

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 13, 2011

Erwachsenenbildung als Faktor aktiven Alterns

Bildung und aktives Altern

Franz Kolland



Bildung und aktives Altern

Franz Kolland

Kolland, Franz (2011): Bildung und aktives Altern.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Bildung, aktives Altern, Subjektbildung, Alltagsorientierung, Bildungsteilnahme, Ältere, Bildungsvertrag, Erwachsenenbildung, Geragogik

Kurzzusammenfassung

In diesem Artikel wird Bildung im Alter in den Kontext gerontologischer und geragogischer Konzepte und Forschungsergebnisse gestellt. Diskutiert werden Bedingungen für lebenslanges Lernen im Alter. Dazu gehören Vorstellungen vom aktiven Alter, von der Subjektbildung und Alltagsorientierung älterer Menschen. Weiters werden Bildungseffekte dargestellt und die tatsächliche Bildungsbeteiligung im Alter und gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen für eine Stärkung der Altersbildung behandelt. Bildung im Alter, so die Kernaussage, entwickelt sich vor dem Hintergrund des sozio-demographischen Wandels zu einem eigenen Forschungs- und Praxisfeld. Aufgabe einer zukunftsorientierten Bildungspolitik für SeniorInnen ist die Idee, lebenslanges Lernen zu einem Thema zu machen und Strukturen zu schaffen, die älteren Menschen einen gleichberechtigten und ungehinderten Zugang zu hochwertigen und vielfältigen Lernangeboten ermöglichen.

02

Bildung und aktives Altern

Franz Kolland

Wenn alle Generationen in das Bildungswesen integriert werden, dann entstehen wechselseitige Vorteile, weil Ressourcen und Chancen besser ausbalanciert werden. Lernen bedeutet in diesem Ansatz, nicht in und für die Erwerbsarbeit zu lernen, sondern auch für die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung. Bildung muss in ihrer generativen Funktion verstanden werden und nicht nur als Aktivität, die jede Generation nur für sich selbst betreibt.

Bildung und intergenerationelles Lernen sind wichtige Ziele in alternden Gesellschaften oder – besser gesagt – in Gesellschaften eines langen Lebens. Eine Existenznotwendigkeit in einer solchen Gesellschaft rapiden sozio-demographischen und technologischen Wandels ist lebenslanges Lernen.

Das Alter muss in diesem Zusammenhang als eigenständige und aktive Lebensphase anerkannt werden. Sie ist keine Rest- oder Ruhestandsphase. Die Lebensphase Alter ist ein – auf Basis der Einführung gesetzlicher Altersgrenzen und wohlfahrtsstaatlicher Absicherung entstandener – eigener Lebensabschnitt, der eigene Herausforderungen mit sich bringt. Allerdings ist mit der Bestimmung des Alters als einer eigenen Lebensphase nicht intendiert, die Menschen in dieser Lebensphase als eine homogene soziale Gruppe zu behandeln. Ausgegangen werden muss vielmehr von einer hochgradigen Heterogenität und Diversität nach sozialer und räumlicher Lage, Gender und Ethnizität.

Das Alter als eigene Lebensphase anzuerkennen, bedeutet auch, sie als eine wertvolle Phase wahrzunehmen, aus deren Potential geschöpft werden kann (vgl. Köster/Schramek/Dorn 2005, S. 227). Langlebigkeit verweist nicht primär auf eine abhängige

Lebenssituation, sondern vielmehr auf Möglichkeiten der Gestaltung und Entwicklung. Altern bedeutet Weiterentwicklung und unter günstigen Bedingungen nicht nur eine fortgesetzte, sondern auch eine anders geartete Vitalität und Befriedigung.

Seit Ende des 20. Jahrhunderts kommen zunehmend Jahrgänge in die Altersphase, die nicht nur sozial abgesichert sind, sondern auch über eine gute gesundheitliche Konstitution verfügen. Doch wie wird diese Lebensphase tatsächlich gelebt? Welche gesellschaftlichen und kulturellen Erwartungen an ältere Menschen ergeben sich?

Vertreter der These von der „Kompression der Morbidität“ weisen nach, dass der Strukturwandel des Alters zu einer steigenden Vitalität älterer Menschen führt (siehe Fries 1980). In eine ähnliche Richtung gehen die Forschungsergebnisse der „Seattle Longitudinal Study“, die für die zwischen 1889 und 1973 geborenen Alterskohorten steigende kognitive Leistungen belegen (siehe Schaie/Willis/Caskie 2004). Diesen optimistischen Befunden zum Strukturwandel des Alters steht die pessimistische Perspektive von Paul B. Baltes gegenüber, der die positiven wissenschaftlichen Erkenntnisse nur für das dritte Lebensalter (ca. 60 bis 80 Jahre) gelten lässt (siehe

Baltes 2006). Im vierten Lebensalter (ab 80 Jahren), so Baltes, stoße die „adaptive Ich-Plastizität“ an ihre Grenzen (siehe Baltes 2001). Unter Plastizität ist dabei die Anpassung des Individuums an sich verändernde Umweltbedingungen zu verstehen.

Im Zusammenhang mit Veränderungen im dritten Lebensalter, die auf eine bessere Lebensqualität und mehr Ressourcen älterer Menschen hinweisen, wird zudem von einem Altersparadox (siehe Backes 1997) bzw. einer Vergesellschaftungslücke (siehe Kade 2009) gesprochen: Menschen im dritten Lebensalter haben demzufolge zwar eine bessere Lebensqualität und mehr Ressourcen, jedoch hat die Gesellschaft selbst noch keine Verwendung für sie.

Die gesellschaftliche Rolle des Alters ist in der Postmoderne generell wenig bestimmt. Das hat m.E. aber auch den Vorteil, dass deren Gestaltung (noch) möglich ist. Bildung ist dafür eine wesentliche Bedingung.

Dietmar Köster schlägt ein Vergesellschaftungsmodell vor, welches der Autonomie der 60- bis 80-Jährigen entspricht und über Erwerbstätigkeit hinausgeht. Dazu gehört eine Änderung jenes Bildes vom Alter in der Gesellschaft, welches das Ausscheiden aus dem Erwerbsleben mit dem Rückgang oder gar Ende sozialer Teilhabe assoziiert. Es ginge demnach nicht nur darum, die Altersgrenze anzuheben und die Beschäftigungsfähigkeit (= Employability) zu erhöhen. Vielmehr brauche es ein weiter reichendes Modell für die Vergesellschaftung des Alters (siehe Köster 2002). Es ginge um eine *Vita activa*, um ein bewusst gestaltetes Leben, wie es Hannah Arendt formuliert hat (siehe Arendt 1960). Es ginge m.E. darum, Tätigkeiten auszuüben und zu entwickeln, die einen „geklärten“ Sinnbezug aufweisen. Es ginge nicht um Aktivitäten um der Aktivität willen, sondern um orientierte Tätigkeit.

Erneut sei betont: Wird über Vergesellschaftung und soziale Teilhabe in der nachberuflichen Lebensphase gesprochen, dann braucht es einen zusätzlichen und geschärften Blick auf die Geschlechterverhältnisse, auf die Lebenslage und den Migrationshintergrund. Befassen wir uns nur ganz allgemein mit der sozialen Teilhabe älterer Menschen, dann verlieren wir die unterschiedlichen Lebenswelten von Frauen und

Männern, von Personen in unterschiedlicher Einkommens- und Bildungslage und kulturell-ethnische Diversität aus dem Blick.

Aktives Altern

Ein Konzept, welches die Vergesellschaftung des Alters in der Postmoderne unterstützt, ist jenes des „Aktiven Alterns“, wie es von der WHO entwickelt worden ist. Unter aktivem Altern versteht man den Prozess der Optimierung der Möglichkeiten von Menschen. Eine solche Optimierung geschieht durch einen gesundheitsfördernden Lebensstil und soziokulturelle Teilhabe. Das Wort „aktiv“ bezieht sich auf die andauernde Teilnahme am sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen, spirituellen und zivilen Leben. Wesentliche Bedingung für diese andauernde Teilnahme an den verschiedenen Teilsystemen der Gesellschaft sind Lern- und Bildungsprozesse. Durch Lernprozesse sollen Erkenntnisse über die eigene soziale Lage gewonnen werden, um aktiv gestalterisch tätig werden zu können (siehe WHO 2002).

Auf der Grundlage empirischer Studien wird sowohl das Potential für Aktivität im Alternsverlauf als auch die Notwendigkeit von aktivierenden Maßnahmen für die Lebenszufriedenheit in der Spätlebensphase belegt (siehe Rowe/Kahn 1997). Wer sich an Bildungsaktivitäten beteiligt und körperlich aktiv ist, weist einen besseren Gesundheitszustand und letztlich eine niedrigere Morbidität auf.

Aus der Sicht des Individuums bedeutet Aktivität, dass der/die Einzelne die Möglichkeit hat, seine/ihre Fähigkeiten zu entfalten, sein/ihr jeweils persönliches Entwicklungsziel durch Anstrengung zu erreichen. Entwicklung ist nicht „programmiert“, sie kann durch Willen und Anstrengung vorangetrieben werden. Dieser aus der empirischen Altersforschung stammende Befund (siehe ebd.) lässt sich gut mit bildungstheoretischen Überlegungen verknüpfen. So schreibt etwa Hans-Joachim Heydorn, dass Bildung ein langer, steiniger Weg ist. Kein plötzlicher Sprung führe ins „Reich der Freiheit“. Bildung ist Arbeit, ist konkrete Auseinandersetzung mit den Bedingungen der individuellen und gesellschaftlichen Existenz (siehe Heydorn 1980).

Bedingungsfaktoren für Bildung in der Lebensphase Alter

Was ist überhaupt das Ziel von Bildung in der Lebensphase Alter? Nach der Pensionierung verlagert sich das Ziel von Bildung weg von der Qualifikation hin zu kultureller Orientierung. Zur kulturellen Orientierung gehören die Sinnvermittlung, die Entwicklung von Rationalität und Wissenschaftlichkeit und die Entfaltung von Kompetenzen zur Reflexion und eigenständigen Urteilsbildung (siehe Becker 2009). Es geht nicht um eine ungerichtete Veränderung des eigenen Verhaltens, sondern um eine Erweiterung der eigenen Welt. Dazu bedarf es Phantasie, kreativer Einsicht und Handlungsfähigkeit (siehe Rosenmayr 2007). Es geht nicht nur um das Lernen an sich, sondern um ein Erkennen, welches die eigenen Handlungsmöglichkeiten erweitert. Was braucht es für dieses Erkennen? Reicht hier die Bereitstellung von systematischem Wissen aus? Reicht es aus, sich auf gerontologische Forschungsergebnisse zu berufen?

Als Begründung für Bildung im Alter werden an erster Stelle immer jene Ergebnisse aus der empirischen Altersforschung angeführt, die darauf hinweisen, dass die kognitive Leistungsfähigkeit bis ins hohe Alter gegeben ist und deshalb kaum Einschränkungen in der Lernfähigkeit auftreten (siehe Schaie/Willis/Caskie 2004). Doch reicht der Nachweis der Lernfähigkeit noch nicht aus, um Lernbereitschaft zu begründen. Die – zumeist experimentell – nachgewiesene kognitive Leistungsfähigkeit im Alter ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Bildungsbeteiligung.

Eine zweite Bildungsbedingung ist der Handlungsalltag älterer Menschen. Konstitutiv für Lernprozesse im Alter sind Alltagswissen und individuelle Erfahrungen. Diese werden lebensgeschichtlich aufgebaut. Demnach finden Altersbildung und Geragogik ihre Begründung nicht nur in wissenschaftlich produziertem Wissen, sondern auch in alltäglichen Handlungsanforderungen und biographischen Erfahrungen. Lernen im Alter ist zu beziehen auf die Veränderungen, die sich durch die Pensionierung ergeben, auf die Veränderungen,

die sich im höheren Alter in gesundheitlicher Hinsicht einstellen, auf technologische Wandlungsprozesse und auf Veränderungen in den sozialen Beziehungen. Alle diese Aspekte bestimmen Lernen und Bildung als ein Geschehen, welches die Lebensbedingungen im höheren und hohen Alter berücksichtigt und neue Lebenschancen generiert.

Neben den kognitiven Voraussetzungen und den alltäglichen Lebensbedingungen ist ein dritter Aspekt für Bildung im Alter konstitutiv: das Bildungssubjekt. Werden die Prozesse, in denen Individuen sich Wissensbestände sowie Wahrnehmungs-, Deutungs-, Handlungs- und Bewertungsmuster sozialisatorisch aneignen, nicht nur als Prägungs- und Beeinflussungsvorgänge verstanden, sondern als Eigenleistung des sich bildenden Individuums, dann braucht es dafür eine entsprechende konzeptuelle Grundlage. Eine solche Grundlage bietet das Konzept der Selbst- bzw. Subjektbildung (siehe Scherr 2009). Es orientiert sich an einem für das Selbstverständnis moderner Gesellschaften grundlegenden Subjektmodell – dem Modell eines eigenverantwortlich handlungs-, entscheidungs- und urteilsfähigen Individuums.

Die Selbst- bzw. Subjektbildung ist von Lernprozessen zu unterscheiden. Von Selbst- bzw. Subjektbildung sollte nur in Hinblick auf solche Lernprozesse gesprochen werden, in denen sich die Grundstrukturen des individuellen Selbst- und Weltverständnisses konturieren, verfestigen bzw. verändern. Selbstbildung wird somit zu einer „zukunfts-offenen Konstruktionsleistung“ (siehe ebd.).¹ (Selbst-)Bildungsprozesse sind dadurch gekennzeichnet, dass Individuen in unterschiedlichen Dimensionen ein reflexives Selbstverhältnis entwickeln können. Sie erheben ihre ästhetischen, moralischen und politischen Überzeugungen, ihre aktuelle Lebenspraxis und ihren Lebensentwurf zum Gegenstand der Reflexion. Dies setzt die Fähigkeit und Bereitschaft voraus, zu den eigenen subjektiv-selbstverständlichen lebensweltlichen Gewissheiten Distanz einzunehmen, sie gegen mögliche Alternativen abzuwägen sowie nach ihrer biographischen Genese und ihren sozialen Geltungsbedingungen zu fragen.

¹ In diesem Zusammenhang gilt es, systematisch zwischen der Absicht einer pädagogischen Vermittlung von Wissen, Kompetenzen, Werten, Normen usw. und dem durch pädagogische Programme (Didaktiken und Methoden) nicht determinierbaren Prozess der subjektiven Aneignung zu unterscheiden.

Die angeführten drei Bedingungen sind ein Rahmen für Bildung im Alter bzw. geragogisches Handeln. Wenn sich in diesen Aspekten auch Ansätze aus der Erwachsenenbildung erkennen lassen, so bilden sie im Zusammenspiel doch die Besonderheit der Lebensphase Alter ab.

Erwachsenenbildung und Geragogik

Wo sind die Gemeinsamkeiten und wo die Unterschiede zwischen Erwachsenenbildung und Geragogik? Starke Gemeinsamkeiten sind in den theoretischen Konzepten und in der disziplinären Verortung gegeben. Dennoch finden sich eine Reihe von Unterschieden. Dazu gehört erstens die Nähe der Geragogik zur Gerontologie. Die Alter(n)sforschung stimuliert die Geragogik mit wesentlichen Forschungsergebnissen, die etwa die Lernfähigkeit im Alter und den Kontext von Bildungsprozessen betreffen. Hinsichtlich der Lernfähigkeit sind es die Ergebnisse zur fluiden/kristallinen Intelligenz², die eine Grundlage für Bildung im Alter darstellen. Hinsichtlich der Kontexteinflüsse ist die „Environmental-Docility-Hypothese“ (siehe Lawton/Simon 1968) zu nennen, die auf die steigende Bedeutung von Umweltfaktoren im höheren Alter hinweist. Gemeint ist damit, dass ältere Menschen, die gesundheitlich belastet sind, günstigere Umweltbedingungen brauchen, damit sie an Bildungsprozessen teilnehmen. Zweitens zeigen sich Unterschiede zwischen Erwachsenenbildung und Geragogik in der Praxisorientierung. Das geragogische Handeln ist von den spezifischen Bedürfnissen älterer und hochaltriger Menschen bestimmt, wobei unter Diversitätsgesichtspunkten noch weiter zwischen Bedürfnissen von bildungsfernen älteren Frauen und Männern, zwischen unterschiedlich kulturell verorteten älteren MigrantInnen oder zwischen kognitiv gut trainierten und kognitiv eingeschränkten Personen zu unterscheiden ist. In dieser Praxisorientierung gilt die Möglichkeit zur Partizipation als Gütekriterium einer Didaktik für die zweite Lebenshälfte (siehe Bubolz-Lutz et al. 2010). Eine dritte Unterscheidung ist nach Gerhard Breloer (2000) im Kontext einer anthropologischen

Bestimmung der Lebensphase Alter möglich. Breloer verwendet dazu das Lebensphasenkonzept von Erik Erikson. Demnach bezieht sich die Erwachsenenbildung auf die sechste und siebte Lebensphase (das sind das frühe Erwachsenenalter und das Erwachsenenalter), während die Geragogik ihre Aufgabe im achten Entwicklungsstadium (dem Alter) hat, welches durch Reife bestimmt ist. In diesem Stadium wird das Individuum bei seiner Suche nach Ich-Integrität unterstützt.

Effekte der Bildungsbeteiligung

Welche Wirkungen ergeben sich aus der Bildungsteilnahme im Alter, welche kausalen Einflüsse sind empirisch nachweisbar? Die nachfolgend angeführten Forschungsergebnisse fokussieren zwar auf die singuläre Wirkung der Bildung, werden aber immer auch von anderen Faktoren begleitet. Bildung, Gesundheit, Einkommen und sozialräumliche Lage verstärken sich gegenseitig.

Anführen lassen sich aufgrund medizinischer Erkenntnisse positive Effekte von kontinuierlicher mentaler Stimulation auf den Erhalt guter Gesundheit. Neurologische Forschungen zeigen, dass mentales Training die intellektuellen Fähigkeiten positiv beeinflusst, indem etwa Gedächtnisverluste verringert bzw. rückgängig gemacht werden können. Lernen führt jedenfalls zu einer Veränderung der Gehirnstruktur (siehe Kotulak 1997). Und: Bildungsinteressierte Personen sind eher in der Lage, Herzkrankheiten und Bluthochdruck zu vermeiden, indem sie früher zum Arzt/zur Ärztin gehen und durch Selbstdiagnosen adäquate Prävention und Intervention betreiben. Darüber hinaus sind ältere Menschen, die sich an Lernprozessen beteiligen, besser in der Lage, Krankheiten zu überwinden. Sie kommen z.B. früher aus der stationären in die häusliche Pflege (siehe ebd.).

Untersuchungen zum Bildungsverhalten älterer Menschen weisen nach, dass sich ein entsprechendes Aktivitätsniveau in diesem Bereich günstig auf Lebenszufriedenheit und Gesundheit auswirkt

2 Intelligenz setzt sich aus verschiedenen Faktoren zusammen. Unterschieden wird etwa zwischen kristalliner und fluider Intelligenz, die sich im Alter unterschiedlich entwickeln. Während die fluide Intelligenz, die mit Reaktionsgeschwindigkeit und Wortflüssigkeit zu tun hat, abnimmt, nimmt die kristalline Intelligenz, welche die Repräsentation von Erfahrungswissen und Informationen umfasst, zu (siehe Horn/Cattell 1967).

(siehe Khaw 1997). Bildung und gesunde Lebensweise halten fit. Befragte mit einem niedrigen Bildungsabschluss bewegen sich wesentlich seltener und leiden häufiger unter Gewichtsproblemen als Gleichaltrige mit einem höheren Schulabschluss (siehe Börsch-Supan et al. 2008).

Lebenslanges Lernen und Bildung im Alter stellen wesentliche Beiträge zur Sicherung der gesellschaftlichen Teilhabe dar. Sie verringern die Armutsgefährdung und erhöhen die Chancengleichheit. Es besteht sowohl ein Zusammenhang zwischen Bildungsteilnahme und sozialem Engagement als auch zwischen Lernen und politischer Beteiligung. Ältere Menschen, die sich weiterbilden, engagieren sich eher ehrenamtlich, sie haben mehr Vertrauen in politische Institutionen, beteiligen sich eher an Unterschriftenaktionen und politischen Diskussionen (siehe Kolland/Ahmadi 2010). Darüber hinaus ist zu bedenken, dass der Alternsprozess sich in einem sozialen Kontext, also im sozialen Netzwerk von Freundschaften, (ehemaligen) Arbeitsbeziehungen, nachbarschaftlichen Beziehungen und Familienmitgliedern abspielt. Von daher ist Bildungsbeteiligung nicht nur für jene Personen bereichernd, die unmittelbar Kurse besuchen oder für sich selbst Wissen zu erarbeiten suchen, sondern Bildung hat auch „spread effects“, sie wirkt in das soziale Umfeld hinein.

Die angeführten (positiven) kausalen Effekte von Bildungsaktivitäten auf die Lebensqualität könnten als undifferenzierter Bildungsoptimismus bewertet werden, wenn nicht gleichzeitig Ursachen und Einschränkungen beleuchtet werden. Warum werden in diesen Untersuchungen hauptsächlich positive Effekte behandelt? Der Bildungsoptimismus, der über die Darstellung von positiven Effekten entsteht, soll dazu führen, das Defizitmodell des Alters zurückzuweisen. In diesem Sinn dienen die empirischen Ergebnisse einer normativen Neuorientierung.

Mit der Darstellung von positiven Effekten soll aber nicht vernachlässigt werden, wie stark Bildungsungleichheiten und Bildungsarmut über den gesamten Lebenslauf vorhanden sind und sich teilweise im vierten Lebensalter noch verstärken. Wenn nur ein Viertel der über 70-Jährigen einen Zugang zu den neuen Informationstechnologien hat (siehe Statistik Austria 2009b), dann handelt es sich nicht nur um

eine „technische Lücke“, sondern um eine doppelte soziale Benachteiligung. Es fehlen dann nicht nur bestimmte Fertigkeiten, die für den sozialen Status von Bedeutung sind, sondern es kommt zu einer Abkoppelung vom zentralen Projekt der Moderne, nämlich der Wissensgesellschaft.

Teilnahme an Bildung im Alter

Trotz der nachgewiesenen positiven Effekte von Bildungsprozessen im Lebenslauf ist die tatsächliche Beteiligung an Bildung in der nachberuflichen Lebensphase gering. Für Österreich etwa lässt sich zeigen, dass die Teilnahme an nicht-formalen Bildungsaktivitäten, d.h. Besuch von Kursen in den letzten 12 Monaten, im Altersgruppenvergleich stark variiert. Während in der Altersgruppe der 35- bis 44-Jährigen knapp die Hälfte Kurse besucht hat, sinkt dieser Anteil bei den 55- bis 64-Jährigen auf knapp ein Viertel (siehe Statistik Austria 2009a). Welche Bedingungen sind es, so die zentrale Fragestellung, die den Rückgang des Bildungsinteresses im Alter erklären oder umgekehrt formuliert die Beteiligungsquote erhöhen? Ein Blick auf die Bildungspolitik zeigt zunächst, dass kontinuierlichem Lernen und Erwachsenenbildung im dritten und vierten Lebensalter eine untergeordnete Rolle zukommt. Bildungs- und gesellschaftspolitisch richten sich Vorstellungen vom lebenslangen Lernen in erster Linie an Personen im Erwerbsleben und damit an Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten (siehe Friebe/Jana-Tröller 2008).

Die geringe Bedeutung von Bildung nach der Pensionierung hat aber nicht nur mit der Verschränkung von Bildung und Berufstätigkeit zu tun, sie ist auch von den sozialen Konstruktionen des Alters beeinflusst (siehe Walter et al. 2006). Es wirken dabei jene Altersbilder lernhemmend, die Älterwerden mit Abbau und Abhängigkeit assoziieren. Dazu gehört, dass ältere Beschäftigte weniger oft in Weiterbildung geschickt werden, weil sie als weniger lernfähig gelten (siehe Brauer/Clemens 2010). Sie sind mit negativen Zuschreibungen konfrontiert. Ältere Menschen werden also nicht nur nicht ermutigt, an Bildungsveranstaltungen teilzunehmen, sie werden sogar entmutigt, indem ihnen geringere Lernfähigkeiten und Lernpotentiale zugeschrieben werden.

Neben diesen Faktoren sind sozialstrukturelle und familiale Bedingungen zu nennen, die sich auf die Bildungsmotivation auswirken. Zu den sozialstrukturellen Bedingungen gehört, dass für Angehörige privilegierter Bevölkerungsgruppen die Wahrscheinlichkeit, einen weiterführenden Bildungsweg zu absolvieren, höher ist als für Angehörige unterprivilegierter Gesellschaftsschichten. Es besteht somit ein systematischer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung. Hinsichtlich der familialen Bedingungen soll ein wichtiger Aspekt angeführt werden: Frauen geben an, dass sie durch familiäre Aufgaben immer wieder daran gehindert worden seien bzw. daran gehindert werden, sich weiterzubilden (siehe Kolland 2005).

Ausblick

Für eine Stärkung des lebenslangen Lernens im Alter braucht es eine neue Bildungscharta, die die Vier-Generationen-Gesellschaft im Blick hat. Die vier Generationen sind die unter 25-Jährigen, die 25- bis 50-Jährigen, die 50- bis 75-Jährigen und die über 75-Jährigen (siehe Schuller 2010). Der Bildungsvertrag soll nicht ein Vertrag im rechtlichen Sinn sein, sondern einer, der auf eine bestimmte gesellschaftliche Vereinbarung hinweist. In diesem neuen Bildungskontrakt geht es um eine faire Verteilung der Ressourcen für Bildung entlang der vier Lebensphasen. Notwendig ist für die Erfüllung des Vertrags ein flexibles System von „Credits“, die eine hohe Durchlässigkeit im Bildungssystem erlauben. Und es geht um die Schaffung kohärenter nationaler Rahmenbedingungen.

Warum brauchen wir eine neue Bildungscharta? Wir brauchen diese, weil sich die Gesellschaft in einem demographischen Wandel befindet. Die

Verlängerung der Lebenserwartung verlangt auch ein neues Bildungsverständnis, welches über Schulbildung hinausreicht und alle Generationen einschließt. Wenn alle Generationen in das Bildungswesen integriert werden, dann entstehen wechselseitige Vorteile, weil Ressourcen und Chancen besser ausbalanciert werden. Lernen bedeutet in diesem Ansatz, nicht in und für die Erwerbsarbeit zu lernen, sondern auch für die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung. Bildung muss in ihrer generativen Funktion verstanden werden und nicht nur als Aktivität, die jede Generation nur für sich selbst betreibt.

Aufgabe einer zukunftsorientierten Bildungspolitik für SeniorInnen ist die Idee, lebenslanges Lernen zu einem Thema zu machen und Strukturen zu schaffen, die älteren Menschen einen gleichberechtigten und ungehinderten Zugang zu hochwertigen und vielfältigen Lernangeboten ermöglichen (siehe dazu Waxenegger 2011). Dazu zählen u.a. folgende Leitlinien und Prioritäten:

- Schaffung der Voraussetzungen für Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung und Lernen im Alter
- Berücksichtigung der Diversität des Alters und des Alterns und des intergenerationellen Lernens
- Umsetzung von Qualitätsstandards in den Bildungsangeboten für ältere Menschen
- Schaffung von Qualifizierungsangeboten auf den verschiedenen Ebenen der Altersbildung
- Auf- und Ausbau von Bildungsberatung und Verbesserung der Information für ältere Menschen in der nachberuflichen Lebensphase
- Ausbau von wohnortnahen Lernangeboten sowie
- Schaffung von Weiterbildungsangeboten im Bereich der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien

Literatur

Verwendete Literatur

Köster, Dietmar/Schramek, Renate/Dorn, Silke (2005): Qualitätsziele moderner SeniorInnenarbeit und Altersbildung. Das Handbuch. Oberhausen: Athena-Verlag.

Weiterführende Literatur

Arendt, Hannah (1960): Vita activa oder vom Tätigen Leben. Stuttgart: Kohlhammer.

Backes, Gertrud M. (1997): Altern als „Gesellschaftliches Problem“. Zur Vergesellschaftung des Alter(n)s im Kontext der Modernisierung. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Baltes, Paul B. (2001): Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: Lebenslanges Lernen nonstop? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 36, S. 24-32.

Baltes, Paul B. (2006): Facing our limits: Human dignity in the very old. In: Daedalus 135/1, S. 32-39.

Becker, Rolf (2009): Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann. In: Ders. (Hrsg.): Lehrbuch Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-34.

Börsch-Supan, Axel/Brugiavini, Agar/Jürges, Hendrik/Kapteyn, Arie/Mackenbach, Johan/Siegrist, Johannes/Weber, Guglielmo (2008): Health, Ageing and Retirement in Europe (2004-2007). Starting the Longitudinal Dimension. Mannheim: Mannheim Research Institute for the Economics of Aging (MEA).

Brauer, Kai/Clemens, Wolfgang (2010): Zu alt? „Ageism“ und Altersdiskriminierung auf Arbeitsmärkten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bubolz-Lutz, Elisabeth/Gösken, Eva/Kricheldorf, Cornelia/Schramek, Renate (2010): Geragogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Friebe, Jens/Jana-Tröller, Melanie (2008): Weiterbildung in der alternden deutschen Gesellschaft. Bestandsaufnahme der demografischen Entwicklungen, des Lernens im höheren Lebensalter und der Perspektiven für die Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/doks/friebe0801.pdf> [Stand: 2011-05-13].

Fries, James F. (1980): Aging, Natural Death, and the Compression of Morbidity. In: New England Journal of Medicine 303/3, S. 130-135.

Heydorn, Hans-Joachim (1980): Ungleichheit für alle – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Horn, John L./Cattell, Raymond B. (1967): Age differences in fluid and crystallized intelligence. In: Acta Psychologica. Vol. 26, S. 107-129.

Kade, Sylvia (2009): Altern und Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Khaw, Kay-Tee (1997): Healthy aging. In: British Medical Journal 315, S. 1090-1096.

Kolland, Franz (2005): Bildungschancen für ältere Menschen. Ansprüche an ein gelungenes Leben. Münster: LIT-Verlag.

Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah (2010): Bildung und aktives Altern. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Köster, Dietmar/Schramek, Renate/Dorn, Silke (2005): Qualitätsziele moderner SeniorInnenarbeit und Altersbildung. Das Handbuch. Oberhausen: Athena-Verlag.

Kotulak, Ronald (1997): Inside the Brain: Revolutionary Discoveries of How the Mind Works. Kansas City: Andrews McMeel Publishing.

Lawton, M. Powell/Simon, Bonnie (1968): The Ecology of Social Relationships in Housing for the Elderly. In: Gerontologist 8, S. 108-115.

Rosenmayr, Leopold (2007): Schöpferisch altern. Eine Philosophie des Lebens. Münster: LIT-Verlag.

Rowe, John W./Kahn, Robert L. (1997): Successful Aging. In: The Gerontologist 37, S. 433-440.

- Schaie, K. Warner/Willis, Sherry L./Caskie, Grace I. L. (2004):** The Seattle Longitudinal Study: Relationship between personality and cognition. In: *Aging, Neuropsychology and Cognition* 11, S. 304-234.
- Scherr, Albert (2009):** Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-145.
- Schuller, Tom (2010):** Learning through life: The implications for learning in later life of the the NIACE inquiry. *International Journal of Education and Ageing* 1, S. 41-52.
- Statistik Austria (2009a):** Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES) 2007. Wien: Statistik Austria. Auch online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/Redirect/index.htm?dDocName=043754 [Stand: 2011-05-18].
- Statistik Austria (2009b):** IKT-Einsatz. Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien in Unternehmen und Haushalten. Wien: Statistik Austria.
- Walter, Ulla/Flick, Uwe/Neuber, Anke/Fischer, Claudia/Schwartz, Friedrich-Wilhelm (2006):** Alt und gesund? Altersbilder und Präventionskonzepte in der ärztlichen und pflegerischen Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waxenegger, Andrea (Hrsg.) (2011):** Lernen und Bildung im späteren Leben. Leitlinien und Prioritäten 2020. Graz: Karl Franzens Universität Graz.
- WHO (2002):** Aktiv Altern. Rahmenbedingungen und Vorschläge für politisches Handeln. Wien: BMSK.



Foto: K.K.

Univ.-Prof. Dr. Franz Kolland

franz.kolland@univie.ac.at
<http://www.soz.univie.ac.at>
 +43 (0)1 4277-48123

Franz Kolland ist Außerordentlicher Universitätsprofessor am Institut für Soziologie der Universität Wien, Leiter der Forschungsgruppe Sozialgerontologie der Fakultät für Sozialwissenschaften und Co-Editor des *International Journal of Education and Ageing*.

Education and Active Ageing

Abstract

This article puts education in old age into context with gerontological and geragogic concepts and research results. Conditions for lifelong learning in old age are discussed including ideas of active ageing and of the formation of the subject and the orientation of old people in daily life. In addition, the article presents the effects of education, the actual participation of older people in education and socio-political frameworks for strengthening education in old age. The gist is that education in old age is developing into a separate field of research and practice against a backdrop of socio-demographic change. The task of a future-oriented educational policy for senior citizens is to make lifelong learning a topic and to develop structures which provide older people with equal and unimpeded access to high-quality and diverse learning.

Impressum/Offenlegung

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783837072761

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeberin der Ausgabe 13, 2011

Mag.^a Dagmar Heidecker (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrszg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion, Satz

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)
Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>