwachsenenlebens ist aus entwicklungspsychologischer Perspektive von tiefgehenden Veränderungen und damit verbundenen Krisen geprägt. Eine solche Veränderung stellt der Übergang in die Nacherwerbsphase dar (vgl. Pighin/Deuerlein 1993, S. 13). Herausforderungen ergeben sich aus der körperlichen Situation (biologischer Entwicklungs- und Gesundheitszustand), den kulturellen Normen und Erwartungen der Gesellschaft (soziale Situation) sowie den persönlichen Erwartungen und Wertvorstellungen des Individuums selbst (vgl. Lehr 1987, S. 37).

Durch das Ausscheiden aus dem Erwerbsleben verlieren die Betroffenen eine Quelle der Selbstbestätigung und sind aufgefordert, neue Rollen zu übernehmen. Der bisher durch die Berufstätigkeit rhythmisierte Tagesablauf muss neu strukturiert werden, das soziale Umfeld verändert sich und familiäre Kontakte gewinnen an Bedeutung. Die genannten Veränderungen werden von finanziellen Modifikationen und dem damit einhergehenden Statusverlust in der Gesellschaft begleitet. Zudem erfordern sie eine Verlagerung der persönlichen Interessen von der Arbeitswelt auf eine Welt der Freizeit. Es müssen neue Aufgaben und Inhalte gefunden werden, die das Selbstwertgefühl weiterhin stützen (vgl. Opaschowski/Neubauer 1984, S. 11).

Zudem finden in der Phase des mittleren Erwachsenenalters ein kritisches Prüfen und Bilanzieren des bisherigen Lebens und die Erkenntnis eigener Möglichkeiten und Grenzen statt. In dieser Phase wird von Vorstellungen Abschied genommen, die sich nicht mehr verwirklichen lassen. Im Fokus steht die Frage, wie die noch verbleibende Zeit sinnvoll ausgefüllt werden kann (vgl. Filipp 1995, S. 7; Pighin/Deuerlein 1993, S. 17ff.).

Lebensläufe und Berufsbiografien von Frauen insbesondere in den Nachkriegsgenerationen sind häufig durch Diskontinuität geprägt. Dadurch scheinen Frauen den Übergang in die Nacherwerbsphase besser zu bewältigen und leichter alternative Interessensfelder zu finden als Männer (vgl. Lehr 1987, S. 198).

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Veränderungen kann der Übergang in die Nacherwerbsphase sowohl informelle als auch formale Weiterbildung indizieren. Trotzdem sind Erwerbstätigkeit und Weiterbildungsaktivität immer noch eng gekoppelt (vgl. dazu Kap. 3). Die Weiterbildungsbeteiligung fällt nach dem Übergang rapide ab. Dabei haben die steigende Lebenserwartung und der Trend zum frühen Ausscheiden aus dem Beruf zu einer erheblichen Ausweitung der Altersphase geführt, die sinnvoll ausgefüllt werden will (vgl. Niederfranke u.a. 1996, S. 9). Gesundheitliche Veränderungen sollten nach Pinquart (1998, S. 71) keine bedeutende Rolle spielen.

Welche Faktoren die Teilnahme an formaler und informeller Weiterbildung in der Übergangsphase und im Ruhestand beeinflussen, wird in vorliegendem Buch anhand der qualitativen Daten der Gruppendiskussionen analysiert. Im Anschluss daran geben wir anhand des Datenmaterials der Repräsentativerhebung einen Einblick in Faktoren, die mit den unterschiedlichen Variablen des Übergangs verknüpft sind. So werden Ergebnisse der Untersuchung des Wunschalters für den Austritt aus dem Erwerbsleben, der Erwartungen an den noch bevorstehenden Übergang bei Erwerbstätigen und des erlebten Übergangs bei bereits im Ruhestand befindlichen Personen vorgestellt. Obwohl sich nur wenige direkte Rückschlüsse auf formale und infor-

Übersicht 7.1:
Einordnung der untersuchten Gruppen hinsichtlich des Übergangs

Berufstätigkeit	Übergangsphase	Ruhestand
ältere Arbeitnehmer	Männer aus ländl. Region in der Nacherwerbsphase	VHS-Teilnehmer mit niedrigem Bildungsabschluss
türkische Migranten	VHS-Teilnehmer mit höherem Bildungsabschluss	Seniorenstudierende über 70 Jahre
bulgarische Migranten	Seniorenstudierende bis 70 Jahre	

Quelle: EdAge LMU

melle Weiterbildung aus den Daten ziehen lassen, wird versucht, Hinweise auf ihre Bedeutung sowohl in der Phase vor dem Ruhestand als auch in der nachberuflichen Phase zu liefern.

7.1 Qualitative Analyse: Befunde aus den Gruppendiskussionen

In acht der geführten 15 Gruppendiskussionen wurde der Übergang in den Ruhestand thematisiert. Je nach ihrer Phase im Lebenslauf brachten die Teilnehmenden der Gruppen ihre Erwartungen an den zukünftigen Ruhestand bzw. ihr Erleben des aktuell stattfindenden oder bereits vollzogenen Übergangs in die Diskussion ein. In Übersicht 7.1 wird zugeordnet, in welcher Phase sich die unterschiedlichen Gruppen befinden.

Drei Gruppen befinden sich noch im Prozess des Übergangs. Es handelt sich dabei um die Männer aus der ländlichen Region, die VHS-Teilnehmende mit höherem Bildungsabschluss sowie die jüngeren Seniorenstudierenden. Die Teilnehmenden dieser Gruppen beschreiben die Übergangsphase aufgrund der zeitlichen Nähe zum tatsächlichen Berufsaustritt differenzierter als die übrigen Gruppen.

7.1.1 Vor dem Ruhestand

Den zeitlich noch vor dem Übergang in den Ruhestand befindlichen Gruppen ist gemeinsam, noch keine klaren Pläne für die Zeit danach gefasst zu haben. Vielmehr herrschen noch ungewisse Vorstellungen und Wünsche vor. Alle Gruppen erwarten vom Ruhestand einen Zuwachs an Freizeit. Reisen stellt eine positive Option dar, wird aber vor allem in der Gruppe der älteren Arbeitnehmer betont.

Die Möglichkeit der Realisierung von Zukunftswünschen wird dabei in unterschiedlichem Maße als realistisch eingeschätzt. Die Teilnehmenden mit Migrationshintergrund zweifeln in der Erwartung einer Verschlechterung ihrer finanziellen Situation daran, den Ruhestand genießen zu können. Die Diskussionen der Migrant/inn/en werden in diesem Zusammenhang von Ängsten und Unsicherheit dominiert. Man geht davon aus, auch im Ruhestand noch einer Erwerbstätigkeit nachgehen zu müssen.

Ältere Arbeitnehmer
Es herrschen vielfältige Vorstellungen und Träume bezüglich des Übergangs in den Ruhestand vor. Insbesondere Reisen wird vermehrt als ausgeprägter Wunsch bezeichnet. Konkrete Pläne werden jedoch nicht gehegt.

Die Befragten setzen sich bewusst mit verschiedenen Formen des Übergangs auseinander. Sie wünschen sich einen „sanften“ Wechsel im Sinne einer schrittweisen Verringerung der Arbeitszeit durch Teilzeitmodelle. Das optimale Alter wird zwischen 55 und 65 Jahren angesetzt.

Türkische Migrant/inn/en
Die Teilnehmenden schätzen die Aussichten, die sich der Mehrzahl türkischer Migrant/inn/en in Deutschland im Ruhestand bieten, im Vergleich zur deutschen Bevölkerung negativ ein. Sie geben zu bedenken, dass Migrant/inn/en in der Regel schlecht bezahlte Tätigkeiten ausüben. Für den Übergang in den Ruhestand geht man von einer Verschärfung der finanziellen Situation aus; deshalb bleibe für die Ausübung von Aktivitäten nur wenig Spielraum. Nach einem schweren Arbeitsleben gehe der Ruhestand häufig mit einem Rückzug von äußeren Ansprüchen einher, der sich negativ auf die Beteiligung an informellem Lernen sowie die Teilnahme an Weiterbildung auswirke.

Obwohl die Teilnehmenden, bezogen auf die Population türkischer Migrant/inn/en in Deutschland, einen Sonderstatus einnehmen, weil sie über eine durchschnittlich hohe Schulbildung verfügen, befürchten auch sie, einmal nur relativ wenig Rente zu bekommen. Sie gehen davon aus, auch während des Ruhestandes noch arbeiten zu müssen, um ihren Lebensstandard aufrechterhalten zu können. Dennoch wird die Erwartung an den Ruhestand gestellt, das Leben genießen und die gewonnene Zeit nutzen zu können.

Bulgarische Migrant/inn/en

In Übereinstimmung mit der Gruppe der türkischen Migrant/inn/en verbindet auch diese Gruppe den Ruhestand mit der Erwartung finanzieller Einschränkungen. Es wird befürchtet, dass die Rente nicht für den Alltag ausreichen könnte. Die Teilnehmenden rechnen fest damit, zur Aufbesserung ihrer finanziellen Situation zu Nebentätigkeiten gezwungen zu sein. Die kleine Rente wird auf die geringe Anzahl der Arbeitsjahre in Deutschland zurückgeführt. Dennoch geht diese Gruppe davon aus, in der Rentenphase mehr Zeit für sich zu haben. Vereinzelt herrscht die Vorstellung vor, nach dem Übergang in die Nacherwerbsphase wieder in die Heimat zurückzugehen. Auch die Erwartung, auf Reisen zu gehen und sich den Enkeln zu widmen, stellt eine positive Vorstellung für das Leben nach dem Übergang dar.

7.1.2 Übergangsphase

Allen drei Gruppen in der Übergangsphase ist gemeinsam, dass sie ihren Ruhestand bewusst geplant haben bzw. noch planen. Dabei messen die beiden Gruppen mit höheren Bildungsabschlüssen der Planung des Ruhestandes mehr Bedeutung bei. Sowohl die VHS-Teilnehmenden als auch die Seniorenstudierenden weisen auf die Bedeutung mentaler Vorbereitung hin. Letztere betonen zusätzlich die finanzielle Absicherung für das Alter. Die Männer aus der ländlichen Region legen ihr Augenmerk bei der Planung hauptsächlich auf den Ausbau außerberuflicher Aktivitäten für den Ruhestand.

Als Einfluss des Übergangs wird in allen drei Gruppen der veränderte Tagesablauf thematisiert, der nun neu strukturiert werden muss.

Männer aus ländlicher Region in der Nacherwerbsphase

Die Diskussionsteilnehmer bereiten sich durch die Ausweitung außerberuflicher Interessen auf den Ruhestand vor. Dabei werden bevorzugt informelle Lernformen genutzt. Als positiv für das Erleben des Übergangs werten die Teilnehmer das Vorhandensein des eigenen Grundstücks, dessen Pflege sie sich vermehrt widmen.

Es wird eine deutliche Veränderung des Tagesablaufes beider Partner im Übergang in den Ruhestand festgestellt. Hier sprechen die Teilnehmer noch von einer Orientierungs- und Anpassungsphase.

VHS-Teilnehmende mit höherem Bildungsabschluss

Überwiegend wird der Übergang in den Ruhestand von den Teilnehmenden als Befreiung aus den festen Strukturen des Arbeitsalltags und damit positiv bewertet. Die neu verfügbaren Zeitressourcen werden dabei von allen Teilnehmenden als zentrale Veränderung gesehen. An den Umstand „Zeit zu haben und die Zeit zu genießen“ müssten sich die Betroffenen jedoch erst einmal gewöhnen.

Durch die hinzugewonnene Zeit können Interessen verfolgt werden, für die während der Berufstätigkeit keine Zeit war. Hierbei ist einerseits eine Abwendung von früheren beruflichen Inhalten erkennbar. So werden beispielsweise Hobbys aus der Jugendzeit aufgefrischt. Andererseits widmen sich manche in dieser Phase ganz freiwillig ehemals beruflichen Lernfeldern wie der EDV, nur erleben sie diese Lernprozesse jetzt als selbstbestimmt und ohne den Druck des beruflichen Umfelds.

Zudem ist der Ausbau von Interessen erkennbar, die während des Berufslebens bereits gepflegt wurden. So gewinnt das Ehrenamt an Bedeutung: Dafür kann man mehr Zeit investieren und im Berufsleben gesammelte Erfahrungen weitergeben. Die Beschäftigung mit den Enkeln ermöglicht eine bewusste Auseinandersetzung mit der Kindheitsphase, die durch die Berufstätigkeit bei den eigenen Kindern weniger intensiv erlebt wurde.

Einigkeit besteht darüber, dass der Übertritt in den Ruhstand, insbesondere vor dem Hintergrund der Altersteilzeit, finanzielle Einbußen bedeutet. Die Phase des Übergangs muss nach Einschätzung der Teilnehmenden geplant werden, um materielle Absicherung zu schaffen. Die außerbetriebliche Altersvorsorge ist in diesem Zusammenhang wichtig. Aber auch eine mentale Vorbereitung auf den Ruhestand, nicht in Form konkreter Pläne, sondern durch Ideenfindung für die Freizeitgestaltung, wird als sinnvoll erachtet.

Eine ausnehmend wichtige Rolle beim Erleben des Wechsels spielt für die Teilnehmenden im Nachhinein die Art des Übergangs. Teilnehmende, für die der Übergang selbstbestimmt erfolgte, äußern sich deutlich zufriedener als diejenigen, die ihn als unvermittelt und ungewollt erlebten.

Jüngere Seniorenstudierende

Der Übergang in den Ruhestand wird von den einzelnen Teilnehmenden sehr unterschiedlich erlebt. Dennoch betonen alle die Wichtigkeit, diesen Schritt vorab zu planen. Dabei wird Planung als bewusste Auseinandersetzung mit den bevorstehenden Veränderungen verstanden. Diese mentale Vorbereitung wird durch einen selbst gewählten Zeitpunkt für den Austritt aus dem Beruf unterstützt. Wie die anderen Gruppen im Übergang thematisiert auch diese Gruppe den durch den Wechsel stark veränderten Tagesablauf, der zunächst eine intensive Aufarbeitung fordert(e).

Bei den Seniorenstudierenden wird überwiegend deutlich, dass sie gerne noch über das Pensionsalter hinaus weitergearbeitet hätten. Der Ruhestand bedeutet zunächst freie Verfügbarkeit über die eigene Zeit, wird später jedoch insbesondere von den beiden alleinlebenden Diskussionspartnern als „Unterforderung und zunehmende Isolation" empfunden. Die nach dem Austritt aus dem Berufsleben erfolgende Suche nach neuen Tätigkeitsfeldern wird geschildert. Dabei vollzieht sich eine bewusste Distanzierung von früheren beruflichen Inhalten. Im Gegensatz zur Fortbildung im Beruf, welche die Seniorenstudierenden als Pflicht bezeichnen, birgt Weiterbildung nach dem Übergang die Möglichkeit, frei von Zwängen des Berufs nach eigener Neigung Interessen nachzugehen, die während der beruflichen Laufbahn nicht möglich waren. Die Anmeldung zum Seniorenstudium erfolgte vor diesem Hintergrund nach einer Phase der Entspannung und neuer Aufgabensuche. Heute gibt das Seniorenstudium sinnvolle Beschäftigung; in den Semesterferien wird diese Beschäftigung vermisst: *„Die Semesterferien, die merkt man ja. (…) Wenn man richtig schön drin ist und dann kommen die Semesterferien, dann merkt man auf einmal wieder, dass man Pensionär oder Rentner oder was auch immer ist."*

Trotz der Distanzierung von früheren beruflichen Inhalten können im Berufsleben erworbene Kompetenzen wie die tiefer gehende Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema und dessen Strukturierung und Ausarbeitung im Seniorenstudium wieder zum Einsatz kommen.

7.1.3 Im Ruhestand

Die Gruppen, die sich bereits im Ruhestand befinden, nehmen durchgehend an allgemeiner organisierter Weiterbildung teil.

Bei Betrachtung der beiden Gruppen fällt auf, dass in der Gruppe der VHS-Teilnehmenden mit niedrigem Bildungsabschluss die Tendenz vorherrschend war, den Ruhestand nicht zu planen, während er in der Gruppe der älteren Seniorenstudierenden überwiegend vorbereitet erfolgte.

VHS-Teilnehmerinnen mit niedrigem Bildungsabschluss

In der reinen Frauengruppe werden – konform zu den anderen Gruppen, die sich noch im Übergang befinden oder diesen bereits hinter sich haben – familiäre Veränderungen durch den Übergang im Sinne eines veränderten Tagesablaufes thematisiert. Betont wird die gestiegene Kontakthäufigkeit der Partner, wobei sich aus weiblicher Perspektive die Herausforderung stellt, sich mit der Beteiligung des Ehemannes im Haushalt zu arrangieren.

Mehrheitlich ging der Übergang ungeplant vonstatten und brachte die Herausforderung mit sich, von einem Tag auf den anderen mit der unstrukturierten freien Zeit zurechtzukommen. Generell zeigt sich dabei ein positiver Einfluss naher sozialer Kontakte. Vor allem die Betreuung der Enkelkinder wird als sehr positiv und sinnvoll erlebt.

Die Diskussionsteilnehmerinnen können Hobbys, deren Ausübung durch die Doppelbelastung von Haushalt und Berufstätigkeit zeitlich einschränkt war, durch den Übergang in den Ruhestand selbstbestimmter ausüben. Auch die Teilnahme an Kursen der VHS wurde dadurch gefördert und wird als Verwirklichung persönlicher Interessen erlebt.

Ältere Seniorenstudierende

Die älteren Seniorenstudierenden schildern einen überwiegend geplanten Übergang, der durch „sinnvolle" Tätigkeiten als unproblematisch empfunden wurde. Neben der Aufnahme des Seniorenstudiums wurden ehrenamtliche Tätigkeiten und Hobbys ausgebaut, denen man zuvor in geringerem Maße nachgegangen war.

Der Übergang birgt als Lernfeld freie Zeit und eine Verschiebung in den sozialen Kontakten in sich. Die Diskussionspartner schildern, durch den Übergang die Möglichkeit gehabt zu haben, alte und bisher zu kurz gekommene Interessen wieder zu verfolgen und auszuleben. Im Seniorenstudium wurden Fächer gewählt, die sich vom ersten Studium z.B. durch mehr Praxisnähe unterscheiden oder das eigentliche Studium und die daran anschließenden Erfahrungen ergänzen und vertiefen. Die durch den Übergang in den Ruhestand neu entstandene Nähe zur Familie, insbesondere zu Kindern und Enkelkindern, wird von einem Diskussionspartner als Anlass geschildert, sich im Bereich Psychologie weiterzubilden.

Parallel zur Gruppe der jüngeren Seniorenstudierenden wird das Seniorenstudium als Sinn gebendes Element in der Gestaltung der neuen Lebensphase nach dem Übergang gesehen.

Als optimal wird ein fließender Übergang beschrieben. So besteht die Möglichkeit, sich langsam auf die Änderungen einzustellen und neue Tätigkeitsfelder zu suchen.

7.1.4 Zusammenfassung der qualitativen Befunde

Im Vergleich der untersuchten Gruppen zeigt sich – je nach Phase im Prozess des Übergangs –, dass in den unterschiedlichen Phasen je unterschiedliche Unterthemen die Diskussion beherrschen. So ist die Auseinandersetzung mit den Veränderungen, die der Ruhestand mit sich bringen wird sowie deren Bewertung Mittelpunkt in der Diskussion des Themas bei den Gruppen, die noch im Beruf stehen. Konform zu den Ergebnissen von Opaschowski und Neubauer (1984, S. 10) bleiben Pläne meist allgemein. Der zukünftige Übergang und die mit ihm verbundenen Konsequenzen werden lieber weggeschoben.

Dagegen ist die Vorbereitung des Ruhestandes zentrales Thema in den Gruppen, deren Teilnehmende sich gerade im Übergang befinden oder ihn bereits vollzogen haben. Unterschieden werden muss innerhalb aller Gruppen nach dem Bildungsstand und somit auch nach der letzten beruflichen Position der Teilnehmenden. Je höher die berufliche Stellung, desto eher wird neben der Ausweitung außerberuflicher Interessen auch die mentale Vorbereitung durch eine bewusste Auseinandersetzung mit den Anforderungen der neuen Lebensphase diskutiert. Dieses Ergebnis ergänzt die Ergebnisse anderer Studien, wonach Personen mit höherer beruflicher Stellung vor dem Übergang einen größeren Handlungsspielraum haben als Personen in niedrigerer beruflicher Stellung. Ein erweiterter Handlungsspielraum ermöglicht es, den Übergang besser zu planen als es Personen mit geringem Handlungsspielraum können (vgl. Kärtner u.a. 1986).

Weil sie regelmäßig an organisierter Weiterbildung teilnehmen, werden die Gruppen der Seniorenstudierenden und der VHS-Teilnehmenden etwas ausführlicher dargestellt. Weiterbildung erfüllt für diese Gruppen nach dem Austritt aus der Erwerbstätigkeit ganz zentrale Bedürfnisse. Ein wesentliches Motiv besteht darin, Interessen, die während des Berufslebens zu kurz kamen, in Bildungsveranstaltungen zielgerichtet zu verfolgen.

Die VHS-Teilnehmenden mit niedrigem Bildungsstand und entsprechend niedrigerer letzter beruflicher Stellung sehen die Bedeutung ihrer Weiterbildungsaktivitäten dabei hauptsächlich im sozialen Austausch sowie im Bestreben, geistig fit zu bleiben.

Für höher Gebildete wie die Seniorenstudierenden und die VHS-Teilnehmenden mit höherem Bildungsstand hat Weiterbildung darüber hinaus die Bedeutung, die durch den Übergang freie Zeit zu strukturieren und sinnvoll auszufüllen. In diesem Rahmen wird die Weitergabe von Erfahrungen aus dem Beruf angestrebt. Fast durchgehend erfolgt dabei eine Abwendung von früheren beruflichen Inhalten hin zu neuen Themen. Soweit freiwilliges Engagement bereits während der Berufstätigkeit praktiziert wurde, bietet es verstärkt die Möglichkeit gesellschaftlicher Partizipation.

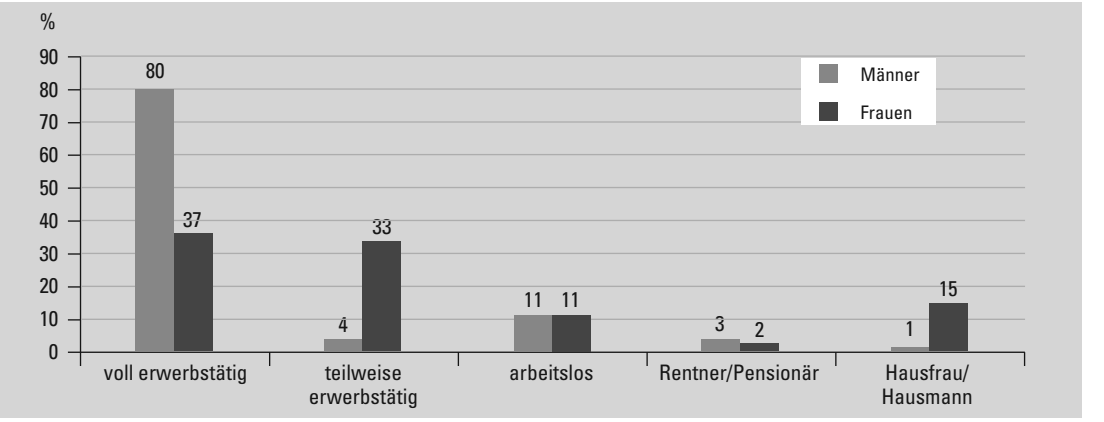
7.2 Ergebnisse der Repräsentativerhebung

7.2.1 Berufliche Situation

In der Altersgruppe der 45- bis 80-Jährigen arbeiten noch 41 Prozent der Befragten (n = 2.012). Das durchschnittliche Alter der derzeit Erwerbstätigen beträgt 52,5 Jahre, das der nicht (mehr) Erwerbstätigen 65,6 Jahre.

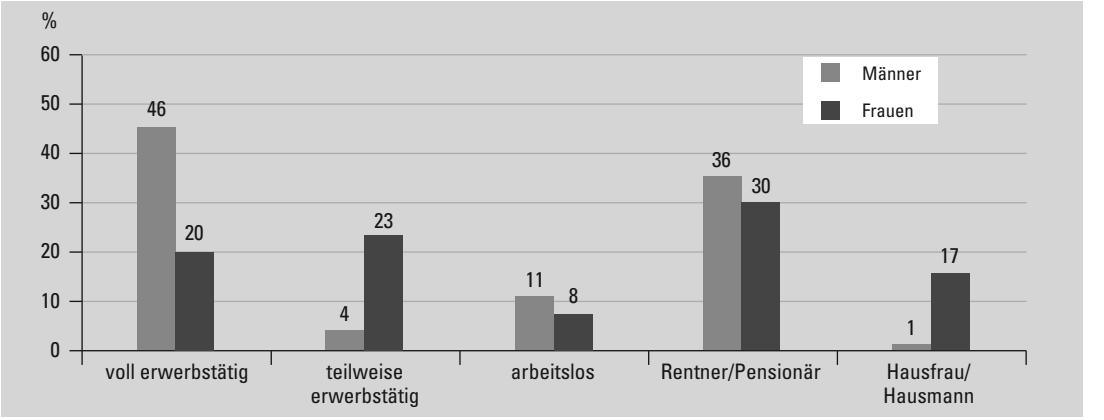
Im Alter von 45 bis 54 Jahren arbeiten noch 58 Prozent in Vollzeit. 80 Prozent der Männer und 37 Pro-

Abbildung 7.1:
Berufliche Situation der 45- bis 54-Jährigen



Quelle: EdAge LMU, Basis: n = 1.717

Abbildung 7.2:
Berufliche Situation der 55- bis 64-Jährigen



Quelle: EdAge LMU, Basis: n = 1.368

zent der Frauen sind voll erwerbstätig. 18 Prozent der Befragten in dieser Altersgruppe sind teilweise erwerbstätig, darunter 33 Prozent Frauen und vier Prozent Männer. Elf Prozent der Befragten sind arbeitslos, Männer und Frauen sind zu gleichen Anteilen betroffen. 15 Prozent der befragten Frauen sind Hausfrauen, nur ein Prozent der Männer bezeichnet sich als „Hausmann". Drei Prozent der Männer und zwei Prozent der Frauen beziehen bereits Rente.

Einer Berufstätigkeit in Vollzeit geht in der Altersgruppe zwischen 55 und 64 Jahren insgesamt nur noch ein Drittel der Befragten nach. Von den Männern arbeiten noch 46 Prozent in Vollzeit, von den Frauen nur noch 20 Prozent. Ein weiteres Drittel der Befragten ist im Ruhestand. Von den Männern sind 36 Prozent Rentner/Pensionäre, von den Frauen 30 Prozent. Der Unterschied resultiert daraus, dass Frauen häufig angeben, Hausfrau zu sein (17 % im Vergleich zu 1 % bei Männern). Knapp 14 Prozent sind noch teilweise erwerbstätig, hauptsächlich Frauen gehen einer Teilzeitarbeit nach. Neun Prozent sind in dieser Altersgruppe arbeitslos.

Unter den 65- bis 80-Jährigen bezieht der Hauptanteil von 92 Prozent der Befragten Rente oder Pension, davon 96 Prozent der Männer und 88 Prozent der Frauen. Neun Prozent der Frauen bezeichnen sich als Hausfrauen. Nur noch ein äußerst gerin-

ger Anteil ist in Vollzeit oder zumindest teilweise erwerbstätig.

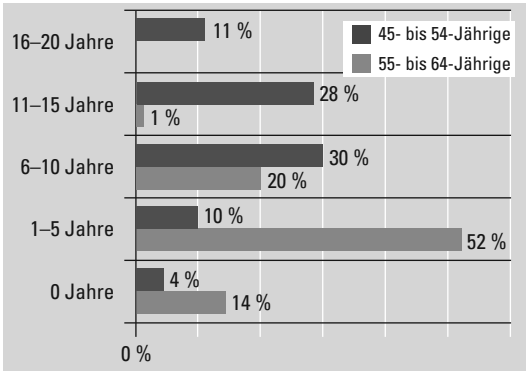
7.2.2 Gewünschtes Rentenalter

Alle Erwerbstätigen wurden unabhängig vom derzeitigen Alter befragt, wie lange sie gerne noch arbeiten würden. Diese hypothetische Frage beantworteten 1.705 Befragte, also 85 Prozent der befragten Erwerbstätigen (n = 2.012). Die Nennung in Form von Jahren wurde in Beziehung zum jetzigen Alter gesetzt, so dass dadurch die Variable des gewünschten Rentenalters erhoben werden konnte.

In der Altersgruppe der 45- bis 54-Jährigen möchten vier Prozent am liebsten sofort in den Ruhestand eintreten. Knapp fünf Prozent wünschen sich das Berufsende in den kommenden fünf Jahren. Gut 30 Prozent der Befragten möchten noch sechs bis zehn Jahre arbeiten, knapp 28 Prozent möchten noch elf bis 15 Jahre im Beruf bleiben. Elf Prozent wünschen sich ihre Berufstätigkeit noch für die kommenden 16 bis 20 Jahre (vgl. Abb. 7.3).

In der mittleren Altersgruppe findet wie erwartet eine Verschiebung zugunsten eines zeitlich näheren Berufsausstieges statt. Mehr als die Hälfte der Befragten (52 %) wünscht sich ihren Ruhestand schon für die kommenden fünf Jahre. Noch im gleichen Jahr würden gerne 14 Prozent aussteigen. 20 Prozent wünschen sich den Ausstieg innerhalb der kommenden sechs bis zehn Jahre (vgl. Abb. 7.3).

Abbildung 7.3:
Gewünschte Zeitdauer bis zum Renteneintritt



Quelle: EdAge LMU, Basis: n = 1.953, 45- bis 64-Jährige

Die Anzahl der erwerbstätigen Befragten in der ältesten Stichprobe ist für weitere Auswertungen zu gering (n = 57).

Nach der Erhebung der Wünsche wurde nach der realistischen Einschätzung der Situation durch die Einzelnen gefragt („Wie lange werden Sie voraussichtlich noch arbeiten?").

Durch Kreuztabellierung kann der Abgleich von gewünschtem Übertrittsalter und Aussicht auf den Ruhestand genauer betrachtet werden. Bei 55,3 Prozent der Personen (n = 825) stimmen gewünschtes und voraussichtliches Rentenalter überein (graue Markierung). Nur 6,8 Prozent wünschen sich ihre

Tabelle 7.1:
Gewünschter und erwarteter Zeitpunkt des Übertritts in die Nacherwerbsphase

		Wie lange werden Sie voraussichtlich noch arbeiten?										
		0 Jahre	1 Jahr	2 Jahre	3 Jahre	4 Jahre	5 Jahre	6-10 Jahre	11-15 Jahre	16-20 Jahre	21 und mehr J.	*gesamt*
Wie lange würden Sie gerne noch arbeiten?	0 Jahre	33	9	16	7	6	7	28	18	9	2	*135*
	1 Jahr	5	46	2	1	0	2	6	1	1	1	*65*
	2 Jahre	0	4	58	0	4	5	9	1	0	0	*81*
	3 Jahre	3	0	0	60	2	3	12	1	0	0	*81*
	4 Jahre	0	0	2	0	29	5	9	2	0	0	*47*
	5 Jahre	0	4	2	2	0	62	56	18	12	0	*156*
	6-10 Jahre	0	1	3	4	3	12	241	139	52	0	*455*
	11-15 Jahre	0	2	0	0	1	1	22	181	98	12	*317*
	16-20 Jahre	0	0	0	1	0	0	3	14	101	11	*130*
	21 und mehr Jahre	0	0	0	2	0	1	0	2	7	14	*26*
	gesamt	*41*	*66*	*83*	*77*	*45*	*98*	*386*	*377*	*280*	*40*	*1493*

Quelle: EdAge LMU; Basis: n = 1.493, nur Erwerbstätige

Tabelle 7.2:

Prädiktoren für das gewünschte Rentenalter (standardisierte β-Werte)

		Modell 1	Modell 2
Alter		,310**	,306**
Geschlecht		-,058*	-,059*
West-Ost		-,019	-,031
Schulbildung	hoch	,053*	,057*
	mittel	,056*	,060*
Zufriedenheit mit derzeitigem Gesundheitszustand		-,094**	-,088**
Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 12 Monaten		-,036	-,042
Zufriedenheit mit sozialen Kontakten		-,019	-,027
mit Ehe-/Lebenspartner zusammenlebend		,071**	,068**
positives Altersbild		,018	,011
Stellung im Beruf	Angestellte		,001
	Beamte		-,064*
	Selbständige		,133**
korrigiertes R^2		,106	,128

*Quelle: EdAge LMU; Basis: n = 1.493, nur Erwerbstätige; * p < .05; ** p < .01*

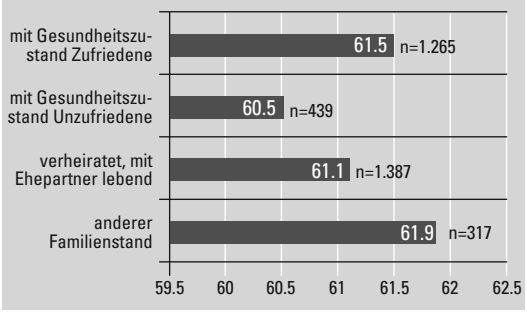
Arbeitszeit länger als sie voraussichtlich dauern wird (n = 101). 38 Prozent der Befragten wünschen sich ihren Ruhestand schon früher als absehbar (n = 567). Dabei liegen die Wünsche der Befragten überwiegend nur ein oder zwei Jahre vom angegebenen voraussichtlichen Übertritt entfernt.

In einem regressionsanalytischen Modell (vgl. Tab. 7.2) wurde die Auswirkung von verschiedenen soziodemografischen Variablen auf die Variable des gewünschten Rentenalters überprüft. Es zeigt sich, dass das derzeitige Alter, die Zufriedenheit mit dem eigenen Gesundheitszustand sowie das Zusammenleben mit einem Partner hochsignifikante Einflussfaktoren auf das gewünschte Rentenalter sind. Signifikante Einflüsse haben ebenfalls die Schulbildung der Betroffenen und das Geschlecht. Erwerbstätige Personen jüngeren Alters haben in der Beantwortung der Frage, wie lange sie gerne noch arbeiten würden, mehr Spielraum als ältere Personen, weshalb das Ergebnis vom Alter beeinflusst wird. Der Faktor Geschlecht ist dabei nicht unabhängig vom Alterseffekt, da in den Altersgruppen der 45- bis 65-Jährigen mehr Männer als Frauen erwerbstätig sind (nur 45,9 % der weiblichen Befragten sind erwerbstätig) und sich davon deutlich mehr Frauen in jüngerem Alter befinden, als das bei den erwerbstätigen Männern der Fall ist. Dennoch haben beide Variablen offensichtlich einen eigenständigen Erklärungswert. Mithilfe der bivariaten Auswertungen lassen sich die Ergebnisse der Regressionsanalyse veranschaulichen.

Die Gesundheit bestätigt sich als wichtiger Einflussfaktor. Personen, die mit ihrem Gesundheitszustand unzufrieden sind, wünschen sich ihren Übergang in den Ruhestand durchschnittlich ein Jahr früher als mit ihrem Gesundheitszustand zufriedene Per-

Abbildung 7.4:

Gewünschtes Rentenalter nach Gesundheitszustand und Familienstand



Quelle: EdAge LMU, Basis: n = 1.704, 45- bis 80-Jährige, nur Erwerbstätige

Übersicht 7.2:

Items der Skala positive Erwartungen an den Ruhestand

Wenn Sie an den Renteneintritt und den Ruhestand denken, welche Aussagen treffen dann auf Sie zu?
Meine Hobbys und/oder andere Aktivitäten werden mein Leben ganz ausfüllen.
Ich würde gerne noch lange weiterarbeiten.
Ich werde mich dann nicht mehr gebraucht fühlen.
Ich werde meine neue Freiheit genießen.
Ich werde das Arbeitsleben vermissen.
Ich werde mir mehr Zeit für Freunde und Bekannte nehmen.
Mir wird der Kontakt zu meinen Kollegen fehlen.
Ich habe schon konkrete Pläne zur Gestaltung der nächsten Jahre.
Nach dem Übertritt in die Rente/Pension werde ich rasch neue Tätigkeitsfelder finden.

Quelle: EdAge LMU

sonen, nämlich mit durchschnittlich 60,5 Jahren. Der Mittelwertsunterschied ist hochsignifikant ($p < .001$).

Der Einfluss des Zusammenlebens mit einem Partner (bei verheirateten Personen, die mit ihrem Ehepartner leben oder bei Personen, die nicht verheiratet sind und mit einem Partner zusammenleben) zeigt sich auch in der bivariaten Auswertung.

Befragte, die verheiratet sind und mit ihrem Ehepartner zusammenleben, wünschen sich den Übergang in den Ruhestand zu einem früheren Zeitpunkt (mit durchschnittlich 61,1 Jahren) als Befragte in einem anderen Familienstand (mit durchschnittlich 61,9 Jahren). Das Signifikanzniveau beträgt $p < .05$. Alleinlebende Partner wünschen sich den Übergang in den Ruhestand mit einem signifikant höheren Alter ($p < .001$) als mit Partner Lebende.

Im Vergleich zur Variablen des Zusammenwohnens mit einem Partner zeigt die Variable Zufriedenheit mit den eigenen Kontakten in der bivariaten Analyse keine signifikanten Mittelwertsunterschiede.

7.2.3 Erwartungen an den Übergang

Zur Erhebung der Erwartungen an den Ruhestand wurde eine aus neun Items bestehende Batterie ausgewertet (die eine hohe Reliabilität von $\alpha = .873$ aufweist, siehe Übersicht 7.2). Die Antwortausprägungen gehen von 1 (trifft überhaupt nicht zu) über 2 (trifft eher nicht zu) und 3 (trifft eher zu) bis 4 (trifft voll und ganz zu).

Bei den Skalen bedeutet ein hoher Mittelwert jeweils eine positive Einstellung zum Übergang, der noch bevorsteht bzw. bereits vollzogen wurde. Je niedriger der Mittelwert, desto negativer ist die Aussicht auf den Übergang in den Ruhestand.

Mithilfe eines ersten regressionsanalytischen Modells (vgl. Tab. 7.3) wurde die Auswirkung unterschiedlicher Variablen auf die Variable der Erwartungen an Renteneintritt und Ruhestand überprüft. Als Ergebnis ist ein hochsignifikanter Einfluss eines positiven Altersbildes festzustellen. Der Einfluss des Geschlechts, der Wohnsituation mit oder ohne Partner sowie der Stellung im Beruf ist ebenfalls statistisch bedeutsam. In einem erweiterten Modell wurden unterschiedliche Aktivitäten in die Regressionsanalyse einbezogen. Dabei erweist sich eine aktive Beteiligung am kulturellen Leben als relevanter Einflussfaktor hinsichtlich der Erwartungen an den Ruhestand. Die Ausübung anderer Aktivitäten im Rahmen der Freizeitgestaltung und sportliche Betätigung hat ebenso wenig wie die schulische Bildung einen signifikanten Einfluss. Statistisch hoch relevant dagegen zeigt sich der Einfluss der Zufriedenheit mit den sozialen Kontakten, wohingegen die Zufriedenheit mit dem eigenen Gesundheitszustand keine wesentliche Rolle zu spielen scheint.

Tabelle 7.3:

Prädiktoren für Erwartungen an den Renteneintritt und den Ruhestand (standardisierte β-Werte)

		Modell 1	Modell 2
Alter		,005	,006
Geschlecht		-,065**	-,072**
West-Ost		,025	,031
mit Ehe-/Lebenspartner zusammenlebend		,061**	,057**
mit Gesundheitszustand zufrieden		-,032	-,037
mit sozialen Kontakten zufrieden		,092**	,079**
Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 12 Monaten		-,014	-,029
Schulbildung	hoch	,005	-,025
	mittel	,016	-,007
positives Altersbild		,225**	,225**
Stellung im Beruf	Angestellte	,061*	,038
	Beamte	,081**	,063*
	Selbständige	-,032	-,050
sportliche Aktivität			,010
Freizeitaktivitäten			,008
kulturelle Aktivitäten			,094**
korrigiertes R^2		,089	,102

*Quelle: EdAge LMU; Basis: n = 1.704, nur Erwerbstätige; * p < .05 **; p < .01; *** p < .001*

Auch in der bivariaten Auswertung hat ein positives Altersbild hochsignifikanten Einfluss ($p < .001$) auf die Erwartungen an den Übergang in den Ruhestand. Der Mittelwert auf der Skala Erwartungen an den Übergang von Personen, die ein eher negatives Altersbild haben, ist signifikant niedriger als der Mittelwert von Personen mit positivem Altersbild. Personen mit negativerem Altersbild haben eher negative Erwartungen an ihren bevorstehenden Ruhestand.

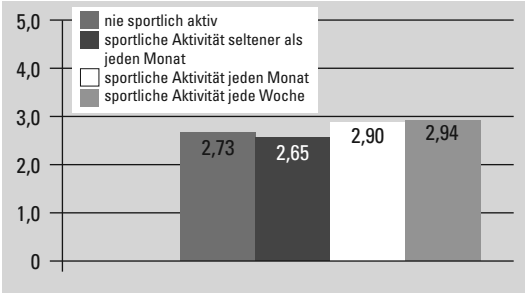
Ebenfalls erweist sich der Einfluss der Region Ost-West in der bivariaten Analyse als signifikant ($p < .05$). Personen aus Ostdeutschland haben signifikant positivere Erwartungen an den Ruhestand als Personen aus Westdeutschland. Dies könnte unter anderem durch schlechtere Bedingungen des Arbeitsmarktes für ältere Arbeitnehmer im Osten Deutschlands bedingt sein.

Personen, die verheiratet sind und mit ihrem Partner zusammenleben, haben signifikant positivere Erwartungen ($p < .05$) an den Übergang als Personen, die einen anderen Familienstand angeben. Damit wird das Ergebnis des regressionsanalytischen Modells gestützt. Personen, die nicht verheiratet sind, unterscheiden sich wiederum untereinander signifikant im Mittelwert der Skala Erwartungen an den Übergang, je nachdem, ob diese mit einem Partner zusammenleben oder alleinlebend sind ($p < .05$).

Auch die in der Regressionsanalyse ermittelten Unterschiede nach sportlicher Aktivität finden sich in der bivariaten Analyse wieder. Personen, die sport-

Abbildung 7.5:

Positive/negative Erwartungen an den Übergang differenziert nach sportlicher Aktivität



Quelle: EdAge LMU, n = 2.010; 45- bis 80-Jährige, nur Erwerbstätige

lich mindestens jeden Monat aktiv sind, haben signifikant höhere Mittelwerte ($p < .05$) und damit positivere Erwartungen an Übertritt und Ruhestand als Personen, die seltener als einmal monatlich sportlich aktiv sind.

Für die Variable Schulabschluss, die im regressionsanalytischen Modell als Einflussfaktor erkannt wurde, konnten in der bivariaten Analyse keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden, was auf sich überlagernde Effekte mit den anderen im Modell berücksichtigten Variablen hinweist.

7.2.4 Erlebter Übergang in den Ruhestand

Zur Erhebung des Erlebens des bereits vollzogenen Übergangs wurde eine aus zwölf Items bestehende Batterie ausgewertet. Es wurde eine Skala „Positiv erlebter Übergang" gebildet, die eine sehr hohe Reliabilität von $\alpha = .946$ aufweist. Die Antwortausprägungen gehen von 1 (trifft überhaupt nicht zu) über 2 (trifft eher nicht zu) und 3 (trifft eher zu) bis 4 (trifft voll und ganz zu). Die Skala wurde so gepolt, dass ein hoher Mittelwert für eine positive Einstellung zum erlebten Übergang steht. In Übersicht 7.3 sind die einzelnen Items der Skala dargestellt.

In der Regressionsanalyse (vgl. Tab. 7.4) stellten sich mehrere Einflüsse als hochsignifikant heraus. Diese sind das Alter der Befragten, die Zufriedenheit mit dem eigenen Gesundheitszustand, ein positives Altersbild sowie derzeitige Freizeitaktivitäten und Teilhabe am kulturellen Leben. Als signifikante Einflussfaktoren sind außerdem die Region (West-Ost), die Wohnform (alleinlebend oder mit Partner lebend) sowie die Zufriedenheit mit den eigenen sozialen Kontakten auszumachen. Der Einfluss einer höheren Schulbildung erreicht erst in dem komplexeren zweiten Modell statistische Bedeutsamkeit.

Die Zufriedenheit mit dem eigenen Gesundheitszustand stellt auch in der bivariaten Analyse einen hochsignifikanten Einflussfaktor auf das Erleben des Übergangs in den Ruhestand dar ($p < .001$). Dabei erleben nicht etwa die Personen, die in den letzten Jahren ihrer Berufstätigkeit gesundheitliche Probleme hatten, ihren Übergang aufgrund der Entlastung als positiv. Vielmehr wird der Übergang von Personen, die mit ihrem Gesundheitszustand eher zufrieden sind, günstiger bewertet.

In der bivariaten Analyse zeigt sich, dass Personen jüngeren Alters ihren Übergang in den Ruhestand

Übersicht 7.3:

Items der Skala positiv erlebter Übergang

Wie haben Sie den Übergang in das Rentenalter erlebt bzw. gemeistert? Wieweit treffen die folgenden Aussagen für Sie persönlich zu?
Ich habe den Übergang ohne Probleme gemeistert.
Ich habe noch heute Probleme.
Meine Hobbys und/oder andere Aktivitäten füllen mein Leben jetzt aus.
Ich hätte gerne noch weitergearbeitet.
Ich fühle mich nicht mehr gebraucht.
Ich genieße die neu gewonnene Freiheit.
Ich habe endlich Zeit für die Familie.
Ich vermisse das Arbeitsleben.
Ich nehme mir mehr Zeit für Freunde und Bekannte.
Mir fehlt der Kontakt zu meinen Kollegen.
Ich habe schon konkrete Pläne zur Gestaltung der nächsten Jahre.
Nach dem Übertritt in die Rente/Pension habe ich neue Tätigkeitsfelder gefunden.

Quelle: EdAge LMU

Tabelle 7.4:
Prädiktoren für einen positiv erlebten Übergang

		Modell 1	Modell 2
Alter		,073**	,089**
Geschlecht		,010	,015
West-Ost		-,152**	-,149**
mit Ehe-/Lebenspartner zusammenlebend		,090**	,079**
mit Gesundheitszustand zufrieden		,230**	,197**
mit sozialen Kontakten zufrieden		,144**	,128**
Teilnahme an Weiterbildung in den letzten 12 Monaten		,068**	,042*
Schulbildung	hoch	,040	,066**
	mittel	,027	,038
positives Altersbild		,184**	,185**
Stellung im Beruf	Angestellte	,058*	,032
	Beamte	,056*	,044
	Selbständige	,007	,000
sportliche Aktivität			,037
Freizeitaktivitäten			,085**
kulturelle Aktivitäten			,102**
korrigiertes R^2		,211	,231

*Quelle: EdAge LMU; Basis: nur Rentner; n = 2.162; * p < .05 **; p < .01*

negativer bewerten als ältere Personen ($p < .05$). Die 55- bis 64-Jährigen (n = 447) bewerten ihren Übergang signifikant negativer als die 65- bis 80-Jährigen (n = 1.669). Ursache hierfür kann einerseits sein, dass die jüngeren Altersgruppen zeitlich noch viel näher am erlebten Übergang sind und die Herausforderungen, die diese Phase mit sich gebracht hat, noch stärker präsent sind bzw. sie sich immer noch mit den damit einhergegangenen Veränderungen auseinandersetzen müssen. Es mag andererseits aber noch wesentlicher sein, dass sich in der jüngeren Gruppe viele Frührentner befinden, die ihren Berufsausstieg als unfreiwillig und verfrüht erlebt haben.

Auch das Altersbild erweist sich in der bivariaten Analyse als hochsignifikanter Einfluss auf die Bewertung des Übergangs ($p < .001$). Beide Variablen korrelieren mit .286. Ähnlich deutlich fällt auch der Zusammenhang zwischen Freizeitaktivitäten und erlebtem Übergang aus (Korrelationskoeffizient = .245; $p < .001$). Zudem bewerten in Westdeutschland die Befragten den Übergang in die Nacherwerbsphase signifikant positiver ($p < .05$) als die im Osten Deutschlands.

Der Einfluss des Familienstands und der Wohnsituation (alleinlebend oder mit Partner lebend) bestätigt sich in der bivariaten Auswertung ebenfalls. Personen, die verheiratet mit Ehepartner leben, bewerten ihren Übergang im Nachhinein signifikant positiver als Personen mit einem anderen Familienstand ($p < .05$). Diese unterscheiden sich wiederum untereinander nach Wohnform. Wer mit einem Partner zusammenlebt, bewertet den eigenen Übergang deutlich positiver als Alleinlebende (vgl. Tab. 7.5). Generell scheinen soziale Kontakte einen positiven Einfluss zu haben. Personen, die angeben, mit ihrem sozialen Netzwerk sehr zufrieden oder eher zufrieden zu sein, haben einen auffallend höheren Mittelwert in der Skala „positiv erlebter Übergang".

Für die Variablen Geschlecht und sportliche Aktivitäten, die im regressionsanalytischen Modell als Einflussfaktor erkannt wurden, konnten in der bi-

Tabelle 7.5:

Mittelwerte der Skala „positiv erlebter Übergang" nach Partnerschaft und Zufriedenheit mit den sozialen Kontakten

Positiv erlebter Übergang		N	Mittelwert	Standard-abweichung	Signifikanz
mit Ehe-/Lebenspartner zusammenlebend	ja	1.533	3,0313	1,07086	
	nein	622	2,8680	1,11666	,000
Zufriedenheit mit sozialen Kontakten	eher zufrieden	2.022	3,0331	1,01331	
	eher unzufrieden	123	2,3556	1,43773	,000

Quelle: EdAge LMU; Basis: nur Personen in der Nacherwerbsphase, n = 2.162

variaten Analyse keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden.

7.3 Fazit

Verschiedene Faktoren haben einen wichtigen Einfluss auf den Übergang in die Nacherwerbsphase. Die Zufriedenheit mit dem eigenen Gesundheitszustand stellt einen bedeutenden Prädiktor für das gewünschte Rentenalter sowie für das Erleben des Übergangs dar. Es ist schlüssig, dass mit ihrer Gesundheit weniger zufriedene Personen einen früheren Übergang anstreben, da er auch mit Entlastungen von beruflichen Anstrengungen verbunden wird. Die Analysen zeigen jedoch ebenfalls, dass gesundheitlich Zufriedene den Übergang in die Nacherwerbsphase positiver erleben. Mit einem erhöhten Wohlbefinden sind eine größere gesellschaftliche Teilhabe und eine höhere sportliche Aktivität möglich. Dies sind Faktoren, die sich ebenfalls als relevant für das Erleben des Übergangs herausgestellt haben. Sportliche Aktivität beispielweise hat einen relevanten Einfluss auf positive Erwartungen an den Übergang. Bei allen untersuchten Fragestellungen erwies sich eine gute soziale Einbindung – sei es in Form der eigenen Zufriedenheit mit den sozialen Kontakten, in Form des Familienstandes oder hinsichtlich der Wohnform – als positiver Einflussfaktor.

Eine weitere wichtige Rolle spielt ein positives Altersbild. Während es auf das gewünschte Rentenalter keinen deutlichen Einfluss hat, beeinflusst es die Erwartungen an den Übergang sowie das Erleben des Übergangs sehr deutlich.

Besonders hinzuweisen ist auf die Unterschiede im West-Ost Vergleich. Personen aus Ostdeutschland bewerten ihren Übergang im Nachhinein negativer als westdeutsche Personen. Möglicherweise steht dieses Ergebnis in Zusammenhang mit den positiveren Erwartungen der Ostdeutschen an den Übertritt und den Ruhestand. Positive Erwartungen können leichter enttäuscht werden als weniger positive Erwartungen, wie sie die Befragten aus dem Westen Deutschlands äußern. Zudem ist es möglich, dass Faktoren wie Frühverrentung und Arbeitslosigkeit älterer Arbeitnehmer, die gehäuft in Ostdeutschland auftreten, für die negativere Bewertung mitverantwortlich sind.

Die Bewältigung des Übergangs in die Nacherwerbsphase ist insgesamt immer dann mit besonderen Herausforderungen und Problemen verbunden, wenn dieser nicht als selbst gewählt und selbst gestaltet erlebt wird. Gerade diese Mitgestaltung des Übergangs und der Entwurf neuer Lebensmuster für die Nacherwerbsphase können durch Erwachsenenbildung wesentlich unterstützt werden (vgl. Tippelt/Schmidt 2007). Die hier vorgestellten empirischen Daten belegen die Problematik des Übergangs für manche Gruppen und lassen auch Rückschlüsse auf Ansatzpunkte für andragogische Angebote zu. Den Übergang begleitende Angebote müssen sich daher insbesondere an die Personen richten, die mit einem unerwünscht frühen Erwerbsaustritt – sei es durch Frühverrentung oder Arbeitslosigkeit – konfrontiert sind und sie bei der Bewältigung des Übertritts in die Nacherwerbsphase sowie beim Entwurf von Plänen für diesen neuen Lebensabschnitt begleiten.

8. Gesundheitsbildung

Catharina Theisen / Simone Sinner

8.1 Einleitung

Kongruent zur Ausweitung des Lernens über die Adoleszenz hinaus im Sinne eines lebenslangen Lernens kommt auch der Gesundheitsbildung als lebenslangem Prozess zunehmende Bedeutung zu. In Abgrenzung zur „Gesundheitserziehung", die sich an Kinder und Jugendliche richtet, handelt es sich bei den Adressaten der Gesundheitsbildung um Erwachsene. Während Gesundheits*erziehung* lediglich das Eintrainieren gesundheitsrelevanten Verhaltens umfasst, geht Gesundheitsbildung

> *(…) über eine präventiv orientierte Gesundheitserziehung mit deren vorrangiger Ausrichtung und Vermeidung gesundheitsgefährdender Verhaltensweisen und über bloße Informationen und Aufklärung hinaus. Sie will, dass Menschen mehr Möglichkeiten haben, positiven Einfluss auf ihre eigene Gesundheit und die anderer sowie auf ihre Lebensbedingungen auszuüben (Bundesvereinigung für Gesundheit e. V. 1997, S. 12).*

An diesem Anspruch wird auch der Wandel des Verständnisses von Gesundheit deutlich. Es entwickelte sich in den letzten Jahrzehnten von einem rein naturwissenschaftlich-technischen zu einem mehrdimensionalen, systemisch-konstruktivistischen Verständnis von Gesundheit[16] (Hoh/Barz, 1999; Blättner 1998).

> *Die WHO beschreibt Gesundheit als individuell erlebtes, physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden und unterstreicht damit die subjektive Dimension von Gesundheit. Das, was Menschen unter Gesundheit verstehen oder mit Gesundheit assoziieren, ist von ihrem gesellschaftlich-kulturellen Hintergrund abhängig. Damit prägen Faktoren wie Lebensphase, Alter, soziale Herkunft, Bildungsgrad, Geschlecht, Erziehung und die Strukturen des Gesundheitswesens das Gesundheitsverständnis des einzelnen und von Gruppen (BMBF 1997, S. 5).*

Nach heutiger Erkenntnis steht Gesundheit also in engem Zusammenhang mit den individuellen Lebensbedingungen und Lebenslagen. Dabei stellt sich vor allem der Bildungsstand als wesentliche Einflussgröße auf Gesundheit im Alter dar (Kruse 2006).

Bisherige Untersuchungen konnten Hinweise auf Altersunterschiede (BMBF 1997), Geschlechtsunterschiede (Venth 1994; Boenche 1994) und schichtspezifische Merkmale bezüglich des Bildungsinteresses und -verhaltens geben (Hoh/Barz 1999), detaillierte Informationen über Zielgruppen und Teilnehmerstruktur im Bereich Gesundheitsbildung stehen jedoch noch aus.

Die quantitativen sowie qualitativen Daten dieses Projektes sollen Aufschluss darüber geben, welche Merkmale die Teilnehmenden für Gesundheitsbildung aufweisen, welche Anbieter von Gesundheitsbildung am häufigsten besucht werden und welche Formen der Gesundheitsbildung in Anspruch ge-

16 „Gesundheit und Krankheit zeigen sich so als Ergebnis der Auseinandersetzungen mit Belastungen und Anforderungen auf der psychosozialen und der physischen Ebene. Sozialer Lebenskontext und individuelle Verhaltensweisen, physische Umwelt, die Biographie des einzelnen und seine genetischen Anlagen, Faktoren wie Lebensphase, Alter, soziale Herkunft, Bildungsgrad, Geschlecht, Erziehung, die Strukturen des Gesundheitswesens und der Gesellschaft werden als gesundheitsrelevant verstanden" (BMBF 1997, Vorwort).

nommen werden. Dabei wird nicht nur die Teilnahme an organisierter Gesundheitsbildung, sondern auch gesundheitsrelevantes Verhalten im Alltag und die Zufriedenheit mit dem Gesundheitszustand betrachtet.

8.2 Befunde aus der Repräsentativbefragung

8.2.1 Zufriedenheit mit dem Gesundheitszustand

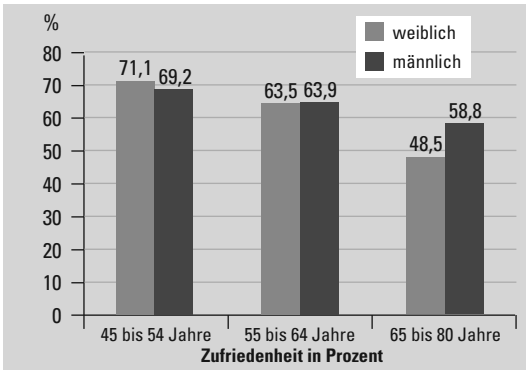
Das Ziel der Erhebung des Gesundheitszustandes war, ihn in Zusammenhang mit der Lebenslage und dem Bildungsverhalten zu bringen. Da sich der objektive Gesundheitszustand nur schwer ermitteln lässt und gemäß der Gesundheitsdefinition der WHO ein „individuell erlebtes, physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden" darstellt, wurde anstelle einer objektiven Gesundheitssituation die subjektive Zufriedenheit mit dem Gesundheitszustand erhoben. Darüber hinaus kann die Vermutung angestellt werden, dass Wahrnehmung und Beurteilung des Gesundheitszustandes einen größeren Einfluss auf die Bildungsteilnahme haben als der objektive Gesundheitszustand.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertungen zur Zufriedenheit mit dem Gesundheitszustand dargestellt.

Zufriedenheit mit dem Gesundheitszustand nach Altersgruppen und Geschlecht

Die Erhebung zeigt, dass die Zufriedenheit mit dem Gesundheitszustand[17] mit zunehmendem Alter zurückgeht. Am stärksten ist dieser Effekt bei den Männern. Während in der Altersgruppe der 45- bis 54-Jährigen noch 71,1 Prozent der Männer angaben, mit ihrem Gesundheitszustand eher zufrieden oder sehr zufrieden zu sein, sind es nur noch 63,5 Prozent der 56- bis 64-Jährigen und 48,5 Prozent der 65- bis 80-Jährigen. Auch bei den Frauen zeigt sich ein Rückgang in der Zufriedenheit mit dem Gesundheitszustand, wenn auch weniger deutlich (vgl. Abb. 8.1).

Abbildung 8.1:
Zufriedenheit mit dem Gesundheitszustand nach Altersgruppen



Quelle: EdAge LMU, n = 4.909

Zufriedenheit mit dem Gesundheitszustand nach Sozialschichtzugehörigkeit

Die statistischen Ergebnisse der Auswertung nach Schulabschluss, beruflicher Stellung und Einkommen spiegeln den Stand der Forschung zu Sozialschichtzugehörigkeit und Gesundheit wider.
Die Untersuchung von Helmert (2003) zu sozialer Ungleichheit und Krankheitsrisiko zeigt:

> *Personen mit höherer Bildung haben eine größere Chance, ein langes und gesundes Leben zu führen. Sie haben im Allgemeinen eine höhere Kompetenz im adäquaten Umgang mit den unterschiedlichen gesundheitsbezogenen Angeboten wie beispielsweise Prävention, Kuration, Rehabilitation und auch hinsichtlich der Teilnahme an Selbsthilfegruppen (Helmert 2003, S. 50).*

Auch eine Reihe von angloamerikanischen Studien berichtet über den protektiven Effekt eines höheren Bildungsniveaus (vgl. Kruse 2006).

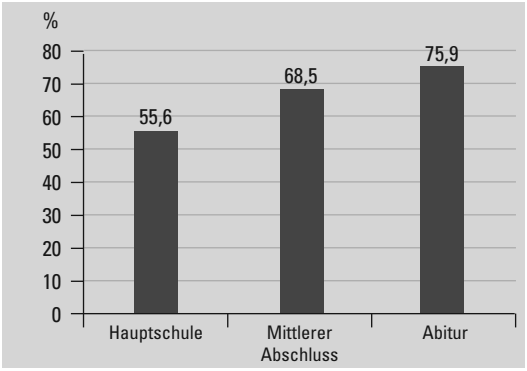
Die Werte der unten abgebildeten Grafik (Abb. 8.2) beziehen sich nicht auf Morbiditäts- oder Mortalitätsraten, jedoch weist auch die subjektive Bewertung des Gesundheitszustandes auf einen engen Zusammenhang mit dem Bildungsniveau hin. Während nur 55,6 Prozent der Befragten mit Hauptschulabschluss angeben, zufrieden zu sein, sind es bei den Befragten mit mittlerem Abschluss

17 Die Zufriedenheit mit dem Gesundheitszustand wurde direkt mit einem Item erhoben („Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem derzeitigen Gesundheitszustand?").

68,5 Prozent und bei den Befragten mit Abitur 75,9 Prozent.

Abbildung 8.2:

Zufriedenheit mit dem Gesundheitszustand nach Schulabschluss (45- bis 80-Jährige)



Quelle: EdAge LMU, n = 4.909

Die Ergebnisse zu Einkommen und beruflicher Stellung zeigen ein ähnliches Bild. Je höher das Einkommen und die berufliche Stellung, desto zufriedener sind die Befragten mit dem eigenen Gesundheitszustand. Während nur knapp über die Hälfte der Arbeiter (52,1 %) angeben, mit ihrem Gesundheitszustand zufrieden zu sein, sind es 65,5 Prozent der Angestellten, 70,9 Prozent der Beamten und 74,7 Prozent der Selbstständigen. Die differenziertere Betrachtung der beruflichen Stellung (von ungelernten Arbeitern über qualifizierte Angestellte bis hin zu Beamten im gehobenen Dienst) zeigt das gleiche Bild: Je höher die berufliche Qualifizierung, desto zufriedener sind die Befragten mit dem eigenen Gesundheitszustand.

Jedoch werden nach Helmert das Einkommen und die berufliche Stellung

(…) oftmals durch eine chronische Verschlechterung des Gesundheitszustandes negativ beeinflusst. Es ist deshalb schwierig zu entscheiden, ob niedriges Einkommen und/oder niedrige berufliche Stellung Ursache oder Folge eines schlechten Gesundheitszustandes sind. Zwischen dem Bildungsabschluss und der Gesundheit bestehen dagegen keine derartigen Wechselwirkungen (Helmert 2003, S. 51).

8.2.2 Teilnahme an Gesundheitsbildung

Zur Auswertung der Teilnahme an organisierter Gesundheitsbildung wurden folgende Fragen herangezogen:

- Haben Sie außerhalb Ihrer beruflichen Tätigkeit schon einmal an einer Weiterbildungsveranstaltung aus dem Bereich Gesundheit teilgenommen? (Antwortmöglichkeiten: □ Ja einmal, □ Ja mehrmals, □ Nein)
- Bitte denken Sie an die Weiterbildungsveranstaltung, an der Sie zuletzt teilgenommen haben. Welchen Themenbereich hat dieser Kurs abgedeckt? (13 Kategorien)
- Wer hat diese Veranstaltung organisiert? (neun Antwortmöglichkeiten)

Die Ergebnisse zur Teilnehmerstruktur organisierter Gesundheitsbildung liefert folgendes Bild: Frauen nehmen mit insgesamt 19,3 Prozent häufiger an organisierter Gesundheitsbildung teil als Männer (14,4 %). Dabei gehören die Themen „Ernährung“ (22,9 %) und „Gymnastik“ (14,6 %) zu den von den Frauen am häufigsten gewählten Themen, gefolgt von „Pflege“ (9,7 %) und „vorbeugenden Maßnahmen“ (9,3 %). Die Themen „Pflege“ und „alternative Heilwesen“ werden von Frauen (alternative Heilwesen zu 8,5 %) deutlich häufiger besucht als von Männern (Pflege 3,5 %, alternative Heilwesen 4,1 %). Männer besuchen im Gesundheitsbereich primär Kurse zur „Ernährung“ (22,3 %), „Angebote zu spezifischen Krankheitsbildern“ (15,5 %) und zu „vorbeugenden Maßnahmen“ (15 %). Was die Wahl des Anbieters von Gesundheitsbildung betrifft, so geben die Frauen, die an Kursen zu Gesundheitsbildung teilgenommen haben, auffallend häufiger als Männer an, diese bei der Volkshochschule besucht zu haben (Frauen: 15,3 %, Männer: 7,7 %). Männer dagegen besuchen auffallend häufiger Kurse, die vom Arzt oder Krankenhaus angeboten werden (Männer: 18,9 %, Frauen: 7,3 %).

Die Teilnehmerstruktur nach Altersgruppen lässt sich schwer ermitteln, da nicht nach der aktuellen Teilnahme an Gesundheitsbildung gefragt wird, sondern danach, ob überhaupt schon einmal an Gesundheitsbildung teilgenommen wurde. Bisher am häufigsten besuchte die mittlere Altersgruppe Angebote zur Gesundheitsbildung. 18,1 Prozent aller Befragten zwischen 55 und 64 Jahren geben an, einmal oder mehrmals an organisierter Gesundheitsbildung teilgenommen zu haben. Dagegen

sind es nur knapp weniger, nämlich 17 Prozent, bei den 45- bis 54-Jährigen. Am wenigsten Erfahrung mit Gesundheitsbildung hat die älteste Altersgruppe. Von allen Befragten zwischen 65 und 80 Jahren geben nur 16 Prozent an, außerberuflich an Gesundheitsbildung teilgenommen zu haben. Dabei besuchte die jüngste untersuchte Altersgruppe die Volkshochschule häufiger als die 55- bis 80-Jährigen. Letztere besuchten zum Großteil Gesundheitskurse, die von der Krankenkasse organisiert wurden.

Die Teilnehmerstruktur in der Gesundheitsbildung nach Schulabschluss und Stellung im Beruf zeigt sich wie erwartet. Je höher das Bildungsniveau, desto häufiger wird organisierte Weiterbildung zu Gesundheitsthemen besucht. Dies belegt neben den beiden folgenden Abbildungen (Abb. 8.3 und Abb. 8.4) vor allem auch die differenzierte Betrachtung der beruflichen Stellung: Je höher die Angestellten und die Beamten qualifiziert sind, desto häufiger wird Gesundheitsbildung besucht.

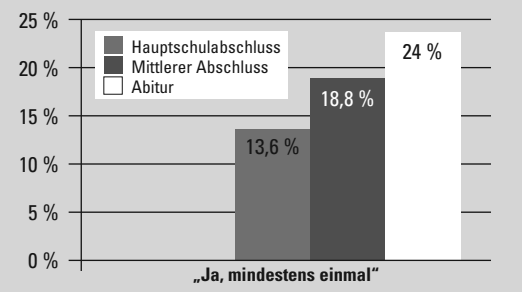
Was die Anbieter von Gesundheitsbildung betrifft, so werden Volkshochschule und private Bildungsanbieter tendenziell eher von Personen mit mittlerer und höherer Schulbildung besucht. Personen mit niedrigem Schulabschluss, eher niedriger Stellung im Beruf und niedrigerem Einkommen (unter 1.500 Euro netto/Monat) nehmen eher von der Krankenkasse organisierte Kurse in Anspruch. Vermutlich lässt sich diese Präferenz unter anderem durch die Bezuschussung der von den Krankenkassen angebotenen Kurse oder die nachdrückliche Aufforderung zur Teilnahme durch die jeweilige Krankenkasse erklären.

Im Hinblick auf diese Ergebnisse wundert es nicht, dass die Auswertung nach Migrationshintergrund ergab, dass Migrant/inn/en deutlich seltener an organisierter Gesundheitsbildung teilnehmen. Trotz geringerer Fallzahl der Personen, die nicht in Deutschland geboren sind bzw. die deutsche Staatsangehörigkeit nicht besitzen, lässt sich hier eine eindeutige Tendenz feststellen, die auf eine klare Unterrepräsentation von Migrant/inn/en in Maßnahmen der Gesundheitsbildung verweist.

In Bezug auf die Zufriedenheit mit dem Gesundheitszustand belegen die Daten, dass Personen jeden Geschlechts, die an Gesundheitsbildung teilgenommen haben, auch zufriedener mit ihrem Gesundheitszustand sind (vgl. Abb. 8.5).

Abbildung 8.3:

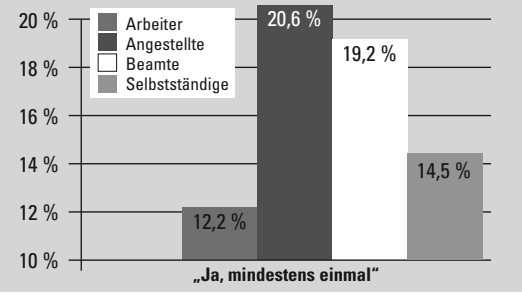
Teilnahme an Gesundheitsbildung nach Schulabschluss (45- bis 80-Jährige)



Quelle: EdAge LMU; n=4.909

Abbildung 8.4:

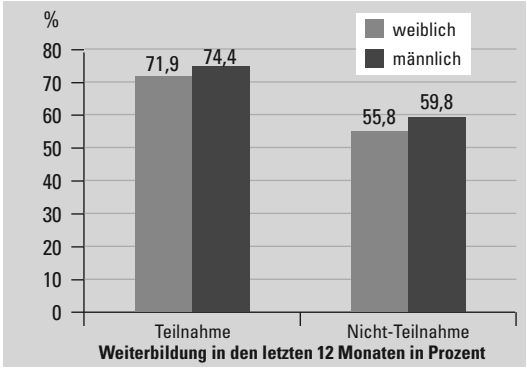
Teilnahme an Gesundheitsbildung nach beruflicher Stellung (45- bis 80-Jährige)



Quelle: EdAge LMU; n=4.909

Abbildung 8.5:

Zufriedenheit mit dem Gesundheitszustand und Teilnahme an Weiterbildung (45- bis 80-Jährige)



Quelle: EdAge LMU, n = 4.909

8.2.3 Gesundheitsverhalten

In Anbetracht der Ergebnisse zur Teilnehmerstruktur in der organisierten Gesundheitsbildung stellt sich die Frage, welche Gruppen in ihrem Alltag welche Formen individuellen Gesundheitsverhaltens zeigen und ob die Befragten, die weniger an organisierter Weiterbildung teilnehmen, vermehrt privat kognitives und physisches Training in Form von Gedächtnistraining oder Sport betreiben.
Für die Erhebung physischen und kognitiven Trainings im Alltag wurden folgende Fragen herangezogen:

- Wie oft treiben Sie Sport (z.B. Schwimmen, Laufen, Radfahren, Kampf- oder Kraftsportarten oder dergleichen)? Denken Sie bitte auch an das, was Sie möglicherweise in einem Fitnessstudio tun (Aerobic, Laufband, Ergometer etc.).
  □ täglich, □ mehrmals in der Woche, □ einmal in der Woche, □ seltener, □ nie
- Machen Sie Entspannungs- oder Meditationsübungen, wie z.B. Yoga, Autogenes Training, Progressive Muskelrelaxation (PMR), Tai Chi, Qi Gong?
  □ täglich, □ mehrmals in der Woche, □ einmal in der Woche, □ seltener, □ nie
- Gehen Sie einer oder mehrerer der folgenden Aktivitäten regelmäßig nach?
  □ Kreuzworträtsel u.ä., □ Zahlenrätsel u. ä., □ Gedächtnistraining, □ Strategiespiele (z.B. Schach, Mühle, etc.), □ nein, nichts davon

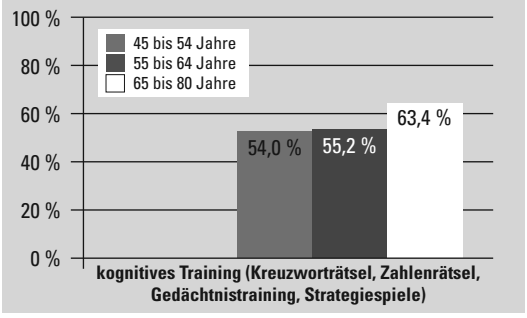
Die Ergebnisse zu physischem und kognitivem Training im Alltag ergaben in Bezug auf die drei Altersgruppen folgendes Bild: Tendenziell treiben die älteren Gruppen weniger Sport. Während die 45- bis 54-Jährigen noch zu 45,1 Prozent mindestens einmal die Woche Sport treiben, sind es bei den 55- bis 64-Jährigen noch 42,3 Prozent und in der Gruppe der 65-bis 80-Jährigen nur noch 36,7 Prozent. In der ältesten Gruppe gibt somit weit über die Hälfte der Befragten (62,9 %) an, selten oder nie Sport zu treiben. Hinsichtlich des kognitiven Trainings sieht es allerdings gegensätzlich aus. Hier findet sich die älteste Gruppe, die mit Abstand am aktivsten ist (vgl. Abb. 8.6).

Die Auswertungen nach Schulabschluss und beruflicher Stellung liefern zu physischem und kognitivem Training die gleichen Ergebnisse wie zur Teilnahme an institutioneller Gesundheitsbildung. Je höher der Schulabschluss und je besser die berufliche Qualifizierung, desto häufiger werden Sport und Gedächtnistraining betrieben sowie Entspannungsübungen und Meditationsübungen gemacht (vgl. Abb. 8.7 und Abb. 8.8).

Wie bei der organisierten Gesundheitsbildung erweisen sich die Gruppen mit niedrigem Bildungsniveau, einer niedrigen beruflichen Qualifizierung

Abbildung 8.6:

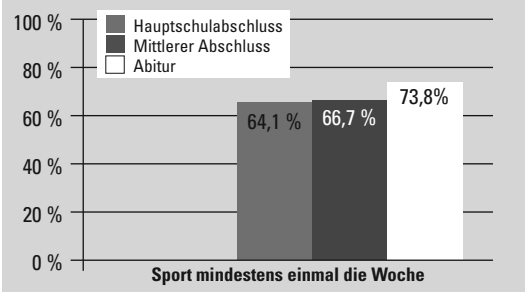
Teilnahme an kognitivem Training nach Altersgruppen



Quelle: EdAge LMU; n=4.909

Abbildung 8.7:

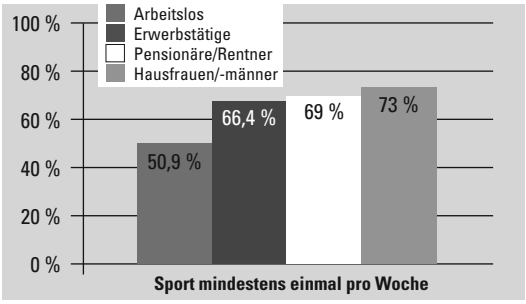
Sportaktivitäten nach Schulabschluss (45- bis 80-Jährige)



Quelle: EdAge LMU; n=2.986

Abbildung 8.8:

Sportaktivitäten nach Erwerbstatus (45- bis 80-Jährige)



Quelle: EdAge LMU; n=4.894

und auch die Arbeitslosen als die benachteiligten Gruppen. Der Ost-West-Vergleich macht zudem deutlich, dass die Befragten aus Ostdeutschland etwas seltener physisches und kognitives Training betreiben (63,4 %) als westdeutsche Befragte (68 %).

Bezüglich des Geschlechts stellte sich heraus, dass Frauen – analog zur institutionellen Gesundheitsbildung – auch im Alltag mehr gesundheitsbewusstes Verhalten zeigen, zumindest hinsichtlich physischen und kognitiven Trainings. Frauen (69,4 %) betreiben etwas häufiger Sport als Männer (64,3 %), machen häufiger Entspannungs- oder Meditationsübungen (Frauen 13,7 %; Männer 6,8 %) und trainieren häufiger ihr Gedächtnis (Frauen 61 %; Männer 54 %).

Kongruent zum Zusammenhang institutioneller Gesundheitsbildung mit der Zufriedenheit hinsichtlich der eigenen Gesundheit zeigt sich auch in Bezug auf physisches und kognitives Training, dass sportlich aktive Personen zufriedener mit dem eigenen Gesundheitszustand sind.

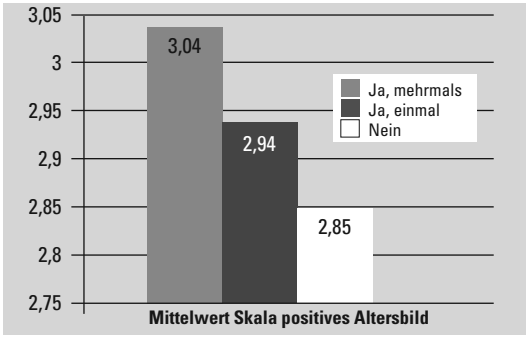
Ein weiteres aufschlussreiches Ergebnis wird durch die Auswertung der Gesundheitsbildung im Zusammenhang mit dem Altersbild offenkundig. Sowohl für die institutionelle Gesundheitsbildung als auch für das kognitive und physische Training zeigt sich durch die Mittelwertsberechnung mit der Skala „positives Altersbild" ein hochsignifikanter ($p < .001$) Zusammenhang zwischen organisierter Gesundheitsbildung und einem positiven Altersbild, das Gleiche gilt für den Zusammenhang von Sportaktivität und aktivem kognitivem Training mit einem positiven Altersbild.

In Bezug auf institutionelle Gesundheitsbildung lässt sich zudem noch ein Unterschied zur Teilnahmehäufigkeit feststellen. Befragte, die mehrmals an Gesundheitsbildung teilgenommen haben, zeigen ein signifikant ($p < .01$) positiveres Altersbild als Befragte, die nur einmal institutionelle Gesundheitsbildung besucht haben (vgl. Abb. 8.9).

Während Befragte, die physisches und kognitives Training (und Entspannungs- und Meditationsübungen) betreiben, einen höheren Mittelwert für die Skala „positives Altersbild" aufweisen, ist der Mittelwert für die weniger sportlich und kognitiv Aktiven deutlich niedriger. Dieser Zusammenhang wird in allen Altersgruppen sichtbar (45- bis 54-Jährige, 55- bis 64-Jährige, 65- bis 80-Jährige), wobei der Unterschied bei der jüngsten Gruppe geringer ausfällt als bei den beiden älteren Gruppen.

Abbildung 8.9:

Teilnahme an organisierter Gesundheitsbildung und Altersbild



Quelle: EdAge LMU; n=4.909

8.3 Befunde aus den Gruppendiskussionen

8.3.1 Teilnahme an Gesundheitsbildung

In den Gruppendiskussionen wurde nur implizit nach Gesundheitsbildung gefragt. So wurden Themengebiete allgemein abgefragt, für die sich die Diskussionsteilnehmer interessieren. Es fällt auf, dass das Thema Gesundheitsbildung im Stellenwert hinter anderen Themen zurückliegt. So wurde es in nur sechs der 16 Gruppendiskussionen angesprochen, wobei die Beiträge eher kurz ausfielen. Das Thema wurde weniger diskutiert als vielmehr nur von einzelnen Diskussionsteilnehmern angesprochen. Zwar gibt es mehrere Hinweise darauf, dass die Teilnehmenden zum Teil sportlich aktiv sind, es ist jedoch anzunehmen, dass nur ein kleiner Teil dem Sport bewusst vor dem Hintergrund der eigenen Bildung im Bereich Gesundheit nachgeht. Dementsprechend selten äußerten sich die Teilnehmenden hierzu in den Gruppendiskussionen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Menschen, die bisher bei sich selbst oder bei anderen mit Krankheit in Berührung gekommen sind, größeres Interesse an Gesundheitsthemen zeigen als Personen, die noch nicht gezwungen waren, sich damit auseinanderzusetzen. Weil Pflege im Bereich des familiären Engagements tendenziell Frauensache ist, sind es auch häufig Frauen, die an Gesundheitsbildung teilnehmen. Dies entspricht den quan-

titativen Ergebnissen zur Teilnahmehäufigkeit der Frauen im Themenfeld „Pflege“.

8.3.2 Gesundheit und Alter als Weiterbildungsmotiv und Barriere

Im Themenfeld der Weiterbildung im Alter beziehen sich Personen häufig auf die Gesundheit. Sie kann in diesem Kontext als Motiv oder Barriere wirken. In den Gruppendiskussionen wurde nachgefragt, inwieweit die Befragten glauben, auch im Alter noch lernen zu können. Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse aus zwölf Gruppendiskussionen, in welchen Gesundheit als Motiv und/oder Barriere für das Lernen im Alter thematisiert wurde, weisen interessante Differenzen insbesondere nach Schulabschluss und Bildungsaktivität auf. Es zeigt sich, dass in Gruppen, in denen die Teilnehmenden durchschnittlich über höhere Schulabschlüsse verfügen bzw. aktiv in formale und/oder informelle Bildungsaktivitäten eingebunden sind, Gesundheit eher als Bildungsmotiv gesehen wird, um geistigen Abbauerscheinungen wie Demenz vorbeugen zu können. Analog dazu wird Gesundheit in Gruppen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen und wenigen Bildungsaktivitäten eher als Barriere gesehen.

Gesundheit als Bildungsmotiv

Die Seniorenstudierenden sehen in Gesundheit in erster Linie ein Bildungsmotiv. Diese Einstellung ist für die Teilnehmenden einleuchtend, die sich trotz höheren Alters einer anspruchsvollen Form der Weiterbildung widmen. Aber auch die Gruppe der türkischen Migrant/inn/en sieht die Gesundheit hauptsächlich als Bildungsmotiv, was sie von den anderen untersuchten Gruppen der Personen mit Migrationshintergrund deutlich abhebt. Die türkischen Diskussionsteilnehmer können als gut integriert bezeichnet werden und verfügen über mittlere und hohe Bildungsabschlüsse. Zudem gehören sie zu den bildungsaktiven Gruppen. Interessanterweise sehen auch die Bewohner des Betreuten Wohnens die Gesundheit als Motiv, sich weiterzubilden – trotz der Tatsache, dass in dieser Gruppe gesundheitliche Einschränkungen sehr präsent sind. Es scheint, als hätten sich die Teilnehmenden mit gesundheitlichen Einschränkungen abgefunden und würden die eingeschränkten Möglichkeiten der formalen Weiterbildungsteilnahme durch informelle Lernformen kompensieren. Allen Gruppen, die Gesundheit als Bildungsmotiv bewerten, ist gemeinsam, dass die Teilnehmenden über einen sehr weiten Bildungsbegriff verfügen. Bildung beinhaltet dabei sowohl formale als auch informelle Lernformen und wird im beruflichen und im privaten Kontext angesiedelt. Die Teilnehmenden geben weite Interessensfelder an und lernen in vielfältiger Form informell.

Seniorenstudierende

Die Seniorenstudierenden sind der Ansicht, dass kein Mensch zu alt fürs Lernen sein könne. Dies hänge natürlich von jeder einzelnen Person selbst ab. Es könne niemand dazu gezwungen werden noch etwas zu lernen, generell sei Lernen jedoch auch im Alter noch möglich. Wichtig sei dabei das Interesse an einem Themengebiet, das eine Person mitbringen müsse. Dies sei die wesentliche Voraussetzung für eine Weiterbildungsteilnahme.

Gründe für die Seniorenstudierenden, im Alter noch etwas dazu zu lernen, sind persönliche Motive und die Überzeugung des gesundheitspräventiven Effektes. So wird Weiterbildung von den Befragten als Prävention gegen Alzheimer und Altersdemenz *(„Verkalkung“)* gesehen. Lernen bedeutet für sie geistige Fitness. Die Teilnehmenden berichten von der Verbesserung der eigenen Konzentrationsfähigkeit, die durch den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen erzielt wurde. Die Seniorenstudierenden sind davon überzeugt, dass sich das Gehirn bis kurz vor dem Tod ständig weiter entwickelt; diesem Prozess seien keine Grenzen gesetzt. Daneben gebe es Vorteile beim Lernen im Alter. Durch das Mehr an Lebenserfahrung könne an bereits bestehendes Wissen und an Erfahrungen angeknüpft werden und neue Lerninhalte könnten dadurch tiefer reflektiert werden.

Türkische Migrant/inn/en

Die Diskussionsteilnehmer türkischer Herkunft sehen das Besondere am Lernen im Alter darin, dass man durch Erfahrung lerne und durch das Mehr an Lebenserfahrung Zusammenhänge viel besser erkennen könne. Deshalb falle das Lernen im Alter leichter.

Ein Grund für das Lernen im Alter ist für die Gruppe das Trainieren der geistigen Fitness, welche wiederum Voraussetzung für die körperliche Fitness sei. Die Befragten sind der Auffassung, die Gehirnzellen entwickelten sich auch im Alter noch weiter. Aus diesem Grund sei das Lernen bis zum Lebensende möglich. Deutschland biete nach Beobachtung der Befragten viele Möglichkeiten, sich nach dem

Arbeitsleben weiterzuentwickeln und den eigenen Interessen nachzugehen.

Die Teilnehmenden dieser Gruppe bezeichneten sich als nicht repräsentativ für ihre Landsleute. Andere Türken in Deutschland sind ihres Erachtens meist von schwierigen Arbeitsverhältnissen ermüdet oder planen die Rückkehr in die Türkei, weshalb sie kein Interesse an Bildung hätten.

Bewohner einer Einrichtung des betreuten Wohnens
Die Frage, ob ein Mensch zu alt für Weiterbildung sein kann, wird von den Bewohnern des betreuten Wohnens klar abgelehnt. *„Niemals meiner Ansicht nach. Weil das ja der Lebensmotor ist, eigentlich… Bis zum Schluss, bis zum letzten Atemzug hat jeder von uns, jedes Lebewesen eine, irgendeine Gemeinschaft, äh, eine Aufgabe für die menschliche Gemeinschaft, in der wir alle leben."* So wurde angemerkt, dass sich immer Möglichkeiten finden ließen, sich in die Gesellschaft einzubringen. Weiterbildung wirke sich äußerst positiv auf den eigenen geistigen und körperlichen Zustand aus.

Gesundheit als Motiv und Barriere für Weiterbildung
In der Gruppe der Arbeitssuchenden wird Gesundheit einerseits als Motiv, andererseits als Barriere gesehen. In dieser Gruppe erweist sich bei allen Themen der Hintergrund der Arbeitslosigkeit als prägend. Der eigene Wille, Neues zu lernen – im Gegensatz zum Zwang, hervorgerufen durch die Erfahrung eines schwierigen Arbeitsmarktes – spielt eine wichtige Rolle. Möglicherweise ist bei der Thematisierung von Alter und Gesundheit als Barriere die Erfahrung relevant, für den Arbeitsmarkt als zu alt zu gelten. Ähnliches lässt sich bei der Gruppe der VHS-Teilnehmenden mit höheren Bildungsabschlüssen vermuten. Auch sie geben an, als Ältere negative Erfahrungen gemacht zu haben – sie sprechen im Gegensatz zu den Arbeitssuchenden jedoch von Erfahrungen am Arbeitsplatz. Somit stellt die Gruppe der höher gebildeten VHS-Teilnehmenden eine Ausnahme dar, weil sie trotz ihrer höheren Bildungsabschlüsse und der Bildungsaktivität Gesundheit auch als Barriere sehen. Die Gruppe der VHS-Teilnehmenden mit niedrigen Bildungsabschlüssen sehen ebenfalls beide Facetten des Einflusses der Gesundheit auf die Weiterbildung. Dabei haben sie gesundheitliche Probleme sowohl bei Angehörigen als auch bei sich selbst bereits als Barriere erlebt.

Arbeitssuchende
Die Frage, ob man zu alt zum Lernen sein könne, verneinen die Arbeitssuchenden. Es könne in jedem Alter etwas gelernt werden, sofern der Wille vorhanden sei. Geschieht Lernen freiwillig und wird nicht durch den Zwang des Arbeitsmarktes initiiert, so wird es als etwas Aufregendes empfunden, das einem zeigt, *„dass man noch nicht zum alten Eisen gehört".*

Gesundheit wird von den Arbeitssuchenden gleichermaßen als Motiv und Barriere für Bildung im Alter angesehen. Zum einen halte Bildung den *„Geist wach",* beuge also kognitiven Verlusten vor, zum anderen könnten gesundheitliche Einschränkungen auf kognitiver Ebene eine Grenze setzen, die weiteres Lernen verhindere.

Volkshochschulteilnehmende mit höherem Bildungsabschluss
Die Befragten der Gruppe der VHS-Teilnehmenden mit einem höheren Bildungsabschluss berichten vereinzelt von schlechten Erfahrungen mit der Behandlung älterer Mitarbeiter am Arbeitsplatz. Dadurch fehle den Betroffenen zum Teil die Motivation zur Weiterentwicklung und Fortbildung. Trotz der negativen Erfahrungen empfindet diese Gruppe ständiges Lernen als notwendig, da man sonst *„weg vom Bahnhof"* sei. Man lerne lebenslang, um kognitiv fit zu bleiben. Solange man gesund sei, gebe es auch keine Altersbarriere für Bildung.

Volkshochschulteilnehmende mit niedrigem Bildungsabschluss
Wie die bereits beschriebenen Gruppen, so sind auch die VHS-Teilnehmenden mit niedrigerem Schulabschluss der Ansicht, man könne nicht zu alt zum Lernen sein, ausgenommen man sei dement. Für diese Gruppe ist ein wesentlicher Beweggrund für Bildung im Alter der Anschluss an die Gesellschaft und die jüngeren Generationen. Das zweite vorwiegende Motiv sieht die Gruppe im gesundheitspräventiven Effekt. Sie möchte durch Bildung fit und geistig rege bleiben.

Gesundheit als Barriere
Zu den Gruppen, die Gesundheit hauptsächlich als Barriere für das Lernen im Alter bewerten, gehören die Gruppen aus ländlichen Regionen, die Gruppen der Migrant/inn/en (ausgenommen der Türken) sowie die älteren Arbeitnehmer. Lernen und Weiterbildung wird in allen Gruppen als

abhängig von den gesundheitlichen Möglichkeiten thematisiert.

Bei den Gruppen aus ländlichen Gebieten sind niedrige Schulabschlüsse der Teilnehmenden vorherrschend. Zudem sind überdurchschnittlich viele Teilnehmende im Rahmen familiären und freiwilligen Engagements in Betreuungs- und Pflegemaßnahmen Hochbetagter eingebunden, was die Wahrnehmung von gesundheitlichen Einschränkungen als Barriere mitbedingen könnte. In diesen Gruppen sowie in den Gruppen der Migrant/inn/en werden informelle Lernformen formalen weitestgehend vorgezogen, jedoch häufig nicht als Lernfelder identifiziert und bewertet. Im Gegensatz zu den Gruppen, die Gesundheit als Motiv für Weiterbildung sehen, werden deutlich weniger Interessensfelder angegeben. Warum die Gruppe der älteren Arbeitnehmer, die über mittlere bis hohe Bildungsabschlüsse verfügen, Gesundheit in erster Linie als Barriere diskutiert, lässt sich nur vermuten. Einen Einfluss darauf könnte die Wahrnehmung der eigenen Rolle auf einem Arbeitsmarkt haben, der sich eher an Jüngere richtet.

Jüngere Frauen ländlicher Region
Die jüngeren Frauen aus ländlicher Gegend sind der Ansicht, dass Bildung und Lernen im Alter nur möglich sei, solange man gesund ist. Im Falle der Demenz könne man nichts mehr lernen. Eine weitere wesentliche Voraussetzung für Bildung im Alter sieht die Gruppe im noch vorhandenen Interesse und darin, dass man nicht *„in jüngeren Jahren schon so zurückgezogen ist und kein Interesse hat."* Denn dann traue man sich im Alter erst recht nicht mehr, an einer Bildungsveranstaltung teilzunehmen. Man solle *„immer im Fluss bleiben"* und *„immer wieder etwas annehmen"*.

Ältere Frauen ländlicher Region
Eine ähnliche Vorstellung von der Lernfähigkeit im Alter haben auch die älteren Frauen aus ländlicher Region. Niemand sei zu alt zum Lernen, denn *„solange das Hirn in Ordnung ist, kann man weiterlernen."* Auch im Alter bestehe noch die Möglichkeit, Dinge dazu zu lernen. Allerdings komme man irgendwann in ein Alter, so erklären die Diskussionsteilnehmer, in dem man nicht mehr lernen möchte, da man genug Wissen habe: *„Ich sage, was ich hab, das reicht mir…"*

Männer ländlicher Region kurz nach dem Übergang
Wie die Frauen, so sind auch die Männer der Ansicht, dass man nicht zu alt zum Lernen sein könne, wenn der Gesundheitszustand mitspiele. Daneben sehen auch sie eine wichtige Voraussetzung im vorhandenen Interesse und in der Neugierde. Die Gruppe geht davon aus, dass im Alter anders gelernt wird, dass das Lernen langsamer und schwerer, jedoch auch intensiver abläuft. Bestimmte Dinge würden im Alter ganz anders wahrgenommen. *„Und ich glaube, man liest im Alter oft auch zwischen den Zeilen."* Diese Ansicht ist vergleichbar mit den Aussagen der Seniorenstudierenden, die postulieren, dass durch die Lebenserfahrung Inhalte leichter aufgenommen würden.

Griechische Migrant/inn/en
Den primären Grund für Bildung im Alter sieht die griechische Gruppe in den eigenen Interessen. Solange eine Person Spaß am Lernen in der Freizeit empfinde, sei sie auch nicht zu alt zum Lernen. Allerdings seien ältere Menschen nicht mehr so aufnahmefähig und lernten langsamer. Deshalb sollten Bildungsangebote für Ältere ohne Druck stattfinden, denn unter Druck zu lernen würde im Alter überfordern.

Nach Ansicht der Befragten bilden sich ältere Menschen nicht mehr so intensiv weiter wie Jüngere, die im Gegensatz zu den Älteren im Beruf und im Leben noch weiter kommen wollen. Dennoch verfüge ein älterer Mensch über mehr Lebenserfahrung, von der er profitieren könne.

Russische Migrant/inn/en
Das Alter wird von den russischen Migrant/inn/en nicht als Hinderungsgrund für die Teilnahme an einem Weiterbildungskurs gesehen. Ebenso wie die obigen Gruppen sehen jedoch auch die Russen in der gesundheitlichen Verfassung die entscheidende Voraussetzung. Denn *„wenn der Kopf mitmacht, gibt es keine Altersgrenze fürs Lernen"*. Diesbezüglich führte diese Gruppe Beispiele von Bekannten an, die selbst im hohen Alter noch kognitiv leistungsfähig sind.

Ältere Arbeitnehmer
Die Frage, ob man zu alt fürs Lernen sein könne, wird zunächst von den älteren Arbeitnehmern verneint. Die Befragten sehen jedoch die Relevanz kognitiver Einschränkungen. Das Lernen werde schwerer, man könne sich Inhalte nicht mehr so leicht merken: *„Man braucht länger bis man dann etwas behält."*

8.4 Befunde aus den Tiefeninterviews zu kognitivem und motorischem Training und Gesundheitsbildung

Informationen über gesundheitsfördernde Aktivitäten der Interviewpartner wurden im Rahmen von zwei Fragen erhoben. Gezielt wurde gefragt, ob die Interviewpartner bewusst ihr Gedächtnis trainieren („Mit steigendem Alter trainieren viele Ältere bewusst ihr Gedächtnis. Machen Sie das auch?"). Zudem wurden die bevorzugten Freizeitaktivitäten thematisiert, um Hinweise auf gesundheitsförderndes Verhalten zu erhalten („Wenn Sie an die Art und Weise denken, wie Sie Ihre Freizeit verbringen: Was ist Ihnen in Ihrer Freizeit besonders wichtig?").

Anhand der auf diese Weise gewonnenen Daten von 46 Personen lassen sich drei Personengruppen bezüglich gesundheitsförderlichen Verhaltens identifizieren.

Die erste Gruppe verhält sich bewusst gesundheitsförderlich und verbindet damit auch entsprechende Ziele wie die Stärkung und Aufrechterhaltung der geistigen und körperlichen Fähigkeiten. Personen, die sich dieser Gruppe zuordnen lassen, werden als aktiv Gesundheitsbewusste bezeichnet. Zwar gehört auch in der zweiten Gruppe gesundheitsförderliches Verhalten zum Alltag, bei der Ausübung ist jedoch die Förderung der Gesundheit nicht vorrangiges intendiertes Ziel. Sie werden als unbewusst Aktive bezeichnet.

Die dritte Gruppe ist eher als passiv zu beschreiben. Gesundheitsförderliches Verhalten stellt eine Ausnahme dar. Personen dieser Gruppe verneinten die Frage, ob sie Gedächtnistrainings durchführen, gaben gleichzeitig jedoch zu, dass ein kognitives Training grundsätzlich positiv für ihre geistige Fitness wäre. Den Personen ist also im Grunde bewusst, dass gesundheitsförderliches Verhalten ihrer Gesundheit dienlich wäre.

Personen, die einerseits passiv bezüglich gesundheitsförderlichen Verhaltens sind, denen dies jedoch andererseits gar nicht bewusst ist, wären an dieser Stelle als vierte Gruppe denkbar. Da sich diese Personengruppe jedoch aufgrund der unbedeutenden Rolle dieses Themas in ihrem Leben nicht zu Gesundheit und Gesundheitsbildung äußert, kann auf Basis der qualitativen Daten nicht weiter auf sie eingegangen werden.

Bewusst Aktive

Die Gesundheitsbewussten integrieren gesundheitsbewusstes Verhalten in ihren Alltag und verbinden damit das Ziel, geistig und/oder körperlich fit zu bleiben. Dabei gehen sie unterschiedlichen Aktivitäten nach. Diese bewusst aktiven Personen werden von deutlich mehr Frauen repräsentiert. Tendenziell leben sie eher in der Stadt als in ländlichen Gebieten. Gerade im höheren Alter von 65 bis 80 Jahren befinden sich insbesondere im Bereich kognitiver Tätigkeiten wie Kreuzwort- und Zahlenrätsel viele aktiv Gesundheitsbewusste. Sowohl dieses qualitative Ergebnis als auch der Befund, dass Jüngere häufiger angeben, Sport zu treiben, stimmen mit den angeführten quantitativen Ergebnissen überein.
Unterschiede nach Schulabschlüssen werden durch die Auswertung der Interviews nicht deutlich, abgesehen davon, dass Personen mit mittleren und höheren Schulabschlüssen gleichermaßen häufiger als Personen mit einfacher Schulbildung durch das Lösen von Kreuzwort- und Zahlenrätseln und durch Auswendiglernen unterschiedlicher Inhalte ihr Gedächtnis trainieren. Auch dieser Befund stützt die Ergebnisse der quantitativen Auswertung. Auffallend ist, dass ein Großteil der Personen, die Sport treiben, auch angibt, sich mit bewusster Ernährung und guter Lebensführung zu beschäftigen.

Unbewusst Aktive

Die Gruppe der unbewusst Aktiven zu beschreiben ist schwierig, da schon die Bezeichnung darauf hinweist, dass sie sich nur unbewusst gesundheitsförderlich verhalten und mit diesem Verhalten andere Motive verbinden. Manche dieser Personen erkannten im Tiefeninterview in der Auseinandersetzung mit ihrem Handeln dessen positiven Effekt für ihre Gesundheit. So gaben sie beispielsweise an, zwar kein Gedächtnistraining zu machen, aber nannten in diesem Zusammenhang Aktivitäten wie ihre Erwerbstätigkeit, das Lösen von Rätseln und Hobbys wie Singen und Theater, in denen sie Texte auswendig lernen müssen. Andere nannten auf die Frage nach ihrer Freizeitgestaltung gesundheitsförderliche Aktivitäten. Die genannten Freizeitaktivitäten konzentrieren sich auf das Lösen von Kreuzwort- und Zahlenrätseln und das Lesen. Außerdem wird sportlichen Aktivitäten nachgegangen.

Bei den unbewusst Aktiven finden sich etwa gleich viele Frauen wie Männer in der Stichprobe. Sie wohnen – konform zu den Gesundheitsbewussten – vorwiegend in der Stadt und seltener in ländlichen Regionen.

Inaktive
Personen, die einerseits angeben, kein Gedächtnistraining zu machen und keinen anderen gesundheitsförderlichen Aktivitäten wie Sport etc. nachzugehen, werden dieser Gruppe zugerechnet.
Auffallend ist, dass viele dieser Befragten einem Gedächtnistraining und sportlicher Aktivität gegenüber positiv eingestellt sind. Sie stufen diese grundsätzlich als sinnvoll ein und würden sich von einer Teilnahme eine verbesserte Gedächtnisleistung erhoffen. Ob hinter der Abstinenz mehr als Bequemlichkeit liegt, kann anhand der vorliegenden Aussagen jedoch nicht ergründet werden.

8.5 Fazit

In diesem Kapitel wurde der Zusammenhang von Gesundheit und individueller Lebenslage sichtbar; bisherige Forschungsbefunde wurden untermauert. Dabei wurde in dieser Studie weder der subjektive noch der objektive Gesundheitszustand erfragt, sondern der Hypothese nachgegangen, dass sich Gesundheitsbildung und Gesundheitsverhalten auf die Zufriedenheit mit dem Gesundheitszustand auswirken. Dabei erweist sich, wie aufgrund des Forschungsstandes zu sozialer Ungleichheit (vgl. Helmert 2003; Kruse 2006) bereits erwartet, das Bildungsniveau als gesundheitspräventive Größe. Höherqualifizierte zeigen einen kompetenteren Umgang mit gesundheitsbezogenen Angeboten als Niedrigqualifizierte.

Neben dem Bildungsniveau ist die Häufigkeit und Art der Teilnahme an Gesundheitsbildung jedoch auch von Alter, Geschlecht, der Region der Erwerbstätigkeit und dem Einkommen abhängig.
Personen zwischen 65 und 80 Jahren partizipieren deutlich seltener sowohl an organisierter Gesundheitsbildung als auch an gesundheitsrelevantem Verhalten im Alltag. Darunter sind insbesondere die älteren Männer in den genannten Bereichen benachteiligt. Es scheint, dass Männer häufig erst dann an Gesundheitsbildung teilnehmen, wenn sie in ihrer Gesundheit bereits stark eingeschränkt sind. Darauf weisen insbesondere Ergebnisse zur Wahl der Bildungsanbieter hin, die zeigen, dass Männer überwiegend an Angeboten von Ärzten oder Krankenkassen partizipieren. Eine besondere Stellung nehmen deshalb Angebote zur Prävention ein. So wäre es förderlich, von Seiten der Ärzte oder anderer Gesundheitsinstanzen verstärkt auch vorbeugende Trainings zu empfehlen. Die Schwelle, eine Maßnahme eines Arztes, der Krankenkasse etc. wahrzunehmen, kann als im Vergleich zu Maßnahmen privater Anbieter geringer eingestuft werden, so dass insbesondere bildungsniedrige Gruppen leichter Zugang dazu finden können. Trainingsmaßnahmen bieten sich deshalb an, weil sie im Gegensatz zu anderen Bildungsmaßnahmen am ehesten tatsächliche Verhaltensänderungen erzielen. Dabei sind Trainings darauf ausgerichtet, (Entwicklungs-) Verluste zu vermeiden oder zu kompensieren, aber auch Entwicklungspotenziale zu verwirklichen (Bellon 2004, S. 125). Besonders im Bereich kognitiver Trainings wurden bereits positive Effekte auf die Leistungsfähigkeit evaluiert (vgl. Kliegl u.a. 1989). Doch darüber hinausgehend gibt es auch empirische Hinweise darauf, dass das Erleben gesteigerter intellektueller Kompetenz positive Einflüsse auf die subjektive Befindlichkeit und das Handlungspotenzial haben (vgl. Dittmann-Kohli u.a. 1991). Auch in dieser Studie konnte ein Zusammenhang zwischen kognitiver und physischer Leistungsfähigkeit und der subjektiven Befindlichkeit festgestellt werden. Kognitiv und physisch Aktive zeigten größere Zufriedenheit mit dem Gesundheitszustand und ein signifikant positiveres Altersbild.

Als dem Erwerb von Kompetenzen für die erfolgreiche Bewältigung des Alltags mit zunehmendem Alter besonders förderlich erwiesen sich Angebote, die Gedächtnistraining, Kompetenztraining im Rahmen spezieller Alltagsaufgaben und psychomotorische Trainings koppeln (vgl. Oswald/Gunzelmann 1995; Oswald/Rödel 1995). Das in der Literatur vielfach beschriebene komplexe Wirkgefüge im Themenbereich Gesundheit, in dem sich der Gesundheitszustand und viele Faktoren wie Bildungsniveau, motorische und geistige Aktivität gegenseitig beeinflussen, bestätigt sich in der vorliegenden Studie.

9. Soziale Netzwerke und Familie

Simone Schnurr / Catharina Theisen

Durch die gestiegene Lebenserwartung hat sich das Leben im Alter in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr ausdifferenziert. Tews (1993) spricht von einem „Strukturwandel des Alters", der durch die Entberuflichung, die Verjüngung, die Feminisierung, die Singularisierung und die zunehmende Hochaltrigkeit gekennzeichnet wird. Neben dem Übergang in die Nacherwerbsphase sind es im höheren Erwachsenenalter weitere Übergänge, hierzu zählen die Großelternschaft und Urgroßelternschaft, die Veränderungen in der physischen Leistungsfähigkeit, der Tod naher Familienangehöriger oder Freunde und eventuell die Übersiedlung in ein Heim oder eine andere Pflegestelle (Hollstein 2002), die Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen – das soziale Netzwerk – haben (vgl. Naegele 1992; Clemens 1997). „Soziales Netzwerk" wird an dieser Stelle mit Hollstein (2002) verstanden als informelle soziale Beziehungen, also Familien- und Freundschaftsbeziehungen sowie Beziehungen zu Nachbarn, Arbeitskollegen etc.

Durch den Übergang in die Rente werden soziale Kontakte zu den früheren Kollegen weniger und tendenziell nur in einzelnen Fällen aufrechterhalten. Dagegen werden durch die neu gewonnene Zeit soziale Kontakte zu Freunden, Bekannten und zur Familie intensiviert. Weitere Veränderungen im Bereich der sozialen Netzwerke finden statt, wenn die Kinder ausziehen. Im Gegensatz zum Kontakt zu den eigenen Kindern brachen Kontakte zu den Freunden der Kinder in der Regel ab. Außerfamiliäre Kontakte werden insbesondere dann bedeutsam, wenn mit dem Ruhestand eine Neustrukturierung des Alltags vollzogen wird oder der Partner stirbt.

Die Frage, wie Ältere mit diesen Veränderungen umgehen, ist seit Jahren Kern der Alternsforschung (z.B. Palmore 1981; Kohli/Künemund 2003; Tesch-Römer u.a. 2006) Im folgenden Kapitel soll jedoch primär erkundet werden, wie sich die Übergänge oder Lebenslagen im Alter auf die Gestaltung sozialer Beziehungen auswirken und welcher Zusammenhang mit dem Lern- und Bildungsverhalten festzustellen ist.

9.1 Ergebnisse der Repräsentativerhebung

Die Erfassung der sozialen Netzwerke erfolgte indirekt; die Probanden schätzten ihre dahingehende Zufriedenheit subjektiv ein. Hierzu wurde die folgende Itembatterie (vgl. Übersicht 9.1) genutzt, die von den Befragten auf einer vierstufigen Likert-Skala zustimmend oder ablehnend bewertet werden konnte. Die daraus entwickelte Skala „Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk" weist einen Chronbachs Alpha von ,849 auf.

9.1.1 Lebenslage und Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk

Die Auswertungen zur Zufriedenheit mit den sozialen Beziehungen in Abhängigkeit von der Lebenslage lassen den Familienstand als bedeutendste Einflussgröße erkennen. Probanden, die mit ihrem Ehepartner zusammenleben, weisen eine hochsignifikant höhere Zufriedenheit mit ihren sozialen Beziehungen auf als Verwitwete, Geschiedene oder Ledige. Darüber hinaus scheinen Kinder einen enormen Einfluss auf die Beurteilung des sozialen Netzwerkes zu haben. Probanden mit Kindern geben eine deutlich höhere Zufriedenheit ($p < .001$) an als Kinderlose.

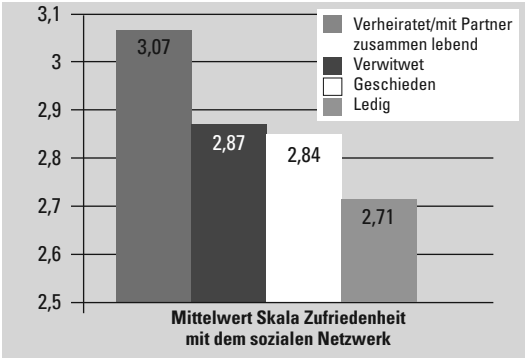
Übersicht 9.1:

Itembatterie zur Erfassung des sozialen Netzwerkes

	Items der Skala „Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk“
A	Im Allgemeinen bin ich mit meinen sozialen Kontakten sehr zufrieden.
B	Es gibt Menschen, die mich brauchen.
C	Ich fühle mich oft einsam.
D	Wenn ich Rat brauche, wende ich mich meist an meine Familie.
E	Wenn ich Unterstützung brauche, kann ich voll und ganz auf meine Familie zählen.
F	Wenn ich Rat brauche, wende ich mich meist an meine Freunde.
G	Wenn ich Unterstützung brauche, kann ich voll und ganz auf meine Freunde zählen.
H	Ich verbringe viel Zeit mit meinen Freunden/Bekannten.
J	Ich verstehe mich sehr gut mit meiner Nachbarschaft.
K	In der Nachbarschaft helfen wir uns gegenseitig aus (Blumengießen, Haustiere versorgen, Post ins Haus holen oder ähnliches).

Abbildung 9.1:

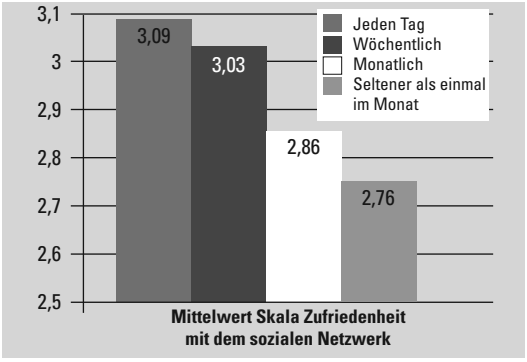
Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk nach Familienstand (45- bis 80-Jährige)



Quelle: EdAge LMU; n=4.909; p < .001

Abbildung 9.2:

Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk nach Kontakthäufigkeit mit der jüngeren Generation innerhalb der Familie (45- bis 80-Jährige)



Quelle: EdAge LMU; n=4.909

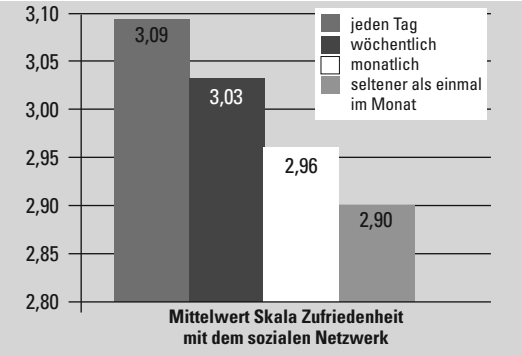
Aufgrund dieser Ergebnisse wundert es nicht, dass auch die Kontakthäufigkeit zur jüngeren Generation ausschlaggebend für die Bewertung des sozialen Netzwerkes ist. Je häufiger der Kontakt zu jüngeren Menschen stattfindet – sowohl innerhalb als auch außerhalb der Familie – desto positiver bewerten die Probanden ihr soziales Netzwerk.

Im T-Test erweisen sich dabei die Mittelwertunterschiede in Abbildung 9.3 zwischen täglich bzw. wöchentlich zu monatlich bzw. seltener als einmal im Monat als hochsignifikant ($p < .001$), die Unterschiede zwischen täglich und wöchentlich ($p < .05$) sowie monatlich und seltener als einmal im Monat als signifikant ($p < .05$).

Die Mittelwertunterschiede in Abbildung 9.3 erweisen sich im T-Test zwischen täglich und wöchentlich ($p < .05$), täglich und monatlich ($p < .01$) sowie zwischen wöchentlich und monatlich ($p < .05$) als signifikant, zwischen täglich bzw. wöchentlich und seltener als einmal im Monat als hochsignifikant ($p < .001$).

Abbildung 9.3:

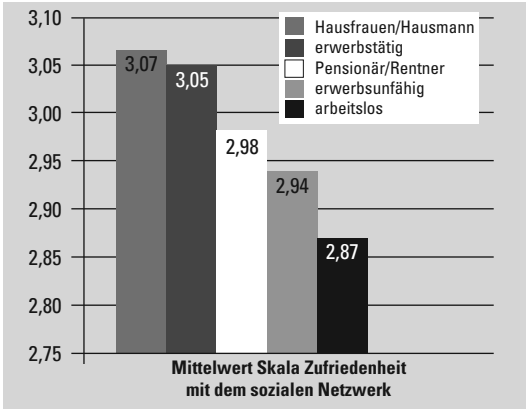
Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk nach Kontakthäufigkeit mit der jüngeren Generation außerhalb der Familie (45- bis 80-Jährige)



Quelle: EdAge LMU; n=4.909

Abbildung 9.4:

Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk nach Erwerbsstatus (45- bis 80-Jährige)



Quelle: EdAge LMU; n=4.909

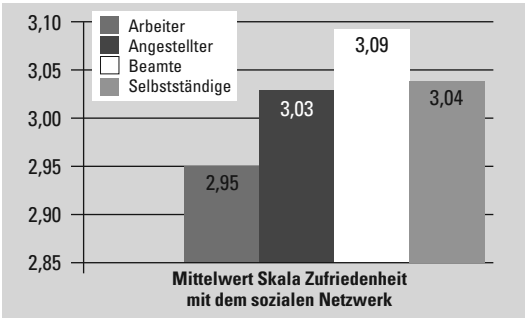
Bei der Betrachtung der Zufriedenheit nach Altersgruppen in einem Fünfjahresabschnitt erweisen sich die 75- bis 80-Jährigen als hochsignifikant unzufriedener als alle anderen Altersgruppen. Hier spiegeln sich zum einen die in der Literatur zu findenden Ergebnisse zum Einsamkeitsgefühl im höheren Alter (vgl. Wagner u.a. 1999) und zum anderen die oben beschriebenen Ergebnisse zum Familienstand wider, da der Anteil Verwitweter in den höheren Altersgruppen kontinuierlich wächst und unter den 75- bis 80-Jährigen bei über einem Drittel liegt. Ein Unterschied nach Geschlecht ließ sich dagegen nicht feststellen.

Einen weiteren Hinweis auf den Zusammenhang der individuellen Lebenslage mit der Zufriedenheit hinsichtlich der sozialen Beziehungen gibt uns die Betrachtung des Erwerbsstatus. Hier weisen die Hausfrauen und die Erwerbstätigen die höchste Zufriedenheit auf. Im signifikant ($p > .01$) niedrigeren Mittelwert der Rentner und Pensionäre spiegelt sich die Veränderung des sozialen Netzwerkes durch den Übergang in die Nacherwerbsphase wider, durch den der tägliche Kontakt zu den Arbeitskollegen wegfällt. Bei genauerer Analyse der differenzierteren Aufgliederung nach Altersgruppen fällt vor allem bei den Frührentnern ein niedrigerer Skalenmittelwert auf, d .h. sie scheinen unzufriedener mit ihren sozialen Beziehungen zu sein. Bei den zwischen 60- und 74-Jährigen erweist sich der Status als Rentner nicht als differenzierendes Merkmal hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk. Weiterhin zeigt sich in Bezug auf den Erwerbsstatus eine deutlich niedrigere Zufriedenheit der Arbeitslosen mit ihrem sozialen Netzwerk im Vergleich zu den Erwerbstätigen und den Hausfrauen (T-Test, $p < .001$) und den Pensionären ($p < .05$).

Als eine weitere Einflussgröße auf die Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk stellt sich die Zugehörigkeit zur sozialen Schicht heraus. Es zeigt sich ein Zusammenhang der Netzwerk-Zufriedenheit mit dem Schulabschluss, der beruflichen Stellung und dem Einkommen. In Bezug auf den Schulabschluss und das monatliche Nettoeinkommen sind zwar nur Tendenzen einer niedrigeren Zufriedenheit der Probanden mit Hauptschulabschluss und einem monatlichen Nettoeinkommen von unter 1.500 Euro monatlich erkennbar, jedoch weisen signifikante Unterschiede in der beruflichen Stellung durchaus auf einen Einfluss der Sozialschichtzugehörigkeit hin. Arbeiter zeigen (im T-Test) eine signifikant geringere Zufriedenheit mit ihren sozialen Beziehungen als Angestellte ($p < .01$) sowie eine hochsignifikant geringere Zufriedenheit als Beamte ($p < .001$). Auch die Betrachtung der differenzierten Stellung im Beruf (ungelernte Arbeiter, angelernte Arbeiter, ausführende Angestellte, Angestellte mit begrenzten Führungsaufgaben etc.) gibt darüber Aufschluss, dass beruflich höher Qualifizierte zufriedener mit ihren sozialen Beziehungen sind als niedrig Qualifizierte.

Abbildung 9.5:

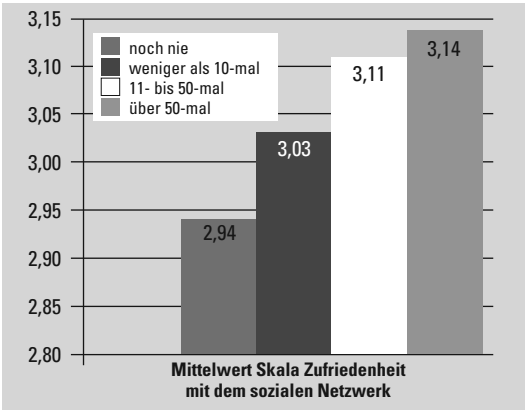
Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk nach beruflicher Stellung (45- bis 80-Jährige)



Quelle: EdAge LMU; n=4.909

Abbildung 9.6:

Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk und „Wie oft haben Sie bisher schon an Weiterbildung teilgenommen?" (45- bis 80-Jährige)



Quelle: EdAge LMU; n=4.909

9.1.2 Weiterbildung und Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk

Die quantitativen Befunde weisen deutlich auf einen Zusammenhang zwischen der positiven Bewertung des sozialen Netzwerkes und der Weiterbildungsaktivität hin. Probanden, die in den letzten zwölf Monaten an einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben, geben eine hochsignifikant (T-Test, $p < .001$) höhere Zufriedenheit mit ihren sozialen Beziehungen an.

Noch deutlicher wird dieser Zusammenhang in der Betrachtung der Weiterbildungsaktivität über die Lebensspanne hinweg (Weiterbildungserfahrungen, die bisher gesammelt wurden). Probanden, die in ihrem Leben seltener an Weiterbildung teilgenommen haben (weniger als zehnmal oder noch nie) unterscheiden sich in ihrer Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk signifikant von den Weiterbildungsaktiveren (11- bis über 50-mal) (vgl. Abb. 9.6).

Über die Art dieses Zusammenhanges könnte das Item „Ich habe durch Weiterbildung neue Bekanntschaften geschlossen" hinweisen. Tatsächlich scheint es so, dass durch Weiterbildungen neue soziale Netzwerke geschlossen werden. Probanden, die dem Item zustimmten, gaben eine signifikant ($p = .001$) höhere Zufriedenheit mit ihren sozialen Beziehungen an.

Näheren Aufschluss darüber, welche Bedeutung dem Aufbau neuer sozialer Kontakte durch eine organisierte Weiterbildung zukommt – ob diese beispielsweise eher ein Nebeneffekt oder gar eine Erwartung an Weiterbildung ist – geben die qualitativen Daten.

9.1.3 Informelles Lernen innerhalb des sozialen Netzwerkes

Für die Erfassung des informellen Lernens innerhalb des sozialen Netzwerkes standen folgende Items zur Verfügung:

Übersicht 9.2:

Items zur Erfassung des sozialen Netzwerkes als informelles Lernfeld

Wie viel haben Sie im alltäglichen Leben bisher von den folgenden Personen bzw. durch die folgenden Aktivitäten gelernt? (Antwortmöglichkeiten: „sehr viel", „viel", „eher wenig", „sehr wenig", „überhaupt nichts", „trifft nicht zu, habe dies noch nie gemacht")
A durch den Austausch mit meiner Familie
B durch den Austausch mit meinem derzeitigen oder früheren Partner/meiner derzeitigen oder früheren Partnerin
C durch den Austausch mit Freunden und Bekannten

Neben dem Zusammenhang des sozialen Netzwerkes mit der Teilnahme an organisierter Weiterbildung lässt sich durch die Daten ebenso die Bedeutung des sozialen Netzwerkes für die informelle Lernaktivität belegen. Um 70 Prozent aller Befragten geben sowohl die Familie (70, 4 %) als auch die Partnerschaft (67,1 %) als wichtige Lernquelle im Alltag an. 60 Prozent der Befragten meinen, sehr viel oder viel durch den Austausch mit Freunden und Bekannten gelernt zu haben. Dabei lässt sich vor allem ein Unterschied nach Geschlecht und nach Altersgruppen feststellen: Es sind vor allem die Frauen und die älteste Altersgruppe (65 bis 80 Jahre), die dem sozialen Netzwerk als informelle Lernquelle die größte Bedeutung beimessen. Dass in der Altersgruppe ab 65 Jahren das Lernen innerhalb des sozialen Netzwerkes zunehmend an Bedeutung gewinnt, lässt sich sicherlich auch durch den Austritt aus dem Arbeitsleben erklären. Dies belegen auch die Auswertungen nach Erwerbsstatus. Rentner geben zu acht Prozent bis zehn Prozent häufiger an, sehr viel oder viel durch den Austausch mit der Familie, dem Partner oder Freunden und Bekannten gelernt zu haben als Erwerbstätige.

Des Weiteren lässt sich bei den Probanden, die angaben sehr viel oder viel durch den Austausch innerhalb der Familie, der Partnerschaft und des Freundes- und Bekanntenkreises gelernt zu haben, eine hochsignifikant höhere Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk feststellen. Die Bedeutung des sozialen Netzwerkes als informelle Lernquelle bestätigt sich durch die qualitativen Daten, die im Folgenden dargestellt werden.

9.2 Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Bei der Auswertung der Gruppendiskussionen und der Einzelinterviews erweisen sich das familiale Netzwerk sowie der Freundes- und Bekanntenkreis als bedeutende Einflussgrößen auf das Lern- und Bildungsverhalten Älterer. Das soziale Netzwerk zeigt sich zum einen als wesentliche Lernquelle im informellen Bereich, zum anderen als Motiv für die Teilnahme an organisierter Weiterbildung.

9.2.1 Das soziale Netzwerk als informelles Lernfeld

Freunde, Bekannte und Nachbarn

Die Befragten der Interviews betonten häufig die Bedeutung des sozialen Netzwerkes im Lern- und Bildungskontext. Die Frage „Wo lernen Sie heute noch im Alltag dazu?“ wurde sehr häufig mit Bezug auf Freunde und Bekannte beantwortet. Oft genannt wurden gemeinsame Unternehmungen mit Freunden im Kulturbereich wie Konzert- und Museenbesuche sowie gemeinsame Reisen. Jedoch auch Freizeitaktivitäten wie Kegeln oder Stammtischtreffen wurden als äußerst wichtige Informations- und Lernquellen identifiziert: Man erfahre immer wieder Neues und lerne durch die Erfahrungen der Anderen stetig dazu.

In einigen Interviews wurde die Bedeutung des sozialen Netzwerkes für das Lern- und Bildungsverhaltens besonders transparent:

- Frau H. (76 Jahre) ist bis vor kurzem mit einem Bekannten jeden Sonntag ins Museum gegangen. Nun ist dieser leider verstorben. Allein geht sie ungern ins Museum.
- Für Herrn K. (54 Jahre) sind Sozialkontakte *„das A und O“*. Er unternimmt gerne Wanderungen oder besucht Museen, jedoch nur gemeinsam mit Freunden.

Das soziale Netzwerk als informelle Lernquelle wird von der Mehrheit der Interviewten auch als solche betrachtet. Diejenigen Befragten, die der Ansicht sind, im Alltag nichts mehr dazuzulernen, verfügen über ein eher einfaches Bildungsniveau. Des Weiteren lässt sich bei der Auswertung der qualitativen Daten hinsichtlich des informellen Lernens innerhalb des sozialen Netzwerkes eine Unterscheidung in der Art der Lernfelder nach Bildungsniveau beobachten. Während höher Gebildete gemeinsam mit ihrem Freundes- und Bekanntenkreise häufig Kulturveranstaltungen besuchen (Literaturvorträge, Kunstausstellungen, Konzerte, Theater), wird von den Befragten mit einfacherem Bildungsniveau eher der gezielte Austausch am Stammtisch, beim Hobbytreff oder auch beim freiwilligen Engagement (z.B. Freiwillige Feuerwehr) als lernrelevant angesehen. Ferner zeigen die Gruppendiskussionen und Interviews, dass der informelle Austausch innerhalb des sozialen Netzwerkes von Befragten mit einfacherem Bildungsniveau häufig nicht als Lernquelle erkannt bzw. bezeichnet wird.

Ein weiterer Unterschied im informellen Lernverhalten innerhalb eines sozialen Netzwerkes lässt sich in Bezug auf die Erwerbstätigkeit erkennen. Bei den Erwerbstätigen spielt der informelle Austausch mit den Kollegen am Arbeitsplatz eine entscheidende Rolle, während die Arbeitssuchenden die Bedeutung der Arbeitslosentreffs betonen. Personen im Ruhestand oder Hausfrauen heben dagegen eher die Partnerschaft, die Familie und den Austausch mit Freunden und Bekannten hervor, was bereits durch die quantitativen Daten deutlich wurde.

Die Bedeutung der Wissensaneignung durch sozialen Austausch wird von einigen Probanden der Interviews und der Gruppendiskussionen so positiv und wertvoll eingeschätzt, dass sie diese einer formalen Weiterbildung vorziehen:

- *„Nein, ich würde mich mehr mit meinen Freunden treffen und rausgehen. Aber privat mich weiterbilden zu lassen oder irgendeinen Kurs belegen, nicht."* (Gruppendiskussion griechische Migrant/inn/en).

Familie

Bei den Gruppendiskussionen wurden auf Nachfrage gruppenübergreifend die eigenen Kinder als sehr bedeutendes informelles Lernfeld identifiziert. Hier nennen die meisten Diskussionsteilnehmer mit Kindern zum einen soziale und persönliche Aspekte wie Freude, Sorge oder Verzicht. Zum anderen geben die Befragten an, durch Schule, Studium oder Auslandsaufenthalte auch sehr viel Inhaltliches von den Kindern erfahren und gelernt zu haben. Dies betonen vor allem die Frauen:

- *„Ja einfach jetzt, in der Zeit jetzt, wenn sie studieren und wenns denn erzählen und."* (Gruppendiskussion Frauen ländliche Region)
- *„Ja i denk wenn die Kinder in der Schule, in die Schule kommen, ned die Volksschule wenn es dann in die interessanteren Klassen aufsteigen, wenn man sich dann interessiert für das Lernen, wenn es a Sprache ist oder so oder, oder Geografie oder ganz egal…"* (Gruppendiskussion Frauen ländliche Region)

Eine Befragte (65 Jahre) gab an, durch die Tochter, die ein freiwilliges soziales Jahr in Bolivien absolvierte, gemeinsam mit ihrem Mann einen Spanisch-Kurs bei der VHS besucht zu haben und nach Bolivien gereist zu sein.

Des Weiteren haben die Befragten der Einzelinterviews und Gruppendiskussionen sehr häufig gerade im Bereich moderner Kommunikationsmittel und Medien von den eigenen Kindern und auch den Enkelkindern neues Wissen erworben:

- *„Also ich habe mir bewusst, das muss ich noch voraussetzen, ich habe den Vorteil gegenüber anderen, dass meine vier Söhne mit der Computerei zu tun haben … eben das technische Medium zu benützen, zur Kommunikation mit anderen, das halte ich für sehr günstig und ich benütze es."* (Gruppendiskussion Betreutes Wohnen)
- *„Ja, ich habe von meiner Mutter jede Menge Sachen geerbt, die ich irgendwie veräußern möchte jetzt und mein Sohn wird mir heute Nachmittag beibringen, wie ich mit ebay klarkomme. Ja, das hatte ich bis jetzt noch nicht benutzt."* (Gruppendiskussion Arbeitssuchende).
- *„Ich denke durch den Austausch mit den Kindern lerne ich unglaublich viel Neues, was ich sonst nie mitbekommen würde wahrscheinlich. Also mal ein kleines Beispiel: Die Tatsache, dass es ICQ gibt und man auf diese Art und Weise miteinander kommunizieren kann, weiß ich wahrscheinlich durch meine Kinder nur, weil diese Form der Kommunikation nutze ich jetzt selber nicht. Ich schreibe schon Email und so viel, aber so nicht und das weiß ich durch die Kinder."* (Frau R., 52 Jahre)

Überdies berichten einige Interviewpartner über eine Erweiterung des sozialen Netzwerkes durch die eigenen Kinder. Durch sie habe man neue Freunde kennengelernt.

Befragte, die in einer Partnerschaft leben, geben als informelle Lernquelle häufig Austausch und Unternehmungen mit dem Partner an. Vor allem Personen im Ruhestand und Hochbetagte betonen dies. Letztere konzentrieren sich mit steigendem Alter zunehmend auf den Austausch mit dem Partner und der Familie.

- *„Und meine Frau und ich, wir lesen heute immer noch. Wir haben jetzt erst wieder ein paar Bücher gekauft. Wir lesen. Jeder liest immer zwei Seiten laut. Dass der andere zuhört, hier. Dann bleibt die Zunge ein bisschen beweglich."* (Herr A., 90 Jahre)

Einige Interviewte haben durch ihren Partner neue Interessensgebiete entdeckt und/oder eine Weiterbildung besucht. Herr K. (66 Jahre) schildert bei-

spielsweise, dass seine Frau sein Interesse für Musik und die Oper geweckt habe. Des Weiteren malen die beiden gerne, besuchen entsprechende Kurse und Ausstellungen zusammen und unternehmen gemeinsame Malreisen. Frau B. (64 Jahre) besucht ebenfalls vornehmlich gemeinsam mit ihrem Mann Literaturlesungen und Ausstellungen. Herr M. (49 Jahre) gibt an, durch die Partnerin das Interesse an anderen Kulturen und deren Kulturschätze entdeckt zu haben.

9.2.2 Soziales Netzwerk und Weiterbildungsteilnahme

Bei der Auswertung der qualitativen Daten wurde auch der Frage nachgegangen, welchen Einfluss das soziale Netzwerk auf die Weiterbildungsteilnahme hat.

Hier lassen sich zwei Richtungen des Einflusses erkennen, denn das soziale Netzwerk kann als Barriere, aber auch als Motiv für Weiterbildung wirksam werden. Es kann als Motiv die Weiterbildungsteilnahme in zwei unterschiedlichen Weisen begünstigen. Zum einen nehmen einige Befragte an organisierter Weiterbildung teil, weil sie den sozialen Austausch suchen und gerne auch soziale Kontakte knüpfen, die über die Veranstaltung hinausgehen:

- *„Ich bin ab und zu in Österreich in einem Kloster, die also Sachen veranstalten und da ist man einfach, man trifft immer Gleichgesinnte dann oder wenn das öfters alle Jahre wieder ist, dann trifft man manchmal die Gleichen, „kommen' s nächstes Jahr wieder?" oder „treffen wir uns nächstes Jahr wieder?", was bei mir eigentlich auch a bissl, diese Gemeinschaft."* (VHS-Teilnehmende mit niedrigerem Schulabschluss)
- *„Und mir ist wirklich sehr wichtig, dass dort die Möglichkeit besteht, Menschen zu begegnen, die auch dieses Thema interessiert, mit denen man sich eventuell austauschen kann. Wo eventuell Verbindungen entstehen. Wo eventuell Kontakte entstehen, leider viel zu selten. Gut mit einer, die war jetzt im Literaturkreis öfter wie ich auch, die ist genauso alt wie ich, da haben wir jetzt festgestellt, wir können miteinander, da hat sich jetzt so eine Verbindung ergeben und wir machen auch so jetzt etwas gemeinsam, fahren gemeinsam mit dem Rad."* (Frau K., 55 Jahre)

Zum anderen stellt das soziale Netzwerk insofern einen Grund für die Teilnahme an Weiterbildung dar, als nur gemeinsam mit dem Partner oder den Freunden eine Veranstaltung besucht wird. So wünschen sich vor allem die Frauen aus der ländlichen Region (Gruppendiskussion) eine Weiterbildung unter „Gleichgesinnten". Unsicherheiten und Ängste in Bezug auf eine Weiterbildungsveranstaltung wirken in dieser Gruppe als Barriere. Eine gemeinsame Teilnahme könnte diese Unsicherheiten minimieren und zu Weiterbildung motivieren:

- *„Wenn ma jetzt du sagen würdest, Mensch des machen wir zu dritt, dass man sagt gehen wir miteinander, ja man kennt sich, dann zieht auch der eine den anderen mit, vielleicht. So seh i des."* (Gruppendiskussion Frauen ländliche Region)

Der Zusammenhang zwischen Weiterbildungsteilnahme und Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk (Abb. 9.6) findet somit zwei Erklärungen: Zum einen können durch Weiterbildung neue dauerhafte soziale Beziehungen geknüpft werden, zum anderen werden Weiterbildungen gemeinsam mit dem Partner, Freunden oder Bekannten besucht.

Das soziale Netzwerk kann jedoch ebenso als Weiterbildungsbarriere wirksam werden. Das betrifft vor allem das familiale Netzwerk. Sowohl in den Gruppendiskussionen als auch in den Interviews wurde vielfach betont, dass wegen familiärer Verpflichtungen keine Zeit für eine Weiterbildung bleibe, obwohl diese gerne wahrgenommen würde. Als familiäre Verpflichtungen wurden die Betreuung der Enkelkinder und der Widerstand des Ehepartners genannt, weil dieser mit einer Weiterbildungsteilnahme nicht einverstanden sei oder gepflegt werden müsse.

- *„Also mein Traum an Weiterbildung wär immer gewesen, dass ich irgendein Musikinstrument, vor allem Klavier oder so was mache, das wäre mein größter Wunsch gewesen. Aber das ist leider nicht mehr möglich, weil mein Mann ist schwer behindert, der hat einen schweren Schlaganfall gehabt, und da kann ich halt fast nicht weg."* (Gruppendiskussion ältere Frauen ländlich)

9.3 Fazit

Sowohl die Ergebnisse der Repräsentativerhebung als auch die der qualitativen Erhebung geben Aufschluss darüber, welche wichtige Funktion soziale Netzwerke im Lern- und Bildungskontext einneh-

men. Die quantitativen Daten belegen den deutlichen Zusammenhang der Weiterbildungsaktivität mit einer positiven Einschätzung des sozialen Netzwerkes und die Bedeutung des sozialen Netzwerkes als informelle Lernquelle. Die qualitativen Daten geben nochmals tieferen Einblick in die Art und Weise, wie soziale Netzwerke individuelles Lern- und Bildungsverhalten beeinflussen. Dabei zeigen sich Zusammenhänge zwischen Bildungsprozessen und sozialen Netzwerken in dreierlei Form: Erstens wird die Interaktion mit Freunden, Bekannten und insbesondere der eigenen Familie als wesentliches Lernfeld beschrieben, in dem man voneinander lernt und Herausforderungen gemeinsam bewältigt. Zweitens sind Personen aus dem sozialen Umfeld häufig Initiatoren oder wichtige Verstärker einer Teilnahme an Angeboten der Erwachsenenbildung. Gerade in den Interviews wird deutlich, dass für manche Probanden erst die Gemeinschaft mit vertrauten Personen hilft, Weiterbildungsbarrieren abzubauen und sich für eine Teilnahme zu entscheiden. Drittens ist der Aufbau neuer sozialer Kontakte ein teilweise sehr offen artikuliertes Ziel, das manche Ältere mit der Teilnahme an einem Angebot der Erwachsenenbildung verbinden. Der Austausch mit anderen Menschen, denen man sich durch ähnliche Interessen oder Probleme verbunden fühlt, scheint für manche Ältere ein entscheidendes Motiv für die Weiterbildungspartizipation zu sein.

10. Freiwilliges Engagement

Bernhard Schmidt / Simone Sinner

In der Öffentlichkeit besteht weitgehend Einigkeit über die große Bedeutung freiwilligen Engagements älterer Menschen. Es ist für das Funktionieren unseres Sozialstaats unverzichtbar und von erheblicher volkswirtschaftlicher Bedeutung – auch ohne Berücksichtigung der Leistungen, die Ältere für Kinderbetreuung und Pflege erbringen. Nach Heinze und Olk (2001, S. 255) gehört freiwilliges Engagement sogar „zu den Top-Themen auf der Agenda zur gesellschaftlichen Zukunftsgestaltung in Wissenschaft und Politik".

Für die vorliegende Studie ist freiwilliges Engagement Älterer aus mehreren Gründen von besonderem Interesse: Einerseits bietet es durch die damit verbundenen Tätigkeiten Lerngelegenheiten, die für die Aktiven sonst vielleicht nicht oder nur in geringerem Maße zugänglich wären. Anderseits erfordern die mit dem freiwilligen Engagement verbundenen Aufgaben Bildungsprozesse der Aktiven. Beispiele dafür sind informelles Lernen durch die Bewältigung neuer Aufgaben und der daraus resultierende Aufbau von Erfahrungswissen sowie organisierte Weiterbildungsangebote speziell für freiwillig Engagierte in Einrichtungen oder Organisationen.

Vor diesem Hintergrund wäre auch eine höhere Lernaktivität von freiwillig Engagierten zu erwarten. Im vorliegenden Kapitel wird untersucht, was freiwillig engagierte Personengruppen kennzeichnet, also welche Einflussfaktoren auf freiwilliges Engagement wirken. Dazu werden sowohl die quantitativen Daten, die im Rahmen der Repräsentativerhebung gewonnen wurden, als auch die qualitativen Ergebnisse der Gruppendiskussionen und der Interviews herangezogen. Zunächst wird jedoch erläutert, was unter freiwilligem Engagement verstanden wird.

10.1 Zum Begriff „Freiwilliges Engagement"

Das freiwillige Engagement deckt in der Gegenwart sehr unterschiedliche Bereiche ab und umfasst eine Vielfalt organisatorischer Formen (vgl. Olk 2001; Evers u.a. 2000; Roth 2000). Daraus ergibt sich die Schwierigkeit einer einheitlichen Begriffsbildung. Zahlreiche Publikationen beschäftigen sich mit dem Themenkomplex, bilden jedoch keine einheitliche Basis, da jeweils unterschiedliche Aspekte im Mittelpunkt stehen und folglich differierende theoretische Zugänge gewählt werden.

Die Bezeichnung „Ehrenamt", auf die sich das Statistische Bundesamt im Jahr 1991 in seiner Erhebung stützte, gilt heute vielfach als zu eng, weil es zu stark an den Institutionen ansetzt und die Ehrenamtlichen in Erwartungen, Rollen und Funktionen einbindet (Klie/Roß 2000).

Für die Darstellung der vorliegenden Ergebnisse wurde die Definition des Freiwilligensurveys 1999 (v. Rosenbladt 2000) gewählt. Diese weit gefasste Definition geht von drei Eigenschaften freiwilligen Engagements aus:

- Freiwilligkeit in der Übernahme der Aufgaben und Arbeiten,
- Organisation in Einrichtungen wie Vereinen und Initiativen,
- Tätigkeiten werden unbezahlt ausgeübt bzw. es wird lediglich eine Entschädigung in Höhe des Aufwandes gezahlt.

Damit schließt die Definition sowohl formal definierte, auf Freiwilligkeit beruhende Ehrenämter als auch ein weites Feld nur gering organisierter freiwilliger Tätigkeiten ein.

In den meisten Begriffsbestimmungen ist eine Übereinstimmung darin festzustellen, dass private Aktivitäten im familiären oder sonstigen zwischenmenschlichen Bereich nicht als ehrenamtliche Arbeit gelten, da diese Tätigkeiten weder organisiert noch auf die Allgemeinheit ausgerichtet sind (Wollenschläger 2002). Dieses Engagement im familiären Bereich scheint vor dem Kontext informeller Lernformen Älterer jedoch relevant zu sein und wird deshalb im Rahmen dieses Kapitels – differenziert vom freiwilligen Engagement – als „Engagement im familiären Bereich" thematisiert. Dieser Begriff bezieht sich hauptsächlich auf die Pflege alter und/oder bedürftiger Familienangehöriger sowie die Kinderbetreuung.

10.2 Quantitative Analyse

Zunächst stellt sich die Frage nach den Faktoren, die die Ausübung von Ehrenämtern begünstigen. Ausgehend von freiwilligem Engagement als Lernfeld wird zudem die Weiterbildungsaktivität freiwillig Engagierter in den Blick genommen. In einem weiteren Schritt werden die Motive der freiwillig Engagierten betrachtet.

10.2.1 Einflussfaktoren auf freiwilliges Engagement

In einem ersten regressionsanalytischen Modell wurde die Auswirkung von verschiedenen soziodemografischen Variablen auf die dichotome Variable freiwilliges Engagement überprüft. Dabei erwiesen sich sowohl Geschlecht und Alter als auch die Schulbildung der Befragten als relevante Prädiktoren. Darüber hinaus zeigte sich auch ein statistisch signifikanter Einfluss des Berufsstatus (aktuell oder vor Ende der Erwerbsphase) auf Tätigkeiten im Rahmen freiwilligen Engagements. Sowohl Beamte als auch Angestellte sind nach diesem sparsamen Modell häufiger ehrenamtlich aktiv, dagegen scheint der Erwerbsstatus keine Rolle zu spielen. In einem zweiten Modell wurden zusätzlich andere Aktivitätsfelder in die Regressionsanalyse einbezogen. Insbesondere der deutliche Zusammenhang zwischen der Mitgliedschaft in Vereinen, Verbänden und anderen Organisationen sowie einer aktiven Freizeitgestaltung und freiwilligem Engagement lassen den Einfluss schulischer Bildung fast völlig verschwinden. Die Variable Schulabschluss, die hoch mit den verschiedenen Aktivitätsformen und den Mitgliedschaften korreliert, scheint eine deutlich nachgeordnete Bedeutung für die Ausübung eines Ehrenamtes zu haben, wenn man eben diese anderen Aktivitäten berücksichtigt. So ist neben formalen Mitgliedschaften insbesondere eine aktive Freizeitgestaltung ein guter Prädiktor für freiwilliges Engagement, was sich auch in einem dritten Modell bestätigt, das zusätzlich das Zusammenleben mit dem Partner, das Altersbild und die Weiterbildungsaktivität der Befragten berücksichtigt. Während das Leben mit oder ohne Partner praktisch keine Bedeutung für freiwilliges Engagement hat, zeigen sich Personen, die bisher häufiger an Weiterbildung teilgenommen haben, auch ehrenamtlich aktiver. Insbesondere steht freiwillige Aktivität aber auch in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Altersbild der Befragten, wobei die Kausalität auf Basis der vorliegenden Querschnittdaten nicht geklärt werden kann. So ist ein positiver Effekt ehrenamtlichen Engagements auf das persönliche Altersbild ebenso denkbar wie eine höhere Bereitschaft, sich bei Personen, die dem eigenen Altern zuversichtlich entgegensehen, freiwillig zu engagieren. Andere Studien verweisen darauf, dass ehrenamtliches Engagement (vgl. v. Rosenbladt 2000) oft schon von Jugend an praktiziert wird und auch das Altersbild (vgl. Schmitt 2007) ein relativ überdauerndes Konstrukt darstellt, somit dürften beide Variablen von kurzfristigen Effekten nur bedingt beeinflusst sein.

Die bivariaten Auswertungen veranschaulichen die in der Regressionsanalyse sichtbaren Zusammenhänge. Es zeigt sich, dass freiwillig Engagierte im Durchschnitt zwei Jahre jünger sind und ein signifikant positiveres Altersbild haben als die nicht freiwillig Engagierten. Da freiwilliges Engagement oft in Vereinen, Verbänden und Organisationen stattfindet, ist es nicht verwunderlich, dass jede/r Engagierte durchschnittlich in 2,4 Verbänden oder Organisationen Mitglied ist, während von den Nicht-Engagierten der Schnitt bei lediglich 0,7 liegt. Ebenfalls sehr deutlich fällt aber auch die Differenz zwischen beiden Gruppen in den Skalen aktive Freizeitgestaltung und kulturelle Aktivitäten aus. In beiden Bereichen sind freiwillig engagierte Tätige deutlich aktiver, die Differenz der Mittelwerte beträgt jeweils fast eine Standardabweichung.

Ebenfalls auf Basis der Regressionsanalyse lassen sich Personengruppen identifizieren, die sich über- bzw. unterdurchschnittlich häufig freiwillig engagieren. So liegt der Anteil der Engagierten bei Personen mit höherem Schulabschluss mit 36 Prozent etwa 13 Prozent über dem Durchschnittswert.

Tabelle 10.1:

Prädiktoren für freiwilliges Engagement (standardisierte β-Werte)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Alter	-0,058***	-0,050***	-0,047***
Geschlecht	-0,075***	-0,077***	-0,080***
hohe Schulbildung	0,092***	0,015	0,021
mittlere Schulbildung	0,038*	0,014	0,017
niedrige Schulbildung			
derzeit erwerbstätig	-0,015	0,028	0,024
Arbeiter			
Beamte	0,192***	0,042**	0,048**
Angestellte	0,111***	0,044**	0,050**
Selbstständige	0,055*	0,006	0,007
kulturelle Aktivitäten		0,030	0,038*
Mitgliedschaften		0,449***	0,449***
aktive Freizeitgestaltung		0,088***	0,091***
mit Ehe-/Lebenspartner zusammenlebend			-0,008
Anzahl bisheriger Weiterbildungsteilnahmen			-0,031*
negatives Altersbild			0,032*
korrigiertes R^2	,054	,297	,299

Quelle: EdAge LMU; n = 4.909; Altersgruppe 45- bis 80-Jährige

Tabelle 10.2:

Ehrenamtliche Aktivität nach Alter, Mitgliedschaften, Freizeitaktivität und kultureller Teilhabe (Mittelwertvergleiche)

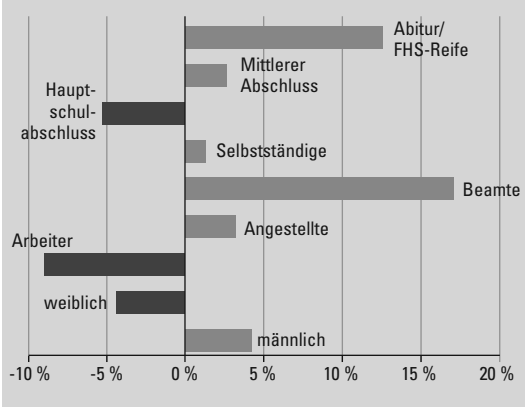
	freiwilliges Engagement	Mittelwert	Standard-abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	Signifikanz
Alter der Befragten	nein	60,71	10,085	,164	
	ja	58,67	9,465	,284	,000
kulturelle Aktivitäten	nein	2,4636	1,90939	,03104	
	ja	4,0139	1,90273	,05729	,000
Mitgliedschaften	nein	,7262	1,00840	,01642	
	ja	2,3779	1,39902	,04240	,000
aktive Freizeitgestaltung	nein	2,0343	,44084	,00717	
	ja	2,4436	,40777	,01224	,000
negatives Altersbild	nein	2,3141	,96065	,01559	
	ja	2,2090	1,02244	,03069	,002

Quelle: EdAge LMU; n = 4.909; Altersgruppe 45- bis 80-Jährige

Doch auch Personen mit mittlerem Schulabschluss sind noch etwas häufiger als durchschnittlich im freiwilligen Engagement zu finden, während bei Hauptschulabsolventen die Partizipationsquote im Ehrenamt mit 18 Prozent deutlich unter dem Gesamtschnitt liegt. Insbesondere Beamte erweisen sich unter den verschiedenen Berufsgruppen als sehr häufig freiwillig engagiert, aber auch Angestellte und Selbständige liegen noch über dem Durchschnitt. Dagegen ist der Anteil von freiwillig Engagierten unter den Arbeitern mit 17 Prozent am geringsten. Interessant sind auch die gefundenen Geschlechterdifferenzen. Frauen sind demnach deutlich seltener freiwillig engagiert als Männer, was auf verschiedene Ursachen zurückzuführen sein dürfte. Zum einen sind in Vereinen und Verbänden die leitenden Funktionen häufig von Männern im Rahmen traditioneller Ehrenämter besetzt, während die Mitwirkung auf ausführender Ebene von den Aktiven häufig nicht als freiwilliges Engagement eingestuft wird, weil sie nicht mit einer offiziellen Position verbunden ist. Zum anderen sind Frauen stärker in familiäre Aufgaben – insbesondere in die häusliche Pflege – eingebunden und daher zeitlich stärker eingeschränkt.

Abbildung 10.1:

Anteil ehrenamtlich Engagierter nach Schulbildung, Berufsstatus und Geschlecht – Abweichung vom Gesamtmittelwert (= 23 %)

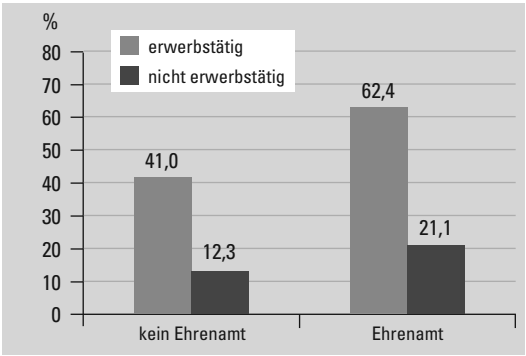


Quelle: EdAge LMU

Wie aufgrund der Ergebnisse der Regressionsanalyse zu erwarten war, zeigen sich deutliche Unterschiede in den Teilnahmequoten an Weiterbildung zwischen freiwillig engagierten Personen und anderen. Sowohl für die Erwerbstätigen als auch für die Nichterwerbstätigen liegt die Teilnahmequote bei den freiwillig Engagierten signifikant höher als bei den Personen, die keinem freiwilligen Engagement nachgehen. Inwieweit das Engagement selbst Anlass für eine Weiterbildungsteilnahme war oder die freiwillig Engagierten sich primär aus bildungsaktiveren Gruppen rekrutieren, ist aus dieser Auswertung jedoch nicht zu erkennen. Immerhin äußern aber zehn Prozent der freiwillig Engagierten, dass sie in den vergangenen zwölf Monaten gern eine spezifische Weiterbildung für ihr freiwilliges Engagement besucht hätten, allerdings ohne dass konkrete Rückschlüsse auf die Realisierung dieses Wunsches gezogen werden könnten.

Abbildung 10.2:

Teilnahme an organisierter Weiterbildung in den letzten 12 Monaten nach freiwilligem Engagement und Erwerbsstatus

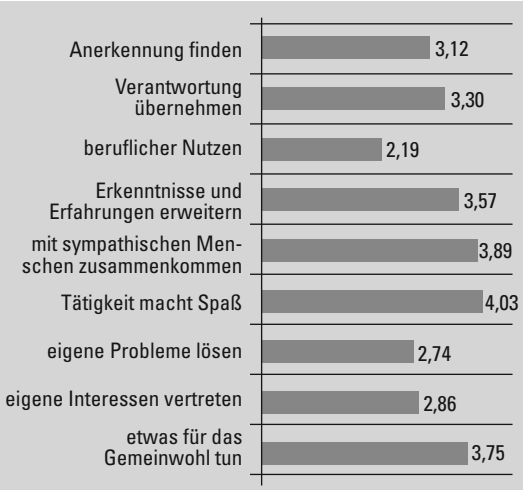


Quelle: EdAge LMU, n = 4.909; 45- bis 80-Jährige

10.2.2 Motive für freiwilliges Engagement

Was aber motiviert die Befragten zu ihrem Engagement? Verschiedene Beweggründe für freiwilliges Engagement wurden als Ratingskalen abgefragt, wobei die Befragten die persönliche Bedeutung der einzelnen Motive in fünf Stufen von „ist mir unwichtig“ (1) bis „ist mir außerordentlich wichtig“ (5) einordnen konnten. Dabei wird deutlich, dass die Freude an den ausgeübten Aktivitäten und den damit verbundenen sozialen Kontakten zu den zentralen Motiven freiwilligen Engagements gehören. Doch auch die Erweiterung des persönlichen Wissens, der eigene Beitrag zum Gemeinwohl und die Übernahme von Verantwortung werden im Kontext freiwilligen Engagements als wichtig angesehen. Deutlich nachgeordnet sind dagegen die berufliche Nutzbarkeit sowie eigene Interessen und Probleme als Gründe für freiwilliges Engagement (vgl. Abb. 10.3). Es überwiegen also deutlich die an persönlicher Weiterentwicklung orientierten

Abbildung 10.3:
Gründe für freiwilliges Engagement (Mittelwerte)



Quelle: EdAge LMU; n = 1.061; nur freiwillig engagierte 45- bis 80-Jährige

und sozialen Motive; berufliche oder private Nutzbarkeit des freiwilligen Engagements steht eher im Hintergrund.

10.3 Qualitative Analyse

In der quantitativen Auswertung zeigten sich insbesondere die soziodemografischen Variablen Geschlecht, Alter und Berufsstatus als Einflussfaktoren freiwilligen Engagements. Die Mitgliedschaft in Vereinen, Verbänden und anderen Organisationen, eine aktive Freizeitgestaltung und ein positives Altersbild erwiesen sich als Prädiktoren freiwilligen Engagements. Der Faktor Schulbildung tritt – wie beschrieben – hinsichtlich seiner Aussagekraft hinter die Variablen (verschiedene Aktivitätsformen, Mitgliedschaften in Vereinen, Verbänden und anderen Organisationen) zurück.

Die qualitativen Ergebnisse belegen zudem das Ergebnis, dass Frauen seltener traditionelle Ehrenämter übernehmen als Männer und sie seltener selbst als freiwilliges Engagement einstufen. Durch explizite Nachfragen in Gruppendiskussionen und Interviews stellte sich heraus, dass zwar von Frauen und Männern unterschiedliche Bereiche freiwilligen Engagements genutzt werden, dass sich aus den qualitativen Daten jedoch keine Hinweise auf ein generell niedrigeres Engagement von Frauen entnehmen lassen.

Zudem lässt sich die Erhebung von Motiven des Engagements, die in der Repräsentativerhebung nur eingeschränkt realisiert werden konnte, durch die quantitativen Ergebnisse vertiefen.

In den Tiefeninterviews konnten zusätzliche Informationen darüber gewonnen werden, in welche Bereiche freiwilligen Engagements sich die Aktiven einbringen. Zugunsten einer besseren Orientierung wird hier eine Einteilung des freiwilligen Engagements in 14 Engagementbereiche, wie sie im Freiwilligensurvey zugrunde gelegt wurde, übernommen (vgl. v. Rosenbladt 2000, S. 41). Zwar offenbaren sich im weiteren Verlauf der Arbeit nur bestimmte Themenbereiche für die Älteren als relevant, trotzdem erfolgt die Darstellung aller Bereiche, um einen umfassenden Überblick zu gewährleisten und auch die Themenbereiche abzubilden, die Ältere gerade nicht für ihr Engagement wählen:

1. Sport und Bewegung,
2. Freizeit und Geselligkeit,
3. Kultur und Musik,
4. Schule oder Kindergarten,
5. sozialer Bereich,
6. kirchlicher oder religiöser Bereich,
7. berufliche Interessenvertretung außerhalb des Betriebs,
8. Umwelt- und Naturschutz, Tierschutz,
9. Politik und politische Interessenvertretung,
10. außerschulische Jugendarbeit oder Bildungsarbeit für Erwachsene,
11. Unfall- oder Rettungsdienst, Freiwillige Feuerwehr,
12. Gesundheitsbereich,
13. Justiz- und Kriminalitätsprobleme,
14. wirtschaftliche Selbsthilfe.

10.3.1 Befunde aus den Gruppendiskussionen

In elf von 16 Gruppendiskussionen wurde das Thema „freiwilliges Engagement" aufgegriffen. Darunter befanden sich drei Gruppen aus ländlichen Gegenden, die restlichen Gruppen bildeten Stadtbewohner. Neben der Einstellung der Diskussionspartner zu freiwilligem Engagement wurde erhoben, für wie wichtig die Teilnehmenden freiwilliges Engagement älterer Menschen als Beitrag für die Gesellschaft halten.

Ländliche Gruppen: Freiwilliges Engagement für die Gemeinschaft

In den drei Diskussionen mit Teilnehmenden aus ländlicher Region wird dem freiwilligen Engagement durchgehend ein äußerst hoher Stellenwert zugesprochen. Es diene dem Erhalt der Gemeinschaft, die zahlreiche Funktionen innehat. So werden mit freiwilligem Engagement die Übernahme von Verantwortung für die Gemeinschaft, soziale Integration und Anerkennung angestrebt; daneben wird es als Lernfeld wahrgenommen. Freiwilliges Engagement wird durchgehend als grundlegende Voraussetzung gelingender Gemeinschaft empfunden. Es garantiere, dass man im Alter nicht allein ist und Rückhalt und Bestätigung erfährt.

Insbesondere bei den beiden älteren Gruppen wird deutlich, dass Männer hauptsächlich politisch engagiert sind, während Frauen sich eher im sozialen Bereich einbringen. In der Gruppe der jüngeren Frauen kann durch Vermischung von Aufgaben in Politik und Gemeinde mit sozialen Tätigkeiten eine Verschmelzung der beiden Bereiche festgestellt werden. Die Gebiete des Engagements konzentrieren sich demnach auf Politik und politische Interessensvertretung und den sozialen Sektor.
Engagement im familiären Bereich erfährt die gleiche hohe Anerkennung und ist häufig nicht klar vom freiwilligen Engagement zu trennen. Als Barriere für beides wird lediglich der eigene schlechte Gesundheitszustand angesprochen.

Männer vom Land in der Nacherwerbsphase

Freiwilliges Engagement ist den Teilnehmern sehr wichtig. Es dient dazu, Verantwortung innerhalb der Gemeinschaft zu übernehmen und dafür Anerkennung zu erhalten. Unterschieden wird das Engagement durch Geldspenden gegenüber dem aktiven Tätigsein. Letzteres nimmt einen wesentlich höheren Stellenwert ein.

Die Teilnehmer sind überwiegend im Bereich der politischen Interessenvertretung tätig und nehmen zum Beispiel als Gemeinderat oder Vereinsvorstand die Rolle eines klassischen Ehrenamtes ein. Dabei wird der Zusammenhalt innerhalb einer Gemeinschaft gesucht. Ist dieser nicht mehr gegeben – zum Beispiel durch hohe Fluktuation der Mitglieder – kann das zu einem Abbruch der Tätigkeit führen. Jedoch findet auch Engagement im familiären Bereich hohe Anerkennung und wird in Form von Nachbarschaftshilfe vereinzelt wahrgenommen.

Von älteren Menschen, die sich nicht engagieren, wird angenommen, dass wichtiges Potenzial verloren geht. Jede/r hat in seinem Leben Erfahrungen gesammelt und ist Spezialist auf bestimmten Gebieten. Durch die Weitergabe dieser Erfahrungen würden die Engagierten sich gebraucht fühlen und „automatisch“ jung bleiben.

Die Situation in Großstädten wird kritisiert. Hier nehmen die Diskussionsteilnehmer kein freiwilliges Engagement der Bevölkerung wahr und leiten daraus das Fehlen von Gemeinschaftsgefühl ab. Dabei haben Stadtbewohner nach Ansicht der Teilnehmer viel mehr Zeit als die ländliche Bevölkerung, die Haus und Hof zu versorgen habe. Gerade wegen der Langeweile, die sich daraus für die Stadtbewohner ergebe, wird freiwilliges Engagement empfohlen.

Jüngere Frauen aus ländlicher Region

In der aktiven Gruppe sind alle Teilnehmerinnen freiwillig engagiert. Die Frauen üben Ehrenämter aus, die Verantwortung durch ehrenamtliche Posten in der Politik mit sozialem Engagement einschließlich der Unterstützung der Schwächeren in der Gesellschaft verbinden. Damit liegt eine Verknüpfung freiwilliger sozialer Selbstverpflichtung mit einem Engagement in der politischen Interessenvertretung vor. Die Betätigung im sozialen Bereich ist dabei nicht unbedingt fest definiert; es werden die Arbeiten erledigt, die innerhalb der Gemeinde anfallen. Sinn wird darin gesehen, die Gemeinschaft zu stärken, Integration im sozialen Netzwerk zu erfahren, aber auch eine ausgleichende Betätigung zur Hausfrauenrolle zu haben und dadurch Selbstbestätigung zu erhalten. Als Intention freiwilligen Engagements kann der Wunsch gesehen werden, der Gemeinschaft etwas zurückzugeben. Eigenes Wohlergehen wird somit wiederum auf die Gemeinschaft zurückgeführt. Ein weiterer Bereich freiwilligen Engagements erfreut sich in dieser Gruppe eines großen Interesses: Kirchliches Engagement wird im Rahmen der Mitwirkung im Kirchenchor, der Vorbereitung von Festen und der Ausführung von anderen mit der Kirche verbundenen Tätigkeiten gepflegt.

Auch die Erfahrung, sich in der Gemeinschaft der Engagierten „geborgen“ zu fühlen und bei Bedarf aufgefangen zu werden (z.B. nach dem Tod des Partners), führt zu einer Wertschätzung des Engagements.

Lernerfahrungen im Rahmen des freiwilligen Engagements werden im Sinne der Entwicklung von

Interesse zwar wahrgenommen, aber nicht als eigentlicher Zweck gesehen. Dem daraus resultierenden Erfahrungslernen wird weniger Bedeutung zugemessen als organisierter Weiterbildung.

Obwohl der Gedanke der Freiwilligkeit von Engagement grundsätzlich Zustimmung findet, wird Abstinenz nicht ohne Einschränkung geduldet. Personen, die kein Ehrenamt innehaben, sollten zumindest an ehrenamtlichen Angeboten (z.B. an Seniorennachmittagen) teilnehmen. Völlige Abstinenz wird als Rückzug aus der Gemeinschaft gewertet, der unweigerlich zum „Alleinsein" führt. Engagement im familiären Bereich wie die Pflege der eigenen Eltern wird eindeutig als persönliche Pflicht jeder/jedes Einzelnen gesehen.

Übereinstimmend besteht die Ansicht, dass sich jüngere Generationen nicht in Form ehrenamtlicher Tätigkeit in die Gemeinschaft einbringen. Die Diskussionsteilnehmerinnen beklagen insbesondere im kirchlichen Bereich eine Überalterung des freiwilligen Engagements.

Ältere Frauen aus ländlicher Region
Freiwilliges Engagement wird mit Seniorenarbeit verbunden. Im sozialen Bereich betätigen sich die Teilnehmerinnen aktiv, soweit sie es gesundheitlich noch können. Im Hintergrund steht dabei unter anderem der Wunsch, im Bedarfsfall selbst einmal Unterstützung zu erhalten. Die Teilnehmerinnen stimmen darin überein, dass eine Gemeinschaft nicht ohne freiwilliges Engagement bestehen könne. Eine schlechte Gesundheit wirkt als Barriere für eine solche Tätigkeit.

Freiwillig Engagierte erhalten große Wertschätzung. Ihnen wird im Vergleich zu Personen, die die Tätigkeit als Angestellte im Rahmen ihrer Arbeit durchführen, eine höhere intrinsische Motivation zugesprochen. Um das Engagement besser ausführen zu können, werden mitunter Angebote organisierter Weiterbildung (zum Beispiel in Form von Vorträgen über Krankheitsbilder) genutzt.

Städtische Gruppen: Freiwilliges Engagement in Abhängigkeit vom Bildungsstand
Die städtischen Teilnehmenden unterscheiden sich in ihrer Sicht freiwilligen Engagements deutlich von den Diskussionsteilnehmern vom Land, aber auch untereinander. Die Selbstverständlichkeit, mit der das freiwillige Engagement im alltäglichen Leben der Landbevölkerung integriert scheint, fehlt hier. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Bedeutung von Gemeinschaft im Stadt-Land-Vergleich sind diese regionalen Unterschiede jedoch nachvollziehbar.

Teilnehmende mit hohem Schulabschluss neigen tendenziell eher zu freiwilligem Engagement in den Bereichen Politik und Kultur, während Teilnehmende mit niedrigem Schulabschluss sich im sozialen Bereich stärker engagieren und andere Tätigkeitsbereiche kaum thematisieren. Zudem erscheinen die Gruppen mit höherem Bildungsstand, also die beiden Gruppen der Seniorenstudierenden sowie die Gruppe der VHS-Teilnehmenden mit höherem Bildungsabschluss, in der Diskussion des Themas wesentlich reflektierter.

Außerdem ist eine soziale Kluft erkennbar: So haben sozial schwache Gruppen wie die der Arbeitssuchenden oder die der Migrant/inn/en größere Vorbehalte als besser gestellte Gruppen. Auffällig ist, dass die Gruppe der eher bildungsfernen, sozial schwächeren Nicht-Teilnehmenden im sozialen Bereich starkes freiwilliges Engagement zeigt. Hier herrscht eine große Solidarität mit denjenigen vor, die in der Gesellschaft (noch) schlechter gestellt sind: Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Elternhäusern.

Vereinzelt wird der Sinn freiwilligen Engagements in Frage gestellt oder Ausbeutung im Hintergrund vermutet. Dies ist gerade in der vergleichsweise jüngeren Gruppe der noch erwerbstätigen älteren Arbeitnehmer zum Teil der Fall. Bis auf den Hinweis der älteren Frauen aus ländlichen Regionen, die eine Überalterung insbesondere des freiwilligen kirchlichen Engagements feststellen, lassen sich jedoch sonst keine eindeutigen Hinweise darauf finden, dass die Attraktivität des Ehrenamtes bei den jüngeren Gruppen abgenommen hätte. Die noch vergleichsweise junge Gruppe der bulgarischen Migrant/inn/en verkörpert einen Sonderfall, da mit einem Ehrenamt unbezahlte Arbeit im Rahmen des Sozialismus assoziiert wird.

Gruppenübergreifend ist festzustellen, dass sich Personen, die bereits in jüngeren Jahren engagiert waren, tendenziell eher auch im höheren Alter engagieren. Zudem scheint das freiwillige Engagement – insbesondere im Bereich der Politik und der politischen Interessenvertretung, meist noch organisiert in traditionellen ehrenamtlichen Rollen – besonders dann für die Einzelnen als gewinnbrin-

gend empfunden zu werden, wenn es über einen längeren Zeitraum ausgeübt wird, in dem eine Ausweitung der Verantwortung stattfindet.

Ältere Arbeitnehmer: Ambivalente Sicht auf freiwilliges Engagement

Die Gruppe ist mehrheitlich wenig freiwillig aktiv. Insbesondere die Ausübung freiwilligen Engagements in den Bereichen der Politik und des Unfall- oder Rettungsdienstes/der Freiwilligen Feuerwehr wird jedoch überwiegend als sinnvoll gesehen. Hier erfolgt der Verweis auf kleine ländliche Gemeinden, vor deren Hintergrund den Diskussionsteilnehmern das beschriebene Engagement vertrauter scheint als in der Stadt.

Mangelnde Zeitressourcen der Erwerbstätigen, aber auch Misstrauen sind Barrieren dafür, sich freiwillig zu engagieren. So wird angedeutet, dass freiwilliges Engagement im Ruhestand eine befriedigende Aufgabe darstellen kann. Gleichzeitig wird jedoch darauf verwiesen, dass die Älteren heute lieber das Leben genießen und reisen wollen.

Negativ bewertete politische Interessen, z.B. die Vertuschung gesellschaftlicher Missstände, werden hinter dem Abbau von Arbeitsplätzen vermutet. Freiwilliges Engagement zur Kompensation von Sparmaßnahmen wird deutlich kritisiert. Unterstützende Weiterbildungsangebote seien von elementarer Bedeutung, um eine Überforderung freiwillig engagierter Personen zu verhindern.

Der Rückgang familiären Zusammenhalts wird unter anderem als Grund für den Bedarf an Freiwilligen im sozialen Bereich gesehen. Vor diesem Hintergrund wird Engagement innerhalb der Familie als bessere Alternative bewertet: „Das Sinnvollste wäre, wenn sich die eigene Familie kümmert um die Leute… dann bräuchte es auch nicht soviel Ehrenamt."

Arbeitssuchende: Freiwilliges Engagement können wir uns nicht leisten

Die Bedeutung freiwilligen Engagements für die Gesellschaft wird generell positiv eingeschätzt, wobei der Aspekt der Freiwilligkeit als unerlässlich angesehen wird.

Mehrere Teilnehmende haben sich in ihrem Leben bereits freiwillig engagiert, setzen ihr Engagement in der jetzigen Situation der Arbeitslosigkeit jedoch nicht mehr fort. Mittlerweile müsse man sehen, dass man selbst zurechtkomme, denn Engagement, „das muss man sich leisten können."
Die Teilnehmenden kritisieren, dass aufgrund einer zunehmenden Aufgabenverschiebung auf ein freiwilliges Engagement Stellen gekürzt würden. Dabei wird es sehr negativ beurteilt, wenn in manchen Bereichen Freiwillige aus reinen Ersparnisgründen eingesetzt werden. Begrüßt wird Engagement jedoch, wenn ein Spezialist auf einem bestimmten Gebiet Wissen freiwillig zur Verfügung stellt, das den hauptamtlich Tätigen fehlt. Freiwilliges Engagement wäre damit altersunabhängig. Es wird darauf hingewiesen, dass das Kriterium der Unentgeltlichkeit unterschiedlich gehandhabt wird. In manchen Bereichen bekäme man relativ hohe Aufwandsentschädigungen, während man in anderen Zeit und Mühe investiere und keinerlei Belohnung erhalte. Dies wird als ungerecht empfunden.

Seniorenstudierende: Freiwilliges Engagement durch klassische Ehrenämter

Freiwilliges Engagement wird in beiden Gruppen der Seniorenstudierenden äußerst hoch geschätzt. Es wird als Kriterium sozialer Kompetenz und wichtiges gesellschaftliches Element bewertet. Die Erfahrungen Älterer und deren großes Potenzial für die Gesellschaft werden betont. Die Diskussion lässt auf eine allgemein intensive Auseinandersetzung der Einzelnen mit dem Thema schließen, wobei fehlendes Engagement als Egoismus interpretiert und negativ bewertet wird.

Die meisten Diskussionspartner engagieren sich freiwillig in der Politik und/oder im Bereich von Kultur und Musik und übernehmen hier überwiegend traditionelle Ehrenämter.

Es wird darauf hingewiesen, dass Ehrenämter Tätigkeiten seien, in die man hineinwachse. Auch das Erlangen verantwortungsvoller Posten sei möglich, wenn frühzeitig mit dem Engagement begonnen werde.

Eine Tendenz zu freiwilligem Engagement im Ausland (Russland und Afrika) ist innerhalb der Gruppe erkennbar. Durch Lebenshilfe im Ausland wird unter anderem die Möglichkeit wahrgenommen, ein Land und die Kultur der Bevölkerung aus nächster Nähe zu erfahren.

Die hauptsächliche Barriere liegt für die Teilnehmenden in mangelnder Zeit, es wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass freiwilliges Engagement

mit persönlichen Anstrengungen verbunden sei. Das freiwillige Engagement erfährt jedoch nicht nur Zuspruch. Es wird darauf verwiesen, dass Ältere beispielsweise in der Politik auch in der Lage sein sollten, zugunsten Jüngerer „loszulassen". Freiwilliges Engagement im familiären Bereich im Sinne der Unterstützung von Familienmitgliedern wird dagegen als selbstverständlich empfunden.

VHS-Teilnehmende mit hoher Schulbildung: Engagement auf Basis sozialer Kompetenz

Freiwilliges Engagement finden die Diskussionsteilnehmer wichtig, wenn auch nur wenige explizit aktiv sind. Personen, die sich freiwillig engagieren, werden allgemein und auch in der spezifischen Situation der Gruppendiskussion von den Teilnehmenden hoch geschätzt.

Der Sinn des Engagements wird darin gesehen, sich in die Gesellschaft einzubringen, Erfahrungen weiterzugeben und soziale Kontakte zu knüpfen. So fördere der Einsatz die soziale Kompetenz; seine Bedeutung für die Beziehung zwischen den Generationen wird hervorgehoben. Ältere Menschen hätten mehr Zeit und ein Plus an Erfahrungen, das sie weitergeben könnten. Engagement im familiären Bereich ist sehr präsent und wird in Form von Kinderbetreuung und Pflege Hochbetagter praktiziert. Auffallend ist, dass Lernerfahrungen durch dieses familiäre Engagement (insbesondere in der Pflegetätigkeit) dazu motivieren können, sich nach dessen Abschluss in ein weiteres freiwilliges Engagement einzubringen.

VHS-Teilnehmende mit geringer Schulbildung: Freiwilliges Engagement aus Mitgefühl und als Suche nach intergenerativem Austausch

Die Teilnehmenden diskutieren über freiwilliges Engagement im sozialen Bereich, in dem schon mehrheitlich Erfahrungen gemacht wurden. Soziales Engagement wird dabei mit unterschiedlicher Motivation verbunden. Neben der Unterstützung älterer kranker Menschen aus Mitgefühl wird ein intergenerativer Austausch angestrebt. Erfahrungen in diesem Bereich werden nicht primär mit dem Ziel des Lernens verbunden. Wie bei den VHS-Teilnehmenden mit höherem Schulabschluss entsteht aus den Erfahrungen sozialen Engagements (hier Kinderbetreuung) aber der Wunsch, die erworbenen Kompetenzen auch in Zukunft in Form freiwilligen Engagements anzuwenden.

Negativ wird gesellschaftlicher Druck beurteilt. Der Staat gebe eigene Verantwortung ab und mache es sich leicht, indem er auf freiwilliges Engagement baue. Freiwilliges Engagement wird dabei von den Teilnehmenden als abhängig von Gesellschaft und Politik erfahren. So beeinflussen in manchen Bereichen politische Veränderungen den Bedarf an Freiwilligen und können zu einem Abbruch des Engagements führen.

Nicht-Teilnehmende an Weiterbildung: Freiwilliges Engagement aus Solidarität mit sozial Schwachen

Die Gruppe der eher als bildungsfern zu Bezeichnenden bewertet freiwilliges Engagement als sinn- und wertvoll. Das Bewusstsein der Verantwortung gegenüber Schwächeren in der Gesellschaft ist deutlich spürbar. Die Teilnehmenden diskutieren nur kurz über freiwilliges Engagement im sozialen und familiären Bereich und erläutern, in welchem Rahmen sie sich einsetzen. Nicht eingegangen wird auf die persönliche Motivation für die Betätigung; sie scheint wenig reflektiert. Das Engagement der Teilnehmenden ist stark auf Kinder konzentriert. So unterstützen zwei Teilnehmende ehrenamtlich einen Verein für Kinderhilfe, indem sie Mitglieder werben und Spenden sammeln. Das Engagement eines dritten Teilnehmenden konzentriert sich durch die Unterstützung des Enkels und die Betreuung eines Nachbarkindes auf den familiären Bereich.

Auch diese Gruppe weist auf als empfundene Missstände in der Gesellschaft hin. So werden vom Verein für Kinderhilfe auch sozial schwache Eltern beim Kauf von Schulbüchern finanziell unterstützt, was nach Ansicht der Teilnehmenden darauf zurückzuführen ist, dass der Staat im Bereich der Schulbildung spart.

Bulgarische Migrant/inn/en: Freiwilliges Engagement vor dem Hintergrund schlechter Erfahrungen

In der Diskussion mit den bulgarischen Teilnehmenden wird vor dem politischen Hintergrund in Bulgarien freiwilliges Engagement tendenziell abgelehnt. Es wird darauf verwiesen, dass während des Sozialismus „genug unbezahlt" gearbeitet wurde. Die Teilnehmenden berichten über Zwangsarbeit, die sie in Kindheit und Jugend über sich ergehen lassen mussten; *„… jetzt arbeiten wir für Geld".*

Als weitere Barrieren für ehrenamtliche Betätigung werden knappe finanzielle und zeitliche Ressourcen genannt. Engagement im familiären Bereich durch Unterstützung der eigenen Familie wird dagegen positiv gesehen.

10.3.2 Befunde aus den Interviews

Im Rahmen der 75 geführten Tiefeninterviews gaben 26 Personen an, sich freiwillig zu engagieren. Ein Großteil der Engagierten lebt in städtischen Gebieten. Davon verfügen etwas mehr Personen über einen hohen Schulabschluss (elf Personen), die Verteilung auf die mittleren und niedrigen Schulabschlüsse ist etwa gleich. Betrachtet man die Interviewpartner also nach der Region, so ist auffällig, dass die Landbevölkerung tendenziell seltener ein freiwilliges Engagement ausübt als die Städter dies tun. Zudem tendieren eher Personen mit höherem Schulabschluss zu freiwilligem Engagement.

Bereiche freiwilligen Engagements

Sowohl in der Stadt als auch auf dem Land zeigt sich freiwilliges Engagement bevorzugt im sozialen Bereich. Die Stadtbewohner sind daneben hauptsächlich im Rahmen von Kultur und Musik sowie in der Politik bzw. der politischen Interessenvertretung aktiv. Da man davon ausgehen kann, dass in Städten mehr kulturelle und politische Angebote und damit mehr Möglichkeiten der Mitwirkung bestehen, ist das Ergebnis plausibel. In ländlichen Regionen lassen sich neben dem sozialen Bereich keine weiteren bevorzugten Terrains erkennen. Die Interessen sind vielmehr weit gestreut.

Übersicht 10.1:

Bevorzugte Engagementbereiche nach Region

Stadt	Land
1. sozialer Bereich	1. sozialer Bereich
2. Kultur und Musik	
3. Politik / politische Interessenvertretung	

Quelle: EdAge LMU

Dabei sind es hauptsächlich Personen mit einfacher oder mittlerer Schulbildung, die ihr Engagement auf das Soziale konzentrieren. Personen mit einer hohen Schulbildung sind im Gegensatz dazu eher im kulturellen Bereich aktiv. Zudem zeigt sich tendenziell, dass Personen mit hohem Schulabschluss eher einem freiwilligen Engagement nachgehen als Personen mit niedrigem oder mittlerem Schulabschluss, wobei sich die beiden zuletzt genannten Gruppen in der Häufigkeit ihres Engagements kaum zu unterscheiden scheinen.

Motive für freiwilliges Engagement

Im Rahmen der Tiefeninterviews wurden Motive freiwilligen Engagements, die den Befragten in der Repräsentativerhebung vorgegeben wurden, frei erhoben. Dadurch konnten die quantitativen Ergebnisse verstärkt analysiert, ergänzt und interpretiert werden.

Es stellte sich heraus, dass dem Engagement meist ganze Motivbündel zugrunde liegen. Einerseits handelt es sich um eher altruistische Motive, bei denen die Unterstützung des anderen im Vordergrund steht, andererseits um Beweggründe, die eher auf einen persönlichen Gewinn abzielen. Da Engagement einerseits der Unterstützung anderer, andererseits auch dem persönlichen Nutzen dient, liegt eine Vermischung von Motiven vor. Personen der Altersgruppen ab 65 Jahren nennen nicht ausschließlich, aber doch deutlich häufiger als Personen jüngeren Alters altruistische Motive für ihr Engagement.

Folgende Motive für freiwilliges Engagement wurden genannt:

Eher auf persönlichen Gewinn bezogene Motive:

- Ausfüllung der Zeit nach dem Übergang,
- Strukturierung der freien Zeit,
- Betätigung im Bereich eigener Vorliebe, persönliche Erfüllung,
- Weitergabe eigener (Berufs-)Erfahrung,
- Erreichen von Anerkennung,
- Knüpfung und Pflege eigener sozialer Kontakte,
- eigene Weiterbildung,
- Aufrechterhaltung des Kontakts mit Jüngeren,
- Bewahrung der Aktivität,
- Sinnfindung,
- Hoffnung, im Gegenzug auch selbst später Hilfe zu erhalten.

Eher altruistische Motive:

- Beitrag für die Gemeinschaft: Anderen helfen, etwas Gutes tun,
- Verbundenheit mit dem und Einsatz für den Wohnort.

Personen mit mittlerem oder höherem Schulabschluss ziehen offensichtlich größeren Nutzen aus ihrer Tätigkeit als Personen mit niedrigem Schulab-

Übersicht 10.2:
Engagementbereiche und Motive nach Schulabschluss

	Einfacher Schulabschluss	Mittlerer Schulabschluss	Hoher Schulabschluss
Bevorzugter Bereich freiwilligen Engagements	sozialer Bereich	sozialer Bereich	Kultur und Musik
hauptsächliche Motive	▪ Betätigung im Bereich persönlicher Vorliebe ▪ Anderen helfen, etwas Gutes tun.	▪ Zeit nach Übergang ausfüllen ▪ Sinnfindung ▪ Soziale Kontakte knüpfen und pflegen ▪ sich weiterbilden	▪ Betätigung im Bereich persönlicher Vorliebe ▪ Soziale Kontakte knüpfen und pflegen ▪ sich weiterbilden

Quelle: EdAge LMU

schluss. Sie nennen für ihr Tun ganz unterschiedliche Motive, die eher auf persönlichen Gewinn zielen: Besonders wichtig sind dabei die Gründe, soziale Kontakte zu knüpfen und zu pflegen und sich weiterzubilden. Das Motiv, die Zeit nach dem Übergang sinnvoll auszufüllen findet sich gehäuft bei den Engagierten mit mittlerem Schulabschluss, gefolgt vom Leitgedanken der Sinnfindung. Im Rahmen der Übergangsforschung sind beide Anlässe nicht überraschend. Nach dem Übertritt in den Ruhestand werden neue Zeitressourcen frei und der Tagesablauf muss neu strukturiert werden. Solche Übergänge werden von Vertretern lebenslauftheoretischer Ansätze in der Sozialisationsforschung als erhebliche Umstellung gesehen, die die Konstruktion einer neuen Realität nach sich zieht und die Suche nach neuem Sinn einschließt (vgl. Hurrelmann 1986, S. 141).[18]

Sich in einem Bereich persönlicher Vorliebe zu betätigen, steht für die Personen mit hoher Schulbildung an erster Stelle. Dieses Motiv findet sich auch bei Personen mit niedrigem Schulabschluss wieder. Generell ist erkennbar, dass Personen geringer Schulbildung deutlich weniger Motive äußern als Personen mit höherem Schulabschluss. Dagegen äußern sie jedoch verhältnismäßig häufiger altruistische Motive, wie anderen helfen und etwas Gutes tun zu wollen.

Differenziert man die Motive der freiwillig Engagierten aus ländlichen Gegenden von denjenigen aus der Stadt, so wird deutlich, dass die Befragten vom Land den Wunsch betonen, soziale Kontakte zu knüpfen und zu pflegen sowie sich weiterzubilden, während die Stadtbewohner sich an erster Stelle im Bereich eigener Vorlieben betätigen möchten. Auffällig ist, dass Personen, die in der Stadt wohnen, deutlich häufiger altruistische Motive nennen (z.B. anderen helfen oder etwas Gutes tun zu wollen).

Barrieren freiwilligen Engagements
Barrieren freiwilligen Engagements scheinen äußerst vielschichtig und häufig wenig reflektiert zu sein. Eine wichtige Hürde stellt offensichtlich die berufliche Einbindung der Erwerbstätigen dar. So befinden sich unter den freiwillig engagierten Befragten sehr wenige Personen, die noch im Beruf stehen. Weitere Barrieren stellen familiäre Verpflichtungen wie (Enkel-)Kinderbetreuung und Pflege sowie fehlende Transparenz der Möglichkeiten freiwilligen Engagements dar.

10.4 Fazit

Die quantitativen Befunde verweisen auf die Abhängigkeit freiwilligen Engagements von Alter, Geschlecht, aktivem Lebensstil und positivem Altersbild. Interessant ist unter anderem die negative Korrelation von Alter und freiwilligem Engagement, also das mit steigendem Alter durchschnittlich rückläufige freiwillige Engagement. Obwohl gesundheitliche Einschränkungen eine Rolle spielen, überrascht dieser Befund vor dem Hintergrund ei-

18 Siehe hierzu Kapitel 7: Der Übergang in die Nacherwerbsphase

ner vielfach beklagten geringeren Bereitschaft zu freiwilligem Engagement bei den jüngeren Generationen ein wenig. Dieser Kohorteneffekt scheint entweder ein Mythos zu sein oder trifft nur für die heute noch nicht 45-jährigen Kohorten zu.

Insbesondere aus den qualitativen Daten gibt es deutliche Hinweise darauf, dass Personen aus der Stadt mit hohem Schulabschluss typischerweise in besonderem Maße freiwillig engagiert sind. Das Engagement konzentriert sich dabei auf den kulturellen Bereich. Hauptmotive sind die Betätigung im Bereich persönlicher Vorliebe, das Knüpfen und Pflegen sozialer Kontakte sowie die eigene Weiterbildung. Am wenigsten engagiert scheinen Personen mit einfacher Schulbildung aus ländlichen Regionen zu sein. Sie setzen sich am häufigsten im sozialen Bereich ein. Ihre Motive sind neben der Betätigung im Bereich persönlicher Vorliebe altruistischer Natur; ein Beispiel ist der Wunsch, anderen zu helfen und etwas Gutes zu tun. Gerade im ländlichen Bereich scheint freiwilliges Engagement dennoch eine starke integrative Funktion zu haben, die (immer noch) eine zentrale Stütze des ländlichen Gemeinwesens darstellt.

Familiäres Engagement in Form von Pflegetätigkeiten und Kinderbetreuung ist weit verbreitet und auch bei den Stadtbewohnern durchweg anerkannt. Während freiwilliges Engagement auch kritisch diskutiert wird, wird die Bedeutung familiären Engagements in keiner Diskussion in Frage gestellt. Es stellt ein wichtiges Lernfeld für die Engagierten dar, was sich auch darin zeigt, dass Diskussionsteilnehmer angeben, nach Abschluss des familiären Engagements das Gelernte im Rahmen freiwilligen Engagements einbringen zu wollen.

11. Freizeitaktivitäten

Bernhard Schmidt / Simone Schnurr

Die Freizeitbeschäftigung nimmt für jede Person einen speziellen Raum im Leben ein. Dennoch wird Freizeit ganz unterschiedlich gestaltet und verbracht. Sichtbar wird, dass vor allem die Lebensphase Alter, aber auch individuelle Vorlieben einen zentralen Einfluss auf die Freizeitgestaltung haben. Freizeit bedeutet in diesem Lebensabschnitt die Möglichkeit, ganz unterschiedliche Interessen und Vorlieben zu verwirklichen. Eine klare Trennung zwischen Freizeitgestaltung und ehrenamtlichem Engagement gelingt dabei nicht immer, da ehrenamtliche Tätigkeiten häufig auch als Freizeitbeschäftigung verstanden werden.

Der fünfte Altersbericht zeigt, dass sportliche Aktivitäten bei der Freizeitgestaltung eine wichtige Rolle einnehmen, wobei eine Bedeutungsverschiebung mit zunehmendem Alter erkennbar ist. Für jüngere Menschen sind sportliche Aktivitäten beispielsweise oft leistungsorientiert, während ältere Menschen eher auf den Erhalt ihrer Gesundheit und ihrer körperlichen Fitness bedacht sind (vgl. BMFSFJ 2005b). Arbeit stellt für Ältere nur einen Teil eines sinnerfüllten Lebens dar und Familie und Freizeit nehmen eine mit der Berufstätigkeit gleichwertige Stellung im erfüllten Leben ein.

> *Ungefähr die Hälfte der über 40-Jährigen sind Mitglied in mindestens einem Verein oder Verband, Männer häufiger als Frauen und Westdeutsche häufiger als Ostdeutsche. Fast ebenso hoch liegt die Beteiligung an informellen Freizeit- und Geselligkeitsgruppen. Die aktive Teilnahme an Vereins- bzw. Verbandsaktivitäten hat in den letzten Jahren leicht zugenommen. Sowohl bei formellen als auch bei informellen Gruppen nehmen Mitgliedschaften und aktive Beteiligung mit hohem Alter wieder ab (BMFSFJ 2005b, S. 358).*

Auf der anderen Seite sind laut DIW (vgl. 2007) die Ausgaben nicht nur für Konsumgüter, sondern auch für die Freizeitbeschäftigung gestiegen. Die Ausübung alltäglicher Aktivitäten ist nach Kondratowitz und Schmitz-Scherzer (1999) bei älteren und jüngeren Menschen ähnlich. Sie stellten fest, dass – mit Ausnahme von sportlichen Aktivitäten und vor allem körperlich fordernden Tätigkeiten – bei allen (Freizeit-)Aktivitäten kaum Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Menschen zu finden sind. Das chronologische Alter ist bei Alltagsaktivitäten also nicht so ausschlaggebend wie beispielsweise der soziale Status. Vor allem der Familienstand, die Geschlechtszugehörigkeit, der Gesundheitszustand, aber auch die Schulbildung, das Einkommen, die Wohnsituation und die Berufszugehörigkeit beeinflussen die Art sowie die Vorlieben von Alltagsaktivitäten. Das eigene Aktivitätsniveau wird, solange der Gesundheitszustand es erlaubt und ausreichend finanzielle Ressourcen gegeben sind, von den Betroffenen als prinzipiell frei wählbare Größe wahrgenommen. Ferner spielen auch Normen und Werthaltungen sowie die Kontaktbedürfnisse eine ausnehmend wichtige Rolle. Konkret zählen die Nutzung von Medien wie beispielsweise das Lesen von Zeitungen, Zeitschriften und Illustrierten, das Fernsehen und Radiohören sowie Spazierengehen, Gartenarbeiten und Kirchgänge zu den häufigsten Freizeitaktivitäten. Seltener werden Formen kultureller Teilhabe wie beispielsweise Theaterbesuche, Konzerte, Kinobesuche, Vorträge, Musizieren, Malen oder ähnliches praktiziert. Dies trifft in besonderem Maße auf ältere Menschen zu. Im Trend stellen Kondratowitz und Schmitz-Scherzer (1999) zudem eine zunehmende Mobilisierung von Freizeitaktivitäten fest. Geschlechterunterschiede werden überwiegend auf unterschiedliche Sozialisationsprozesse zurückgeführt; so gehen vor allem

Frauen häufiger familienbezogenen Tätigkeiten nach. Mit steigendem Alter nimmt der Konsum von Massenmedien wie Fernsehen oder Tageszeitungen zu. Die Freizeitgestaltung weist insgesamt eine hohe biografische Kontinuität auf (vgl. Bröscher u.a. 2000).

11.1 Formen der Freizeitgestaltung und Einflussfaktoren

Als Freizeitaktivitäten lassen sich zunächst alle Tätigkeiten bezeichnen, die außerhalb der mit einer Erwerbstätigkeit verbunden Arbeitszeit stattfinden. Die damit verbundene Vielfalt möglicher Betätigungsfelder lässt sich schwerlich vollständig empirisch abbilden, dennoch wurde in der repräsentativen Befragung der 45- bis 80-Jährigen versucht, ein möglichst breites Spektrum von außerberuflichen Aktivitäten zu erfassen, das von ehrenamtlichem und bürgerschaftlichem Engagement über kulturelle Aktivitäten und Sport bis hin zu familiären Verpflichtungen und Medienkonsum reicht. Dem Bereich des ehrenamtlichen und bürgerschaftlichen Engagements ist ein eigenes Kapitel dieses Bandes gewidmet; deshalb bleibt dieser Bereich hier zunächst unberücksichtigt. Das trifft auch auf den Medienkonsum zu, der primär hinsichtlich der Themen und Formate der Mediennutzung, weniger aber hinsichtlich seiner zeitlichen Ausdehnung erfasst wurde. Zunächst werden hier vier Bereiche außerberuflicher Aktivitäten näher betrachtet:

1. *Sport und Gesundheit* wurde durch drei Items abgedeckt, die nach der Häufigkeit sportlicher Betätigung, dem Zeitaufwand für Sport in Stunden und der Häufigkeit von Entspannungs- und Meditationsübungen fragen.
2. Eine aus insgesamt neun Fragen bestehende Skala erfasst die *kulturelle Teilhabe* der Befragten in einem weiten Sinne. Die Skala berücksichtigt die aktive Beteiligung (z.B. das Verfassen eigener Texte), die passive Teilhabe (z.B. Konzertbesuche), Hochkultur (z.B. Besuche von Oper oder Ballett) und die Populärkultur (z.B. Kinobesuche oder Sportveranstaltungen). Die Reliabilität der Skala ist mit einem α-Wert von .689 noch zufriedenstellend und verweist darauf, dass sich die in einem der genannten Bereiche aktiven Personen häufig auch in anderen Bereichen kultureller Teilhabe stärker einsetzen.
3. Die *Mitgliedschaft in verschiedenen Organisationen* wird als ein weiterer wichtiger Bereich außerberuflicher Aktivität ausdifferenziert in Form von zehn unterschiedlichen Organisationsformen (Vereinen, Gewerkschaften, Elternverbänden etc.) erhoben. Da die Anzahl der Mitgliedschaften in den einzelnen Formen relativ gering war, wurden die Mitgliedschaften zu einer Skala aufsummiert, so dass vor allem zwischen folgenden Gruppen unterschieden werden konnte: Personen, die weder einer Organisation noch einem Verein o. ä. angehörten (43 %), Personen, die ein oder zwei Mitgliedschaften aufwiesen (44 %) und Personen, die sich vielfältig in Vereinen, Verbänden und Organisationen engagierten (13 %).
4. In einer vierten Itembatterie wurde die *aktive Freizeitgestaltung allgemein* erfasst, d.h. die Befragten wurden gebeten, die Häufigkeit verschiedener Aktivitäten wie Treffen mit Freunden, Sport, Veranstaltungsbesuche, Kirchgänge, Reparatur- und Gartenarbeiten etc. anzugeben. Interessanterweise zeigten sich hier hohe Korrelationen zwischen den einzelnen Items, was auf ein insgesamt hohes bzw. insgesamt niedriges Aktivitätsniveau Einzelner hindeutet. Entsprechend zeigte sich auch eine hohe Reliabilität bei der Zusammenführung der einzelnen Fragen zu einer Skala (α = .734). Wie hoch dieses Aktivitätsniveau bei einzelnen Personen ausfällt, dürfte auch entscheidend von der zur Verfügung stehenden Freizeit abhängen.

Die vier genannten Bereiche bilden die Grundlage für die Analyse von Freizeitaktivitäten der 45- bis 80-Jährigen. Dabei sind verschiedene Faktoren der Lebenslage, die direkt oder indirekt Einfluss auf die verfügbare Freizeit haben, als unabhängige Variable einzubeziehen. Anschließend stehen die Fragen nach der Relevanz der Freizeitgestaltung für informelle Lernprozesse und nach möglichen Bezügen zur Partizipation an Erwachsenenbildung im Mittelpunkt.

Offenbar sind der Familienstand und eigene Kinder von wesentlicher Bedeutung für die Gestaltung der Freizeit. Das zeigt sich auch in den qualitativen Daten sehr deutlich (s.u.). Interessanterweise scheinen Familie und andere Bereiche der aktiven Freizeitgestaltung aber kein Widerspruch zu sein, sondern sich gegenseitig sogar zu begünstigen.

Zumindest sind die verheirateten Personen gegenüber Geschiedenen, Ledigen oder Verwitweten in nahezu allen untersuchten Bereichen aktiver,

Tabelle 11.1:
Aktivitäten nach Familienstand und Kindern (Mittelwerte)

	verheiratet	nicht verheiratet	mit Kindern	ohne Kinder
aktive Freizeitgestaltung	3,17**	2,99**	2,84*	2,65*
kulturelle Teilhabe	2,96**	2,41**	1,11*	0,99*
Mitgliedschaften	1,16**	0,90**	3,14**	3,05**
sportliche Aktivitäten	1,89**	1,50**	1,81	1,65
Entspannungsübungen und Meditation	0,47	0,55	0,47*	0,63*

*Quelle: EdAge LMU; n = 4.909, 45- bis 80-Jährige; * p < .05; ** p < .01*

lediglich Meditations- und Entspannungsübungen werden häufiger von den Alleinlebenden praktiziert. Ähnliches gilt für die Personen mit eigenen Kindern, die im Vergleich zu den Kinderlosen ebenfalls häufiger an kulturellen und anderen Aktivitäten partizipieren und häufiger Mitglieder in Vereinen und Organisationen sind. Hinsichtlich sportlicher Aktivitäten zeigen sich allerdings zwischen Personen mit Kindern und Kinderlosen keine signifikanten Unterschiede; Meditations- und Entspannungsübungen üben die Kinderlosen häufiger aus.

Ausgeprägte Aufmerksamkeit im Kontext der Freizeitgestaltung und der verfügbaren Freizeitgestaltung gilt – neben dem Familienstand – besonderen Verpflichtungen wie der Pflege von Angehörigen oder der Kinderbetreuung. Beide Formen des familiären Engagements finden sich in der untersuchten Altersgruppe häufiger: Immerhin 422 Personen (8,2 %) gaben an, regelmäßig privat andere Personen zu pflegen, wovon es in 60 Prozent der Fälle einer täglichen Pflege bedarf und bei weiteren 21 Prozent mehrmals wöchentlich pflegerische Tätigkeiten erbracht werden, also insgesamt von einem erheblichen Zeitaufwand ausgegangen werden kann. 16,2 Prozent der Befragten engagieren sich in der Betreuung eigener Enkelkinder, weitere 76 Personen (1,6 %) betreuen regelmäßig Kinder, die nicht die eigenen Enkel sind. Diese Betreuung erfolgt bei etwa zwei Dritteln der Betroffenen einmal wöchentlich bis täglich, beim übrigen Drittel nur einmal oder mehrmals monatlich. Interessanterweise zeigt sich auch hier eine stärker ausgeprägte sportliche Aktivität bei den Personen, die durch andere Aufgaben zusätzlich belastet sind. So betreiben diejenigen Befragten, die Angehörige pflegen

Tabelle 11.2:
Aktivitäten nach familiären Verpflichtungen und Erwerbsstatus (Mittelwerte)

	Pflegetätigkeiten		Betreuung eigener Enkel		Betreuung anderer Kinder		erwerbstätig	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein
aktive Freizeitgestaltung	3,13	3,13	3,16*	3,12*	3,31**	3,12**	3,22**	3,06**
kulturelle Teilhabe	3,04*	2,79*	2,87	2,80	3,82**	2,80**	3,35**	2,44**
Mitgliedschaften	1,31**	1,08**	1,13	1,09	1,64**	1,09**	1,26**	0,98**
sportliche Aktivitäten	1,97*	1,77*	1,82	1,78	2,42**	1,78**	1,99**	1,65**
Entspannungsübungen und Meditation	0,69**	0,47**	0,49	0,49	0,64	0,49	0,48	0,49

*Quelle: EdAge LMU; n = 4.909, 45- bis 80-Jährige; * p < .05; ** p < .01*

Tabelle 11.3:
Freizeitaktivitäten und Alter (bivariate Korrelationen nach Pearson)

	aktive Freizeitgestaltung	kulturelle Teilhabe	Mitgliedschaften	sportliche Aktivitäten	Entspannungsübungen, Meditation
Alter	-,116	-,205	-,068	-,111	-,015
Signifikanz	,000	,000	,000	,000	,310

Quelle: EdAge LMU; n = 4.909, 45- bis 80-Jährige

oder Kinder betreuen, die nicht ihre eigenen Enkel sind, häufiger regelmäßig Sport, allerdings seltener Entspannungs- und Meditationsübungen. Auch bei anderen Freizeitbetätigungen scheinen die in Pflege und Kinderbetreuung eingebundenen Personen aktiver zu sein. Befragte mit zu pflegenden Angehörigen nehmen häufiger an kulturellen und anderen Freizeitaktivitäten teil, sind aber seltener in Verbänden und Vereinen engagiert. Teilnehmende, die Kinder aus anderen Familien beaufsichtigen, sind in allen erhobenen Bereichen aktiver und zudem deutlich häufiger Mitglieder in Vereinen und Organisationen, während die Betreuung der eigenen Enkel offensichtlich kaum Effekte auf andere Bereiche der Freizeitgestaltung hat. Lediglich in der Skala aktive Freizeitgestaltung allgemein ist ein etwas höheres Aktivitätspotenzial festzustellen.

Neben einer intensiven Pflegetätigkeit gehört der Erwerbsstatus sicher zu den zentralen Variablen hinsichtlich der frei verfügbaren Zeit. Interessanterweise zeigt sich auch hier wieder, dass diejenigen, die eigentlich weniger freie Zeit zur Verfügung haben müssten, insgesamt aktiver sind, häufiger an kulturellen Aktivitäten teilhaben und häufiger angeben, regelmäßig Sport zu betreiben, wenngleich unter den sportlich Aktiven die Nicht-Erwerbstätigen mehr Zeit für ihren Sport aufbringen.

Tabelle 11.4:
Prädiktoren für aktive Freizeitgestaltung (standardisierte β-Werte)

		Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Geschlecht		-,020	-,002	,003	-,001
Alter		-,004	-,001	,038	,039
Schulbildung	hoch	,166**	,163**	,159**	,160**
	mittel	,104**	,103**	,104**	,105**
erwerbstätig		,121**	,114**	,110**	,117**
Familienstand	verheiratet, getrennt lebend		,016	,008	,007
	ledig		,084**	,062**	,062**
	geschieden		,116**	,089**	,086**
	verwitwet		,084**	,068**	,062**
Familiengröße	Anzahl der Kinder			-,008	-,018
	Haushaltsgröße			,086**	,094**
familiäre Verpflichtungen	Pflege von Angehörigen				,015
	Betreuung von Enkeln				,060**
	Betreuung anderer Kinder				,054**
korrigiertes R^2		,054	,076	,077	,083

*Quelle: EdAge LMU; n = 4.909, 45- bis 80-Jährige; * p < .05; ** p < .01*

Tabelle 11.5:
Prädiktoren für kulturelle Teilhabe (standardisierte β-Werte)

		Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Geschlecht		,009	,021	,024	,018
Alter		-,069**	-,056**	-,044*	-,044*
Schulbildung	hoch	,401**	,399**	,396**	,396**
	mittel	,246**	,244**	,242**	,242**
erwerbstätig		-,089**	-,087**	-,084**	-,092**
Familienstand	verheiratet, getrennt lebend		,019	,021	,022
	ledig		-,046**	-,048**	-,048**
	geschieden		-,041**	-,036**	-,032*
	verwitwet		-,068**	-,064**	-,056**
Familiengröße	Anzahl der Kinder			-,038**	-,049**
	Haushaltsgröße			,027	,034*
familiäre Verpflichtungen	Pflege von Angehörigen				-,010
	Betreuung von Enkeln				,066**
	Betreuung anderer Kinder				,050**
korrigiertes R^2		,214	,221	,220	,226

*Quelle: EdAge LMU; n = 4.909, 45- bis 80-Jährige; * p < .05; ** p < .01*

Allerdings kann hinter diesen Differenzen auch ein Alterseffekt stehen, denn die deskriptiven Daten bestätigen auch eine mit zunehmendem Alter geringere Partizipation in allen Bereichen von kulturellen, sportlichen und anderen freizeitbezogenen Aktivitäten (vgl. Tab. 11.3).

Mit Hilfe regressionsanalytischer Modelle lässt sich nun die Bedeutung von Alter und Erwerbsstatus, aber auch der anderen Variablen genauer analysieren. Dazu wurden für diejenigen abhängigen Variablen, für die sich relevante Unterschiede gezeigt hatten, verschiedene Regressionsmodelle errechnet, die auch Schulbildung und Geschlecht der Befragten berücksichtigen.

Eine aktive Freizeitgestaltung ist insgesamt – so geht es aus den Regressionsmodellen (vgl. Tab. 11. 4) hervor – vor allem von der schulischen Grundbildung und dem Erwerbsstatus geprägt. Weder Alter noch Geschlecht üben einen signifikanten Einfluss aus und auch die Berücksichtigung von Familienstand und Familiengröße ändert nichts an dem dominanten Einfluss von Schulbildung und Erwerbstätigkeit, wenngleich sich auch der Familienstand als hochrelevante Prädiktorvariable für eine aktive Freizeitgestaltung erweist. Lediglich im umfangreichsten Modell 4, in dem auch familiäre Verpflichtungen einbezogen wurden, wird die Haushaltsgröße bedeutsam und die Betreuung der eigenen Enkel oder anderer Kinder wirkt sich positiv auf die Freizeitaktivitäten aus. Der letztgenannte Zusammenhang stimmt mit den deskriptiven Befunden überein, im Gegensatz zu den fehlenden Zusammenhängen zwischen Freizeitaktivitäten und pflegerischen Tätigkeiten, die nach den bivariaten Analysen zu erwarten gewesen wären. Offensichtlich scheinen für diese Zusammenhänge andere Variablen verantwortlich gewesen zu sein. Kreuztabellarische Auswertungen zeigen tatsächlich einen signifikant größeren Anteil von Personen mit höherem Schulabschluss unter den in der häuslichen Pflege Aktiven.

Auch die kulturelle Teilhabe wird entscheidend von Bildungsstand und Erwerbsstatus geprägt. Dieser dominante Einfluss ändert sich auch nicht, wenn weitere wesentliche Variablen wie Familienstand, Größe der Familie oder familiäre Verpflichtung in das Modell einbezogen werden (vgl. Tab. 11.5). Allerdings wird ein ebenfalls bedeutsamer Zusammenhang zwischen der Betreuung der eigenen En-

Tabelle 11.6:

Prädiktoren für Mitgliedschaft in Organisationen, Vereinen, Verbänden (standardisierte β-Werte)

		Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Geschlecht		-,013	-,006	-,003	-,010
Alter		,013	,007	,055**	,054**
Schulbildung	hoch	,208**	,207**	,203**	,202**
	mittel	,078**	,078**	,079**	,079**
erwerbstätig		-,075**	-,070**	-,067**	-,072**
Familienstand	verheiratet, getrennt lebend		,001	,011	,011
	ledig		-,034*	-,006	-,009
	geschieden		-,075**	-,041**	-,040**
	verwitwet		-,027	-,004	,001
Familiengröße	Anzahl der Kinder			,002	-,002
	Haushaltsgröße			,110**	,110**
familiäre Verpflichtungen	Pflege von Angehörigen				-,034*
	Betreuung von Enkeln				,034*
	Betreuung anderer Kinder				,048**
korrigiertes R^2		,050	,056	,062	,066

*Quelle: EdAge LMU; n = 4.909, 45- bis 80-Jährige; * p < .05; ** p < .01*

kelkinder oder auch anderer Kinder und der kulturellen Teilhabe sichtbar. Somit bestätigt sich in den multivariaten Analysen die bereits deskriptiv herausgearbeitete verstärkte kulturelle Teilhabe von Personen, die sich in der Kinderbetreuung engagieren. Der in den bivariaten Analysen noch deutlich positive Zusammenhang zwischen Pflegetätigkeit und kultureller Teilhabe erweist sich bei Berücksichtigung von Schulbildung und Erwerbsstatus als nicht mehr signifikant. Auffallend ist auch, dass sich für die aktive Freizeitgestaltung, die kulturelle Teilhabe und eingeschränkt auch für die Mitgliedschaften deutliche Effekte des Familienstandes zeigen. Die verheirateten und mit dem Partner zusammenlebenden Personen scheinen in allen genannten Bereichen aktiver zu sein, was sich sowohl in den deskripitiven als auch in den multivariaten Analysen bestätigt. Der nur minimal überdurchschnittliche Anteil von Personen mit höheren Schulabschlüssen und von Nicht-Erwerbstätigen in der Gruppe der Verheirateten dürfte hierbei eine geringe Rolle gespielt haben; auch hinsichtlich des Durchschnittsalters unterscheiden sich die Verheirateten in der Stichprobe nicht von den Unverheirateten. Mit der mit steigender Kinderzahl zunehmenden kulturellen Teilhabe bestätigt sich ein weiteres Ergebnis, das schon in den deskriptiven Auswertungen deutlich wurde. Inwieweit es sich hierbei um gemeinschaftlich mit den eigenen Kindern realisierte Aktivitäten handelt oder die kulturelle Teilhabe eher als Gelegenheit zur Flucht aus dem familiären Alltag genutzt wird, ist aus den quantitativen Daten allerdings nicht zu entnehmen.

Analog zu den kulturellen und weiteren Freizeitaktivitäten zeigt sich auch für die Mitgliedschaft in Organisationen, Vereinen und Verbänden ein deutlicher Einfluss von Schulbildung und Erwerbsstatus. Hier erweisen sich aber Familienstand und Familiengröße als zumindest eingeschränkt geeignete Prädiktoren für die Mitgliedschaften; auch ein klar positiver Einfluss familiärer Verpflichtungen auf die Anzahl der Mitgliedschaften wird deutlich. Offensichtlich erhöhen die Betreuung eigener Enkel oder anderer Kinder sowie das Engagement in der häuslichen Pflege die Wahrscheinlichkeit einer Mitgliedschaft in Vereinen, Verbänden o.ä. Damit bestätigen sich zumindest in diesem Punkt die bivariaten Analysen, wenn auch der Einfluss von eigenen Kindern bei Berücksichtigung von Erwerbsstatus, Schulbildung und Haushaltsgröße verschwindet. Entscheidend für die Wahrscheinlichkeit einer Mit-

Tabelle 11.7:
Prädiktoren für sportliche Aktivitäten (standardisierte β-Werte)

		Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Geschlecht		,028*	,042**	,043**	,038**
Alter		-,065**	-,049**	-,053*	-,053**
Schulbildung	hoch	,209**	,206**	,205**	,204**
	mittel	,126**	,124**	,124**	,124**
erwerbstätig		-,010	-,008	-,008	-,013
Familienstand	verheiratet, getrennt lebend		-,004	-,006	-,006
	ledig		-,031*	-,040**	-,041**
	geschieden		-,039**	-,045**	-,044**
	verwitwet		-,072**	-,073**	-,069**
Familiengröße	Anzahl der Kinder			-,035*	-,039*
	Haushaltsgröße			-,012	-,010
familiäre Verpflichtungen	Pflege von Angehörigen				-,012
	Betreuung von Enkeln				,030*
	Betreuung anderer Kinder				,040**
korrigiertes R^2		,056	,062	,063	,066

*Quelle: EdAge LMU; n = 4.909, 45- bis 80-Jährige; * p < .05; ** p < .01*

gliedschaft scheint vielmehr die Anzahl von Angehörigen des jeweiligen Haushalts zu sein, d.h. es zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Haushaltsgröße und Anzahl der Mitgliedschaften einer Person. Interessant ist, dass erst bei Berücksichtigung von familiären Rahmenbedingungen auch Alterseffekte zutage treten, die in bivariaten Auswertungen nicht sichtbar wurden. Denkbar ist die Überlagerung gegenläufiger Effekte von Alter und Haushaltsgröße: Alter korreliert negativ mit der Haushaltsgröße, d.h. Ältere wohnen häufiger in kleinen Haushalten bzw. allein (Korrelation nach Pearson = -.464; p = .000).

Die in Tabelle 11.6 dargestellten Regressionsmodelle verdeutlichen demnach, dass insbesondere ältere Personen mit höheren Schulabschlüssen, Erwerbstätige, mit mehreren Personen Zusammenlebende sowie Personen, die in der Pflege von Angehörigen oder der Betreuung von Kindern engagiert sind, häufiger Mitglieder in Vereinen und Verbänden sind.

Ein etwas anderes Bild hinsichtlich des Einflusses einzelner Prädiktoren ergibt sich im Bereich sportlicher Betätigung. Zwar erweisen sich auch hier Personen mit höheren Bildungsabschlüssen als aktiver, der Erwerbsstatus spielt allerdings keine Rolle. Letzteres überrascht angesichts der deutlichen Zusammenhänge in den bivariaten Auswertungen, jedoch könnte das Geschlecht hier eine wesentliche Rolle gespielt haben, da Erwerbsstatus und Geschlecht in hohem Maße voneinander abhängig sind. Auffallend sind nämlich die nur in dieser Form der Freizeitgestaltung auftauchenden Geschlechterunterschiede. Diese bleiben, auch wenn familiäre Rahmenbedingungen in das Modell aufgenommen werden, weitgehend unverändert und statistisch bedeutsam (vgl. Tab. 11.7) und deuten darauf hin, dass ältere Frauen häufiger sportlich aktiv sind als ältere Männer, wobei – auch das zeigen die Regressionsmodelle eindeutig – die sportlichen Aktivitäten mit zunehmendem Alter insgesamt nachlassen. Einen wesentlichen positiven Effekt auf sportliche Betätigung hat die Kinderbetreuung. Offensichtlich ergeben sich durch den Umgang mit Kindern auch für Ältere zusätzliche Anregungen und Gelegenheiten zu sportlicher Betätigung, die sonst nicht gegeben wären. Darüber hinaus spielt auch hier der Familienstand offensichtlich eine wesentliche Rolle. Insbesondere die verheirateten und zusammenlebenden Paare (hier die Referenzgruppe) scheinen

sportlich aktiver zu sein, wobei mit der Zahl der Kinder dieser Grad der Aktivität aber wieder abnimmt.

11.2 Typen der Freizeitgestaltung

Die Freizeitgestaltung bietet vielfältige Möglichkeiten, Wissen in unterschiedlichen Bereichen aufzubauen und zu erweitern, weshalb in den Tiefeninterviews auch dieser Bereich thematisiert wurde. Durch die Auswertung dieser Interviews konnten vier Freizeittypen sowie die Gruppe der Hochbetagten identifiziert werden. Bestimmte Merkmale charakterisieren die Teilgruppen, wobei diese nicht nur auf einzelne Freizeitaktivitäten zu reduzieren sind. Denn obwohl die Betonung der jeweiligen Gruppe auf eine bestimmte Freizeitvorstellung gelegt wurde, liegen auch innerhalb der Gruppen unterschiedliche Interessen vor. Es handelt sich im Folgenden also um eine eher idealtypische Beschreibung, die aber sehr eng am empirischen Material aus den Tiefeninterviews entwickelt wurde. Nach dieser Typologie lassen sich „netzwerkorientierte“, „kulturelle“, „sportliche, naturverbundene“ und „ausgleichsbetonte“ Freizeittypen unterscheiden. Die Gruppe der Hochbetagten wird aufgrund der besonderen Lebenslage separat betrachtet.

Netzwerkorientierte Freizeittypen

Für einen Großteil der Befragten stellt das soziale Netzwerk und somit der Austausch mit anderen Menschen eine wichtige Komponente der Freizeitgestaltung dar. Dabei konnten in der Auswertung drei Untertypen differenziert werden.

Für die familienorientierte Teilgruppe ist die Familie aktuell der wichtigste Bestandteil der Freizeitgestaltung. Ein weiterer Typ kann als „geselliger Freizeittyp“ bezeichnet werden. Personen dieser Gruppe messen dem Knüpfen von Kontakten zu anderen Menschen einen besonderen Stellenwert bei der Freizeitgestaltung bei. Für die letzte Teilgruppe sind sowohl die Familie als auch die Gemeinschaft in Bezug auf die Gestaltung der Freizeit ausnehmend wichtig.

Familienorientierte Freizeittypen

Die Gruppe besteht überwiegend aus Personen, die sich noch in der Familienphase befinden. Die Familie nimmt demnach eine sehr wichtige Rolle in der Freizeitgestaltung ein; dennoch ist dieser Gruppe bewusst, dass die Familienorientierung oft mit einer Vernachlässigung der eigenen Interessen einhergeht. Dabei betonen Frauen in besonderem Maße die Bedeutung der Familie in der Freizeit. Auch wenn andere Aktivitäten laut Aussage der Interviewten zu kurz kommen, kann festgestellt werden, dass die Befragten diesen in einem gewissen, wenn auch geringen Umfang nachgehen. Dazu zählen kulturelle, sportliche sowie ehrenamtliche Aktivitäten und Reisen. Lernpotenzial wird vor allem im Umgang mit der Familie gesehen, dabei bietet der Austausch mit Kindern und deren Umfeld umfangreiche Lernmöglichkeiten. So können unter anderem viele soziale Kompetenzen erworben werden, vor allem Toleranz und Rücksichtnahme werden laut Aussage der Befragten im Umgang mit der Familie gelernt.

In Abgleich mit den quantitativen Ergebnissen ist davon auszugehen, dass diese rein familienorientierte Gruppe innerhalb der Älteren eher klein ist und sich insbesondere auf die Frauen mit noch minderjährigen Kindern konzentriert.

Geselliger Freizeittyp

Dieser Typus beinhaltet zwei Untergruppen: zum einen Personen, die Gemeinschaft als wesentlichen Wert vertreten und aktiv ihr soziales Netzwerk erweitern und zum anderen Personen, die schon älter und alleinstehend sind. Letztere bemühen sich sehr aktiv um ein soziales Netzwerk, das unter anderem als Ressource gegen Einsamkeit und soziale Isolierung eingesetzt wird. In den meisten Fällen steht in dieser Gruppe ein sehr starkes ehrenamtliches oder bürgerschaftliches Engagement im Vordergrund. Jedoch darf diese Gruppe nicht ausschließlich auf Netzwerkarbeit reduziert werden, sie hat vielfältige Interessen wie beispielsweise Bewegung, kreative Arbeiten und Reparaturen in Haus und Garten. Sport dient eher der Prävention des physischen und kognitiven Abbaus, denn bei den Befragten wird die Wichtigkeit hervorgehoben, möglichst lange aktiv und geistig fit zu bleiben. Für diesen Personenkreis bietet ein „umfangreiches“ Netzwerk zudem die Gelegenheit, sich intensiv mit anderen Menschen auszutauschen und sich somit auch Rat und Unterstützung einzuholen.

Familienorientiert-geselliger Freizeittyp

Diese Teilgruppe legt ihren Fokus der Freizeitgestaltung sowohl auf die Familie als auch auf Freunde und Bekannte. Der Austausch und die Kommunikation inner- und außerhalb der Familie stehen dabei im Vordergrund. Häufig befinden sich diesem

Typus zugeordnete Personen bereits im Ruhestand und unterstützen die eigenen Kinder durch Betreuung der Enkelkinder. Zusätzlich werden auch in dieser Gruppe sportliche Aktivitäten und körperliche Fitness als wichtig gewertet, wobei Sport als Prävention gegen Krankheiten und den frühzeitigen Alterungsprozess verstanden wird. Wie in den beiden zuvor beschriebenen Untergruppen bietet das Netzwerk erstaunlich viele Möglichkeiten zum informellen Lernen mit anderen Menschen. So steht vor allem das Erfahrungslernen im Umgang mit anderen Menschen im Vordergrund. Dieser Typus dürfte im Hinblick auf die Ergebnisse der Repräsentativbefragung auch quantitativ sehr bedeutsam sein.

Kultureller Freizeittyp

Für diese Teilgruppe ist kulturelles Interesse in Bezug auf ihre Freizeitgestaltung ein wichtiges Element. Der kulturelle Freizeittyp geht vielseitigen kulturellen Interessen nach. Dazu gehören beispielsweise Theaterbesuche, Vorträge, Musikveranstaltungen, Reisen, der Besuch von Ausstellungen und Museen, man partizipiert aber auch an formaler Weiterbildung. Diese Gruppe ist sehr weiterbildungsaktiv; Hauptmotive sind offenbar die Angst, etwas zu verpassen und der Wunsch, bei aktuellen Themen mitreden zu können.

Des Weiteren zeichnen sich die Personen dieses Typus durch ein aktives literarisches Engagement aus. Sie verfassen auch selbst Texte, betätigen sich beispielsweise in der autobiografischen Aufarbeitung der eigenen Familiengeschichte oder wirken bei der Erstellung einer Seniorenzeitung mit.

Sportlicher, naturverbundener Freizeittyp

In diesem Personenkreis liegt der Fokus der Freizeitbeschäftigung vor allem auf sportlichen Aktivitäten, wobei sehr unterschiedliche Sportarten ausgeübt werden: Schwerpunkte liegen auf Wandern, Fahrradfahren, Spazierengehen, Schwimmen und Wintersport – auch in Begleitung von Lebenspartnern, Freunden oder Bekannten. Dabei bietet Sport immer wieder die Möglichkeit, mit anderen Menschen Kontakte zu knüpfen. Oftmals werden sportliche Aktivitäten in der Natur bevorzugt. Die betreffenden Personen sehen Sport als Prävention gegen körperlichen Abbau oder als Ausgleich zu einer starken Belastung im Alltag. Zur geistigen Fitness gehören für diese Personengruppe sowohl kognitives Training als auch körperliche Fitness, wobei sportliche Aktivitäten häufig mit der Vorstellung einer gesunden Lebensführung einhergehen. Nicht zu vernachlässigen ist aber, dass diese Gruppe auch anderen Interessen wie beispielsweise einem ehernamtlichen oder bürgerschaftlichen Engagement nachgeht.

Freizeitaktivitäten als Ausgleich

Für viele Befragte stellt Freizeit einen Ausgleich zum anstrengenden Arbeitsalltag dar. Freizeit dient der Entspannung, muss Spaß machen und hilft somit, sich aus der beruflichen Anspannung zu lösen und wieder Kraft für die Arbeit zu sammeln. Dabei sind die Freizeitaktivitäten breit gefächert: beispielsweise Ausflüge mit dem Motorrad, kreative Tätigkeiten, der Besuch von Museen und vor allem sportliche Betätigung. Eine weitere Untergruppe besteht aus Rentnern, die nun ihr „Freisein“ genießen. Da ihr beruflicher Alltag durch viel Stress und Anspannung gekennzeichnet war, möchten sie nun ihren Tag nicht mehr durch bestimmte Aktivitäten verplanen. Sie leben daher eher in den Tag hinein und gehen vielfältigen Freizeitbeschäftigungen nach, die jedoch überwiegend spontaner Natur sind. Entsprechend wird ehrenamtliche Arbeit in dieser Gruppe eher selten ausgeübt. In erster Linie muss die Freizeit Spaß machen und darf keinesfalls strapaziös oder belastend sein. Die Frage, ob man das Gefühl habe, in der Freizeit etwas zu lernen, wurde häufig verneint.

Gruppe der Hochbetagten

Die Gruppe der Hochbetagten umfasst Personen im Alter zwischen 81 und 97 Jahren aus städtischer und ländlicher Gegend. Die Daten basieren auf durchgeführten Tiefeninterviews und einer Gruppendiskussion. Mit zunehmendem Alter nehmen die gesundheitlichen Einschränkungen deutlich zu. Viele Aktivitäten, die früher möglich waren, können nur noch eingeschränkt oder gar nicht mehr ausgeübt werden. Doch vor allem wird das soziale Netzwerk kleiner. Daher wird von den Befragten häufig beklagt, keine gleichaltrigen Menschen mehr zu kennen, was den Austausch sehr einschränke. Diese Tatsache wird sehr bedauert, da sie sich belastend auf die Betroffenen auswirkt.

Vereinsamte Hochbetagte

Der Umgang mit Personen findet demnach vorwiegend in der Familie statt; Kinder, Enkel und nicht selten auch Urenkel werden genannt. Häufig kann von Vereinsamung gesprochen werden. Alle Aktivitäten dieser Gruppe beschränken sich auf zu Hause.

Gesellige Hochbetagte
Diese Untergruppe versucht immer noch, in Kontakt mit anderen Menschen zu treten und besucht Institutionen wie Alten- und Servicezentren. Hier wird zum Teil ehrenamtliches Engagement gezeigt.

Für beide Gruppen gilt: Vor allem das Lesen von Zeitschriften, Zeitungen und Büchern wird als Freizeitbeschäftigung genannt. In Zeitschriften werden gerne Kreuzworträtsel gelöst und Tageszeitungen mitunter zweimal gelesen, um die Gewissheit zu haben, nichts vergessen zu haben. Abwechslung bieten auch das Fernsehen oder Gesellschaftsspiele. Gerne empfangen die Hochbetagten Besuch, meistens von der eigenen Familie. Aus jüngeren Jahren werden von den Befragten vielseitige Aktivitäten berichtet wie beispielsweise Bewegung in der Natur, ehrenamtliches und bürgerschaftliches Engagement und Reisen, insbesondere Busreisen. Die Freizeitaktivitäten und Aktivitäten des Alltags werden sehr stark von der körperlichen Verfassung geprägt.

11.3 Fazit

Eine aktive Freizeitgestaltung Älterer ist im Hinblick auf aktives Altern ein wichtiges Thema sozialwissenschaftlicher Forschung. Für die Bildungsforschung ist sie von besonderem Interesse, weil durch verschiedene Aktivitäten auch informelle Lerngelegenheiten bzw. Impulse für weitere Bildungsaktivitäten entstehen.

Wie in Kapitel 3 bereits gezeigt, lässt sich entsprechend ein deutlicher Zusammenhang von verschiedenen Freizeitaktivitäten und Weiterbildungsbeteiligung erkennen. Aus den quantitativen Daten zeigen sich überdies Einflüsse von Bildungsniveau, Erwerbstätigkeit und insbesondere familiären Verpflichtungen auf das Freizeitverhalten. Überraschenderweise sind es aber gerade diejenigen Älteren, die beruflich oder familiär stärker belastet sind, die offensichtlich auch in ihrer Freizeit aktiver am kulturellen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen. Alter und Geschlecht hingegen haben nur in einer ersten deskriptiven Auswertung eine breite Relevanz für die Freizeitgestaltung, während der Einfluss dieser beiden Variablen in den multivariaten Analysen nur noch für die sportlichen Betätigungen statistische Bedeutsamkeit erlangt. Aus früheren Studien ist zudem bekannt, dass auch Freundschaften im Alter durch gemeinsame Aktivitäten und Freizeitbeschäftigungen geprägt sind und Freizeitaktivitäten im Alter häufig mit einer ehrenamtlichen Tätigkeit in Verbindung gebracht werden (vgl. BMFSFJ 2005a).

Dabei deutet sich auch bereits an, dass zwar grob zwischen sehr aktiven und weniger aktiven Personen unterschieden werden kann, dass sich aber auch qualitative Differenzen hinsichtlich der Freizeitgestaltung zeigen. Die hier aus den qualitativen Daten erarbeitete Typologie des Freizeitverhaltens verdeutlicht, wie unterschiedlich die individuellen Schwerpunktsetzungen in diesem Bereich ausfallen, lässt aber gleichzeitig die hinter diesem Freizeitverhalten stehenden Lebensweisen und Einstellungen sichtbar werden. Gerade für viele Ältere in der Nacherwerbsphase, aber auch für manche Erwerbstätige ist die Teilnahme an Weiterbildung in erster Linie ein Teil der Freizeitgestaltung und dürfte in ähnlicher Weise dem jeweiligen Lebensstil unterworfen sein, wie es sich für andere Freizeitaktivitäten andeutet.

12. Bildungsteilnahme von Migrant/inn/en – explorative Ergebnisse

Simone Sinner / Simone Schnurr / Rudolf Tippelt

Die Weiterbildung für und von Migrant/inn/en hat im Kontext der Integration von Personen mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik Deutschland eine wesentliche Funktion. In vorliegendem Kapitel erfolgt zunächst eine Definition des Begriffes „Migration"; zusätzlich wird kurz erläutert, welche ethnischen Gruppen heute in Deutschland leben. Anschließend wird auf die Besonderheiten der sehr heterogenen Personengruppen mit Migrationshintergrund eingegangen. Genutzt werden hierfür Daten der Repräsentativerhebung (n = 622) sowie qualitative Daten, welche in Gruppendiskussionen gewonnen wurden.

12.1 Ausländer/innen und Personen mit Migrationshintergrund: Bevölkerungsstatistischer Rahmen und Weiterbildungsquoten

Sehr viele Staaten sind Aufnahme-, Entsende- und Transitländer geworden und somit von Migrationsbewegungen betroffen (vgl. Süssmuth 2007). Die globale Migration hat sich in den letzten 25 Jahren dupliziert. Von den rund 82 Millionen Einwohnern Deutschlands haben zum gegenwärtigen Zeitpunkt über sieben Millionen Personen (8 %) einen ausländischen Pass (vgl. Statistisches Bundesamt 2007) und 19 Prozent aller Deutschen weisen einen Migrationshintergrund auf. Als Bestimmungshintergrund diente in der angesprochenen amtlichen Statistik die Biografie der Eltern, wobei die Großeltern außer Acht gelassen wurden (vgl. Blüggel 2007).

Dabei wird von Migration gesprochen, sobald eine Person ihren Lebensmittelpunkt räumlich verlagert (vgl. BMI 2006). Sobald Staatsgrenzen überschritten werden, wird von internationaler Migration gesprochen, dies wird auch als „Außenwanderung" bezeichnet. Zwischen 1997 und 2002 wurden jährlich ca. 850.000 Einwanderer gezählt. Die Zahl sank 2003 auf unter 800.000. Im Jahr 2006 wurden noch 662.000 Zuwanderungen registriert, was dem niedrigsten Stand seit 1987 entspricht. Bei Personen mit Migrationshintergrund handelt es sich um all jene, die nach dem Zweiten Weltkrieg in der BRD zugezogen sind, um die in Deutschland geborenen Ausländer/innen und die in Deutschland geborenen Deutschen mit einem ausländischen Elternteil (vgl. Statistisches Bundesamt 2006b). Damit können auch in Deutschland Geborene – entweder als Kinder von Spätaussiedlern bzw. von ausländischen Eltern oder als Kinder mit einem ausländischen Elternteil – einen Migrationshintergrund haben. Die Eltern können ihren Migrantenstatus nicht an ihre Nachkommen vererben. Zusätzlich wird zwischen Personen mit Migrationshintergrund im engeren und weiteren Sinn unterschieden. Menschen mit Migrationshintergrund im engeren Sinn sind Zugewanderte und nicht in Deutschland geborene Personen. Alle Personen mit einem nicht durchgehend bestimmbaren Migrationshintergrund werden dem Begriff „Migrationshintergrund im weiteren Sinne" zugeordnet (vgl. Statistisches Bundesamt 2006b).

Grob können vier große Migrantengruppen identifiziert werden:

- Während und kurz nach dem Zweiten Weltkrieg Vertriebene,
- „Gastarbeiter" u.a. aus Italien, Spanien, Griechenland, dem ehemaligen Jugoslawien, der Türkei, die in der Anwerbungsphase der 1960er Jahre aufgrund des damaligen Arbeitskräftemangels nach Deutschland kamen und in zeitlichem Abstand häufig auch ihre Familien nach Deutschland holten,

- die Gruppe der Spätaussiedler. Dies ist ein politischer Rechtsbegriff, der im Staatsbürgerverständnis des Grundgesetzes festgelegt ist (vgl. Hamburger 1999). Die Staatsangehörigkeit wird auf die Abstammungsgemeinschaft zurückgeführt. Spätaussiedler sind nach § 4 Bundesvertriebenengesetz (in Kraft seit 01.01.1993) in der Regel deutsche Volkszugehörige, die die Republiken der ehemaligen Sowjetunion, Estland, Lettland oder Litauen nach dem 31.12.1992 im Wege des Aufnahmeverfahrens verlassen haben und bestimmte Stichtagsvoraussetzungen erfüllen,
- Flüchtlinge und Asylsuchende, die aus Krisengebieten zunächst oft befristet in die Bundesrepublik immigrieren, haben nicht selten mit einem unsicheren Aufenthaltsstatus zu kämpfen und planen häufig eine Rückkehr in ihr Herkunftsland.

Tabelle 12.1:
Herkunftsländerspezifische Anteile der ausländischen Bevölkerung in Deutschland

EU-Länder	32,3 %
Bosnien und Herzegowina	2,3 %
Kroatien	3,4 %
Rumänien	1,1 %
Russische Förderation	2,8 %
ehem. Serbien und Montenegro	4,2 %
Türkei	25,8 %
Ukraine	1,9 %
Afrika	4,0 %
Amerika	3,2 %
Asien	12,1 %
Australien und Ozeanien	0,2 %
staatenlos	0,2 %
ungeklärt und ohne Angaben	0,7 %
gesamt	*100 %*

Quelle: Statistisches Bundesamt 2007, mit Modifikationen

Personen mit türkischem Migrationshintergrund sind die größte Zuwanderergruppe. Unter den Zuwanderern innerhalb der EU stellen Italiener mit 7,9 Prozent und Polen mit 5,4 Prozent die stärkste Gruppe dar.

Gerade die alternde Gesellschaft in Deutschland differenziert sich, auch durch die Migrant/inn/en, zunehmend kulturell. Trotz eines höheren Kinderanteils in dieser Bevölkerungsgruppe sind auch die in Deutschland lebenden Migrant/inn/en von den bereits ausführlich dargestellten demografischen Entwicklungen (vgl Kap. 1) betroffen (vgl. Backes/Clemens 1998). Migrant/inn/en sind durch altersunabhängige, aber auch durch migranten- und altersspezifische Problemlagen gekennzeichnet. Meist führen sprachliche Barrieren bei älteren Migrant/inn/en zu einem „ethnischen Rückzug" (Backes/Clemens 1998, S. 239). Ihr soziales Netzwerk ist häufig noch immer auf die eigene Ethnie beschränkt. Die materielle Lage hängt stark von der Erwerbsbiografie ab. Häufig sind Migrant/inn/en spät nach Deutschland gekommen und können aus dem Heimatland nicht viel Rente erwarten. Zusätzlich wird ihre ökonomische Situation durch diskontinuierliche Erwerbsbiografien mit Phasen der Erwerbslosigkeit erschwert. Die ökonomische Lage ist allerdings nur ein Aspekt der Probleme älterer Migrant/inn/en in Deutschland.

Die Literaturlage zu „Weiterbildung und Migration" ist recht begrenzt. Im Berichtssystem Weiterbildung (BSW) wird seit 1979 die Weiterbildungsteilnahme regelmäßig erhoben, wobei bis 1994 lediglich Deutsche im Alter zwischen 18 und 64 Jahren in der Erhebung Berücksichtigung fanden. 1997 wurden dann erstmalig in Deutschland lebende Migrant/inn/en in die Befragung eingeschlossen. Allerdings wurden nur diejenigen interviewt, die über ausreichende Deutschkenntnisse verfügten. Daraus lässt sich schließen, dass es sich um gut integrierte Migrant/inn/en handelte (vgl. Kuwan u.a. 2006). In Tabelle 12.2 wird ein erster Eindruck über die Teilnahmequoten dieser Migrant/inn/en im Vergleich zu Deutschen gegeben.

In allen betrachteten Bereichen partizipieren ausländische Personen seltener an Weiterbildung als Deutsche. Es kann davon ausgegangen werden, dass vor allem sprachliche Barrieren bei der Weiterbildungsteilnahme wirksam werden.

Beruf und Bildung sind auch bei Personen mit Migrationshintergrund ein zentraler Faktor für die soziale Lage (vgl. Hamburger 1999). Gerade die mitgebrachten Bildungsvoraussetzungen variieren sehr stark, wobei die angeworbenen Arbeitskräfte über eine allgemeine Grundbildung und Berufserfahrung verfügen. Dennoch besetzten sie häufiger

Tabelle 12.2:

Teilnahmequote von Deutschen und Ausländern an Weiterbildung 1997 – 2006 im Bundesvergleich

	Teilnahmequoten			
	1997	2000	2003	2006 [a]
Weiterbildung insgesamt				
Deutsche	49 %	44 %	42 %	44 % / 34 %
Ausländer	28 %	27 %	29 %	39 %
Allgemeine Weiterbildung				
Deutsche	32 %	27 %	26 %	24 % / 28 %
Ausländer	20 %	18 %	21 %	28 %
Berufliche Weiterbildung				
Deutsche	31 %	30 %	27 %	20 % / 28 %
Ausländer	15 %	12 %	13 %	18 %

[a] 2006 wurden Deutsche mit und ohne Migrationshintergrund getrennt ausgewertet. Der erste Wert in der Zeile „Deutsche" bezieht sich auf Deutsche ohne Migrationshintergrund, der zweite auf Deutsche mit Migrationshintergrund.

Quelle: Kuwan u.a. 2006, S. 135; v. Rosenbladt/Bilger 2008, S. 224

angelernte oder ungelernte Arbeiterpositionen, wobei zu berücksichtigen ist, dass Frauen mit Migrationshintergrund besonders benachteiligt sind. Diese sozialen Benachteiligungen werden häufig an die nachkommende Generation weitergegeben. Auch die zweite Generation der Migrant/inn/en bleibt verhältnismäßig oft ohne abgeschlossene Berufsausbildung, während sich die Ausbildungssituation der Deutschen deutlich verbessert hat (vgl. Hamburger 1999). Den bedeutendsten Integrationsfaktor stellt die Beherrschung der Landessprache dar (vgl. Griesbeck 2007). Durch das Beherrschen der Sprache kann Kommunikation stattfinden, die einen beruflichen Aufstieg erst ermöglicht. In den letzten Jahren wird durch besondere Förderprogramme die Integration von Migrant/inn/en unter anderem durch zielgruppenspezifische Weiterbildungs- und Beratungsmaßnahmen verbessert (vgl. Schmidt/Tippelt 2006).

Aufgrund der angesprochenen Heterogenität älterer Menschen in Deutschland erhält eine Differenzierung von „gesellschaftlichen Teilgruppen" und deren Bildungseinstellungen zusätzliche Bedeutung. Insbesondere das Wissen um Barrieren, Interessen und die Motive einer Adressatengruppe – also einer Gruppe von Personen mit ähnlichen Zielsetzungen (vgl. Faulstich/Zeuner 1999) – ist diesbezüglich unablässig vorhanden (vgl. Tippelt 2006). Dabei ist der vorangegangene Lernprozess von ausnehmend großer Bedeutung für die Weiterbildungsteilnahme im späteren Leben (vgl. Kap. 6) und es zeigen sich vor allem bei Menschen mit niedrigen Schulabschlüssen erhebliche Weiterbildungsbarrieren. Die Ungleichheit der Beteiligung an Weiterbildung verstärkt sich dadurch über die Lebensspanne, was als „doppelte Selektivität" bezeichnet werden kann (Faulstich 1991, S. 69).

Hier stellt die Adressatenforschung ein wichtiges Element dar, um unter anderem Weiterbildungsbarrieren zu erkennen und in der Praxis zu verringern. Der Befund, dass sich Adressatengruppen immer stärker ausdifferenzieren, trifft auch auf die Gruppe der Migrant/inn/en zu. Im Folgenden wird zunächst die Sozialstatistik der Repräsentativerhebung „Weiterbildungsverhalten und -interessen Älterer" kurz erläutert. Nach einem Überblick über die Weiterbildungsteilnahme werden dann in einer vertieften Auswertung Daten aus vier Gruppendiskussionen zur Ergänzung der quantitativen Ergebnisse herangezogen.

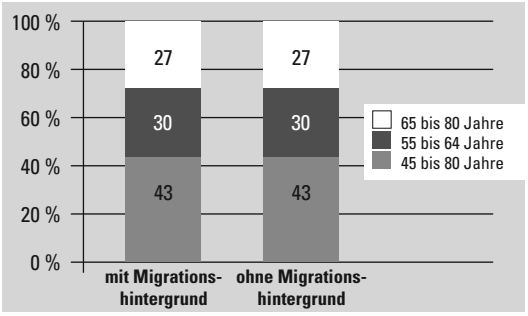
12.2 Befunde der quantitativen Erhebung – explorative, nicht repräsentative Ergebnisse für Migrant/inn/en (45- bis 80-Jährige)

Um die Verteilung der Personen mit Migrationshintergrund zu erläutern, werden in einem ersten Schritt sozialstatistische Daten aufbereitet. In die vorliegende Untersuchung können nur Personen einbezogen werden, die über keine deutsche Staatsbürgerschaft verfügen und/oder nicht in Deutschland geboren sind. Das bedeutet, dass sich die Untersuchung auf eine Teilgruppe von Personen mit Migrationshintergrund bezieht, andere Teilgruppen (u.a. Aussiedler in zweiter Generation und Personen mit anderweitigem Migrationshintergrund in zweiter Generation) dagegen nicht berücksichtigt. Die dargestellten Ergebnisse sind also nicht für alle Älteren aussagekräftig, die in Deutschland mit Migrationshintergrund leben.

In der Gesamtstichprobe N = 4.909 haben sieben Prozent der Männer und sechs Prozent der Frauen einen Migrationshintergrund nach den beschriebenen Kriterien (n = 622). Dabei sind 54 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund männlich und 46 Prozent weiblich. In der Stichprobe befinden sich nur Personen, die den Fragen auf Deutsch folgen konnten, wodurch das Verfahren der Stichprobenziehung zu einer zusätzlichen Selektion führt.

Abbildung 12.1:

Personen mit und ohne Migrationshintergrund nach Altersgruppen (Angaben in Prozent)

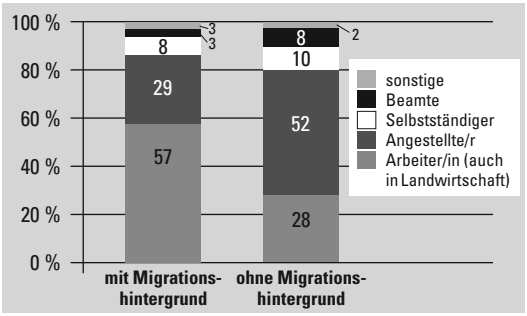


Quelle: EdAge LMU

Die Verteilung innerhalb der Altersgruppen ist nur bedingt ausgeglichen, denn prozentual ist in den höheren Altersgruppen der Anteil der Deutschen höher, was unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass die Zuwanderungsgruppen erst jetzt sukzessive ein Alter über 65 Jahren erreichen.

Abbildung 12.2:

Berufliche Stellung nach Migrationshintergrund (Angaben in Prozent)

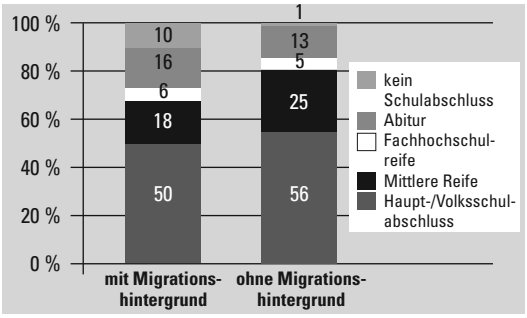


Quelle: EdAge LMU

In Abbildung 12.2 zeigt sich deutlich, dass Personen mit Migrationshintergrund überwiegend als Arbeiter tätig sind (57 %), was den insgesamt überproportionalen Anteil von Migrant/inn/en in weniger qualifizierten Tätigkeiten widerspiegelt.

Abbildung 12.3:

Höchster erreichter Schulabschluss und Migrationshintergrund (Angaben in Prozent)



Quelle: EdAge LMU; n = 4.909

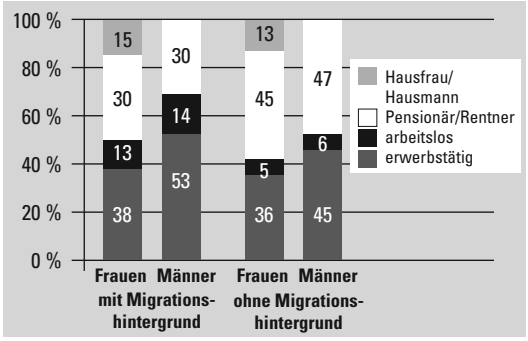
In Abbildung 12.3 zeigen sich zunächst überraschende Ergebnisse. Demnach haben prozentual mehr Befragte mit Migrationshintergrund das Abitur erreicht als Personen ohne Migrationshintergrund. Bei 56 Prozent der Befragten ohne Migrationshintergrund ist der Haupt-/Volksschulabschluss der höchste erreichte Schulabschluss. Hingegen gaben zehn Prozent aller Befragten mit Migrationshintergrund an, gar keinen Schulabschluss zu haben. Dieser Wert liegt damit signifikant über dem Durchschnitt der Personen ohne Migrationshinter-

grund. Es stellt sich die Frage, wie insbesondere die relativ hohen Anteile der Personen mit Migrationshintergrund und höherem Schulabschluss in der Stichprobe zu erklären sind. Zum einem wurde die Befragung in deutscher Sprache geführt, das heißt, es konnten auch nur jene in die Befragung einbezogen werden, die über gute Deutschkenntnisse verfügen. Aus diesem Grund kann zum einen der höhere Anteil der Migrant/inn/en mit Abitur erklärt werden. Zum anderen werden heute verstärkt Personen mit Migrationshintergrund angeworben, die eine akademische Ausbildung durchlaufen haben und die man in einer nicht spezifisch auf die ausländische Bevölkerung zugeschnittenen Stichprobe leichter erreicht. Beide Faktoren dürften zu diesem disproportionalen Anteil von Höhergebildeten mit Migrationshintergrund bzw. einem sehr geringen Anteil gering qualifizierter Migrant/inn/en beigetragen haben.

Die Arbeitslosigkeit bei Migrant/inn/en liegt deutlich über der Arbeitslosigkeit der Personen ohne Migrationshintergrund. Dies unterstreicht die Benachteiligung der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund – selbst in einer Stichprobe mit relativ hohen Bildungsabschlüssen. Die Erwerbsquoten von Männern und auch Frauen mit Migrationshintergrund sind im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund relativ hoch. In unserer Stichprobe ist der Anteil der Rentner oder Pensionäre in der nachberuflichen Phase bei Migrant/inn/en aus den bereits genannten Gründen plausibel niedriger. Dies kann unter anderem damit zusammenhängen, dass viele Personen mit Migrationshintergrund noch jünger sind oder nicht genug Rente/Pension erhalten und erst in höherem Alter in den Ruhestand gehen können, weil sie aufgrund einer späten Zuwanderung nicht lange genug in die Rentenkasse einbezahlen konnten.

Abbildung 12.4:

Erwerbsstatus nach Migrationshintergrund und Geschlecht (Angaben in Prozent)



Quelle: EdAge LMU; n = 4.909

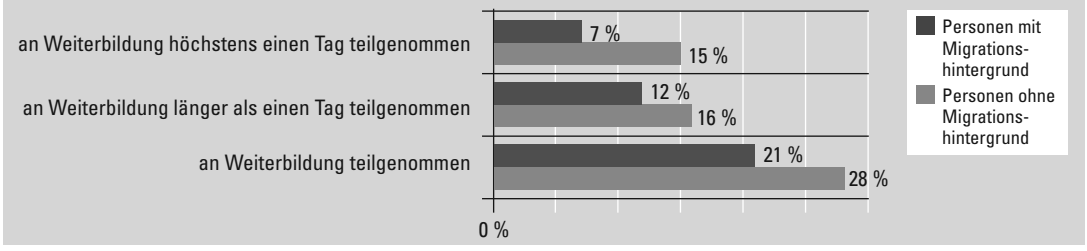
12.2.1 Teilnahme an Weiterbildung

Die Teilnahme an Weiterbildung liegt bei Personen mit Migrationshintergrund signifikant niedriger als bei Personen ohne Migrationshintergrund. Dies wird auch durch die Items „an Weiterbildung teilgenommen, höchstens einen Tag“ und „ an Weiterbildung teilgenommen, länger als einen Tag“ bestätigt. Dabei herrscht eine besonders große Differenz in der Teilnahme an höchstens eintägigen Weiterbildungsveranstaltungen vor. Zudem nehmen Personen mit Migrationshintergrund generell seltener an Weiterbildung teil, wie schon die BSW-Erhebungen seit 1994 zeigen.

Bei der Frage „Wie oft haben Sie bisher schon an Weiterbildung teilgenommen?“, gaben 50 Prozent aller Personen mit Migrationshintergrund an, noch nie an einer Weiterbildung teilgenommen zu haben. Es zeigt sich ein deutlicher Unterschied zu den Personen, die keinen Migrationshintergrund aufweisen. Ebenso stimmten in der Kategorie „zwischen 11- und 50-mal“ deutlich weniger Personen mit Migrationshintergrund zu. Dies kann unter an-

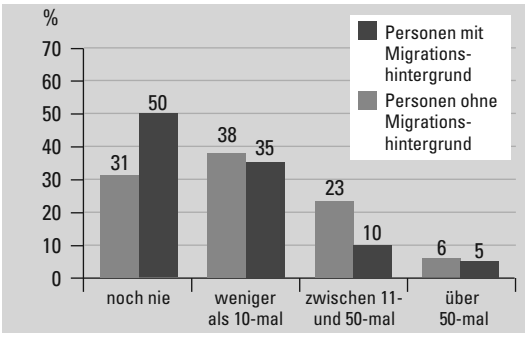
Abbildung 12.5:

Teilnahme an formaler Weiterbildung in den letzten 12 Monaten



Quelle: EdAge LMU

Abbildung 12.6:
Häufigkeit der Weiterbildungsteilnahme bisher



Quelle: EdAge LMU; p = .000; n = 4.909

derem auf die berufliche Situation und die vorangegangene Schulausbildung zurückgeführt werden.

12.2.2 Informelles Lernen

Um das informelle Lernen durch Mediennutzung und kulturelle Aktivitäten abbilden zu können, wurde eine Skala gebildet (vgl. Kap. 5). Die Skala enthielt Items, die nach Lernprozessen durch Aktivitäten wie beispielsweise „Reisen, Zeitung lesen, Bücherlesen, Radiohören, Fernsehen und das Besuchen von Ausstellungen und kulturellen Events" fragen. In den folgenden Abbildungen steht ein niedriger Skalenwert für eine hohe Einschätzung des Wissenszuwachses durch die genannten Aktivitäten seitens der Befragten.

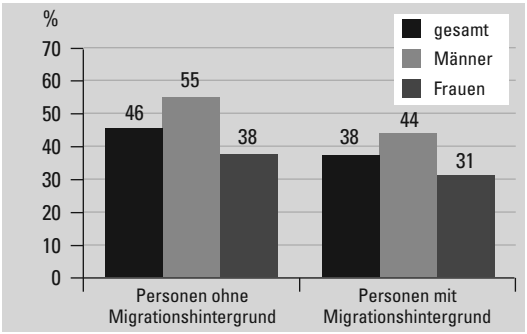
Personen mit Migrationshintergrund geben signifikant seltener an, durch Medien und kulturelle Aktivitäten zu lernen als Personen ohne Migrationshintergrund. Das Ergebnis kann einerseits darin begründet liegen, dass Personen mit Migrationshintergrund die angeführten Medien seltener nutzen, es kann aber auch damit zusammenhängen, dass sie die genannten Aktivitäten nicht als „Lernen" auffassen.

Nutzung von Computer und Internet

Zu den wesentlichen Mitteln gesellschaftlicher Teilhabe und auch informellen Lernens gehören heute moderne Kommunikations- und Informationstechnologien, wobei hier zwischen der Computernutzung und der Internetnutzung unterschieden wurde. Bei der Auswertung werden signifikante Diskrepanzen in der Computernutzung generell ersichtlich, während die Unterschiede in der Internetnutzung nicht signifikant sind.

Personen ohne Migrationshintergrund nutzen signifikant häufiger einen Computer als Personen mit Migrationshintergrund, während sich hinsichtlich der Nutzung des Internets keine signifikanten Unterschiede zwischen den Befragten mit und ohne Migrationshintergrund zeigen.
Bei der Ausdifferenzierung nach Geschlecht bestätigt sich eine verstärkte Computernutzung der Männer auch in der Gruppe der Älteren mit Migrationshintergrund.

Abbildung 12.7:
Computernutzung nach Migrationshintergrund und Geschlecht in allen Altersgruppen (45- bis 80-Jährige)



Quelle: EdAge LMU; p = .000; n = 4.909

Innerhalb der älteren Generationen ist also ein deutlicher Geschlechtsunterschied erkennbar, der sich in nachfolgenden Generationen immer stärker abschwächt (vgl. Gerhards/Klingler 2004). Frauen nutzen den Computer seltener als Männer, Frauen und Männer mit Migrationshintergrund haben hierbei eindeutig geringere Erfahrung. Sowohl das Geschlecht als auch die Migration sind in den betrachteten Altersgruppen Aspekte der Ungleichverteilung von Möglichkeiten der Informationsgewinnung und des Zugangs zu modernen Kommunikationstechnologien.

12.2.3 Altersbild und Migrationshintergrund

Für das Altersbild gilt: je höher der Wert, desto negativer das Altersbild. Die Skala enthält Items wie „dass ich mir selbst fremd werde, weil sich so vieles bei mir verändert" oder „dass ich mein Leben mehr beeinflussen und gestalten kann".

Auffällig ist das Ergebnis, dass Personen mit Migrationshintergrund ein signifikant negativeres Altersbild als Personen ohne Migrationshintergrund zu haben scheinen. Dieser Befund konnte in den

durchgeführten Gruppendiskussionen überwiegend bestätigt werden.

12.3 Befunde aus den Gruppendiskussionen

Im Rahmen der 16 Gruppendiskussionen wurden vier Diskussionen mit Teilnehmenden mit Migrationshintergrund geführt. Es handelt sich um je eine Gruppe mit türkischen, griechischen, russischen und bulgarischen Mitbürger/inne/n. Mit Bezug auf die quantitativen Ergebnisse werden an dieser Stelle Weiterbildungsverständnis und -aktivität, Motive und Barrieren, das informelle Lernen sowie das vorherrschende Altersbild in Verbindung mit der Einstellung zum Lernen im Alter betrachtet.

12.3.1 Untersuchte Gruppen

Die Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Herkunft, der Dauer ihres Aufenthaltes in Deutschland, der schulischen und beruflichen Abschlüsse und des beruflichen Status.

Die Diskussionsteilnehmer mit türkischem und griechischem Migrationshintergrund leben dabei durchschnittlich wesentlich länger in Deutschland als die beiden anderen Gruppen. Die russischen Teilnehmenden stellen die Gruppe dar, die mit einem durchschnittlichen Aufenthalt von neun Jahren kürzer als die anderen in Deutschland lebt. Die Bulgaren wohnen seit durchschnittlich 14 Jahren in Deutschland.

Bei der Betrachtung des Erwerbsstatus der Teilnehmenden wird in allen hier vorgestellten Gruppen ein erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko ersichtlich. Insbesondere die Gruppe der Teilnehmenden griechischer Herkunft ist davon betroffen, da diese überwiegend über nur niedrige Bildungsabschlüsse verfügen. Die russischen Teilnehmenden dagegen können im Vergleich mit den anderen Gruppen die höchsten Bildungsabschlüsse vorweisen, gefolgt von den Bulgaren und Türken.

Die genannten Bildungsunterschiede werden teilweise auch in den Ergebnissen zur Einstellung gegenüber Weiterbildung, Weiterbildungsteilnahme und informellem Lernen sichtbar.

Die türkische Gruppe stellt einen Ausnahmefall dar. Die Diskussionsteilnehmer dieser Gruppe können als besonders gut integriert bezeichnet werden. Sie sind bereits zwischen 17 und 36 Jahren in Deutschland. Gleichzeitig bildeten sie die durchschnittlich jüngste Gruppe. Bedingt durch die Rekrutierung in sozialen Einrichtungen arbeiten drei der vier Teilnehmenden im interkulturellen Bereich und sind deshalb in Bezug auf interkulturelle Themen sensibilisiert. Dementsprechend fallen die Ergebnisse der türkischen Gruppe im Vergleich mit den anderen genannten Gruppen in vielen Bereichen deutlich abweichend aus. Die Ergebnisse der einzelnen Gruppendiskussionen werden im Folgenden miteinander verglichen. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden anschließend in der Zusammenfassung zu den quantitativen Ergebnissen in Beziehung gesetzt.

12.3.2 Weiterbildungsverständnis und -aktivität

Auffallende Übereinstimmung zeigen alle beschriebenen Gruppen in ihrem Weiterbildungsverständnis. Weiterbildung wird primär mit beruflicher Weiterbildung assoziiert. Dabei können sich die Teilnehmenden türkischer und russischer Herkunft noch am ehesten vorstellen, an allgemeiner Weiterbildung teilzunehmen, zum Teil praktizieren sie sie bereits. Die Teilnehmenden bulgarischer Herkunft sind zwar über die Möglichkeiten außerberuflicher Erwachsenenbildung informiert, allgemeiner Weiterbildung wird aber weniger Relevanz zugesprochen und sie tritt gänzlich hinter die berufliche Weiterbildung zurück. Die griechischen Teilnehmenden haben Barrieren gegenüber jeglicher Art organisierter Weiterbildung. Ihre Abneigung rührt aus der Erfahrung eines schwierigen Arbeitsmarktes und dem Zwang, sich in jüngeren Jahren durch die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung auf dem Arbeitsmarkt positionieren zu müssen.

12.3.3 Weiterbildungsmotive und Barrieren

Überlagerndes Weiterbildungsmotiv bei allen Gruppen ist (bzw. war in der Vergangenheit bei der griechischen Gruppe) die berufliche Verwertbarkeit. Organisierte Weiterbildung wird in diesem Kontext als Mittel und Hilfe gesehen, um die unabdingbare Positionierung auf dem als schwierig empfundenen Arbeitsmarkt bewerkstelligen zu können. Nur bei der türkischen Gruppe gehen die Motive für die Teilnahme an Weiterbildung teilweise über den utilitaristischen Zweck hinaus. So gehen die türkischen Teilnehmenden auch im Allgemeinen und privaten Bereich einer organisierten Weiterbildung

interessengeleitet nach und sehen darin einen notwendigen Ausgleich zum Alltag.

Als die deutlichsten Barrieren für eine Weiterbildungsteilnahme, die allen Gruppen gemeinsam sind, lassen sich zu geringe finanzielle und zeitliche Ressourcen identifizieren. Die russischen Teilnehmenden führen als diejenigen, die kürzer als die anderen Teilnehmenden in Deutschland leben, zudem sprachliche Hindernisse an. Als weitere Barriere nennen sowohl die griechischen als auch die bulgarischen Teilnehmenden fehlende Transparenz sowie mangelnde (berufliche) Verwertbarkeit, was auch auf einen Beratungsbedarf schließen lässt (vgl. Schmidt/Tippelt 2006). Eine tatsächliche Abneigung gegenüber der im bisherigen Leben als Zwang empfundenen organisierten Weiterbildung äußert nur die griechische Gruppe.

12.3.4 Informelle Weiterbildung

Der Großteil der Diskussionsteilnehmer aller Gruppen beschreibt sich – gegenüber der geringen Teilnahme an organisierter Weiterbildung – als sehr aktiv informell lernend. Den Teilnehmenden aller vier Gruppendiskussionen ist sozialer Austausch besonders wichtig; er wird als zentrales Lernfeld beschrieben. In Gesprächen mit den eigenen Kindern und Kollegen und im Austausch mit den Mitmenschen allgemein verorten sie besonders lernintensive Erfahrungen. Die Erfahrungen der Teilnehmenden in Verbindung mit ihrem Migrationsstatus werden zudem als wichtiges Lernfeld identifiziert. Die türkischen und russischen Migrant/inn/en erweisen sich darüber hinaus als stark kulturell interessiert. In ihrer Freizeit besuchen sie beispielsweise Museen und Theater. Dagegen nennen die griechischen und bulgarischen Teilnehmenden vor allem das Lesen von Büchern und Zeitungen und das Fernsehen als Lernquellen. Nur in der Gruppendiskussion der Bulgaren wird auch die Nutzung von Computern als – jedoch anderen Aktivitäten nachgeordnetes – Lernfeld angesprochen.

12.3.5 Altersbild

Die erwähnten Unterschiede der türkischen Gruppe im Vergleich mit den anderen Gruppen zeigen sich bei der Betrachtung des Altersbildes am deutlichsten.

Das Älterwerden wird von den Teilnehmenden mit russischem Migrationshintergrund ausschließlich mit Ängsten hinsichtlich möglicher Krankheiten und der Versorgung im Alter verbunden. Es liegt hier ein durchweg negatives, eher ängstliches Altersbild vor. Lernen im Alter wird nicht direkt thematisiert, wenngleich sich die Teilnehmenden auch noch im höheren Alter informell aktiv in den kulturellen und familiären Bereich einbringen wollen.

Die Teilnehmenden griechischer und bulgarischer Herkunft assoziieren neben negativen Faktoren wie körperlichem und geistigem Abbau auch Gewinne des Alters wie zunehmende Freizeit und weniger Stress. Bildung im Alter lohne sich jedoch nicht mehr. Diese Beurteilung verwundert vor dem Hintergrund der beruflichen Verwertbarkeit als dominantes Bildungsmotiv nicht. Im Falle der griechischen und bulgarischen Gruppe liegt ein ambivalentes Altersbild vor.

Dagegen haben die Diskussionsteilnehmer türkischer Herkunft ein deutlich positiveres Altersbild. Alt zu sein sei ein Phänomen, auf das man stolz sein könne. Das Alter wird positiv gesehen und mit einem Gewinn an Lebenserfahrung verbunden. Dementsprechend wird auch das Lernen im Alter positiv eingeschätzt. Die große Lebenserfahrung erleichtert nach Auffassung der Teilnehmenden den Wissenszuwachs, da neues Wissen leichter in Zusammenhänge eingebettet werden könne.

12.4 Fazit

Die quantitativen Daten weisen übereinstimmend mit der allgemeinen Datenlage darauf hin, dass Personen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Deutschen über niedrigere Bildungsabschlüsse verfügen und ihre berufliche Stellung dementsprechend durchschnittlich niedriger ist. Vor diesem Hintergrund zeigen sich auch signifikante Unterschiede in der Weiterbildungsteilnahme. Personen ohne Migrationshintergrund nehmen signifikant häufiger an beruflicher und privater Weiterbildung teil als Personen mit Migrationshintergrund. Parallel zu diesen quantitativen Ergebnissen lässt sich feststellen, dass die Weiterbildungsaktivität der Diskussionsteilnehmer sehr gering ist. Die Teilnehmenden beziehen Weiterbildung fast ausschließlich auf den beruflichen Bereich. Weiterbildung nehmen sie meist nur dann wahr, wenn sie von Seiten des Arbeitgebers dazu verpflichtet werden oder diese zur Behauptung auf dem Arbeitsmarkt unabdingbar erscheint.

Während es aus der Literatur Hinweise auf sprachliche Barrieren der Weiterbildungsteilnahme gibt, erweist sich in den qualitativen Daten das Fehlen beruflicher Verwertbarkeit als zentrale Barriere für die Weiterbildungsteilnahme. Außerdem nennen die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen durchgehend finanzielle und zeitliche Hürden.

Auch bei der Nutzung informeller Lernformen zeigen sich in den quantitativen Daten signifikante Unterschiede. Auf einer Skala, die sowohl Aktivitäten im häuslichen Bereich wie das Fernsehen, das Lesen von Büchern und Zeitungen und das Radiohören abbildet als auch außerhäusliche Aktivitäten wie Besuche kultureller Veranstaltungen und Reisen einbezieht, erreichen Personen mit Migrationshintergrund signifikant niedrigere Mittelwerte. Nicht in allen Bereichen zeigen sich diese Ergebnisse auch in der qualitativen Auswertung. Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen nennen häusliche Aktivitäten sehr häufig als lernrelevante Freizeitmaßnahmen. Deutlicher werden die Unterschiede bei der Betrachtung der Aktivitäten außer Haus. Das Reisen wird in keiner der Gruppendiskussionen mit Migrant/inn/en genannt, der Besuch kultureller Veranstaltungen nur von Teilnehmenden der türkischen und russischen Gruppen mit mittleren und höheren Bildungsabschlüssen.

Lediglich bei der Computernutzung scheinen sich die innerhäuslichen Unterschiede sowohl in den quantitativen als auch in den qualitativen Daten zu bestätigen. Im Rahmen der Gruppendiskussionen wird der Computer als Lernfeld in der Freizeit kaum thematisiert, was die quantitativen Ergebnisse bestätigt, die auf eine ausgeprägtere Computernutzung von Älteren ohne Migrationshintergrund schließen lassen.

Die deutlichen Unterschiede, die sich in der quantitativen Auswertung bezüglich des vorherrschenden Altersbildes im Vergleich von Personen mit und ohne Migrationshintergrund zeigen, können zum Teil in der qualitativen Auswertung bestätigt werden. Einzig die sehr gut integrierten türkischen Migrant/inn/en mit mittleren bis hohen Bildungsabschlüssen verbinden mit dem Alter sehr positive Assoziationen. In den anderen Gruppendiskussionen überwiegt eine ambivalente bis negative Sichtweise des Alters. Vermutlich sind die Befunde aus der quantitativen Erhebung, wonach Migrant/inn/en ein signifikant negativeres Alterbild haben, zwar statistisch zutreffend, überdecken aber ein breites Spektrum von Altersbildern innerhalb der Migrant/inn/en und erhebliche Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen mit Migrationshintergrund, die auch von der Herkunftskultur beeinflusst sein dürften.

Die Aussagen in diesem Kapitel zur Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund beanspruchen keine Repräsentativität, die explorativen Ergebnisse können aber gleichwohl eine spezifische Migrationsstudie zur Weiterbildung inspirieren, die insbesondere auch Personen mit schwächeren Deutschkenntnissen einbeziehen muss und damit alle Bildungsgruppen erreicht. Eine spezifische Migrationsstudie sollte alle Altersgruppen erfassen und den sehr differenzierten, besonderen sozialisatorischen Hintergrund verschiedener Ethnien und Milieus berücksichtigen.

IV. Didaktische Gestaltung von Bildungsangeboten

13. Intergeneratives Lernen

Bernhard Schmidt / Simone Schnurr / Rudolf Tippelt

Intergeneratives Lernen wird in diesem Kapitel als ein Beitrag zur Reflexion eigener generationstypischer Anschauungen aufgefasst, der das Verständnis für andere Generationen und deren Deutungsmuster fördert (vgl. auch Schmidt/Tippelt 2009). Zunächst ist für unseren Kontext also ein adäquater Generationenbegriff festzulegen.

Generationen sind einerseits als mikrosoziale Abfolge von Eltern, Kindern und Kindeskindern innerhalb einer Familie (genealogischer Generationenbegriff) definiert, sie werden andererseits aber auch in Lehrer-Schüler-Relationen diskutiert. Letztere Lesart des Generationenbegriffs impliziert eine hierarchisch strukturierte Dyade von Erzieher/in und Zögling und ein deutlich ungleichgewichtiges Verhältnis von Wissenserwerb und Wissensweitergabe auf beiden Seiten (vgl. Franz 2007).

Für die Analyse andragogischer Bildungsprozesse unter Beteiligung verschiedener Altersgruppen scheinen beide Generationenbegriffe ungeeignet. Stattdessen ist ein historisch-politischer Zugang hilfreich, der den lebens- und zeitgeschichtlich geteilten Erfahrungshintergrund als verbindendes Element innerhalb einer Generation versteht. Karl Mannheim (1928) – als ein Vertreter dieses Generationenverständnisses – spricht von Generationen als Personengruppen, die auf Basis des Durchlebens historischer Entwicklungen in einem bestimmten Lebensabschnitt ähnliche Orientierungsmuster entwickeln und diese auch als verbindendes Element erleben. Dieser Ansatz hebt in besonderem Maße die Besonderheit jeder Generation hervor, die aus den durch zeitgeschichtliche Entwicklungen geprägten Sozialisationsbedingungen resultiert. Generationen werden dabei nicht als hierarchisch angeordnete Altersgruppen verstanden, sondern als historisch aufeinanderfolgende und den gesellschaftlichen Wandel widerspiegelnde Kohorten, deren inkorporierte generationstypische Orientierungsmuster und Anschauungen wesentliche Argumente für die Notwendigkeit eines intergenerationalen Austausches liefern.

Die Interaktion der Generationen und die teilweise auch konflikthafte Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Generation ist – als Prozess der Emanzipation der jüngeren von der älteren Altersklasse – als kulturelle Notwendigkeit zu verstehen (vgl. v. Schweitzer 1998, S. 18). Diese Auseinandersetzung findet verstärkt aber keineswegs ausschließlich in der Familie statt. In außerfamilialen Kontexten ist in modernen Gesellschaften jedoch eine wachsende Segregation der Generationen zu beobachten, die den notwendigen intergenerationalen Austausch unterbindet. In Organisationen werden separate Jugendorganisationen etabliert, während der Kern etablierter Organisationen primär mit Älteren besetzt ist. Diese institutionalisierte Trennung der Generationen, wie sie sich in der Binnenstruktur von Organisationen widerspiegelt, manifestiert sich auch in Betrieben: Die rasante Entwicklung technischer Neuerungen geht mit Bewertungen einher, die den Älteren zwar Erfahrungswissen zuschreiben, aber vor allem den Jüngeren Innovationsfähigkeit attestieren. Diese problematische Trennung der Generationen wird durch personalpolitische Konzepte häufig zusätzlich festgeschrieben (vgl. Kade 1998).

In Bildungsinstitutionen wiederum findet die Begegnung der Generationen zwar täglich statt, allerdings in einem hierarchisch organisierten Setting mit einer lehrenden älteren Generation auf der einen und einer lernenden jüngeren Generation auf der ande-

ren Seite. Nicht frei von Hierarchien, aber dennoch wesentlich vielschichtiger bleibt die intergenerative Interaktion innerhalb der Familie, wobei sich auch hier Einschränkungen diagnostizieren lassen. Durch demografische Veränderungen schmelzen mit der Familiengröße auch erweiterte verwandtschaftliche Netzwerke und intergenerationale Erfahrungen begrenzen sich immer häufiger auf die Kernfamilie.

Die Erosion von intergenerationalen Begegnungsräumen gefährdet nicht nur das Verständnis füreinander und die Solidarität zwischen den Generationen, sondern bremst auch die gesellschaftliche Weiterentwicklung, weil Erfahrungswissen nicht weitergegeben wird und neue Perspektiven nicht breit kommuniziert werden. In der Weiter- und Erwachsenenbildung kann der wachsenden Distanz durch die gezielte Förderung des Dialogs zwischen den Generationen begegnet werden (vgl. Klercq 1997; Franz 2007), indem ein Forum sowohl für die kritische Auseinandersetzung der Generationen mit den eigenen Deutungsmustern als auch mit jenen anderer Generationen geschaffen wird. Das Zusammenspiel des Erfahrungswissens der Älteren und des Innovationspotenzials der Jüngeren kann die gemeinsame Entwicklung von Zukunftskonzepten begünstigen. Allerdings müssen die Widerstände auf beiden Seiten bekannt sein und die unterschiedlichen Erfahrungen der Generationen zum Gegenstand von Bildungsprozessen gemacht werden, nicht um Generationen zu nivellieren, sondern um die Erfahrung von Differenz erlebbar zu machen (vgl. Kade 1998).

Sowohl innerhalb als auch außerhalb andragogischer Angebote lassen sich verschiedene Formen des intergenerationalen Lernens differenzieren (vgl. Siebert/Seidel 1990). Versteht man intergenerationales Lernen als ein *Voneinander*-Lernen, also als den Prozess der Wissensweitergabe von einer – meist der älteren – Generation an eine andere – meist die jüngere – Generation, so inkludiert der Begriff auch die ursprünglichste, fest in der Sozialisation verankerte Form intergenerationalen Lernens, die Weitergabe von Wissen und kulturellen Errungenschaften an eine nachkommende Generation (vgl. Liegle/Lüscher 2004). Auch in der Erwachsenenbildung finden sich Konzepte dieser einseitigen Wissensvermittlung zwischen einer lehrenden und einer bzw. mehreren lernenden Generation/en.

Dabei müssen im Bereich der Erwachsenenbildung die Lehrenden keineswegs älter, sondern können ebenso gut jünger sein als die Lernenden. Die Frage ist dann, inwieweit jüngere Dozent/inn/en von den älteren Lernenden akzeptiert werden und ihre Expertise anerkannt wird.

Setzt sich die Gruppe der Lernenden aus unterschiedlichen Altersgruppen zusammen, so wird intergenerationales Lernen als ein *Miteinander*-Lernen möglich. Die Expertise für das jeweilige Thema entsteht dann im gemeinsamen Prozess der Wissenskonstruktion der beteiligten verschiedenen Generationen. Konfliktpotenziale liegen dabei vor allem in möglicherweise differierenden Motiven und Zielen der Lernenden.

Steht dagegen ein *Übereinander*-Lernen im Vordergrund, so wird der intergenerative Austausch selbst zur übergeordneten Zielsetzung. Statt externem Expertenwissen steht die kollektive Reflexion von und die Verständigung über generationenspezifische(n) Erfahrungen und Deutungsmuster im Mittelpunkt. Dieser Austausch kann explizit anvisiert werden wie z.B. in verschiedenen Angeboten der Erwachsenenbildung (vgl. Schäffter 1999) oder als Nebenprodukt in verschiedenen Kontexten in Gang kommen, z.B. in der Interaktion von Großeltern und ihren Enkelkindern (vgl. Liegle/Lüscher 2004).

Empirische Untersuchungen zur Gestaltung generationenübergreifender Bildungsmaßnahmen liegen bislang vor allem aus dem Bereich des Seniorenstudiums (z.B. Steinhoff 1997; Stadelhofer 2000; Malwitz-Schütte 2000), jedoch kaum für außeruniversitäre Bildungskontexte vor. Die aus hochschulischen Kontexten bekannten Probleme und Erfolge lassen sich aber nur sehr bedingt auf andere Bildungsangebote übertragen. Dies gilt insbesondere, weil in universitären Veranstaltungen Bildungsmotive der jungen Studierenden, die auf das Erreichen eines Abschlusses und die Qualifizierung für eine professionelle berufliche Tätigkeit ausgerichtet sind, auf eine eher an Selbstverwirklichung orientierte intrinsische Motivation der Seniorenstudierenden treffen. Das birgt durchaus Konfliktpotenzial in sich und beschränkt den Umgang der Generationen eher auf gegenseitige Toleranz (vgl. Steinhoff 1997).

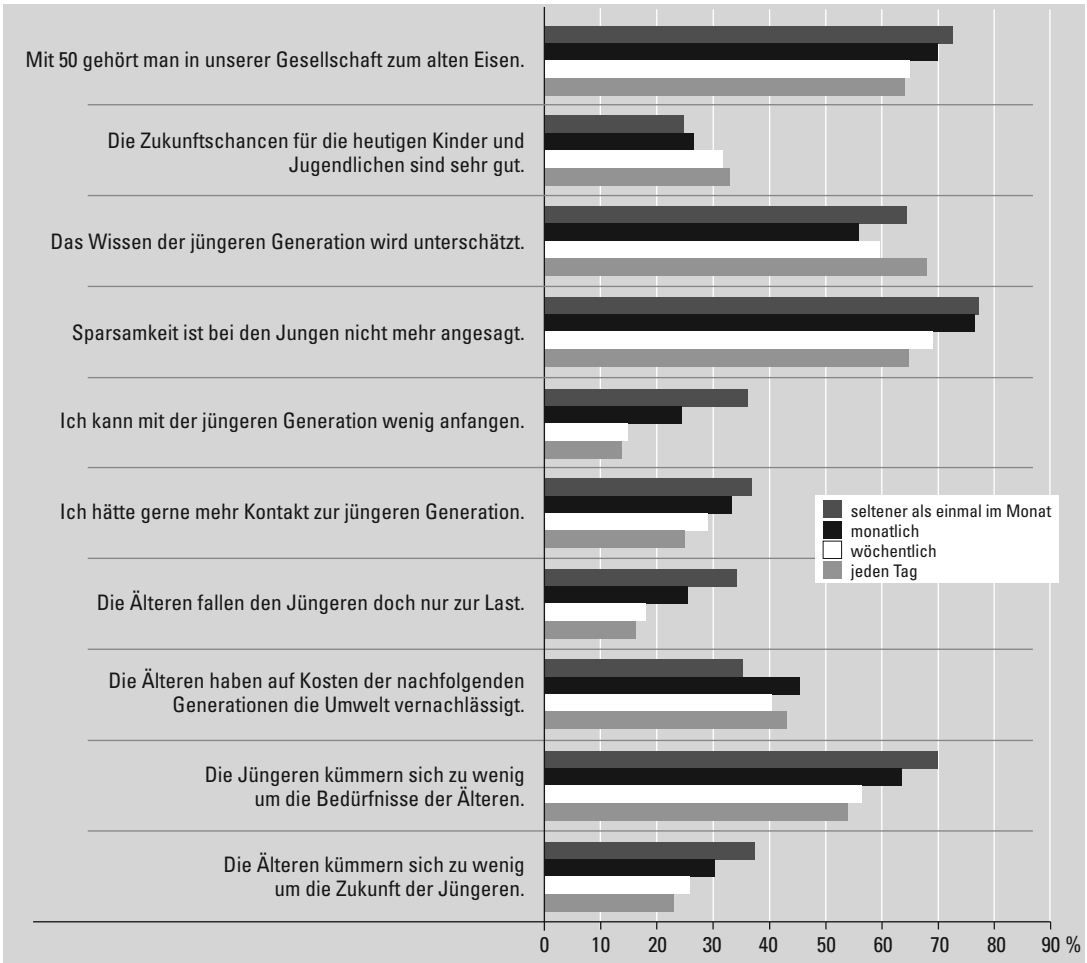
13.1 Das Verhältnis zur jüngeren Generation

Das Verhältnis zur jüngeren Generation, das Gegenstand einer Reihe von Einzelfragen in der Repräsentativerhebung war, kann man als Indikator für das Interesse an intergenerativen Lernsettings, aber auch als Indiz für potenzielle daraus erwachsende Konflikte verstehen.

Wie in Abbildung 13.1 sichtbar wird, sind der Blick auf die Jüngeren und das Verhältnis der Generationen stark von der Häufigkeit des Kontaktes zu anderen Generationen geprägt (hier innerhalb der Familie). Ältere (befragt wurden die 65- bis 80-Jährigen), die selten Kontakt zu jüngeren Personen in ihrer Familie haben, beurteilen die jüngere Generation durchgehend negativer. Gleichzeitig sehen diese Befragten auch die Älteren eher als Belastungsfaktor für die nachwachsenden Generationen und schreiben der eigenen Generation durchaus selbstkritisch eine Vernachlässigung der Interessen Jüngerer zu. In der starken Betonung eines Generationenkonflikts spiegelt sich bei den Älteren mit wenig Kontakt zu Jüngeren eine sehr ambivalente Haltung wider, die sich in dem Wunsch nach mehr Kontakt zur jüngeren – in ihren Augen benachteiligten – Generation einerseits und einer hohen inneren Distanz gegenüber eben diesen Jüngeren andererseits manifestiert.

Abbildung 13.1:

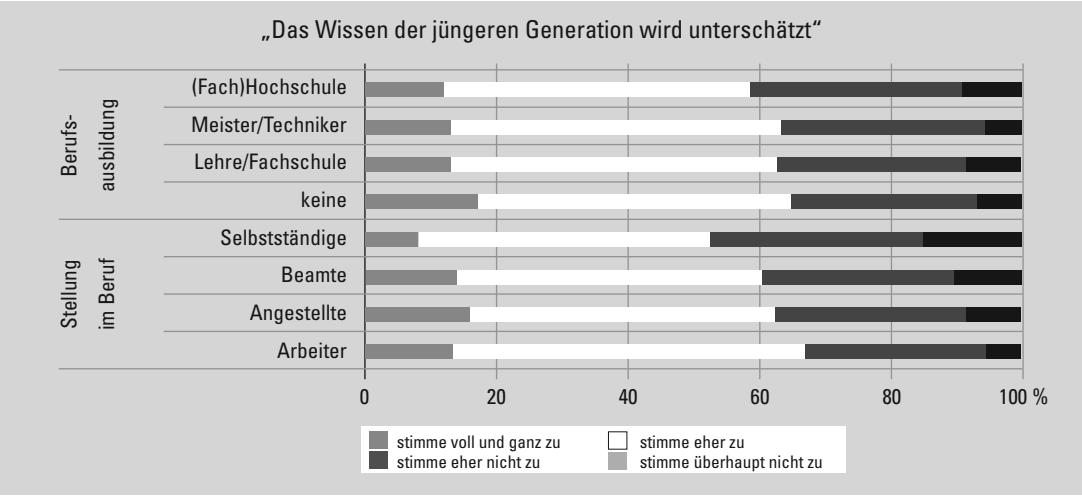
Kontakthäufigkeit zu jüngeren Generationen innerhalb der Familie – Anteil der zustimmenden Antworten (65- bis 80-Jährige)



Quelle: EdAge LMU; n = 1.823

Abbildung 13.2:

Einschätzung des Wissens Jüngerer nach beruflicher Ausbildung und Position (65- bis 80-Jährige)



Quelle: EdAge LMU; n = 1.823

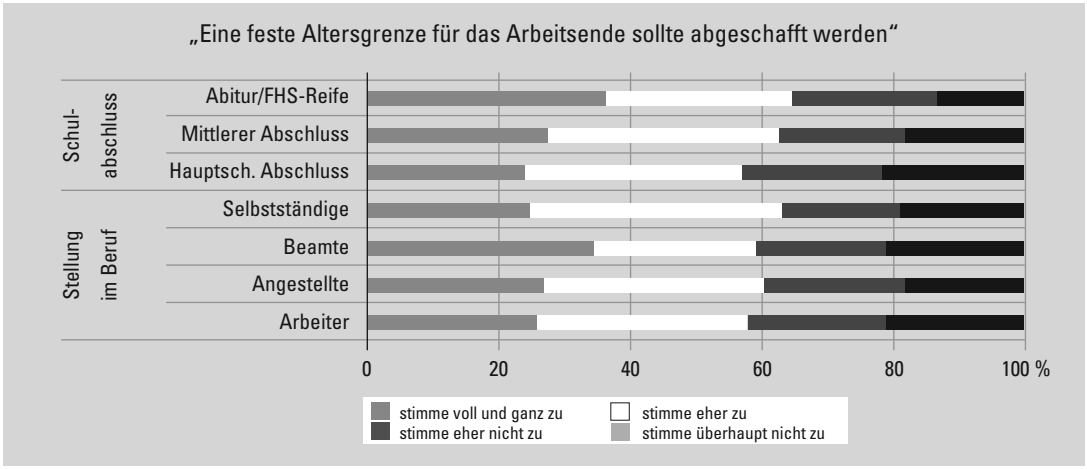
Ein entsprechend gegenteiliges Bild zeichnet sich bei denjenigen Befragten ab, die über häufige Kontakte zu Jüngeren innerhalb der Familie berichten. Sie schätzen das Verhältnis der Generationen zueinander durchgehend positiver ein, was mit einer relativ ausgeprägten „gefühlten Nähe“ zur jüngeren Generation sowie einer positiven Einschätzung ihrer Zukunftschancen einhergeht. Der Wunsch nach noch mehr Kontakt zu jüngeren Personen nimmt mit steigender Häufigkeit der realisierten Kontakte offensichtlich ab. Dennoch scheinen die Voraussetzungen für intergenerationale Lernprozesse bei Älteren, die ohnehin in regelmäßigem Austausch mit Jüngeren stehen, günstiger zu sein, da hier ein insgesamt positiveres Bild der jüngeren Generationen und des Generationenverhältnisses vorherrscht. Demgegenüber ist bei den stärker von der jüngeren Generation isolierten Personen nicht nur das Bedürfnis nach mehr intergenerationalen Kontakten ausgeprägter, sondern angesichts vorhandener Vorbehalte und Vorurteile offensichtlich auch die Notwendigkeit des intergenerativen Austausches zum Abbau von Generationsstereotypen größer. Intergeneratives Lernen kann hierzu einen Beitrag leisten, wenngleich bei entsprechenden Begegnungen der Generationen auch mit konflikthaften Auseinandersetzungen gerechnet werden muss.

Jenseits dieser Differenzierung stimmen dennoch etwa zwei Drittel der Befragten der Aussage zu „Mit 50 gehört man in unserer Gesellschaft schon zum alten Eisen“, was in hohem Maße auf wahrgenommene altersdiskriminierende gesellschaftliche Strukturen verweist. Immerhin 57 Prozent fühlen sich in ihren Bedürfnissen von den Jüngeren zu wenig beachtet, was auch als deutlicher Hinweis auf die Notwendigkeit eines verstärkten intergenerativen Dialogs verstanden werden kann, zumal immerhin ein Viertel der Älteren auch Defizite im eigenen Engagement für jüngere Generationen sieht. Die von einem Großteil der befragten 65- bis 80-Jährigen (63 %) zustimmend beantwortete Aussage, das Wissen der jüngeren Generation werde unterschätzt, zeugt von einer gewissen Wertschätzung der Kompetenz jüngerer Personen und könnte auch positiv auf die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Wissen dieser jüngeren Generation wirken, selbst wenn nur 29 Prozent sich mehr Kontakt wünschen und 17 Prozent konstatieren, mit Jüngeren wenig anfangen zu können. In den Kanon der Kritik ordnet sich auch die aus Sicht der Älteren fehlende Sparsamkeit der Jüngeren ein.

Die Einschätzung des Wissens der jüngeren Generation ist bei den 65- bis 80-Jährigen nicht zuletzt von deren beruflichem Erfahrungshintergrund abhängig, wie er sich beispielsweise im Niveau der beruflichen Ausbildung und in der beruflichen Stellung ausdrückt. Interessanterweise sind es gerade die Älteren mit Hochschulabschluss sowie die früher selbstständig gewesenen Erwerbstätigen, die weniger an eine Unterschätzung des Wissens der

Abbildung 13.3:

Einstellung zu gesetzlich geregeltem Zeitpunkt für Berufsausstieg nach Schulbildung und beruflicher Position (65- bis 80-Jährige)



Quelle: EdAge LMU; n = 1.823

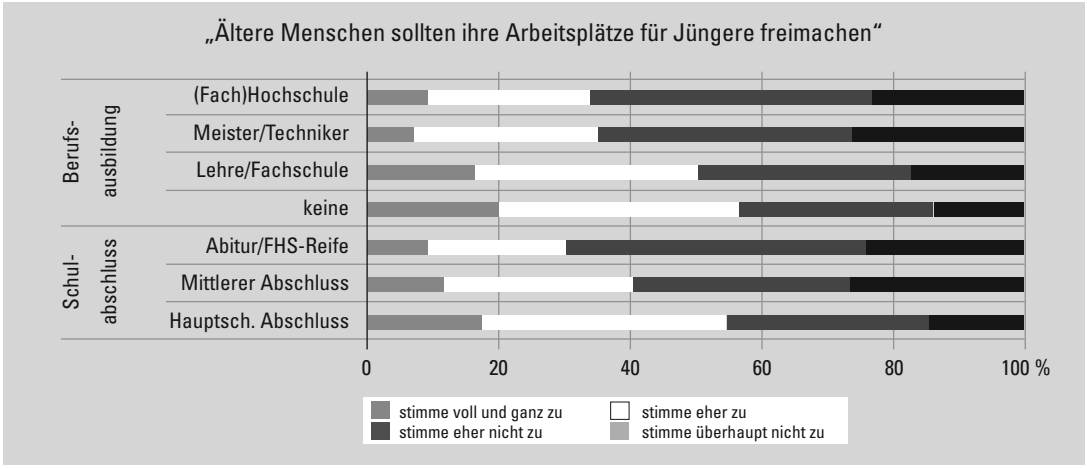
Jüngeren glauben (vgl. Abb. 13.2). Dieser Befund ist schwierig zu interpretieren: Es kann sich darin sowohl eine hohe Wertschätzung gegenüber dem Know-how Jüngerer ausdrücken als auch eine persönliche Geringschätzung eben dieses Wissens nachfolgender Generationen zeigen.

Der Zeitpunkt des Berufsausstiegs ist ein wichtiges – für viele ein vorgegebenes und fremdbestimmtes – Datum, das gleichzeitig auch einen generativen Wechsel am Arbeitsplatz auslöst. Aus dieser Perspektive hat die gesetzliche oder tarifliche Festlegung von Altersgrenzen auch eine für die Generationenbeziehungen relevante Dimension. Die sich in zwei Items widerspiegelnden Ansichten der Älteren zu diesem Thema lassen entsprechend Rückschlüsse auf deren Positionierung gegenüber den jüngeren Generationen zu.

Insbesondere Ältere mit höherem Bildungsabschluss und Beamtenstatus plädieren häufiger für eine Aufhebung der gesetzlich festgelegten Alters-

Abbildung 13.4:

Bewertung beruflichen Rückzugs Älterer nach schulischer und beruflicher Bildung (65- bis 80-Jährige)



Quelle: EdAge LMU; n = 1.823

Tabelle 13.1:

Logistische Regressionsanalyse zum Wunsch nach dem Austausch mit Jüngeren in einer Weiterbildungsmaßnahme (45- bis 80-Jährige, die Weiterbildung planen)

		Wald	Signifikanz
Schwelle			
Austausch mit Jüngeren in Weiterbildungsveranstaltungen	sehr wichtig	3,24	.072
	wichtig	0,83	.361
	weniger wichtig	8,19	.004
	unwichtig[a]		
Lage			
Alter		0,47	.492
Geschlecht	männlich	0,99	.321
	weiblich[a]		
eigene Kinder		0,01	.922
Erwerbstätigkeit		1,26	.262
Schulabschluss	niedrig	0,14	.711
	mittel	0,20	.652
	hoch[a]		
Beaufsichtigung eigener Enkel		3,82	.050
Kontakt zur jüngeren Generation in der Familie	täglich	1,04	.307
	wöchentlich	0,44	.508
	monatlich	0,62	.431
	seltener[a]		
Kontakt zur jüngeren Generation außerhalb der Familie	täglich	7,40	.007
	wöchentlich	4,53	.033
	monatlich	2,33	.127
	seltener[a]		

Quelle: EdAge LMU; n = 809; [a] Referenzkategorie

grenze beim Berufsaustritt (vgl. Abb. 13.3). Sie tun dies aber offensichtlich nicht, um ihre Arbeitsplätze für Jüngere freizumachen (vgl. Abb. 13.4). Ein Teil möchte sich später zurückziehen, ein anderer verbindet sogar mit einem früheren Berufsausstieg Möglichkeiten zur Verwirklichung anderer Interessen (vgl. Kap. 11). Überraschend sind es eher die älteren Erwerbstätigen mit Abitur oder Fachhochschulreife, die durchschnittlich zwei Jahre eher aus dem Berufsleben austreten möchten als ältere Erwerbstätige mit niedrigem oder mittlerem Schulabschluss.

13.2 Interesse an intergenerativem Lernen – eine Typologie

Im Rahmen der Erwartungen an eine geplante Weiterbildung wurde in der Repräsentativbefragung auch die Relevanz des Austausches mit Jüngeren erfragt. Diese Frage wurde nur denjenigen gestellt, die angaben, in absehbarer Zeit eine Weiterbildungsteilnahme zu planen (n = 803). In einer Regressionsanalyse (vgl. Tab. 13.1) zeigte sich, dass weder Geschlecht noch Bildungsstand oder die eigene Kinderzahl einen wesentlichen Einfluss auf die Beantwortung dieses Items hatten. Auch die Bedeutung des Erwerbsstatus oder das Alter der Befragten spielen eine nachgeordnete Rolle.

Als stärkste Prädiktoren für das Interesse am Austausch mit Jüngeren im Kontext von intergenerativen Bildungsangeboten erwiesen sich die regelmäßige Beaufsichtigung von Enkelkindern und der Kontakt zur jüngeren Generation außerhalb der eigenen Familie. Wie aus Tabelle 13.2 ersichtlich ist, zeichnet sich bei genauerer Betrachtung dieser beiden Prädiktoren ein die vorangegangenen Ausführungen ergänzendes Bild ab. Während Ältere mit regelmäßigem Kontakt zur jüngeren Generation zwar

Tabelle 13.2:

Erwartung „Austausch mit Jüngeren in einem Weiterbildungsangebot" (45- bis 80-Jährige, die Weiterbildung planen)

		sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	unwichtig
Kontakt zur jüngeren Generation außerhalb der Familie					
	jeden Tag	33,3 %	46,8 %	14,3 %	5,7 %
	wöchentlich	25,0 %	54,6 %	17,3 %	3,1 %
	monatlich	23,6 %	54,5 %	18,2 %	3,6 %
	seltener als einmal im Monat	15,2 %	50,0 %	23,9 %	10,9 %
Beaufsichtigung von Enkeln					
	Ja	34,1 %	52,3 %	12,5 %	1,1 %
	Nein	28,4 %	49,9 %	16,6 %	5,1 %
gesamt		*28,9 %*	*50,1 %*	*16,1 %*	*4,7 %*

Quelle: EdAge LMU; n = 809

seltener den Wunsch nach einer allgemeinen Ausweitung des Austausches mit Jüngeren äußern, sind es gerade diese Älteren, die im Hinblick auf eine Bildungsmaßnahme den Austausch mit Jüngeren besonders häufig als „sehr wichtig" beschreiben. Wie ist dieser scheinbare Widerspruch zu erklären? Offensichtlich werden die von den Älteren mit starken innerfamiliären Beziehungen zur jüngeren Generation ohnehin vorhandenen Kontakte zu Kindern, Enkeln und anderen Personen aus jüngeren Kohorten zwar insgesamt als ausreichend erlebt, speziell in Bildungskontexten wird dem intergenerativen Dialog aber eine besondere Bedeutung beigemessen. Demgegenüber sind die auch sonst im Umgang mit jüngeren Personen weniger erfahrenen und konfrontierten Älteren auch hinsichtlich des Wunsches nach intergenerativem Lernen zurückhaltender.

Dennoch – und dies ist das markanteste Ergebnis in diesem Zusammenhang – halten insgesamt fast 80 Prozent der Älteren mit Weiterbildungsabsichten einen intergenerativen Austausch innerhalb von Bildungsmaßnahmen für „wichtig" oder sogar „sehr wichtig".

Bei Personen mit viel Kontakt zu jüngeren Generationen zeigt sich speziell in den Tiefeninterviews eine große Offenheit gegenüber altersgemischten Lerngruppen. Dabei lässt sich in Abhängigkeit von ihrer Aufgeschlossenheit für intergenerationale Kontakte und intergenerative Lernprozesse eine Typologie der Interviewten aufzeigen.

Anhand der assoziativen Antworten auf die gestellte Frage „Stellen Sie sich vor, Sie kommen in den Seminarraum und unter den Teilnehmern sitzen viele junge Gesichter. Was denken Sie?" konnten drei ausprägte Typen herausgearbeitet werden. Ein erster Typus reagiert zunächst mit Vorbehalten, würde aber bei bestimmten Themen mit Jüngeren zusammen lernen. Er wurde als Typus der „Zurückhaltenden" benannt. Ein zweiter Typus zeigt große Ängste in einer Lernsituation mit deutlich Jüngeren und reagiert daher stark ablehnend. Wir nennen ihn den „Skeptiker". Ein dritter Typus reagiert ausnehmend positiv auf das intergenerative Lernen, dieser Typus wünscht ausdrücklich diesen Austausch und sucht ihn geradezu. Es werden keinerlei Einschränkungen an die Gruppenzusammensetzung und die Themenwahl genannt. Dieser Typus heißt daher „Enthusiasten". Im Folgenden werden die drei benannten Typen näher beschrieben.

Typus „Zurückhaltende": Eingeschränktes Interesse an intergenerativem Lernen

Diesem Typus sind überwiegend Personen mit niedrigen und mittleren Bildungsabschlüssen zuzuordnen, die sich überdies oft wenig in ihren Bildungs-

interessen unterstützt fühlten. Manche haben die Förderung im Elternhaus vermisst, manche sehen hier Defizite in der Personalentwicklungspolitik ihres Arbeitgebers. Diese Enttäuschung und externale Attribution von verpassten Bildungschancen geht nicht selten mit einer Lernentwöhnung sowie mit Versagensängsten hinsichtlich zukünftiger Bildungsaktivitäten einher.

Der Typus der „Zurückhaltenden" hat grundsätzlich keine Ängste, was das gemeinsame Lernen mit Jüngeren betrifft, möchte dies jedoch unbedingt themenabhängig tun. Die Themen, bei denen sich die Befragten ein gemeinsames Lernen vorstellen können, differieren sehr stark. Dennoch werden Inhalte, die als klassische Domäne der Jüngeren gesehen werden wie z.B. Internet und neue Medien bevorzugt in altershomogenen Lerngruppen besprochen. Im Vergleich zur erstgenannten Gruppe äußern diese Interviewpartner selten Gefühle der kognitiven Unterlegenheit und gerade auch der intergenerative Erfahrungsaustausch wird als sehr bedeutsam unterstrichen. Trotz antizipierter Probleme plädieren die Befragten nachdrücklich für altersgemischte Lerngruppen und betonen die Dringlichkeit des Dialogs zwischen den Generationen.

Die Zurückhaltenden fühlen sich von Bildungsangeboten, die speziell für ältere Menschen konzipiert wurden, aus verschiedenen Gründen nicht angesprochen. Oft dominiert die Vorstellung, dass gerade Menschen kurz nach dem Übergang in den Ruhestand nicht viel mit sich anzufangen wissen und aus diesem Grund auf solche Angebote zurückgreifen. Wird schon vor dem Übergang in die nachberufliche Phase ausführlich über Aktivitäten und den künftigen Tagesablauf nachgedacht, bedarf es nach Meinung der Befragten keiner Angebote speziell für ältere Menschen.

Unter denjenigen, die intergenerativem Lernen zurückhaltend positiv gegenüber stehen, überwiegt die Ansicht, dass auch innerhalb von Weiterbildungsmaßnahmen für Ältere das Vorwissen der Teilnehmenden zu heterogen ist, um eine ausreichende Förderung für jede einzelne Person zu gewährleisten. Bildungsangebote für Ältere werden kaum wegen ihrer kognitiven Bedeutung geschätzt, es wird diesen altershomogenen Lerngruppen aber die Möglichkeit zu sozialen Kontakten zugesprochen. Zusätzlich bestünde in diesen Veranstaltungen auch die Möglichkeit, sich den speziellen Lernschwierigkeiten dieser Zielgruppe zu widmen. Dennoch fühlen sich die Zurückhaltenden von Bildungsangeboten für Ältere noch weniger angesprochen als von intergenerativen Lernangeboten, denen man mehr zutraut.

Typus „Skeptiker": Negative Gefühle, Ängste und Zweifel herrschen vor

Personen, die eine eher skeptisch-distanzierte Haltung gegenüber intergenerativem Lernen einnehmen, sind häufig als lernentwöhnt zu beschreiben, haben also in den letzten Jahren kaum oder gar nicht an Bildungsangeboten partizipiert, was ihre Verunsicherung hinsichtlich der damit verbundenen Anforderungen zusätzlich verstärkt. Jedoch sind nicht alle Personen dieses Typus sozial passiv, es gehören auch manche ehrenamtlich Engagierte zu den „Skeptikern" gegenüber dem intergenerativen Lernen, wobei diese allerdings die altersheterogenen Lerngruppen weniger strikt ablehnen. Die Skeptiker haben einfache und mittlere Bildungsabschlüsse und häufig negative Arbeitsmarkterfahrungen. Viele sind schon lange aus dem Beruf ausgeschieden.

Die Zweifel und bisweilen Ängste gegenüber der Vorstellung, mit wesentlich jüngeren Personen zu lernen, verbinden sich mit Gefühlen wie Unbehagen und Verunsicherung, aber auch massive leistungsbezogene Versagensängste werden durch die Vorstellung einer solchen Lernsituation ausgelöst. Die Befragten befürchten, *„hinter den anderen zurück zu bleiben"* und insbesondere dem Lerntempo der Jüngeren nicht mehr folgen zu können. Sie haben Angst, den Ansprüchen der Gruppe nicht genügen zu können und deshalb nicht ernst genommen zu werden. Man fürchtet, *„nicht mehr dazuzugehören"* und aus diesem Grund nicht von den Jüngeren der Lerngruppe integriert zu werden. Die negativen Gefühle verstärken sich vor allem dann, wenn eine ältere Person allein unter jüngeren Menschen in einer Weiterbildungsgruppe ist. Zusätzlich verstärken die fantasierten, aber eben auch antizipierten Vorurteile der Jüngeren gegenüber älteren Bildungsteilnehmenden das Gefühl der Unterlegenheit.

Auf der anderen Seite lassen sich die Interviewpartner aber nicht gleich entmutigen und würden den Kurs zumindest zu Beginn besuchen, um dann eine Entscheidung für oder gegen die Teilnahme zu fällen. Zudem stehen sie den jüngeren Altersgruppen nicht generell negativ gegenüber, sondern wünschen – trotz aller Ängste – den Austausch zwischen den Generationen. In einer Lerngruppe mit deut-

lich jüngeren Menschen könnte bei einigen auch der Ehrgeiz, „des doch Mithaltenwollens“ geweckt werden. Demnach besteht nach einem erwarteten ersten „Schock“ häufig gleichwohl ein Interesse am intergenerativen Austausch. Der Austausch könnte doch auch die Gelegenheit dafür sein – so die artikulierten Hoffnungen – auf den „neuesten Stand“ zu kommen. Der Typus der Skeptiker antizipiert auch im günstigen Fall eine „Gewöhnungsphase“ der Älteren beim intergenerativen Erfahrungsaustausch.

Wegen der doch starken Vorbehalte gegenüber intergenerativem Lernen erachten die Skeptiker Bildungsangebote speziell für Ältere aus den unterschiedlichsten Gründen für zweckmäßig. Es wird davon ausgegangen, dass vor allem mit zunehmendem Alter Lerninhalte nicht mehr so schnell aufgenommen werden können, weshalb es sinnvoll erscheint, dass Dozent/inn/en in der Lage sein sollten, auf die spezifischen Lerngewohnheiten der Älteren einzugehen. In einer homogenen Lerngruppe älterer Menschen – so die Erwartung – würden Verständnis- und Lernprobleme offener artikuliert werden.

Durch die Teilnahme an einer Weiterbildung, speziell für ältere Menschen, sehen die Befragten konsequent eine Möglichkeit, sich mit Gleichaltrigen auszutauschen und Kontakte zu knüpfen und durch dieses gemeinsame Lernen Altersgleicher gesellschaftliche Isolation zu vermeiden. Besonders durch diese Bildungsangebote im Alter würden sich – so die Skeptiker – Möglichkeiten bieten, auch Wissensbestände zu aktualisieren und zu ergänzen sowie in unterschiedlichen Bereichen Kompetenzen zur Alltagsbewältigung zu erweitern. Die Skeptiker setzen zwar nicht in erster Linie auf den intergenerativen Dialog, sind aber an Programmen zum Erhalt der geistigen Fitness und zur Prävention gegenüber kognitiven Abbauprozessen sehr interessiert. Skeptiker setzen auf die individuelle Motivation der einzelnen Lernenden und betonen die Bedeutung der individuellen Entscheidung für oder gegen die Teilnahme an Bildungsangeboten für Ältere.

Typus „Enthusiasten“: Uneingeschränkte Befürwortung intergenerativen Lernens

Personen, die diesem Typus zuzuordnen sind, sind an den Umgang mit jüngeren Menschen gewohnt und haben in Bildungskontexten in den meisten Fällen bereits vielfältige Erfahrungen mit generationenübergreifenden Gruppen gemacht. Viele der überwiegend akademisch Gebildeten und sehr Lernaktiven haben auch Erfahrungen als Lehrende oder besuchen aktuell Kurse, die durch einen intensiven intergenerativen Dialog geprägt sind. Darüber hinaus wird bei vielen Befragten – Männern wie Frauen – ein hohes Maß an Leistungsorientierung sichtbar, das sich unter anderem auf die aktuelle oder bei den über 65-Jährigen auf die zurückliegende berufliche Karriere fokussiert.

Für die „Enthusiasten“ stellt das intergenerative Lernen kein Problem dar. Der Erfahrungsaustausch zwischen den Generationen wird nicht nur als besonders wichtig hervorgehoben, er wird auch praktiziert. Die Enthusiasten sehen selbstbewusst viele Möglichkeiten, beim intergenerativen Lernen auf ihre Ressourcen zurückzugreifen. Der Austausch über Generationengrenzen hinweg wird als „Bereicherung“ gesehen und insbesondere auch als wesentlich für ältere Menschen erachtet, da diesen ohne Rückgriff auf die Wissensressourcen der Jüngeren wesentliche Erfahrungen und Weltbezüge verschlossen blieben. Die intergenerative Austausch wird vor allem in der Familie verortet, wobei die eigene Generation in ihren Kommunikationsgewohnheiten gegenüber den Jüngeren durchaus kritisch gesehen wird. Das Stereotyp vom schwachen und gebrechlichen Älteren wird zurückgewiesen und in Lernprozessen als kontraproduktiv erlebt.

Sich gegenseitig anzunehmen, zu tolerieren und einander keine Vorschriften zu machen, gehört aus der Perspektive der Enthusiasten zu den wesentlichen Grundlagen des intergenerativen Dialogs. Unter diesen Bedingungen wird ein weitgehend unproblematischer und konstruktiver Erfahrungsaustausch zwischen den Generationen erwartet, von dem sowohl die Älteren als auch die Jüngeren stark profitieren könnten. Das Lernen zusammen mit jüngeren Menschen wird als Herausforderung gesehen und gerne angenommen. Man geht zwar von der Tatsache aus, dass verschiedene Altersgruppen unterschiedliche Interessen verfolgen und Themen daher auf unterschiedliche Resonanz stoßen, generell seien aber alle Themen für intergeneratives Lernen anschlussfähig.

Für die Enthusiasten stellt sich die Frage gar nicht, an einer Veranstaltung speziell für ältere Menschen teilzunehmen. Zum einen wird Desinteresse an solchen Veranstaltungen bekundet, zum anderen werden unmittelbar negative Assoziationen mit diesen Kursen verbunden, z.B. dass diese Veranstaltungen *„einschläfernd“* und *„weitschweifend“* seien. Da in diesen altershomogenen Gruppen viele ältere Menschen seien, welche über ein großes Spekt-

rum individueller Wissens- und Erfahrungsbestände verfügen, könne ohnehin nicht auf jede Person individuell eingegangen werden. Die Weiterbildung diene vor allem dem fachlichen Austausch von Gleichgesinnten – unabhängig von deren Alter. Zudem sollten ältere Bildungsteilnehmende durch das gemeinsame Lernen mit Jüngeren herausgefordert und angeregt werden, nicht zuletzt, um eine gewisse kognitive Flexibilität zu fördern und zu erhalten. Veranstaltungen ausschließlich für Ältere werden von den Enthusiasten eher als etikettierend wahrgenommen, da sie mit dem Label „Seniorenkurs" die Unterstellung eines eingeschränkten Lernvermögens verbinden. Darüber hinaus werden wiederholt unterschiedliche Vorurteile und Vorbehalte gegenüber Bildungsangeboten für Ältere zum Ausdruck gebracht, die – da die meisten noch keinerlei Erfahrungen mit Bildungsangeboten speziell für ältere Menschen gemacht haben – eher auf Vermutungen und doch sehr ungenauen Vorstellungen beruhen.

13.3 Fazit

Aufgeschlossenheit gegenüber intergenerativem Lernen findet sich erwartungsgemäß eher bei bildungsaktiven Personen mit höheren Bildungsabschlüssen und mit mehr Kontakt zu jüngeren Generationen im Alltag. Auch ist hervorzuheben, dass Bildungsangebote besonders für ältere Menschen von großer Bedeutung sind, die eher als lernentwöhnt und bildungsfern zu beschreiben sind, aber es müssen hierbei die bekannten Schwellenängste und Barrieren überwunden werden.

Besonders auffallend ist, dass Ältere, die insbesondere im Rahmen der alltäglichen familiären Interaktion kaum mit Jüngeren in Austausch treten, zwar häufiger den Wunsch nach mehr Kontakten zu Jüngeren äußern, aber dem intergenerativen Lernen eher weniger Bedeutung beimessen. Nach den vorliegenden Daten deutet sich hier einerseits der Wunsch nach mehr Kontakten zu anderen Generationen an, andererseits überwiegt aufgrund der fehlenden Erfahrung im Umgang mit Jüngeren eine eher skeptische Haltung angesichts der Vorstellung, diesen Kontakt in der – für viele ohnehin nicht (mehr) gewohnten – Situation einer Bildungsveranstaltung herzustellen.

Eine Typologie der Einstellungen zum intergenerativen Lernen ergab drei Typen: die „Zurückhaltenden", die „Skeptiker" und die „Enthusiasten":

Der Typus der Zurückhaltenden hat allgemein Barrieren gegenüber formaler Weiterbildung. Der intergenerativen Bildung kann man nur unter bestimmten Bedingungen etwas abgewinnen, weil man davon ausgeht, dass man voneinander lernen könne. Allerdings werden zahlreiche Einschränkungen benannt.

Der Typus der Skeptiker begrüßt Weiterbildungsangebote für ältere Menschen, weil nur so die Schranken zwischen den Generationen möglichst gering gehalten werden könnten. So hat auch diese Personengruppe die Möglichkeit, „auf dem Laufenden zu sein" und Neues zu lernen. Ferner kann sie die Gelegenheit nutzen, in Kontakt mit Gleichaltrigen zu treten und sich mit diesen auszutauschen. Gerade diese sozialen Kontakte stellen insbesondere für über 75-Jährige, die verstärkt von sozialer Isolation bedroht sind, einen wesentlichen Gewinn dar.

Der Typus der Enthusiasten sieht die Notwendigkeit gesellschaftlicher Integration und Innovation und bewertet in diesem Kontext den Austausch mit den Jüngeren und das intergenerative Lernen als persönliche Bereicherung. Gelernt wird „miteinander" und „voneinander" im eingangs dargelegten Sinn. Dieser Typus spricht sich aber gegen Bildungsangebote für nur für ältere Menschen aus, sieht darin einen Prozess der Entsolidarisierung und bewertet diese Angebote bisweilen sogar als diskriminierend. Zusätzlich werden Bedenken geäußert, in Weiterbildungsveranstaltungen für ältere Menschen nicht ausreichend und individuell gefördert zu werden. Es dominiert die Vorstellung von „Kaffeefahrten oder Kaffeekränzchen", während inhaltliche Aspekte eher vernachlässigt würden.

Man wird sagen können, dass es zu den Aufgaben der Weiter- und Erwachsenenbildung gehört, neben der Ermöglichung eher beiläufiger Austauschprozesse zwischen Generationen auch den pädagogisch interessanten intergenerativen Dialog zu initiieren, der für sich bereits als Bildungsprozess verstanden werden kann und in anderen Lebensbereichen zu wenig stattfindet (vgl. Knopf 1997). Zur Erfüllung dieser Aufgabe bedarf es didaktischer Szenarien, die den verschiedenen Ansprüchen unterschiedlicher Generationen gleichzeitig gerecht werden und darüber hinaus auch offen für konflikthafte Auseinandersetzungen sind. Methodische Vielfalt und eine langsam wachsende Selbstorganisation der Lernenden (vgl. Faßnacht 1993) sind vor diesem Hintergrund vielversprechende Konzepte.

14. Weiterbildungserwartungen, Bildungsbarrieren und Informationsbedarf

Helmut Kuwan / Rudolf Tippelt / Bernhard Schmidt

14.1 Beabsichtigte Weiterbildungsteilnahme und Erwartungen an eine Weiterbildungsveranstaltung

Im EdAge-Projekt wurden die 45- bis 80-Jährigen auch danach gefragt, ob sie in den nächsten zwölf Monaten eine Weiterbildungsteilnahme planen. Die Personen mit einer Teilnahmeabsicht wurden in einer differenzierten Nachfrage zu ihren Erwartungen an eine Weiterbildungsveranstaltung interviewt. Die Hauptfunktion der Frage nach einer geplanten Weiterbildungsteilnahme in den nächsten zwölf Monaten lag dabei nicht darin, eine prognostische Aussage zu erhalten. Vielmehr handelte es sich in erster Linie um eine Einstiegsfrage, um die interessierende Teilgruppe für die anschließenden Nachfragen zu definieren.

Dem Erhebungsprogramm entsprechend stellen wir im Folgenden zunächst die Ergebnisse zur geplanten Weiterbildungsteilnahme vor. Anschließend werden die Bewertungen der verschiedenen Erwartungsaspekte aus der Sicht der o.g. Teilgruppe wiedergegeben.

14.1.1 Beabsichtigte Weiterbildungsteilnahme

Die Forderung nach lebenslangem Lernen ist in der Öffentlichkeit weit verbreitet. Dementsprechend ist dieses Thema nicht frei von sozialer Erwünschtheit; eine positive Grundhaltung zum lebenslangen Lernen ist der vorherrschende gesellschaftliche Konsens.

Zu erwarten ist, dass bei Personen, die in den nächsten zwölf Monaten eine Teilnahme an einer Weiterbildungsveranstaltung planen und sich deshalb bereits etwas konkreter mit einer Beteiligung an Weiterbildung beschäftigt haben, die allgemeine soziale Erwünschtheit gegenüber konkreten Erwartungen etwas in den Hintergrund tritt. Die Fragen zu den Erwartungen bei einer Weiterbildungsteilnahme wurden deshalb nur an diese Gruppe gestellt. Entsprechend wurde im Fragenprogramm zunächst danach gefragt, ob eine Weiterbildungsbeteiligung in den nächsten zwölf Monaten geplant sei. Wenn dies der Fall war, erfolgte anschließend eine Bewertung der Wichtigkeit von insgesamt 15 Erwartungshaltungen, die mit einer Weiterbildungsteilnahme verbunden sein können oder nicht.

In der Bevölkerungsbefragung gab etwa jede/r sechste Befragte (16 %) an, in den nächsten zwölf Monaten eine Teilnahme an Weiterbildung zu planen. Auch wenn dieser Anteilswert nicht im Sinne einer Prognose der tatsächlichen Weiterbildungsbeteiligung verstanden werden sollte, kann die Aussage, eine Weiterbildungsbeteiligung zu planen, als ein erster Schritt in Richtung auf eine Beteiligung interpretiert werden.

Tatsächlich bleibt der Anteil der Personen, die in den nächsten zwölf Monaten eine Weiterbildungsmaßnahme planen, hinter der tatsächlichen Beteiligung deutlich zurück. Das geht aus einem Vergleich der geäußerten Weiterbildungsabsichten mit der realisierten Weiterbildungsbeteiligung innerhalb eines Jahres hervor. Damit bestätigt sich ein Ergebnis früherer Untersuchungen, nach dem eine Weiterbildungsteilnahme vielfach nicht langfristig geplant wird (vgl. Kuwan 1992, S. 38ff.). Häufig spielen Anstöße von außen eine erhebliche Rolle, insbesondere im Bereich der betrieblichen Weiterbildung.

Der Anteil von Personen, die eine Weiterbildungsteilnahme planen, unterscheidet sich zwischen verschiedenen Personengruppen deutlich. So liegt z.B. der Anteilswert bei den 45- bis 54-Jährigen etwa viermal so hoch wie bei den 65-bis 80-Jährigen (28 % vs. 7 %). Derzeit Erwerbstätige planen eine Weiterbildungsbeteiligung weit häufiger als Nichterwerbstätige, Personen mit einem höheren schulischen oder beruflichen Abschluss deutlich öfter als Befragte mit einfachem schulischem oder beruflichem Abschluss. Insgesamt entsprechen diese gruppenspezifischen Unterschiede weitgehend denen der faktischen Weiterbildungsbeteiligung. Besonders stark ausgeprägt ist der Unterschied zwischen Weiterbildungsteilnehmenden und Nichtteilnehmenden im letzten Jahr: Während fast die Hälfte der Weiterbildungsteilnehmenden in den nächsten zwölf Monaten erneut eine Weiterbildungsbeteiligung plant, ist es von den Nichtteilnehmenden etwa jede/r sechzehnte (44 % vs. 6 %).

Wie die Ergebnisse anderer Studien verdeutlichen (vgl. Kuwan u.a. 2004, S. 42f.), zeichnen sich zudem bei der Realisierung von Weiterbildungsabsichten deutliche Unterschiede zwischen der beruflichen und der allgemeinen Weiterbildung ab. Insbesondere im Bereich der allgemeinen Weiterbildung liegt der „Planwert" beträchtlich unter der tatsächlich realisierten Teilnahmequote. Dies dürfte auch dadurch bedingt sein, dass die Befragten bei einer nicht gestützten Frageformulierung primär an die berufliche Weiterbildung denken, während ihnen die allgemeine Weiterbildung weit weniger präsent ist (vgl. Behringer 1980).

14.1.2 Erwartungen an eine Weiterbildungsveranstaltung

Wie erwähnt, wurde die Nachfrage zu den Erwartungen an eine Weiterbildungsveranstaltung nur an Personen gestellt, die in den nächsten zwölf Monaten eine Weiterbildungsteilnahme beabsichtigten, da in diesem Fall eher anzunehmen war, dass bereits konkrete Erwartungen bestanden. Zur Einstufung der Erwartungen waren 15 Antwortkategorien vorgegeben. In einer anschließenden Nachfrage erfolgte eine Priorisierung dieser Erwartungen.

In Tabelle 14.1 ist zum einen wiedergegeben, wie häufig die jeweiligen Erwartungen genannt wurden. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich. Zum anderen enthält die Tabelle auch die Ergebnisse der Priorisierungsfrage.

Die Einschätzungen der vorgegebenen Erwartungsaspekte lässt sich etwas vereinfacht wie folgt zusammenfassen: Nahezu alle vorgegebenen Aspekte sind den Befragten wichtig. Bei zwölf von 15 Aspekten liegen die Anteilswerte der Nennungen „sehr wichtig" oder „wichtig" zwischen 72 Prozent und 96 Prozent. Allerdings lassen sich bei genauerem Hinsehen einige Abstufungen erkennen und mit Blick auf die Priorisierung zeichnen sich deutliche Unterschiede ab.

Den Einschätzungen der Befragten zufolge können die Einzelaspekte etwas vereinfacht vier Gruppen zugeordnet werden. Zur ersten Gruppe gehören Aspekte, die mindestens neun von zehn Befragten als wichtig (Zusammenfassung der Kategorien „sehr wichtig" bzw. „eher wichtig") ansehen. Zu dieser Gruppe gehören insgesamt sechs Aspekte, von denen vier jeweils von mehr als 90 Prozent der Befragten genannt werden: dass der Dozent/die Dozentin auf seinem/ihrem Fachgebiet auf dem neuesten Stand ist (96 %), dass man etwas Neues lernt und den Horizont erweitert (95 %), dass es Spaß macht (94 %) und dass man sich mit anderen austauschen kann (91 %). 90 Prozent der Befragten halten ein angemessenes Lerntempo für wichtig und 89 Prozent sehen es als maßgeblich an, dass der Dozent/die Dozentin ohne große Umwege gleich zum inhaltlichen Kern kommt. Einer zweiten Gruppe lassen sich sechs Aspekte zuordnen, deren Anteilswerte zwischen 72 Prozent und 85 Prozent liegen. Anteilswerte von jeweils über 80 Prozent entfallen auf die Erwartungen, sich persönlich weiterzuentwickeln bzw. Kenntnisse zu erwerben, die im Alltag helfen. Vier weitere Antwortvorgaben folgen mit Anteilswerten zwischen 72 Prozent und 79 Prozent, darunter auch die Erweiterung des beruflichen Wissens sowie der Austausch mit Jüngeren.

Eine etwas knappere Mehrheit der Befragten nennt die Erwartung, nette Leute kennenzulernen (59 %) sowie einen ansprechenden Kursraum vorzufinden (51 %). Lediglich ein Aspekt wird von mehr als der Hälfte der Befragten nicht als wichtig eingestuft. Dabei handelt es sich um den Erhalt eines Zeugnisses oder Zertifikats (40 %).

Die mehrheitlich als wichtig eingeschätzten Erwartungsaspekte beziehen sich auf unterschiedliche Inhalte. Hierzu gehören u.a. das Interesse, etwas Neues zu lernen, fachliche und didaktische Erwartungen an die Dozent/inn/en, Spaß am Lernen,

Tabelle 14.1:

Erwartungen bei einer geplanten Weiterbildungsveranstaltung

	Anteilswerte in %	
	genannte Erwartung[1)]	wichtigste Erwartung
Erwartungsaspekte		
Dozent ist in seinem Fachgebiet auf dem neuesten Stand	96	4
etwas Neues zu lernen und den Horizont zu erweitern	95	41
dass der Lehrgang/Kurs Spaß macht	94	4
dass ich mich mit anderen austauschen kann	91	3
dass das Lerntempo angemessen ist	90	1
dass der Dozent gleich zum inhaltlichen Kern kommt	89	2
sich persönlich weiter zu entwickeln	85	12
Kenntnisse zu erwerben, die im Alltag helfen	83	7
dass ich mich auch mit Jüngeren austauschen kann	79	1
berufliches Wissen erweitern	78	21
ein verständnisvoller Dozent bzw. Dozentin	77	0
neuester technischer Stand	72	2
nette Leute kennen lernen	59	0 [2)]
ein schöner, moderner, gepflegter Kursraum	51	–
ein Zeugnis/Zertifikat zu erhalten	40	3

1) Summe der Nennungen „sehr wichtig" und „eher wichtig" (Mehrfachnennung möglich)

2) Die Ziffer „0" ist als gerundeter Wert zu verstehen und bedeutet, dass der Anteilswert unter 0,5 liegt.

Quelle: EdAge LMU; Basis: Personen, die in den nächsten 12 Monaten planen, an einer Weiterbildungsveranstaltung teilzunehmen; n = 898, ungewichtet

aber auch Kontakt mit anderen. Die Wichtigkeit, Kenntnisse im Alltag zu erwerben, wird bei dieser Form der Abfrage höher bewertet als die Erwartung, berufliches Wissen zu erweitern.

Insgesamt lassen diese Bewertungen nur in begrenztem Umfang Abstufungen erkennen und die mehrheitlich als wichtig eingestuften Aspekte sind inhaltlich sehr heterogen. Erst bei einem Blick auf die Priorisierung zeigen sich gleichwohl deutliche Unterschiede in der relativen Bedeutung der genannten Aspekte.

Priorisierung von Erwartungen

In der priorisierenden Betrachtung verändert sich die Rangreihe der Einzelaspekte teilweise sehr deutlich. Zugleich lassen sich viel klarere Abstufungen erkennen.

Mit großem Abstand liegt in der Priorisierung eine Erwartung an erster Stelle: etwas Neues zu lernen und den Horizont zu erweitern. 41 Prozent der Befragten aus der o.g. Teilgruppe entscheiden sich für diese Vorgabe. Den zweiten Rangplatz nimmt mit deutlichem Abstand die Erwartung ein, berufliche Kenntnisse zu erweitern. Immerhin etwa jede/r fünfte Befragte entscheidet sich für diesen Aspekt (21 %). An dritter Stelle folgt die Erwartung, sich persönlich weiter zu entwickeln (12 %). Insgesamt entscheiden sich somit in der Priorisierungsfrage fast drei von vier Befragten für diese Nennungen. Diese drei Aspekte kristallisieren sich also mit großem Abstand als die wichtigsten heraus.

Etwa jede/r Vierzehnte äußert die Erwartung, Kenntnisse zu erwerben, die im Alltag helfen. Für alle übrigen Einzelaspekte liegen die Anteilswerte der Nennungen bei der priorisierenden Frage unter fünf Prozent. Als Zwischenfazit bleibt erstens festzuhalten, dass die Rangreihe der Erwartungen in einer priorisierenden Frage teilweise deutlich von einer Rangreihe der Anteilswerte ohne eine vergleichende Betrachtung abweicht. Ein exemplarischer Vergleich von ausgewählten Rangplätzen verdeutlicht diese Unterschiede:

- Die Erwartung, berufliches Wissen zu erweitern, nimmt in der Priorisierung den zweiten Rangplatz ein, während sie bei den Einzelnennungen an zehnter Stelle steht. Auch der Wunsch nach einem Zeugnis oder Zertifikat steht in der priorisierenden Rangreihe wesentlich weiter vorne

als bei den Einzelnennungen (Differenz: acht Rangplätze).

- Umgekehrt gibt es Aspekte, die bei den Einzelnennungen einen deutlich besseren Rangplatz einnehmen als in der Priorisierung. Dazu gehören z.B. die fachlichen und didaktischen Fähigkeiten von Dozent/inn/en.

Zweitens bleibt festzuhalten, dass die Priorisierungsfrage zu weit trennschärferen Ergebnissen führt als Einstufungen von Einzelnennungen ohne eine vergleichende Betrachtung dies tun. Aus diesem Grund beziehen wir die folgenden gruppenspezifisch differenzierenden Auswertungen in der Regel auf die Priorisierungsfrage. Sofern sich darüber hinaus zwischen Teilgruppen die Einstufungen von Einzelaspekten deutlich unterscheiden, werden diese Abweichungen ebenfalls dargestellt.

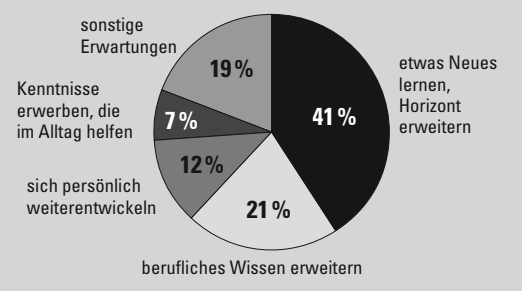
Gruppenspezifische Differenzierungen

Vergleicht man die in den hier betrachteten Altersgruppen geäußerten wichtigsten Erwartungen an eine Weiterbildungsveranstaltung, so zeigen sich vor allem mit Blick auf drei Aspekte erhebliche Unterschiede:

- Während etwa jede/r vierte 45- bis 54-Jährige und etwa jede/r fünfte 55- bis 64-Jährige eine Erweiterung des beruflichen Wissens als wichtigste Erwartung an eine Weiterbildungsveranstaltung nennt (26 % bzw. 21 %), äußert sich keine/r der befragten 65-bis 80-Jährigen in diesem Sinne.
- Etwas Neues zu lernen und den Horizont zu erweitern, nennen alle drei Altersgruppen am häufigsten als ihre wichtigste Erwartung an eine Weiterbildungsveranstaltung. Allerdings liegen die von den 65- bis 80-Jährigen genannten Anteilswerte noch deutlich über denen der mittleren und der jüngeren Altersgruppe (53 % vs. 41 % bzw. 37 %).
- Auch die Anteilswerte für die Nennung „dass mir der Lehrgang/Kurs Spaß macht" unterscheiden sich zwischen den Altersgruppen. Während dieser Aspekt von den 45- bis 54-Jährigen nur in Einzelfällen als wichtigste Erwartung genannt wird, äußert sich fast jede/r zehnte 65- bis 80-Jährige in diesem Sinne (1 % vs. 9 %). Die Anteilswerte der 54- bis 64-Jährigen liegen dazwischen (6 %).

Abbildung 14.1:

Wichtigste Erwartungen an eine Weiterbildungsteilnahme bei 45- bis 80-Jährigen



Quelle: EdAge LMU; Basis: 45- bis 80-Jährige, die eine Weiterbildungsteilnahme in den nächsten 12 Monaten planen; n = 895, ungewichtet

Vergleicht man die durchschnittlichen Einstufungen der Einzelnennungen verschiedener Teilgruppen, so erhält man für einige Aspekte ergänzende Informationen zu der priorisierenden Betrachtung. Der Vergleich unterstreicht zunächst die großen Unterschiede zwischen der jüngeren und der älteren Altersgruppe mit Blick auf die Aspekte „Erweiterung des beruflichen Wissens" und „ein Zeugnis/Zertifikat zu erhalten". Die Durchschnittswerte der Wichtigkeit unterscheiden sich für diese beiden Aspekte zwischen den 45- bis 54-Jährigen und den 64- bis 80-Jährigen um 1,8 Skalenpunkte auf einer Viererskala (Erweiterung des beruflichen Wissens) bzw. um 1,0 Skalenpunkte (ein Zeugnis/Zertifikat zu erhalten). Dies sind ausgesprochen deutliche Einstufungsunterschiede.

Eher gering bzw. sehr gering fallen dagegen die Abweichungen hinsichtlich der Einzelnennungen „dass es mir Spaß macht" sowie „etwas Neues zu lernen und den Horizont zu erweitern" aus. In der priorisierenden Frage gewinnen diese beiden Einzelaspekte bei den 65- bis 80-Jährigen offenbar auch deshalb an Bedeutung, weil die Erwartung, berufliche Kenntnisse zu erweitern, keine Rolle mehr spielt.

Eine vergleichende Betrachtung der durchschnittlichen Einstufung nach Altersgruppen zeigt darüber hinaus weitere Unterschiede auf, die zwar weniger stark ausgeprägt sind als die zuvor beschriebenen, aber gleichwohl bemerkenswert erscheinen. Unterschiede lassen sich insbesondere mit Blick auf zwei weitere Erwartungen erkennen:[19]

19 Die durchschnittlichen Abweichungen zwischen den 65- bis 80-Jährigen und den 45- bis 54-Jährigen betragen hierbei jeweils 0,3 Skalenpunkte.

- Das „Kontaktmotiv“ (nette Leute im Lehrgang/Kurs kennenlernen) spielt bei 65- bis 80-Jährigen eine größere Rolle als bei den beiden jüngeren Altersgruppen.
- Dagegen stufen 65- bis 80-Jährige seltener als die beiden jüngeren Altersgruppen die Erwartung an den neuesten Stand der Technik als wichtig ein.

Neben dem Merkmal „Alter“ sind weitere gruppenspezifische Unterschiede der Erwartungen an eine Weiterbildungsveranstaltung zu erkennen, die insbesondere mit Blick auf die Merkmale „Erwerbsbeteiligung“ und „Schulbildung“ deutlich ausfallen:

- Erwartungsgemäß stufen Erwerbstätige das Motiv „berufliches Wissen zu erweitern“, wesentlich häufiger als höchste Priorität ein als die Nichterwerbstätigen (27 % vs. 8 %). Wie die durchschnittlichen Einstufungen der Wichtigkeit belegen, messen Erwerbstätige außerdem sowohl dem Erhalt eines Zertifikats als auch dem neuesten Stand der Technik eine größere Bedeutung bei als Nichterwerbstätige.
- Deutliche Unterschiede zeigen sich in der Priorisierung zwischen Personen mit Abitur und mit niedrigem Schulabschluss. Die Erwartung, etwas Neues zu lernen und den Horizont zu erweitern, bezeichnen Befragte mit Abitur deutlich häufiger als Personen mit einfachem Schulabschluss (48 % vs. 32 %) als ihre wichtigste Erwartung. Dass der Lehrgang/Kurs dazu beitragen sollte, Kenntnisse zu erwerben, die im Alltag helfen, nennen bei der Priorisierungsfrage dagegen die Personen mit einfacherem Schulabschluss öfter als diejenigen mit Abitur (15 % vs. 3 %).
- Beim beruflichen Abschluss zeigen sich im Großen und Ganzen ähnliche Zusammenhänge wie beim Schulabschluss, und auch die unterschiedlichen Einstufungen von Weiterbildungsteilnehmenden und Nichtteilnehmenden bei der Priorisierungsfrage ähneln den Einstufungsunterschieden zwischen Befragten mit Abitur und denen mit einem niedrigen Schulabschluss.
- Im Ost-West-Vergleich fallen die Einschätzungen dagegen relativ ähnlich aus. Allerdings zeigen die Befragten in den neuen Bundesländern ein etwas größeres Interesse an der Erweiterung des beruflichen Wissens sowie am Erhalt von Zertifikaten.
- Zwischen männlichen und weiblichen Weiterbildungsinteressenten zeigen sich deutlich mehr Übereinstimmungen als Abweichungen. Während für Männer die Erweiterung beruflicher Kenntnisse und der neueste Stand der Technik etwas wichtiger sind als für Frauen, nennen diese etwas häufiger als Männer das Kontaktmotiv und das Interesse, sich persönlich weiterzuentwickeln.

Abschließend ist nochmals hervorzuheben, dass sich alle hier vorgestellten gruppenspezifischen Unterschiede auf eine Teilgruppe beziehen: Personen, die in den nächsten zwölf Monaten eine Weiterbildungsteilnahme planen. Bezogen auf die Gesamtbevölkerung können sich gruppenspezifische Unterschiede der Erwartungen an eine Weiterbildungsveranstaltung verstärken, abschwächen oder in Einzelfällen möglicherweise auch anders darstellen.

14.2 Weiterbildungsbarrieren

Die folgenden Ausführungen zu Bildungsbarrieren beziehen sich in erster Linie auf den Weiterbildungsbereich. Die meisten hier vorgestellten Befunde gelten jedoch für andere Bildungssektoren und teilweise auch für das informelle Lernen in ähnlicher Weise.

Die Grundbedeutung des Begriffs „Weiterbildungsbarrieren“ entspricht im Wesentlichen der Alltagssprache. Zu Beginn dieses Kapitels erscheint eine kurze Begriffspräzisierung gleichwohl hilfreich. Der Begriff „Weiterbildungsbarrieren” wird in diesem Kapitel im Sinne des OECD Adult Learning Module verwendet: „Obstacles in adult learning are influencing factors reducing the probability of adults to participate in adult learning activities” (Kuwan 2008, S. 58).

Inhaltlich bestehen Bezüge zwischen den Themen „Weiterbildungsbarrieren“ und „Nutzen von Weiterbildung“. Entsprechend enthalten die meisten nationenspezifischen Weiterbildungserhebungen Informationen zu beiden Aspekten, wobei in der europäischen AES-Befragung Weiterbildungsbarrieren stärker im Vordergrund stehen, während manche außereuropäische Länder beide Aspekte etwa gleich stark berücksichtigen. In der EdAge-Erhebung werden Nutzenerwartungen vor allem bei den Fragen zu den Erfahrungen mit Weiterbildung behandelt. Diese Ergebnisse sind in Kapitel 4 näher dargestellt.

In verschiedenen Lebenssituationen können äußerst unterschiedliche Weiterbildungsbarrieren bestehen. Dieses Kapitel beansprucht deshalb nicht, die vielfältigen Aspekte dieses Themas auf wenigen Seiten eines Unterkapitels dieses Buches auch nur annähernd umfassend abzubilden. Trotz dieser Einschränkung gilt, dass die EdAge-Erhebung erstmals vielfältige Informationen zu den Weiterbildungsbarrieren der 45- bis 80-Jährigen in Deutschland auf repräsentativer Basis liefert. Vor einer Erläuterung dieser Ergebnisse scheinen jedoch einige grundlegende Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen quantitativer Analysen zu Weiterbildungsbarrieren erforderlich zu sein.

14.2.1 Möglichkeiten und Grenzen quantitativer Analysen zu Weiterbildungsbarrieren

Um Weiterbildungsbarrieren näher zu erforschen, ist eine Kombination qualitativer und quantitativer Untersuchungsverfahren notwendig, wie sie auch das EdAge-Projekt realisiert. In diesem Kapitel stehen zunächst die quantitativen Befunde im Mittelpunkt. Die Ergebnisse der qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen zu Weiterbildungsbarrieren fließen in die beiden folgenden Kapitel ein. Quantitative Analysen können einen Überblick über Häufigkeiten von Hindernissen geben und ermöglichen es dadurch, die Konturen des Gesamtbildes zu zeichnen. Diese Informationen reichen jedoch nicht aus, um zielgruppenspezifische Programme zu konzipieren. Hierfür sind qualitative Verfahren unverzichtbar, die es ermöglichen, das Zusammenwirken von Einflussfaktoren in spezifischen Lebenssituationen zu betrachten.

Weiterhin ist zu beachten, dass das Antwortverhalten der Befragten beim Thema „Weiterbildungsbarrieren“ in erheblichem Maße von sozialer Erwünschtheit beeinflusst werden kann, da die generelle Notwendigkeit des lebenslangen Lernens weitgehend als gesellschaftlich akzeptierter Konsens gilt. Mit Blick auf individuelle, spezifische Lebenssituationen ist dies dagegen nicht unbedingt in gleicher Weise der Fall. Deshalb sind Items, die sich auf spezifische Lebenssituationen und konkretes Verhalten beziehen, sehr viel aussagekräftiger als allgemeine Weiterbildungseinstellungen. Die Konstruktion des Fragenprogramms zu Weiterbildungsbarrieren im EdAge-Projekt folgte diesem Leitsatz. Insgesamt enthält das EdAge-Projekt 20 Items, zu denen Nichtteilnehmende an Weiterbildung dazu befragt wurden, ob die jeweilige Aussage für sie zutrifft oder nicht. Die Items wurden entweder neu gebildet oder der „Milieustudie“ (vgl. Barz/Tippelt 2004, Band 2) sowie dem Berichtssystem Weiterbildung entnommen. Aus der Vielfalt der möglichen Items zum Thema „Weiterbildungsbarrieren“ berücksichtigte das Fragenprogramm im EdAge-Projekt vor allem folgende inhaltliche Aspekte:

- allgemeine Einstellungen/fehlende Nutzenerwartung,
- Lerndispositionen (z.B. Angst vor Misserfolg, Selbstwirksamkeit usw.),
- Präferenzen für bestimmte Lernmethoden,
- persönliche Lebenssituation (z.B. familiäre Verpflichtungen, gesundheitliche Einschränkungen usw.),
- hemmendes oder förderndes persönliches Lernumfeld (beruflich bzw. privat),
- angebotsbezogene Weiterbildungsbarrieren (z.B. Kosten, Erreichbarkeit, zeitliche Organisation von Angeboten),
- Weiterbildungstransparenz, Beratungs- und Unterstützungsbedarf.

14.2.2 Einschätzungen zu Weiterbildungsbarrieren

Bei der Ergebnisdarstellung sind die in Punkt 14.2.1 genannten generellen Überlegungen zu berücksichtigen. Die folgenden Analysen orientieren sich nicht unmittelbar an einer Rangreihe der Einzelaspekte, sondern folgen der o.g. inhaltlichen Strukturierung der Dimensionen. Zu beachten ist, dass sich die Frage nach den Weiterbildungsbarrieren wie bereits erwähnt nur an Personen richtete, die in den letzten zwölf Monaten weder an regulärer Schul- oder Berufsausbildung noch an Weiterbildung teilgenommen hatten.

Allgemeine Einstellungen/fehlende Nutzenerwartung

Ein fehlender privater Bedarf an Bildungs- oder Weiterbildungsaktivitäten wird am häufigsten als Barriere gegenüber einer Weiterbildungsteilnahme benannt. 79 Prozent der befragten Nichtteilnehmenden stimmen dieser Einschätzung zu. Damit nimmt dieser Aspekt mit einigem Abstand den ersten Rangplatz der zur Bewertung vorgegebenen Barrieren ein. Bereits an zweiter Stelle folgt eine fehlende Nutzenerwartung, die sich auf das Alter bezieht: Fast zwei Drittel der befragten Nichtteilnehmenden (62 %) finden, dass sich in ihrem Alter Weiterbildung nicht mehr lohne (Rangplatz 2).

Die übrigen Items folgen mit einigem Abstand. Gut ein Drittel (36 %) der Befragten gibt an, keine

Weiterbildung für ihren Beruf zu benötigen. Negative Erfahrungen mit früher besuchten Weiterbildungsveranstaltungen können ebenfalls zu skeptischen Nutzenerwartungen führen. Etwa jede/r zehnte Nichtteilnehmende stimmt der Einschätzung zu, früher besuchte Weiterbildungsmaßnahmen hätten nichts gebracht. Dies ist die niedrigste Zustimmungsrate aller zur Bewertung vorgegebenen Einzelaspekte. Dennoch ist hier zu beachten, dass negative Erfahrungen mit Weiterbildung, insbesondere bei weiterbildungsfernen Gruppen, nachhaltig negative Auswirkungen haben können, wie insbesondere die Kapitel 4 und 12 dieses Buches sowie die Ergebnisse anderer qualitativer Studien zeigen (vgl. Kuwan/Waschbüsch 1990).

Quer zu den genannten inhaltlichen Themenfeldern liegt die Einschätzung „Weiterbildung schränkt mich zu sehr in meiner Freizeit ein", der etwa jede/r Dritte (34 %) zustimmt. Noch am ehesten dürften in dieser Einschätzung eine geringe persönliche Priorität von Weiterbildung und damit letztlich auch eine fehlende Nutzenerwartung zum Ausdruck kommen.

Lerndispositionen/Angst vor Misserfolg

Angst vor Prüfungen und die Befürchtung, die Anforderungen in einer Weiterbildungsveranstaltung nicht erfüllen zu können, nennt jeweils etwa jede/r dritte Nichtteilnehmende als Weiterbildungsbarriere. Einen ähnlichen Anteilswert erreicht das Item „Ich lerne nicht gerne", das ebenfalls auf belastende Lernsituationen hindeutet (35 %).

Im Unterschied dazu beziehen sich die mit dem Aspekt „Ich gehe nicht gerne alleine zu einer Weiterbildung" implizierten Vorbehalte nicht in erster Linie auf Angst vor Misserfolg. Vielmehr bringt diese Einschätzung, der ebenfalls etwa jede/r dritte Nichtteilnehmende zustimmt, eher Vorbehalte gegenüber unvertrauten Situationen zum Ausdruck. Das Item „Weiterbildung ist mir zu anstrengend" ist dagegen in gewisser Weise mehrdeutig. Dieser Aussage können sowohl Befragte zustimmen, die Angst vor Misserfolg haben als auch diejenigen, die sich zwar einen Erfolg zutrauen würden, aber den damit verbundenen Aufwand vermeiden möchten, wobei auch skeptische Nutzeneinschätzungen eine Rolle spielen können. Wohl auch infolge dieser Ambiguität liegt die Zustimmung zu diesem Item höher und beträgt 45 Prozent.

Präferenz für Lernmethoden/Ablehnung formal-organisierten Lernens

Etwa jede/r dritte Nichtteilnehmende an Weiterbildung (35 %) konnte sich nicht damit anfreunden, wieder wie in der Schule zu lernen. Eine ablehnende Haltung gegenüber formal-organisiertem Lernen kommt auch in der Aussage „Lernen im Kurs liegt mir nicht. Ich lerne besser auf anderen Wegen" zum Ausdruck, der etwas mehr als jede/r vierte Befragte der genannten Teilgruppe (29 %) zustimmt. Diese Anteilswerte liegen etwa im Mittelfeld der zur Bewertung vorgegebenen Weiterbildungsbarrieren.

Persönliche Lebenssituation

An erster Stelle der Weiterbildungsbarrieren im Kontext der persönlichen Lebenssituation nennen die Befragten familiäre Verpflichtungen; fast jede/r dritte 45- bis 80-Jährige (31 %) bezeichnet diese Weiterbildungsbarriere für sich als zutreffend. Fast ebenso viele (28 %) sehen gesundheitliche Einschränkungen als gegeben an. Immerhin etwa jede/r fünfte 45- bis 80-Jährige gibt an, berufliche Belastungen hätten für Weiterbildung keine Zeit gelassen (22 %).

Lernumfeld

Mit Blick auf das persönliche Lernumfeld halten sich fehlende Unterstützung durch den Arbeitgeber bzw. durch den Partner/die Partnerin in etwa die Waage. Jeweils etwa jede/r Achte gibt an, der Arbeitgeber habe Weiterbildungsabsichten nicht unterstützt oder es fehle die Unterstützung des Partners/der Partnerin (jeweils 12 %). Fehlende Unterstützung im beruflichen oder privaten Lernumfeld findet sich in einer Bewertung der vorgegebenen Weiterbildungsbarrieren somit eher auf den hinteren Rangplätzen.

Angebotsbezogene Barrieren

Unter den angebotsbezogenen Weiterbildungsbarrieren steht die zeitliche Organisation von Angeboten an erster Stelle. Etwa jede/r dritte Befragte (31 %) gibt an, die meisten Veranstaltungen fänden zu einer ungünstigen Uhrzeit statt. Dieser Einschätzung können unterschiedliche Interessenslagen zugrunde liegen. Zu denken ist hier zum einen an eine fehlende Kompatibilität mit familiären Verpflichtungen, zum andern aber auch an Vorbehalte, insbesondere in der Altersgruppe der 65- bis 80-Jährigen, an späten Veranstaltungen teilzunehmen. Vertiefende Informationen zu dieser Frage können den qualitativen Daten (siehe Kapitel 15) entnommen werden.

Etwa jede/r fünfte Befragte ist der Ansicht, es gebe keine geeigneten Bildungsangebote in der näheren Umgebung (21 %). Etwa jede/r Sechste (16 %) nennt Kostengründe und etwa jede/r Achte (12 %) hätte nach eigenen Angaben gerne an Weiterbildung teilgenommen, erfüllte jedoch die Teilnahmevoraussetzungen nicht.

Weiterbildungstransparenz, Information und Beratung

Auch eine zu geringe Weiterbildungstransparenz kann eine Weiterbildungsbarriere sein. Fast jede/r fünfte der befragten Nichtteilnehmenden (19 %) bräuchte nach eigener Einschätzung eine Beratung, um zu wissen, welche Weiterbildung in Frage käme.

14.2.3 Priorisierung von Weiterbildungsbarrieren

Bei den Antworten auf die Frage nach der wichtigsten Weiterbildungsbarriere fällt als erstes der sehr hohe Anteil der Befragten auf, die keinen wichtigsten Grund nennen. Insgesamt ist dies fast jede/r Dritte (30 %). Relativ viele Befragte können sich hier offenbar nicht für eine klare Priorität entscheiden.

Trotzdem kristallisieren sich einige Ergebnisse deutlicher heraus als bei einem nicht priorisierenden Vergleich von Einzelnennungen. So ist z.B. zu erkennen, dass es vor allem drei Einzelaspekte gibt, die häufiger als andere als wichtigste Weiterbildungsbarriere genannt werden:

- fehlender privater Bedarf (15 %),
- fehlender beruflicher Bedarf (12 %) sowie
- die Ansicht, Weiterbildung lohne sich im Alter nicht mehr (ebenfalls 12 %).

Mit einigem Abstand folgen die beiden Aspekte „familiäre Verpflichtungen“ bzw. „gesundheitliche Einschränkungen“ mit Anteilswerten von jeweils sechs Prozent. Berufliche Belastungen stufen vier Prozent als wichtigste Weiterbildungsbarriere ein. Alle anderen Antwortkategorien liegen bei zwei Prozent oder darunter. Insgesamt entfallen somit etwa 50 Prozent der Nennungen auf fünf von 22 Gründen.

Im Vergleich zu der Einzelbewertung zeigen sich Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede. Bei beiden Sichtweisen stehen die Einschätzungen „kein privater Bedarf“ bzw. „in meinem Alter lohnt sich Weiterbildung nicht mehr“ sehr weit vorne. Die fehlende Nutzenerwartung für den Beruf gewinnt dagegen erst in der Priorisierung stark an Bedeutung und wird dort immerhin von etwa jeder/jedem achten 45-bis 80-Jährigen genannt.

Nur sehr selten nennen die Befragten dagegen in der Priorisierung Aspekte aus den Bereichen „angebotsbezogene Barrieren“, „Lernumfeld“, „Weiterbildungstransparenz, Information und Beratung“ sowie „Präferenzen für Lernmethoden“ oder auch „Lerndispositionen/Angst vor Misserfolg“ als wichtigste Gründe. Allerdings sprechen die Ergebnisse qualitativer Studien dafür, dass sich insbesondere Angst vor Misserfolg bei näherem Hinsehen relativ häufig als eine besonders wichtige Weiterbildungsbarriere erweist.

14.2.4 Weiterbildungsbarrieren bei verschiedenen Personengruppen

Gruppenspezifische Unterschiede in der Bewertung von Weiterbildungsbarrieren lassen sich besonders deutlich in der priorisierenden Betrachtung erkennen. Deswegen beginnt die folgende differenzierte Analyse zunächst mit Ergebnissen der Priorisierungsfrage. Soweit darüber hinaus weitere deutliche Unterschiede bei einem nicht priorisierenden Vergleich von Einzelnennungen erkennbar sind, werden diese ebenfalls dargestellt.

Alter

Vergleicht man zunächst die in den hier betrachteten Altersgruppen geäußerten wichtigsten Weiterbildungsbarrieren, so lassen sich insbesondere bei vier Aspekten deutliche Unterschiede erkennen (vgl. Abb. 14.2):

- Während etwa jede/r fünfte 45- bis 54-Jährige und fast ebenso viele der 55- bis 64-jährigen Nichtteilnehmenden an Weiterbildung einen fehlenden beruflichen Bedarf als wichtigsten Grund ihrer Nichtteilnahme nennen, spielt dieser Aspekt bei den 65- bis 80-Jährigen eine eher untergeordnete Rolle (2 %). Bei den 45- bis 54-Jährigen und den 55- bis 64-Jährigen steht fehlender beruflichen Bedarf in der Priorisierung somit an erster Stelle der Weiterbildungsbarrieren.
- Einem ähnlichen Muster folgen die Unterschiede beim zweiten berufsbezogenen Aspekt: „Keine Zeit wegen beruflicher Belastungen“ stuft immerhin jede/r zehnte 45- bis 54-jährige Nichtteilnehmende als die wichtigste Weiterbildungsbarriere ein, während die 55- bis 64-Jäh-

rigen diesen Aspekt weit seltener (4 %) und die 65- bis 80-Jährigen sehr selten (1 %) nennen.

- Die 65- bis 80-Jährigen stufen dagegen am häufigsten „keinen privaten Bedarf" als die wichtigste Weiterbildungsbarriere ein. Dieser Aspekt, den auch die anderen Altersgruppen vergleichsweise oft als wichtigste Weiterbildungsbarriere einschätzen, wird von den 65- bis 80-Jährigen fast doppelt so häufig genannt wie von den 45- bis 54-Jährigen (19 % vs. 10 %).
- Ein deutlicher Unterschied zeichnet sich auch hinsichtlich der Wahrnehmung des Alters als Weiterbildungsbarriere ab. Etwa jede/r sechste 65- bis 80-Jährige ist der Ansicht, dass sich in ihrem/seinem Alter Weiterbildung nicht mehr lohne. Dieser Anteilswert liegt viermal so hoch wie bei den 45- bis 54-Jährigen (16 % vs. 4 %). Die Einstufungen der 55- bis 64-Jährigen liegen in diesem Punkt näher bei der älteren Altersgruppe (13 %).

Die o.g. Unterschiede zwischen Altersgruppen bilden sich auch bei einem Vergleich der Einstufungen ohne Priorisierung deutlich ab; darüber hinaus zeigt dieser Vergleich einige ergänzende Facetten auf. So ist z.B. zu erkennen, dass auch die altersspezifisch variierende Zustimmung zu dem Item „der Arbeitgeber unterstützte meine Weiterbildungsabsicht nicht" dem zuvor für die berufsbezogene Weiterbildung beschriebenen Muster folgt. Weiterhin zeigt sich, dass die Einschätzung „in meinem Alter lohnt sich Weiterbildung nicht mehr" nicht nur von einer deutlichen Mehrheit der 65- bis 80-Jährigen und der 55- bis 64-Jährigen (75 % bzw. 68 %) geteilt wird, sondern auch von einer keineswegs kleinen Gruppe der 45- bis 54-Jährigen (41 %). Das eigene Alter eher als eine Weiterbildungsbarriere zu empfinden, ist offenbar bereits in dieser Altersgruppe eine relativ weit verbreitete Haltung.

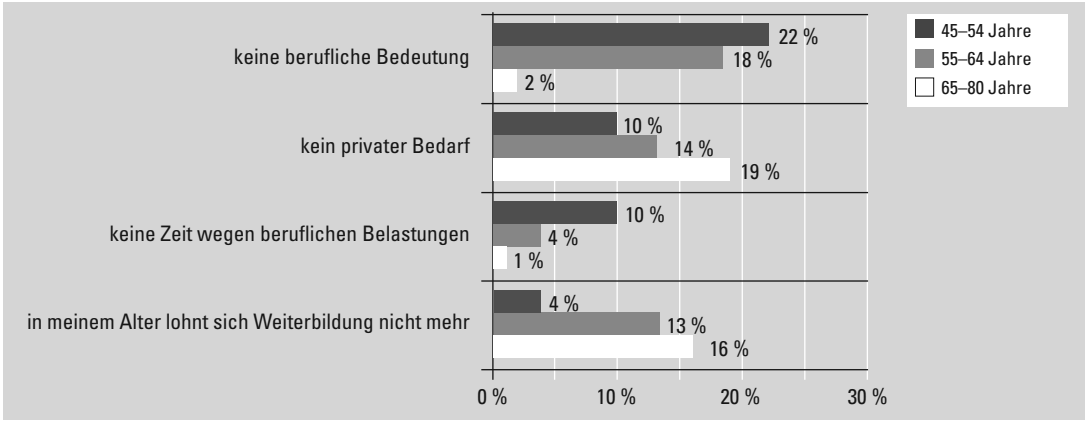
Weiterhin fällt auf, dass mit einer Ausnahme (vgl. weiter unten) alle genannten angebots- und transparenzbezogenen Weiterbildungsbarrieren von den 45- bis 54-Jährigen wesentlich häufiger als zutreffend eingestuft werden als von den 65- bis 80-Jährigen. Beim Blick auf einige dieser Weiterbildungsbarrieren (z.B. „kein Angebot in der näheren Umgebung", „Beratungsbedarf" usw.) liegt die Vermutung nahe, dass die unterschiedlichen Einstufungen maßgeblich auch durch ein geringeres Interesse der älteren Erwerbstätigen an einer Weiterbildungsteilnahme beeinflusst sind. Dies erscheint wesentlich plausibler als die Annahme, 65- bis 80-Jährige würden signifikant häufiger in der Nähe erreichbarer Weiterbildungsangebote wohnen oder der Weiterbildungsmarkt sei für sie per se transparenter.

Zur Interpretation der o.g. altersspezifischen Unterschiede bei der Bewertung angebots- und transparenzbezogener Weiterbildungsbarrieren erscheinen aus unserer Sicht drei Hypothesen plausibel:

(1) Wer an einer Weiterbildungsteilnahme nicht interessiert ist, empfindet eventuelle Erreichbarkeits- oder Transparenzprobleme wesentlich seltener als störend als an einer Weiterbildungsteilnahme interessierte Personen.
(2) Die niedrigere Zustimmung von 65- bis 80-jährigen Nichtteilnehmenden zu angebots- und

Abbildung 14.2:

Wichtigste Weiterbildungsbarrieren bei 45- bis 80-jährigen Nichtteilnehmern nach Altersgruppen



Quelle: EdAge LMU; Basis: Nichtteilnehmer an formalem und nonformalem Lernen in den letzten Monaten; n = 3.402, ungewichtet

transparenzbezogenen Weiterbildungsbarrieren ist auch auf ein im Vergleich zur jüngeren Altersgruppe geringeres Interesse an einer Weiterbildungsteilnahme zurückzuführen.

(3) 65- bis 80-Jährige, die eine Teilnahme an Weiterbildung beabsichtigen, halten die o.g. Weiterbildungsbarrieren ähnlich häufig für zutreffend wie jüngere Befragte mit einer Teilnahmeabsicht.

Wie oben erwähnt, stufen die 65- bis 80-Jährigen eine der verbleibenden Weiterbildungsbarrieren häufiger als zutreffend ein als die jüngeren Altersgruppen. Dies betrifft die Einschätzung „meine Gesundheit erlaubt mir solche Aktivitäten nicht". Etwa jede/r dritte 65- bis 80-jährige Nichtteilnehmende an Weiterbildung stimmt dieser Aussage zu (37 %). Bei den 55- bis 64-Jährigen ist dies etwa jede/r vierte und bei den 45-bis 54-Jährigen etwa jede/r fünfte.

Schulbildung

In der Priorisierungsfrage zeigen sich in Abhängigkeit vom schulischen Bildungsabschluss kaum Unterschiede. Vergleicht man dagegen die Anteilswerte der Einzeleinstufungen ohne Priorisierung, so lassen sich erhebliche Abweichungen erkennen. Diese sind bei den folgenden Einschätzungen zu Weiterbildungsbarrieren besonders stark ausgeprägt:[20] Befragte mit niedrigem Schulabschluss stimmen der Aussage „Weiterbildung ist mir zu anstrengend" viermal häufiger zu als Personen mit Abitur (52 % vs. 13 %).

Die Einschätzung „Weiterbildung lohnt sich in meinem Alter nicht mehr" nennen die Befragten mit niedrigem Schulabschluss ebenfalls wesentlich öfter als diejenigen mit Abitur (70 % vs. 38 %). Zwar liegt das Durchschnittsalter der Befragten mit niedrigem Schulabschluss höher als das der Personen mit Abitur, doch erklärt dies die Abweichung nur zum kleineren Teil. Allem Anschein nach bestehen darüber hinaus erhebliche Unterschiede im Altersbild zwischen Befragten mit einfacherer und höherer Schulbildung. Alter wird offenbar insbesondere in Verbindung mit einem niedrigen Schulabschluss zur Weiterbildungsbarriere.

Auch den meisten anderen Weiterbildungsbarrieren stimmen Personen mit einfacher Schulbildung öfter zu als Befragte mit Abitur. Diese Unterschiede sind bei Aspekten, die Angst vor Misserfolg, Lernpräferenzen oder auch die Weiterbildungstransparenz betreffen, relativ deutlich ausgeprägt. Dagegen zeigen sich mit Blick auf gesundheitliche Einschränkungen keine Unterschiede. Angebotsbezogene Barrieren (Erreichbarkeit, Veranstaltungszeit) nennen Befragte mit Abitur dagegen sogar etwas häufiger, auch wenn diese Unterschiede eher gering sind. Bemerkenswert erscheint hier weniger der Grad der Abweichung als vielmehr die Differenz zum sonst vorherrschenden Grundmuster, die vermutlich auch auf die größere „Weiterbildungsnähe" der Personen mit Abitur zurückzuführen sein dürfte.

Ost-West-Vergleich

Im Ost-West-Vergleich lassen sich Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede erkennen. Gewisse Abweichungen zeigen sich hinsichtlich der Distanz zum Lernen insgesamt oder zum formal-organisierten Lernen, wobei die Befragten im Westen Deutschlands den entsprechenden Einschätzungen häufiger zustimmen, wie das Beispiel „Lernen in Kursen liegt mir nicht. Ich lerne besser auf anderen Wegen" zeigt (West: 32 %, Ost: 21 %). Auch findet sich in den alten Ländern ein höherer Anteil der Befragten, die der Ansicht sind, Weiterbildung sei anstrengend (47 % vs. 33 %).

Weiterhin fällt auf, dass im Westen Deutschlands familiäre Verpflichtungen öfter als eine Weiterbildungsbarriere angesehen werden als im Osten (34 % vs. 19 %). Dieser Unterschied bleibt auch in der Priorisierungsfrage bestehen, wo sich ansonsten im Ost-West-Vergleich nur wenige Abweichungen erkennen lassen. Die unterschiedliche Bewertung familiärer Verpflichtungen als Weiterbildungshindernis dürfte sowohl von verschiedenen beruflichen Orientierungen als auch von der besseren Versorgung mit Kinderkrippen- und Kindergartenplätzen sowie Ganztagsschulen in den neuen Ländern beeinflusst sein.

Geschlecht

Der Hauptunterschied in der geschlechtsspezifisch differenzierenden Analyse besteht darin, dass Frauen weit häufiger als Männer familiäre Verpflichtungen als eine Weiterbildungsbarriere einstufen (39 % vs. 21 %). Dieses Ergebnis bleibt auch bei einer Priorisierung der Weiterbildungsbarrieren bestehen

20 Unterschiede nach beruflichem Abschluss stellen sich im Wesentlichen ähnlich dar wie nach schulischem Abschluss und werden deshalb an dieser Stelle nicht gesondert erläutert.

und ist vor dem Hintergrund der empirisch beobachtbaren Aufgabenverteilung bei Kindererziehung und Aufgaben im Haushalt nicht überraschend. Mit diesem Ergebnis korrespondiert auch, dass Frauen häufiger als Männer die fehlende Unterstützung des Partners/der Partnerin erwähnen (15 % vs. 8 %). Berufliche Belastungen als Weiterbildungsbarrieren nennen dagegen Männer häufiger als Frauen.

Von diesen Aspekten abgesehen sind zwar keine gravierenden Unterschiede, aber doch einige interessante Nuancen zu erkennen. Vorbehalte gegenüber formal-organisiertem Lernen äußern männliche Nichtteilnehmende etwas häufiger als weibliche, während Frauen öfter als Männer Ängste benennen, sei es vor den Anforderungen an eine Weiterbildung oder vor Prüfungen oder auch ein Unbehagen, allein zu einer Weiterbildungsveranstaltung zu gehen.

Erwerbstätigkeit

Zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen zeigen sich erwartungsgemäß sehr deutliche Unterschiede hinsichtlich der berufsbezogenen Weiterbildungsbarrieren. In der Priorisierungsfrage sieht etwa jede/r dritte Erwerbstätige den fehlenden Bedarf an berufsbezogener Weiterbildung als wichtigste Weiterbildungsbarriere an, während nur sehr wenige Nichterwerbstätige dieser Ansicht sind (35 % vs. 2 %). Ähnliche Differenzen zeigen sich hinsichtlich der anderen berufsbezogenen Items.

Weitere Unterschiede lassen sich bei den Einstufungen ohne Priorisierung erkennen. So sehen Nichterwerbstätige häufiger als Erwerbstätige gesundheitliche Einschränkungen (37 % vs. 13 %) oder das Alter (67 % vs. 54 %) als Weiterbildungsbarrieren an. Dagegen nennen Erwerbstätige angebotsbezogene Hindernisse, familiäre Verpflichtungen oder eine ablehnende Haltung gegenüber formal-organisierten Lernprozessen öfter als Nichterwerbstätige als Hemmnisse.

14.3 Weiterbildungstransparenz und Informationsbedarf

Fehlende Transparenz des Weiterbildungsgeschehens kann eine Weiterbildungsbarriere sein. Da die AES-Erhebung hierzu keine Informationen enthält, wurden in die EdAge-Bevölkerungsbefragung zwei inhaltlich zentrale Aspekte dieses Themas aus dem BSW-Fragenprogramm aufgenommen:

- Überblick über Weiterbildungsangebote,
- Informations- bzw. Beratungsbedarf.

Fast jede/r zweite 45- bis 80-Jährige im Bundesgebiet (47 %) glaubt, einen guten Überblick über die in Frage kommenden Weiterbildungsmöglichkeiten zu haben. Nahezu ebenso viele (43 %) sind der gegenteiligen Ansicht, und immerhin etwa jede/r zehnte Befragte (10 %) aus dieser Altersgruppe nimmt hierzu keine Einstufung vor.[21] Insgesamt fallen die Einschätzungen zu dieser Frage bei den 45- bis 80-Jährigen somit kontrovers aus.

In der altersspezifischen Differenzierung bewerten die 45- bis 54-Jährigen und die 55- bis 64-Jährigen ihren Überblick über Weiterbildungsangebote deutlich positiver als die 65- bis 80-Jährigen. Während bei den beiden jüngeren Teilgruppen jeweils knapp über 50 Prozent glauben, einen guten Überblick zu haben, sind lediglich 38 Prozent der 65- bis 80-Jährigen dieser Ansicht.

Subjektive Einschätzungen, die eine Intransparenz des Weiterbildungsmarktes konstatieren, sind nicht mit einem Bedarf an mehr Informationen über Weiterbildung gleichzusetzen. Viele Personen glauben, einen guten Überblick zu haben und wünschen sich dennoch mehr Informationen. Andere sind der Ansicht, keinen guten Überblick zu haben, ohne sich deshalb mehr Information und Beratung zu wünschen.

Bundesweit wünschen sich lediglich 14 Prozent der 45- bis 80-Jährigen mehr Information und Beratung über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten. Dieser Anteilswert liegt wesentlich niedriger als der im Berichtssystem Weiterbildung ausgewiesene Anteilswert für die Altersgruppe der 19- bis 64-Jährigen (37 %).

21 Die Anteilswerte der Befragten mit fehlenden Angaben sind vor allem bei den Personengruppen mit unterdurchschnittlicher Weiterbildungsbeteiligung hoch. Diese Teilgruppen schätzen ihren Überblick über Weiterbildungsangebote wesentlich schlechter ein als der Durchschnitt dieser Altersgruppe. Dies stützt die Vermutung, dass bei den Befragten mit fehlenden Angaben zu dieser Frage die Weiterbildungstransparenz im Allgemeinen eher unterdurchschnittlich ist.

Zwischen den drei Altersgruppen zeigen sich dabei deutliche Unterschiede. Während etwa jede/r vierte 45- bis 54-Jährige Interesse an mehr Information und Beratung zu Weiterbildungsfragen äußert, ist es bei den 55- bis 64-Jährigen etwa jede/r achte (25 % vs. 13 %). Von den 65- bis 80-Jährigen sind lediglich vier Prozent an mehr Informationen zu Weiterbildung interessiert.

Nach anderen Merkmalen als Alter differenziert, zeigen sich bei den 45- bis 80-Jährigen im Wesentlichen die aus dem BSW mit seiner anderen Altersabgrenzung (19- bis 64-Jährige) bekannten Unterschiede. Einen guten Überblick über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten zu haben, geben vor allem folgende Gruppen überdurchschnittlich häufig an: Teilnehmende an Weiterbildung (75 %), Befragte mit Abitur (70 %), Erwerbstätige (60 %) und Männer (54 %). Im Ost-West-Vergleich stellt sich der Weiterbildungsmarkt aus der Sicht der potenziellen Weiterbildungsnachfrager in den neuen Bundesländern noch immer etwas intransparenter dar als in den alten (Differenz: acht Prozentpunkte). Innerhalb der 45- bis 80-Jährigen wünschen sich insbesondere die folgenden Gruppen mehr Information und Beratung über Weiterbildung: Teilnehmende an Weiterbildung im letzten Jahr (23 %), Erwerbstätige (20 %), Personen mit Abitur sowie Befragte aus den neuen Bundesländern (jeweils 18 %).

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die wahrgenommene Intransparenz des Weiterbildungsmarktes nicht in erster Linie als Bedarf der Nachfragenden an „mehr Information" zu Weiterbildung zu verstehen ist. Wie neuere vertiefende Untersuchungen zu diesem Thema zeigen, ist den meisten Weiterbildungsinteressierten sehr wohl bewusst, dass es vielerlei Informationsquellen zu Weiterbildung gibt, angefangen vom Internet über die Tages- und Fachpresse über den eigenen Arbeitgeber bis hin zu Postwurfsendungen von Weiterbildungsanbietern. Allerdings fühlen sie sich nur sehr bedingt in der Lage, die prinzipiell zugängliche Informationsflut sinnvoll zu nutzen (vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen Kuwan/Waschbüsch 2008).

Die Schwierigkeit besteht vor allem darin, sich qualifizierte und tragfähige Informationen über die vielfältigen Weiterbildungsangebote zu besorgen und diese zu bewerten. Das zentrale Problem aus Sicht der an Weiterbildung interessierten Nachfragenden bezeichnet also einen Mangel an seriösen Orientierungskriterien und verfügbarem Selektions-Knowhow. Bildungsinteressierte wünschen sich nicht einfach ein „Mehr" an Informationen; sie wünschen sich vor allem *qualifizierte, stärker selektierte* und *individuell bewertbare* Information. Vor allem Vorab-Einschätzungen der Qualität von Angeboten gelten auf Basis der Informationen von Weiterbildungsanbietern für die Einzelnachfrager als schwierig.

Soweit Weiterbildung unmittelbar relevant für den Arbeitsplatz ist und vom Arbeitgeber angeboten und bezahlt wird, setzen viele Erwerbstätige auf die Auswahl ihres Arbeitgebers (vgl. Kuwan/Waschbüsch 2008). Insbesondere in *beruflichen Transitions-Situationen* wird der Markt als unübersichtlich empfunden, und die Frage einer sinnvollen Auswahl stellt sich in diesen Phasen des beruflichen Überganges besonders dringlich.

Die Einschätzungen zur Relevanz der Probleme mit der Intransparenz von Weiterbildungsangeboten variieren graduell auch deutlich je nach Persönlichkeit: Das Spektrum reicht hier von Befragten, die hoffen nicht zu weiteren Bildungsmaßnahmen „gezwungen" zu sein und die ihr mangelnder Überblick über Weiterbildung nicht stört bis hin zu Befragten mit ausgeprägter Eigeninitiative, die die Intransparenz des Weiterbildungsangebotes als ein gravierendes Problem empfinden. Bemerkenswert erscheint in diesem Kontext auch, dass viele Befragte aus Weiterbildungseinrichtungen, die für sich selbst überwiegend einen eher guten Überblick reklamieren, den Wunsch nach mehr Transparenz für Nachfragende im Weiterbildungsmarkt teilen.

14.4 Nutzung von Informationsquellen über Weiterbildungsmöglichkeiten

Von allen 45- bis 80-Jährigen hat in den letzten zwölf Monaten etwa jede/r zehnte (10 %) nach Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht. In der Binnendifferenzierung der hier betrachteten drei Altersgruppen nimmt dieser Anteilswert mit zunehmendem Alter erwartungsgemäß ab (16 %, 11 %, 5 %); immerhin etwa jede/r zwanzigste 65- bis 80-Jährige hat demnach in den letzen zwölf Monaten nach Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht.

Differenziert nach anderen Merkmalen als dem Alter zeigen sich innerhalb der Gruppen der 45-

bis 80-Jährigen im Großen und Ganzen die bereits beschriebenen Unterschiede. Überdurchschnittlich oft haben insbesondere die folgenden Teilgruppen nach Informationen über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht: Teilnehmende an Weiterbildung (24 %), Befragte mit Abitur (20 %) und Erwerbstätige (15 %).

14.4.1 Genutzte Informationsquellen über Weiterbildungsmöglichkeiten

Welche Informationsquellen haben die 45- bis 80-Jährigen bei der Suche nach Informationen über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten genutzt? Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich. Wie Tabelle 14.3 zeigt, steht hier das Internet mit einigem Abstand an erster Stelle. Etwa jede/r Zweite der genannten Teilgruppe hat dort nach Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht.

Tabelle 14.3:

Genutzte Informationsquellen über Weiterbildungsmöglichkeiten

Wo wurde nach Informationen gesucht? (Mehrfachnennungen möglich)	Anteilswerte in %
im Internet	50
in den Medien	39
über Familie, Freunde, Nachbarn, Arbeitskollegen	36
in Büchern	34
In Bildungseinrichtung (z.B. Schule, Universität)	26
über den Arbeitgeber	24
über Anbieter von Berufsberatung	19
anderes	13
nichts davon/Keine Angabe	1
Summe (Mehrfachnennungen)	*241*

Quelle: EdAge LMU; Basis: Angaben von 45-80-jährigen Personen, die in den letzen 12 Monaten nach Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht haben (n = 588, ungewichtet)

Auf den Rangplätzen zwei bis vier folgen mit etwas Abstand weitere Informationsquellen, deren Anteilswerte relativ nahe beieinander liegen. Bei Medien allgemein, Familie, Freunden, Nachbarn, Arbeitskollegen (im Folgenden kurz „Familie und Bekannte“ genannt) sowie in Büchern hat jeweils etwas mehr als jede/r Dritte nach Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht (zwischen 34 % und 39 %). Jeweils etwa jede/r Vierte der hier betrachteten Teilgruppe nennt Bildungseinrichtungen (z.B. Schule, Universität) oder den Arbeitgeber und etwa jede/r Fünfte Anbieter von Berufsberatung; dabei dürfte es sich in den meisten Fällen um die Arbeitsverwaltung gehandelt haben.[22] Im Durchschnitt wurden bei der Suche mehr als zwei Informationsquellen genutzt.

Gruppenspezifisch differenzierte Betrachtung

Nach *Altersgruppen* differenziert, zeigen sich bei den Befragten, die Informationsquellen zu Weiterbildung genutzt haben, ganz besonders deutliche Unterschiede mit Blick auf die Nutzung von Informationen des Arbeitgebers oder von Anbietern von Berufsberatung, womit häufig die Arbeitsagenturen gemeint sein dürften. So hat z.B. etwa jede/r Dritte 45- bis 54-Jährige Informationen vom Arbeitgeber erhalten, während dies bei den 65- bis 80-Jährigen äußerst selten vorkam (32 % vs. 1 %). Ähnliche Unterschiede, wenn auch in abgeschwächter Form, zeigen sich bei der Nutzung von Informationen der Anbieter von Berufsberatung (26 % vs. 3 %). Die Anteilswerte der 55- bis 64-Jährigen liegen jeweils dazwischen. Diese Unterschiede sind wesentlich durch starke Abweichungen der Erwerbsbeteiligung zwischen den Altersgruppen beeinflusst.

Eine Nutzung des Internet als Informationsquelle nehmen häufiger die 45- bis 54-Jährigen vor; von ihnen ist dies mehr als jede/r Zweite (57 %). Von den 65- bis 80-Jährigen, die Informationen über Weiterbildung suchen, hat immerhin etwa jede/r Dritte das Internet genutzt. Innerhalb der 65- bis 80-Jährigen bilden Befragte, die nach Informationen über Weiterbildung suchen, eine relativ „Internet-affine“ Teilgruppe.

Dagegen haben 65- bis 80-Jährige bei der Suche nach Informationen über Weiterbildung andere Medien als das Internet häufiger als die 45- bis 54-Jährigen genutzt. Dies gilt sowohl für Bücher (44 % vs. 3 %) als auch für Medien wie Fernsehen, Radio usw. (51 % vs. 35 %).

Im *Ost-West-Vergleich* zeigen sich meist keine größeren Unterschiede. Informationssuchende in den neuen Ländern haben etwas häufiger als die Befragten im Westen Deutschlands Informationen

22 Dafür spricht u.a. der überdurchschnittlich hohe Anteilswert dieser Kategorie bei den nichterwerbstätigen 45- bis 54-Jährigen und 55- bis 64-Jährigen.

von Anbietern von Berufsberatung erhalten (26 % vs. 16 %). Für Informationen von Bildungseinrichtungen zeigt sich das gegenteilige Bild (20 % vs. 28 %). Insgesamt handelt es sich hierbei eher um graduelle Unterschiede.

In einer *geschlechtsspezifisch differenzierenden Betrachtung* fällt vor allem auf, dass Männer wesentlich häufiger als Frauen das Internet bei der Informationssuche nutzen (60 % vs. 39 %). Die meisten anderen Informationsquellen werden dagegen von Frauen etwas häufiger als von Männern genutzt. Dies gilt z.B. für Informationen von Bildungseinrichtungen (Differenz: acht Prozentpunkte), von Familie und Freunden (Differenz: sechs Prozentpunkte) sowie auch für Informationen des Arbeitgebers (Differenz: fünf Prozentpunkte). Von Interesse sind an dieser Stelle weniger die genauen Anteilswerte als vielmehr die Grundrichtung der Unterschiede.

Auch zwischen *Erwerbstätigen* und Nichterwerbstätigen lassen sich einige Unterschiede im Informationsverhalten erkennen. Erwartungsgemäß werden Informationen des Arbeitgebers vor allem von Erwerbstätigen genutzt (40 % vs. 2 % bei den Nichterwerbstätigen). Auch im Internet informieren sich Erwerbstätige öfter als Nichterwerbstätige. Dagegen haben Erwerbstätige die folgenden Informationsquellen seltener als Nichterwerbstätige genutzt: Anbieter von Berufsberatung (12 % vs. 28 %), Medien wie Fernsehen, Radio, Zeitungen (34 % vs. 45 %) sowie Familie, Freunde usw. (32 % vs. 42 %).

Unterschiede im Informationsverhalten zwischen *Rentnern* und Befragten, die nicht in Rente sind („Nicht-Rentner“) folgen im Allgemeinen dem Grundmuster, das für Erwerbstätige und Nichterwerbstätige beschrieben wurde. An zwei Stellen zeigen sich zusätzliche Unterschiede. So geben Rentner häufiger als Nicht-Rentner an, Informationen von Bildungseinrichtungen (37 % vs. 23 %) oder aus Büchern (43 % vs. 31 %) genutzt zu haben.

Die Nutzung von Informationsquellen zur Weiterbildung ist auch in hohem Maße bildungsabhängig. Besonders deutliche Unterschiede zeichnen sich bei der Nutzung des Internet ab, das Befragte mit höherem *Schulabschluss* wesentlich häufiger nutzen als diejenigen mit niedrigem Schulabschluss (65 % vs. 28 %). Diese Abweichung ist noch etwas größer als bei der Nutzung von Informationen aus Büchern (43 % vs. 22 %), von Bildungseinrichtungen (35 % vs. 23 %) oder von Informationen des Arbeitgebers (29 % vs. 17 %). Keine oder allenfalls sehr geringe bildungsspezifische Unterschiede des Informationsverhaltens zeigen sich dagegen bei der Nutzung von Informationen zu Weiterbildung aus Medien wie Fernsehen, Radio oder Zeitungen sowie bei Informationen von Familie, Freunden usw.

Lediglich eine der vorgegebenen Informationsquellen nehmen Befragte mit niedrigem Schulabschluss häufiger als Personen mit höherem Schulabschluss in Anspruch. Dabei handelt es sich um Informationen von Anbietern von Berufsberatung (20 % vs. 9 %). Umso bedauerlicher wäre es, wenn sich Indizien bestätigen sollten, dass bei einer Nutzung dieser Quelle gesuchte Informationen überdurchschnittlich oft nicht gefunden werden (vgl. 14.5.2).

Insgesamt lässt sich somit eine Reihe von gruppenspezifischen Unterschieden erkennen. Bemerkenswert erscheint dabei unter anderem, dass die Internetnutzung eine ausgesprochen hohe Bildungsselektivität aufweist.

Unterschiede zwischen Weiterbildungssegmenten

Die Nutzung von Informationsquellen ist ein zentraler Aspekt beim Zugang zu Weiterbildung. Weitere wichtige Punkte sind Abstimmungsgespräche mit Dritten sowie die Bedeutung verschiedener Auswahlkriterien. Zu berücksichtigen ist auch, dass sich die Auswahlprozesse und die genutzten Informationsquellen in verschiedenen Weiterbildungssegmenten sehr unterschiedlich darstellen können. Auf Basis der AES-Erhebung sind solche Differenzierungen allerdings nicht möglich, da dort lediglich nach „Informationen über Ihre Weiterbildungsmöglichkeiten“ ohne eine segmentspezifische Differenzierung gefragt wird. Auf Basis anderer Forschungsprojekte ist, wenn auch mit einer anderen Altersabgrenzung, zumindest eine Unterscheidung zwischen Auswahlprozessen im betrieblichen und außerbetrieblichen Sektor möglich (vgl. Kuwan 2001).

Auf die Frage, welche Informationsquellen Weiterbildungsteilnehmende genutzt haben, um sich vor der Teilnahme über die Weiterbildungsmaßnahme zu informieren, wurden den Ergebnissen dieser Studie zufolge in der betrieblichen Weiterbildung am häufigsten Hinweise des Arbeitgebers genannt, die etwa zwei von drei Teilnehmenden erhalten haben; in der außerbetrieblichen Weiterbildung war dies immerhin noch bei etwa jedem/r Vierten der Fall. Jeweils etwa jede/r fünfte Teilnehmende an außer-

betrieblicher Weiterbildung gab an, die folgenden Informationsquellen genutzt zu haben: Anbieterlisten von Verbänden, Annoncen in der Zeitung, Hinweise der Arbeitsverwaltung oder Hinweise von Bekannten bzw. Verwandten. In der betrieblichen Weiterbildung lagen die entsprechenden Anteilswerte sehr viel niedriger.

In Bezug auf das persönliche Gespräch vor einer Weiterbildungsteilnahme hatten die Teilnehmenden an beruflicher Weiterbildung ihre Entscheidung ebenfalls am häufigsten mit ihrem Arbeitgeber besprochen (41 %). Familienangehörige, Partner oder Freunde nannte etwa jede/r dritte Teilnehmende. Andere Stellen wie die Arbeitsverwaltung oder ein Weiterbildungsträger wurden sehr viel seltener herangezogen.

Etwa jede/r dritte Teilnehmende hatte ihre/seine Entscheidung für eine Teilnahme an Weiterbildung mit niemandem besprochen. Dabei handelte es sich nicht etwa um Personen, die keine Unterstützung benötigen: Diejenigen, die sich schlecht über Weiterbildung informiert fühlten, hatten öfter ihre Entscheidung mit niemandem abgestimmt als diejenigen mit einem guten Überblick.

14.4.2 Erfolg der Informationssuche

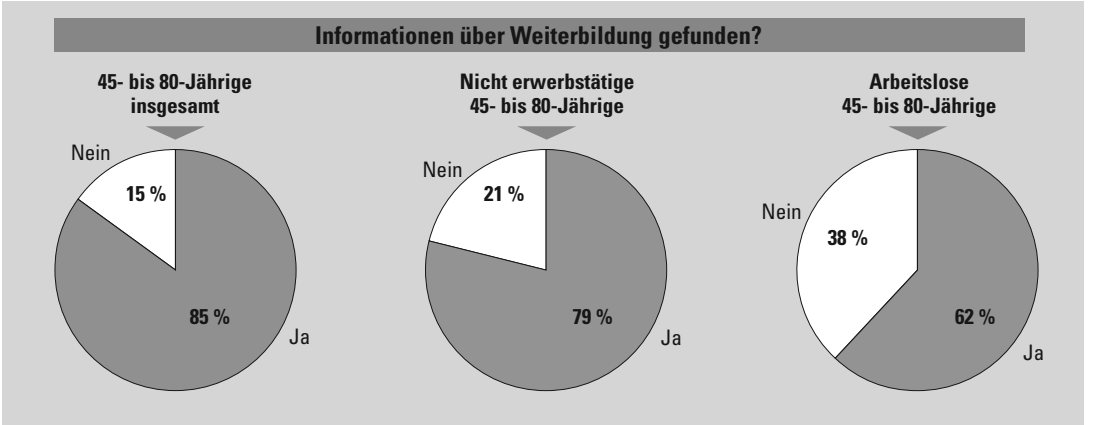
Bei wie vielen Befragten, die nach Informationen über Weiterbildung gesucht haben, war die Suche erfolgreich? Eine große Mehrheit dieser Personen (85 %) gibt an, die gesuchten Informationen gefunden zu haben. Die Personen, denen dies nicht gelungen ist, sind jedoch keine vernachlässigbare Residualgruppe; immerhin bei etwa jeder/jedem Siebten verlief die Suche nach Informationen über Weiterbildung nicht erfolgreich.

In der gruppenspezifischen Differenzierung zeigen sich teilweise etwas überraschende Befunde. So liegt der Anteil der Befragten, deren Suche erfolglos geblieben ist, bei den 45- bis 54-Jährigen aus der hier betrachteten Teilgruppe deutlich höher als bei den 65- bis 80-Jährigen (18 % vs. 6 %); die 55- bis 64-Jährigen liegen mit zwölf Prozent dazwischen.

Weiterhin fällt auf, dass Erwerbstätige bei der Suche nach Informationen weit seltener erfolglos waren als Nicht-Erwerbstätige (11 % vs. 20 %). Zugleich liegt der Anteil der bei der Suche erfolglosen Rentner niedriger als der Vergleichswert der Erwerbspersonen. Hier bildet sich eines der äußerst seltenen Ergebnisse ab, bei denen die Unterschiede zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen sowie zwischen Rentnern und Erwerbspersonen nicht in die gleiche Richtung gehen. Diese Abweichung erklärt sich v.a. durch den hohen Anteil von Personen, die erfolglos nach Weiterbildungsangeboten gesucht haben unter den älteren Arbeitslosen (38 %). Diese Zielgruppe, die im Wesentlichen auch die Zielgruppe der Arbeitsagenturen darstellt, bleibt bei der Suche nach Informationen über Weiterbildung in weit höherem Maße erfolglos als andere Gruppen (vgl. Abb. 14.3). Dieses Ergebnis spricht dafür, dass

Abbildung 14.3:

Erfolg der Suche nach Informationen über Weiterbildung bei 45- bis 80-Jährigen insgesamt und nach Teilgruppen



Quelle: EdAge LMU; Basis: 45- bis 80-Jährige, die in den letzten 12 Monaten nach Informationen über Weiterbildung gesucht haben; n = 580, Basis ungewichtet

der Unterstützungsbedarf dieser Gruppe besonders hoch ist.

Darüber hinaus zeigen sich erwartungsgemäß auch Unterschiede in Abhängigkeit von schulischem und beruflichem Abschluss, wobei die Informationssuche bei Personen mit einem höheren schulischen oder beruflichen Abschluss häufiger erfolgreich war als bei denjenigen mit niedriger schulischer oder beruflicher Vorbildung. So blieb z.B. etwa jede/r sechste Befragte mit niedrigem Schulabschluss bei der Suche nach Informationen über Weiterbildung erfolglos, während es von den Befragten mit Abitur etwa jede/r zehnte war (18 % vs. 10 %). Die noch sehr viel deutlicheren Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden an Weiterbildung sind dagegen auch unter dem Aspekt der Auto-Korrelation zu sehen, da eine erfolgreiche Suche die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme weiter erhöht.

14.5 Fazit

In den Erwartungen und Barrieren, die Ältere mit Weiterbildung verbinden, spiegelt sich die große Heterogenität dieser Gruppe wieder. Die älteren Befragten, die im nächsten Jahr eine Weiterbildung planen, bezeichnen eine Reihe unterschiedlicher Erwartungen mehrheitlich als wichtig, so z.B. das Interesse, etwas Neues zu lernen, fachliche und didaktische Erwartungen an die Dozent/inn/en, Spaß am Lernen, aber auch Kontakt mit anderen. In der Priorisierung kristallisieren sich allerdings deutlich drei Aspekte als die wichtigsten heraus. Mit großem Abstand liegt dabei die Erwartung, etwas Neues zu lernen und den Horizont zu erweitern, an erster Stelle, gefolgt von den Erwartungen, berufliche Kenntnisse zu erweitern und sich persönlich weiterzuentwickeln. Für die noch im Erwerbsleben Stehenden spielt die berufliche Anwendbarkeit und Verwertbarkeit des erworbenen Wissens eine große Rolle, während für die nicht (mehr) Erwerbstätigen das Interesse, etwas Neues zu lernen sowie soziale Aspekte im Vordergrund stehen.

Die am häufigsten genannte Weiterbildungsbarriere ist ein fehlender bzw. nicht erkennbarer beruflicher oder privater Weiterbildungsbedarf. An zweiter Stelle folgt die Erwartung der Befragten, dass sich Weiterbildung in ihrem Alter nicht mehr lohne, die bereits bei der jüngsten Gruppe der Stichprobe deutlich zutage tritt. Weitere relativ häufig genannte Weiterbildungsbarrieren betreffen familiäre oder berufliche Verpflichtungen, eine ungünstige zeitliche Organisation von Angeboten, gesundheitliche Einschränkungen und Angst vor Misserfolg. Vor allem mit Blick auf den Bildungsstand und den Erwerbsstatus, aber auch auf Geschlecht, Alter und regionale Aspekte werden erhebliche Unterschiede in den Bildungsbarrieren und den mit einer geplanten Weiterbildungsteilnahme verbundenen Erwartungen sichtbar. Der Einflussfaktor „Alter“ wird durch die Kombination mit anderen Merkmalen stark beeinflusst. Die Befragten sehen ihr Alter insbesondere in Verbindung mit einer niedrigen schulischen Qualifikation als Weiterbildungsbarriere an.

Etwa jede/r zehnte 45- bis 80-Jährige hat im letzten Jahr nach Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten gesucht. Bei den genutzten Informationsquellen steht das Internet deutlich an erster Stelle, aber auch Freunde und Familie werden oft befragt. Bemerkenswert erscheint die ausgesprochen hohe Bildungsselektivität der Internetnutzung. Erwerbstätige wenden sich bei der Suche häufig an ihren Arbeitgeber. Dagegen sind in der außerbetrieblichen Weiterbildung neben dem Internet Informationen von Familie und Freunden besonders wichtig.

Die meisten Interessenten haben die gesuchten Informationen gefunden. Bei etwa jeder/jedem Siebten verlief die Suche nicht erfolgreich. Insbesondere Arbeitslose dieser Altersgruppe bleiben bei der Informationssuche in weit überdurchschnittlichem Maße erfolglos. Dies spricht für einen besonders hohen Unterstützungsbedarf dieser Gruppe.

V. Zielgruppendifferenzierung

15. Bildungsverständnis und -motivation Älterer – eine Typologie

Rudolf Tippelt / Bernhard Schmidt / Catharina Theisen / Simone Schnurr / Wolfram Schneider / Simone Sinner

Um in das umfangreiche explorative Datenmaterial der 66 geführten Tiefeninterviews Struktur zu bringen, empfahl sich eine typologische Analyse. Durch qualitative empirische Analysen wurden Zusammenhänge von Merkmalen rekonstruiert. Verbunden ist mit der Typisierung eine Reduktion der Informationen (vgl. Tippelt im Druck).

Die Typenbildung erfolgt durch einen Gruppierungsprozess und orientiert sich an Merkmalsdimensionen, die induktiv aus dem Datenmaterial abgeleitet werden. Am Ende des Prozesses steht eine Typologie, die mehrere konkrete Typen umfasst. Mit dem Begriff des Typus werden die gebildeten Teil- und Untergruppen bezeichnet, die gemeinsame Eigenschaften aufweisen und anhand der spezifischen Konstellation dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden können. Dabei wird zwischen den einzelnen Merkmalen eine größtmögliche innere Homogenität angestrebt, während zwischen den generierten Typen deutliche Unterschiede erkennbar sein sollen.

Der Typologie liegt dabei ein Merkmalsraum zugrunde, der durch die Ausprägungen verschiedener Faktoren aufgespannt wird und mit Hilfe von Mehrfeldertafeln abgebildet werden kann.

Die hier vorgenommene Typisierung stützt sich auf die Typenbildung nach Bohnsack (2001) sowie auf die dokumentarische Methode nach Nohl (2006). Die Auswertung erfolgte zunächst durch eine Feininterpretation, gefolgt von einer reflektierenden Interpretation. In einem weiteren Schritt wurde das Datenmaterial noch einmal auf die wichtigsten inhaltlichen Bestandteile reduziert, um die Bildung sinngenetischer Typen – die eigentliche Typisierung – zu erleichtern. Zu diesem Zweck wurden aus dem Datenmaterial unterschiedliche Dimensionen erarbeitet, welche in eine Kategorisierung der Interviews mündeten. Die Typisierung erfolgte nun in vier Schritten:

Erarbeitung von relevanten Vergleichsdimensionen: Anhand des Datenmaterials, aber auch anhand des theoretischen Vorwissens wurden Merkmalsdimensionen erarbeitet, welche die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Personen abbilden und die Bestimmung relevanter Merkmalsausprägungen und Subkategorien ermöglichen.

Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten: Mittels der definierten Vergleichsdimensionen und ihrer Ausprägungen wurden die Fälle gruppiert. Dabei mussten Fälle, die einer Merkmalskombination zugeordnet wurden – diese entsprechen später den unterschiedlichen Typen – miteinander verglichen werden, um die interne Homogenität zu prüfen. Zusätzlich wurden die Gruppen untereinander verglichen, um eine ausreichende Heterogenität zwischen den Gruppen sicherzustellen.

Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung: Das übergeordnete Ziel dieses Schrittes war das Erklären anstatt des reinen Verstehens. Dafür mussten die inhaltlichen Sinnzusammenhänge analysiert werden: Es stellte sich insbesondere die Frage, aus welchen Gründen manche Merkmale bei bestimmten Typen stärkere bzw. schwächere Ausprägungen zeigten.

Charakterisierung der gebildeten Typen: Als letzter Schritt wurden die konstruierten Typen anhand ihrer Merkmalskombinationen sowie ihrer inhaltlichen Sinnzusammenhänge charakterisiert und dar-

gelegt, welche Art von Typenbildung mit welcher Aussagekraft vorliegt.

15.1 Dimensionen der Typologie

Die Zielsetzung bestand darin, eine Typisierung der vorhandenen 66 Tiefeninterviews zu generieren, wobei hinsichtlich der Typisierung vor allem vom Bildungsverständnis und von den Motiven für die Weiterbildungsteilnahme ausgegangen wurde. Unter Berücksichtigung dieser Einstellungen und Motive lassen sich zwei Dimensionen (vgl. Abb. 15.1) identifizieren, die im Folgenden genauer erläutert werden.

Bildung als Eigenwert – Bildung als Zweck
Hinter diesen beiden Ausprägungen steht die Frage nach dem Bildungsmotiv. Was bewegt Menschen, an Weiterbildung teilzunehmen?

Es gibt Personen, die nahezu permanent in irgendeiner Form an Weiterbildung partizipieren. Häufig geben diese Personen an, „gar nicht ohne zu können". Sie verfolgen Bildung um der Bildung willen, als Selbstzweck.

Andere benutzen Bildung hauptsächlich als Vehikel, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Sie würden nicht unbedingt an Weiterbildung teilnehmen, wenn sich keine konkrete Verwertbarkeit des erworbenen Wissens abzeichnen würde, verfolgen Bildung also zweckorientiert utilitaristisch. Es ist zu vermuten, dass bei vielen Berufstätigen aufgrund des beruflichen Drucks, „auf dem neuesten Stand zu bleiben" dieses Motiv an Weiterbildung teilzunehmen überwiegt.

Solidarisches Bildungsmotiv – individuelles Bildungsmotiv
Diese Dimension stellt die Frage nach der Ausrichtung der Weiterbildungstätigkeit. Es wurde beleuchtet, ob das übergeordnete Ziel von Weiterbildung darin liegt, erworbenes Wissen an die Gemeinschaft weiterzugeben oder ob das erworbene Wissen vorrangig der persönlichen Bereicherung dient.

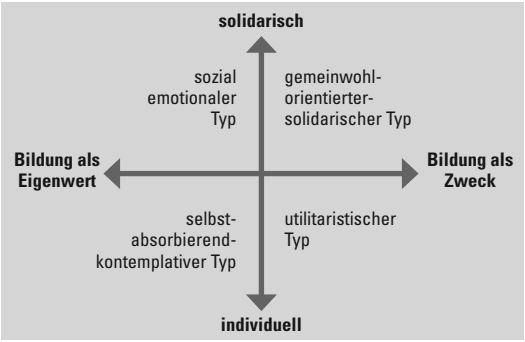
Solidarisches Weitergeben des eigenen Wissens ist auf vielerlei Art und Weise möglich, zum Beispiel durch die Vermittlung im sozialen Netzwerk, im Rahmen von Bildungsveranstaltungen oder in Form freiwilligen Engagements. In diesem Fall wird eine solidarische Ausrichtung angenommen, die das integrative und gemeinschaftsfördernde Potenzial von Bildungsaktivitäten betont.

Eine individuelle Ausrichtung liegt dann vor, wenn an Weiterbildung partizipiert wird, um persönliche Ziele zu erreichen und/oder individuelles Wissen anzuhäufen. Das Sich-Einbringen in die Gemeinschaft tritt zugunsten einer auf das eigene Fortkommen und die eigenen Ziele konzentrierten Ausrichtung zurück.

15.2 Beschreibung der einzelnen Typen

Mithilfe der beschriebenen Dimensionen lassen sich anhand des Datenmaterials vier Typen identifizieren, die in nachfolgender Abbildung in den Dimensionen verortet wurden (Abb. 15.1). Es handelt sich dabei um Realtypen, die induktiv aus dem empirischen Material gewonnen wurden. Die vorliegende Typisierung verfolgt somit das Anliegen, reale Merkmale einzelner Gruppen wirklichkeitsgetreu und differenziert abzubilden (vgl. Tippelt im Druck).

Abbildung 15.1:
Typologie zu Bildungsverständnis und -interessen Älterer

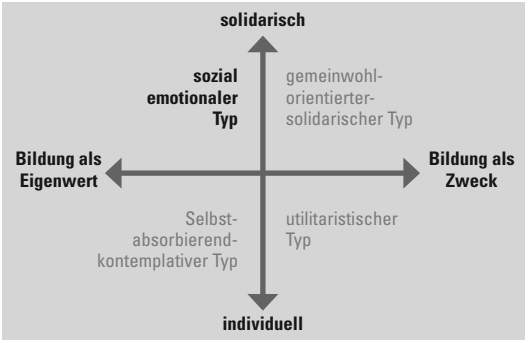


Quelle: EdAge LMU

Im Folgenden werden die charakteristischen Eigenschaften der Realtypen dargestellt. Dabei wird im ersten Schritt eine Art Kurzcharakterisierung anhand von Stichpunkten gegeben, die die wesentlichen Merkmale im Überblick verdeutlicht. In der darauf folgenden Beschreibung werden diese Merkmale ausführlicher erläutert. Abschließend folgt eine Zusammenschau der wesentlichen Unterschiede und Gemeinsamkeiten.

15.2.1 Sozial emotionaler Typ

Abbildung 15.2:
Sozial emotionaler Typ



Quelle: EdAge LMU

Der sozial emotionale Typ bildet sich, weil Bildung für ihn einen Eigenwert und Selbstzweck darstellt und Bildung durchweg mit positiven Gefühlen verbunden ist.

- Seit der Schulzeit hohe Bildungsaspiration
- Bildung unterstützende Eltern, permissiv-autoritative Erziehungsstile
- Ein geglückter Bildungsweg
- Überwiegend hoher Bildungsabschluss
- Bildung wird mit Persönlichkeitsentwicklung verbunden
- Ein überwiegend weites Bildungsverständnis (kulturell, integrativ, qualifizierend)
- Hohe informelle und formale Bildungsaktivität
- Intergeneratives Lernen wird sehr positiv gesehen
- Wenig Bildungsbarrieren (eher externe Faktoren wie zeitliche Einschränkungen)
- Lerntyp: soziale Lerner in Kleingruppen
- Bildung als Selbstzweck und soziale Motive
- Forderungen an organisierte Weiterbildung: hohe Qualität der Veranstaltungen, gute Atmosphäre in der Lerngruppe, engagierte und empathische Dozent/inn/en
- Aktive Freizeitgestaltung
- Starkes ehrenamtliches Engagement, teilweise in mehreren Bereichen
- Differenziertes, teilweise ambivalentes Altersbild

Frühe Bildungserfahrungen

Den Personen des sozial emotionalen Typus ist gemeinsam, dass sie selbst von ihrer Schulzeit an eine hohe Bildungsaspiration hatten. Tendenziell hatten die Eltern die gleiche hohe Bildungsaspiration für ihre Kinder und kümmerten sich meist unterstützend um schulische Angelegenheiten. Selten übten die Eltern Druck auf ihre Kinder aus. Nur wenige Personen gaben an, dass die Eltern schulische Dinge vernachlässigten, aber gerade bei diesen liegt eine erstaunlich hohe Bildungsaspiration vor, so dass die Personen sich häufig sogar noch als Kinder über die eigenen Eltern hinwegsetzten, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

> *Und meine Mutter, die dachte, die hat mich so dann hinbekommen, dass ich backen kann und kochen kann und das war, war auch immer bei meiner Oma und bei meiner Tante (…) ganz wichtig, dass man im Haus was konnte. Das war an oberster Stelle. Lernen überhaupt nicht. Und da hieß es dann damals wer will zur Realschule? Dann habe ich mich einfach gemeldet, habe meinen Eltern gar nichts gesagt, meiner Mutter habe ich gar nichts gesagt. Und das hat sie nachher nur an den Zeugnissen gesehen, die sie unterschreiben musste. Das habe ich soweit alles alleine geführt. (Frau K., 67 Jahre)*

Häufig wird die Schulzeit als glücklich bezeichnet. Personen, die sie als ambivalent oder unglücklich beschreiben, geben in vielen Fällen an, in der Schule die Vermittlung sozialer Kompetenzen vermisst zu haben.

> *Interviewer: O.K. Gibt es etwas, was Ihrer Meinung nach in der Schulzeit zu kurz gekommen wäre?*
> *Proband: Vielleicht ein bisschen mehr so in der Richtung Soziales. Das habe ich mir dann so aneignen müssen bzw. so angeeignet. Das wären vielleicht so in dieser Richtung, die zwischenmenschlichen Beziehungen. Warum wer wie wann reagiert und so in der Richtung. Vielleicht auch Konfliktlösung. (Frau H., 47 Jahre)*

Wohl durch die eigene hohe Bildungsaspiration verläuft der Bildungsweg dieses Typus in den überwiegenden Fällen sehr glücklich und es wird in der Regel ein hoher Bildungsabschluss erreicht. Personen im Alter ab 65 Jahren, deren Kindheit noch in die Kriegszeit fiel, haben teils keine hohen, aber doch mittlere Abschlüsse erlangt.

Bildungsbegriff

Bildung wird mit Persönlichkeitsfaktoren wie sozialer Kompetenz verbunden, d.h. neben gutem Allge-

meinwissen wird Herzensbildung für unentbehrlich gehalten. Bildung ist nach diesem Verständnis nie allein durch Wissensaneignung erreichbar, sondern setzt die Auseinandersetzung mit den Mitmenschen voraus.

Ich würde unterscheiden zwischen der geistigen Bildung und der Herzensbildung. Ich weiß geistige Bildung ist einfach nur die Vermittlung von Wissen. Die Speicherung von Wissen. Und natürlich das Reproduzieren. Die Herzensbildung kann man nur erreichen durch persönliche Beziehungen, zu einer guten Ehefrau, zu Kindern. (Herr Sch., 72 Jahre)

Dass Bildung natürlich sehr umfassend ist und alle Bereiche des Lebens einschließt, ist für mich selbstverständlich. Charakterbildung, menschliche, auf der menschlichen, sozialen Ebene kann man sich und muss man sich bilden. Im Umgang mit anderen Menschen. Ja, das soziale Lernen gehört zur Bildung dazu für mich. (Frau R., 52 Jahre)

Bildungsverständnis und Aktivität

Es herrscht ein weites Verständnis von Weiterbildung vor, das dadurch gekennzeichnet ist, dass neben der beruflichen auch die private Weiterbildung als solche verstanden wird. Zudem werden neben organisierten Bildungsveranstaltungen informelle Lernformen als Lernfelder erkannt und aktiv genutzt. Personen dieses Typus sind häufig aktive informelle Lerner/innen, besuchen jedoch in den überwiegenden Fällen auch organisierte Weiterbildung. Ein Trend ist dahingehend erkennbar, dass Personen, die in ihrem Erwerbsleben obligatorisch häufig formale Weiterbildung besuchten, sich in der Nacherwerbsphase Wissen eher auf autodidaktischem Wege aneignen.

Einige Personen dieses Typus geben an, ihr neu erworbenes Wissen gerne in Alltags- oder beruflichen Situationen anzuwenden bzw. in einigen Bereichen Weiterbildung gezwungenermaßen zu betreiben, um Vorgaben einhalten zu können. Gleichwohl ist die Erfüllung eines bestimmten Zweckes nicht das primäre Ziel der Weiterbildungsaktivitäten, wie die folgende Aussage verdeutlicht:

Ich möchte mal vielleicht etwas lernen um zu, sagen wir mal, (…) einen Steuerkurs machen, oder sonst etwas in der Richtung. Warum mache ich so etwas? Um eine gute Steuererklärung zu machen, oder Schreibmaschine, Zehn-Finger-System, um mich da in irgendeiner Form zu konditionieren. Dann gibt es so andere Sachen, die ich mache, weil sie mir ein bisschen Spaß machen (…). Also, das eine muss dann sein, das andere macht Spaß. Schön ist natürlich, wenn alles irgendwie zusammen kommt. Aber wenn man den Spaß nimmt, was macht den Spaß aus? Das heißt, dass so etwas wie ein kleines, ja Seelchen oder sonst etwas einen anspricht, drücken wir es einmal so aus… (Herr E., 56 Jahre).

Vielmehr geben die Personen an, nicht ohne Weiterbildung oder Lernen „existieren zu können". Dabei ist Weiterbildung häufig mit sozialen Lerngelegenheiten verknüpft. Auch in der Freizeit wird der Austausch mit Freunden und Bekannten, in Vereinen und selbst organisierten Gruppen intensiv gepflegt. Dabei ist der solidarische Gedanke für diesen Typus zentral. Die eigenen Aktivitäten werden nicht nur zur Selbstverwirklichung verfolgt, sondern sind mit dem Ziel verbunden, sich selbst in eine Gemeinschaft einzubringen und etwas weiterzugeben.

Ich gehe zu einem Skatabend, war jahrelang Mitglied im Gesangverein hier. Da suche ich mir dann schon Dinge aus, die mir Freude machen, wo ich also auch, sagen wir mal, bis zum gewissen Grad etwas einbringen kann. (Herr Sch., 72 Jahre)

Vermehrt wird Gelerntes auf irgendeine Art mit Dritten geteilt, teilweise sogar im Rahmen organisierter Veranstaltungen.

Ich habe ein tolles Buch entdeckt, die Sprache der Bahn. (…) Und da werde ich einen Vortrag ausarbeiten zur Veränderung der Sprache der Eisenbahn im Laufe der Jahrzehnte und Jahrhunderte kann man fast sagen, bei uns in Deutschland und in der Welt. Und als nächstes, morgen, halte ich bei den Schreibenden Senioren einen Vortrag zu dem Thema Deutsch for you - Fremdwörter bei uns und anderswo. (Herr S., 70 Jahre)

Barrieren

Weiterbildung ist für Personen dieses Typus gleichbedeutend mit sozialer Integration. Dementsprechend werden kaum Barrieren genannt. Wurden doch einmal Hindernisse angesprochen, bezogen sich diese auf externe Faktoren wie geringe zeitliche Ressourcen oder mangelnde Mobilität.

Didaktische Handlungsfelder

Bei dem Besuch organisierter Weiterbildung wird – übereinstimmend mit der Bedeutung des Sozialen für diesen Typus – auf eine gute Atmosphäre in der Lerngruppe und mit dem Dozenten/der Dozentin großer Wert gelegt.

Dozent ist mir in der Richtung wichtig, gerade die Chemie muss stimmen. (Frau H. , 47 Jahre)

Als genauso wichtig wird die Qualität der Veranstaltung beurteilt, die in Abhängigkeit zu den Fähigkeiten des Dozenten/der Dozentin und zum Anbieter gesehen wird.

Ich schaue schon genau: Wer macht das? Welche Qualifikationen hat der? Denn mancher scheidet aus und genauso ist es für mich bei dem Anbieter. (…) Wenn so Hausfrauen ja nichts zu tun haben, sich auf ein Thema spezialisieren und das wird angeboten über weiß ich was für Anbieter (…). Das ist meistens dann nicht sehr wissenschaftlich. Es ist dann sehr subjektiv und sehr modeabhängig oder weiß ich. Also da mache ich einen großen Bogen. Und deswegen schaue ich genau, wenn ich irgendwo hingehe, wer bietet an? Wer ist der Dozent? (Frau R., 52 Jahre)

(…) und die Qualität natürlich, der Anbieter... man möchte schon wirklich, wenn man die Zeit dort verbringt, auch was geboten bekommen, was einen wirklich anspricht, nicht? (Frau A., 81 Jahre)

Intergeneratives Lernen wird begrüßt. Die Personen dieses Typus versprechen sich durch eine altersgemischte Gruppenzusammensetzung einen Lernzuwachs.

Man kommt wieder auf Aspekte hin die man vielleicht selber längst vergessen oder verdrängt hat. Man wird einfach wieder darauf aufmerksam gemacht, du da ist noch was Anderes. (…) Andere Sichtweisen, andere Erfahrungen. Die machen heute ganz andere Erfahrungen wie wir, die sind ja in einer anderen Entwicklung drin, das haben wir längst abgeschlossen. Bei denen läuft das heute ganz anders, das ist schön, das auch mal mitzubekommen. Wie läuft es heute? Was ist bei denen los? Wo haben die ihre Probleme, die wir gar nicht sehen in unserem Alter? (Herr K., 54 Jahre)

Freizeitaktivitäten

Die Freizeit wird von Personen dieses Typus auf sehr vielfältige Art und Weise verbracht, aber immer sehr aktiv. Besonders auch sehr alte Leute gehen noch zahlreichen Hobbys nach, die zumeist die Pflege ihres sozialen Netzwerkes einschließen.

Wir fahren ja jeden zweiten Tag nachmittags ins Café und unterhalten uns mit Leuten, gell. Also wo wir sitzen, kommt sofort immer ein Gespräch zustande. (Frau A., 81 Jahre)

Wir haben uns also alles, was schön ist, in München angeguckt. Und da gibt ja eine tolle Auswahl an Museen. Also was es da alles für herrliche Sachen gibt. Da staune ich manchmal wie die Leute dastehen und sagen, sie langweilen sich und wissen nicht, was sie machen sollen. (Frau H., 76 Jahre)

Freiwilliges Engagement

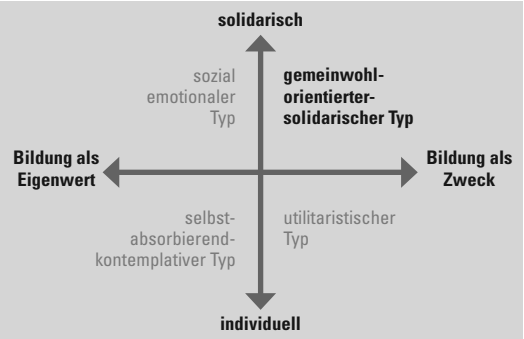
Freiwilliges Engagement ist weit verbreitet und es erscheint bemerkenswert, dass auch viele noch berufstätige Personen freiwillig aktiv sind. Gerade Betätigungen in Bereichen des freiwilligen Engagements werden als Lernfelder gesehen und genutzt.

Ich bin noch in einer Servicebörse tätig, auch ehrenamtlich, die haben wir hier gegründet seit zwei Jahren und dort sind fünfzehn Kleinstunternehmer verschiedener Bereiche mit integriert. Und ja, und wir treffen uns einmal im Monat, wo praktisch auch so eine Art Erfahrungsaustausch ist beziehungsweise eben auch gemeinsame Werbung gemacht werden kann und, und solche Sachen, wo, wo man dann auch für seinen Beruf ein bisschen etwas mitnimmt oder für seine Richtung. (Frau H., 47 Jahre).

Ich leite einen Verein „Dorfgemeinschaft O.“, das ist ein eingetragener Verein gemeinnützig. Wir haben ein Vereinsheim bei uns mit einem Museum drin, mit einem Vereinsarchiv, das ist quasi das Dorfarchiv, wir haben eine Museumsbrennerei da drinnen, wir machen auch Schnaps. (…) Also wir versuchen das Dorfleben wieder irgendwo zu konzentrieren und die Leute wieder zu aktivieren, da wieder mitzumachen. Also einmal mache ich das vom Verein aus, da kommen dann auch wieder andere Veranstaltungen dazu mit Kreisarchiv, mit Vorträgen und so weiter. Wir machen Diavorträge mit alten Bildern. (Herr K., 54 Jahre)

15.2.2 Gemeinwohlorientierter-solidarischer Typ

Abbildung 15.3:
Gemeinwohlorientierter-solidarischer Typ



Quelle: EdAge LMU

Der gemeinwohlorientiert-solidarische Typ sieht vorrangig das integrative und gemeinschaftsfördernde Potenzial von Bildungsaktivitäten. Weiterbildung dient dazu, erworbenes Wissen an die nachwachsende Generation und die Gemeinschaft weiterzugeben. Der wechselseitige Austausch wird betont. Dies ist auf vielerlei Art und Weise möglich, zum Beispiel durch die Weitergabe des eigenen Wissens im Rahmen von Bildungsveranstaltungen oder in Form freiwilligen Engagements.

- Hohe und auch niedrige Bildungsabschlüsse,
- Kritik an Schulzeit, weil Nutzen des vermittelten Wissens vermisst wurde,
- Schulzeit wird erst durch die Einbindung in die Gemeinschaft positiv empfunden. In ihrem Rahmen wird der Erwerb sozialer Kompetenzen und die Vermittlung von Werten sozialer Gerechtigkeit als zentral erlebt,
- durchgehend positiv erlebter Bildungsweg,
- Bildung soll einen Beitrag zur „Gemeinschaft" leisten: anspruchsvolles normatives Bildungsverständnis,
- soziale Kompetenz, „Herzensbildung", Wertschätzung und Wertachtung anderer Menschen gehören zu einem gebildeten Menschen,
- sehr hohe formale Weiterbildungsaktivität,
- insbesondere zielgerichtetes informelles Lernen, verbunden mit der Suche nach praktischer Verwertbarkeit im sozialen Austausch,
- Barrieren für Weiterbildung sind externer Art, wie begrenzte finanzielle Mittel, starke berufliche Einbindung,
- soziales und nutzenbezogenes Bildungsinteresse,
- Sympathie und Einfühlungsvermögen seitens der Lehrenden werden in Bildungsveranstaltungen hoch bewertet,
- Räumlichkeiten müssen zum Wohlfühlen einladen und geselligen Charakter haben,
- Mittelpunkt der Freizeitaktivitäten sind das soziale Netzwerk und die Familie (informelle Lernfelder),
- freiwilliges und bürgerschaftliches Engagement gehören zu einem erfüllten Leben.

Frühe Bildungserfahrungen

Personen des gemeinwohlorientiert-solidarischen Typus bewerten ihre Schulzeit in der Regel als positiv. Sie verfügen entweder über hohe oder niedrige Bildungsabschlüsse, was damit in Zusammenhang stehen kann, dass das in der Schule vermittelte Wissen von manchen Personen als wenig sinnvoll erlebt wurde. Dabei entscheidet im Rückblick zum einen die Wahrnehmung der Nutzbarkeit der im schulischen Kontext vermittelten Lerninhalte darüber, ob die eigene Schulzeit als sinnvoll bewertet wird oder nicht. Zum anderen fließen die Einschätzung des Erwerbs sozialer Kompetenzen und die Vermittlung von Werten der sozialen Gerechtigkeit in die Bewertung der Schulzeit mit ein, wie folgende Zitate veranschaulichen:

Und das hat zumindest bei mir dazu geführt, dass man eine gewisse Sensibilität auch im Gespräch erzielt. Und eine gewisse Hilfsbereitschaft dann einfach da ist. Einfach dass man Verständnis hat für den anderen. Und sich in die Situation des anderen hineindenken kann. Ich denke, das ist auch ganz wichtig in vielen Situationen im Leben. (Herr H., 50 Jahre)

Also es hat mich doch sehr geprägt, diese ganze Schulzeit. Hat mich selbstständig gemacht. Mich selber hat es gefordert und sonst wäre der Lebensweg wohl auch anders verlaufen. (…) Es lief alles sehr harmonisch und was ich auch sehr gut fand (…). (Frau K., 64 Jahre)

Sympathie und Einfühlungsvermögen seitens der lehrenden Personen spielen dabei eine gewichtige Rolle, die Einbindung in die Gemeinschaft bestimmt in erheblichem Maße die Schulzeit.

Ja, weil es einfach ein sehr offenes und freundliches, freundlicher Umgang... Menschlich, ein sehr netter Umgang zu den Lehrern war. (…) Also ich glaube, ich habe zu sehr vielen Lehrern einen

sehr guten Kontakt. Vielleicht lag es an dem, dass auch Hilfsbereitschaft von meiner Seite, aber, ich habe das gespürt, von Seiten der Lehrer auch. (…) Also das hat alles funktioniert. (Herr H., 50 Jahre)

Die Bildungsaspiration und die Unterstützung der Eltern ergeben kein klares Bild. Unterstützung seitens der Eltern wird gleichermaßen gesehen wie ein allgegenwärtiger Druck bzw. eine Vernachlässigung durch dieselben.

Der Bildungsweg insgesamt wird durchweg als positiv beurteilt. In Ausbildung und Studium konnten durch eigene Berufswahl und größere Transparenz des Nutzens auch diejenigen einen Sinn finden, die ihn in der Schulzeit vermissten:

Die Erzieherausbildung, würde ich sagen (…) war sehr praxisbezogen aufgebaut. Also die war durchaus sinnvoll. (Frau L., 49 Jahre)

Die Ausbildung war noch positiver besetzt, weil das natürlich mein Interessensgebiet war. Das ist ganz klar. Das sind Fächer vorgekommen, die mich einfach interessiert haben und wo ich ganz klar den Bezug auch gesehen habe zu meinem späteren Beruf. Also der Bezug, denke ich, ist ganz arg wichtig. Dass du weißt, warum du das eigentlich lernst. (Frau L., 49 Jahre)

Bildungsbegriff

Bildung umfasst ausdrücklich Persönlichkeitsfaktoren. Soziale Kompetenz, Herzenswärme, Wertschätzung und Achtung anderer Menschen werden als Eigenschaften eines gebildeten Menschen gesehen. Bildung soll helfen, einen Beitrag zur Gemeinschaft leisten zu können und hat den Zweck, die Werte sozialer Gerechtigkeit bestmöglich umzusetzen. Nach dem Bildungsverständnis des gemeinwohlorientiert-solidarischen Typus hat ein gebildeter Mensch aber auch die Fähigkeit, den Alltag durch praktische Kompetenzen bewältigen zu können.

Und von einem gebildeten Menschen erwarte ich eigentlich auch dass er das Verständnis für andere hat, auch das Verständnis für sozial Schwache zum Beispiel und dass er entsprechend auch so handelt soweit wie möglich unterstützt. (Herr A., 65 Jahre)

(…) die soziale Kompetenz gehört für mich zu einem positiv besetzt gebildeten Mensch dazu. (…) ich kenne auch hochgebildete Menschen, wo ich aber irgendwie das Gefühl habe, sie bekommen das normale Leben nicht richtig auf die Reihe. Und dann gehört für mich zu einem gebildeten Menschen eine Wertschätzung und eine Wertachtung. (Frau L. 49 Jahre)

Bildungsverständnis und Aktivität

Bildung und Weiterbildung verorten Personen dieses Typus über den Verlauf der gesamten Lebensspanne. Neben organisierter Weiterbildung tritt insbesondere intendiertes informelles Lernen als Weiterbildungsaktivität hervor. Im informellen Bereich wird eine vermehrte Nutzung von Büchern, Fachzeitschriften, Internet und Fachliteratur evident. Weiterbildung wird als unverzichtbar gesehen, sollte interessengeleitet sein und Freude machen.

Also Weiterbildung ist eigentlich unverzichtbar. Ich meine jeder, das Leben, alles ändert sich ja ständig. Und wenn man mitmachen will, dann muss man sich weiterbilden. (Herr A. 65 Jahre)

Also ich bin ein Mensch, der sagt, es gibt keinen Tag, wo ich nichts dazu lerne. Also die Weiterbildung ist für mich auch Leben, in dem Sinn. (Herr H., 50 Jahre)

Der Anspruch an Weiterbildungsaktivitäten besteht in der praktischen Verwertbarkeit der vertieften und erweiterten Fähigkeiten im alltäglichen Leben und im sozialen Austausch. Das soziale Element wird für bedeutend wichtiger gehalten als die Leistung. Insgesamt ist dieser Typus somit sehr weiterbildungsaktiv, insbesondere im Rahmen intendierten informellen Lernens.

Die Motive für Bildung lassen eine deutliche Disposition einerseits für soziale und andererseits für utilitaristische Motive erkennen; letztere werden sowohl beruflich als auch privat definiert. Der Aspekt der Aktualität steht dabei im Mittelpunkt – man will auf dem Laufenden bleiben und mit der Zeit gehen. Wiederum stehen der Austausch im sozialen Netzwerk und eine starke Motivation für informelles Lernen in Bereichen, die als gesellschaftlich relevant erachtet werden, im Vordergrund. Man lernt nicht um des Lernens willen, sondern zur praktischen Verwertung.

Als Lerntypen treten vor allem die sozial und intendiert-informell Lernenden hervor. Informelles

Lernen wird ausdrücklich im Kontext von sozialem Austausch gesehen, wie die Aussage einer Kursteilnehmerin zeigt:

(…) weil auch das Gespräch unter den Kursteilnehmern, finde ich, sehr wichtig ist. Der Gedankenaustausch. Finde ich unheimlich wichtig. Und dass man da diesen sozialen Kontakt dadurch auch pflegt. Finde ich gut. Und bei der Volkshochschule haben wir das dann so gemacht, da wurde eine Pause gemacht, und dann gab's eine Tasse Kaffee von der Kursleiterin. Und dann konnte man so Gedanken austauschen während des Kurses. Also wir hatten so eine Viertelstunde Pause oder so. Das fand ich sehr, sehr wichtig" (Frau K., 64 Jahre)

Barrieren

Als Barrieren lassen sich keine typischen Felder ausmachen, zumal Lernen im Alltag etabliert ist. Tendenziell wirkt eine unsympathische Lerngruppe auf diesen sozial ausgerichteten Typus abschreckend. Eine starke berufliche Einbindung und geringe finanzielle Ressourcen wurden als Hindernisse für eine Teilnahme an Weiterbildung genannt.

Didaktische Handlungsfelder

Die Rahmenbedingungen wie beispielsweise Kosten und Erreichbarkeit sind beim Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung von großer Bedeutung. Für die Personen dieses Typus sind Räumlichkeiten, die zum Wohlfühlen einladen, außerordentlich wichtig. Das verdeutlicht die große Bedeutung sozialer respektive gemeinschaftlicher Elemente für diesen Personenkreis.

Freizeitaktivitäten

In der Freizeit stehen das soziale Netzwerk und das familiäre Umfeld im Vordergrund. Eine sinnvolle Nutzung der freien Zeit, beispielsweise durch Austausch mit Freunden, Bekannten und Verwandten, stellt eine wichtige Grundlage für informelle Lernfelder dar. Hier wird deutlich, wie sehr der Wunsch nach zweckorientierten Betätigungen alle Lebensbereiche der Personen dieses Typus berührt:

Nun jetzt in der Freizeit, ja ich muss schon irgendwo ein Sinn drin sehen. Also ich könnte nicht die Freizeit verbringen indem ich nur vor dem Fernseher sitze oder irgendwas, nein. (Herr A., 65 Jahre)

Freiwilliges Engagement

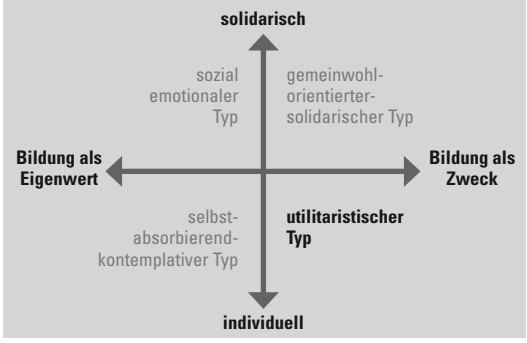
Bürgerschaftliches und ehrenamtliches Engagement werden als wichtige Bestandteile des Lebens gesehen, dessen Mittelpunkt die Gemeinschaft bildet. Eigene Fähigkeiten in die Gesellschaft einzubringen, wird als positiver sozialer Aspekt gesehen. Ehrenamt und bürgerschaftliches Engagement werden dabei ausdrücklich als informelle Lernfelder genannt:

Und mein Wissen, das ich da erwerbe, kann ich doch auch dann weitergeben. (…) Es bringt mir so viel Spaß, das zu machen. Ja, das bringt mir was. Erst mal der Kontakt zu den wahnsinnig vielen Menschen, die ich dadurch kennenlerne. Und, es bringt mir Freude! Mit denen auch zu reden. Und das ist eine ganz andere Art, mit Menschen zusammen zu kommen. (Frau K., 64 Jahre)

(…) dass du zwar Zeit in Anführungszeichen opferst oder wie du es auch nennen willst, aber du sehr viel auch zurückkriegst. (…) Also ich finde, du hast einen unglaublichen Gewinn. (Frau L., 49 Jahre)

15.2.3 Utilitaristischer Typ

Abbildung 15.4:
Utilitaristischer Typ



Quelle: EdAge LMU

Der utilitaristische Typ widmet sich „Bildungsmaßnahmen" nur dann, wenn ein bestimmtes individuelles Ziel beispielsweise mit Hilfe von Zertifikaten erreichbar ist. Utilitaristen nehmen an Weiterbildung nicht teil, wenn das gewonnene Wissen nicht unmittelbar anwendbar ist.

Folgende Aspekte sind relevant:
- geringe Bildungsaspirationen,
- geringe elterliche Förderung, bisweilen autoritärer Erziehungsstil,
- mittlere und niedrige Bildungsabschlüsse,
- negativ erlebte Schulzeit, geprägt durch Misserfolge,
- elterlicher Druck,
- aber: positives Erleben der beruflichen Ausbildung durch klaren Verwertungsbezug der Lerninhalte,
- positive Bewertung der eigenen Berufswahl und Berufsausbildung („Nutzen transparent"),
- positives Resümee des eigenen Bildungsweges,
- Bildungsverständnis orientiert an Erfahrungslernen und Allgemeinbildung,
- Allgemeinbildung „zählt",
- wichtigeres Ziel: Ausschöpfen der eigenen Potenziale,
- „Zwang" zur Weiterbildung: kaum privat, meist beruflich motiviert,
- starkes informelles Lernen, *learning by doing*,
- auch in der Nacherwerbsphase wird Verwertbarkeit von Bildung betont.

Frühe Bildungserfahrungen

Vorwiegend bestand bei Personen des utilitaristischen Typus eine niedrige Bildungsaspiration; eine Unterstützung seitens der Eltern war nur bedingt gegeben. Die Aussagen in den Interviews lassen darauf schließen, dass für die Eltern Schulbildung nur eine nachgeordnete Wertigkeit besaß:

... mein Vater hat einmal gesagt, sei froh, dass du noch in die Schule gehst, wenn du einmal in die Arbeit gehst, dann beginnt der Ernst des Lebens, das ist dann bei weitem nicht mehr so schön (…) Und das war dann schon eher mehr Druck als Unterstützung. (Herr T., 51 Jahre)

Meine Eltern haben jeglichen Bildungsgang, muss eigentlich sagen, behindert oder... Weil sie ja immer gesagt haben, wir haben ja schon gewartet bis ich also aus der Schule kam, um daheim mitzuarbeiten. (Frau M., 64 Jahre)

Die Schulzeit war durch negative Erfahrungen geprägt. Ein häufig erlebter, als sehr negativ empfundener Druck, der hauptsächlich durch die Familie und nur marginal durch die Institution Schule selbst verstärkt wird, sorgt dabei in besonderem Maße für die negative Konnotation. Bereits der eigenen Schulzeit liegt ein funktionaler und nutzbringender Gedanke zur Verwertung des angeeigneten Wissens zugrunde.

„Man hat gedacht so, heiraten, Kinder kriegen und dann für was soll ich dann auf die, die Handelsschule gehen? Das hat, damals hätte ich nicht gedacht, dass ich heute noch arbeiten gehe. (Frau H., 55 Jahre)

Dementsprechend zeigt sich eine klare Dominanz mittlerer und einfacher Bildungsabschlüsse in diesem Typus.

Der gesamte Bildungsweg wird im Nachhinein vornehmlich als glücklich beschrieben, im Gegensatz zur isolierten Betrachtung der Schulzeit. Die Berufsausbildung ist durch viel Freude und Befriedigung gekennzeichnet, was überwiegend auf ein erhöhtes Maß an Freiheit und eine verstärkte Nutzentransparenz zurückgeführt wird. Größtenteils wurde hier die Möglichkeit wahrgenommen, den eigenen Neigungen, Interessen und Wünschen nachzugehen und einen adäquaten Ausbildungsbereich zu wählen.

Bildungsbegriff

Der Bildungsbegriff der Personen dieses Typus ist vor allem durch eine anwendungsorientierte Allgemeinbildung gekennzeichnet. Lebenserfahrung ist das, was nach Meinung der Utilitaristen zählt. Bildung wird vor diesem Hintergrund nur bedingt an formalen Bildungstiteln festgemacht. Vielmehr rückt der Grad der Ausschöpfung individueller Potenziale in den Mittelpunkt.

Bildung ist für mich nicht nur Schulbildung, sondern Bildung ist für mich Lebenserfahrung. (Frau G., 55 Jahre)

Gut man kann natürlich schon was mitnehmen, auch das, was man in der Schule mitbekommt und so, nicht? Braucht man auch, aber die Lebenserfahrung, das ist was, was also, was fundamentiert ist, was auch keiner nehmen kann. (Herr L., 53 Jahre)

Zudem werden Persönlichkeitsfaktoren wie beispielsweise soziale Kompetenz für wichtig gehalten.

Weiterbildungsverständnis und Aktivität

Weiterbildung wird von Personen mit utilitaristisch individuellem Bildungsmotiv nicht nur mit organisierten Veranstaltungen verbunden, sondern überdies als informelles Lernen durch das Sammeln von Erfahrungen – jedoch mit dem klaren Ziel der Verwertbarkeit – verstanden.

Im beruflichen Bereich zieht man informelles Lernen in Form von *learning by doing* durch den Austausch unter Kollegen und mit Hilfe von Fachliteratur dem Besuch organisierter Veranstaltungen meist vor.

Mit Weiterbildung wird fast ausschließlich berufliche Weiterbildung in Verbindung gebracht, so dass von einem verhältnismäßig engen Bildungsbegriff gesprochen werden kann.

Auch das Weiterbildungsverhalten ist sehr stark beruflich orientiert und oft mit einem Gefühl der Fremdbestimmung verbunden. Weiterbildung wird besucht, um auf dem Laufenden zu bleiben, wie die folgende Aussage eines Befragten verdeutlicht:

> *Weiterbildung? Muss man regelmäßig machen. Und mache ich auch, so gut es geht. Und ich sage einmal, Weiterbildung ist bei mir auch fast Tagesgeschäft, weil bei uns, wir haben nie ausgelernt. (…) Wenn uns etwas interessiert, ob es jetzt fachlich bezogen ist oder… Da haben wir alle Freiheiten, also können wir alles machen. (Herr K., 51 Jahre)*

Insbesondere Personen, die bereits einmal mit Erwerbslosigkeit in Berührung gekommen sind, nennen als Weiterbildungsmotiv das Ziel, nicht in die Arbeitslosigkeit „abzurutschen". Auch eine verhältnismäßig hohe Zahl Arbeitssuchender findet sich unter den Personen mit utilitaristisch individueller Bildungsorientierung. Sie sehen die Partizipation an Weiterbildung als Vehikel auf dem Weg in einen erneuten beruflichen Einstieg. Gerade bei dieser Personengruppe ist die Partizipation an zweckorientierter beruflicher Weiterbildung leicht nachvollziehbar, wobei diese vielfach als zwanghaft und obligat erlebt wird.

Viele Personen dieses Typus sehen keinen Sinn in der Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung, da bei ihnen insbesondere die berufliche Verwertbarkeit im Hintergrund steht. Der folgende Interviewausschnitt verdeutlicht, dass Weiterbildung für private Interessen weit hinter diese funktionalen Notwendigkeiten zurücktritt.

> *Weiterbildung ist beruflich geprägt, ganz, ganz hundertprozentig, weil das ist halt das (…) was beim Vorstellungsgespräch gefragt wird. Wie sieht es mit ihrer Weiterbildung aus? (…) ich wüsste schon ein paar Dinge, es auch im privaten Sektor zu tun, aber es ist ganz schwierig. (…) Also sich persönlich weiterzubilden, ich glaube, dass die Gruppe weit unter 50 Prozent ist, die von sich aus die Kraft hat, sich dazu zu motivieren und auch bereit ist, die Zeit dazu aufzubringen. (Herr Z., 54 Jahre)*

Der utilitaristisch individuelle Anspruch an eine Weiterbildung wird auch bei Personen deutlich, die sich in der Nacherwerbsphase befinden. Der Grundgedanke hinter einer Weiterbildung ist stets die Frage nach der Verwertbarkeit der Materie. Sie kann sich beispielsweise auf das Erlernen einer Sprache zum Zwecke eines Auslandsaufenthaltes oder die Ausübung einer ehrenamtlichen Tätigkeit beziehen.

> *Ich versprech mir von den Sprachkursen für die Reisen, die wir machen, dass ich, dass ich einfach Grundkenntnisse hab. Des ist, dass man nicht ganz ohne Sprachkenntnisse dasteht. (Frau G., 55 Jahre)*

Barrieren

Personen dieses Typus assoziieren mit Weiterbildung in erster Linie eine formale berufliche Weiterbildung. Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses werden von den Befragten lediglich externale Faktoren als Hindernisse für die Weiterbildungsteilnahme genannt. So sprechen häufig zu geringe zeitliche und/oder finanzielle Ressourcen, aber auch schlechte Erreichbarkeit und mangelnde Transparenz des Angebots gegen eine Teilnahme an Weiterbildung. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die auf Verwertbarkeit gründende Bildungsmotivation an sich eine Barriere darstellt, wenn für die Inhalte von Bildungsveranstaltungen kein unmittelbarer Nutzen erkennbar ist.

Didaktische Handlungsfelder

Angemessene Kosten und gute Erreichbarkeit werden als wichtige Rahmenbedingungen beim Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung genannt.

Zum Lernen in intergenerationalen Settings gibt es unterschiedliche Meinungen. Während die einen

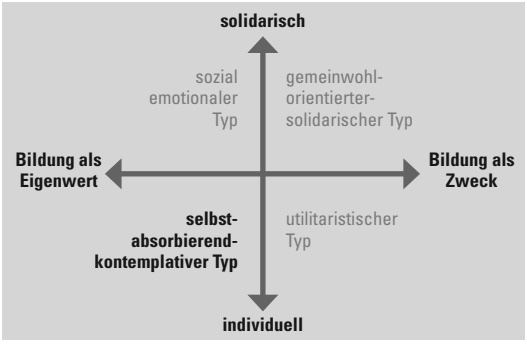
das Lernen mit Jüngeren befürworten, herrscht bei anderen die Meinung vor, dass Ältere unter sich sein sollten, weil sie langsamer lernen würden.

Freizeitaktivitäten
Wichtige Grundlagen informeller Lernfelder in der Freizeit sind vor allem der kommunikative Austausch im sozialen Netzwerk – im Vordergrund steht dabei die Familie – und die Medien, wie beispielsweise Zeitungen/Zeitschriften und Fernsehen sowie das Internet.

Freiwilliges Engagement
Freiwilliges Engagement ist bei Personen des utilitaristischen Typus nicht weit verbreitet. Gerade noch erwerbstätige Personen gaben an, neben Beruf und Familie keine zeitlichen Ressourcen für eine freiwillige Tätigkeit mehr zu haben.

15.2.4 Selbstabsorbierend-kontemplativer Typ

Abbildung 15.5:
Selbstabsorbierend-kontemplativer Typ



Quelle: EdAge LMU

Der selbstabsorbierend-kontemplative Typ will durch Bildung Wissen anhäufen und vertiefen. Das Sich-Einbringen in die Gemeinschaft tritt zugunsten einer auf das eigene Fortkommen und die eigenen Ziele konzentrierten Bildungsorientierung zurück. Dieser Typus weist folgende Merkmale auf:

- Eher niedrige Bildungsaspiration in Kindheit und Jugend,
- geglückter Bildungsweg,
- hoher Bildungsabschluss,
- Bildung als zentrales Mittel der individuellen Persönlichkeitsentwicklung,
- weites Bildungsverständnis, aber ohne bürgerschaftliche oder sozialpolitische Komponenten,
- keine gesellschaftlich-sozialen Nutzenerwägungen,
- sehr weiterbildungsaktiv,
- Bildung für Ziele, die auf die eigene Person bezogen werden,
- Barrieren zumeist beschränkt auf externe Faktoren,
- Bildung ist Selbstzweck und dient der Formung der eigenen Persönlichkeit,
- ehrenamtlich aktiv.

Frühe Bildungserfahrungen
Personen mit kontemplativem Weiterbildungsverständnis bewerten die eigene Bildungsaspiration in ihrer Schulzeit als niedrig. Häufig wird von fehlendem Ehrgeiz zu lernen gesprochen, der von hoher elterlicher Unterstützung und gut gemeintem Druck der Eltern aufgefangen wurde, was die folgenden Zitate verdeutlichen:

GP: „Es war nicht mein Wunsch, ich wurde halt da angemeldet auf dem Gymnasium und fertig".
Interviewer: „Also waren Ihre Eltern diejenigen, die dahinter standen eigentlich?"
GP: „Ja, natürlich, klar, natürlich." (Frau I., 55 Jahre)

Ich würde sagen, wenn ich noch mal auf die Welt käme, wie man so schön sagt, ich würde ein bisschen mehr Fleiß an den Tag legen, in der Schulausbildung jetzt, nicht in der weiteren Ausbildung nachher, aber in Schulausbildung. (Frau M., 65 Jahre)

Insgesamt wird die Schulzeit positiv bis ambivalent bewertet; es wurden überwiegend hohe Bildungsabschlüsse erworben. Im Rückblick wird der Bildungsweg als glücklich beschrieben.

Bildungsbegriff
Personen dieses Typus verbinden mit Weiterbildung Persönlichkeitsfaktoren wie soziale Kompetenz. Zudem werden kulturelles Wissen und eine Art Weitblick durch gute Allgemeinbildung über den eigenen Horizont hinaus assoziiert. Der erlangte Schulabschluss ist dabei nur in Verbindung mit Herzensbildung ausschlaggebend, wie folgende Aussage verdeutlicht:

(…) Einer der gebildet ist und kalt wie eine Hundeschnauze, das ist für mich kein gebildeter Mensch, das, also das würde ich ablehnen. (Frau M., 65 Jahre)

Selbstabsorbierend-Kontemplative legen grundsätzlich großen Wert darauf, dass Lernen über die unbedingt erforderliche Wissensvermittlung hinausgeht. Der folgende kurze Interviewausschnitt über die Schulzeit der Befragten verdeutlicht dies:

Interviewer: „Gibt es irgendwas, was Ihrer Meinung nach in Ihrer Schulzeit zu kurz gekommen ist?"
GP: „Ja, das ist eben man wird einfach so mit Fakten und Daten und so was vollgestopft. Aber ich denk mir so die wirklich wichtigen Dinge lernt man eigentlich nicht. (…) Dass man mehr so in die Richtung Philosophie, Richtung Psychologie, dass man so etwas vielleicht auch an der Schule schon mitkriegt." (Frau I., 55 Jahre)

Bildungsverständnis und Aktivität

Weiterbildung wird im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen diskutiert. Übereinstimmung besteht bei Personen dieses Typus darin, dass Lernen jederzeit und ein Leben lang geschieht und dass neben organisierter Weiterbildung informelles Lernen eine zentrale Rolle spielt. Das veranschaulichen die folgenden Aussagen:

Man lernt ja in der Hauptsache sein Leben lang halt und man lernt ja nun nicht irgendwie Schule oder sonst etwas in der Richtung halt, sondern, ja das ganze Leben ist eigentlich eine ziemlich spannende Lerngeschichte. (Herr E., 56 Jahre)

Im Allgemeinen ist es ja so, dass du dich ständig weiterbildest. Du hast ja ständig Kontakt mit Menschen, und Erfahrungen, du machst ja Erfahrungen auf jeder Ebene eigentlich, das ist ja ganz klar. Das können auch Erfahrungen mit kleinen Kindern sein, das können Erfahrungen mit alten Leuten sein. (Frau M., 65 Jahre)

Es herrscht somit ein weites Bildungsverständnis vor. Motivation der eigenen Bildungsaktivitäten ist die Wahrnehmung des Eigenwertes von Bildung an sich. Die Personen des selbstabsorbierend-kontemplativen Typus bilden sich selbst weiter, weil sie Weiterbildung für sich positiv bewerten, ihre Persönlichkeit dadurch weiterentwickeln möchten und sie dabei Freude empfinden.

Interviewer: „Welche persönlichen Ziele verbinden Sie mit der Weiterbildung?"
Proband: „Neugier befriedigen". (Frau H., 76 Jahre)

Ja, eigentlich möchte ich schon mehr einen Weitblick kriegen oder manche Dinge mehr durchschauen können. (Frau I., 55 Jahre)

Selbstabsorbierend-Kontemplative nehmen überwiegend sehr aktiv an organisierter Weiterbildung teil. Das beschriebene Bildungsverständnis impliziert jedoch, dass autodidaktisches und informelles Lernen ebenfalls bewusst mit dem Ziel der persönlichen Weiterbildung praktiziert werden.

Barrieren

Als Barrieren werden – wenn überhaupt – ausschließlich externe Faktoren wie fehlende zeitliche Ressourcen oder eine zu weite Entfernung zum Veranstaltungsort genannt.

Didaktische Handlungsfelder

Personen dieses Typus lernen zwar in erster Linie, um sich selbst weiterzuentwickeln, legen jedoch bei ihren organisierten Lernaktivitäten großen Wert darauf, dass man sich innerhalb der Lerngruppe versteht. Die Teilnehmergruppe sollte aus Gleichgesinnten bestehen, die ähnliche Zielsetzungen und Motive mit ihrer Teilnahme verbinden.

Wir hatten auch schon, dass dann jemand dabei ist, der gar nicht in die Gruppe passt und auch das ein bisschen stört auch irgendwo und das ganze (lacht) Gespräch auch irgendwie. (Frau I., 55 Jahre)

Wenn die Leute passen spricht nichts dagegen, ansonsten war es das. (Herr E., 56 Jahre)

Selbstabsorbierend-Kontemplative sind anspruchsvolle Teilnehmende, die auf der Suche nach qualitativ hochwertigen Veranstaltungen großen Wert auf die Seriosität des Anbieters legen.

(…) Es soll schon dann ein seriöser Anbieter sein irgendwie. Überall würde ich nicht hingehen, wenn es oft so freie Anbieter sind. (Frau I., 55 Jahre)

Freizeitaktivitäten

Die Freizeit verbringen Personen dieses Typus häufig mit der Familie. Die freie Zeit wird dabei sehr aktiv genutzt, sei es durch Reisen, durch den Beginn einer Ausbildung – auch im hohen Alter – oder durch freiwilliges Engagement. Dabei werden die Aktivitäten sehr ernst genommen und die Art der Auseinandersetzung ist bei allen Aktivitäten sehr

intensiv. So bereitet sich eine Gesprächspartnerin gründlich auf anstehende Reisen vor und arbeitet die gesammelten Erfahrungen nach der Rückkehr auf.

Dann vor einigen Jahren waren wir zwei Wochen in Ägypten. Gut, ich meine, da informiert man sich auch vorher, liest viel vorher und hinterher. (…) Im Herbst waren wir dann in Jordanien eine Woche. (Frau I., 55 Jahre)

Freiwilliges Engagement

Häufig praktizieren die Personen des kontemplativen Typus ein freiwilliges Engagement. Wird davon berichtet, liegt der Fokus hauptsächlich auf den Lernerfahrungen, die sie aus diesem Engagement für sich gewinnen konnten sowie auf den Möglichkeiten, die ihnen das Engagement für die Weiterentwicklungen der eigenen Persönlichkeit bietet. Wesentlich seltener werden das gemeinschaftliche Element oder die Absicht, anderen zu helfen als Motivation der freiwilligen Tätigkeiten genannt.

15.3 Abgrenzung der Typen voneinander

Die Abgrenzung der oben vorgestellten Typen erfolgt durch einen Vergleich des „solidarischen" mit dem „individuellen" Typus, weil sie dieselbe Ausrichtung ihrer Bildungsaktivitäten aufweisen. Die Gegenüberstellung konzentriert sich auf wesentliche Punkte wie das Bildungsverständnis und die Bildungsaktivität einschließlich der Bildungsmotive. Zudem wird die Beteiligung an freiwilligem Engagement thematisiert.

Sozial emotionaler Typ im Vergleich mit dem gemeinwohlorientiert-solidarischen Typ

Den gemeinwohlorientiert-solidarischen Typ und den sozial emotionalen Typ verbindet die solidarische Ausrichtung der Bildungsaktivitäten. Bei beiden führt die solidarische Ausrichtung dazu, dass das soziale Netzwerk eine wichtige Rolle in Bezug auf Weiterbildung spielt. Das Bildungsmotiv selbst ist also ein soziales Motiv.

Beim sozial emotionalen Typ steht dabei die Bildung an sich als Eigenwert im Vordergrund, die jedoch nicht nur der Selbstverwirklichung dient, sondern auch mit dem Ziel verbunden ist, sich in die Gemeinschaft einzubringen. Weiterbildung wird als integratives Element geschätzt.
Vom gemeinwohlorientiert-solidarischen Typ werden Bildungsprozesse darüber hinaus als Mittel für den Erwerb sozialer Kompetenz angesehen. Bildung wird von diesem Typ fast immer in Verbindung mit sozialer Kompetenz thematisiert.

Während die beiden beschriebenen Typen ähnlich sozial ausgerichtet sind, unterscheiden sie sich deutlich in der Dimension des Bildungsverständnisses. Die Sozial Emotionalen sehen Bildungsprozesse, gleichgültig ob formal oder informell, auf vielen Gebieten als umfassende Bereicherung und verbinden sie deshalb mit positiven Gefühlen. Sie bilden sich um der Bildung willen und besuchen auch organisierte Bildungsveranstaltungen ohne spezifischen Verwertungsbezug.

Bei den Gemeinwohlorientiert-Solidarischen wird Weiterbildung dazu genutzt, erworbenes Wissen an die Gemeinschaft weiterzugeben und im Austausch mit Gleichgesinnten zu lernen, ist also an einen Nutzen gebunden. Der Nutzengedanke ist dabei in allen Bereichen wie der Freizeit und dem freiwilligen Engagement des Lebens präsent.

Den Personen beider Typen sind ein differenziertes Bildungsverständnis und eine hohe Bildungsaktivität gemeinsam. Häufig werden organisierte Veranstaltungen besucht, generell ist informelles Lernen sowohl im beruflichen als auch im privaten Alltag gut integriert. Die wichtige Bedeutung des sozialen Elements, das mit der solidarischen Ausrichtung einhergeht, bewirkt, dass an die Atmosphäre in Bildungsveranstaltungen hohe Ansprüche gestellt werden. Das Sich-Wohlfühlen innerhalb einer Lerngruppe unterstützt Bildungsprozesse nicht nur, sondern ist für das Gros der Personen dieses Typus unabdingbare Voraussetzung für die Teilnahme.

Freiwilliges Engagement wird von Personen beider Gruppen gleichermaßen aktiv verfolgt und als informelles Lernfeld gesehen. Während Sozial Affektive in erster Linie freiwilligem Engagement nachgehen, um etwas an die Gemeinschaft zurückzugeben und ihre sozialen Netzwerke zu pflegen, betonen Personen des gemeinwohlorientiert-solidarischen Typus insbesondere die Lerngewinne durch das Ausüben der Tätigkeiten und die Möglichkeit, ihre eigenen Fähigkeiten einbringen zu können.

Der selbstabsorbierend-kontemplative Typ im Vergleich mit dem utilitaristischen Typ

Den Personen des selbstabsorbierend-kontemplativen und des utilitaristischen Typus ist gemeinsam, dass sie Bildung als individuellen Prozess ohne bür-

gerschaftliche oder sozialpolitische Komponenten sehen. Der klare Unterschied zwischen den beiden Typen besteht darin, dass der kontemplative Typus Bildung als Selbstzweck mit dem Ziel, die eigene Persönlichkeit weiterzuentwickeln versteht, während der utilitaristische Typ Bildung als Vehikel nutzt, um individuelle, meist berufliche Ziele zu erreichen.

Vor diesem Hintergrund ist der selbstabsorbierend-kontemplative Typ in der Regel bildungsaktiver, weil er Bildung intrinsisch motiviert nachgeht. Barrieren für die Teilnahme an Weiterbildung beschränken sich auf externe Faktoren. Er nimmt organisierte und informelle Lerngelegenheiten wahr und bezieht Weiterbildung sowohl auf den beruflichen als auch auf den privaten Bereich.

Für Personen des utilitaristischen Typus hingegen ist Weiterbildung in erster Linie beruflich geprägt. Utilitaristen nutzen wegen des hohen Praxisbezugs und der damit garantierten hohen Verwertbarkeit des Gelernten besonders häufig informelles Lernen in Form von *learning by doing*. Sich beruflich auf dem neuesten Stand zu halten, um auf dem Arbeitsmarkt konkurrenzfähig zu bleiben, steht dabei im Vordergrund. Sie nehmen in erster Linie aufgrund extrinsischer Motivation an Weiterbildung teil, so dass diese als „Muss" oder sogar als Zwang erlebt wird. Nach Austritt aus dem Erwerbsleben, also mit Wegfall der Notwendigkeit der Weiterbildungsteilnahme, um „beruflich auf dem Laufenden zu bleiben", partizipieren sie erheblich seltener an Bildungsmaßnahmen. Falls auch in der Nacherwerbsphase noch Weiterbildung verfolgt wird, so ist sie in der Regel auf die Verwertbarkeit der Lerninhalte in nachberuflichen Tätigkeitsfeldern angelegt.

Während Personen des selbstabsorbierend-kontemplativen Typus häufig ehrenamtlich aktiv sind, gibt es unter den Utilitaristen nur wenige freiwillig Engagierte.

15.4 Fazit

Es ist zu vermuten, dass Personen in Abhängigkeit von der jeweiligen Lebensphase zwischen den verschiedenen Typen wechseln. So gibt das Datenmaterial Hinweise darauf, dass während der Berufstätigkeit utilitaristisches Bildungsverständnis und Bildungsmotive weiter verbreitet sind als in der Nacherwerbsphase. Eindeutige Belege für diese Annahme finden sich in den Daten allerdings nicht und könnten wohl auch nur durch längsschnittliche Forschungsdesigns generiert werden. Deutlich zeigt sich allerdings das breite Spektrum von Bildungsmotiven und -einstellungen auch – und gerade – im Alter. Die erarbeitete Typologie bietet insbesondere auch für Bildungsanbieter einen vielversprechenden Ansatzpunkt, um gezielt bestimmte Gruppen Älterer anzusprechen. Auf Basis ähnlicher Bildungsziele innerhalb des jeweiligen Typus zeigen sich auch deutliche Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Bildungsverhaltens, der Bildungsinteressen und der Bildungsbarrieren, die durch eine entsprechende Angebotsgestaltung aufgegriffen werden könnten. Gleichwohl wird auch deutlich, dass mit dieser Typologie lediglich ein erster – unseres Erachtens wichtiger – Schritt in Richtung eines stärker ausdifferenzierten Blickes auf ältere Lerner getan ist. Weitere Untersuchungen könnten durch eine quantitative Überprüfung der hier qualitativ erarbeiteten Typologie oder durch die Untersuchung der Stabilität der Typenzugehörigkeit im Längsschnitt die gewonnen Kenntnisse erweitern.

16. Didaktische Handlungsfelder und Bildungsmarketing

Rudolf Tippelt / Simone Schnurr

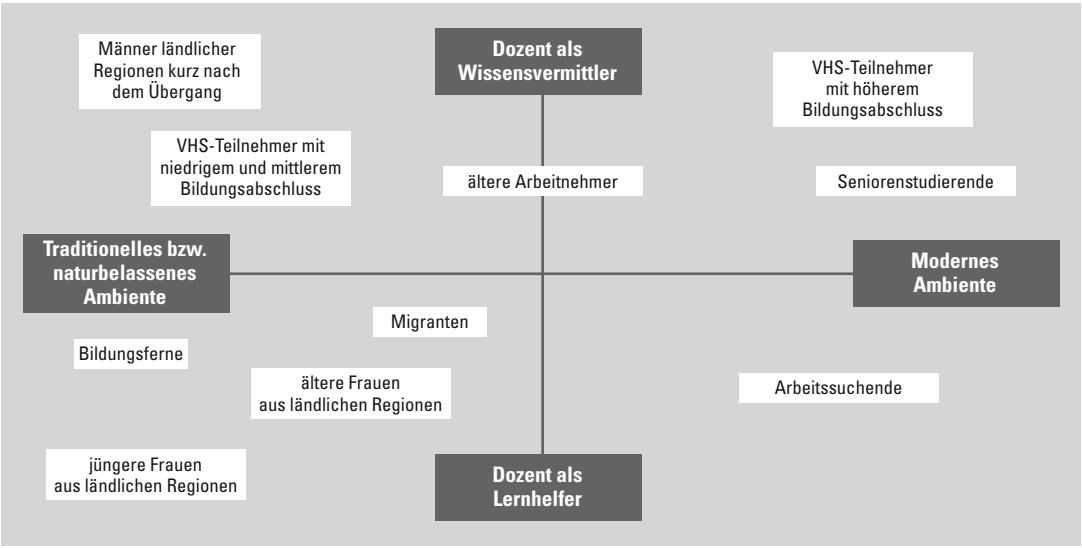
Bildungsmarketing stellt ein Instrument zur zielgruppenspezifischen Angebotskommunikation und -planung dar und ist auch bei der Bildung Älterer notwendig. Bereits Mitte der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts wurde das Thema Marketing in der öffentlichen Weiterbildung wissenschaftlich diskutiert. Die Bedeutung von Marketing in der Weiterbildung ist heute unbestritten (vgl. Schöll 2005). In den 1980er Jahren waren erste wenige Bemühungen sichtbar geworden, die kommerzielle Marketinglehre auch in der Weiterbildung anzuwenden (vgl. Sarges/Haeberlin 1980). Eine intensivere Auseinandersetzung mit der Thematik des Weiterbildungsmarketings lässt sich seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts feststellen (vgl. Reich 2005). Für diese Entwicklungen sind vor allem ein verschärfter Wettbewerb auf dem Weiterbildungsmarkt, eine starke Ausdifferenzierung der Teilnehmerinteressen, aber auch eine zunehmende Intransparenz auf dem Weiterbildungsmarkt mit verantwortlich (vgl. Möller 2002).

Bruhn (1990) geht von einem entscheidungsorientierten Ansatz aus und rückt die Orientierung am Nutzen für die Kunden als zentrales Ziel ins Zentrum des Marketingbegriffs. Beim Bildungsmarketing werden sowohl pädagogische als auch ökonomische Ebenen zusammengeführt, wobei der Zuschnitt des Konzeptes immer an die jeweilige Referenzwissenschaft gekoppelt ist. Aus ökonomischer Sicht geht Bildungsmarketing von „Bildung als Produkt" aus. Bildungsmarketing im pädagogischen Modell stützt sich hingegen eher auf das pädagogische Verstehen der Subjekte in Bildungsprozessen (vgl. Sloane 1997; Tippelt u.a. 2008). Für Bernecker (2001, S. 43) stellt die Angebots- oder Leistungspolitik den Mittelpunkt des Marketings dar, wobei Bildungsmarketing als Marketing-Mix betrachtet wird und drei Aspekte der Weiterbildung in den Fokus rücken: Erstens ist die Bildungsleistung eine soziale Dienstleistung, zweitens bietet der Anbieter seine Seminare im Rahmen eines Servicepaketes an und drittens versucht man durch Bildungsmarketing die Nachfrage im Interesse der Zielgruppe und Adressaten, aber auch der anbietenden Einrichtungen zu fördern. Dabei wendet sich das strategische Marketing von kurzfristigen operativen Zielen ab, stattdessen stehen die Planungshilfen für das pädagogische und administrative Personal im Vordergrund des Interesses. Möller (2002) bietet eine Definition, welche die Verbesserung von Leistungsprogrammen durch eine ganz spezifische Ausrichtung an den Weiterbildungsnutzern formuliert. Den vorliegenden Recherchen und Analysen liegt diese Definition von Möller zugrunde. In der Abhandlung wird Bildungsmarketing als eine Verbesserung von Weiterbildungsprogrammen durch Ausrichtung an den speziellen Interessen von Weiterbildungsnutzern gesehen.

Sinnvoll ist hierbei die Kombination von Marketinginstrumenten, denn es müssen letztlich didaktische Entscheidungen in den Bereichen Produktpolitik, Kommunikationspolitik, Distributionspolitik und Preispolitik getroffen werden. Diese Einteilung ist allerdings nur auf analytischer Ebene möglich, denn die verschiedenen Instrumente greifen in der Durchführung ineinander und müssen aufeinander abgestimmt werden, damit diese voll wirksam werden können (vgl. Tippelt u.a. 2008).

Das Instrument der *Produktpolitik* umfasst alle inhaltlichen Leistungen eines Anbieters (vgl. Bernecker 2001). Hier kann die vorliegende Studie erhebliche Aufschlüsse über Wünsche und Präferenzen der einzelnen Teilnehmergruppen, aber auch

Abbildung 16.1:
Zielgruppen in der Vierfeldertafel



Quelle: EdAge LMU

über mögliche Barrieren geben. In den Bereich der *Kommunikationspolitik* fallen alle Wege der Kommunikation und Information, wobei in diesem Gebiet nicht nur die Öffentlichkeitsarbeit, sondern auch Kommunikationsformen wie beispielsweise die Mund-zu-Mund-Propaganda oder das „direct marketing" berücksichtigt werden (vgl. Möller 2002). Die *Distributionspolitik* umfasst alle Aktivitäten, die den Weg von der Bildungsleistung bis hin zu den Teilnehmenden betreffen (vgl. Reich 2005). Hierunter werden auch Räumlichkeiten, Ambiente sowie zeitliche Strukturierung gefasst (vgl. Bernecker 2001). Im Kern geht es darum, Orte, Termine und Lernformen festzulegen (vgl. Schöll 2005). Auch Anmeldemodalitäten, Öffnungszeiten und Serviceleistungen gehören zur Distributionspolitik (vgl. Möller 2002). Die *Preispolitik* schließlich setzt sich mit allen Fragen der Preisgestaltung und der Zahlungskonditionen auseinander (vgl. Tippelt u.a. 2008). Preispolitik zielt unter anderem darauf ab, die Teilnahmebeiträge an den finanziellen Möglichkeiten der Zielgruppe auszurichten.

Die zielgruppenorientierte Gestaltung der einzelnen Marketinginstrumente speziell für ältere Weiterbildungsteilnehmende ist im Sinne einer Bedarfsanalyse mit dem Fokus auf Interessen und Vorstellungen potenzieller Weiterbildungsteilnehmender bislang ein Forschungsdesiderat. Ziel des Projektes war es daher auch, zielgruppenspezifische Vorstellungen einer „optimalen" Weiterbildungsveranstaltung zu erfassen und damit Hinweise für die Gestaltung didaktischer Handlungsfelder zu geben. Die Befragten wurden daher in den Gruppendiskussionen gebeten, Wünsche und Vorstellungen hinsichtlich einer „optimalen" Weiterbildungsveranstaltung zu äußern. Die erhobenen Informationen lassen detaillierte Aussagen über die Räumlichkeiten, Anforderungen an Dozent/inn/en, Ambiente, Medieneinsatz und die gewünschte Gruppenzusammensetzung zu. Ebenso gehört die Erreichbarkeit der einzelnen potenziellen Teilnehmergruppen zu den hier leitenden Erkenntnissinteressen.

Marketing wird also im Kontext der Bildung Älterer als breite Analyse zu Planung, Durchführung und Kontrolle des Organisationsprozesses der Bildungsarbeit verstanden (vgl. Meisel 1999).

16.1 Differenzierung von Zielgruppen im Kontext didaktischer und marketingbezogener Beschreibungen

Bei der Auswertung der einzelnen Gruppendiskussionen bot sich eine Einteilung der Gruppen nach dem/der gewünschten Kursleiter/in und dem bevorzugten räumlichen Ambiente an. Im Folgen-

den findet eine Einteilung der Zielgruppen in einer Vierfeldertafel statt.

Dozent/inn/en können idealtypisch als Wissensvermittler gesehen werden; deshalb sollten sie ein sehr gutes Fachwissen mitbringen. Das erste Feld ist einerseits durch den Dozenten/die Dozentin als Wissensvermittler, andererseits durch das Ambiente definiert, das eher modern sein sollte. Im zweiten Quadranten haben die Lehrenden die Aufgabe der Wissensvermittlung, die Weiterbildung sollte jedoch in eher traditioneller Umgebung stattfinden.

Dozent/inn/en können aber auch eher als Lernbegleiter gesehen werden. Dann sollten sie insbesondere eine hohe Beratungskompetenz besitzen und in der Lage sein, auf bestimmte Lernschwierigkeiten einzugehen. Lehrende als Lernbegleiter können wiederum in einem modernen Ambiente agieren, aber auch in einem eher traditionellen oder natürlichen Ambiente wirken.

Die dimensionalen Ausprägungen sind in der Graphik idealtypisch dargestellt: Im Folgenden werden die in den Gruppendiskussionen berücksichtigten realtypisch unterschiedenen älteren Weiterbildungsadressaten diesen Dimensionen zugeordnet.

16.1.1 Wissensvermittlung in modernem Ambiente

Für diese Gruppen fungieren Dozent/inn/en deutlich als Wissensvermittler, aus diesem Grunde sollten sie über sehr gute fachliche Kompetenzen verfügen und diese auch vermitteln können. Ferner wünschen sich die folgenden Gruppen ein „modernes“ Ambiente:

Seniorenstudierende

Im Mittelpunkt des Lerngeschehens steht *der Dozent/die Dozentin*. Das didaktische Können bezieht sich zum einen auf die theoretischen Inhalte und zum anderen auf die Lebendigkeit eines Vortrages, weshalb dieser durch Gestik und Mimik unterhaltsam gestaltet sein sollte. Darüber hinaus wird ein hohes inhaltliches Niveau erwartet.

Seniorenstudierende ziehen zwei *Lernformen* in Erwägung, zum einen die „große Vorlesung“ und zum anderen das Lernen in kleinen Gruppen. Nach besuchten Vorlesungen werden vor allem inhaltliche Diskussionsrunden oder Tutorien zur Vertiefung der behandelten Inhalte vermisst. Wenn in Kleingruppen gearbeitet wird, sollte die *Gruppen*größe 15 Personen nicht übersteigen. Die intergenerative Begegnung in der Gruppe und der gegenseitige Austausch stehen im Mittelpunkt aller Lehrveranstaltungen einschließlich des Tutoriums.

Als einzelne ältere Person unter jungen Studierenden fühlen sich Teilnehmende im Seniorenstudium eher unwohl, aber gerade der Austausch zwischen den einzelnen Gruppen unterschiedlicher Generationen gibt den Älteren die Möglichkeit, ihre Erfahrungen an Jüngere weiterzugeben.

Bevorzugt werden moderne *Gebäude*, denn „in modernen Gebäuden herrscht ein moderner Geist“. Das räumliche Ambiente sollte unterstützend auf die Lernatmosphäre wirken und „Ruhe ausstrahlen“. Anforderungen an die Beschaffenheit eines Gebäudes hängen sehr stark von der Dauer und Häufigkeit einer Weiterbildung ab; in jedem Fall möchte man sich in den Pausen „gerne die Füße im Freien vertreten“; die Voraussetzungen dazu sollten also vorliegen.

Beim *Medien*einsatz steht die Präsentation der Inhalte im Vordergrund. Dabei sollte der Medieneinsatz die Lehrenden dahingehend unterstützen, dass sie die Inhalte frei und reflektiert darlegen können. Aus diesem Grunde wird ein Overheadprojektor als das optimale Medium gesehen.

VHS- Teilnehmende mit hohem Bildungsabschluss

Von Lehrenden wird Freundlichkeit, Lockerheit und Offenheit erwartet. Ihr äußeres Erscheinungsbild sollte eher sportlich und leger, nicht formell wirken. Wichtiger als das Alter ist ihre Kompetenz, wobei auch gewünscht wird, dass sie über Lebenserfahrung verfügen. Moderationsfähigkeiten und ein gewisses Maß an persönlicher Autorität sind weitere wichtige Attribute.

Das räumliche Ambiente einer Bildungsmaßnahme wird unter den Aspekten heller und freundlicher *Raum*gestaltung diskutiert. Die Räumlichkeiten sollten eine Verbindung zur Natur herstellen, aber dennoch modern sein. Die Lernatmosphäre an sich sollte nicht an Schule erinnern, sondern frei von Druck und Lernzwängen sein. Lernen muss Spaß machen.

Beim *Medien*einsatz wird ein Medienmix präferiert. Zum einen sollte der Medieneinsatz Vielfältigkeit bieten und Visualisierungen kombinieren, zum anderen sollten die eingesetzten Medien den Entstehungsprozess der Lehrinhalte deutlich dokumentie-

ren. Für diese Anforderungen bieten sich besonders Beamer oder Flipcharts an.

Teilnehmerorientierung und kommunikative Elemente stellen die Basis der *Lehr-Lernmethode* dar. Auf Vorträge oder Frontalunterricht muss nicht ganz verzichtet werden, dennoch sollten diese Methoden eher kurz gehalten werden. Für die Teilnehmenden ist es bedeutend, dass Gruppenarbeit mit wenigen Personen stattfindet, denn man will „gehört werden".

Die Präferenzen bezüglich der Alterszusammensetzung orientieren sich stark an dem jeweiligen Thema. Eine altersheterogene *Gruppe* eignet sich aus Sicht dieser VHS-Teilnehmenden besonders bei Diskussionsrunden oder dem Erlernen einer Sprache, da hier die Älteren von den Jüngeren inhaltlich stark profitieren können. Allerdings muss ergänzend berichtet werden, dass gleichwohl große Befürchtungen bei heterogenen Lerngruppen vorherrschen, denn es wird auch auf Lernunterschiede zwischen den einzelnen Altersgruppen, insbesondere bezüglich des Lerntempos, hingewiesen. Die Befragten gehen davon aus, dass Jüngere deutlich schneller lernen und verstehen, was aber die Angst erhöht, selber dem Lerntempo nicht folgen zu können.

16.1.2 Wissensvermittlung in traditionellem Ambiente

Auch die beiden folgenden Gruppen sehen die Dozent/innen vor allem als Wissensvermittler. Man wünscht sich jedoch eher ein traditionelles Ambiente.

Männer kurz nach dem Übertritt in die Rente – ländliche Region

Ältere Männer vom Lande bevorzugen erfahrene und kompetente *Dozent/inn/en*, machen das allerdings nicht an deren Alter fest, solange sie über einen entsprechend großen Erfahrungsschatz verfügen. Die didaktischen Kompetenzen werden vor allem im Anleiten und Moderieren von Weiterbildungsveranstaltungen gesehen. Dabei sollten neue Inhalte gut und – besonders hervorzuheben – verständlich dargeboten werden.

Die *Räumlichkeiten* müssen vor allem Ruhe ausstrahlen, so hat jeder Teilnehmer die Möglichkeit, sich ganz den Inhalten zu widmen. Wie letztlich ein Raum gestaltet sein sollte, hängt von der Gruppengröße ab. Eine ruhige Lage und eine gewisse Geräumigkeit werden voraussetzt, so besteht auch in den einzelnen Lernpausen die Möglichkeit der Erholung und Entspannung. Bevorzugt wird eher ein traditionelles Ambiente.

Kleine, übersichtliche Weiterbildungs*gruppen* werden von diesen Adressaten bevorzugt, da gerade in kleinen Gruppen angeregte Diskussionen stattfinden können. Auch Altersunterschiede zwischen den Teilnehmern werden nicht als Nachteil gesehen. Wichtig für die Weiterbildung sind aber die gleiche thematische Zielsetzung und ein homogener Wissensstand.

Für spontanes und kreatives Arbeiten bietet sich ein Overheadprojektor an. Dieses *Medium* bietet die Möglichkeit, auf ältere Inhalte bequem zurückgreifen zu können. Beamerpräsentationen werden nicht wirklich gerne gesehen, denn es geht vielen zu schnell und man befürchtet eine zu große Informationsfülle.

Zwischen den einzelnen Lerneinheiten sollte genügend Zeit für *Pausen* eingeräumt werden. Gerne möchte man sich zwischendurch etwas die Beine vertreten; das Plaudern mit anderen wird nicht hervorgehoben. Lange Anreisewege werden nicht in Kauf genommen.

VHS-Teilnehmende mit niedrigem und mittleren Bildungsabschluss

Bezüglich der Eigenschaften der *Dozent/inn/en* kann angemerkt werden, dass das Alter von dieser Gruppe nicht als Kriterium für eine gute Weiterbildungsveranstaltung benannt wurde. Die Lehrenden sollten allerdings freundlich und sozial aufmerksam sein sowie Empathie und ehrliches Interesse dafür zeigen, dass die Themeninhalte von der Weiterbildungsgruppe gut aufgenommen werden können. Natürlich setzt dies didaktisch-methodische Kompetenz voraus, die gewährleisten soll, dass der Stoff für die Lernenden nachvollziehbar ist.

Der *Medien*einsatz stellt eine Mischung zwischen traditionellen (Tafel) und modernen (Beamer) Medien dar. Mit der Tafel assoziiert diese Gruppe langsames, nachvollziehbares und ruhiges Lernen: Man möchte sich Zeit nehmen können. Außerdem bleibt das Geschriebene für einen längeren Zeitraum sichtbar und memorierbar. Der Beamer hingegen steht für Vielfältigkeit, Effizienz und Qualität.

Gewünscht wird ein Blickkontakt zwischen Lehrenden und Kursteilnehmenden. Dies kann durch eine U-förmige Sitzordnung begünstigt werden, da

sie den kommunikativen Charakter einer Weiterbildungsveranstaltung fördert. Diese Gruppe stellt sich als optimale Lernform eine mehrtägige Veranstaltung mit geselligem Charakter vor, was auch die Zusammensetzung der Lerngruppe tangiert.

Eine kleine Weiterbildungs*gruppe*, die den ungezwungenen Kontakt zwischen den Teilnehmenden fördert, wird bevorzugt. Da die Möglichkeit des persönlichen Austausches auch vor bzw. nach den Veranstaltungen unbedingt gewünscht wird, wurde als Anforderung an den Rahmen einer optimalen Weiterbildungsveranstaltung zum Beispiel auch eine Cafeteria zum gemütlichen Beisammensein genannt. Die Alterszusammensetzung der Fortbildungsgruppe spielt generell keine Rolle, allerdings sollte der Wissensstand der Lernenden homogen sein. Vereinzelt wird angemerkt, dass der Generationenunterschied durchaus zum Tragen käme, da „die Jugend bei manchen Themen eine Einstellung" hätte, die es den Teilnehmenden nicht möglich mache, die Veranstaltung weiterhin zu besuchen.

Auch dieser Gruppe ist ein intensiver Austausch zwischen den einzelnen Kursteilnehmenden ein großes Anliegen. Hierbei ist vor allem wichtig, dass Inhalte diskutiert und ausgetauscht werden können.

16.1.3 Wissensvermittlung in modernen oder traditionellen Ambiente

Für die Gruppe der älteren Arbeitnehmer kann keine genaue Zuordnung des räumlichen Ambientes getroffen werden. Die Aussagen differieren zwischen eher modernem und traditionellem Ambiente. Aber auch ältere Arbeitnehmer sehen in den Lehrenden primär Wissensvermittler.

Ältere Arbeitnehmer

Bei dieser Gruppe steht die Kompetenz der *Dozent/inn/en* eindeutig im Mittelpunkt. Gewünscht werden zum einen fachliche und zum anderen didaktische Kompetenz. Gutes und anschauliches Erklären von Inhalten stellen somit eine Kernkompetenz von Dozent/inn/en dar. Zunächst spielt deren Alter keine Rolle, so lange sie über ausreichende Erfahrungen in ihrem Wissensbereich verfügen.

Bei den *Räumlichkeiten* wird klar differenziert: Zum einen sollte eine Weiterbildungsveranstaltung nahe und gut erreichbar sein. Zum anderen wird es als angenehm empfunden, beim Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung aus dem alltäglichen „Trott" herauszukommen und sich neuen Inhalten zu widmen. Das Gebäude sollte selbstverständlich eine angenehme Atmosphäre ausstrahlen; ob ein modernes oder traditionelles Ambiente gewählt werden sollte, differiert in der Gruppe der älteren Arbeitnehmer aber sehr stark. Damit Diskussionen besser in Gang kommen und die Lernenden diesen besser folgen können, werden kreisförmige Sitzformen angeregt, dabei sollte die Sicht auf eine Präsentationsfläche gewährleistet sein. Ob Tische verwendet werden oder nicht, hängt von der Thematik und der angewendeten Methode ab.

Die Gruppe der älteren Arbeitnehmer präferiert einen Methodenmix. Bei der *Lehr-Lernmethode* ist es besonders wichtig, dass eine ausgewogene Mischung aus Vortrag und kooperativer Gruppenarbeit angeboten wird. Gewünscht werden insbesondere interaktive Lernformen.

Beim *Medien*einsatz stehen vor allem die unkomplizierte Handhabung und das Zurückgreifen auf bereits besprochene Inhalte im Vordergrund. Das Flipchart gilt als eine universelle Präsentationsform. Die Nutzung eines Beamers wird dagegen innerhalb der Gruppe kontrovers diskutiert.

Auch bezüglich der *Gruppen*zusammensetzung werden verschiedene Vorstellungen vertreten. Während ein Teil dieser Gruppe eher altershomogen zusammengesetzte Lerngruppen präferiert, ist für den anderen Teil der Austausch mit jüngeren Menschen essenziell. Wichtig erscheint ein homogener Wissensstand der Weiterbildungsgruppe; dieser ist nicht durch das Alter vorentschieden.
Im Gegensatz zu den Seniorenstudierenden zielt in dieser Gruppe der Wissenserwerb vor allem auf berufliche Verwertbarkeit und klare berufsbezogene Interessen.

16.1.4 Dozent/inn/en als Lernbegleiter in modernem Ambiente

Die Gruppe der Arbeitssuchenden bevorzugt Dozent/inn/en, die eher als Lernbegleiter/innen aktiv sind. Sie sollten für jeden einzelnen Teilnehmenden unterstützend aktiv werden. Eine Weiterbildungsveranstaltung wird eher in modernen Räumlichkeiten bevorzugt, weil in modernen Gebäuden und multifunktionalen Räumen die gewünschte Vielfalt der Kursformen besser angeboten werden kann.

Arbeitssuchende

Weiterbildung ist in dieser Gruppe immer gleichbedeutend mit einer Zusammenarbeit zwischen *Dozent/in* und Kursteilnehmenden, wobei die gemeinsame Erarbeitung von Inhalten im Mittelpunkt steht. Dabei müssen Lehrende in der Lage sein, auf die Schwächen jedes/jeder Einzelnen individuell einzugehen. Gewünscht werden fachlich kompetente Dozent/inn/en, die die Inhalte klar und gut verständlich ausführen können und die Teilnehmenden aktivierend am Lehr-Lernprozess beteiligen, was fundierte didaktische Kompetenz voraussetzt. Das Alter der Lehrenden ist zunächst sekundär. Es werden aber vor allem Kursleiter/innen akzeptiert, deren Wissen nicht ausschließlich theoretisch verankert ist. Sie sollten auch praktisches Erfahrungswissen einbringen können, was wiederum nicht unabhängig vom Alter sein dürfte. Neben dem fachlich-methodischen Know-how wird darüber hinaus zugunsten einer vertrauten Kursatmosphäre Zugänglichkeit und Offenheit der Dozent/inn/en erwartet. Sobald eine Weiterbildungsveranstaltung zu „verschult" ist, wirkt sich dies als Barriere aus und es wird eine „Aversion" gegen diese Veranstaltung entwickelt.

Lernen wird immer als Gemeinschaftsarbeit verstanden, weshalb die *Lernform* generell in Gruppenarbeit mündet und lediglich die Grundlagen im Vortragsstil eingebracht werden sollen. Frontalunterricht wird abgelehnt. Stattdessen wird die Entwicklung eines sozialen Netzwerkes innerhalb der Lernenden als anzustrebendes Ziel von Bildungsangeboten formuliert. Förderlich hierfür könnten Gruppenarbeiten und andere auf die Aktivierung der Teilnehmenden abzielende Lehrformen sein, die die Einbeziehung aller Lernenden sicherstellen. Die über die Veranstaltung hinaus bestehenden Netzwerke werden als mögliche wertvolle Hilfe zur Bewältigung aktueller Problemlagen antizipiert. Weiterbildung wird insgesamt eher als ganzheitliches Erlebnis gesehen, das – basierend auf intensiven interaktiven Lernprozessen – auch die Ebene des praktischen Handelns einbeziehen sollte. Die Bedeutung der Handlungsebene und die damit assoziierte höhere Transferorientierung werden von den Arbeitssuchenden – neben der Ermöglichung des sozialen Austausches – als zentrale Qualitätskriterien von Bildungsveranstaltungen gewertet. Eine altersheterogene Zusammensetzung der Teilnehmenden wird dabei nicht als störend, sondern meist sogar als sehr fruchtbar empfunden, da sich das „Erfahrungswissen der Älteren" und die „Energie der Jüngeren" konstruktiv ergänzen können.

Das *räumliche Ambiente* einer Bildungsmaßnahme wird unter den Aspekten der Funktionalität und des Sich-Wohlfühlens bewertet. Geräumigkeit und eine möglichst vielseitige Nutzbarkeit des Raumes werden als lernförderlich erlebt, eine lockere Atmosphäre kann die als unangenehm empfundene Erinnerung an schulische Klassenzimmer vermeiden. Im Umfeld sind Entspannungsmöglichkeiten und die Nähe zur Natur willkommen.

Beim *Medien*einsatz stehen Flexibilität, Vielseitigkeit und unkomplizierte Handhabung als zentrale Kriterien im Mittelpunkt. Folglich werden Tafel, Flipchart oder Metaplanwände als hilfreich empfunden, da sie auch spontan-reaktives Arbeiten zulassen und für die Gruppe ein gewohntes Lernmedium darstellen. Vorgefertigte Beamer-Präsentationen werden dagegen als „Korsett" erlebt und als sehr störanfällig eher abgelehnt.

Finanzielle Einschränkungen werden besonders von dieser Gruppe als Weiterbildungsbarriere benannt; aus diesem Grunde gewinnt der Austausch im sozialen Netzwerk eine besondere Bedeutung.

Insgesamt zeigen sich in beiden befragten Gruppen Arbeitssuchender deutliche Präferenzen hinsichtlich möglicher Dozent/inn/en und der didaktischen Gestaltung. Basierend auf einer hohen Wertschätzung von Erfahrungs- und Handlungswissen wird von den Lehrenden dieses praxisbezogene Wissen erwartet. Hervorzuheben sind die Verknüpfungen von Bildungsmaßnahmen und Selbsthilfe-Netzwerken. Bildungspartizipation ist somit ein Mittel, um die hoch geschätzten Selbsthilfeinitiativen zu fördern.

16.1.5 Dozent/in als Lernbegleiter/in in traditionellem oder natürlichem Ambiente

Hier sind die Lehrenden als „Lernhelfer" aktiv. Sie müssen in der Lage sein, Ängsten und Vorbehalten entgegenzuwirken. Man wünscht sich traditionelle Räumlichkeiten und ein möglichst natürliches oder gar naturbezogenes Ambiente.

Jüngere Frauen in ländlichen Regionen

Für die jüngeren Frauen aus ländlichen Regionen ist *der Dozent/die Dozentin* Mittelpunkt der Lehr- und Lernumgebung. Sie wünschen sich von den Lehren-

den insbesondere eine verständliche Wissensvermittlung und soziale Kompetenz. In dieser Gruppe herrschen sehr große Versagensängste; darauf muss die lehrende Person angemessen reagieren können. Starker *Medien*einsatz wirkt eher abschreckend, gute Erfahrungen wurden bisher mit Flipchart und Pinnwand gemacht, moderne technische Präsentationsmedien werden dagegen ambivalent erlebt. Zum einen wird die Nutzung eines Beamers als professionell empfunden und erscheint für die Darstellung vieler Inhalte als durchaus geeignet. Zum anderen hat dieser Personenkreis erhebliche Probleme und auch Hemmungen, dieses Medium selbst zu nutzen, da es nicht zu unterschätzende technische Barrieren gibt.

Das *räumliche Ambiente* sollte eine eher „heimelige Atmosphäre" ermöglichen, wobei es als besonders positiv empfunden wird, wenn das Gebäude auch gute Freizeitmöglichkeiten eröffnet. Generell sollte das Ambiente „gemütlichen und wohligen Charakter" haben, Blumen und Teppiche unterstützen dies. Bevorzugt wird eine Sitzordnung im Kreis mit Tischen. Tische bilden eine „natürliche" Abgrenzung, einen „Schutz" gegenüber den anderen Teilnehmerinnen und der lehrenden Person. Durch die kreisförmige Sitzordnung werden die gewünschte Diskussion und das Gespräch erleichtert.

Fünf bis acht Personen umfasst eine optimale Weiterbildungs*gruppe*. In einem solchen Gruppenumfang fällt es dieser Zielgruppe leichter, Fragen zu stellen; man „geniert sich weniger wenn starke Verständnisprobleme" sichtbar werden. Es sollte darauf geachtet werden, dass die Altersgruppe relativ homogen zusammengesetzt wird (nicht mehr als zehn Jahre Differenz). Bei heterogener Alterszusammensetzung kommen sehr leicht Versagensängste auf: „Lieber noch mit Älteren, weil da sind wir noch besser." Gerade wenn man nur eine Person unter jüngeren Teilnehmerinnen in einer Gruppe ist, fühlt man sich isoliert und gehemmt. Von großer Wichtigkeit sind kleine „familiäre" Weiterbildungsgruppen, in denen alle Teilnehmerinnen ungefähr das gleiche inhaltliche Niveau haben. Auflockernde Elemente wie beispielsweise eine Kurz-Meditation oder Bewegungsspiele werden als angenehme Abwechslung begrüßt.

Ältere Frauen in ländlichen Regionen

In dieser Gruppe wird großer Wert darauf gelegt, dass *der Dozent/die Dozentin* erfahren und sympathisch ist. Didaktisch sollten die Inhalte so aufgearbeitet sein, dass das Interesse an ihnen geweckt und man zur weiteren Auseinandersetzung mit der Thematik motiviert wird. Dabei sind anschauliche Erklärungen von großer Bedeutung.

Diese Teilnehmer*gruppe* bevorzugt ein ruhiges Ambiente, eingebettet in eine ansprechende, beruhigende natürliche Umgebung. Das „Sich-Wohlfühlen" steht für diese Gruppe ganz klar im Fokus des Weiterbildungsinteresses.

Für ältere Frauen aus ländlichen Regionen muss eine Weiterbildungsveranstaltung *Raum* zum Austausch und zur Diskussion bieten, deshalb bietet sich eine Sitzordnung in Kreisform an, allerdings geben Tische dieser Teilnehmergruppe Sicherheit in der doch eher ungewohnten Bildungssituation.

Präferierte *Lehr-Lernmethode* ist eine wohldosierte Mischung aus Vorträgen und Gesprächen. Vor allem werden kreative Elemente wie Basteln, Malen und Musizieren begrüßt. Das bevorzugte und gleichzeitig vertrauteste Medium ist das Fernsehen.

Gruppen- und Alterszusammensetzungen spielen in dieser spezifischen Gruppe keine übergeordnete Rolle. Gerne besuchen die Befragten auch Veranstaltungen in einer altersheterogenen Gruppe, denn gerade im Austausch mit jüngeren Menschen könne sehr viel gelernt werden. Man vergleicht sich nicht mit der Leistungsfähigkeit der Jüngeren, vielmehr steht der vorbehaltlose Gedankenaustausch mit anderen Personen im Mittelpunkt. Weiterbildung wird vor allem als soziale Herausforderung gesehen.

Diese Teilnehmergruppe sucht den aktiven Austausch mit anderen Menschen, weniger, um ein funktionierendes zweckgerichtetes Netzwerk zu etablieren als vielmehr, um Geselligkeit und Gemeinsamkeit zu erleben. Kontakte und ein dichtes soziales Netzwerk schützen vor sozialer Isolierung und sichern die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Zusätzlich verbindet man Bildungsangebote mit kreativer Selbstverwirklichung.

Türkische Migrant/inn/en

Wichtig bei der Wahl *des Dozenten/der Dozentin* ist den Teilnehmenden eine vertrauenswürdige Person, zu der eine persönliche, zwischenmenschliche Beziehung aufgebaut werden kann. Die Teilnehmenden müssen spüren, dass die Lehrperson Interesse an jedem/jeder einzelnen Teilnehmenden hat. Natürlich spielt ihre inhaltliche Kompetenz auch

eine Rolle. Der/die Kursleiter/in sollte mittleren Alters sein, „jung, aber voller Erfahrung".

Die *Räumlichkeiten* sollten in eine „grüne Umgebung" eingebunden sein. Auf keinen Fall sollte Weiterbildung „in diesen Betongebäuden" stattfinden.

Die *Gruppe* könnte sich Weiterbildung auch „sehr gut im Freien" vorstellen und Lernen soll in bequemer und intimer Atmosphäre stattfinden. Auf Stühlen zu sitzen wird auf Dauer als ermüdend empfunden, Sitzkissen sind dagegen viel bequemer und schaffen eine vertraulichere Stimmung. Ein „strenges Sitzen" wie in der Schule lehnt diese Gruppe unisono ab, generell soll Lernen im Erwachsenenalter anders sein als Lernen im Jugendalter. Im Alter sei *learning by doing* unbedingt vorzuziehen, dennoch sei der Beamer ein sehr geeignetes *Medium* in der Weiterbildung.

Griechische Migrant/inn/en

Die Wünsche an die Dozent/inn/en, die Räumlichkeiten, die Einschätzung der Medien und insbesondere der hohe Stellenwert der natürlichen Umgebung ähneln den Einschätzungen der türkischen Migrant/inn/en. Der Aspekt des spielerischen Lernens wird noch stärker betont.

Ob eine altersheterogene oder eine altershomogene *Gruppe* bevorzugt wird, hängt von der Thematik der Veranstaltung ab. In altersheterogenen Gruppen sollten jedoch die Altersunterschiede nicht zu groß sein, damit die Einstellungen und Lebenserfahrungen, aber auch der Wissensstand und das Lerntempo nicht zu stark variieren. Jedoch werden auch größere Altersunterschiede (beispielsweise zwischen 25-Jährigen und 60-Jährigen) nicht als Problem gesehen, wenn die Interessen ähnlich sind.

Russische Migrant/inn/en

Die Wünsche an die Lehrpersonen und die Räume sowie die Hervorhebung der freien Natur als möglicher Lernort wiederholen sich erneut. Bei den Medien werden der Overhead-Projektor und die Tafel als optimale Visualisierungshilfe benannt, insbesondere weil man schon gute Erfahrungen damit gemacht hat. Auf die Frage nach den Gruppenteilnehmenden einer optimalen Weiterbildung wird allerdings die Altersheterogenität der Weiterbildungsgruppe hervorgehoben und die Bedeutung einer guten Atmosphäre zwischen den Kursteilnehmenden unterstrichen.

Bulgarische Migrant/inn/en

Ergänzend zu den bereits erwähnten Wünschen anderer Migrantengruppen wird hier die Expressivität und „Impulsivität" der Dozent/inn/en betont. Ihr Alter spielt für die Befragten keine besondere Rolle. Wieder wird die naturnahe Umgebung genannt und es zeigt sich, dass weder die Alterszusammensetzung noch die soziale Herkunft der Weiterbildungsteilnehmenden eine besondere Rolle spielen. Erneut wird ein Frontalunterricht, wie er aus der Schulzeit bekannt ist, stark abgelehnt. Eine Lehrveranstaltung, die als Hilfsmittel Beamer oder Flipchart mit einbezieht, wird von der Gruppe als optimal bewertet.

Bildungsferne

Bei den Wünschen an die *Dozent/inn/en* wird betont, dass sie nicht rein administrativ vorgehen sollen, dagegen sollen sie „locker" und offen für Diskussionen und Fragen sein. Natürlich müssen sie über fachliches Können verfügen und dieses – wenn nötig – auch in Einzelgesprächen mit den Weiterbildungsteilnehmenden einsetzen. Sie müssen keine herausragenden Fachexperten sein, aber Verständlichkeit ist eine zwingende Anforderung, „er muss gut rüber kommen". In dieser Gruppe wird ausdrücklich eine enge Zusammenarbeit der Teilnehmenden in der Bildung gewünscht, Einzelarbeit wird als negativ bewertet. Man will schnell und ungezwungen mit anderen in Kontakt kommen. Flipchart und Pinnwand garantieren, dass erarbeitete Inhalte sichtbar bleiben und nicht verloren gehen. Im Verlauf der Veranstaltung kann auf diese Inhalte dann immer wieder zurückgegriffen werden. Besonders wichtig sind das „Kennenlernen der anderen und das gesellige Beisammensein".

16.2 Fazit

Der methodische Aufbau einer Weiterbildungsveranstaltung muss – je nach Gruppe und deren Interessen – unterschiedlich gestaltet sein. Gemeinsam ist für alle Gruppen, wenngleich in vollkommen unterschiedlichen methodischen Settings, die überragende Bedeutung der Lehrenden und der Verständlichkeit ihrer Wissensvermittlung.

Arbeitssuchende wünschen sich Gruppenarbeit, damit Inhalte gemeinsam erarbeitet werden können. „Networking" steht bei dieser Gruppe im Vordergrund, da so die Möglichkeit besteht, sich ge-

genseitig auch außerhalb einer Bildungsmaßnahme zu unterstützen.

Seniorenstudierende favorisieren dagegen die „große Vorlesung", um sich Wissen anzueignen, oder wünschen sich kleine Kurse und Tutorien, in denen die Inhalte der Vorlesung vertiefend diskutiert werden. Bei dieser Gruppe steht vor allem der geistige Austausch zwischen Jung und Alt im Vordergrund. Gerne möchten sie den Studierenden auch Erfahrungen aus der eigenen Erwerbstätigkeit weitergeben.

Frauen aus ländlichen Regionen lernen gerne in einem sozialen Umfeld. Weiterbildung sollte somit einen eher geselligen Charakter haben.

Bei den – zumindest in den Gruppendiskussionen erreichten – jüngeren Frauen in ländlichen Regionen steht ein gemütliches und heimeliges Ambiente der Weiterbildung im Vordergrund, beispielsweise lassen „Blumenschmuck oder Teppiche einen Raum angenehmer" erscheinen. Diese Gruppe ist durchaus auch bereit, weiter wegzufahren, um eine Weiterbildung zu besuchen, weil Weiterbildungs- und Feizeitmotive gerne kombiniert werden. Wichtig erscheint eine kleine homogene Gruppe, die sowohl altershomogen ist als auch über einen relativ gleichartigen Wissensstand verfügt. Besonders jüngere Frauen vom Lande artikulieren Ängste in heterogenen Gruppen, weil sie befürchten, eventuell der Weiterbildung nicht folgen zu können und sich damit zu „blamieren".

Für die Gruppe der älteren Frauen vom Lande spielt vor allem der gesellige Charakter einer Weiterbildung eine herausragende Rolle. Sie wollen „nicht nur zu Hause versauern", sondern noch an sozialen Ereignissen und generell „an der Gesellschaft teilhaben". Dennoch sollte die Veranstaltung eher am Ort stattfinden. Wichtig ist dieser Gruppe der Austausch mit anderen, gerne auch jüngeren Menschen, denn gerade diese gäben immer wieder Lernimpulse. Dennoch nehmen die Mitglieder dieser Gruppe eher selten an einer Weiterbildung teil. Sie besuchen hin und wieder Vorträge, was sie selbst jedoch nicht als Weiterbildung wahrnehmen.

Männer kurz nach dem Übergang in die Rente, die in einer ländlichen Region leben, wünschen sich erfahrene Dozent/inn/en. Dabei ist nicht ihr Alter relevant, sondern ihre Lehrerfahrung zählt. Diese Gruppe ist offen für altersheterogene Kurse und auch daran interessiert, eigenes Erfahrungswissen weiterzugeben. Veranstaltungsort und -raum sollten der Gruppengröße angepasst sein; auch die Nähe zum Wohnort stellt ein wesentliches Kriterium dar.

Für die Gruppe der älteren Arbeitnehmer stehen wie bei den Seniorenstudierenden, aber im Gegensatz zu den anderen erwähnten Gruppen, die Lerninhalte im Mittelpunkt. Und wiederum spielt die Lehrperson eine herausragende Rolle. Sie muss methodisch und inhaltlich sehr kompetent und in der Lage sein, Inhalte gut und verständlich zu vermitteln. Diese Gruppe hebt ebenfalls hervor, dass die Veranstaltung in unmittelbarer Nähe zum Wohnort stattfinden sollte, man ist aber auch für Exkursionen ausgesprochen offen.

VHS-Besucher mit einem hohen Bildungsabschluss bevorzugen vor allem einen legeren unkonventionellen Dozententypus. In dieser Gruppe spielen kommunikative Elemente eine herausragende Rolle. Auch hier wird eine Mischung von Vortrag und Diskussion in Kleingruppen bevorzugt und es werden „helle und freundlich gestaltete Räumlichkeiten" erwartet – ein nur leicht umgestaltetes Schulambiente hat keine Chance. Diese Gruppe zeigt deutliche Ähnlichkeiten mit den Seniorenstudierenden, zumal einige gleichzeitig auch als Seniorenstudierende an der Universität eingeschrieben sind.

VHS-Besuchern mit einem mittleren oder niedrigen Bildungsabschluss ist die Kommunikation zwischen den einzelnen Teilnehmenden besonders wichtig, weil man Kontakte knüpfen will. Aus diesem Grunde sollten Veranstaltungen besonderen Raum für den sozialen Austausch zulassen. Von der lehrenden Person werden Empathie und soziale Aufmerksamkeit erwartet.

Bei allen Migrantengruppen fällt – auch wenn es zunächst eigenartig klingt – ein starker Naturbezug auf, denn Weiterbildung sollte gerne „draußen und mindestens naturnah" stattfinden. Türkische Migrant/inn/en wünschen sich eine vertrauenswürdige Lehrperson. Generell sollte die Weiterbildung eher ruhig und „draußen gelegen" sein. Griechische Migrant/inn/en bevorzugen eine freundliche und sozial eingestellte Lehrperson, die persönliche Ausstrahlung hat. Die Gruppenzusammensetzung sollte in Bezug auf Alter, Einstellung, Lebenserfahrungen und Wissensstand eher homogen sein. Russische Migrant/inn/en lernen dagegen gerne auch in altersheterogenen Gruppen. Der/die Lehrende

sollte über eine persönliche, auch charismatische Ausstrahlung verfügen. Für bulgarische Migrant/inn/en spielt die Herkunft der Teilnehmenden sowie die Alterszusammensetzung keine Rolle. Die Lehrperson hingegen sollte eher expressiv sein.

Bildungsferne stellen sich stark und emotional gegen Einzelarbeit und wollen in enger Zusammenarbeit mit anderen Kursteilnehmenden lernen. Einzelarbeit wird sehr negativ bewertet, auch weil man den Vergleich mit anderen scheut. Weiterbildung sollte das Knüpfen von Kontakten und ein soziales „Networking" aktiv unterstützen, indem kleine Gruppen und kleine Räume bereitgestellt werden. Der Dozent/die Dozentin sollte unkonventionell auftreten und die Lebenssituation der Lernenden verstehen wollen.

Ausgehend von diesen – auf der Basis von Gruppendiskussionen formulierten – explorativen empirischen Hinweisen zur didaktischen Gestaltung von Bildungsveranstaltungen für verschiedene Adressaten- und Zielgruppen älterer Menschen müssen bei der Implementierung einer Marketingstrategie sechs Entscheidungsschritte unterschieden werden (vgl. Barz/Tippelt 2004b). Diese sechs Schritte beinhalten: Ziele der Einrichtung, operative Marketingziele, Marketinginstrumente, Marketingmix, Organisation und Evaluation (vgl. Barz/Tippelt 2004b, S. 9) Die ersten beiden Schritte können zum einen als Schritt der Zielorientierung und zum anderen als Marktorientierung gesehen werden. Alle anderen Schritte sind Aktionsinstrumente, die zur Umsetzung der Marketingziele eingesetzt werden (vgl. Barz/Tippelt 2004). Die vorliegende Studie gibt zahlreiche Hinweise zur Formulierung von Marketingzielen und zur Gestaltung von Marketinginstrumenten im Bereich der Weiterbildung Älterer.

Zunächst müssen also die Ziele der Organisation deutlich formuliert werden, damit diese jeweils bestimmte Zielgruppen ansprechen und ihre spezifischen Interessen in der Angebotspolitik berücksichtigen können. Bei diesem Schritt ist eine genauere „Informationsanalyse" (vgl. Bernecker 2001) erforderlich, um einen detaillierten Überblick über die Zielgruppen zu erhalten (vgl. Barz/Tippelt 2004b). Hilfreich ist hierbei die Analyse von externen und internen Faktoren. Zur Analyse externer Faktoren gehören die Sichtung konkurrierender Angebote anderer Anbieter und der schon vorhandenen Teilnehmergruppen und schließlich die realistische Einschätzung der Chancen von noch zu erschließenden neuen Adressatengruppen und ihrer eventuellen Barrieren. Zu den internen Faktoren zählen finanzielle, zeitliche und personelle Ressourcen (vgl. Bernecker 2001). Externe Faktoren können durch „Field Research" gewonnen werden, was eine Erhebung der Marktgrundlage beim Endverbraucher, in unserem Fall der Weiterbildungsteilnehmenden, bedeutet (vgl. Schöll 2005). „Desk Research" stellt ein Verfahren dar, in dem eine tiefergehende Analyse von Literatur und eventuell schon vorhandener auch regionaler Statistiken durchgeführt wird (vgl. Schöll 2005). Die ergänzende Analyse der internen Faktoren umfasst die bildungspolitischen, organisationsinternen und verbandsinternen Selbstverständnisse sowie die Analyse der Kapazitäts- und Kostenfragen (vgl. Schöll 2005).

Allgemein didaktisch lässt sich abschließend festhalten, dass Institutionen, die die Entwicklungs- und Bildungsprozesse über die Lebensspanne im Blick haben, die unterstützende Funktion von Bildungsprozessen so implementieren sollten, dass die Älteren nicht zum Objekt von „Maßnahmen" werden, sondern Bildungsprozesse selbst gestalten. In einem neuen bildungspolitischen Altersbild werden das Engagement und die Produktivität älterer Menschen anerkannt, die Resilienz im Alter wird betont und soziale wie kulturelle Angebote werden so entwickelt, dass kognitive, emotionale, alltagspraktische und soziale Anregungen breiten Bevölkerungsgruppen zugute kommen.

Bei entsprechenden Weiterbildungskonzepten ist aber zu berücksichtigen, dass den Dozent/inn/en in allen Gruppierungen die größte Bedeutung zugesprochen wird. Dennoch werden an diese sehr unterschiedliche Anforderungen gerichtet – es lassen sich komplexe Herausforderungen an die Fortbildung von Lehrpersonen antizipieren.

17. Handlungsempfehlungen und Forschungsdesiderate

Rudolf Tippelt / Bernhard Schmidt

Aus dem Projekt EdAge gehen – wie den vorangegangenen Kapiteln zu entnehmen ist – zahlreiche Befunde zum Bildungsverhalten und insbesondere auch zu Bildungsinteressen und -barrieren älterer Erwachsener hervor. Daraus ergeben sich einerseits Anknüpfungspunkte für die Programmplanung und Angebotsgestaltung in der Erwachsenen- und Weiterbildung und es stellt sich die Frage, inwieweit bestehende Angebotsstrukturen den vielfältigen Bildungsinteressen Älterer bereits ausreichend Rechnung tragen. Andererseits werden Forschungsdesiderate sichtbar, die für weitere Forschungsprojekte Orientierung geben können.

17.1 Anregungen für weitere Forschung

Wir gehen davon aus, dass die Grundlagen- sowie die angewandte Grundlagenforschung eine Hilfe für pädagogische und bildungspolitische Entscheidungen darstellt, zwar nicht als sozialtechnologische Steuerung, sondern als handlungsrelevante Orientierung. Für eine Intensivierung dieser Handlungsorientierung und dieser Gestaltungsimpulse sind zahlreiche Forschungsthemen auch künftig intensiv weiterzubearbeiten und zu vertiefen.

- *Ältere als Gestalter von Bildung einbeziehen*
  Ältere treten nicht nur als Lernende in Angeboten der Erwachsenenbildung auf, sondern auch als Wissensvermittler, die entweder als Teilnehmende eigene Erfahrungen weitergeben und in thematische Diskurse einbringen oder selbst als Kursleiter/innen tätig sind. Aber auch jenseits organisierter Bildungsveranstaltungen fungieren Ältere als Multiplikatoren von Wissen und Erfahrung, sei es im intergenerativen Austausch in der Familie, durch das Anlernen jüngerer Kollegen am Arbeitsplatz oder im Rahmen freiwilligen Engagements. Wie sich diese Älteren selbst in ihrer Rolle als Wissensvermittler wahrnehmen und welche Möglichkeiten es gerade zur Unterstützung und Förderung dieser Formen des intergenerativen Wissenstransfers gibt, wurde wissenschaftlich bislang nicht ausreichend thematisiert. Bildungsangebote spielen insbesondere in der Vorbereitung und Begleitung Älterer, die sich selbst auch als Lehrende verstehen, sicherlich eine wesentliche Rolle. Wie der Beitrag von Angeboten der Erwachsenenbildung zur Förderung insbesondere der Weitergabe von Erfahrungen Älterer genau aussehen kann und sollte, bedarf spezifischer Untersuchungen.
- *Pluralität der Lebensstile Älterer sichtbar machen*
  In der vorliegenden Untersuchung wurden für die verschiedenen Gruppen älterer Menschen offenkundige Differenzen hinsichtlich des Bildungsverhaltens sowie der Bildungsinteressen und -barrieren deutlich. Diese Unterschiede gehen mit einer enormen Heterogenität hinsichtlich der Lebenslage, der grundlegenden Einstellungen und der Wertemuster einher (vgl. auch Kohli u.a. 2000). Wie vorangegangene Studien zeigten, sind Zusammenhänge zwischen sozioökonomischen Lebensbedingungen, individueller Lebenslage, Werthaltungen und Bildungsverhalten nachzuweisen und prägen einzelne soziale Milieus (vgl. Barz/Tippelt 2004a). Die sich daraus ableitende Forschungsfrage, ob sich auch für die älteren Bevölkerungsgruppen spezifische Milieus identifizieren lassen und ob diesen wiederum eindeutige Handlungsmuster und Präferenzen in ihrem Bildungsaktivitäten zugeordnet werden können, bleibt bislang unbeantwortet. Zwar verweisen die Ergebnisse

von EdAge auf eindeutige Zusammenhänge zwischen den genannten Variablen auch innerhalb der Älteren, die Daten reichen aber bislang noch nicht aus, um sie in einem Soziogramm ähnlich dem Milieu-Modell (vgl. Sinus Sociovision 2008a) zu systematisieren.

- *Bildungsverhalten und -interessen von Migrantenmilieus differenziert erfassen*
  Das Bildungsverhalten und die Bildungsinteressen älterer Migrant/inn/en konnten in der EdAge-Studie explorativ beschrieben werden. Angesichts der großen Vielfalt kultureller und sozialer Hintergründe innerhalb der Migrant/inn/en in Deutschland bedürfte es eigener Studien zur Erfassung der Weiterbildungsinteressen und -barrieren von Personen mit Migrationshintergrund, die bislang nicht vorliegen. Deutlich wurden – sowohl für die noch im Erwerbsleben stehenden wie auch für die Migrant/inn/en in der Nacherwerbsphase – eine durchschnittlich deutlich geringere Beteiligung an den Angeboten der Erwachsenen- und Weiterbildung in nahezu allen Bereichen sowie sehr unterschiedliche Einstellungen und Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf Weiterbildung. Die Größe der Stichprobe von Migrant/inn/en innerhalb der Untersuchung lässt aber keine repräsentative, differenzierte Betrachtung dieser Bevölkerungsgruppe zu, für die bislang auch zu wenig Erkenntnisse darüber vorliegen, welche Variablen für ihr Bildungsverhalten von entscheidender Bedeutung sind. Interessant, aber noch nicht ausreichend elaboriert sind Ansätze, die Migrantenmilieus differenzieren (vgl. Sinus Sociovision 2008b). Sie sind als mögliche Form der empirisch nachvollziehbaren Differenzierung der Migrantenbevölkerung in Deutschland auch für die Bildungsforschung von Interesse (vgl. Tippelt u.a. 2008).
- *Frühe Sozialisationskontexte in ihre Wirkung auf Altersbilder analysieren*
  Die vorliegende Studie verdeutlicht in verschiedenen Bereichen – unter anderem der Weiterbildungsinteressen, des freiwilligen Engagements sowie der Freizeitgestaltung – die Bedeutsamkeit individueller Altersbilder für ein aktives Altern. Für den intergenerativen Austausch und generationenübergreifende Lernprozesse ist der Blick der Älteren auf die eigene Altersgruppe und auf die Jüngeren von zentraler Bedeutung. Vice versa sind aber auch die Vorstellungen und Bilder relevant, die jüngere Generationen mit dem Alter verbinden. Hierzu liegen für den deutschsprachigen Raum bisher keine Untersuchungen vor, die spezifisch die Altersbilder von Kindern und Jugendlichen thematisieren. Lediglich einzelne Studien zu den grundlegenden Einstellungsmustern Jugendlicher (Deutsche Shell 2006) und dem Verhältnis der Generationen (vgl. Hanns-Seidel-Stiftung 2002) verweisen auf eine gewisse Skepsis Jugendlicher im Umgang mit älteren Erwachsenen (vgl. auch Schmidt u.a. 2008). Während in den USA schon seit geraumer Zeit Programme zur Förderung eines positiven Altersbildes für Schulkinder konzipiert und durchgeführt werden (z.B. Aday u.a. 1996; Hembacher/Cruise 2006), wurde diese Thematik in Europa bislang noch kaum beachtet. Die Altersbilder von Kindern und Jugendlichen wären – neben den Auswirkungen auf die Interaktion mit Älteren – auch insofern relevant, als davon auszugehen ist, dass Alterssstereotype, aber auch positive Alterbilder ihre Grundlegung bereits in frühen Lebensphasen finden und sich relativ überdauernd bis ins hohe Alter erhalten. „Self-fulfilling Prophecy"-Effekte können zusätzlich zu einer Verhärtung dieser Altersbilder beitragen.
- *Motive und Barrieren Älterer für freiwilliges Engagement vertiefter erfassen*
  Ältere sind insbesondere in den Bereichen des Ehrenamts und des freiwilligen Engagements bereits heute als wesentliche gesellschaftliche Ressource gefragt und werden in Zukunft in dieser Hinsicht noch stärker zu einer zentralen Stütze des Sozialsystems werden. Zu den überraschenden Befunden der vorliegenden Studie gehört, dass sich Ältere zwar durchaus vielfältig engagieren, Personen im Ruhestand dies aber nicht intensiver tun als Erwachsene mittleren Alters, die in der Regel noch im Erwerbsleben stehen. Dies lässt zweierlei Schlüsse zu. Zum einen scheint sich eine oft angenommene geringere Bereitschaft zu freiwilligem Engagement der nachrückenden Generationen zumindest für die heute 45- bis 64-Jährigen nicht zu bestätigen, zum anderen lassen insbesondere die Aussagen in den qualitativen Teilen der Studie auf eine hohe – teilweise noch nicht abgerufene – Bereitschaft Älterer zu freiwilligem Engagement schließen. Allerdings trifft das keineswegs auf alle Gruppen Älterer und alle Formen freiwilligen Engagements in gleicher Weise zu. Ähnlich wie die Weiterbildungsinteressen in der vorgestellten Typologie differieren auch Interessen an freiwilligem Engagement, die zum

einen weiterer Studien bedürften und zum anderen gezielter angesprochen werden müssten. Augenblicklich – so der Eindruck aus der vorliegenden Untersuchung – ist die Bereitschaft insbesondere Älterer in der Nacherwerbsphase, sich gesellschaftlich oder sozial zu engagieren, noch deutlich größer als deren reales Engagement.

- *Angebotsanalysen differenziert durchführen*
  Notwendig sind weiterführende Forschungen auf der Angebotsseite, z.B. in Form von Angebotsanalysen einzelner Bildungsträger oder in trägerübergreifender Form. Erste Studien in dieser Richtung liegen bereits vor (z.B. Sommer u.a. 2004), decken aber noch nicht das gesamte Spektrum von Bildungsangeboten für Ältere ab. Vielversprechend wären darüber hinaus Daten zu einzelnen Trägern, die Rückschlüsse darauf zulassen, welche Träger für spezifische Gruppen Älterer auf deren Interessen abgestimmte Bildungsprogramme anbieten und inwieweit diese dann auch ihre Zielgruppe erreichen.
- *Fortbildungsbedarf von Erwachsenenbildner/inne/n erheben*
  Unmittelbar aus den Ergebnissen von EdAge wird auch die Notwendigkeit deutlich, in der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätige für die Heterogenität der Zielgruppe „Ältere" zu sensibilisieren und sie für die gerade im Alter teilweise veränderten Lerngewohnheiten und die daraus resultierenden Ansprüche älterer Teilnehmender an Bildungsangebote vorzubereiten. Eine alterssensitive Qualifizierung von professionellen Erwachsenenbildner/inne/n, aber auch in der Erwachsenenbildung tätigen Laien für die Arbeit mit Älteren ist insofern von besonderer Bedeutung, als diese nicht vor gesellschaftlich verankerten und kulturell überformten Altersbildern gefeit sind, die mit steigendem Lebensalter insbesondere kognitive Verluste und Hilfsbedürftigkeit verbinden, anstatt die Bildungspotenziale dieser Altersgruppe adäquat einzuschätzen. Die Möglichkeiten intergenerativer Bildung, die Verknüpfung formaler, non-formaler und informeller Lernprozesse sowie die Herstellung eines egalitären Verhältnisses von Teilnehmenden und Kursleiter/inne/n im Bildungsprozess gehören darüber hinaus zu zentralen Kompetenzfeldern für Erwachsenenbildner/innen. Inwieweit diese Kompetenzen bei den in der Erwachsenenbildung Tätigen vorhanden sind, sie selber einen Fortbildungsbedarf in den entsprechenden Feldern wahrnehmen und adäquate Fortbildungsangebote für Erwachsenenbildner/innen angeboten werden, wurde bislang noch kaum untersucht. Eine aktuelle Studie an der LMU „KomWeit" (vgl. Tippelt/Hippel 2006; Hippel u.a. 2008) greift dieses Forschungsdesiderat auf und stellt einen wesentlichen ersten Schritt zur Schließung dieser Wissenslücke dar.
- *Altersbilder von Personalverantwortlichen in Betrieben untersuchen*
  Das erwähnte Projekt fokussiert allerdings nicht spezifisch die Qualifikationserfordernisse und die Weiterbildung von Erwachsenenbildner/inne/n hinsichtlich der Arbeit mit älteren Lernenden. Hier wären zusätzliche Studien interessant, die zunächst die bei Kursleiter/inne/n vorhandenen Stereotype und Altersbilder erfassen und auch deren Wahrnehmung ihrer älteren Teilnehmenden erheben. Die wissenschaftlich belegte Leistungsfähigkeit Älterer muss – so wurde es zumindest für Personalverantwortliche in Betrieben wiederholt belegt (vgl. Laville/Volkoff 1998; Wrenn/Maurer 2004) – keineswegs in Einklang mit der individuellen Wahrnehmung und Erfahrung stehen. Vor diesem Hintergrund wäre z.B. nach der subjektiven Einschätzung von Erwachsenenbildner/inne/n hinsichtlich der Lerngewohnheiten und -probleme älterer Kursteilnehmender sowie deren Beteiligung an der Gestaltung von betrieblichen Weiterbildungsangeboten zu fragen.
- *Die Bedeutung von Bildungsprozessen für Übergänge analysieren*
  Der Übergang von der Berufstätigkeit in die Nacherwerbsphase ist eine der wichtigsten Zäsuren in der zweiten Lebenshälfte und gehört neben individuellen Verlusterlebnissen – z.B. dem Tod von Familienangehörigen – für viele Ältere zu den wichtigsten biografischen Ereignissen des höheren Erwachsenenalters. Dieser Übergang kann durch Bildungsprozesse sowohl begleitet als auch vorbereitet werden, z.B. indem frühzeitig außerberufliche Interessen entwickelt und vertieft werden. Sowohl die berufliche als auch die allgemeine Weiterbildung können hierzu einen Beitrag leisten und die Entwicklung mittel- und langfristiger außerberuflicher Zielsetzungen unterstützen, die maßgeblich zu einem gelingenden Übergang in die Nacherwerbsphase beitragen. Allerdings ist bislang noch nicht ausreichend geklärt, welche Bildungskonzepte und Angebote hier besonders wirksam sind und in welcher Weise insbesonde-

re die berufliche Weiterbildung zu einer Vorbereitung auf den Berufsausstieg beitragen kann. Zur Bearbeitung dieser Forschungsfragen sind weitere Analysen des Zusammenhangs zwischen Übergangsprozessen und Weiterbildung notwendig, die insbesondere als Längsschnittstudien wichtige Ansatzpunkte für Weiterbildung im Transitionsprozess aufzeigen könnten.

- *Anforderungen an betriebliche Weiterbildung für Ältere spezifizieren*
  Für diejenigen Älteren, die noch im Erwerbsleben stehen, ist in weiteren Studien nach dem Beitrag von Weiterbildung zur Bewältigung des Übergangs in den Ruhestand zu fragen. Ein positiver Zusammenhang von Bildungsaktivitäten und gelungenem Übergang deutet sich hier zwar an, kann aber letztlich nur durch Längsschnittstudien genauer untersucht werden. Wie in Anbetracht sich verlängernder Erwerbsphasen der Beitrag der Weiterbildung zur Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit auch der über 60-Jährigen aussehen könnte, ist bislang unklar. Diese Altersgruppe ist auf dem Arbeitsmarkt und entsprechend in der beruflichen Weiterbildung bisher deutlich unterrepräsentiert, wird aber – so ist anzunehmen – in Zukunft eine wachsende Rolle auch in den Betrieben spielen. Damit verbunden sind neue Anforderungen an die betriebliche und außerbetriebliche Weiterbildung, die sich auf eine Zielgruppe einstellen muss, die sich bislang frühzeitig aus der beruflichen Bildung und dem Arbeitsleben insgesamt zurückgezogen hat.
- *Barrieren und Gelingensbedingungen von Weiterbildung international vergleichen*
  Für die bis 65-Jährigen liegen mit dem Adult Education Survey erstmals belastbare Zahlen für einen internationalen Vergleich des Weiterbildungsverhaltens vor. Dagegen wurden Bildungsbarrieren und -interessen der Zielgruppen bisher nur auf nationaler Ebene untersucht. Mit dem EdAge-Projekt wurden sie erstmals in Deutschland für die bis 80-Jährigen ermittelt – wiederum aber nur auf nationaler Ebene. Da verschiedene Weiterbildungsanbieter zukünftig ihre Angebote auch über nationalstaatliche Grenzen hinaus entwickeln werden und sich Europa zunehmend als gemeinsamer Wirtschafts- und Bildungsraum versteht, werden international vergleichende Untersuchungen zu hemmenden und motivierenden Aspekten von Weiterbildungsangeboten für verschiedene Zielgruppen bedeutsam. Insbesondere ist zu fragen, unter welchen Bedingungen Bildungsveranstaltungen ältere Zielgruppen in verschiedenen Ländern erreichen und wie sie den Wünschen und Anforderungen der Teilnehmenden gerecht werden können.

17.2 Handlungsempfehlungen für die Erwachsenenbildungspraxis

Jenseits dieser Forschungslücken konnten viele Fragen durch die in diesem Band zusammengefassten Untersuchungen geklärt werden. Auf Basis der Befunde aus den qualitativen und quantitativen Untersuchungsteilen des EdAge-Projekts lassen sich Handlungsempfehlungen für die Bildungspraxis formulieren. Diese berücksichtigen die durch den demografischen Wandel ausgelösten Veränderungen auf der Nachfrageseite von Weiterbildung und die veränderten gesellschaftlichen Strukturen und Erfordernissen gleichermaßen. Die Bildungspraxis wird durch Erkenntnisse der Bildungsforschung einerseits angeregt, andererseits sind diese Erkenntnisse – wie gerade ausgeführt – noch nicht so engmaschig, wie es wünschenswert wäre. Entsprechend muss die Bildungspraxis in vielen Bereichen Lernen und Bildung situativ gestalten. In diesem Sinne lassen sich folgende Anregungen thesenartig formulieren:

- *Typische Bildungsmotivationen erkennen und Zielgruppen differenzieren*
  Grundlegend für die Erwartungen, die Ältere an eine Bildungsveranstaltung richten sowie die Ziele, die sie mit einer Bildungsteilnahme verfolgen, sind deren Teilnahmemotive. Die auf Basis von qualitativen Interviews entwickelte Typologie zeigt, dass Bildung sowohl aus solidarischen als auch aus individuellen Motiven heraus erfolgen kann und dass sie als selbstverständlicher Bestandteil des eigenen Lebens oder als punktuelle Maßnahme zur Erreichung anderer Ziele verstanden wird. In der Praxis prägen jedoch Mischformen der genannten Motive die realtypischen Verhaltensweisen. Diese unterschiedlichen motivationalen Ausgangslagen führen zu unterschiedlichen Wünschen an die didaktische Gestaltung, die inhaltliche Ausrichtung und die organisatorische Rahmung von Bildungsangeboten, die zwar nicht zwingend bedient, aber doch reflektiert und bewusst gemacht werden müssen.
- *Durch Ausdifferenzierung der Angebote zur Bildungsteilnahme anregen*
  Die Kohorten der heute 40- bis 50-Jährigen

gehören nicht nur zu den zahlenmäßig mit Abstand stärksten Jahrgängen, sondern zählen gleichzeitig zu einer Generation, die schon erheblich von den Folgen der Bildungsexpansion profitierte. Für die Erwachsenenbildung ergibt sich daraus, dass diese Jahrgänge eine besonders große Zielgruppe darstellen, die bildungsaktiv ist und den Grundgedanken des Lebenslangen Lernens verinnerlicht hat. Diese geburtenstarken Jahrgänge werden auch zukünftig einen großen Teil der Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung stellen, dann aber zu den Älteren gehören. Die Erwachsenen- und Weiterbildung muss sich also auf einen deutlich wachsenden Anteil Älterer in ihren Angeboten einstellen und kann der Heterogenität dieser Gruppe durch eine Ausweitung und vor allem eine Diversifizierung ihrer Angebote begegnen. Der klassische Seniorenkurs wird längst nicht alle – auch nicht die Mehrheit – der Älteren ansprechen. Gleichzeitig kann nicht von einheitlichen Wünschen und Anforderungen der über 50-Jährigen in Weiterbildungsveranstaltungen ausgegangen werden, sondern die Erwartungen an didaktische Handlungsfelder spiegeln die Heterogenität der Lernerfahrungen und die Bildungsinteressen dieser Gruppe deutlich wider.

- *Möglichkeiten intergenerativen Lernens schaffen*
  Die Interaktionen zwischen den Generationen werden sowohl in beruflichen als auch in außerberuflichen Kontexten seltener, sind aber angesichts der aus den demografischen Veränderungen resultierenden Herausforderungen notwendiger denn je. Der Erwachsenenbildung kommt hier die Chance und die Aufgabe zu, Gelegenheiten zum intergenerativen Austausch herzustellen und zu moderieren. Allerdings ist wiederum der Verschiedenheit auch innerhalb der beteiligten Altersgruppen Rechnung zu tragen. So können generationenübergreifende Bildungsangebote manche Ältere abschrecken – wenn z.B. ein erheblicher Wissensvorsprung der Jüngeren wahrgenommen wird – und andere erst motivieren. Wesentlich ist hier zum einen die Schaffung beider Formen von Bildungsangeboten – altershomogene und alterheterogene – und zum anderen der konstruktive Umgang mit Konflikten in intergenerativen Lernkontexten, die aus unterschiedlichen Lernstilen, Erfahrungswelten und insbesondere unterschiedlichen Bildungszielen resultieren können.
- *Erwachsenenbildner/innen schulen*
  Dieser Umgang mit intergenerativen Konfliktsituationen und die Berücksichtigung spezifischer Bildungs- und Lerngewohnheiten Älterer verlangen von den in der Erwachsenenbildung Tätigen ein breites Spektrum an Kompetenzen. Sie müssen sich nicht nur auf sehr unterschiedliche Teilnehmende auch innerhalb der Älteren einstellen können, sondern auch deren Wünschen und Anforderungen gerecht werden, ohne dabei die Interessen jüngerer Zielgruppen aus dem Auge zu verlieren. Diese besonderen Anforderungen machen eine entsprechende Vorbereitung und Fortbildung des haupt- wie nebenberuflichen pädagogischen Personals sowie aller Kursleiter/innen erforderlich, die sie gezielt auf die Arbeit mit einem wachsenden Anteil älterer Lernender vorbereitet. Voraussetzung hierfür wiederum ist die umfassende Erfassung des entsprechenden Fortbildungsbedarfs, wie sie in einem aktuellen Projekt der LMU in Kooperation mit dem Rat der Weiterbildung-KAW analysiert werden.
- *Altersbilder reflektieren und bearbeiten*
  Zu den zentralen Bildungsbarrieren Älterer gehört – neben der fehlenden bzw. für die Betroffenen nicht erkennbaren beruflichen Verwertbarkeit von Weiterbildung – ein von negativen Stereotypen geprägtes Altersbild. Wenn man Alter primär mit kognitiven und physischen Verlusten verbindet und damit auch die Lernfähigkeit im Alter in Zweifel zieht, wird die Partizipation an Bildungsangeboten unwahrscheinlich. Diese negativen Altersbilder scheinen in breiten Teilen der älteren Bevölkerung – und wohl auch der jüngeren – noch weit verbreitet, obwohl sie wissenschaftlich schon längst überholt sind (vgl. Schmidt 2007; Schmidt/Theisen 2008). Für die Praxis der Erwachsenenbildung bedeutet dies, dass auch die Thematisierung, Offenlegung und Bearbeitung von Altersstereotypen zu den dringenden Aufgaben im Hinblick auf ältere Teilnehmende gehört. Wenn auch gerade Ältere mit sehr negativem Altersbild von den Angeboten der Erwachsenenbildung schwer erreicht werden, so können Bildungsangebote durch das Aufgreifen dieser Thematik in Bildungssettings doch ein Stück weit zur Revision eingefahrener Denkmuster und Alterssstereotype beitragen (vgl. Tietgens 1992).
- *Bildungsberatung ausbauen*
  Fehlende berufliche und private Verwertungsperspektiven sind für viele Ältere ein wesent-

licher Grund dafür, nicht aktiv an Weiterbildungsangeboten zu partizipieren. Diese Älteren sehen für sich keinen Gewinn (mehr) in einer Bildungsteilnahme, insbesondere da unmittelbare Verwertungskontexte für sie nicht erkennbar sind. Eine gezielte Bildungsberatung kann die Möglichkeit bieten, nicht nur geeignete Angebote, sondern auch deren Relevanz für die Betroffenen sichtbar zu machen. Dabei geht es auch darum, die Älteren zu einer Bildungsteilnahme zu ermutigen, mittel- und langfristige Perspektiven aufzuzeigen und sowohl berufliche als auch außerberufliche Möglichkeiten transparent zu machen. Die klassische Funktion einer Bildungsberatung, Orientierung in einem immer unübersichtlichen Weiterbildungsmarkt zu geben, verliert jedoch nicht an Bedeutung. Hier sind die Wünsche und Erfahrungen der Älteren, die sich oft auf nur wenige Anbieter beschränken, angemessen zu berücksichtigen; gleichzeitig müssen neue Bildungswege und alternative Angebote aufgezeigt werden. Vorbehalte gegenüber einzelnen Trägern dürfen nicht als unbegründete Vorurteile abgetan werden, sondern sind als begründete Bedenken der zu Beratenden ernst zu nehmen. Unter diesen Bedingungen kann eine trägerübergreifende Bildungsberatung gerade für Ältere neue Perspektiven aufzeigen und so ihre Bildungsbeteiligung nachhaltig fördern, wobei insbesondere biografische Beratungsansätze erforderlich sind.

- *Anreize für freiwilliges Engagement schaffen*
  Freiwilliges Engagement scheint zu den wichtigsten Prädiktoren für eine aktive Beteiligung an formalen wie informellen Bildungsprozessen zu gehören. Diese Bildungsaktivitäten können ihrerseits eine wesentliche Stütze für das freiwillige Engagement sein, indem sie für die Tätigkeiten vorbereiten, den Erfahrungsaustausch ermöglichen und auch Hilfe bei Problemen und Konflikten im Zuge des Engagements anbieten können. Bürgerschaftliches und ehrenamtliches Engagement sind zwar kein Privileg der älteren Erwachsenen, doch gerade diese Gruppe gewinnt durch ihre freiwilligen Tätigkeiten zunehmend Bedeutung als Stütze des Sozialsystems und zur Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Solidarleistungen (vgl. Uelzhöfer/Ascheberg 1996; Klie/Roß 2000). Gezielte Bildungsangebote zur Vorbereitung und Begleitung freiwilligen Engagements helfen den Aktiven bei ihrer Arbeit und signalisieren gleichzeitig die Wahrnehmung und allgemeine Wertschätzung der mit diesen Tätigkeiten verbundenen Anforderungen. Gerade diese Formen der Anerkennung ihres Engagements werden von vielen freiwillig Aktiven vermisst und könnten durch entsprechende Bildungsangebote fundiert werden.
- *Biografische und kumulative Entstehung von Bildungsprozessen reflektieren*
  Die Bildungsinteressen und das Bildungsverhalten Älterer werden in starkem Maße von Lernerfahrungen in früheren Lebensphasen beeinflusst. Insbesondere Bildungserfahrungen aus Kindheit und Jugend erweisen sich als prägend und wirken bis ins hohe Alter auf das Lernverhalten und die Lernbarrieren Erwachsener (vgl. Tippelt 2007a). Ebenso kann auch die rückblickende Bewertung vorangegangener Weiterbildungsaktivitäten ausschlaggebend für das weitere Interesse an und die Bereitschaft zu Weiterbildungsbeteiligung sein. Diese biografische Verankerung von Bildungspräferenzen und –barrieren sowie das Zusammenwirken von Bildungsprozessen in verschiedenen Lebensphasen müssen den professionellen Akteuren in den verschiedenen Bildungsbereichen bewusst sein. Insbesondere gilt es vor diesem Hintergrund in allen Bereichen des Bildungssystems Lernfreude und Lernmotivation zu fördern und frustrierende Bildungserfahrungen zu vermeiden.
- *Auf ältere Migrantenmilieus differenziert eingehen*
  Gerade innerhalb der älteren Migrant/inn/en – dies zeigt sich auch auf Basis der EdAge-Daten deutlich – ist die Heterogenität hinsichtlich der Bildungserfahrungen und -interessen erheblich. Die Bildungsinteressen der Migrant/inn/en sind ebenso unterschiedlich wie ihre Migrationshintergründe (vgl. Beger 2000) und ihre Lebensweisen (vgl. Sinus Sociovision 2008b). Oft spielen dabei Erfahrungen aus dem Herkunftsland sowie die soziale und berufliche Lage in Deutschland noch eine wichtige Rolle. Zusätzlich hindern sprachliche Probleme viele ältere Migrant/inn/en an der Realisierung vorhandener Bildungsinteressen; auch ein mangelnder Überblick über Möglichkeiten und Angebote der Erwachsenenbildung kann als Teilnahmebarriere wirksam werden. Vor diesem Hintergrund sind gerade für Migrant/inn/en Bildungsberatungsangebote von besonderer Relevanz (vgl. Schmidt/Tippelt 2006).

- *Lebenslagen, Lebensstile und Milieus der Älteren in Angebots-, Preis- und Kommunikationspolitik berücksichtigen*
  Lebensumstände, Werthaltungen und Einstellungen, Mediennutzungsgewohnheiten, zeitliche und finanzielle Ressourcen sowie der Gesundheitszustand und weitere Faktoren der Lebenslage und des Lebensstils Älterer wirken auf deren Wünsche an Weiterbildungsangebote ein (vgl. Reich 2005). Darüber hinaus beeinflussen die genannten Faktoren auch die Wege, auf denen ältere Erwachsene Informationen zu Bildungsangeboten einholen. Beides muss im Rahmen des Bildungsmarketings berücksichtigt werden. Die Angebote sollten auf die jeweiligen Bedürfnisse, Interessen und Lebensumstände spezifischer Zielgruppen ausgerichtet werden, indem man z.B. die Bedarfe älterer Zielgruppen hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung, der Anforderungen und Inhalte sowie der Wahl des Veranstaltungsorts berücksichtigt. Außerdem sind die entsprechenden Angebote gemäß den Informationsgewohnheiten der jeweiligen Zielgruppe zu bewerben, wobei zum Beispiel das Internet auch für manche Ältere an Bedeutung gewinnt, während andere die traditionellen Veranstaltungsbroschüren der Weiterbildungsanbieter präferieren.
- *Ältere Arbeitnehmer wegen des demografischen Wandels verstärkt durch Weiterbildung aktivieren und fördern*
  Die demografischen Entwicklungen werden in absehbarer Zukunft in nahezu allen westlichen Industrienationen sowie in mehreren asiatischen Gesellschaften (z.B. Korea, Japan), insbesondere aber in Deutschland, zu einem deutlichen Anstieg des Durchschnittsalters von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern führen (vgl. Deutsches Institut für Altersvorsorge 2005). Dazu trägt auch das aufgrund der veränderten Demografie nach oben korrigierte gesetzliche Rentenalter bei. Insbesondere wirkt sich jedoch die Tatsache aus, dass die stärksten Kohorten heute 40 bis 50 Jahre alt sind und damit schon in Kürze zu den älteren Arbeitnehmern gehören werden. Parallel dazu wird der Nachwuchs auf dem Arbeitsmarkt wegen des quantitativen Rückgangs der jungen Kohorten zunehmend knapper werden. Die Förderung beruflicher Weiterqualifikation kann sich daher nicht auf die unter 50-Jährigen beschränken, sondern muss zukünftig gerade die älteren Arbeitnehmer noch stärker erreichen. Hierzu sind neue Konzepte weiterzuentwickeln und bestehende Angebote auf ihre Eignung für ältere Arbeitnehmer hin zu überprüfen. Insbesondere aber müssen Vorgesetzte und Personalverantwortliche ältere Arbeitnehmer in ihren Bildungsinteressen bestärken und die dafür notwendigen Rahmenbedingungen an den Arbeitsplätzen schaffen (vgl. Köchling/Deimel 2006; Naegele 2002).
- *Möglichkeiten der Weiterbildung in der nachberuflichen Phase bis ins hohe Alter nutzen*
  Dass Bildungsaktivitäten an sich bereits einen positiven Effekt auf Gesundheitsverhalten und Wohlbefinden haben, zeigen englische Längsschnittstudien (vgl. Schuller u.a. 2004). Die Gesundheitsbildung kann darüber hinaus einen ganz unmittelbaren Beitrag zur Förderung gesundheitsbewussten Verhaltens und zum Umgang mit altersbedingten Erkrankungen leisten. Dieser Bereich ist daher ebenso wie weniger formalisierte Formen kognitiver und motorischer Trainings von besonderer Relevanz für die Erhaltung von Autonomie und Gesundheit im Alter. Die bereits umfassend vorhandenen Angebote sind weiter zu stärken, insbesondere aber ist ein zielgruppenorientiertes Bildungsmarketing in diesem Bereich voranzutreiben. Gerade Hochbetagte und von gesundheitlichen Einschränkungen Betroffene können aufgrund fehlender Mobilität oft nicht an gängigen Angeboten teilnehmen und sind u.U. auch nicht über die verbreiteten Wege der Ansprache erreichbar. Ärzte, Therapeuten und andere Berufsgruppen, die in unmittelbarem Kontakt mit Hochbetagten stehen, aber auch deren Angehörige könnten hier als Multiplikatoren angesprochen werden. Darüber hinaus ist der Beitrag der Erwachsenenbildung zur Entwicklung kultureller Kompetenz im Alter in seiner gesellschaftlichen Relevanz nicht zu unterschätzen. Auch die Rolle der Erwachsenenbildung bei der Genese und Weitergabe von Weisheit im Alter, deren Aspekte in der Bildungsforschung bislang noch wenig erforscht sind, ist von Bedeutung (vgl. Baltes 1993).
- *Offen sein für informelles Lernen Älterer*
  Den überwiegenden Teil unseres Wissens – so eine weithin geteilte These – haben wir nicht im Rahmen organisierter Bildungsangebote erworben, sondern auf informellen Lernwegen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004; Dohmen 2001). Mit steigendem Alter wächst also der Bestand informell erworbener Kompetenzen, gleichzeitig werden insbesondere bewährte

und langjährig praktizierte Wege informellen Lernens beibehalten. Die institutionalisierte Erwachsenenbildung muss für diese Formen des Lernens und das durch sie erworbene Wissen anschlussfähig bleiben. Dabei gilt es nicht nur informell Gelerntes aufzugreifen und daran anzuknüpfen, sondern auch die Lernkompetenz der Älteren zu stärken und dadurch deren informelle Wissensaneignung nachhaltig zu unterstützen (vgl. Overwien 2005). Die Bedeutung, die informellen Lernwegen zugeschrieben wird, variiert innerhalb der Älteren beträchtlich. Insbesondere das Reisen, der Austausch mit der Familie und Freunden und das experimentelle Lernen am Arbeitsplatz werden jedoch von den meisten als hochrelevante Formen des Wissens- und Kompetenzerwerbs angesehen.

Übergang in die Nacherwerbsphase durch Weiterbildung flexibel gestalten

Der Berufsaustritt stellt für ältere Erwachsene eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar und führt zu einer einschneidenden Veränderung ihrer gesamten Alltagsorganisation. Problematisch ist dieser Übergang insbesondere für Ältere, die ihn als überraschend und ungewollt erleben und sich nicht ausreichend darauf vorbereitet fühlen. Erleichtert wird er durch umfassende außerberufliche Interessen und Freizeitaktivitäten bereits vor Ende des Erwerbslebens (vgl. auch Adis u.a. 1996) und ein breit gestreutes Feld von Interessen. Bildungsangebote können älteren Arbeitnehmern den Zugang zu neuen Lern- und Interessensfeldern eröffnen, sie für ein ehrenamtliches oder bürgerschaftliches Engagement motivieren oder zu neuen Freizeitaktivitäten anregen. Diese Chance sollte bei der Konzeption von Bildungsangeboten für Ältere vor oder unmittelbar nach dem Berufsausstieg genutzt werden. Damit eröffnet sich auch die Möglichkeit, Ältere in der nachberuflichen Lebensphase als Teilnehmende zu erhalten, ohne Weiterbildung dabei auf den reinen Selbstzweck zu reduzieren. Zusätzlich können Bildungsberatungsangebote Älteren gerade während des Übergangs von der Erwerbstätigkeit in die Nacherwerbsphase Orientierung geben und ihnen helfen, neue Betätigungsfelder für sich zu entdecken.

17.3 Fazit

Die Erkenntnis der Plastizität menschlicher Entwicklung auch im mittleren und höheren Erwachsenenalter ist für lebenslanges Lernen konstitutiv. Das Lernen im Erwachsenenalter und generell die Bildungsprozesse über die Lebensspanne folgen heute einem anspruchsvollen Katalog von Erwartungen, denn sie sollen das Lernen *für alle* im gesamten Lebenslauf ermöglichen (vgl. Tippelt 2000). Die Befunde der vorliegenden Studie zeigen, dass diese Ziele heute noch nicht erreicht sind und es erheblicher bildungspolitischer und pädagogischer Anstrengungen in der nahen Zukunft bedarf, um die mit dem demografischen Wandel einhergehenden Herausforderungen zu bewältigen. Lebenslanges Lernen realisiert sich – dies zeigt die empirische Untersuchung deutlich – durch formales, nonformales und informelles Lernen und zielt auf die lange Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit, die Selbstentfaltung der Persönlichkeit und die Behauptung der Selbständigkeit bis in das hohe Alter. Jedes Lebensalter ist durch bestimmte Lernaufgaben zu charakterisieren. Hervorzuheben ist, dass sich sowohl Lernerfahrungen aus früheren Lebensjahren als auch die gegenwärtige Lebenssituation in erheblichem Maß auf die Realisierung von Lernkompetenz und Lernpotenzialen in späteren Lebensjahren auswirken.

Wenn Weiterbildungsinstitutionen das in der grundlegenden Bildung Erreichte bei Älteren kumulativ weiterführen, interindividuelle Bildungsunterschiede ausgleichen und die im Laufe der Zeit überholten Qualifikationen Älterer durch neues Lernen anregen wollen, müssen sie die sehr heterogenen Interessen und das differierende Vorwissen der verschiedenen Teil- und Subgruppen der Älteren ansprechen. Eine kontinuierliche Beratung für die individuellen Lernentscheidungen ist notwendig. Der Einfluss des Arbeitsplatzes auf die Entwicklung der Lernkompetenz und die notwendige Vernetzung beruflicher und außerberuflicher Weiterbildung müssen angemessen berücksichtigt werden.

Wir wissen heute, dass das Lernen im mittleren und späteren Erwachsenenalter auf Lerninteressen und Lernerfolgen in der grundlegenden Bildung beruht und die zurückliegende Sozialisation sowie die frühen Lernprozesse im Erwachsenenalter biografisch weiterwirken. Die Bildung Älterer ist daher unbedingt in das Konzept des Lebenslangen Lernens zu integrieren. Den noch weiter auszubau-

enden Möglichkeiten der Förderung des Lernens Älterer sollte eine holistische Bildungskonzeption zugrunde liegen. Aus gesellschaftlicher Perspektive bedeutet dies, dass soziale, ökonomische und kulturelle Ziele zu realisieren sind. Individuell gesehen geht es darum, die kognitiven, sozialen, emotionalen und motorischen Kompetenzen Älterer herauszufordern und anzuregen. Diese anspruchsvollen Zielperspektiven der Bildung Älterer sind nur durch starke Kooperationen und Vernetzungen von Bildungseinrichtungen, Betrieben, Sozialdiensten und medizinischen Diensten zu erreichen. Dabei sind Ältere nicht als Objekte von Bildungsmaßnahmen, sondern als gestaltende Subjekte individueller und gesellschaftlicher Entwicklung zu begreifen.

Verzeichnis der Abbildungen, Tabellen und Übersichten

Abbildungen

Abbildung 1.1: Altersaufbau in Deutschland bis 2038 ... 13
Abbildung 1.2: Über 60-Jährige in der Bevölkerung im internationalen Vergleich ... 14
Abbildung 2.1: Methodisches Design der Studie ... 22
Abbildung 2.2: Dimensionen für die Auswahl der Probanden ... 26
Abbildung 3.1: Weiterbildungsteilnahme insgesamt ... 36
Abbildung 3.2: Weiterbildungsteilnahme an betrieblicher Weiterbildung nach Alter und Erwerbstätigkeit ... 37
Abbildung 3.3: „Ausschließlich informell Lernende“: Anteil an Lernaktiven nach Alter und Erwerbstätigkeit ... 37
Abbildung 3.4: Weiterbildungsbeteiligung nach Alter und Schulabschluss ... 39
Abbildung 4.1: „Chain of Response (COR) Model for Understanding Participation in Adult Learning Acitivities“ ... 46
Abbildung 4.2: Weiterbildungserfahrungen nach Erwerbsstatus ... 55
Abbildung 4.3: Weiterbildungserfahrungen nach Altersgruppen ... 55
Abbildung 4.4: Bisherige Beteiligung an Weiterbildung nach Alter und Geschlecht (n = 4.909) ... 56
Abbildung 4.5: Weiterbildungserfahrungen nach Schulabschluss ... 57
Abbildung 5.1: Bewertung des Lernertrags verschiedener Formen des beruflichen Lernens bei 45- bis 80-jährigen Erwerbstätigen ... 65
Abbildung 6.1: Positiv erlebte Schulzeit nach Häufigkeit der Weiterbildungsteilnahme im Lebensverlauf ... 76
Abbildung 7.1: Berufliche Situation der 45- bis 54-Jährigen ... 86
Abbildung 7.2: Berufliche Situation der 55- bis 64-Jährigen ... 86
Abbildung 7.3: Gewünschter und erwarteter Zeitpunkt des Übertritts in die Nacherwerbsphase ... 87
Abbildung 7.4: Gewünschtes Rentenalter nach Gesundheitszustand und Familienstand ... 88
Abbildung 7.5: Positive/negative Erwartungen an den Übergang differenziert nach sportlicher Aktivität ... 90
Abbildung 8.1: Zufriedenheit mit dem Gesundheitszustand nach Altersgruppen ... 95
Abbildung 8.2: Zufriedenheit mit dem Gesundheitszustand nach Schulabschluss (45- bis 80-Jährige) ... 96

Abbildung 8.3: Teilnahme an Gesundheitsbildung nach Schulabschluss (45- bis 80-Jährige) 97
Abbildung 8.4: Teilnahme an Gesundheitsbildung nach beruflicher Stellung (45- bis 80-Jährige) 97
Abbildung 8.5: Zufriedenheit mit dem Gesundheitszustand und Teilnahme an Weiterbildung (45- bis 80-Jährige) 97
Abbildung 8.6: Teilnahme an kognitivem Training nach Altersgruppen 98
Abbildung 8.7: Sportaktivitäten nach Schulabschluss (45- bis 80-Jährige) 98
Abbildung 8.8: Sportaktivitäten nach Erwerbstatus (45- bis 80-Jährige) 98
Abbildung 8.9: Teilnahme an organisierter Gesundheitsbildung und Altersbild 99
Abbildung 9.1: Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk nach Familienstand (45- bis 80-Jährige) 106
Abbildung 9.2: Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk nach Kontakthäufigkeit mit der jüngeren Generation innerhalb der Familie (45- bis 80-Jährige) 106
Abbildung 9.3: Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk nach Kontakthäufigkeit mit der jüngeren Generation außerhalb der Familie (45- bis 80-Jährige) 107
Abbildung 9.4: Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk nach Erwerbsstatus (45- bis 80-Jährige) 107
Abbildung 9.5: Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk nach beruflicher Stellung (45- bis 80-Jährige) 108
Abbildung 9.6: Zufriedenheit mit dem sozialen Netzwerk und „Wie oft haben Sie bisher schon an Weiterbildung teilgenommen?“ (45- bis 80-Jährige) 108
Abbildung 10.1: Anteil ehrenamtlich Engagierter nach Schulbildung, Berufsstatus und Geschlecht – Abweichung vom Gesamtmittelwert (= 23 %) 116
Abbildung 10.2: Teilnahme an organisierter Weiterbildung in den letzten 12 Monaten nach freiwilligem Engagement und Erwerbsstatus 116
Abbildung 10.3: Gründe für freiwilliges Engagement (Mittelwerte) 117
Abbildung 12.1: Personen mit und ohne Migrationshintergrund nach Altersgruppen (Angaben in Prozent) 138
Abbildung 12.2: Berufliche Stellung nach Migrationshintergrund (Angaben in Prozent) 138
Abbildung 12.3: Höchster erreichter Schulabschluss und Migrationshintergrund (Angaben in Prozent) 138
Abbildung 12.4: Erwerbsstatus nach Migrationshintergrund und Geschlecht (Angaben in Prozent) 139
Abbildung 12.5: Teilnahme an formaler Weiterbildung in den letzten 12 Monaten 139
Abbildung 12.6: Häufigkeit der Weiterbildungsteilnahme bisher 140
Abbildung 12.7: Computernutzung nach Migrationshintergrund und Geschlecht in allen Altersgruppen (45- bis 80-Jährige) 140
Abbildung 13.1: Kontakthäufigkeit zu jüngeren Generationen innerhalb der Familie – Anteil der zustimmenden Antworten (65- bis 80-Jährige) 148
Abbildung 13.2: Einschätzung des Wissens Jüngerer nach beruflicher Ausbildung und Position (65- bis 80-Jährige) 149
Abbildung 13.3: Einstellung zu gesetzlich geregeltem Zeitpunkt für Berufsausstieg nach Schulbildung und beruflicher Position (65- bis 80-Jährige) 150
Abbildung 13.4: Bewertung beruflichen Rückzugs Älterer nach schulischer und beruflicher Bildung (65- bis 80-Jährige) 150

Abbildung 14.1: Wichtigste Erwartungen an eine Weiterbildungsteilnahme bei 45- bis 80-Jährigen .. 159
Abbildung 14.2: Wichtigste Weiterbildungsbarrieren bei 45- bis 80-jährigen Nichtteilnehmern nach Altersgruppen ... 164
Abbildung 14.3: Erfolg der Suche nach Informationen über Weiterbildung bei 45- bis 80-Jährigen insgesamt und nach Teilgruppen ... 170
Abbildung 15.1: Typologie zu Bildungsverständnis und -interessen Älterer ... 175
Abbildung 15.2: Sozial emotionaler Typ ... 176
Abbildung 15.3: Gemeinwohlorientierter-solidarischer Typ ... 179
Abbildung 15.4: Utilitaristischer Typ ... 181
Abbildung 15.5: Selbstabsorbierend-kontemplativer Typ ... 184
Abbildung 16.1: Zielgruppen in der Vierfeldertafel ... 189

Tabellen

Tabelle 2.1: Häufigkeitsverteilung nach Altersgruppen und Geschlecht ... 25
Tabelle 2.2: Häufigkeitsverteilung nach Schulabschluss ... 25
Tabelle 2.3: Übersicht über die Diskutanten und Anzahl der Gruppendiskussionen ... 26
Tabelle 2.4: Alter in drei Gruppen ... 27
Tabelle 2.5: Höchster Schulabschluss ... 27
Tabelle 2.6: Rekrutierungsplan der Tiefeninterviews ... 28
Tabelle 3.1: Weiterbildungsteilnahme nach Alter und Erwerbstätigkeit ... 36
Tabelle 3.2: Prädiktoren für Teilnahme an Weiterbildung aus beruflichen Gründen in den letzten 12 Monaten (standardisierte β-Werte) ... 42
Tabelle 3.3: Prädiktoren für Teilnahme an Weiterbildung aus privaten Gründen in den letzten 12 Monaten (standardisierte β-Werte) ... 43
Tabelle 3.4: Wichtigste Barriere für eine Weiterbildungsteilnahme ... 44
Tabelle 3.5: Erwartungen an eine Weiterbildung ... 45
Tabelle 4.1: Items zur Weiterbildungserfahrung nach Erwerbsstatus ... 48
Tabelle 4.2: Weiterbildungsteilnahme nach Erwerbsstatus ... 49
Tabelle 4.3: Weiterbildungserfahrungen nach Schulabschluss und Erwerbsstatus ... 49
Tabelle 5.1: Beteiligung an informellem Lernen bei 45- bis 80-Jährigen ... 60
Tabelle 5.2: Informelles Lernen im beruflichen Bereich: Noch nie durchgeführte Aktivitäten ... 63
Tabelle 5.3: Informelles Lernen im Alltag ... 67
Tabelle 6.1: Positiv erlebte Schulzeit in drei Altersgruppen (45 bis 80 Jahre) und Schulabschluss ... 75
Tabelle 6.2: Weiterbildungsbarrieren in allen Altersgruppen (45 bis 80 Jahre) nach erlebter Schulzeit ... 76
Tabelle 6.3: Weiterbildungserfahrungen nach positiv erlebter Schulzeit ... 77
Tabelle 7.1: Gewünschte Zeitdauer bis zum Renteneintritt ... 87
Tabelle 7.2: Prädiktoren für das gewünschte Rentenalter (standardisierte β-Werte) ... 88

Tabelle 7.3: Prädiktoren für Erwartungen an den Renteneintritt und den Ruhestand (standardisierte β-Werte) ... 90
Tabelle 7.4: Prädiktoren für einen positiv erlebten Übergang ... 92
Tabelle 7.5: Mittelwerte der Skala „positiv erlebter Übergang" nach Partnerschaft und Zufriedenheit mit den sozialen Kontakten ... 93
Tabelle 10.1: Prädiktoren für freiwilliges Engagement (standardisierte β-Werte) ... 115
Tabelle 10.2: Ehrenamtliche Aktivität nach Alter, Mitgliedschaften, Freizeitaktivität und kultureller Teilhabe (Mittelwertvergleiche) ... 115
Tabelle 11.1: Aktivitäten nach Familienstand und Kindern (Mittelwerte) ... 127
Tabelle 11.2: Aktivitäten nach familiären Verpflichtungen und Erwerbsstatus (Mittelwerte) ... 127
Tabelle 11.3: Freizeitaktivitäten und Alter (bivariate Korrelationen nach Pearson) ... 128
Tabelle 11.4: Prädiktoren für aktive Freizeitgestaltung (standardisierte β-Werte) ... 128
Tabelle 11.5: Prädiktoren für kulturelle Teilhabe (standardisierte β-Werte) ... 129
Tabelle 11.6: Prädiktoren für Mitgliedschaft in Organisationen, Vereinen, Verbänden (standardisierte β-Werte) ... 130
Tabelle 11.7: Prädiktoren für sportliche Aktivitäten (standardisierte β-Werte) ... 131
Tabelle 12.1: Herkunftsländerspezifische Anteile der ausländischen Bevölkerung in Deutschland ... 136
Tabelle 12.1: Teilnahmequote von Deutschen und Ausländern an Weiterbildung 1997 – 2006 im Bundesvergleich ... 137
Tabelle 13.1: Logistische Regressionsanalyse zum Wunsch nach dem Austausch mit Jüngeren in einer Weiterbildungsmaßnahme (45- bis 80-Jährige, die Weiterbildung planen) ... 151
Tabelle 13.2: Erwartung „Austausch mit Jüngeren in einem Weiterbildungsangebot" (45- bis 80-Jährige, die Weiterbildung planen) ... 152
Tabelle 14.1: Erwartungen bei einer geplanten Weiterbildungsveranstaltung ... 158
Tabelle 14.2: Genutzte Informationsquellen über Weiterbildungsmöglichkeiten ... 168

Übersichten

Übersicht 6.1: Skalen zur erlebten Schulzeit ... 74
Übersicht 7.1: Einordnung der untersuchten Gruppen hinsichtlich des Übergangs ... 82
Übersicht 7.2: Items der Skala positive Erwartungen an den Ruhestand ... 89
Übersicht 7.3: Items der Skala positiv erlebter Übergang ... 91
Übersicht 9.1: Itembatterie zur Erfassung des sozialen Netzwerkes ... 106
Übersicht 9.2: Items zur Erfassung des sozialen Netzwerkes als informelles Lernfeld ... 108
Übersicht 10.1: Bevorzugte Engagementbereiche nach Region ... 122
Übersicht 10.2: Engagementbereiche und Motive nach Schulabschluss ... 123

Literatur

- Abraham, E. (1993): Arbeitstätigkeit, Arbeitslebenslauf und Pensionierung. Eine Untersuchung über den Einfluss der Arbeits- auf die Lebenswelt. Münster u.a.
- Achtenhagen, F./Lempert, W. (2000): Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter, Bd. 2: Gewerbliche Wirtschaft, Gewerkschaft und soziologische Forschung. Opladen
- Aday, R./Sims, C. R./McDuffie, W. (1996): Changing Children's Attitudes toward the Elderly: The longitudinal effects of an intergenerational partners program. In: Journal of Research in Childhood Education, H. 2, S. 143–151
- Adis, S./Reinhart, J./Stengel, M. (1996): Der Berufsaustritt. Erhofft. Befürchtet. Folgenlos. Eine Untersuchung aus sozioökonomischer Sicht. München
- Alheit, P. u.a. (2003): Neue Formen (selbst) organisierten Lernens im sozialen Umfeld. Qualitative Analyse biographischer Lernprozesse in innovativen Lernmilieus (QUEM-Materialien 43). Berlin
- Anding, A. (2003): Bildung im Alter. Bildungsinteressen und -aktivitäten älterer Menschen. Beitrag zur Bildungstheorie des Alters. Leipzig
- Bach, H.-U. u.a. (2003): Neue Vorausschau des IAB für den Arbeitsmarkt 2003. IAB-Kurzbericht, H. 5
- Backes, G./Clemens, W. (1998): Lebensphase Alter. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Altersforschung. Weinheim u.a.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen: Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung. Münster
- Baltes, P. B. (1993): The Aging Mind: potential and limits. In: The Gerontologist, H. 5, S. 580–594
- Baltes, P. B./Baltes, M. M. (1989): Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 35, S. 85–105
- Baltes, P. B./Lindenberger, U./Staudinger, U. M. (1998): Life-Span Theory Developmental Psychology. In: Lerner, R. M. (Hrsg.): Handbook of Child Psychology, Bd. 1: Theoretical Models of Human Development. New York, S. 1029–1143
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review, H. 2, S. 191–215
- Barz, H./Tippelt, R. (2003): Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 323–340
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004a): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004b): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld
- Baumert, J./Stanat, P. (2006): Internationale Schulleistungsvergleiche. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. Aufl. Weinheim, S. 291–302

- Baur, R. (1997): Gerontologische Untersuchung zur motivationalen und institutionellen Förderung nachberuflicher Tätigkeitsfelder. Die Aktion 55. Stuttgart u.a.
- Beger, K. (2000): Migration und Integration. Eine Einführung in das Wanderungsgeschehen und die Integration der Zugewanderten in Deutschland. Opladen
- Behringer, F. (2000): Berufliche Weiterbildung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer – Weiterbildungsinteressen, Weiterbildungsbeteiligung und die Rolle betrieblicher Personalpolitik. In: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin. Bonn, S. 550–566
- Beicht, U./Krekel, E. M./Walden, G. (2006): Berufliche Weiterbildung – welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden? Bonn
- Bellon, Y. (2004): Die Bedeutung von Trainingsmaßnahmen als Beitrag zur Bildung im Alter. In: Kruse, A./Martin, M. (Hrsg.): Enzyklopädie der Gerontologie – Alternsprozesse in multidisziplinärer Sicht. Bern, S. 125–134
- Bernecker, M. (2001): Bildungsmarketing. Ein dienstleistungsorientierter Ansatz für kommerzielle Bildungsanbieter unter besonderer Berücksichtigung strategischer Aspekte. Sternenfels
- Blättner, B.(1998): Gesundheitsbildung zwischen Alltag und Politik. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 159–166
- Blüggel, B. (2007): Eine Sprache, dreimal Integration. Ein Vergleich der sprachlichen Anforderungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Bildung und Erziehung, H. 3, S. 297–305
- Boenche, F. (1994): Männliches Gesundheitsverhalten. In: Schneider-Wohlfahrt, U./Wack, O. G. (Hrsg.): a.a.O., S. 137–144
- Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.) (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden
- Bogner, A./Menz, W. (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): a.a.O., S. 33–70
- Bohnsack, R. (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 4. Aufl. Opladen
- Bohnsack, R. (2001): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 225–252
- Bretschneider, M. (2004): Non-formales und informelles Lernen im Spiegel bildungspolitischer Dokumente der Europäischen Union. Bonn. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/bretschneider04_01.pdf (Stand: 12.02.2009)
- Brödel, R. (2003): Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsgeschichte, Politik und Erziehungswissenschaft. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 115–139
- Brödel, R. (2008): Entwicklungslinien und erwachsenenpädagogische Implikationen informellen Lernens. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 111–121
- Bröscher, P./Naegele, G./Rohleder, C. (2000): Freie Zeit im Alter als gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 35–36, S. 30–38
- Bruhn, M. (1990): Marketing. Grundlagen, Fallstudien, Problemlösungen. Wiesbaden
- Büttner, R./Knuth, M. (2004): Spätere Zugänge in Frührenten – Regelaltersrente auf dem Vormarsch. Altersübergangsreport, H. 1
- Bundesministerium des Innern (Hrsg.) (2006): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2006. Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1997): Gesundheit lässt sich nicht lehren. Professionelles Handeln von KursleiterInnen in der Gesundheitsbildung aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. Bad Heilbrunn
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005a): Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004. Ergebnisse

der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. Berlin

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005b): Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Potenziale des Alters in Wirtschaft und Gesellschaft. Der Beitrag älterer Menschen zum Zusammenhalt der Generationen. Berlin
- Bundesvereinigung für Gesundheit e.V. (1997): Gesundheit und allgemeine Weiterbildung. Beitrag zu einer neuen Perspektive der Gesundheitsförderung. Bonn
- Bynner, J./Hammond, C. (2004): The Benefits of Adult Learning: Quantitative insights. In: Schuller, T. u.a. (Hrsg.): The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital. London, S. 161–178
- Bynner, J./Schuller, T./Feinstein, L. (2003): Wider Benefits of Education: Skills, higher education and civic engagement. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 341–361
- Chisholm, L./Larson, A./Mossoux, A.-F. (2005): Lebenslanges Lernen: Die Einstellungen der Bürger in Nahaufnahme. Ergebnisse einer Eurobarometer-Umfrage. Luxemburg (Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften)
- Clemens, W. (1997): Frauen zwischen Arbeit und Rente. Lebenslagen in später Erwerbstätigkeit und frühem Ruhestand. Opladen
- Commission of the European Communities (2000): A Memorandum on Lifelong Learning. Brüssel. URL: www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf (Stand: 12.02.2009)
- Cross, K. P. (1981): Adults as Learners. Increasing participation and facilitating learning. San Francisco
- Dehnbostel, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, S. 53–93
- Dehnbostel, P. (2002): Modelle arbeitsbezogenen Lernens und Ansätze zur Integration formellen und informellen Lernens. In: Rohs, M. (Hrsg.): Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung. Münster, S. 37–57
- Dehnbostel, P./Molzberger, G./Overwien, B. (2003): Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen – dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche. Berlin
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2006): Jugend 2006: Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a.M.
- Deutsches Institut für Altersvorsorge (Hrsg.) (2005): Alterung und Erwerbstätigkeit im internationalen Vergleich. Köln
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (2007): Wachsende Bedeutung der Haushalte Älterer für die Konsumfrage bis 2050. In: Wochenbericht, H. 23, S. 361–367
- Dittmann-Kohli, F. u.a. (1991): Effects of Cognitive Training and Testing on Intellectual Efficacy Beliefs in Elderly Adults. In: Journal of Gerontology, H. 4, S. 162–164
- Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn (BMBF)
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn (BMBF)
- Dybowski, G. (1999): Erfahrungsgeleitetes Lernen – ein Ansatz zur Kompetenzentwicklung. QUEM-report, H. 63
- Eckert, T. (2007): Weiterbildungsteilnahme unter biografischer, historischer und sozialisationstheoretischer Perspektive. In: Eckert, T. (Hrsg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster, S. 251–264
- Eckert, T./Schmidt, B. (2007): Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Expertise im Rahmen des vom Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten geförderten Programms „Bildung im Erwerbsleben“. URL: www.ratswd.de/download/workingpapers2007/06_07.pdf (Stand: 12.02.2009)
- Eraut, M. (2000): Non-formal Learning, Implicit Learning and Tacit Knowledge in Professional Work. In: Coffield, F. (Hrsg.): The Necessity of Informal Learning. Bristol, S. 12–31
- Ernst, J. (1995): Frühverrentung in Ostdeutschland: Ergebnisse einer empirischen Erhebung zu den Bedingungen und sozialen Folgen des vorzeitigen Ruhestandes. Frankfurt a.M.

- Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission vom 21.11.2001. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel
- Evers, A. u.a. (2000): Soziales Kapital mobilisieren. Gemeinwesensorientierung als Defizit und Chance lokaler Beschäftigungspolitik. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukunft der Erwerbsarbeit" des Landtages Nordrhein-Westfalen. Dortmund (Institut für Landes- und Stadtentwicklung)
- Faulstich, P. (1991): Qualitätskriterien für die Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 7, S. 572–581
- Faulstich, P. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung. Weinheim/München
- Faulstich, P. (2002): Attraktives Netzwerk. In: Faulstich, P./Wilbers, K. (Hrsg.): Wissensnetzwerke. Netzwerke als Impuls der Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung in der Region. Bielefeld, S. 21–40
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Weinheim
- Faßnacht, M. (1993): Begegnungsräume schaffen. Intergenerationelles Lernen als Aufgabe einer ganzheitlichen Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung, H. 1, S. 20–23
- Fend, H. (2006): Bildungserfahrungen und ihre Langzeitwirkungen im Erwachsenenalter. Ergebnisse der LifE-Studie. In: Hosenfeld, I./Schrader, F.-W. (Hrsg.): Schulische Leistung. Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven. Münster, S. 17–40
- Filipp, S.-H. (Hrsg.) (1995): Kritische Lebensereignisse. 3. Aufl. Weinheim
- Filipp, S.-H. (Hrsg.) (2005): Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters. Göttingen u.a.
- Fischer, R. (2004): Ehrenamtliche Arbeit, Zivilgesellschaft und Kirche. Bedeutung und Nutzen unbezahlten Engagements für Gesellschaft und Staat. Stuttgart
- Flick, U. (2007): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg, S. 309–318
- Franz, J. (2007): Schleichender Systemumbau durch den demografischen Wandel. Intergenerationelles Lernen auf dem Vormarsch? In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 63–71
- Friedmann, P./Weimer, S. (1982): Arbeitnehmer zwischen Erwerbstätigkeit und Ruhestand. Zu den Auswirkungen der flexiblen Altersgrenze auf die Arbeits- und Lebensbedingungen älterer Arbeitnehmer. Frankfurt a.M. u.a.
- Fuchs, J./Dörfler, K. (2005): Projektion des Arbeitsangebots bis 2050: Demographische Effekte sind nicht mehr zu bremsen. IAB-Kurzbericht, H. 11
- Geißler, H. (1997): Das Produkt der Weiterbildung. In: Ders. (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied, S. 96–120
- Gerhards, M./Klingler, W. (2004): Mediennutzung in der Zukunft – Konstanz und Wandel. Trends und Perspektiven bis zum Jahr 2010. In: Media Perspektiven, H. 10, S. 472–482
- Glaser, B./Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Sozialforschung. Bern
- Griesbeck, M. (2007): Integration als gesamtgesellschaftliche Aufgabe und die Integrationsaufgabe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. In: Bildung und Erziehung, H. 3, S. 273–281
- Grunert, C. (2005): Zum Themenschwerpunkt „Bildungsbiographien und Bildungsverläufe". In: bildungsforschung, Ausg. 2. URL: www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/zumthema (Stand: 12.02.2009)
- Hamburger, F. (1999): Weiterbildung von Ausländern und Aussiedlern. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 618–625
- Hanns-Seidel-Stiftung (Hrsg.) (2002): Generationenstudie 2001: Zwischen Konsens und Konflikt: Was Junge und Alte voneinander denken und erwarten. URL: www.hss.de/downloads/Politische_Studien_Sonderausgabe_Generationenstudie_2001.pdf (Stand: 29.01.2009)
- Heckhausen, J./Mayer, U. (1998): Entwicklungsregulation und Kontrolle im Erwachsenenalter und Alter: Lebenslaufpsychologische Perspektiven. Bern
- Heinze, R. G./Olk, T. (2001): Bürgerengagement in Deutschland – Zum Stand der wissenschaft-

lichen und politischen Diskussion. In: Heinze, R. G./Olk, T. (Hrsg.): Bürgerengagement in Deutschland. Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Opladen, S. 11–26

- Helmert, U. (2003): Soziale Ungleichheit und Krankheitsrisiken. Augsburg
- Hembacher, D./Cruise, M. (2006): The Effects of a Second-Grade Social Studies Curriculum Infused with Positive Aging Concepts on Children's Attitudes towards Aging. In: Theory and Research in Social Education, H. 1, S. 58–97
- Hippel, A. v./Fuchs, S./Kollmannsberger, M. (2008): The Promotion of Competences Among Teachers in Further Education within the Framework of Addressee-Related Quality. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER) 2008. VETNET. Göteborg. In: Deitmer, L./Kämäräinen, P./Manning, S. (Hrsg.). Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. Berlin, Paper #297, URL: www.ecer-vetnet.wifo-gate.org (Stand: 29.01.2009)
- Hoh, R./Barz, H. (1999): Weiterbildung und Gesundheit. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 293–316
- Hollstein, B. (2002): Soziale Netzwerke nach der Verwitwung. Eine Rekonstruktion der Veränderung informeller Beziehungen. Opladen
- Huber, A. (1997): Demographischer Wandel und betriebliche Personalpolitik. In: Ältere Arbeitnehmer im Betrieb von morgen, H. 3, S. 3–14
- Hübner, W./Kühl, A./Putzing, M. (2003): Kompetenzerhalt und Kompetenzentwicklung älterer Mitarbeiter in Unternehmen. Berlin (Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.)
- Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1986): Lebenslage, Lebensalter, Lebenszeit. Weinheim/Basel
- Jansen, D. (2003): Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele. Opladen
- Jasper, G./Rohwedder, A./Schaarwächter, B. (1997): Erfahrung und Innovationsbereitschaft – Oder: Können alternde Belegschaften innovative Belegschaften sein? In: Ältere Arbeitnehmer im Betrieb von morgen, H. 3, S. 15–26
- Kade, S. (1997): Altersbildung. Ziele und Konzepte. Frankfurt a.M.
- Kade, S. (1998): Institution und Generation – Erfahrungslernen in der Generationenfolge. In: Keil, S./Brunner, T. (Hrsg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Grafschaft, S. 33–48
- Kaltschmid, J. (1999): Biographische und lebenslauftheoretische Ansätze und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 97–120
- Kärtner, G./Otto, E./Wahler, P. (1986): Berufliche Sozialisation im Zeitverlauf. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): a.a.O., S. 104–122
- Kelle, U./Erzberger, C. (2007): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg, S. 299–308
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen
- Kiefer, T. (1997): Von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand. Theoretische und empirische Ansätze zur Bedeutung von Aktivitäten. Bern u.a.
- Kirchhöfer, D. (2000): Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. QUEM-report, H. 66
- Klercq, J. (1997): Intergenerationelles Lernen. Der Blick über die Ländergrenzen hinweg. In: Meisel, K. (Hrsg.): Generationen im Dialog. Frankfurt a.M., S. 84–94
- Klie, T./Roß, P.-S. (2000): Die Zukunft des Sozialen in der Stadt. Bürgerschaftliches Engagement als Herausforderung. Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung. Freiburg
- Kliegl, R./Smith, J./Baltes, P. B. (1989): Testing-the-Limits and the Study of Adult Age Differences in Cognitive Plasticity of a Mnemonic Skill. In: Developmental Psychology, H. 2, S. 247–256
- Knopf, D. (1997): Dialog der Generationen in der Erwachsenenbildung. Anmerkungen zu einer Aufgabe, die sich schon längst erledigt hat? In: Meisel, K. (Hrsg.): Generationen im Dialog. Frankfurt a.M., S. 9–19

- Knopf, D. (1999): Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand. Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bonn (BMBF)
- Köchling, A./Deimel, M. (2006): Ältere Beschäftigte und altersausgewogene Personalpolitik. In: Deutsches Zentrum für Altersfragen (Hrsg.): Förderung der Beschäftigung älterer Arbeitnehmer. Voraussetzungen und Möglichkeiten. Expertisen zum Fünften Altenbericht der Bundesregierung. Berlin, S. 99–167
- Kohli, M. (1980): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hrsg.). Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, S. 299–316
- Kohli, M./Künemund, M. (1997): Nachberufliche Tätigkeitsfelder. Konzepte, Forschungslage, Empirie. Stuttgart u.a.
- Kohli, M./Künemund, H. (2003): Der Alters-Survey: Die zweite Lebenshälfte im Spiegel repräsentativer Daten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 20/2002, S. 18–25
- Kohli, M. u.a. (1993): Engagement im Ruhestand. Rentner zwischen Erwerb, Ehrenamt und Hobby. Opladen
- Kohli, M. u.a. (2000): Grunddaten zur Lebenssituation der 40- bis 85-jährigen deutschen Bevölkerung. Ergebnisse des Alters-Survey. Berlin
- Kondratowitz, H.-J. v./Schmitz-Scherzer, R. (1999): Über den Alltag im Alter. In: Jansen, F. u.a. (Hrsg.): Soziale Gerontologie. Ein Handbuch für Lehre und Praxis. Weinheim/Basel, S. 490–503
- Konietzka, D. (1999): Berufliche Aus- und Fortbildung in der Lebenslaufperspektive. Ein Vergleich des Ausbildungsverhaltens sechs westdeutscher Geburtskohorten. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 808–831
- Krämer, B. (Hrsg.) (1986): Die jungen Alten. Zwischen Arbeit und Rente, Berichte aus dem Vorruhestand. Berlin u.a.
- Kruse, A. (2006). Der Beitrag der Prävention zur Gesundheit im Alter – Perspektiven für die Erwachsenenbildung. In: bildungsforschung, Ausg. 2. URL: www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/gesundheit (Stand: 12.02.2009)
- Kruse, A. (Hrsg.) (2007): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels. Bielefeld
- Kruse, A./Maier, G. (2002): Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 529–544
- Künemund, H. (2000): Gesundheit. In: Kohli, M./Künemund, H. (Hrsg.): Die zweite Lebenshälfte. Gesellschaftliche Lage und Partizipation im Spiegel des Alters-Survey. 2., erw. Aufl. Opladen, S. 102–123
- Kuwan, H. (1992): Einstellungen zur Weiterbildung. Ergebnisse von Umfragen in den alten und neuen Ländern im Vergleich. Bildung – Wissenschaft – Aktuell, H. 1,
- Kuwan, H. (1993): Berufliche Weiterbildung von Frauen in Deutschland. Bildung – Wissenschaft – Aktuell, H. 15
- Kuwan, H. (2001). Berufliche Weiterbildung. Ergebnisse einer Repräsentativerhebung im Auftrag der Stiftung Warentest. München/Berlin
- Kuwan, H. (2008): Final Report of the Development of an International Adult Learning Module (OECD AL Module). Recommendations on methods, concepts, and questions in international Adult Learning Surveys. Report on Phase 2, based on 14 countries. Paris (OECD)
- Kuwan, H./Eckert, T./Wieck, M. (2008): Einflussfaktoren auf die Teilnahme an Weiterbildung: Ergebnisse logistischer Regressionen. In: Rosenbladt, B. v./Bilger, F. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld, S. 160–174
- Kuwan, H./Graf-Cuiper, A./Hacket, A. (2002): Weiterbildung von bildungsfernen Gruppen. In: Brüning, G./Kuwan, H. (Hrsg.): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld, S. 119–126
- Kuwan, H./Graf-Cuiper, A./Tippelt, R. (2004): Weiterbildungsnachfrage in Zahlen – Ergebnisse der Repräsentativbefragung. In: Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld, S. 19–86
- Kuwan, H./Schiersmann, C. (2008): Herausforderungen an die Weiterbildungsstatistik und die quantitative Weiterbildungsforschung. In:

Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 203–218

- Kuwan, H./Seidel, S. (2008): Informelles Lernen – Überlegungen zur empirischen Erfassung. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 97–110
- Kuwan, H./Thebis, F. (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn
- Kuwan, H. u.a. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf (Stand: 29.01.2009)
- Kuwan, H./Waschbüsch, E. (1990): Weiterbildungsbarrieren. Ergebnisse einer Befragung typischer „Nicht-Teilnehmer" an Weiterbildungsveranstaltungen. Bonn (BMBW)
- Kuwan, H./Waschbüsch, E. (1999). Wissensgesellschaft und Bildungssystem. Ergebnisse aus dem „Bildungs-Delphi". In: Rosenbladt, B. v. (Hrsg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. München, S. 19–36
- Kuwan, H./Waschbüsch, Y. (2008): Wirkungen von Weiterbildungstests. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 49–52
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. 4. Aufl. Weinheim
- Laville, A./Volkoff, S. (1998): Elderly Workers. In: Stellman, J. M. (Hrsg.): Encyclopaedia of Occupational Health and Safety. 4. Aufl. Genf, Kap. 29
- Lehr, U. (1987): Psychologie des Alterns. 6. Aufl. Heidelberg
- Lehr, U. (1996): Ältere Arbeitnehmer – Dispositionsfonds der Arbeitsmarktpolitik? In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.): Ältere Arbeitnehmer: heute gejagt – morgen gefragt? Sankt Augustin, S. 9–32
- Lehr, U./Schmitz-Scherzer, R./Quadt, E. (1979): Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter: Eine empirische Studie zur Frage der Lernbereitschaft älterer Menschen. Stuttgart
- Liegle, L./Lüscher, K. (2004): Das Konzept des „Generationenlernens". In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 38–55
- Livingstone, D. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: QUEM-report, H. 60, S. 65–91
- Malwitz-Schütte, M. (Hrsg.) (2000): Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld
- Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie, H. 2, S. 157–185; H. 3, S. 309–330
- Marsick, V. J./Watkins, K. E. (1990): Informal and Incidental Learning in the Workplace. London
- Marsick, V. J./Watkins, K. E. (2001): Informal and Incidental Learning. In: New Directions for Adult and Continuing Education, H. 89, S. 25–34
- Martin, P. u.a. (Hrsg.) (2000): Aspekte der Entwicklung im mittleren und höheren Lebensalter. Ergebnisse der Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE). Darmstadt
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Basel
- Meisel, K. (1999): Weiterbildungsmanagement. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 430–442
- Meisel, K./Schiersmann, C. (2006): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld
- Meuser, M./Nagel, U.(2000): Experteninterview. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Opladen, S. 57–56
- Meyer, M./Aderhold, J./Teich, T. (2003): Optimization of Social Structure in Business Networks by Grid Technique and Polyhedral Analysis. In: Journal of Business and Psychology, H. 4, S. 451–472
- Möller, S. (2002): Marketing in der Weiterbildung. Eine empirische Studie an Volkshochschulen. Bielefeld

- Naegele, G. (1992): Zwischen Arbeit und Rente. Gesellschaftliche Chancen und Risiken älterer Arbeitnehmer. Augsburg
- Naegele, G. (2002): Active Strategies for Older Workers in Germany. In: Jepsen, M./Foden, D./Hutsebaut, M. (Hrsg.): Active Strategies for Older Workers in the European Union. Brüssel, S. 207–244
- Niederfranke, A. (1992): Altern in unserer Zeit. Beiträge der IV. und V. Gerontologischen Woche am Institut für Gerontologie Heidelberg. Heidelberg u.a.
- Niederfranke, A./Schmitz-Scherzer, R./Filipp, S.-H. (1996): Die Farben des Herbstes. Die vielen Gesichter des Alters heute. In: Niederfranke, A./Naegele, G./Frahm, E. (Hrsg.) (1999): Funkkolleg Altern, Bd 1: Die vielen Gesichter des Alterns. Wiesbaden
- Nohl, A.-M. (2001): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen, S. 253–275
- Nohl, A.-M. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden
- Nuissl, E. (2002): Biographie, Lebenslauf und Bildungssystem. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck, S. 323–333
- Olk, T. (2001): Die Förderung des bürgerschaftlichen Engagements als gesellschaftspolitische Herausforderung. Ausblick auf den Abschlussbericht der Enquete Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“. In: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegung, H. 3, S. 9–22
- Opaschowski, H. W./Neubauer, U. (1984): Freizeit im Ruhestand. Was Pensionäre erwarten und wie die Wirklichkeit aussieht. Hamburg (BAT Freizeit-Forschungsinstitut)
- Oswald, W. D. (2000): Psychologische Alter(n)shypothesen. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K. P. (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen, S. 107–117
- Oswald, W. D./Gunzelmann, T. (1995): Das SIMA-Projekt: Kompetenztraining. Ein Programm für Seniorengruppen. Göttingen
- Oswald, W. D./Rödel, G. (1995). Das SIMA-Projekt: Gedächtnistraining. Ein Programm für Seniorengruppen. Göttingen
- Overwien, B. (2002): Informelles Lernen in der internationalen Diskussion – kritische Ansätze und Perspektiven. In: Dehnbostel, P./Gonon, P. (Hrsg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld, S. 43–58
- Overwien, B. (2005): Informelles Lernen: Ein Begriff zwischen ökonomischen Interessen und selbstbestimmtem Lernen. In: Künzel, K. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 31/32: Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln, S. 1–26
- Palmore, E. B. (1981): Social Patterns of Aging: Findings from the Duke longitudinal study. Durham, NC
- Peterson, J. (2000): Bildungsmarketing in aktuellen Publikationen – In der Versenkung verschwunden? In: GdWZ, H. 3, S. 159–161
- Pietraß, M./Schmidt, B./Tippelt, R. (2005): Informelles Lernen und Medienbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3, S. 412–426
- Pighin, G./Deuerlein, I. (Hrsg.) (1993): Trau keinem unter 40. Tücken und Chancen der Lebensmitte, wie man die Neuorientierung meistert und intensiver lebt. München
- Pinquart, M. (1998): Das Selbstkonzept im Seniorenalter. Weinheim
- Pohlmann, S. (Hrsg.) (2001): Das Altern der Gesellschaft als globale Herausforderung – Deutsche Impulse. Stuttgart
- Priemer, W. (1982): Anpassung an den Ruhestand. Ein empirischer Beitrag zur Alternsforschung. Opladen
- Pulkkinen, L./Caspi, A. (2002): Paths to Successful Development: Personality in the life course. Cambridge
- Reich, J. (2005): Soziale Milieus als Instrument des Zielgruppenmarketings in der Weiterbildung. In: bildungsforschung, Ausg. 2. URL: www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-01/milieus (Stand: 13.02.2009)

- Reich, J./Tippelt, R. (2005): Sozialstrukturanalyse als Mittel der Weiterbildungsforschung. Verstehen des realen „Bildungsverständnisses" in sozialer Differenzierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 480–497
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lernen neu denken: Kompetenzen für die Wissensgesellschaft und deren Förderung. In: Schulverwaltung, H. 4, S. 144–146
- Riphan, R./Schmidt, P. (1995): Determinanten des Rentenzugangs. Lockt der Ruhestand oder drängt der Arbeitsmarkt? Beschreibung und Analyse altersspezifischer Verrentungsraten und ihrer langfristigen Determinanten. Volkswirtschaftliche Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München
- Roberson, J./Donald, N./Merriam, S. B. (2005): The Self-Directed Learning Process of Older Rural Adults. In: Adult Education Quarterly, H. 4, S. 269–288
- Roloff, J. (2004): Der Übergang vom Erwerbsleben in den Ruhestand und Veränderungen des Gesundheitszustandes. Ergebnisse des Lebenserwartungssurveys des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung. Wiesbaden
- Rosenbladt, B. v. (2000): Freiwilliges Engagement in Deutschland – Freiwilligensurvey 1999, Bd. 1: Gesamtbericht (Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 194.1). Stuttgart u.a.
- Rosenbladt, B. v./Bilger, F. (2007): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW-AES 2007. München
- Rosenbladt, B. v./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld
- Roth, R. (2000): Bürgerschaftliches Engagement – Formen, Bedingungen, Perspektiven. In: Zimmer, A./Nährlich, S. (Hrsg.): Engagierte Bürgerschaft – Traditionen und Perspektiven. Opladen, S. 25–48
- Rupprecht, R. (2000): Kognitive Leistungsfähigkeit im Kohortenvergleich. In: Martin, P. u.a. (Hrsg.): Aspekte der Entwicklung im mittleren und höheren Lebensalter. Ergebnisse der Interdisziplinären Längsschnittstudie des Erwachsenenalters (ILSE). Darmstadt, S. 68–82
- Sarges, W./Haeberlin, F. (1980): Marketing für die Erwachsenenbildung. Hannover
- Schäfers, B. (Hrsg.) (2000): Grundbegriffe der Soziologie. 6. Aufl. Opladen
- Schäffer, B. (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen
- Schäffter, O. (1999): Das Projekt „Zeitzeugenbörse". In: Bergold, R./Knopf, D./Mörchen, A. (Hrsg.): Altersbildung an der Schwelle des neuen Jahrhunderts. Bonn, S. 87–90
- Schäuble, G. (1995): Sozialisation und Bildung der jungen Alten vor und nach der Berufsaufgabe. Stuttgart
- Schiersmann, C. (2006): Profile Lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld
- Schiersmann, C./Strauß, H. C. (2003): Informelles Lernen – der Königsweg zum lebenslangen Lernen. In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München, S. 145–167
- Schmidt, B. (2007a): Educational Behaviour and Interests of Older Adults. In: Lucio-Villegas, E./Carmen Martinez, M. del (Hrsg.): Adult Learning and the Challenges of Social and Cultural Diversity: Diverse lives, cultures, learnings and literacies 1. Proceedings of the 5th ESREA European Research Conference. Sevilla, S. 157–166
- Schmidt, B. (2007b): Older Employee Behaviour and Interest in Continuing Education. In: Journal of Adult and Continuing Education, H. 2, S. 156–174
- Schmidt, B. (2009): Indikatoren für die Weiterbildung – Diskussionsbeitrag. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren!? Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen, S. 119–125
- Schmidt, B./Sinner, S./Schnurr, S. (2008): Altersbilder von Kindern und Jugendlichen. Bish. unveröff. Expertise zum 6. Altenbericht der Bundesregierung
- Schmidt, B./Theisen, C. (2008): Lebensbedingungen, Lebensstile und Altersbilder älterer Erwachsener. Bish. unveröff. Expertise zum 6. Altenbericht der Bundesregierung

- Schmidt, B./Tippelt, R. (2006): Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 32–42
- Schmidt, B./Tippelt, R. (2009): Bildung Älterer und intergeneratives Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 74–91
- Schmidt, E.-H. (2005): „Generation 50plus" – kommerzielle Erfindung oder neue Zielgruppe für die Erwachsenenbildung? Eine Annäherung über markt-, bildungs-, sozialisationstheoretische und praxisorientierte Ansätze. Bonn. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/schmidt05_01.pdf (Stand: 13.02.2009)
- Schmidt, P. (1995): Die Wahl des Rentenalters. Theoretische und empirische Analyse des Rentenzugangsverhaltens in West- und Ostdeutschland. Frankfurt a.M. u.a.
- Schmitt, E. (2007): Altersbilder und die Verwirklichung von Potenzialen des Alters. In: Kruse, A. (Hrsg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels. Bielefeld, S. 49–66
- Schneider-Wohlfart, U./Wack, O. G. (1994): Gesundheitsbildung: Die Person stärken, die Lebenswelt verändern. Soest (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung)
- Schöll, I. (1994): Die Volkshochschule im Blickwinkel des Marketing. In: Meisel, K. (Hrsg.): Marketing für die Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn, S. 59–147
- Schöll, I. (1996): Marketing: Ein Schlagwort erobert die Weiterbildung. In: Nellen, D./Strauch, R. (Hrsg.): Zukunft: Weiterbildung. Perspektiven für die Volkshochschule. Essen, S. 110–130
- Schöll, I. (2005): Marketing in der öffentlichen Weiterbildung. Bielefeld
- Schröder, H./Gilberg, R. (2005): Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel. Empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Bielefeld
- Schuller, T. u.a. (Hrsg.) (2004): The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital. London, S. 12–33
- Schweitzer, R. v. (1998): Die Bedeutung der Generationenerfahrungen für die Zukunft einer alternden Gesellschaft. In: Keil, S./Brunner, T. (Hrsg.): Intergenerationelles Lernen. Eine Zielperspektive akademischer Seniorenbildung. Grafschaft, S. 15–32
- Siddiqui, S. (1997): Der Übergang in den Ruhestand. Eine theoretische und empirische Untersuchung für die Bundesrepublik Deutschland. Münster
- Siebert, H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied/Kriftel
- Siebert, H. (2002): Hans Tietgens: Leben im Modus der Auslegung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 50, S. 170–184
- Siebert, H./Seidel, E. (1990): SeniorInnen studieren. Zwischenbilanz des Seniorenstudiums an der Universität Hannover. Hannover
- Sinus Sociovision (2008a): Das Original: Die Sinus-Milieus. Heidelberg. URL: www.sinus-sociovision.de/2/2-3.htm (Stand: 13.02.2009)
- Sinus Sociovision (2008b): Die Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Heidelberg. URL: www.sinus-sociovision.de/Download/Zentrale_Ergebnisse_16102007.pdf (Stand: 13.02.2009)
- Sloane, P. (1997): Bildungsmarketing in wirtschaftspädagogischer Perspektive. In: Geißler, H. (Hrsg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied, S. 36–54
- Sommer, C./Künemund, H./Kohli, M. (2004): Zwischen Selbstorganisation und Seniorenakademie. Die Vielfalt der Altersbildung in Deutschland. Berlin
- Stadelhofer, C. (2000): „Forschendes Lernen" im dritten Lebensalter. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K. P. (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen, S. 304–310
- Statistisches Bundesamt (2006a): 11. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Annahmen und Ergebnisse. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2006b): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2006. Wiesbaden
- Statistisches Bundesamt (2006c): Datenreport 2006 – Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden

- Statistisches Bundesamt (2007): Statistisches Jahrbuch 2007. Für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden
- Staudt, E./Kley, T. (2001): Formelles Lernen – informelles Lernen – Erfahrungslernen: Wo liegt der Schlüssel zur Kompetenzentwicklung von Fach- und Führungskräften? In: QUEM-report, H. 69, S. 227–275
- Steinhoff, B. (1997): Die Beziehung von Jung und Alt im Studium – Empirische Befunde und Fragen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 136–153
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart
- Süssmuth, R. (2007): Grundfragen, Probleme und Strategien von Migration und Integration im Bericht der Weltkommission für internationale Migration. In: Bildung und Erziehung, H. 3, S. 263–271
- Tesch-Römer, C./Engstler, H./Wurm, S. (Hrsg.) (2006): Altwerden in Deutschland. Sozialer Wandel und individuelle Entwicklung in der zweiten Lebenshälfte. Wiesbaden
- Tews, H. P. (1993): Neue und alte Aspekte des Strukturwandels des Alters. In: Naegele, G./Tews, H. P. (Hrsg.): Lebenslagen im Strukturwandel des Alters. Opladen, S. 15–42
- Tietgens, H. (1992): Zum Vermittlungsprozess zwischen Alternsforschung und Erwachsenenbildung. In: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): Bildung für ein konstruktives Altern. Frankfurt a.M., S. 11–36
- Tippelt, R. (1992): Konstruktives Altern – Herausforderung für die Erwachsenenbildung und für den einzelnen. In: Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Hrsg.): Bildung für ein konstruktives Altern. Frankfurt a.M., S. 66–74
- Tippelt, R. (2000): Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert, S. 69–90
- Tippelt, R. (2003): The Task of Adult Education. In: Oelkers, J. (Hrsg.): Futures of Education, Bd. 2: Essays from an Interdisciplinary Symposium. Bern, S. 231–250
- Tippelt, R. (2005): Key Issues in Lifelong Learning. In: Third Lifelong Learning Network Meeting. Report: Learning Sciences and Brain Research. January 21.–22. 2005, Wako-shi, Saitama, Japan, S. 30–32 (RIKEN Brain Science Institute/OECD-CERI)
- Tippelt, R. (2006): Adressaten und Adressatenforschung der Erwachsenenbildung. In: Meisel, K./Schiersmann, C. (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld, S. 41–52
- Tippelt. R. (2007a): Lebenslanges Lernen im Prozess vertikaler und horizontaler Differenzierung. In: Brumlik, M./Merkens, H. (Hrsg.): Bildung – Macht – Gesellschaft. Opladen, S. 121–139
- Tippelt, R. (2007b): Alt und Jung – die Perspektive der pädagogischen Lebenslauf- und Alternsforschung. In: Kahlert, J. (Hrsg.): Sache – Wort – Zahl. Lehren und Lernen in der Grundschule, H. 90, S. 4–8
- Tippelt, R. (2007c): Lebenslanges Lernen. In: Tenorth, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim, S. 444–447
- Tippelt, R. (im Druck): Idealtypen konstruieren und Realtypen verstehen – Merkmale der Typenbildung. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Biographie- und Bildungsforschung. Opladen/Farmington Hills
- Tippelt, R./Hippel, A. v. (2006): Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen. Unveröffentlichter Projektantrag
- Tippelt, R./Hippel, A. v. (2007): Kompetenzförderung von ErwachsenenbildnerInnen im Bereich Teilnehmer-, Adressaten- und Milieuorientierung als Beitrag zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hrsg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster, S. 118–129
- Tippelt, R./Reich, J. (2004): Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsverhalten: Bildungsorientierungen und Weiterbildungsbarrieren. In:

Bos, W. u.a. (Hrsg.): Heterogenität. Eine Herausforderung an die empirische Bildungsforschung. Münster, S. 281–299

- Tippelt, R./Reich, J./Panyr, S. (2004): Teilnehmer- und milieuspezifische Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 48–56
- Tippelt, R./Schmidt, B. (2006a): Zur beruflichen Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsforschung: Forschungsthemen und Trends. In: Kraul, M./Merkens, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 81–100
- Tippelt, R./Schmidt, B. (2006b): Bildungsverhalten und -interessen Älterer – Adressatenforschung unter besonderer Berücksichtigung didaktischer Handlungsfelder und informeller Lernformen. Unveröffentlichter Projektantrag
- Tippelt, R./Schmidt, B. (2007): Pädagogische Netzwerkarbeit im Kontext Lernender Regionen und Metropolen – Herausforderungen bei „Übergängen". In: Böhm-Kasper, O./Schuchart, C. (Hrsg.): Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung. Münster, S. 159–176
- Tippelt, R./Schmidt, B./Kuwan, H. (2008): Weiterbildungsteilnahme nach Altersgruppen unter Einschluss der bis zu 80-Jährigen. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 125–140
- Tippelt, R. u.a. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole: Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchener Bevölkerung. Bielefeld
- Tippelt, R. u.a. (2005): Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Länderbericht Deutschland der OECD/CERI-Seminarreihe „Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft", 26.09–29.09.2005. Notwill
- Tippelt, R. u.a. (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd 3: Milieumarketing implementieren. Bielefeld
- Treumann, K. P. (1998): Triangulation als Kombination qualitativer und quantitativer Forschung. In: Abel, J./Möller, R./Treumann, K. P. (Hrsg.): Einführung in die empirische Pädagogik. Stuttgart, S. 154–182
- Ueltzhöffer, J./Ascheberg, C. (1996): Engagement in der Bürgergesellschaft. Die Geislingen-Studie. Ein Bericht des Sozialwissenschaftlichen Instituts für Gegenwartsfragen Mannheim (SIGMA). Stuttgart
- Venth, A. (1994): Frauen und Gesundheit – Problemzusammenhang oder kulturelle (Gegen-)Bewegung? In: Schneider-Wohlfart, U./Wack, O. G. (Hrsg.): a.a.O., S. 145–148
- Wagner, M./Schütze, Y./Lang, F. (1999): Soziale Beziehungen alter Menschen. In: Mayer, K./Baltes, P. (Hrsg.): Die Berliner Altersstudie. Berlin
- Wenke, J. (1996): Berufliche Weiterbildung für ältere Arbeitnehmer. Ein Leitfaden für Bildungsträger. Bielefeld
- Werner, C. (2007): Kompetenzen und Lernformpräferenzen älterer Beschäftigter – betriebliche Perspektiven auf den demografischen Wandel. In: Kruse, A. (Hrsg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels. Bielefeld, S. 93–120
- Wollenschläger, M. (2002): Freiwillig – aber sicher. Arbeits- und sozialversicherungsrechtliche Fragen. In: Rosenkranz, D./Weber, A. (Hrsg.): Freiwilligenarbeit. Einführung in das Management von Ehrenamtlichen in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München, S. 63–78
- Wrenn, K. A./Maurer, T. J. (2004): Beliefs About Older Workers' Learning and Development Behaviour in Relation to Beliefs about Malleability of Skills, Age-Related Decline, and Control. In: Journal of Applied Social Psychology, H. 2, S. 223–242

Autorinnen und Autoren

- **Dr. Rudolf Tippelt**, Professor und Lehrstuhlinhaber für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung in der Fakultät für Psychologie und Pädagogik an der Ludwigs-Maximilians-Universität München
- **Dr. Bernhard Schmidt**, wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung in der Fakultät für Psychologie und Pädagogik an der Ludwigs-Maximilians-Universität München
- **Simone Schnurr**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung in der Fakultät für Psychologie und Pädagogik an der Ludwigs-Maximilians-Universität München
- **Simone Sinner**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung in der Fakultät für Psychologie und Pädagogik an der Ludwigs-Maximilians-Universität München
- **Catharina Theisen**, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung in der Fakultät für Psychologie und Pädagogik an der Ludwigs-Maximilians-Universität München
- **Helmut Kuwan**, Leiter von Helmut Kuwan – Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München
- **Wolfram Schneider**, studentische Hilfskraft am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung in der Fakultät für Psychologie und Pädagogik an der Ludwigs-Maximilians-Universität München

Lernen im Alter

Internationale und multidisziplinäre Forschungsergebnisse

Der demografische Wandel wirft Fragen auf, die auch für die Weiterbildung von Bedeutung sind. Führende Alternsforscher stellen in diesem Buch Ergebnisse ihrer Forschung vor, die multidisziplinär mit Methoden der Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft arbeitet. Das Buch präsentiert den internationalen Forschungsstand und diskutiert Möglichkeiten, den Alterungsprozess gesellschaftlich und persönlich zu bewältigen.

Folgende Themen werden behandelt (u.a.):

- Welche kognitiven Potenziale haben Ältere?
- Welche Bildungsangebote gibt es für Ältere?
- Welche Bildungsfragen wirft active aging auf?
- Wie erfolgt die Kompetenzentwicklung älterer Mitarbeiter im betrieblichen Kontext?

Andreas Kruse (Hg.)

Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte

Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2008, 248 S.,
26,90 € (D)/49,– SFr
ISBN 978-3-7639-1947-5
Best.-Nr. 14/1101

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**