

UNIVERSITÄT WIEN
FAKULTÄT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

HISTORISCHE UND REZENTE ENTWICKLUNG
DES LEBENSLANGEN LERNENS IN EUROPA -
MOTIVATION UND EINSTELLUNGEN BEI
ÄLTEREN MENSCHEN (50+)

Dissertation

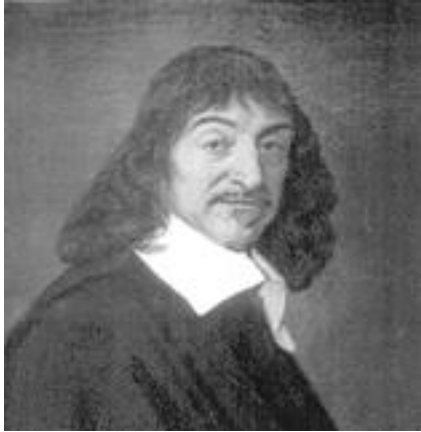
Zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Fakultät für Sozialwissenschaft
der Universität Wien

1. Beurteiler:
Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Schulz

2. Beurteiler:
Univ.-Prof.Mag.Dr.Hildegard Weiss

Eingereicht von:
Mag.phil.Johanna Selecka

Wien, 23.10.2009



„ICH DENKE; ALSO BIN ICH“

René Descartes

Philosoph und Wissenschaftler, 16. Jhdt.

Abstract

Die Dissertationsarbeit beschreibt das Thema „Lebenslanges Lernen“ und Motivationen sowie Meinungen zum Lebenslangen Lernen älterer Menschen. Viele ältere Personen kompensieren ihre zunehmende Einsamkeit mit einem Studium an der Universität des „dritten“ Alters. Historisch gesehen entwickelte sich die Weiterbildung „50+“ erst nach dem Zweiten Weltkrieg und ab den 70er Jahren mit einer größeren Intensität.

In meiner Arbeit gehe ich folgenden Fragen nach:

- Was motiviert Menschen aktiv an Bildung und Lernen im Alter teilzunehmen?
- Welche Ansicht vertreten ältere Studierende zum Modell „Lebenslanges Lernen“

Der empirische Teil meiner Arbeit beruht auf 10 qualitativen Interviews mit Personen, die auf der „Universität des Dritten Lebensalters“ auf der Comenius Universität in Pressburg (Bratislava) studieren. Für die Interviews wurden Gesprächspartner ausgewählt, die kurz vor ihrer Pensionierung oder bereits in Pension sind. Auf das Bildungsverhalten von älteren Personen wirken neben dem sozialen Lernklima noch weitere Faktoren ein, die sich förderlich oder aber auch hemmend gestalten können. Lernfähigkeit und Lerntempo in älteren Jahren geht verloren und ist nicht immer als Voraussetzung zu erwarten. Für die Institutionen ist die „Generation 50+“ im mehrfachen Sinne interessant weiterzubilden. Die Lernaktivität und das adäquate Lernklima bleiben auch in älteren Jahren erhalten. Die sozialen, persönlichen, psychischen und kognitiven Faktoren sind auch Haupteinflussfaktoren auf die Lernmotivation. Die wichtigsten Motive für die Weiterbildung im Alter sind vor allem die Angst vor der sozialen Isolation und Einsamkeit, der Wunsch nach geistiger Fitness im Alter und das Bedürfnis einer generellen Wissenserweiterung auch auf neuen Gebieten, wie z.B. moderne Kommunikationstechnologie, Fremdsprache, Evidenzdatenerfassung usw. Das lebenslange Lernen älterer Menschen leistet einen Beitrag für die Gesellschaft und hat eine positive Bedeutung auf das Wohlbefinden älterer Menschen.

Vorwort

Mit der Dissertation ist mein Ziel, mittels einer Untersuchung darzustellen, wie Menschen in älteren Jahren ihr Leben sinnvoll gestalten. Auf Grund des Informationsmaterials meiner Gesprächspartner wird von mir abschließend zusammengefasst und analysiert.

Das Lebenslange Lernen gewinnt im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess immer größere Bedeutung.

Der Themenkomplex Alter und Altern wird vielfach teils einseitig, teils differenziert diskutiert. Das Hauptthema meiner Arbeit wirft die Frage auf, welche Motivationen haben ältere Studierende sich weiterzubilden. Thema Lebenslanges Lernen zieht hierzulande mehr und mehr Aufmerksamkeit auf sich. Ältere Menschen werden konfrontiert mit einer ständig zunehmenden Technologisierung der Umwelt, welche an sie eine höhere Anforderung stellt auf diesem Gebiet ständig weiterzulernen.

Lebenslanges Lernen hat sich sowohl zur institutionellen Realität als auch zur individuellen Handlungsformen unter der Bevölkerung etabliert. Hilfreich dabei sind vor allem die neuen Medien, diese begünstigen eine neue Institutionalisierung von Lebensprozessen. Dabei ist im Speziellen ein Selbststeuerungspotential zu beobachten. Älteren Lernenden fällt es oftmals schwer in weniger strukturierten Lernsituationen zu lernen, sie benötigen vorwiegend hoch strukturierte Lernsituationen um ihr Ziel zu erreichen.

Lebenslanges Lernen wird Europaweit eine immer größere Bedeutung als Ziel von Bildungspolitik zugemessen.

Das Lebenslange Lernen bedeutet für jeden Einzelnen einen zunehmenden Druck, nämlich Weiterbildung als lebenslängliche Handlungsnormen für sich zu akzeptieren. Schon bereits den 60er Jahren gilt Lebenslanges Lernen als ein Thema der Bildungsdiskussion. Dass das organisierte Lernen immer mehr auf

eine spätere Phase des Lebens ausgedehnt wird und dass sich die Bildungsmentalität weitgehend verändert ist eine Konsequenz daraus.

Mit steigendem Alter die Bereitschaft für das lebenslange Lernen zu erhöhen, muss die Motivation bzw. die Lernmotivation der älteren Menschen stimuliert werden. Heutzutage wird ein ganzes Leben lang gelernt und viele Wissenschaftsgebiete überschneiden bzw. ergänzen sich.

Das Lebenslange Lernen versteht sich als Form der persönlichen, gesellschaftlichen, sozialen und beruflichen Weiterbildung, das sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungsstätten stattfindet.

Die vorliegende Arbeit erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Mittlerweile existieren hunderte, tausende Bücher die sich mit dem Thema Lebenslanges Lernen auseinandersetzen.

Ich habe versucht in dieser Arbeit beiden Geschlechtern gerecht zu werden. Mit dem Ausdruck „Senioren“ und „ältere Menschen“ spreche ich sowohl die männliche als auch die weibliche Bevölkerung an.

Danksagung

Ich möchte mich herzlich bei den Lehrenden am Institut für Soziologie bedanken.

Meine Danksagung geht selbstverständlich auch an Frau PhDr. Nadezda Hrapkova für die freundliche Unterstützung und Erlaubnis meine Forschung an ihrer Universität des dritten Lebensalters durchzuführen.

Ebenfalls möchte ich mich an dieser Stelle bei meinen Interviewpartnern bedanken, welche mit ihren Gesprächen und Mitteilungen eine große Hilfe für mich waren. Sie vervollständigten meine Arbeit und bereicherten sie durch ihre individuellen Aussagen.

Besonderer Dank gilt auch meiner Freundin Frau Brigitte Schuster für ihre Geduld und Unterstützung bei der Fertigstellung meiner Arbeit.

Abkürzungsverzeichnis

a.a.O.	am anderen Ort
AGIL-Schema	adaption goal attainment Integration latent patter- maintenance-Schmea
ASG	Angewandte soziale Gerontologie
bzw.	beziehungsweise
CEDEFOP	Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
ebd	eben diese
EDV	elektronische Datenverarbeitung
et al	und andere
f	Folgeseite
ff	folgende und darauffolgende Seiten
Hrsg.	Herausgeber
http	Hypertext Transfer Protokoll
ICD	International classification diagnostic
KMU	Klein- und Mittelunternehmer
LLL	Lebenslanges Lernen
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
S	Seite
TKT	Information- und Kommunikationstechnologie
UDA	Universität dritten Alters
UFUTA	Union Francaise des Univeristé Tous Ages
UNESCO	United Nations Ecuational, Scientific and Cultural Organization
UNO	United Nations Organisation
vgl	Vergleich
www	World wide web
z.B.	zum Beispiel
Zit.n.	Zitat nach

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Vorwort	II
Danksagung	II
Abkürzungsverzeichnis	IV

1. Einleitung **12**

1.1. Forschungsfrage	16
1.2. Methode	16
1.3. Forschungsstand in Österreich	17
1.4. Forschungsstand von Weiterbildungspartizipation und Alter	18
1.5. Weiterbildungsbeteiligung – Motivation als Schlüsselrolle	19

TEIL I: Theoretischer Teil

2. Geschichte der Erwachsenenbildung **21**

2.1. Ein kurzer Überblick	21
2.1.1. England	21
2.1.2. Deutschland und Österreich	23
2.2. Historie und Development „Lebenslanges Lernen“ bis zum Jahr 1990	24
2.3. Historie „Lebenslanges Lernen“ ab dem Jahr 1990	25
2.3.1. Situation und Rahmenbedingungen	25
2.3.2. Lebensbegleitendes Lernen in Europa	25
2.4. Etappe der Hochschulöffnung für Ältere	27
2.4.1. Die Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung ab 1873	27
2.4.2. Eine Öffnungsinitiative nach dem Zweiten Weltkrieg ab 1945	28
2.4.3. Ausbreitung der akademischen Seniorenbildung	29

3. Theorie des Alters **31**

3.1. Altersdefinition	31
3.1.1. Lebensphase des Alters und die Differenzierung	35
3.1.2. Kriterien von soziologischer Sicht der Lebensphase Alter und ihre Abgrenzung	35
3.2. Alterscharakterisierung im gesellschaftlichen Wandel	36
3.2.1. Zugehörigkeit zu sozialen Schichten und Alter	37
3.3. Altersstufen in Hochkulturen	38

3.4. „Alter“ und „Altern“ als Thema der Soziologie	41
3.4.1. Altern und Soziales	42
3.5. Theoretischer Überblick	43
4. Soziale Isolation mit depressiver Symptomatik bei älteren Menschen als Folge ihrer Inaktivität	46
4.1. Isolation und Einsamkeit im Allgemeinen	46
4.2. Depression als Folge der Einsamkeit und sozialer Isolation und deren gesellschaftlichen Hintergründe beim älteren inaktiven Menschen	50
4.2.1. Theorie und Geschichte der Depression	50
4.2.2. Begriffserklärung	50
4.2.3. Depressionsarten	51
4.2.4. Ursache der Depression	51
4.2.5. Kategorisierung der Depression nach ihren Symptomen	52
4.2.6. Psychische Symptome	52
4.3. Soziologische Entstehungsbedingungen	54
5. Die veränderten Alten	55
5.1. Aktives und leistungsfähiges Alter	55
5.2. Tätigkeiten und Aktivitäten im Bildungsbereich	56
5.3. Theorie des erfolgreichen Alters	57
5.3.1. Das frühe Alter	58
5.3.2. . Strukturwandel im Alter	58
5.4. Verhaltenwidersprüche der neuen Alten	59
5.5. Ältere Menschen als Lernwesen	60
5.5.1. Anthropologie älterer Menschen – Anteil bei soziologischer Anthropologie u. historischer Entwicklung	60
6. Bildung und Lernen älterer Menschen	62
6.1. Begriffserklärung	62
6.1.1. Geschichte des Begriffes „Bildung“	62
6.2. Bildungsformen	64
6.2.1. Formelles, nicht formelles und informelles Lernen	64
6.3. Persönliche Bildung	65
6.4. Der Begriff Lernen und Lerntheorie	66
6.4.1. Was wird in der Lerntheorie häufig betont?	66
6.4.2. Soziale Lerntheorie	67
6.4.3. Beobachtungslernen nach Bandura	68
6.5. Allgemeine Bildung, Lernen und Weiterbildung im mittleren Alter	70

6.5.1. Ziele und Funktionen der Weiterbildung	71
6.5.2. Individuelle Ziele und Funktionen	71
6.5.3. Die gesellschaftlichen Ziele und Funktionen	72
7. Menschliche Bedürfnisse	73
7.1. Begriffsdefinition Bedürfnisse	73
7.2. Der Begriff aus fachwissenschaftlicher Perspektive	73
7.3. Die soziologischen Aspekte der Bedürfnisse	74
8. Motivation zur Bildung und zum Lernen im steigenden Alter	75
8.1. Bedürfnisse als Grundlage jeder Motivation	75
8.2. Motivationale Stützstrategien	75
8.3. Motivation als ein Teil des Lernprozesses	77
8.3.1. Was ist Motivation	77
8.3.2. Motiv	78
8.3.3. Lernmotivation	80
8.3.4. Motive zum Studium älterer Studierenden	81
9. Lebenslanges Lernen und Selbstsozialisation	83
9.1. Lebenslanges Lernen: Begriffsentwicklung	86
9.2. Lebenslanges Lernen aus medizinischer und biologischer Sicht	87
9.2.1. Physiologisches Voraussetzungen für Lernprozesse - ein zentraler Aspekt	89
9.2.2. Neurovegetative Fähigkeit im Gehirn	90
9.2.3. Das Gedächtnis	91
9.2.4. Intelligenzentwicklung und neue Lernvoraussetzungen	92
9.2.5. Alzheimer-Krankheit und aktueller Forschungsstand	94
10. Entstehung des Konzeptes des „Lebenslangen Lernens“	95
10.1. Das Konzept	95
10.1.1. Hintergründe der Entstehung des Konzeptes	95
10.2. Gegenwärtige Situation	96
10.3. Das Konzept „Lebenslanges Lernen“ eine Chance oder eine gesellschaftliche Förderung	96
10.4. Lebenslanges Lernen aus der institutionellen Perspektive	99

10.5. Horizont der Analyse des „Lebenslangen Lernens“	99
11. Soziologische Gründe für Weiterbildung ohne Ende	100
11.1. Soziale und politische Aspekte	100
11.2. Eigenverantwortung des „Lebenslangen Lernens“	101
11.3. Ziel des „lifelong learning“	101
11.4. Bildung, Weiterbildung und Lernen mit steigendem Alter	102
11.5. Bildungsberatung und „Lebenslanges Lernen“	104
11.5.1. Die Typen der Beratung	105
11.6. Übergang von lebenslangem Lernen zu lebenslangem Beratung	108
12. Ist lebenslanges Lernen eine Wunschvorstellung?	109
TEIL II: Empirischer Teil	
13. Empirischer Forschungsprozess	110
13.1. Verfahren	110
13.2. Adressaten dieser Arbeit	111
13.2.1. Die Datenerhebung / Interviewsituation	111
13.2.2. Verlauf des Interviews	112
13.2.3. Datenauswertung	113
13.3. Universität des dritten Lebensalter (UDA)	114
13.3.1. Anmeldung zum Studium	115
13.3.2. Bildungsprogramm für Studierende des dritten Alters	115
13.4. Die Funktionen, die die Universitäten des mittleren Alters erfüllen	117
13.4.1. Aufgabe und Funktion der Universitäten	118
13.5. Die Universität geht von folgenden Motiven der Studierenden aus	119
13.5.1. Soziale Integration	119
14. Experteninterview: N.H., an der Comenius Universität in Preßburg (Bratislava) am Institut für Studierende im dritten Lebensalter	121
15. Interviews	123
Interviewpartner B1	123
Interviewpartner B2	124

Interviewpartner B3	126
Interviewpartner B4	128
Interviewpartner B5	129
Interviewpartner B6	131
Interviewpartner B7	132
Interviewpartner B8	134
Interviewpartner B9	135
Interviewpartner B10	136
16. Zusammenfassung und Diskussion des Interviews	138
Schlusswort	143
Bibliographie	144
Internetquellen	153
Anhang	154
Lebenslauf	164

1. Einleitung

Veränderte Anforderungen an Gesellschaft und Individuum lassen sich von einer Entwicklung ableiten, die durch die Globalisierung und die Informationsgesellschaft charakterisiert ist. Auf nationaler Ebene werden Veränderungsprozesse durch einen demographischen Wandel und die öffentliche Diskussion über die Anpassung der Systeme offenbar.

Ursache für die steigende Bedeutung der Weiterbildung seit Jahren sind vielgestaltige soziale, technische, politische und wirtschaftliche Wandlungen. Auf Grund der verstärkten Automatisierung stieg die Arbeitslosigkeit und damit auch eine allgemeine Unzufriedenheit in der Gesellschaft. Es wurden Forderungen nach einem Bildungssystem laut, um auf dem internationalen Markt wettbewerbsfähig zu bleiben. Insbesondere wurden die Bildung im mittleren Alter und die Weiterbildung notwendig, um intensive Qualifikationsmaßnahmen zu unternehmen. Veränderungen in der Familie und den Bevölkerungsstrukturen, wie die Überalterung der Gesellschaft, machten sich bemerkbar, und darüber hinaus *„erforderte die rasante Zunahme, die Informationsfülle und Komplexität im steigenden Maß mehr Orientierungs- und Wissensorganisation“* (Microsoft Encarta Enzyklopädie, 2005: Unter: lebenslanges Lernen)

Bildung und Lernen stehen in Beziehung mit individuellem und gesellschaftlichem Wohlstand und Fortschritt. Die Halbwertszeit der erworbenen Qualifikationen sinkt, ein Berufsleben ohne Erneuerung der Berufsfähigkeit durch Weiterbildung ist nicht mehr denkbar. Für jede Art von Lernen und damit auch für das lebenslange Lernen gilt als Grundvoraussetzung die Lernmotivation. *„Unter Motivierung ist die momentane Bereitschaft eines Individuums zu verstehen, seine sensorischen, kognitiven und motorischen Funktionen auf die Erreichung eines künftigen Zielzustandes zu richten und zu koordinieren. Die Motivierung einer gegebenen Lernsituation wird unter dem Sammelbegriff Lernmotivierung zusammengefasst.“* (Heckenhausen, 1974: 194).

Verschiedene Formen, Methoden und Mittel der lebenslangen Bildung und Lernen auf der Basis der Freiwilligkeit bieten im Verlauf des Lebens Befriedigung und Erfüllung der Bildungsbedürfnisse. In der zivilisierten Gesellschaft scheint es notwendig zu sein, für Menschen im mittleren Alter oder auch ältere Menschen Möglichkeiten zu suchen, sie vorzubereiten und in einer angemessenen Form Möglichkeiten und auch Programme für aktives Altern anzubieten.

Auf Grund des Defizits-Modells (das durch körperliche und geistige Abbauprozesse charakterisiert ist) ging man von einer geringen Bildungs- und Lernfähigkeit und damit von einem eingeschränkten Bildungs- und Lerninteresse der älteren Menschen aus.

Die Ausgliederung alter Menschen aus der Gesellschaft galt als normal, und man war bestrebt, die sozialen Kontakte der isolierten Älteren auf Kontakte untereinander zu beschränken (vgl. Schroeder/Prahl, 1999:102).

Bildung und Lernen älterer Menschen zielt darauf ab, selbstverantwortlich zu einem Sinn- und einer Identitätsfindung und Depressionssenkung im Alter zu kommen, der ältere Mensch befähigt sich, seine Autonomie und Unabhängigkeit zu bewahren.

In allen Bereichen des öffentlichen Lebens wird die Bevölkerung mit völlig neuartigen Hindernissen und Herausforderungen konfrontiert. Sie überfluten die Menschen in der Gesellschaft durch eine neue, unüberschaubare Vielfalt von Dienstleistungen und Produktinnovationen, deren Bewältigung große Probleme mit sich bringt. Daraus resultiert, dass die Bereitschaft und Fähigkeit des Menschen, ein Leben lang zu lernen und sich immer wieder neuen Herausforderungen zu stellen, eine grundlegende Voraussetzung bildet, um in der heutigen „Informationsgesellschaft“ bzw. „Wissensgesellschaft“ mithalten zu können.

Einhergehend mit dieser Problematik ergeben sich innergesellschaftliche Konfliktpotenziale, für die es keine Patentlösungen gibt. Vielmehr bedarf es individueller Lösungsansätze, die der ganzen Vielfalt an Möglichkeiten, Risiken, Erwartungen und Ängsten gerecht werden. Dabei müssen besonders die Anforderungen und Bedürfnisse älterer Menschen berücksichtigt werden, denn entgegen der weit verbreiteten Annahme, dass mit dem Ausscheiden aus dem Berufsleben die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben versiegt, findet die Konfrontation mit einer mehr und mehr technikdominierten Umwelt statt. Besonders ältere Menschen reagieren auf die modernen Technologien nicht in demselben Tempo wie Jüngere, deshalb bedürfen gerade ältere Menschen spezieller Angebote, die sie ansprechen, um sie mit dem IKT (Informations- und Kommunikationstechnologie) zu motivieren.

Auf Grund dieser Veränderungen nehmen ältere Menschen eine immer wichtigere Rolle in unserer Gesellschaft ein, denn die Lebensspanne, die Menschen im Rentenalter noch vor sich haben, verschiebt sich immer weiter nach oben und nach unten. Dieses Interesse ist einerseits bedingt durch die Verlängerung der Lebensdauer, auf Grund medizinischer Fortschritte, andererseits auf eine Verjüngung des Alters durch Bildung, Weiterbildung und Lernen. Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen Menschen in verjüngtem Alter, die mehr als nur die Früh- und Vorruhestände verkörpern und die auf Grund ihrer höheren Lebenserwartung noch Unternehmungen realisieren. Es sind die neuen Alten, die durch ihr Verhalten im Begriff sind, mit dem übernommenen Bild von defizitären, eingeschränkten alten Menschen gründlich aufzuräumen und „... *die sich nicht in die Klischees des Alters einordnen lassen.*“ (Tokarski, 1998:111).

Das Thema der so genannten „neuen“ Alten hat bereits in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts eingesetzt. Seither wird versucht, die „neuen“ Alten als eigenständige gesellschaftliche Gruppe soziologisch abgrenzbar und bestimmbar zu machen. Die Bezeichnung „neue“ Alte soll damit lediglich die Möglichkeiten und Chancen aufzeigen, wie z.B.: Attraktivität, Wahrnehmung, Bildung,

kulturelle Aktivitäten, lebenslanges Lernen (LLL) zu verwirklichen (vgl. Tokarski/Karl, 1989:11 f.).

Weiterbildung im Sinne lebenslangen Lernens stellt eine wesentliche Voraussetzung für individuelle und gesellschaftliche Entwicklung dar. Deshalb wird in dieser Arbeit besonders auf die nachberuflichen Tätigkeiten im Bildungsbereich eingegangen, um deren Bedeutung für die älteren Menschen nach dem Berufsaustritt herauszustellen. Gleichzeitig soll deutlich werden, dass die Wünsche nach weiterer Erfahrung und Selbstverwirklichung im dritten Lebensalter eine Umgestaltung der bisherigen Bildungsangebote erfordern, denn Weiterbildung im Alter darf nicht nur als Konsumangebot von Vorträgen, Diashows und Reden zu Fragen des Alters gesehen werden.

Auf Grund gesellschaftlicher und bildungspolitischer sowie geistig-kultureller Faktoren entstand eine neue Herausforderungssituation, die zugleich „*Ausgangspunkt der Überlegungen zum lebenslangen Lernen*“ (Domen, G./Nacke, B: a.a.O.:13) wurde.

Das Prinzip des lebenslangen Lernens gewann in der Bildung älterer Menschen eminente Bedeutung, und in der vorliegenden Arbeit werden die Schlagworte „*Motivationen zum Lernen in älteren Jahren*“, „*Lebenslanges Lernen*“ näher beleuchtet.

Diese Arbeit ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Abschnitt wird zunächst die historische Entwicklung der Weiterbildung und Allgemeines über lebenslanges Lernen mit steigendem Alter beschrieben. Darauf folgt der Begriff Alter und Bildung. In diesem Kapitel der Arbeit werden die Begriffe Alter und Bildung sowie welche Chancen und Kompetenzen Bildung eröffnet erörtert. Des Weiteren führe ich das Gedächtnis im Alter an und beschäftige mich danach mit dem Thema lebenslanges Lernen im Alter sowie Teilnahme, Motivation und Konsequenzen zum Thema lebenslanges Lernen älterer Menschen und deren soziologische Hintergründe. Im Anschluss folgt der empirische Teil. In diesem

Kapitel werden Gespräche ausgewertet, die mit verschiedenen studierenden Personen geführt wurden, um die Ergebnisse anschließend rekonstruiert und nach Fragen analysiert darzustellen.

1.1. Forschungsfragen

- Was motiviert Menschen aktiv an Bildung und Lernen im Alter teilzunehmen?
- Welche Ansicht vertreten ältere Studierende zum Modell „Lebenslanges Lernen“

1.2. Methode

- Das teilstrukturierte Interview kann zwischen dem wenig strukturierten und dem stark strukturierten Interview angesiedelt werden. Der Interviewer verfügt zwar über eine Vorlage der Fragen, muss sich jedoch nicht an die Reihenfolge dieser Fragen halten. Alle Fragen werden zusammengefasst. Wie auch beim wenig strukturierten Interview hat der Interviewer die Möglichkeit, interessante Themen, die während des Gespräches aufkommen, weiter zu vertiefen. (vgl. Atteslander, 1995:162).

Diese Gespräche werden zusammengefasst und analysiert. Grundlage für die Gespräche stellt die wichtige Voraussetzung dar, den Gesprächspartner gut zu informieren und zu versuchen, ihm seine Ängste und Sorgen, die eventuell auftreten könnten, zuzuhören. Es ist wichtig, dass sich der Gesprächspartner innerlich frei und offen für das Gespräch macht.

Ein wichtiger Punkt ist auch die Wahl von Ort und Zeit. Empfehlenswert ist dabei, einen optimalen, behaglichen Raum zu wählen, in dem man nicht gestört

wird. Das Gespräch kann eventuell auch bei der Person, die sich an der Untersuchung beteiligt, zu Hause stattfinden.

Der Zeitpunkt sollte so gewählt werden, dass beide Personen ohne Termindruck das Gespräch führen können. Im Sinne einer kommunikativen Validierung ist mit der Person ein weiterer Termin zu vereinbaren, um eventuelle Fehler zu korrigieren.

1.3. Forschungsstand in Österreich

In Österreich liegen statistische Forschungsdaten zur allgemeinen Weiterbildung, das „Modul Lebenslanges Lernen“ des Mikrozensus Juni 2003 (Statistik Austria 2004), vor. Diese Daten wurden von Schneeberger (2004a, 2004b) aufbereitet. An qualitativen Forschungen existieren die Studien von Enzenhofer u.a. (2004b). Die Untersuchung von Blumberg und Sepp (2005) liefert Ergebnisse über Weiterbildungen in Österreich, die Untersuchung konzentriert sich auf oberösterreichische ältere Personen, die an Weiterbildung teilgenommen haben.

Außer den Faktoren, die in der Altersforschung genannt werden, kann eine Vielzahl von spezifischen Einflussfaktoren auf die Partizipation an der Weiterbildung von älteren Menschen eine Rolle spielen. Nach dem Forschungsansatz werden Personen mit spezifischen Faktoren, wie z.B.: auf der individuellen Ebene Bildung, Interesse und Motivation oder auf der gesellschaftlichen Ebene, welche z.B. die wirtschaftliche Konjunktur, Expansion der Weiterbildung sind.

1.4. Forschungsstand von Weiterbildungspartizipation und Alter

Dem „Alter“ wurde bei Untersuchungen unterschiedliche Bedeutung – von altersabhängiger bis zu altersunabhängiger Weiterbildungsteilnahme bzw.

Abstinenz - beigemessen. Gallenberg verweist darauf, dass in gängigen Studien tendenziell von einer abnehmenden Weiterbildungsteilnahme älterer Menschen gesprochen wird (Gallenberg 2002: 89f).

Außer soziodemographischer Merkmale und überindividueller Gegebenheiten, z.B.: Personalpolitik etc., hat auch die individuelle Einstellung einen enormen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung. Dabei spielen auch die in Weiterbildungskursen gemachten Erfahrungen und die Präferenz für Weiterbildung eine Rolle (Beringer 1999, Becker 1991). Schneeberger verweist auf den Zusammenhang von Weiterbildung, Interesse und Motivation (Schneeberger 2004b) im Gegensatz zu Erklärungsmuster, die motivationale Ursachen und individuelle Neigungen anführen. Henrich und Bolder beschreiben Weiterbildungsabstinenz vorrangig über die Relevanz von individuellen „Kosten-Nutzen-Bilanzierungen“ (Bolder/Hendrich 2000: 261). Die Autoren fanden heraus, dass potentielle Weiterbildungsteilnehmer psychosoziale und monetäre Kosten gegenüber möglichem Nutzen einer Weiterbildung abwägen. In den Ergebnissen wurde ein Zusammenhang zwischen Alter und Weiterbildungsteilnahme/Abstinenz festgestellt.

In den Ergebnissen des Mikrozensus Juni 2003 zum lebenslangen Lernen wird dargestellt, dass ab 45 Jahren die Teilnahme an der Weiterbildung sinkt. Anhand der statistischen Daten im Mikrozensus Juni 2003 analysiert Schneeberger (2004a, 2004b) die Weiterbildungsbeteiligung nach Altersgruppen und findet in der Motivation eine „*Schlüsselvariable*“ (Schneeberger, 2004b).

Mittels der Mikrozensus Daten beschrieb Schneeberger eine Altersabhängigkeit des Weiterbildungsinteresses. Mit dem zunehmenden Alter sinkt das Interesse an einer Weiterbildung. Um das spezifische Interesse des Befragten an der Weiterbildung auszuloten, wurde eine Liste vorgelegt, in der aus der Sicht der Befragten die drei wichtigsten Interessensgebiete anzugeben waren. In der ersten Nennung gaben von den hochgerechnet 2.500, davon 400 Weiterbildungsinteressierte, 19 % an, dass ihnen ein „berufliches Fachgebiet“ am wichtigsten erscheint. Danach folgen nach absteigenden Anteilen Fremdsprachen (16 %), EDV (15 %), Gesundheit und Ernährung (14 %) sowie

Persönlichkeitsentwicklung (9 %). Zur sehr geringer Anteilnahme wurden Mathematik, Naturwissenschaft, Justiz und Recht, Religion, Philosophie und Politik/Globalisierung mit jeweils zu 1 % oder niedriger genannt (www.statistik.at).

Aus- und Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsinteresse nach Altersgruppe, Wohnbevölkerung Juni 2003:

Alter in Jahren	Beteiligung an non-formaler Aus- und Weiterbildung	Bekundetes Weiterbildungs-Interesse
40 – 44	30,5	47,8
45 – 49	27,7	43,7
50 – 54	21,1	39,3
55 – 59	16,1	31,7
60 – 64	8,7	25,7

(Quelle: Mikrozensus Juni 2003, Statistik Austria)

1.5. Weiterbildungsbeteiligung - Motivation als Schlüsselrolle

Beteiligung und Interesse an Weiterbildung hängen altersbezogen erwartungsgemäß eng zusammen. Die Unternehmen beziehen die älteren Mitarbeiter in hohem Maße in die betriebliche Weiterbildung ein. Aufgrund der im internationalen Vergleich relativ geringen Erwerbsbeteiligung der über 55jährigen in Österreich stellen sich aber zu früh Motivationsrückgang und abnehmende Weiterbildung ein. Eine einseitige Orientierung und Bewerbung der Weiterbildung als „Aufstiegsvorbildung“ wird zudem den Fakten einer Informationsgesellschaft, die lebenslanges Lernen erfordert, nicht mehr gerecht: ab dem 35. Lebensjahr ist „Anpassungsfortbildung“ oder rechtzeitige Umschulung angezeigt, damit Erwerbspersonen im Alter von 50 Jahren mit aktuellen, arbeitsmarktfähigen Qualifikationen ausgestattet sind. Hierzu sind vor allem ein Einstellungswandel, verbesserte Information und Beratung sowie Hilfen für die KMUs im Sinne von verbesserter Qualifikations- und Weiterbildungsbedarfsermittlung sowie regionale bzw. branchenbezogene

Netzwerke erforderlich (vgl. Statistik Austria, 2003:171: Lebenslanges Lernen, Schneeberger – Mikrozensus).

Der Strukturwandel in Richtung Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft erfordert erhöhte Weiterbildungsbeteiligung, um beschäftigungsfähig zu bleiben und sozialen Zusammenhalt zu fördern. Für das Jahr 1989 wurde eine Beteiligungsquote der Berufstätigen bei „Weiterbildung“ von rund 12 Prozent ermittelt (vgl. Zeidler, S., 1989: In statistischen Nachrichten, 1990, Heft 11:790).

Nach der Mikrozensus Erhebung vom Juni 2003, die auf Interviews mit 60.000 Personen basiert, hat 2002/2003 bereits fast ein Viertel der Befragten an berufsbezogenen Kursen oder Schulungen teilgenommen (vgl. Statistik Austria 2003:171).

„Der Mikrozensus zum lebenslangen Lernen vom Juni 2003 bietet eine gute Datengrundlage zur Einschätzung der aktuellen österreichischen Situation der Weiterbildungsbeteiligung“ (Statistik Austria 2004)

TEIL I: Theoretischer Teil

2. Geschichte der Erwachsenenbildung

2.1. Ein kurzer Überblick

Um das Phänomen der Bildung im mittleren Alter bzw. Erwachsenenbildung besser zu verstehen, ist es notwendig, dieses von Anfang an bis zur heutigen Zeit zu verfolgen.

2.1.1. England

In Großbritannien findet man gegen 1730 in Wales, dann auch in anderen Teilen des Landes so genannte „Circulating Schools“. Diese wurden von Wanderlehrern geführt und dienten meistens als Ersatz für reguläre Schulen. Die Teilnehmer waren von 6 – 70 Jahren alt. Das Hauptziel war Schreiben und Lesen zu lernen. In der Schule waren die Lehrer meistens aus religiösen Gemeinschaften.

Ende des 18. Jahrhunderts wurde eine Abend- und Sonntagsschule gegründet. Erwachsene und Jugendliche bildeten gemeinsam eine eigene Klasse. Das Lehrziel alter Schularten war, Lesen und Schreiben im Allgemeinen zu lernen sowie die Lektüre der Alten Schriften (vgl. Zdarzil, H., 1963:15).

Im Jahre 1873 an der Universität Cambridge veranstaltete man regelmäßig Vorlesungen extramural, die für Angehörige aller sozialen Schichten zugänglich waren. Die Unterrichtsmethoden waren dem herkömmlichen Universitätsunterricht nachgebildet.

Nach den Vorlesungen bildeten sich Diskussionsgruppen, und dann wurden über den Wissensstoff von Anfang an schriftliche Arbeiten angefertigt. Nach Abschluss eines Kurses haben die Teilnehmer ein Zertifikat erhalten (vgl. Zdarzil,

H., 1963:16). Aber obwohl diese Form der wissenschaftlichen Bildung für alle Mitglieder des Volkes zugänglich war, stellten sich bald Probleme ein. Als die Universität Cambridge mit der Umsetzung dieses Bildungsangebotes begann, hatte sie einen ungeheuren Zulauf (vgl. Picht, W.; 1919:221). Diese Bewegung wurde Mode, und man erwartete intellektuell Unglaubliches. Gelder wurden schnell aufgebraucht, und die Führer der Bewegung begannen mit so vielen Kursen als möglich. Das Wissen war nicht so billig, wie man gedacht hatte (vgl. Picht, W., 1919:22f). Die Krise wurde überwunden und die Bewegung nahm wieder einen Aufschwung, aber es wurde ein grundlegender Fehler dabei gemacht: Sie sprach nur die Mittelschicht an, und die Masse der Arbeiter blieb ausgeschlossen, weil die gebotenen Themen nicht ihren Interessen entsprachen. Weiters waren die Schulgelder zu hoch oder die Hörer nach einem anstrengenden Arbeitstag physisch und psychisch nicht mehr in der Lage, wissenschaftliche Arbeiten zu erbringen (vgl. Künzel, K., 1974:155).

Der Bewegung muss auch etwas zu Gute gehalten werden: Sie hatte einen wachsenden Keim des Strebens nach Wissen und Bildung in die arbeitende Bevölkerung gelegt (vgl. Zdarzil, H., 1963:21).

Ende des 19. Jahrhunderts war eine andere Bewegung auf der Ebene der Erwachsenenbildung von Bedeutung: „Die Settlement-Bewegung“.

Die Bewegung, die von der Universität Oxford ausging, gründete sich auf moralische Grundsätze. Man wollte sich ohne politische Hintergrundgedanken an die Arbeiterklasse wenden. Also nicht nur, um die Arbeiter in ihrer Situation zu verstehen, sondern auch, um ihnen in wirksamer Weise zu helfen.

„In der Regel ist das Settlement ein Mittelding zwischen College und Club, in der sich Männer verschiedenen Alters einfinden. Rückgrat der Niederlassung ist ein Kreis von Männern, die oft jahrelang im Settlement leben und neben der Sozialarbeit ihren Beruf betreiben.“ (vgl. Picht, W., 1919:12).

2.1.2. Deutschland und Österreich

In Deutschland entstehen die Wegbereiter der Erwachsenenbildung in einer Zeit der Aufklärung, eines politischen und wirtschaftlichen Wandlungsprozesses. Nach Napoleon bestand das Wissenschaftssystem ansatzweise aus beruflichen Fortbildungsmaßnahmen in Landwirtschaft und Gewerbe als staatliche Sonntags- und Gewerbeschulen.

Ende des 18. Jahrhunderts begann sich das aufstrebende Bürgertum in Lesegesellschaften zu bilden. Neben Bildung im aufklärerischen Sinne lagen die Motive und Interessen des Vereines in der Weiterbildung von Wissenschaften, der Geselligkeit und natürlich der Diskussion über das neue Selbst- und Weltverständnis des aufgeklärten Menschen (vgl. Olbricht, 2001:40ff).

Kurz vor dem Ersten Weltkrieg entwickelte sich in Deutschland dann die heutige Form der Volkshochschulen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg bedurfte es großer Anstrengungen, um die Erwachsenenbildung wieder aufzubauen (vgl. Becker/Krug, 1959:32f).

Die geistige Wurzel der Bildung bildeten Aufklärung und Humanismus, die die politische Befreiung und die Erziehung zur Humanität vorbereiteten (vgl. Zdarzil, 1963:32ff).

Der breiten Masse, vor allem den Industriearbeitern, die Teilnahme am höheren geistigen Leben zu ermöglichen und ihr dadurch Licht und Freude zu bringen, war das Ziel.

In der sozialen Bewegung in den 70er Jahren entstehen alternative Erwachsenenbildungseinrichtungen, gegründet von Kirchen, Verbänden und Parteien (vgl. Hufter, 2000:23). Zwischen 1970 und 1990 findet eine massive Ausbreitung der Erwachsenenbildung statt (vgl. Olbricht, 2001:371f). Nach dem Hochschulrahmengesetz wenden sich in den Folgejahren auch die Hochschulen langsam der Weiterbildung zu. Die Teilnehmerzahlen in der Weiterbildung steigen jedoch erst mit einer Bildungsoffensive im Verlauf der 80er Jahre kontinuierlich an (vgl. Arnold, 1996:11).

In den 90er Jahren nimmt die Zahl der Weiterbildungseinrichtungen weiter zu. Es bildet sich eine Tendenz zu einer pluralistischen und heterogenen Struktur der Bildungsträger heraus (vgl. Olbricht, 2001:398). Auf dieser Grundlage beginnt sich unter dem Stichwort *Lebenslanges Lernen*, die seit den 60er Jahren geforderte Integration verschiedener Lebensbereiche und Lebensformen in allen Lebensphasen und Lebensbereich zu etablieren. *„Lernen in der neuen Wissensgesellschaft bewegt sich zwischen den Polen formalen und informellen Lernens, zwischen institutionalisierten und nicht institutionalisierten Formen des Lernens“* (Schäfer, 2001:68).

2.2. Historie und Development „Lebenslanges Lernen“ bis zum Jahr 1990

Die 60er und die 70er Jahre stellten die Zeit des Ursprunges des Konzeptes „Lebenslanges Lernen“ dar. Im Jahr 1991 schlug Bertrand Schwartz als damaliger Direktor des französischen „Institut National pour la Formation des Adultes“ ein „Project d`education permanente“ vor. Diesen Vorschlag unterbreitete er dem damaligen französischen Erziehungsminister Edgar Faure (vgl. Dohmen, 1996: 14). Im Jahr 1970, dem internationalen Bildungsjahr der UNESCO, legte Paul Lengrand im Auftrag der UNESCO einen grundlegenden Entwurf zur Konzeption der „Lifelong Education“ vor (vgl. Dohmen, 1996:14). Das Jahrzehnt der 1980er entwickelte sich zu einer Stagnationsphase, in der einzig und allein international eine grundlegende Festlegung der in der 60ern /70ern entstandenen Konzepte sowie eine langsam beginnende Umsetzung dieser stattfanden. Man beschäftigte sich kaum mit der Thematik „Lebenslanges Lernen“ (vgl. Koepernik, 2007:2f).

2.3. Historie „Lebenslanges Lernen“ ab dem Jahr 1990

2.3.1. Situationen und Rahmenbedingungen

Im Jahrzehnt der 1990er Jahre entwickelte sich ein *„akuter weltweiter Boom bildungspolitischer Proklamation und Diskussionen zur Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens für alle“* (Dohmen, 1996: 25). Besonders Mitte der 1990er Jahre herrschte eine günstige bildungspolitische Konstellation für die Entwicklung des lebenslangen Lernens: es wurde der Weg der Wissenschaft gebahnt, und auf Grund neuer Informations- und Kommunikationstechnologien wurden auch technische und soziale Schlüsselqualifikationen immer wichtiger. Die moderne Informationstechnologie brachte also einen großen Entwicklungsschub für das lebenslange Lernen, denn es gab neue Möglichkeiten zur unmittelbaren Unterstützung des lebenslangen Lernens, was eine neue Dimension und einen neuen Auftrieb zur Folge hatte (vgl. Dohmen, 1996: 8).

2.3.2. Lebensbegleitendes Lernen in Europa

In Oktober 1995 wurde vom Europäischen Parlament und dem Rat die Veranstaltung des Europäischen Jahres des *„Lebensbegleitenden Lernens“* beschlossen. Es sollte den Zweck verfolgen, lebensbegleitendes Lernen zu fördern. *„Es galt der Öffentlichkeit bewusst zu machen, dass fortlaufendes Lernen notwendig und erstrebenswert ist und die Debatte darüber anzuregen, wie die Bildungssysteme neue Lernbedürfnisse befriedigen können“* (Das Portal der Europäischen Union, 2007/1).

Als genauer formulierte Ziele dieses Jahres galten: *„Sensibilisierung der europäischen Öffentlichkeit für eine lebenslange allgemeine und berufliche Bildung. Förderung einer besseren Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung und der Wirtschaft, vor allem den kleinen und mittleren Unternehmen, Beitrag zur Schaffung eines europäischen Raumes, der allgemeinen und beruflichen Bildung durch die Anerkennung von*

Befähigungsnachweisen im Bildungsbereich und in der beruflichen Praxis in der gesamten europäischen Union sowie Hervorhebung des Beitrages der allgemeinen und beruflichen Bildung zur Chancengleichheit“ (Das Portal der Europäischen Union, 2007/1).

Während dieses Europäischen Jahres des lebenslangen Lernens wurden Aktionen durchgeführt, die der Information, der Werbung und der Sensibilisierung des Themas dienen sowie einer lebenslangen allgemeinen Beteiligung an Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, die sich auf alle Bildungsstufen und Lebensabschnitte erstrecken.

Als Themen dieses Jahres des lebenslangen Lernens wurden deklariert (vgl. ebd., 2007/1): Die Beratung, eine hochwertige Allgemeinbildung, die Förderung einer Weiterbildung für alle, die Motivierung der Bürger zur Teilnahme an Bildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen, die Unterstützung einer besseren Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen der Bildung und Wirtschaft, die Sensibilisierung des Menschen sowie die Förderung der Europäischen Erreichung und Ausdehnung der Weiterbildung (vgl. Portal der Europäischen Union, 2007/1).

Die Auswirkungen dieses Aktionsjahres waren für die Europäische Gemeinschaft von großer Bedeutung „[...] denn die lebenslange und lebensbegleitende Bildung erhielt hierdurch einen politisch, soziologisch bedeutenden Stellenwert und zahlreiche neue Akteure konnten in einem Bereich tätig werden, der bislang Fachleuten vorbehalten war.“ (ebd., 2007/1).

Da dieses Programm im gesamten europäischen Wirtschaftsraum realisiert wurde, wurde die Gemeinschaftsebene noch stärker betont. Die Europäische Union hat mit dem Ausruf des Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens weltweit zur Auseinandersetzung mit dem lebenslangen Lernen wesentlich beigetragen. Lebenslanges Lernen wurde durch das Europäische Jahr verstärkt in den Mittelpunkt der wichtigen bildungspolitischen Grundsatzthemen gerückt.

2.4. Etappen der Hochschulöffnung für Ältere

Im folgenden Absatz möchte ich nach Lothar Zahn einen Überblick über den Verlauf der Öffnung der Hochschulen für ältere Menschen geben.

2.4.1. Die Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung ab 1873

- 1873 Prof. James Steward richtet an die Universität Cambridge den Antrag, ein allen Bürgern zugängliches Bildungsangebot einzurichten.
- 1875 Gründung des University Extension Lecture Movement
- 1876 Universität London folgt dem Beispiel, die Gesellschaft für Universitäts- Ausdehnung wird geboren
- 1877 Universität Oxford errichtet Abteilung für Volksbildung
- 1883 Übergriff der Ausbreitungsbewegung auf europäisches Festland, Gründung des Ausschusses für „volkstümliche Universitätsvorträge“
- ab 1890 Ausbreitung der Öffnungsbewegung in USA, Schweden, Norwegen, Schottland, Belgien, Kanada, Australien, Indien, Russland.
- 1891 Beitritt der Universität Melbourne in die Ausbreitungsbewegung
- 1893 Studenten der Uni Uppsala veranstalten öffentliche Sommerkurse. Der österreichische Staat setzt Kommission für „volkstümliche Lektüre“ ein.
- 1886 „Volkstümliche Hochschulkurse“ in Deutschland an den Universitäten Jena, Leipzig und München
- 1897 „Volkstümliche Hochschulkurse“ in Deutschland an den Universitäten Berlin, Kiel, Freiburg und Breslau
- 1898 Dänemark: Gründung des Verbandes für Universitäts-Ausdehnung
- 1899 Gründung des „Verbandes für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern des Deutschen Reiches“ in Berlin

- 1900 Erscheinungsbeginn des „Zentralblattes für Volksbildung“ im Dienste der Ausdehnungsbewegung
- 1903 Gründung der „Workers Educational Association“ durch Mansbridge, Verbindung zwischen Arbeitern und Universitäten werden hergestellt.
- 1905 Großer Aufschwung der „Volkuniversitäten in Russland, rasches Ende der Bewegung (mit Oktoberrevolution)
- 1912 Letzter „Volkhochschultag“ in Frankfurt, diese Kongresse wollten eine Alternative zum esoterischen Charakter der ausschließlich ihrer wissenschaftlichen Aufgaben dienenden traditionellen Universität bilden.
- 1913 „Popular universities“ in den Niederlanden werden gegründet
- 1915 Erste Konferenz der USA-Ausdehnungsbewegung in Wisconsin, die „National University Extension Association“ wird gegründet.
- 1918 Die deutsche Bewegung einer volkstümlichen Ausdehnung ist mit dem Ende des Krieges praktisch erloschen

2.4.2. Eine Öffnungsinitiative nach dem Zweiten Weltkrieg ab 1945

- 1945 Universität Erlangen: Gründung des „Universitätsausschuss für Volksbildung“
- 1946 Versuch einer Definition der Aufgaben von Erwachsenenbildung auf einer Konferenz in Hannover
- 1947 Gründung der Sozialakademie Dortmund
- 1948 Universität Göttingen setzt eine Kommission zur Gründung eines Instituts für Erwachsenenbildung ein. Der Erfahrungsaustausch zwischen Vertretern der Erwachsenenbildung West/Ost wird unterbrochen. Volkshochschulen in der sowjetischen Zone verstaatlicht.
- 1949 Universität Kiel: Einrichtung Seminar für Erwachsenenbildung
- 1950 Universität Frankfurt: Seminar für Erwachsenenbildung wird geöffnet, Seminar zur Ausbildung Erwachsenenbildner in Görhde

- 1951 University Council für Adult Education (in England) lädt in Oxford zur Konferenz, daraus geht der Plan für Göttinger Universitätskurse hervor.
- 1952 Deutsche Städtetag verlangt öffentliche Förderung der Erwachsenenbildung und auch der Volkshochschulen.
- 1955 Senat der Universität Göttingen beschließt „Seminarkurse“ für Erwachsene
- 1958 Gründung eines Arbeitskreises für die Einführung von Universitätskursen für die Allgemeinheit in Berlin
- 1959 Berlin: Kurse zur Erwachsenenbildung, finanziert durch Mittel der Universität selbst. Anfang der 60er Jahre folgen diesem Beispiel die Universitäten Frankfurt, Marburg und Gießen. Bis 1970 bieten fast alle deutschen Universitäten solche Seminare an.

2.4.3. Die Ausbreitung der akademischen Seniorenbildung

- 1973 Toulouse: Gründung der „Universität des 3. Lebensalters“
- 1974 * „Altenakademie e.V.“ wird in Dortmund gegründet
 * Universität Oldenburg richtet ein Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung ein.
 * An spanischen Hochschulen werden so genannte „Aulas“ (Hörsäle) gegründet.
- 1975 * Genf: Gründung der ersten Seniorenuniversität der Schweiz, diesem Beispiel folgen innerhalb von 10 Jahren alle 8 schweizerischen Universitäten
 * Gründung der ersten polnischen „Universitäten des 3. Alters“ in Warschau
- 1976 * Lausanne: Eröffnung der „Altenuniversität“
 * Gesamthochschule Kassel bietet Kompaktseminare für ältere Menschen an, die von der Interdisziplinären Arbeitsgruppe für Angewandte Soziale Gerontologie (ASG) getragen werden.
- 1977 * Universität Neuchâtel „Kurse für Personen im 3. Alter“

- * Sowjetische Städte organisieren „Universitäten der Gesundheit und des langen Lebens“
- 1978 An allen Universitäten Österreichs wird die Möglichkeit für ein Seniorenstudium geschaffen.
- 1979 * Wien: internationales Seminar über Bildungsprobleme älterer Menschen. Verabschiedung eines Aktionsplans, der vom „Recht auf Bildung für jede Altersstufe“ ausgeht.
- * Tagung der Internationalen Vereinigung der Universität des 3. Lebensalters in Nancy.
- * Basel: Seniorenuniversität beginnt ihre Arbeit
- Nach 1979 1. Internationaler Workshop „Öffnung der Universitäten für ältere Erwachsene“ an der Universität Oldenburg
- 1980 * Trient: die erste italienische „Universität des 3. Alters und der Freizeit“ wird geöffnet.
- * Gründung der „Pensionistenuniversität“ in Uppsala in Schweden
- * Universität Marburg beginnt Aufbauphase für Seniorenstudium
- * Gründung der UFUTA (Union Francaise des Universités Tous Ages) als Dachverband der zahlreichen französischen Universitäten des 3. Lebensalters
- 1981 * Justus-Liebig-Universität in Gießen bietet mit anderen Trägern ein Seniorenprogramm an.
- * Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Uni Oldenburg: Kursangebote „Produktives Altern durch Weiterlernen“ Entwurf
- 1982 * Weltkonferenz der UNO zu Fragen des Alters und Alterns in Wien. Empfehlung 45: *„Die notwendige ständige Weiterbildung auf jedem Niveau sollte anerkannt und gefördert werden. Der Gedanke einer Hochschulausbildung für ältere Menschen sollte geprüft werden.“*
- * Seniorenhochschule in Schwäbisch Gmünd und Seniorenuniversität in Bern wird gegründet.
- 1983 * „Universität des 3. Lebensalters“ in Frankfurt
- * Universität Mannheim setzt Senatsbeauftragte für das

- Seniorenstudium ein und öffnet sich älteren Erwachsenen.
- 1984 * Dritter Internationaler Workshop „Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene
 * Einrichtung eines Seniorenstudiums an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i. Breisgau
 * Universität Zürich: Eröffnung der Seniorenuniversität
- 1986 * Universität Münster: „Studium im Alter
- 1987 * Vierter Internationaler Workshop „Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene“
 * Universität München: Einrichtung eines Seniorenstudiums (in Verbindung mit Teilnahmeberechtigung an der Hochschulreife)
- 1988 Technische Hochschule Aachen bietet Seniorenstudium an
- 1990 * Pädagogische Hochschulen in Schwäbisch Gmünd beginnen Projekt „Die akademische Seniorenbildung – eine historische Bilanz in methodisch-didaktischer Absicht“
 * fünfter Internationaler Workshop „Öffnung der Hochschulen für ältere Erwachsene“ findet statt.
- 1990 * Eröffnung der Universität des 3. Lebensalters an der Comenius Universität in Pressburg in der Slowakei

3. Theorie des Alters

3.1. Altersdefinition

„Das Alter ist zwar von seinem Ende, dem Tod, nicht aber von seinen Anfängen her eindeutig bestimmbar.“ (Böhnisch, 1997:252).

Was bedeutet es, wenn der Mensch vom Alter, alt werden oder alt sein spricht? Altern beginnt mit der Geburt und endet mit dem Tod. Durch die Altersforschung

wurde überzeugend nachgewiesen, dass Altern kein homogener, also gleichförmig verlaufender Prozess ist, und dass dieser nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb einzelner Personen sehr verschieden sein kann.

Mit dem Vorgang des Alters werden u. a. Begriffe wie Gewinne und Verluste, Stabilität und Abbau in Verbindung gebracht. Auf Grund dieser verschiedenen Lebenslagen und Lebensstile sowie der Altersschicksale und -stile bedeutet das, dass es die Alten ebenso wenig gibt wie das Alter. Jeder Mensch erlebt sein Alter in gewisser Weise subjektiv (vgl. Fillipp/Mayer, 1999:29ff).

In vielen Epochen und Kulturen war es nicht nötig, das genaue Alter zu kennen, da es kaum alterspezifische Grenzen innerhalb einer Gesellschaft gab (vgl. Wunschel, 2004:75).

Alter ist als Begriff inzwischen vielschichtiger und unbestimmter denn je. Das Alter beinhaltet eine Vielzahl gesellschaftlicher und kultureller Deutungen. In der „Leistungsgesellschaft“ bedeutet aber Alter für viele Menschen eine Abgrenzung oder auch das Gegenteil von „Jugend“. Dabei wird der Begriff „Alter“ von verschiedenen Gesellschaftsmitgliedern sowohl positiv als auch negativ besetzt.

Einerseits herrscht das negativ besetzte Bild vom Alter als Phase der eingeschränkten Leistungsfähigkeit, des nicht mehr mithalten Könnens. Andererseits versteht man Alter aber auch als Phase des Zurückblickens auf die erbrachte Lebensleistung, des verdienten Lebensabends und der „späten Freiheit“ (vgl. Rosenmayr, 1978).

- Was ist das „Alter“ – eine Lebensphase oder mehrere?

Es wird zunehmend schwerer, die Lebensphase Alter als Teil des Lebenslaufes genau abzugrenzen. Das Ende des Lebens ist mit dem Tod klar begrenzt, doch der Übergang vom mittleren zum höheren Erwachsenenalter und damit ins Alter ist immer schwierig zu bestimmen. Der Eintritt des Ruhestandes, der früher und noch

bis in den 70er Jahren klar als Schritt in das Alter gewertet wurde, hat einen Teil seiner determinierenden Wirkung verloren: Vorruhestand, gleitender Übergang in den Ruhestand, Berufs- und Erwerbsunfähigkeit sowie die immer stärker steigende Arbeitslosigkeit älterer Arbeitnehmer haben den Zeitpunkt des faktischen Austrittes aus dem Erwerbsleben auf durchschnittlich dem 60. Lebensjahr fixiert.

Außerdem sind auch nach Beginn des Ruhestandes die Rentner/innen immer seltener bereit, sich selbst als alt zu definieren (vgl. Tews, 1993:23). Es ist zudem unsicher, wann die Lebensphase „Alter“ beginnt, da die Lebensformen in Österreich oder in der Slowakei immer vielfältiger geworden sind.

Peter Laslett (1995:227) geht nach einer breiten Analyse eines dritten Alters schließlich von einer Unterscheidung zum vierten Alter aus. Üblicherweise werden damit Altersphasen von 50 bis 74 Jahre sowie 75 Jahre und Ältere bezeichnet, die mit Bedingungen und Anforderungen verbunden sind.

Rosenmayr (1983:35) dagegen unterscheidet zwischen einem chancenreichen dritten, eingeschränkten vierten und häufig schon abhängigen fünften Lebensabschnitt als Produkt des Lebenslaufes in der heutigen Gesellschaft. Werden die Lebensphasen als ordnungspolitische Aufgabe sozialer Institutionen verstanden, so wird sogar noch stärker definiert (vgl. Buttler u.a., 1988:16ff). Hier unterscheidet man dann zwischen dem „Jungen Alter“ (erste Phase des Alters, die noch über die Fähigkeit verfügt, Leistungen für andere zu erbringen) und den „Alten“ (zweite Phase, wenn diese Fähigkeit verloren geht, aber die Fähigkeit zur Selbstkompetenz erhalten bleibt). In der dritten Altersphase dominieren dann die „alten Alten“, wenn auch die Selbstkompetenz eingeschränkt ist und fremde Hilfe notwendig ist. In der vierten Phase des Alters folgt dann letztlich der Verlust der Selbstkompetenz, der zur absoluten Abhängigkeit führt.

Man kann somit erkennen, dass sich die wichtigsten Kriterien zur Einteilung von Alterstadien in diesen Modellen nicht am kalendarischen Alter orientieren, sondern auf den jeweils noch vorhandenen Fähigkeiten in körperlichen, psychischen und sozialen sowie gesellschaftlichen Funktionsbereichen. Danach

prägen sich allgemeine unterschiedliche Altersformen für die verschiedenen Teilgruppen der älteren der Alten aus (vgl. Backes/Clemens, 1998:335). Im Grunde müsste man also, wenn man Alter soziologisch analysiert, vom Begriff „Lebensphase im Alter“ ausgehen, da sie als einzelne Phase zu heterogen ist, im Hinblick auf die Übernahme bestimmter Rollenverpflichtungen, Veränderungen im Selbstkonzept und entwickelter Identitätsvorstellungen (vgl. Backes/Clemens, 1998:135f).

Zum Thema Alter gibt es unterschiedliche gesellschaftliche Quellen: Vorstellungen über die Endlichkeit des Lebens, der sozioökonomische Entwicklungsstand einer Gesellschaft, gesellschaftliche Organisationsprinzipien, Verhaltensmuster, Konsummuster, gesellschaftliche Werte und Normen, wissenschaftliche Erkenntnisse und andere Faktoren beeinflussen die Vorstellungen der Altersbilder, die in allen menschlichen Gesellschaften vorhanden sind (vgl. Prahl/Schoeter, 1996:75). Altersbilder beinhalten Informationen, Meinungen und Vorstellungen einer Gesellschaft über alte Menschen (vgl. Backes/Clemens, 1998:56f). Dabei werden die meistens negativen Vorstellungen häufig von Medien beeinflusst und verstärken dadurch die vorhandenen negativen Bilder. In dem „Bild“ wird Alter gleichgesetzt mit Krankheit, Gebrächen und mit geistigem Abbau. Auf Grund der Zunahme alter Menschen gegenüber dem Rückgang der konsumaktiven Jüngeren, gewinnen Erstere in dieser Branche immer mehr an Bedeutung. Dies könnte eine Veränderung der dargestellten Werbeträger bedeuten, was einen erheblichen Einfluss auf die Bilder in unserer Vorstellung hätte (vgl. Prahl/Schoeter, 1996:81f). Der Prozess des Alters wird individuell als auch gesellschaftlich hinterfragt. Gesellschaftliche Prozesse dauern eine bestimmte Zeit, denn selbstverständliche Werte und Normen, Gewohnheiten und Bewertungen müssen innerhalb einer Gesellschaft ersetzt werden. Wird noch in den historischen Altersbildern von Defizitorientierung im Alter gesprochen, stehen heute die Kompetenzen und Ressourcen im Vordergrund (vgl. Zeman, 2000:14ff).

3.1.1. Lebensphase des Alters und die Differenzierung

Die Entwicklung zur eigenständigen Lebensphase und die Etablierung von Älteren und Alten als soziokulturell bestimmbare gesellschaftliche Gruppe mit vergleichbaren Merkmalen sind historisch gesehen ein Ergebnis der Industrialisierung. Zwar gab es schon lange vor dieser Zeit alte Menschen und auch „Ruhestand als Lebensphase“, allerdings im Kontext vergleichsweise größere Unsicherheit von Lebensläufen und damit seltener Zufriedenheit. (vgl. Kohli, 1985:50).

Vor dem 20. Jahrhundert wird das Altern als biologischer Prozess angesehen. Den alternden Menschen verließen Stück für Stück seine körperlichen und geistigen Kräfte. Diese biologischen Vorgänge zogen in vielen Fällen soziale Veränderungen für die Arbeitskraft, die Stellung im Haushalt, in der Familie oder in der Öffentlichkeit nach sich, ohne zu einer kollektiven, sozialen Erfahrung des Alters zu führen. Lernen und Weiterbildung in dieser Phase der Menschen hatte nur einen geringen Stellenwert.

Heute dagegen wird die Lebensphase des Alters sozial bestimmt, über die Bedingungen der Regelungen der Alterssicherung. Dies hat so die Soziologie zu einer Institutionalisierung des Lebenslaufes, zu einer Chronologisierung und Dreiteilung des Lebenslaufes in der industrialisierten Gesellschaft geführt (vgl. Laslett, 1995:60f).

3.1.2. Kriterien aus soziologischer Sicht der Lebensphase „Alter“ und ihre Abgrenzung

Es sind eindeutige und abgrenzbare Bestimmungsfaktoren für „Alter“ zu benennen. Außerdem wirken die Abkehr vom kalendarischen Alter hin zum funktionalen Alter so wie fortschreitende Individualisierung und zunehmende Pluralisierung von Lebensformen in der Gesellschaft ebenso unübersichtlich. Eine zentrale gesellschaftliche Zuschreibung von „alt“ bzw. „Alter“ ist in unserer

Leistungsgesellschaft mit der Einschätzung von vorhandener oder nachlassender körperlicher und geistiger Leistungsfähigkeit in der Arbeitswelt verbunden.

Arbeitgeber erwarten von älteren Arbeitnehmern mit zunehmendem Alter einen schlechteren Gesundheitszustand, ein geringes berufliches Engagement, geringere Leistungsmotivation, einen größeren Widerstand gegen technologische Veränderungen sowie eine geringere Flexibilität und nachlassende Bereitschaft zur Weiterbildung (vgl. Backes/Clemens, 1998:55). Bei dem sozial gesicherten Ruhestand existieren aber noch eine Reihe weiterer Phänomene, die als gesellschaftliche Bestimmungsgrößen des Alters zu sehen sind. So prägt sich auf altersbezogene grundsätzliche Normen und Werte das Bild von alten Menschen, das sich Gesellschaftsmitglieder und auch alte Menschen von sich selbst machen (vgl. Backes /Clemens, 1998:57f).

Eine andere Form von gesellschaftlicher Bestimmung des Alters sind Prozesse des Generationenaustausches. Hierbei wird der durch *„Alter herbeizuführende Austausch von Erwerbstätigen, Parlamentariern, Funktionsträgern in ehrenamtlichen Positionenzur Aufrechterhaltung der Leistungsfähigkeit und Funktionalität von Organisationen als notwendig angesehen und gesellschaftlich eingeleitet.“* (Backes/Clemens, 1998:58).

3.2. Alterscharakterisierung im gesellschaftlichen Wandel

In diesem Teil der Arbeit beschäftige ich mich mit dem geschichtlichen gesellschaftlichen Hintergrund und den Zusammenhängen zwischen den gesellschaftlichen Strukturen. Es werden zwei verschiedene Etappen gesellschaftlicher Evolution, die stratifizierte Gesellschaft und die funktional differenzierte Gesellschaft, näher beleuchtet und unterschieden. Anschließend folgt ein Überblick über Hochkulturen am Beispiel der griechischen und römischen Antike und des europäischen Mittelalters.

„... es gibt ein frisches, ein rüstiges Greisalter und dass dieses geschätzt und bewahrt werden muss, wird niemand bezweifeln. Es liegt vielmehr jeden ob und ist Pflicht höchster Menschlichkeit, sein Alter sorgfältiger zu erhalten, damit er dem Staat und seiner Familie noch nützen könne.“ (Rosenmayr, 1978:59, In: Amann, Die vielen Gesichter des Alters).

3.2.1. Zugehörigkeit zu sozialen Schichten und Alter

Mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht sind auch spezifische Aufgaben verbunden. Hier herrscht eine Form der Arbeitsteilung, mit der neben der Schichtzugehörigkeit auch unterschiedliche Perspektiven entstehen. Mit der Zugehörigkeit zu Schichten sind Rechten und Pflichten verbunden, die eine alternativlose soziale Position vermitteln, aber auch den Kontakt zu anderen Mitgliedern der Gesellschaft regeln (vgl. Saake; 1998:136). Für die Frage nach der Stellung alter Menschen in stratifizierten Gesellschaften lassen sich nach Irmhild Saake drei entscheidende Konsequenzen dieses Ordnungsverhältnisses benennen:

- Das hohe Alter sieht je nach Schicht unterschiedlich aus
- In gebildeten Oberschichten entstehen normative Beschreibungen von Lebensläufen.
- Diese Beschreibungen wählen die Norm von Rangordnungen – Lebensaltersstufen.

„... Altersstufe, weil auch ihnen Personen abgebildet waren, die die nebeneinander gestellten Altersstufen von der Geburt bis zum Tod repräsentierten und diese oft auch in Stufen darstellen, die von links aus ansteigen und rechts abfallen.“ (Aries, 1985:81, In: Amann, 1989:25).

3.3. Altersstufen in Hochkulturen

Aus der griechischen Antike, dem römischen Kaiserreich und dem europäischen Mittelalter ist eine Vielzahl von Stufenmodellen überliefert. Alle Modelle charakterisieren die Altersphasen an Hand von typischen Eigenschaften. Auskunft über Altersunterschiede und dementsprechend auch die Einteilungsmechanismen ist zu bekommen.

Eines der ersten Lebensaltersstufenmodelle stammt von Solon (640-560 v. Chr.), der in den „Fragmenten“ einen Zusammenhang zwischen einem geordneten Rechtssystem (Eunomie) und einer glücklichen Lebensordnung (Eukosmie) herstellt. (vgl. Saake, 1998:144).

Laut der zugrunde liegenden Heptomadenlehre besteht der Lebenslauf aus sieben Stufen mit den gleichen Abständen zu einander. Auf die Kindheit folgen zwei Phasen der Jugend. Mit 28 Jahren ist das Heldenalter erreicht, das mit dem Höhepunkt körperlicher Leistungsfähigkeit liegt zwischen dem 49sten und 63sten Lebensjahr. „... *sind sieben Mal sieben, erreicht sein Geist erst die Höhe, ebenso zeigt er sich auch während noch vierzehn vergehen*“. (Rosenmayr, 1978:34) Die letzten sieben Jahre werden schon überschattet von nachlassenden Fähigkeiten und nach dem 70sten Lebensjahr tritt schließlich der Tod ein. Seinen Höhepunkt fand diese Theorie mit der Entstehung der griechischen Stadtstaaten und dem Interesse der systematischen Ausbildung der Jugendlichen. Deshalb verweist der späte Höhepunkt im Lebenslauf auf die frühen Ansätze eines lebenslangen Lernens. (vgl. Rosenmayr, 1983:81).

Eine weitere klassische Vorlage wurde von Pythagoras (570 – 480 v. Chr.) geliefert. Er unterteilte das menschliche Leben in Schritte von 20 Jahren, es folgten die Kindheit, Adoleszenz, Jugend und Alter nacheinander (vgl. Minois, 1989:56). Auffällig hieran ist vor allem die ausgehende Jugendphase, welche sich von der Geburt bis zum 60. Lebensjahr ausdehnt, und der direkte Anschluss des Alters ohne eine mittlere Zeit, wie zum Beispiel die Zeit der Reife.

In den Epochen, von denen hier gesprochen wird, existierten zu allen Zeiten unterschiedliche Stufenmodelle nebeneinander. Das Muster ist von Pythagoras ist vom Verfasser der Hippokratischen Schriften (Corpus Hippocrateum) wieder aufgegriffen worden. In den Schulen des Hippokrates (460 – 377 v. Chr.), die bis in die Zeit nach dem dritten Jahrhundert v. Chr. reichte, dominierte ein Bild des Menschen als leiblich-seelische Ganzheit, die als Mikrokosmos Teil des Weltganzen, des Makrokosmos, ist (vgl. Saake, 1998:144). Hippokrates setzte seine Vierer-Einteilung mit den vier Elementen – Luft, Erde, Feuer und Wasser, den vier Temperamenten – Sanguiniker (lebhafter, temperamentvoller, meist heiterer Mensch), Melancholiker (Neigung zur Depressivität und Schwermut), Choliker (reizbarer Mensch) und Phlegmatiker (ruhiger, langsamer Mensch) sowie den Körpersäften – Blut, schwarze Galle, gelbe Galle und Schleim, gleich. Die Entwicklung des Menschen erfolgte nach seiner Ansicht aus einem spezifischen Mischverhältnis dieser jeweiligen Parameter. Demzufolge ist das Kind vorrangig warm und feucht, der Jugendliche ist warm und trocken, der Mann ist kalt und trocken und der Greis ist kalt und feucht. Einen Höhepunkt oder Idealzustand gibt es bei diesem Modell nicht. *„Ideal ist immer das richtige (gesunde) Mischungsverhältnis der jeweiligen Altersstufe“* (Saake, 1998:145).

Ganz anders wird die Teilung von Aristoteles (384 – 322 v. Chr.) verwendet. Er identifiziert das mittlere Alter als das bessere. Die Jugend stellte sich für ihn als zu leichtsinnig dar, das Alter hingegen sei nur feige. Nur das mittlere Alter verspricht Tapferkeit. Mit den 35 Jahren hat der Mensch nach seinem Modell den körperlichen Höhepunkt erreicht, mit 49 Jahren folgt dann der geistige. (vgl. Saake, 1998:147f).

Aus der Zeit der römischen Geschichte sind kaum Altersstufenmodelle bekannt. Das bekannteste Beispiel stammt von Cicero (106 – 43 v. Chr.), der seinem Modell eine Vierteilung zu Grunde legt. Für ihn besitzt das Greisalter die Fähigkeit zur Weisheit. Im Gegensatz zur kraftlosen Kindheit, zur ausschweifenden Jugend und zum ersten mittleren Alter bietet die Konfrontation

mit Krankheit und Schmerz im höheren Alter dem Menschen Gelegenheit zur Bewährung.

Ab dem 9. Jahrhundert ist dieser Text in mittelalterlichen Bibliotheken nachweisbar und vom romanistischen Hintergrund ein positives Altersbild zu zeichnen. (vgl. Spandel, 1993:34). Die nun folgenden Altersmodelle stehen unter dem Einfluss der christlichen Lehre. Das Interesse verschiebt sich im Folgenden nun vom Diesseits auf ein an die Erwartung der Wiederkehr Christi gebundenes Jenseits. Für die Frage nach den Alterspositionen bedeutet dies, dass nun nicht mehr so sehr die Frage nach einem idealen Alter im Vordergrund steht. Als ideales Alter wird fast immer das Alter Christi bei seinem Tod angesehen. (vgl. Saake, 1998:146).

Augustinus beschrieb das hohe Alter in seinem Altersmodell als negativ. Er ließ zunächst sieben Altersstufen aufeinander folgen, wobei er sich an den sieben Schöpfungstagen orientierte, verkürzte jedoch dann sein Modell auf sechs Stufen.

Typisch für seine frühmittelalterliche Beschreibung von Lebensläufen ist für Saake die Ausdifferenzierung der Jugendphase in vier Stufen:

- Säuglingszeit
- Kindheit
- Adoleszenz
- Jugend, auf die dann vermutlich mit 50 Jahren die Zeit der Reife und des Alters folgt.

Nach diesen Ausführungen kann man sich für diese Zeitspanne nun deutlich vorstellen, auf welchen Grundlagen Altersbeschreibungen entstanden sind.

Die entscheidenden soziokulturellen Grenzen stellen ständischen Regelungen zum guten Leben und damit auch zum Altern dar. Im Gegensatz zur römischen und griechischen Antike verliert das hohe Alter mit der Christianisierung seine

Bedeutung und wird durchgängig als Abstieg eingeordnet. „... über alle Unterschiede hinweg bleibt doch festzuhalten, dass der Wunsch, Alter zu differenzieren in eine Rangordnung zu bringen, verbindendes Element der Hochkulturen „Altersforschung“ ist.“ (Saake, 1998:149).

3.4. „Alter“ und „Altern“ als Thema der Soziologie

Die Soziologie beschäftigt sich erst seit ca. 50 Jahren näher mit dem gesellschaftlichen Phänomen „Alter“. Mit dem Begriff „Alter“ wurde in den wissenschaftlichen Texten vor ca. 30 Jahren eine klar umrissene Altersspanne verbunden, die mit dem Ruhestand, Rentnerdasein, im Alter von 65 Jahren begann und mit dem Tod endete. Ruhestand ist jedoch eine starke Zensur im menschlichen Leben und kann zukunftsbestimmend sein. Laut wissenschaftlichen Erkenntnissen über Altersforschung ist Alter in erster Linie nicht biologisch oder psychologisch zu erklären, sondern soziogenbedingt, als soziales Schicksal. (vgl. Thamas, 1968). Auch die Realität, dass heutzutage der Bevölkerung fast ein Drittel an Lebenszeit nach Beendigung ihrer Berufszeit verbleibt lässt den Begriff Ruhestand zweifelhaft erscheinen. Opaschowski schlägt deshalb eine Neudefinition der dritten Lebensphase nach dem Berufsaustritt vor. Danach wird das dritte Leben „vita tertia“ unterteilt in eine Phase der Neuorientierung (55 – 69 Jahre), in der das Ausscheiden aus dem Beruf dominant ist und neue Lebensziele festgesetzt werden, in eine weitere Phase der Konsolidierung (70 – 79 Jahre), in der sich die Älteren auf ein Leben nach der Berufsausübung einrichten und letztlich in die alte Phase (80 und mehr Jahre). Im Gegensatz zur Bevölkerungswissenschaft, die nach wie vor von einem Altersbeginn ab 65 Jahren ausgeht, werden in der Soziologie differenzierte Alterskategorien verwendet, die diese heterogene Großgruppe von älteren Personen präzise darstellt.

Als gebräuchlich haben sich dabei folgende Einteilungen der Lebensphase „Alter“ herauskristallisiert, die sich jedoch teilweise überschneiden:

- 45 – 60 Jahre - die jungen Alten
- 60 – 75 Jahre - die neuen Aktiven
- 75 – 90 Jahre - die Alten
- 90 – 100 Jahre - die Höchstbetagten
- Über 100 Jahre - die Langlebigen

In der Regel weist jede Altersgruppe bestimmte Phänomene auf, die als Vorstellung in der begrifflichen Benennung mitschwingen. So bezeichnet der Begriff „Neue Alte“ die Lebensweise eines gesunden, kontaktfreudigen, flexiblen, interessierten, vor allem Neuen gegenüber aufgeschlossenen Menschen. Während der Begriff „Hochbetagte“ eher die Assoziation der Pflegebedürftigkeit in den Vordergrund stellt (vgl. ebd:13).

Da sich die ältere Generation auf Grund ihrer bildungsmäßigen Interessen, ihrer wirtschaftlichen Lage, dem damit zusammenhängenden veränderten Status in der Gesellschaft sowie auf Grund ihrer individuellen Lebensvorstellungen zu einer sehr differenzierten Bevölkerungsgruppe entwickelt hat, wird in den jüngeren soziologischen Werken verstärkt darauf hingewiesen, dass der Begriff Alter die multiplen Lebensformen der älteren Menschen nicht ausreichend berücksichtigt und beschreibt. Deshalb muss die Kategorie „Alter“ um den Prozess „Altern“ erweitert werden. Soziologie unterscheidet dabei mehrere Bereiche in dem Alterungsprozess ablaufen: Aufzuführen sind im Einzelnen auf der Individualebene die lebenslangen Sozialisationsvorgänge, im demographischen Sektor die Verschiebungen der Bevölkerungsstruktur und auf der Ebene der Gesellschaft der Wandel der Sichtweise über das „Älterwerden“ und der damit verbundenen Lebensweisen. *„Auf allen drei Ebenen, macht es also Sinn, Altern als Prozessbegriff zu verwenden.“* (. Prahl/Schroeter, 1996:142).

3.4.1. Altern und Soziales

„Altern ist heute primär soziales Schicksal und erst sekundär funktionelle oder organische Veränderung“ (Prahl, 1996:271). Für eine Vielzahl von Menschen kann die Pensionierung wirklich zum sozialen Schicksal werden. Der

Pensionierung haftet nicht zuletzt hinsichtlich der Sozialkontakte etwas Schicksalhafteres an.

Die in einer Gesellschaft vorhandenen Einstellungen in Verbindung mit einer bestimmten Gruppe werden als soziales Alter umfasst. Das bedeutet, dass wir in einer sozialen Rolle leben. Für das Alter gibt es gravierende Altersrollen, an die bestimmte Verhaltensregeln gebunden sind und die dabei die Werte und Normen einer Gesellschaft berücksichtigen (vgl. Pohlmann, 2004:23).

3.5. Theoretischer Überblick

Innerhalb der vergangenen 50 Jahre hat sich in der soziologischen Literatur eine Reihe von Konzepten zur Thematisierung des Alter(n)s entwickelt, die nach wie vor als klassische Ansätze bezeichnet werden. Vorreiter für die Formulierung theoretischer Ansätze waren in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts die USA, die sich vom Altersbild des unselbstständigen, inaktiven, hilflosen und einsamen, an Depressionen leidenden Menschen leiten ließ. Aus dieser Sichtweise entwickelten sich die Defizit-Theorien, die Disengagement-Theorien und als Reaktion darauf die Aktivitäts-Theorie (vgl. Prahl/Schroeter 1996:278). Die Anhänger der Defizittheorie vertreten die Ansicht, dass mit dem Älterwerden der Menschen automatisch eine Reduzierung physischer, psychischer und emotionaler Fähigkeiten, Fertigkeiten, Konsultationsproblemen verknüpft ist, die sich mit zunehmendem Alter intensiviert. Hierzu wurden zahlreiche medizinische und psychologische Untersuchungen durchgeführt, mit deren Hilfe die Funktionsverluste der älteren Personen in Bezug auf deren kognitive und körperliche Fähigkeiten sowie deren Reaktionsvermögen erforscht wurden. Die Ergebnisse werden häufig kritisiert, da sie zu wenig unsere Gegenwartsgesellschaften berücksichtigen, in denen ein Zurückgehen von Körper- und Geisteskräften nicht mehr den Stellenwert für das Überleben hat, wie es in Jäger- und Sammlergesellschaften der Fall war. (vgl. Prahl/Schroeter 1996:287f.). Neben einem Leistungsabbau des Organismus sind sowohl auch sehr positive Aspekte des Alterns zu finden, nämlich wenn der alternde Mensch zum

Beispiel seine Tätigkeiten altersgemäß fortführt bzw. seine Wissensbasis im Sinne von „lebenslangem Lernen“, weiterentwickelt (vgl. Rosenmayr, 1990: In: Baltes/Baltes, 1992:11).

In den 60er Jahren entwickelte sich ebenfalls von den USA ausgehend die Disengagement-Theorie nach Cumming & Henry. Sie haben 1961 erstmals das Altern untersucht und als natürlichen biologischen Abbauprozess umschrieben. Sie unterstellten damit, dass durch einen Rückzug der alten Menschen aus den verschiedenen Lebensbereichen notwendig bzw. der soziale Rückzug von den Betroffenen sogar gewünscht wird. Das würde bedeuten, dass der Rückzug, also die soziale Isolation in erster Linie den Bedürfnissen im Alter entspricht und den alten Menschen dadurch glücklich und zufrieden mache. Des weiteren äußerten Cumming & Henry Zweifel daran, dass Glückliche auf Grund von Funktions- und Rollenübernahme stattfindet. Sie gehen davon aus, dass die erneute Übernahme von Funktionen und Rollen auf einem bestehenden Sicherheitsbedürfnis beruht, mit dem die alten Menschen Hilflosigkeit und Ausgliederung zu vermeiden versuchen. Weiter behaupten sie, dass der soziale Rückzug, als unvermeidbar natürlichen Prozess zu verstehen ist, in dem vorhandene Beziehungen aufgegeben werden, oder bestehende Beziehungen sich verändern, und dass diese auf Grund der Verlust bestimmter Rollen und Normen für den Betroffenen eine zunehmende Freiheit bedeutet. Aus späteren Erkenntnissen wurde bekannt, dass diese Theorie vor einem historischen Hintergrund gesehen werden muss. Die Daten von Cumming & Henry stammen aus den 50er Jahren. Zu dieser Zeit war der Status älterer Menschen in den USA sehr schlecht, was Einfluss auf den Anpassungsprozess an das Alter hatte und somit der Theorie über das Disengagement entsprach. Aber auch diesen Zusammenhang zwischen hoher Aktivität und Zufriedenheit weist die Vergleichsstudie von Havighurst eindeutig nach (vgl. Lehr, 2000:243ff).

Der ältere Mensch zieht sich naturgemäß mit zunehmendem Alter aus verschiedenen Gruppen und gemeinschaftlichen Aktivitäten zurück. Dies ist auch

nötig, damit sich der alte Mensch besinnen und auf das näher rückende Lebensende vorbereiten kann (vgl. Witterstätter, 1995:93).

Die Rückzüge werden dann besonders positiv empfunden, wenn ältere Personen ihre persönlichen Gründe für einen Rückzug (zum Beispiel das Nachlassen eigener Fähigkeiten) in sozialstrukturellen Entwicklungen (zum Beispiel in gesellschaftlichen Altersbildern, die den Rückzug befürworten) wieder finden (vgl. Prahl/Schroeter, 1996:279).

Im Vergleich zum Defizit-Modell betrachtet also die Disengagement-Theorie den Alterungsprozess nicht aus der Sicht des Verlustes, sondern verbindet den Rückzug mit einer entlastenden und entspannenden Entfaltung. Defizit- und Disengagement-Theorie findet ihren Gegenpol in der Aktivitäts-Theorie, die nach 1945 ebenfalls in den USA entwickelt wurde (vgl. Havighurst/Neugarten/Tobin, 1964) und darlegt, dass bei älteren Personen eine hohe Wechselbeziehung zwischen deren Aktivität und Lebenszufriedenheit besteht.

Die Aktivitäts-Theorie liefert zentrale Aussagen:

Bei dieser Theorie von Tartler dreht es sich um die Annahme, dass die Bewältigungsformen der Altersprobleme aus nicht vorhandenen Funktionen entstehen. Gründe dafür werden in der enormen technischen Entwicklung aber auch im Rollenverlust durch die Berufsaufgaben und Veränderungen innerhalb der Familienstrukturen Tartler geht davon aus, dass nur derjenige glücklich und zufrieden ist, der noch aktiv etwas leisten kann und sich gebraucht fühlt, also eine Funktion hat. Dagegen beschreibt Havighurst 1964 „*Optimales Altern*“ als die Beständigkeit eines aktiven Lebens und dem Bemühen vorhandene Aktivitäten und soziale Kontakte aus mittleren Lebensjahren aufrecht zu erhalten. Aber auch die Suche nach möglichem Ersatz für den Verlust von Aktivitäten durch die Übernahme neuer Funktionen gehört für Havighurst zu einem optimalen Alterungsprozess (vgl. Lehr, 2000:241).

- Je aktiver der alternde Mensch ist, desto mehr Zufriedenheit und Glück empfindet er.
- Zieht er sich hingegen aus aktiven Unternehmungen und verpflichtenden Beschäftigungen zurück, so kann dies zu Selbstwertkrisen führen, was kein erfolgreiches Altern darstellt.

Die Kontinuitätstheorie

Die Kontinuitätstheorie vertritt die These, dass Zufriedenheit im Alter sehr wohl möglich ist, weil der ältere Mensch in seinem Leben viele Strategien und Fähigkeiten entwickelt hat. Mit diesen meisterte er bisher in seinem Leben viele positive aber auch negative Erlebnisse. Wenn man diese Verhaltensweisen auch im Alter beibehält, ist mit Lebenszufriedenheit zu rechnen. In dieser Theorie steht die Biografie des Einzelnen stark im Vordergrund, wenn jemand z.B. eine unselbständige Erwerbstätigkeit ausgeübt hat, dann wird dieser im Alter eher mit Rückzug reagieren. Ob nun ein älterer Mensch resigniert und mit Rückzug reagiert oder Aktivität zeigt, hängt von seinem biographisch erworbenen, persönlichen Verarbeitungsmustern ab, aber auch von den Deutungsmustern in der Gesellschaft. Diese Theorie sieht den Menschen als individuelles Wesen, mit seiner eigenen Biografie, sie ist nicht kausal (vgl. Schroeter/Prahl, 1999:105f).

4. Soziale Isolation mit depressiver Symptomatik bei älteren Menschen als Folge ihrer Inaktivität

4.1. Isolation und Einsamkeit im Allgemeinen

In diesem Kapitel möchte ich beschreiben, wie eine soziale Isolation bei alten Menschen mit wenigen sozialen Kontakten und reduzierter Kommunikation den

Gesundheitszustand beeinflusst und depressive Symptome verstärkt. Mit weniger Aktivität im Alter und weniger Individualität für Bildung und Weiterbildung im Pensionsalter, sowie wenig Motivationspotential steigen die Zahl der Einsamkeit und damit auch die Zahl der Depressionen.

Die Zeitkrankheit Einsamkeit ist ein Schicksal, unter dem die meisten alten Menschen leiden. Einsamkeit ist ein Mangelzustand. Einsamkeit und Alleinsein sind nicht unbedingt dasselbe. Wer allein lebt und wenige Kontakte außerhalb hat, muss sich nicht unbedingt einsam fühlen und umgekehrt können sich Menschen, die viele äußere Kontakte pflegen, sich trotzdem einsam fühlen. Alleinsein und Einsamkeit wird in unserer Gesellschaft häufig gleichgesetzt, weil für uns die Quantität und nicht die Qualität sozialer Beziehungen zählt. Aus diesem Grunde ist es erforderlich, in der heutigen zivilisierten Gesellschaft für ältere Menschen neue angemessene Möglichkeiten und Programme für ein aktives Altwerden zu suchen (vgl. Eibling, E., 2002:10).

Der wichtigste Schritt zur Überwindung von Einsamkeit und Aktivsein ist die Erkenntnis, dass man nicht selbst schuld an seiner Lage ist. Die Angst vor Neuem muss man verlieren, um seine Einsamkeit zu verlieren. Einsame Menschen trauen sich oft nicht, ihr Interesse am Anderen deutlich zu zeigen. Sie stellen zu wenig Fragen und hoffen, dass sie ihr Gegenüber aus ihrer Isolation herauslockt. Auf Dauer wirkt das jedoch auf den aktiven Teil entmündigend und er zieht sich zurück. Man sollte also Interesse zeigen, in dem man kontaktfördernde Fragen stellt. Ängste und depressive Zustände muss man überwinden (vgl. Eibling, E., 2002:11f).

Depressive einsame Menschen verlieren schnell die positive Bedeutung ihrer Einsamkeit aus den Augen. Der Mensch, der gewohnt war, während des aktiven Arbeitslebens auch seine individuellen Interessen zu befriedigen, setzt gewöhnlich seine Aktivität fort. Heute bilden die Senioren, die sich gerne ausbilden eine gewaltige Gruppe. Ein höher gebildeter Mensch kann oft einfach und leichter die komplizierten Lebenssituationen meistern. Gerade aus diesem Grund hat mich das

Thema Motivation und Auswirkung auf die Persönlichkeit des älteren Menschen und auch Vorbeugung von Depression, Einsamkeit und Isolation interessiert.

Alt werden bedeutet für mehrere Menschen, dass sie unter anderem auch auf das Problem der Einsamkeit stoßen und dadurch in Isolation und Depressionen stürzen. Der Mensch sollte sich jedoch nicht sehr leicht in Einsamkeit und Isolation zurückziehen, sondern im Gegenteil, er sollte zu den ihm näher stehenden Menschen, wie Freunden, in Verbindung stehen und seine Beziehung zu ihnen mehr erweitern. Für viele ältere Menschen ist gerade eine Universität des dritten Lebensalters eine Gelegenheit, um neue Freunde zu gewinnen, zur Anwendung und Entwicklung der schöpferischen Kräfte in diversen Etappen unseres Lebens (vgl. Eibling, E., 2002:15f).

Die soziale Isolation bedeutet Ausscheidung des einzelnen aus der Gesellschaft. Diese Ausscheidung kann freiwillig oder gezwungen sein (vgl. Hegyi, 2001:99f). Die soziale Isolation wirkt sich in der Existenz von einsam lebenden Personen aus oder als Leben eines passiven Einzelnen, der an der familien-gesellschaftlichen und kollektiven Aktivitäten nicht teilnimmt, wo er im Rahmen der Kommunität altersmäßig oder durch Orientierung nahe stehender Einzelpersonen sein Lebensprogramm erleben und erfüllen kann (vgl. Hegyi, 2001:100f).

Soziale Isolation von zwei Gesichtspunkten:

- Soziale Isolation in positiver Bedeutung (wirkt positiv auf die Persönlichkeit des Menschen, es handelt sich um absichtliches Aufsuchen von Einsamkeit).
- Soziale Isolation in negativer Bedeutung (bewirkt einen negativen Zustand des eigenen Ausscheidens aus der Gesellschaft)

Die Isolation wirkt auf den einzelnen nicht nur im negativen Sinne. Die Menschen brauchen oft die Einsamkeit, um über ihr eigenes Leben nach zu denken, sowie

über ihre Bedürfnisse, über die Erfüllung von weiteren Zielen, wozu sie die Gesellschaft nicht aufsuchen.

Die soziale Isolation kann auch ein gesellschaftliches Bedürfnis sein und für einzelne Menschen auch in positiver Bedeutung auftreten. Wichtig ist jedoch, dass es sich um einen vorübergehenden und nicht dauerhaften Zustand handelt (vgl. Hegyi, 2001:99f). Eine der negativen Erscheinungen des Alters ist die Einsamkeit der älteren Menschen. Die äußere Einsamkeit ist sichtbar nach außen, wenn der einzelne alleine in seiner Wohnung existiert, wenn er für die Freizeitgestaltung und für seine Existenz keinen Partner hat. Es handelt es sich um eine äußere Tatsache, eine sichtbare Realität (vgl. Hegyi, 2001:100). Die innere Einsamkeit kann durch Gefühle der Einsamkeit, Angst, die innere Unzufriedenheit, Depressionen charakterisiert werden.

Männer und Frauen erleben Einsamkeit und Isolation verschieden. Männer stellen die zwischenmenschliche Isolation in den Vordergrund. Für Männer kommt Einsamkeit einem sozialen und persönlichen Versagen gleich (vgl. Eibling, E., 2002:15). Eberhart Eibling bezeichnet die Einsamkeit älterer Menschen als eine „Sinneinsamkeit“. „Die Selbstfindung“, so Eberhart Eibling, ist ein sehr wichtiger Faktor in der Betrachtung der Einsamkeit. *„Die Suche nach der eigenen Identität kann einen Menschen sehr einsam machen. Er muss sich mehr denn je von übernommenen Bezugspunkten und Wertorientierungen trennen und hat zunächst nichts Eigenes und nichts Neues“* (Eibling, E., 2002:11). Im Alter zwischen 50 und 80 Jahren wird Einsamkeit und Isolation vor allem als soziale Entfremdung empfunden.

4.2. Depression als Folge der Einsamkeit und sozialer Isolation und deren gesellschaftliche Hintergründe beim älteren inaktiven Menschen

4.2.1. Theorie und Geschichte der Depression

In diesem Absatz der Arbeit möchte ich Depression als Folge der Einsamkeit und Isolation im Alter nach dem Ausscheiden vom aktiven Leben beschreiben. Die Depression (lat. depressus, bzw. deprimere = niedergedrückt) bedeutet laut Fremdwörterlexikon „Niedergeschlagenheit“ und „gedrückte Stimmung“, jedoch ist diese Beschreibung irreführend und unvollständig, da Empfindungen wie Traurigkeit und Niedergeschlagenheit ebenso ganz normale Gefühle sind, die durch alltägliche belastende Ereignisse ausgelöst werden können.

4.2.2. Begriffserklärung

Jeder von uns kennt Phasen, in denen er auf Grund von negativen Ereignissen im Leben traurig oder erschöpft ist. Der Verlust eines geliebten Menschen, des Arbeitsplatzes oder andere private Krisen und Enttäuschungen wirken sich auf unsere Seele aus, und wir erleben Mutlosigkeit und Traurigkeit. Dabei muss es sich nicht zwangsläufig um eine Depression handeln, es ist eher eine normale Reaktion unserer Psyche auf negative Lebensumstände. Die Niedergeschlagenheit ist allerdings an diese negativen Erlebnisse gekoppelt. Lassen Verlustschmerzen oder Überbelastung nach, hellt sich auch die Stimmung wieder auf, anders jedoch bei der Depression. Hier tritt auch bei positiven Erlebnissen keine Besserung der Stimmung ein. Depressionen treten oft auch ohne äußere negative Ereignisse auf. Eine Depression ist viel mehr als eine Erkrankung des Gemütes, die neben Erscheinungen wie Traurigkeit, Arbeitslosigkeit, sozialen Rückzug auch körperliche Auswirkungen wie z.B. Schlafstörungen und Appetitlosigkeit aufweist. Diese Symptome und Erscheinungen haben Einfluss auf die Lebensqualität der älteren Menschen.

Von einer Altersdepression im Besonderen spricht man, wenn ein Mensch nach dem 60. Lebensjahr erstmals an einer Depression leidet. „*Depression im Alter – Abgrenzung, Wechselwirkung, Diagnose und Therapie*“ (Zaudig, 2001:10) ...*neigen alte Menschen zur Bagatellisierung depressiver Symptome und werden weniger oder auch gar nicht akzeptiert*“ (ebd., 2001:10).

4.2.3. Depressionsarten

- Psychogene Depression

Die psychogene Depression ist eine neurotische oder reaktive Depressionsart, die aus einer seelischen Ursache resultiert.

- Somatogene Depression

Somatogene Depression beschreibt eine durch körperliche Erkrankungen bedingte Depression, hervorgerufen durch nicht oder schwer heilbare Krankheiten wie Krebs, Aids oder Migräne.

- Endogene Depression

Die endogene Depression beschreibt eine „anlagebedingte biologische“ Form der Depression, die nach außen keine klare erkennbare Ursache hat.

4.2.4. Ursachen der Depression

- Genetische Faktoren: familiäre Disproportion
- Psychologische Faktoren: geringes Selbstwertgefühl, bestimmte Kindheitserfahrungen, sexueller Missbrauch und Misshandlungen.
- Biologische Faktoren: veränderter Hormon- und Neurotransmitterhaushalt, Überbelastung, Stress
- Soziale und gesellschaftliche Faktoren: Einsamkeit, Isolation, Konflikte in der Familie, Alkohol

4.2.5. Kategorisierung der Depression nach ihren Symptomen

- Leichte Depression
- Mittelgradige Depression
- Schwere Depression gemäß ICD-10 (Dilling, H., Mombour, M.W./Schmid, M.H., „Internationale Klassifikation psychischer Störungen“

Gruppe A

- depressive Stimmung
- Verlust von Interesse und Freude
- Erhöhte Ermüdbarkeit

Gruppe B

- Verminderte Konzentration und Aufmerksamkeit
- Vermindertem Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen
- Schuldgefühle der Wertlosigkeit
- Negative und pessimistische Zukunftsperspektiven
- Suizidgedanken, erfolgte suizidale Handlungen
- Schlafstörungen
- Appetitminderung

4.2.6. Psychische Symptome

- **Vermindertem Selbstwertgefühl**

Der Betroffene ist vor allem gegenüber Kritik übersensibel und fühlt sich schnell persönlich angegriffen. In einigen Fällen neigt er zu ungerechtfertigten Schuldgefühlen. Allgemein kann man sagen, dass das Selbstwertgefühl der Betroffenen stark herabgesetzt ist. Schwere Fälle empfinden sich als belastend für ihre Umgebung und entwickeln Suizidgedanken.

- **Verminderte Konzentrationsfähigkeit**

Bei vielen Betroffenen ist die Konzentrationsfähigkeit stark beeinträchtigt, das heißt, eine längere Konzentration auf eine Sache ist kaum möglich. Die Aufnahmefähigkeit ist eingeschränkt. Die Aufmerksamkeit und das Interesse an der Umgebung (sowohl privat als auch beruflich) nehmen fortwährend ab. Die Aufmerksamkeit bezieht sich immer mehr auf sich selbst, sich mit verschiedenen anderen Dingen zu beschäftigen wird zunehmend schwieriger.

- **Seelische Sensibilität**

Der Betroffene ist unfähig, sich über positive Ereignisse zu freuen, bzw. sie wahrzunehmen. Er fühlt sich unglücklich, neigt zu Verzweiflung und Resignation. Es kann vorkommen, dass der Betroffene schon bei geringen Anlässen in Tränen ausbricht. Umgekehrt kann es aber auch sein, dass er darunter leidet, trotz seiner Verzweiflung nicht weinen zu können. Oft wird auch über Gefühllosigkeit geklagt, das heißt, der Betroffene leidet darunter, keine positiven Gefühle, wie z.B. Liebe, mehr empfinden zu können, sondern empfindet sein Gefühlsleben als abgetötet und leer.

- **Verlust von Motivation und Antrieb**

Depressive Menschen leiden häufig unter Antriebslosigkeit. Oft fehlt Ihnen die nötige Motivation, bestimmte Dinge in Angriff zu nehmen. Sie können allerdings durchaus gewillt sein, diesen Aktivitäten nachzugehen, was jedoch dadurch verhindert wird, dass sie sich lustlos, schwach und ausgelaugt fühlen. Diese Symptomatik kann sich jedoch auch gegenteilig bemerkbar machen, indem einige Betroffene eine starke innere Unruhe erleben. Sie sind nervös, fühlen sich wie unter Strom und versuchen, die depressiven Gefühle zu kompensieren, indem sie sich mit verschiedenen Dingen beschäftigen, welche sie aber nicht zu Ende bringen.

- **Verändertes Denkmuster**

Die Gedanken des Betroffenen kreisen immer um die gleichen Denkinhalte, oft ohne Ergebnis. Der Betroffene fängt an zu grübeln. Das ständige Wiederholen des

gleichen Gedankens führt zu einer Überbewertung bereits vergangener oder aktueller Ereignisse, was häufig zu einem schlechten Gewissen führt. Oftmals fällt es den Betroffenen schwer, Entscheidungen zu treffen. In schweren Fällen können selbst banale Fragen zu erneuten Grübeleien führen.

- **Verminderte soziale Kontakte**

Der Betroffene hat Schwierigkeiten, soziale Kontakte zu pflegen, zieht sich zurück und erfindet Ausreden, um Verabredungen abzusagen, um seinen depressiven Zustand nicht preisgeben zu müssen. Da die Kontaktpersonen von dem wahren Grund nichts ahnen, wenden sie sich unter Umständen aus Unverständnis von der betroffenen Person ab, was zu zusätzlicher Isolation führt. (vgl. Zaudig, 2001:10ff).

4.3. Soziologische Entstehungsbedingungen

Depressionen kommen in allen gesellschaftlichen Schichten vor. Doch es gibt bestimmte Risikofaktoren, die diesen seelischen Zustand fördern. So z.B.: tragen Isolation (wenig Kontakte mit Menschen), finanzielle Not und ein problematisch soziales Umfeld dazu bei, dass man schneller an einer Depression leidet. Verlust von Status, Ansehen, finanziellen Mitteln bedeuten einen weiteren Faktor. Und auch gesellschaftliche Veränderungen, in denen Werte, Sicherheit und Strukturen verloren gehen, können die Entstehung des depressiven Zustandes fördern.

Nicht wenige Menschen werden durch diese Veränderungen verunsichert und orientierungslos, was wiederum zu Gefühlen von Wertlosigkeit mit Selbstachtungsverlust führen kann (vgl. Stangl, 1999: 80f).

5. Die veränderten Alten

5.1. Aktives und leistungsfähiges Alter

In der Soziologie wird die Bezeichnung „leistungsfähiges Alter“ in seiner wirtschaftlichen Bedeutung verwendet. So definiert Tews den Begriff „leistungsfähig“ als ein „*Wert erzeugendes, sozial, nützliches Verhalten*“. Tews (1993:243) sieht im Verlauf des sozialen Wandels die Ablösung des traditionellen Ehrenamtes durch veränderte Formen von neuartigen Verpflichtungen gegeben, die eine wichtige Rolle bei der Entwicklung gesellschaftlich nutzbringender Tätigkeiten für ältere Erwachsene einnehmen. Begrifflichkeit wie Nutzung des „*Expertenwissens*“ und des „*Erfahrungswissens*“ Älterer und Alter als „*Ressource*“ und „*Kapital*“, die These vom „*neuen Generationsvertrag*“ (Tews, 1993:242f), fördern das Bewusstsein über die Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Entwicklung und Nutzung der Produktivität des Alters.

„Produktives Ageing“ ist ein Begriff, der bis vor kurzem hauptsächlich in den USA geläufig war und auszudrücken versucht, dass sowohl Aktivitäten und/oder gesellschaftliches Engagement auch nach Berufsaustritt den älteren Erwachsenen offen stehen. Dabei wird einerseits die positive Auswirkung des Aktivseins auf die Betroffenen betont und andererseits auf den gesellschaftlichen Nutzen hingewiesen, der durch diese Aktivitäten entstehen kann (vgl. Kohl/Künemund, 1996:37). Mit dieser Sichtweise soll der „*(...) Typisierung der Älteren als Leistungsempfänger oder gar Schmarotzer des Sozialstaates (...)*“ entgegengehalten werden. (ebd., 1996:37).

Seit ein paar Jahren wird die Leistung des Älteren auch in Europa diskutiert, wobei der Begriff mittlerweile häufig alles, was im Alter aktiv macht, Erfolg verspricht oder „*Neues*“ ist, erfasst (vgl. ebd., 1996:38).

5.2. Tätigkeiten und Aktivitäten im Bildungsbereich

Die von Tews (1993:23ff) beschriebenen Merkmale des Altersstrukturwandels, nämlich „Verjüngung des Alters, Entberuflichung, Feminisierung und Singularisierung des Alters“, haben Konsequenzen für die Bildung im und für das Alter. Ein Kennzeichen des Altersstrukturwandels stellt bei allen Altersklassen der Trend zur Singularisierung dar. Der Begriff Singularisierung bedeutet nicht automatisch Isolation und Alleinsein, sondern beinhaltet mehr und mehr das Bedürfnis nach neuen Formen oder Zusammenseins mit anderen. Dies Verlangen führt nicht selten zu Teilnahmen an Bildungsangeboten oder zu Weiterbildungsmaßnahmen, die ein gemeinsames Lernen in Gruppen und darüber hinaus die Aufrechthaltung von Kontakten ermöglichen (vgl. Velken, 1993:251).

Tews (1993:234) prognostiziert in diesem Zusammenhang die zunehmende Wichtigkeit des kommunikativen Aspektes in den Bildungsangeboten. Unter einer soziologischer Perspektive hält er eine Kursteilnahme an sich, die damit einhergehende Zeitstrukturierung, die Beteiligung im Kurs und die Befriedigung des Kommunikationsbedürfnisses für wichtiger als die vermittelten Inhalte.

Auch Rosenmayr (1983:365) geht davon aus, dass der Besuch von Bildungsinstitutionen weniger im Zeichen von Wissenserwerb und Weiterqualifikation wie im Laufe des Berufslebens steht, sondern in erster Linie dem Erfahrungsaustausch und der sozialen Kommunikation (Diskussionen und Gespräche) dient. *„Im Gegensatz zur Jugend und Erwachsenen gewinnt Bildung im Alter eine andere Bedeutung“* (Rosenmayr, 1993:365). Unsere Altersgesellschaft ist zu zwei Drittel und im steigenden Alter mengenmäßig zu zwei Viertel eine Frauengesellschaft, was Tews (1993:240) mit *„Feminisierung des Alters“* bezeichnet. Diese Verweiblichung des Alters findet ihren Ausdruck darin, dass vorwiegend ältere Frauen Volkshochschulen oder Universitäten besuchen. Aber die quantitative Überlegenheit scheint nicht alleiniger Auslöser zu sein, dass Bildungsangebote in erster Linie von älteren Frauen genutzt werden (vgl. Tews, 1993:240). Der Strukturwandel des Alters hat zu beträchtlichen qualitativen Veränderungen in der Gruppe der neuen Alten geführt.

Im Bereich des Bildungsverhaltens hat sich nachdrücklich diese Altersgruppe verändert, was die Bildungsbedürfnisse der Alten bestätigen können (vgl. Pusch/Steven, 1989:28). Als Motiv für das Bildungsbedürfnis der älteren Menschen gelten neben dem Wunsch, noch eine sinnvoll strukturierte nachberufliche Zeit zu erleben, das Interesse an neuem Wissen sowie Möglichkeiten als „Endberuflicher“ seinen Neigungen nachgehen zu können (vgl. Weelken, 1990:29).

Es kann festgehalten werden, dass der Entschluss zur Weiterbildung bei den neuen Alten wie auch Älteren neue Energien wachruft, die zu neuen Aktivitäten ermutigen. Dies trägt dazu bei, im häufig vorzeitig angetretenen Ruhestand wieder bleibende und angemessene Formen des leistungsfähigen Lebens finden zu können (vgl. Lammers, 1993:121).

5.3. Theorie des erfolgreichen Alters

Havighurst (1963) umschreibt erfolgreiches Altern „*als ein Zustand der Zufriedenheit und Glücks*“ (Zit. n. Lehr, 2000:55). Er geht von der Annahme aus, dass der Übergang in das steigende Lebensalter eine Instabilisierung der inneren und äußeren Situation auslöst.

Lebenszufriedenheit wird in diesem Kontext als Indikator für eine gelungene Anpassung an den Altersprozess angesehen. Zu Beginn dieses Prozesses wird ein relativ stabilisierender Zustand der Lebenssituation angenommen. Mit dem Übergang in den Ruhestand, dem Auszug der Kinder aus dem Haushalt der Eltern, mit häufigem Auftreten von Erkrankungen, treten nach dieser Auffassung mehr oder weniger dauerhafte Veränderungen der Lebenssituationen auf, die in der Lage sind, psychisches und physisches Ungleichgewicht zu schaffen.

Dieses Konstrukt legt eine sehr realistische Einschätzung der Lebensereignisse zu Grunde, die mit dem Tatbestand „Altern“ verbunden sind. Auf der anderen Seite

wird als normale Reaktion des Individuums eine Regulierung dieses Ungleichgewichtes angenommen, deren Resultat im Maß der Lebenszufriedenheit erfasst wird (vgl. Lehr, 2000:56).

Auf jeden Fall stellt die Lebenszufriedenheit den besten Indikator für die Anpassung zwischen individuellen Bedürfnissen und Motivationen einerseits und der sozialen und biographischen Situationen andererseits und damit ein erfolgreiches Altern dar.

5.3.1. Das frühe Alter

Wenn wir von der Weiterbildung für Ältere sprechen, ist hauptsächlich die Gruppe 50 – 70 jährige, die jungen Alten gemeint. Sie werden oft mit ihrer Unternehmungslust, ihrem Freiheitsdrang identifiziert. Sie absolvieren verschiedene Kurse über Gesundheit und Ernährung, treiben Sport. Die Beteiligung an solchen Aktivitäten hängt von Temperament, Gesundheit, Finanzierung und nicht so sehr vom Bildungsstand ab. Es gilt, neue Angebotformen und Inhalte zu entwickeln, die es auch den stillen, einsamen und weniger begüterten Älteren ermöglichen, ein erfülltes Leben mit sinnvollen Aufgaben und Zielen zu führen. Es sind Angebote notwendig, die dem Menschen helfen, durch Vermittlungen Bildungs- und Weiterbildungsangebote zu erreichen und damit die Übergänge zwischen den Lebensstadien zu fördern (vgl. Lehr, 2000:58f).

5.3.2. Strukturwandel im Alter

Der Wandel zeigt sich zwar hauptsächlich in den Städten, aber zunehmend wird auch das städtische Umland und die ländliche Region von den Veränderungen erfasst (vgl. Twes, 1993:39). Twes geht davon aus, dass Ältere am stärksten beeinflusst werden. Um die soziale Lage und Lebensbedingungen der älteren Menschen besser beschreiben zu können, hält Twes es für wesentlich, ältere Generationen aus der Mehrheits- und Minderheitsperspektive zu betrachten und

darüber hinaus zwischen Minderheit und innovativer Minderheit zu differenzieren (vgl. Tews, 1993:41). Zur innovativen Minderheit zählen die neuen Alten, die das heutige Bild vom neuen Alter bestimmen. Tews beschreibt die Gruppe der neuen Alten folgendermaßen: *„Neue Alte (...) bedeutet nicht, dass alle Lebensstil und Verhalten im Alter grundlegend ändern. Sie sind neue Alte, weil ihr Alter in seiner heutigen Form strukturell neu ist.“* (Tews, 1993:41). Die innovativen Minoritäten dieser strukturell neuen Alten werden ergänzt durch weitere innovative Minoritäten der neuen Lebensstil-Alten oder der neuen Alten. (vgl. ebd., 41).

Die Verjüngung des Alters lässt sich durch verschiedene Phänomene darstellen, die Tews unterscheidet nach positiven, neutralen und negativen Verjüngungseffekten (vgl. Tews, 1993:23). Als Nachweis für einen positiven Verjüngungseffekten führt er die Selbsteinschätzung älterer Menschen an, die seit mehreren Jahrzehnten zunehmend positiver wird. Diese Verjüngungstendenzen in der Selbsteinschätzung der älteren Menschen spiegeln sich auch in den Massenmedien wider, die immer öfter die älteren Gesellschaftsmitglieder als gesund, aktiv und attraktiv darstellt (vgl. Prahl/Schroeter, 1996:105).

5.4. Verhaltenswidersprüche der neuen Alten

Tews geht von der Beeinflussbarkeit des Alters aus. Er hält es für stärker individuell gestaltbar und vermutet für die Zukunft völlig neue Verhaltensvarianten auf Grund des irreversiblen endberuflichen Alters und der damit einhergehenden größeren Alterszeit. Bezüglich der neuen Alten sind folgende Widersprüche, Diskrepanzen als typisch zu betrachten:

Individualisierungsansprüche haben unter anderem zur neuen Freiheit geführt. *„Das Frei-vom-Motiv ist bei der Berufsabgabe dominant. Im Kontrast dazu steht tatsächliches und auch mögliches Verhalten“* (Tews, 1993:138). Bildungsveranstaltungen haben im letzten Jahrzehnt drastisch zugenommen und werden von älteren Bürgern wahrgenommen. Die Anzahl der Teilnehmer hat sich danach erhöht. Für Tews wird die Veränderung der Altersstruktur gerade durch

die Bildungsangebote und ihre Nutzung deutlich, weil diese einen neuen Stellenwert erfahren:

- Der Zugang zur Teilnahme an Bildungsveranstaltungen hängt von den schichtspezifischen und persönlichen Ausgangsbedingungen ab.
- Die nachkommenden Altersgenerationen verfügen über eine bessere Schulbildung mit höherem Bildungsvermögen.
- Die Angebote schaffen eine gesellschaftliche Eigendynamik durch Entwicklungsstufen.
- Angebote zur Unterhaltung bis zur Suche nach dem Sinn des Lebens werden von unterschiedlichen Gruppen genützt. (vgl. Tews, 1993:139f).

Nach Tews gibt es die neuen Alten, weil einerseits “... *das Alter in seiner heutigen Form strukturell neu ist*“ (ebd., 140) und andererseits die neuen Alten zu einer neuen nachkommenden Generation mit Niveauunterschieden auf verschiedenen Ebenen gehören. Das Alter ist durch die verlängerte Altersphase breiter differenziert und veränderbar geworden und weist auf weitere Entwicklungsmöglichkeiten hin, weshalb für Tews feststeht, dass es ohne Zweifel ein neues Alter gibt (vgl. Tews, 1993:43).

5.5. Ältere Menschen als Lernwesen

5.5.1. Anthropologie älterer Menschen – Anteil bei soziologischer

Anthropologie und historische Entwicklung

Die Frage des Menschen nach sich selbst ist eine der ältesten Fragen, die sich die Menschheit stellt. Seit der Mensch die Fähigkeit zur kulturellen Betätigung besitzt, sind uns aus allen Hochkulturen Zeugnisse davon überliefert, dass der Mensch versucht, seine Herkunft und sein Wesen zu erklären (vgl. Lassahn, P., 1983:7). Zdarzil stellt fest, dass der Tatbestand, dass der Mensch „Anthropologie“ entwickelte, selbst ein anthropologischer Tatbestand ist, über die eigene Existenz

nachzudenken (vgl. Zdarzil, H., 1976:13). Das Nachdenken der Menschen über die Frage der Natur des Menschen, also die Anthropologie, gehört daher zu den Grunddisziplinen der Philosophie. Die Frage besitzt eine theoretische Relevanz und dient zur Klärung der Stellung des Menschen in der Welt und damit zur Selbstbestimmung und Selbstvergewisserung des Menschen (vgl. Kunzmann, P., 1998:13). Die Grundfrage der Anthropologie des Erwachsenen besteht darin, zu ergründen, wie der erwachsene Mensch zu dem wird, was er ist (vgl. Zdarzil, H., 1976:4). Diese Frage ist natürlich in der Erwachsenenbildung insbesondere im Hinblick auf Vorzüge der Bildung und des Lernens zu stellen. Die daraus erwachsenden Aufgaben bzw. Fragestellungen der Anthropologie der Erwachsenen benennt Zdarzil wie folgt:

- 1) Erörterung der anthropologischen Vorbedingungen der Erwachsenenbildung: grundsätzliche Bildungsfähigkeit und Bildungswilligkeit des älteren Menschen/Erwachsenen.
- 2) Analyse der Bildungsfaktoren der Lernfähigkeit und der Lernmotivation: Lebensphase, soziale Herkunft, Gesellschaftsschicht
- 3) Klärung der Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung aus sozio-anthropologischer Sicht.
- 4) Die Klärung der Ziele der Erwachsenenbildung muss unter der Berücksichtigung der Besonderheit der verschiedenen Lebensphasen und des Lebensmilieus erfolgen.

In der Verschränkung von Sein und Sollen liegt eine nicht zu unterschiedliche pädagogische Verantwortung für die Erwachsenenbildner und im Bereich der Theorien Erwachsenenbildung Tätigen vor. So könnte vom vorgefundenen Sein unzulänglicher Weise auf ein verurteilendes Sollen geschlossen werden und die Vorstellung des Sollens prägen. Die Auseinandersetzung mit der pädagogischen Anthropologie des Erwachsenen hat hier die Aufgabe, wissenschaftliche Kategorien auszubilden, um Subjektivität und Ideologie in der pädagogischen Anthropologie zu vermeiden. In diesem Zusammenhang kann das in der pädagogischen Anthropologie auch als Verdienst angerechnet werden, während

der Zeit des „pädagogischen Optimismus“, der in den 70er Jahren beständig auch auf diese Grenze der Möglichkeiten von Erziehung und Bildung hingewiesen hat (vgl. Wulf, C. 1994:13).

6. Bildung und Lernen älterer Menschen

6.1. Begriffserklärung

„Bildung“ (eruditio, ex rudibus = aus dem Rohzustand und über ihn hinaus) meint die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten in Selbstverfügung und aktiver Gestaltung mit dem Ziel der reflektiven Anforderungen eines kultivierten Lebensstils (Educand-Perspektive)“ (Raithel, 2005:37).

„Bildung“ als Grundbegriff hat eine geisteswissenschaftliche Tradition und nimmt damit mittlerweile eine zentrale Stellung in der Sozialanthropologie ein. Früher wurde Bildung vor allem *„... als die Kultivierung der verschiedenen Facetten von Menschlichkeit verstanden, um an den in einer Gesellschaft üblichen Lebensformen teilnehmen zu können“* (a.a.O).

Bei modernen Definitionen des Begriffes steht die Förderung der Eigenständigkeit und Selbstbestimmung des Menschen im Vordergrund. Diese Bildung entsteht durch die Auseinandersetzung des Menschen mit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebenswelt (vgl. Adorno, 1971:44). *„Bildung wird übereinstimmend gesehen als ein Prozess. Als Weg oder Ablauf in der Zeit. Dabei wird der Mensch von einem Zustand in den anderen geführt, seine Verfassung ändert sich. Diese Veränderung wird als Verbesserung verstanden“* (Lassahn, 1977:39).

6.1.1. Geschichte des Begriffes „Bildung“

Im Mittelalter wird Bildung dann auf Gott bezogen und auf ihn ausgerichtet. Das bedeutet, dass der Mensch sich Gott annähern soll, dabei entfremdet sich der Mensch von sich selbst. In derselben Zeit ist auch der humanistische

Bildungsbegriff anzusiedeln, bei dem es vor allem darum geht, sich selbst nach freiem Willen zu bilden. Dazu kommt ein gewisser Bedarf an gebildeten Kaufleuten, was dazu führt, dass die Bildung zum Merkmal einer geistigen Elite wird.

Zum Beginn des 16. Jahrhunderts findet der Übergang zu einer naturalistischen Ausdeutung des Bildungsbegriffes statt (vgl. Schwenk 2004:211).

In der Mitte des 18. Jahrhunderts wird der Begriff „Bildung“ aus dem theologischen Bezug gelöst und innerhalb der Aufklärung neu definiert. Die Bildung in der Zeit der Aufklärung war geprägt von Vernunft und den Berufständen. Der klassische Bildungsbegriff grenzt sich von dem Bildungsbegriff der Aufklärung dadurch ab, dass der Prozess des „Sich-Selber-Bildens“ viel stärker zum Ausdruck kommt. Bildung wird als ständige Auseinandersetzung zwischen dem „Ich“ und „der Welt“ verstanden. Ab dem 19. Jahrhundert kommt es verstärkt zur Umdeutung des Begriffes (vgl. Schwenk, 2004:211).

Ende des 18. Jahrhunderts beginnt sich das aufstrebende Bürgertum in Lesegesellschaften zusammen zu schließen. Neben Bildung im aufklärerischen Sinne liegen die Motive und Interessen des Vereines in der Weiterbildung von Wissenschaften, der Geselligkeit und natürlich der Diskussion über das neue Selbst- und Wertverständnis des aufgeklärten Menschen (vgl. Olbricht, 2001:40 ff).

6.2. Bildungsformen

Über die Deutung des Begriffes Bildung hinaus erscheint es abschließend sinnvoll darauf hinzuweisen, dass Bildung in verschiedenen Formen stattfinden kann.

- Formale Bildung (formal school education)
Lernen an Institutionen

- Nicht formale Bildung (nonformal – out of school education)
Lernen außerhalb von Schulen
- Informelle Bildung (informal education)
Lernen in Situationen
- Beiläufige oder inzidentale Bildung (inzidental education)
Lernen findet unbewusst statt

6.2.1. Formelles, nicht formelles und informelles Lernen

In früherer Zeit war das Leben in strikt getrennten Abschnitten eingeteilt (Ausbildungsspanne und Berufsspanne). So scheint sich heute die Grenze zwischen diesen Abschnitten aufzulösen. Das bedeutet, nach der Schulzeit ist man heute nicht mehr ausgelernt, sondern aufgefordert, lebenslang zu lernen.

Die Bildung im Laufe des Lebens kann durch verschiedene Arten erfolgen:

„Formelle Bildung gehört zum Lernen ebenso dazu wie nicht formelle und informelle Bildung zu Hause, am Arbeitsplatz, in der Gemeinde und in der Gesellschaft ganz allgemein“ (Bildungspolitische Analyse 2001:10). Aus diesem Zitat geht hervor, dass Lernen formellen, nicht formellen und informellen Charakter haben kann.

Formelle Bildung bezieht sich in der Regel auf Vollzeitbildungsangebote, das heißt auf das System der Schulen, Colleges, Universitäten und andere formelle Bildungseinrichtungen.

Nicht formelle Bildung umfasst sämtliche Lernaktivitäten, die dauerhaft und strukturiert sind, also nicht der Definition der formellen Bildung entsprechen. Dazu zählen unter anderem Computerkurse, Führerscheinkurse und Ähnliches.

Informelles Lernen wird in der bildungspolitischen Analyse definiert: *„Informelles Lernen besteht aus all den geplanten Lernaktivitäten, die weder als formell noch als nicht formell zu klassifizieren sind. Es (informelles Lernen) ist*

gekennzeichnet durch einen relativ geringen Organisationsgrad und kann einzeln oder in der Gruppe erfolgen.“ (Bildungspolitische Analyse, 2001:11).

Nachgewiesen kann die formelle Bildung durch Abschlusszeugnisse werden.

Gegenüber den Zertifikaten von nicht Bildungsgängen haben Abschlusszeugnisse drei Vorteile:

- Sie haben die Eigenschaft der Vergleichbarkeit
- Sie haben eine Anerkennung im gesamten EU-Raum
- Werden nach der Notengebung in den einzelnen Fächern Begabungsprofile aufgezeigt.

(vgl. Bildungspolitische Analyse, 2001)

Hingegen ist die Anerkennung und Bewertung von nicht formeller Bildung viel schwieriger. Nach der Absolvierung eines nicht formellen Bildungsganges kann als Abschluss entweder eine Bestätigung oder eine Teilnahme (Seminare etc.) ausgestellt werden, oder der Teilnehmer erhält ein Zertifikat. Jedoch haben sowohl Teilnahmebestätigungen wie auch Zertifikate den großen Nachteil der schlechten Vergleichbarkeit: *„Das betrifft vor allem die Zertifikate, ein Abitur ist ein Abitur und ein Diplom. Ein Zertifikat nach einem Computerkurs bei einem Weiterbildungsträger X oder Y ist nichts anderes als ein Stück Papier. Für den beruflichen Erfolg hat es keinen Wert.“ (Hoch, 1998:54).*

6.3. Persönliche Bildung

Die Bildung eines Menschen ist nicht in einer allgemein gültigen Definition niederzuschreiben. Die persönliche Bildung ist viel mehr ein Prozess, der einhergeht mit der gesamten Entwicklung eines Menschen. Bildung kann man ansehen als *„... Formung des Menschen in Hinblick auf seine geistigen, seelischen, kulturellen und sozialen Fähigkeiten (...) als lebenslange, nie endgültig abschließbare Leistung der Eigentätigkeit und Selbstbestimmung des sich gezielt*

bemühenden Menschen. Bildung und Weiterbildung ergänzen einander.“
(Biographisches Institut & F.A. Brockhaus AG 2008a).

Bildung als Chance des Individuums, seine Position im Leben zu finden, zu festigen, aber auch zu verändern. Individuelle Bildung entscheidet über Positionen und Stellungen in der Gesellschaft, beeinflusst soziale Beziehungen und den Umgang mit der Welt, in der das Individuum lebt. Berufliche Qualifikation und Schulbildung – als Teilgebiete persönlicher Bildung - haben Auswirkung auf die Möglichkeit, einen Arbeitsplatz zu bekommen. Schulbildung ist somit ein wichtiger Faktor für die Bildung eines Menschen. Hier werden Grundfähigkeiten erlernt, die zur weiteren Bildung und dem Verlauf des Vitae erheblich beitragen und dafür sorgen (vgl. Bayern SPD, Landtagsfraktion, 2003).

6.4. Der Begriff Lernen und Lerntheorien

In der Soziologie und Sozialpsychologie bezeichnet man im Allgemeinen mit Lernen alle an Erfahrung geknüpften Vorgänge, die relativ dauerhaft Veränderungen des Verhaltens bzw. der Verhaltensdisposition (Motive und Einstellungen) zur Folge haben (vgl. Küppers, 1981:127). In der Literatur besteht Einigkeit darüber, dass Lernen als Verhaltensänderung begriffen werden kann, die als Reaktion des Organismus auf Umweltveränderung entsteht.

Lernprozesse sind psychische Vorgänge und daher nicht beobachtbar, sondern lediglich die Anfangs- und Endzustände des Prozesses, das ursprüngliche und das neue Verhalten.

6.4.1. Was wird in den Lerntheorien häufig betont?

Albert Bandura sagt in seiner Lerntheorie aus, dass ein Erwachsener ein Verhalten oder eine Einstellung durch bloßes Beobachten eines Modells erlernen kann. Mit Modell ist nicht nur ein Mensch gemeint, sondern alles das zeigt, wie etwas gemacht wird – also auch Bücher, Fernsehen etc.. Welches Verhalten gelehrt

wird, hängt von verschiedenen Faktoren, wie den Eigenschaften des Modells, der Aufmerksamkeit des Beobachters und der Situation ab. Zentrales Konzept Banduras ist die Theorie des sozialen Lernens, welche die behaviorischen Forschungsparadigma von Watson und Skinner, welche dem Menschen mehr oder weniger als reine „Lernmarionette“ (Bandura, 1979a:7) sehen, deren Handlungen und Reaktionen lediglich durch äußere Einflüsse beeinflusst und gesteuert wird. Bandura ist es gelungen mit seiner Theorie des sozialen Lernens, welche auch als „sozial-kognitive Theorie“ bezeichnet wird, eine Brücke zwischen den rein behaviorischen und den rein kognitiven Ansätzen zu schlagen. Und gerade in der sozialen Lerntheorie wird sein Modell des sozialen Lernens heutzutage als zentrale Lernform betrachtet (vgl. Sodian, 1998:148).

6.4.2. Soziale Lerntheorie

Ogleich Bandura seine Theorie „Lerntheorie“ nennt, findet diese doch eher in der Entwicklungspsychologie und klinische Psychologie Beachtung als in der Lernpsychologie. Das könnte daran liegen, dass sich Bandura im Gegensatz zu der Lernpsychologie mehr mit den von außen beeinflussbaren Bedingungen beschäftigt. Die soziale Lerntheorie geht davon aus, dass das menschliche Handeln durch das Unterscheidungslernen verschiedener Verhaltensweisen und den daraus entstehenden Konsequenzen gesteuert wird. Diese Theorie hinterlässt einen sehr leistungsorientierten Eindruck. Wird die Anwendung dieses Menschenbildes, wenn auch nicht explizit dadurch auf Leistungsgesellschaften eingeschränkt, das Leistungsstandards von Modellen erworben werden. Das zentrale Konzept Theorie des sozialen Lernens stellt das Lernen am Modell, auch Beobachtungslernen genannt, dar, wonach „...*menschliches Verhalten weitgehend durch soziales Modell vermittelt wird*“ (Bandura, 1976:9). Die Menschen erwerben hierbei neue Verhaltensweisen, in dem sie andere Personen bei der Ausführungen von Handlungen beobachten und sehen, welche Konsequenzen diese aus dem jeweiligen Verhalten davongetragen haben. Der Prozess des sozialen Lernens vollzieht sich nach Bandura in mehreren wechselseitig auf

einander bezogenen Schritten, wobei der jeweilige „*Modellierungseinflüssen hauptsächlich informative Funktion zukommt*“ (Bandura, 1976:23).

6.4.3. Beobachtungslernen nach Bandura

Bandura unterscheidet zwischen Lernen und Verhalten. Bandura nennt die folgenden Verhaltensdeterminanten, die das Beobachtungs-Lernen steuern. Durch mehr oder weniger bewusste Abbildung beobachteten Verhaltens entstehen im Gedächtnis Verhaltensabbilder. Sie ermöglichen zwar eine Beschreibung der gespeicherten Verhaltensweisen. Dazu werden noch motorische Fähigkeiten benötigt (vgl. Schneewind, 1996:182-239). Beobachtungslernen wird nach Bandura in seinen Publikationen betont, dass Lernen durch Beobachten aus 4 Teilprozessen besteht in folgender Reihenfolge:

- Aufmerksamkeit

Inwieweit das Verhalten einer Modellperson übernommen wird, hängt nach Bandura von deren Auffälligkeit, vom Grad ihrer Attraktivität, ihrem Status, Machtposition, Prestige und ihrem Geschlecht ab, die im Grunde genommen von der Komplexität ihres Verhaltens, von der Nützlichkeit oder Brauchbarkeit des Verhaltens für den Beobachter differieren. Aus der Beobachtung können Menschen nur lernen, wenn sie das „Modell“ aufmerksam wahrnehmen. Zwei Wahrnehmungsarten sind entscheidend: Merkmale des Modells und Merkmale des Beobachters (vgl. Bandura, 1976:31ff).

- Behaltenprozess (Gedächtnisprozess)

Sobald ein bestimmtes Modell aufmerksam beobachtet wurde kommt es darauf an, das entsprechende Verhalten nicht gleich wieder zu vergessen, sondern für die Zukunft im Gedächtnis aufzuspeichern. Eine besondere Fähigkeit der Menschen liegt darin, wahrgenommenes modelliertes Verhalten mittels symbolischer Repräsentationen im Gedächtnis zu speichern (vgl. Bandura, 1979a:34). Diese Symbolisierung von Wahrnehmungsinhalten kann auf zweierlei Arten erfolgen. Einerseits besteht die Möglichkeit zur Speicherung von Vorstellungsbildern, was

vor allem durch wiederholtes Vorführen gewissen Handlungen oder Verhaltensweisen gefestigt werden kann. Eine weitere Möglichkeit besteht in der verbalen „Kodierung modellierter Ereignisse“ (vgl. ebd:35), in dem die visuellen Informationen in einfach zu speichernden Sprachsymbolen umgewandelt werden (vgl. Bandura, 1976:85). Die Beeinflussung durch ein Modell ist ohne Behaltungsleistung nicht möglich. Behalten ist ein aktiver Prozess, der Übergang der Restrukturierung beinhaltet und durch symbolische Umsetzung der modellierten Information im Gedächtniskodex unterstützt wird. Wiedererinnern ist ein Prozess der Reaktionsstruktur. Bandura geht davon aus, dass die meisten Verhaltensmuster in der Sprache repräsentiert sind und das sie am zweckmäßigsten wirken, wenn die zunächst symbolische Organisation wiederholt wird (mentales Training), bevor die Handlung in die Tat umgesetzt wird. Bekräftigung und Belohnung ist für das Beobachtungslernen zwar nicht unbedingt notwendig, aber belohntes Modellverhalten wird aufmerksamer beobachtet, genauer und sorgfältiger kodiert (vgl. Schneewind, 1996:182ff).

- Verhaltensprozess

Wie gut ein beobachtetes Verhalten imitiert werden kann, wird von den motorischen Fähigkeiten des Beobachters bestimmt. Da ein verändertes oder ein erweitertes Verhaltens-Repertoire nicht unbedingt ein offen beobachtbares Verhalten nach sich zieht, unterscheidet Bandura zwischen Aneignung und Nachbildung des Modellverhaltens.

- Motivation- und Verstärkungsprozess

Wie oft beobachtetes Verhalten imitiert wird, hängt von externen Verstärkern und Strafreizen, von Selbstverstärkung und Selbstbestrafung, von stellvertretenden Verstärkung und Befragung, sowie effizienten Erwartungen ab (vgl. Bandura, 1976, In: Herkner, 2004:73f). Die Verhaltensmotivation einer Person entscheidet letzten Endes darüber, welche Handlung tatsächlich ausgeführt wird. Menschen entscheiden sich jeweils für das Verhalten an welche sie die größte Erfolgserwartung stellen. Es genügt nicht ein modelliertes Verhalten einfach vorzuführen, damit es ausreichend auch von einem Lernenden gezeigt wird.

Vielmehr spielen bei der Entscheidung eines Individuums eine erlernte Reaktion auszuführen, und viel mehr noch, ob es ein bestimmtes Verhalten überhaupt beobachtet und speichert, Motivationsprozesse und Verstärkungselemente eine große Rolle (vgl. Bandura, 1963:59). Laut Bandura nimmt eine Person genau dann bestimmte Verhaltensweisen in sein eigenes Repertoire auf, wenn diese zu Ergebnissen führen, die einen gewissen Wert für den Lernenden besitzen (vgl. Bandura, 1979a:38). Der Lernende beobachtet modelliertes Verhalten und prägt sich gegebenenfalls ein, welche Konsequenzen das jeweilige Handeln mit sich bringt. Die antizipierten Konsequenzen sind es im wesentlichen, die die Ausführung neuer Verhaltensweisen auslösen oder verhindern.

6.5. Allgemeine Bildung, Lernen und Weiterbildung im mittleren Alter

Das Wissen um die Notwendigkeit lebenslangen Lernens hat gerade für den älteren Menschen mehrfachen Nutzen. Das Wissen um die selbst angelegte lebenslange Bildung ermutigt zum Lernen und zur Arbeit an sich selbst. Die älteren Menschen werden angeregt, die eigenen Fähigkeiten immer neu zu probieren. Die Menschen werden dazu motiviert, das eigene Leben auf die Möglichkeiten der Selbstgestaltung gerade dann zu befragen, wenn der Ordnungsrahmen der bisherigen beruflichen Verpflichtungen und die von der Gesellschaft auferlegten Aufgaben immer mehr zurücktreten (vgl. Böhme, 1992:51). Die immer steigende Lebenserwartung und die sozial strukturellen Veränderungen bergen Chancen für das Älterwerden in der Gesellschaft. Der soziale Wandel führt zu Veränderungen in der letzten Phase des Lebens. Das Teilnehmen an Bildungsprozessen gilt als Teil einer aktiven Lebensbewältigung, diese wird auch als ein erfolgreiches und gelingendes Altern bezeichnet (vgl. Kolland, 2003:10). Bildung und Lernen eröffnen die Möglichkeit, eine neue Perspektive zu erlangen. Die starke Verlängerung der Lebenserwartung zieht eine länger verbleibende Zeit im Alter nach sich. Die Gestaltung des Alters ist immer weniger von der Gesellschaft vorgegeben, sondern erhält in den verschiedenen

biographischen Optionsmodellen des Alters eine Entwicklungsperspektive und Gestaltungsperspektive (vgl. Böhnisch, 1999:121).

6.5.1. Ziele und Funktionen der Weiterbildung

Ein zentraler Begriff ist die Qualifikation. Die Qualifikation wird durch Lernen und Weiterbildung neu erschaffen oder erweitert und zur Problemstellung hin transformiert.

Die Weiterbildung lässt sich in drei Bereiche aufteilen:

- Die individuelle Weiterbildung
- Die betriebliche Weiterbildung
- Die gesellschaftliche Weiterbildung

Hierbei geht es um das individuelle Bildungsbedürfnis des einzelnen älteren Menschen, um die Erhaltung und Verbesserung der Leistungsfähigkeit und um den Beitrag zum gesellschaftlichen Fortschritt.

6.5.2. Individuelle Ziele und Funktionen

Die individuellen Ziele enthalten den persönlichen Anspruch des älteren Menschen an die Weiterbildung. Die Weiterbildung ist für die älteren Personen ein bedeutender Faktor der persönlichen und beruflichen Entfaltung (vgl. Becker, 1999b:176). Heutzutage ist das größte Problem für die älteren Menschen die Sicherheit des Arbeitsplatzes, und weil das erworbene Wissen aus der Erstausbildung nie für ein ganzes Arbeitsleben reicht und auch nie reichen sollte, steigt die Weiterbildungsbereitschaft stetig an (vgl. Beißner, 2000:12).

Der Gedanke des lebenslangen Lernens gewinnt immer mehr an Bedeutung und wird somit auch zum Grundprinzip von betrieblicher und personeller Entwicklung (vgl. Beißner, 2000:12). Die expliziten Ziele des älteren Menschen sind auf Grund

unterschiedlicher Weltanschauungen und Erwartungen individuell verschieden (vgl. Berthel, 2000:226). Die folgende Aufstellung von Zielen erhebt aus diesem Grund keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

- Die persönliche Qualifikation soll an die Ansprüche des Arbeitsplatzes angepasst werden, durch Aufrechthaltung und Verbesserung der fachlichen Qualifikation.
 - Die Selbstverwirklichungschancen sollen verbessert werden, indem qualifizierte Aufgaben übernommen werden können.
 - Die Persönlichkeit kann durch Bildung entfaltet werden.
 - Das persönliche Prestige wird erhöht.
 - Es werden Voraussetzungen für den beruflichen Aufstieg geschaffen.
 - Die persönliche Mobilität auf den Arbeitsmärkten wird erhöht.
 - Das Einkommen wird gesichert bzw. erhöht.
 - Überforderung soll vermieden und Chancengleichheit realisiert werden.
- (vgl. Berthel, 2000:227)

6.5.3. Die gesellschaftlichen Ziele und Funktionen

Die gesellschaftlichen Ziele der Weiterbildung sind auf die Erhaltung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit gerichtet. Die Chancen auf den internationalen Arbeitsmärkten werden durch das Qualifikationsniveau bestimmt. Die Gesellschaft bildet nicht nur den Rahmen für die Personalentwicklung, sondern hat eigenständige Erwartungen an die betriebliche Weiterbildung. Es geht um die Erhaltung und Verbesserung des gesellschaftlichen Potentials, das erforderlich ist (vgl. Becker, 1999b:176). Auch aus politischer Sicht stellt die Weiterbildung einen Beitrag zur Gewährung des Grundrechtes auf freie Entfaltung der Persönlichkeit und auf das allgemeine Recht auf Bildung und Ausgleich von Benachteiligung (vgl. Becker, 1999b:147).

7. Menschliche Bedürfnisse

Die Bedürfnisse des Menschen sind ein Thema, das schon lange Zeit die Aufmerksamkeit auf sich zieht. Die Mehrdeutigkeit des Begriffes resultiert wohl auch daraus, dass er vielfältige geschichtliche Erfahrungen und Sachbezüge bündelt.

7.1. Begriffsdefinition Bedürfnisse

Bedürfnis bezeichnet in einem subjektiven Sinn „*das Gefühl eines Mangels mit dem Streben ihn zu beseitigen*“ und einem objektivem „*das Mittel zur Beseitigung des empfundenen Mangels*“ (Historisches Wörterbuch der Philosophie 1971:768). Die beiden Begriffe müssen zur Definition herangezogen werden. Wird dem Begriff Bedürfnis eine Antriebsfunktion für Handlungen zugeschrieben, tritt der Begriff in enge Nachbarschaft zu den Begriffen „Motivation“ und „Trieb“. Wird der Zustand des Bedürfnisses als Spannungszustand verstanden, sind „Trieb“ und „Bedürfnis“ als Synonyme aufzufassen (vgl. Ritter, J., 19971:769f).

7.2. Der Begriff aus fachwissenschaftlicher Perspektive

Nach Schöpf (1987) können Bedürfnisse in zwei Gruppen zusammengefasst werden, einmal indem sie bestimmten inhaltlichen Zwecken zugeordnet werden z.B.: dem Wohlstand, der Gesundheit, der Selbstentwicklung. Dadurch werden sie qualitativ bestimmt. „*Es sind also die den Akt der Befriedigung begleitenden mehr oder weniger großen quantitälen, von Wohlgefühl bzw. Unlust, Gefühle, die den Gesichtspunkt der Anordnung von Bedürfnissen bilden*“ (Schöpf, 1987:23).

Aristoteles sieht die Bedürfnisse als in der Natur des Menschen festgelegt, und die natürliche Gemeinschaft des ganzen Hauses ist der Ort, der das Leben sichert und die Bedürfnisse befriedigt. Die aristotelische Vorstellung von einem natürlichen, zweckbestimmten Leben fand immer wieder Anhänger, auch in der

Gegenwart findet man Anknüpfungspunkte an eine bedarfsorientierte Wirtschaftsgesinnung und an das zweckgebundene Leben (vgl. Schöpf, 1987:24f). Aufbauend auf das primäre körperliche Grundbedürfnis beschreibt Maslow die sekundären oder im Laufe der Sozialisation erworbenen sozialen Bedürfnisse. Der Mensch braucht „... *als soziales Wesen die Geborgenheit der menschlichen Gemeinschaft, er sehnt sich nach Liebe. Nur in Gemeinschaft fühlt er sich wahrgenommen und anerkannt, denn er wird nur wahrgenommen, wenn er kommuniziert*“ (Charlier, 2001:30).

7.3. Die soziologischen Aspekte der Bedürfnisse

Nach Adorno ist „...*jeder Trieb so gesellschaftlich vermittelt, dass sein Nützliches nie unmittelbar, sondern stets nur als durch die Gesellschaft produziertes zum Vorschein kommt*“ (Adorno, D., 1972:329). Hondrich nennt die Person als einen Sinnzusammenhang von Bedürfnissen bzw. Bedürfnisorientierungen unterschiedlicher Intensität und / oder Rangordnung. Bedürfnisse werden als Spannungs- und Konfliktzustand innerhalb des personellen Systems gesehen. Er spricht in diesem Zusammenhang von kognitiver Dissonanz. Sie entsteht durch den sozialen Vergleich mit anderen (vgl. Hondrich, 1983:201):

Bedürfnisse sind mit inneren Spannungen verbunden, die auf Bedürfnishandlungen drängen. Ziele sucht sich das Bedürfnis gewissermaßen selber, indem es Objekte im Umfeld der Person mit einem Anforderungscharakter objektiver oder negativer Art vergleicht.

Zur Bedürfnisbefriedigung benötigt das Individuum nach Hondrich bestimmte Befriedigungsmittel, die das Individuum auf seine soziale Identität verweisen, denn in aller Regel benötigt es mindestens eine Bezugsperson oder Aktivitäten als ein Mittel, sei es in Form von sozialen Kontakten oder materiellen Gütern, die zur Verfügung stehen(vgl. Hondrich, 1983:202).

8. Motivation zur Bildung und zum Lernen im steigenden Alter

8.1. Bedürfnisse als Grundlage jeder Motivation

Jede Motivation geht immer von einem inneren Bedürfnis aus. Ziel des daraus resultierenden Verhaltens ist die Befriedigung des Bedürfnisses. Reize funktionieren nur, wenn sie ein inneres Bedürfnis ansprechen und befriedigen. Auf der Basis von Untersuchungen hat Maslow in den 50er Jahren ein Modell über die menschlichen Bedürfnisse entworfen. Er nimmt an, dass sich menschliche Grundbedürfnisse in einer festgelegten Reihenfolge entwickeln, und wenn das jeweils vorangegangene Motiv nicht befriedigt wurde, kann sich das nächst höhere Motiv nicht entwickeln. Nur solange ein Bedürfnis unbefriedigt ist, aktiviert und beeinflusst es das Handeln.

8.2. Motivationale Stützstrategien

„Lernen ist in erster Linie motivational bedingt. Das heißt: der Lernerfolg ist wesentlich von solchen Faktoren wie Lernbereitschaft, Lernintensität, Einstellung zum Lernen abhängig.“ (Knoll, 1974:280). Ohne den Lernwillen des einzelnen ist Lernen demnach nicht möglich und also zwecklos. Doch die Lernmotivation bei älteren Menschen lässt häufig zu wünschen übrig. Zwar wissen ältere Menschen sehr genau, wofür sie eine Bildungseinrichtung besuchen (z.B. um sich an Entwicklungen anzupassen, zur beruflichen Weiterentwicklung oder Steigerung des Selbstwertes), jedoch bekleiden sie oft vielseitige Rollen neben der des Lernenden. So gehen sie beispielsweise zusätzlich einer Gemeinde- oder Erwerbsarbeit nach, haben noch häusliche oder familiäre Aufgaben zu erfüllen und beanspruchen auch Zeit für sich selbst. Sie fühlen sich häufig übermüdet und

unterlegen, zudem besteht eine Vielzahl von Ablenkungen, die sich wiederum negativ auf die Konzentration auswirken können (vgl. Faulstich, 1999:174).

Gute Lernerfolge kann hier nur derjenige erzielen, der in der Lage ist, verschiedene Motivationsstrategien anzuwenden. Dabei steht Lehrenden sowie auch Lernenden eine Vielzahl von Motivationstechniken zur Verfügung. Lehrer können durch gezielte Impulse Anstöße zum Weiterlernen geben. Längerfristig sollte es jedoch das Ziel sein, das Lernende von sich aus den Willen entwickeln, neue Lernprobleme zu erkennen, Wissen zu erarbeiten und Zusammenhänge zu verstehen (vgl. Dubs, 1995:386).

Demnach ist eine intrinsische Motivation, wie beispielsweise das Erwecken und Interesse einer extrinsischen immer vorzuziehen.

Motivation von außen können zum Beispiel die Ermutigung, die positive Verstärkung oder der Verweis auf den Nutzen des Lerngegenstandes sein.

Der Lehrer kann jedoch auch durch sein Verhalten selbst motivierend wirken, in dem es sich herausstellt, dass das Thema für ihn besonders bedeutsam ist oder er dem Lerngegenstand besonders viel Zeit im Unterricht widmet. Auch der Enthusiasmus, den der Lehrende dabei ausstrahlt, ist in seiner Wirkung nicht zu unterschätzen (vgl. Dubs, 1995:388).

Prinzipiell sollten Motivation fördernde Techniken jedoch sparsam verwendet werden, um Motivationsverschränkungen zu vermeiden und um als Lehrende authentisch zu bleiben. Hemmend kann sich auch eine Lernumgebung auswirken, in der Ängste (Versagen, Prüfungsangst) durch den Druck der Lehrenden erzeugt werden und in der es nicht möglich ist, Fehler zu machen. Denn nur in einer angstfreien, respektvollen, entspannenden und offenen Atmosphäre kann sich Motivation entwickeln (vgl. Dubs, 1995:187).

8.3. Motivation als ein Teil des Lernprozesses

In der heutigen Zeit nimmt die Bildung des Menschen im Berufsleben und nach seiner Pensionierung eine zentrale Stellung ein. Dadurch wird großer Einfluss auf die Leistungsfähigkeit ausgeübt, die es zu optimieren gilt. Um das zu erreichen, sind Kenntnisse über Grundeinstellungen und Verhalten des Menschen notwendig. Diese Überlegungen waren Gegenstand zahlreicher Theorien, wobei die Motivationstheorien den wichtigsten Bereich darstellen. In diesem Kapitel der Arbeit werde ich einige dieser Theorien unter dem Aspekt Motivation als einen Teil der Bildungs- und Lernprozesse darstellen.

8.3.1. Was ist Motivation

Der Begriff ist ähnlich dem Begriff Motiv – er leitet sich aus dem Lateinischen ab. Laut Fremdwörterlexikon bedeutet Motiv Bewegungsgrund, Triebfeder, Ursache und Motivation eine Vielzahl von Motiven, die das menschliche Handeln bestimmen. (vgl. Fremdwörterlexikon, 1989:243).

Unter Motivation verstehen wir also ein Gefüge von Motiven (Bewegungsgründen) vielfältiger Art. Sie entsteht dann, wenn eine Person Anregungsbedingungen in der umgebenden Situation wahrnimmt, die dazu geeignet sind, Motive so zu aktivieren, dass dadurch Verhalten ausgelöst wird. Jemanden motivieren heißt also, ihn zum Handeln anregen und dabei seine Aktivität in Art, Richtung und Stärke zu steuern (vgl. Wolf, 1985:16).

Weiters ist Motivation ein Sammelbegriff unterschiedlicher psychischer Prozesse. Diese Prozesse führen dazu, dass*“Personen zielorientiert bestimmte Verhaltensweisen auswählen und konsistent beibehalten, auch wenn damit ein erhöhter Aufwand an Anstrengung und Ausdauer verbunden ist“*. (Seel, 2003:82).

Nimmt eine Person an einer Weiterbildungsveranstaltung teil, so muss man ihr eine diesbezügliche Motivation unterstellen, denn sie handelt zielgerichtet, unabhängig davon, welche Ziele sie verfolgt. *„Motivation im Sinne einer*

momentanen Gerechtigkeit des Handelns auf ein Ziel hin, wird durch die Interaktion von Personen und Situationdeterminanten erklärt“. (Heckhausen, 1989:3ff). Motive sind ein wesentlicher Bestandteil der Personendeterminanten, die als hypothetische Konstrukte in der Motivationspsychologie eingeführt werden und Verhaltensunterschiede zwischen Menschen in ein und derselben Situation erklären können (vgl. Schneider, 2000:13).

„Bei der Bestimmung von Zielen, die das Handeln motivieren, ist zwischen dem Handlungsergebnis und den Folgen (Konsequenzen) des Handlungsergebnisses zu trennen.“ (Heckhausen, 1977:175). Auch können identische Handlungsergebnisse, z.B. der Erhalt eines Zertifikates für die Teilnahme an einer Bildungsveranstaltung bei verschiedenen Personen zu unterschiedlich ausgeprägten Folgen führen. Die Frage nach der Motivation bzw. Lernmotivation oder Teilnahmemotivation schließt demzufolge die Frage nach einer ganzen Reihe von Aspekten mit ein, von denen bislang nur Motive, Anreize und Handlungsziele bekannt waren.

8.3.2. Motiv

Bestimmte Motive von Menschen werden im täglichen Leben in der Regel als wesentliche Voraussetzung für jegliche Art von Motivation angesehen.

Seit Lewin ist jedoch bekannt, dass Motive die Entstehung von Motivationszuständen nicht allein bewirken. Verursachungsfaktoren sind vielmehr auch die in der Handlungssituation enthaltenen Motivationspotentiale. Erst wenn sich beide Einflussgrößen begegnen, wenn persönliche Motive auf ihr entsprechendes Motivationspotential der Situation treffen, kann sich die Motivation (z.B. Lernmotivation) entwickeln. Das Motivationsgeschehen ist also abhängig von einem Motiv und einem Aufforderungscharakter der Situation. Man könnte dies auch mit zwei Polen vergleichen, dem internen Pol, der als Personenfaktor bezeichnet ist (Motiv = Trieb, Bedürfnis, Streben, Wunsch, Interesse, Neigung), und der externe Pol, der als Situationsfaktor bezeichnet werden kann (vgl. Edermann, 1996:83).

Heckhausen verweist auf folgende Gesichtspunkte:

- Es gibt so viele Motive, wie es inhaltlich ähnliche Klassen von Personen-Umweltbezüge gibt.
- Personen unterscheiden sich in der Art und Ausprägung von Motiven.
- Das Verhalten einer Person wird zum jeweiligen Zeitpunkt von dem im Augenblick stärksten Motiv bestimmt.
- Das Motiv ist so lange wirksam, bis sein Zielzustand erreicht ist.
- Die Motivation bedeutet die Steuerung des Verhaltens oder Handelns durch den Personenfaktor Motiv in einer konkreten Situation mit spezifischem Aufforderungscharakter (vgl. Heckhausen, 1980: 24).

Motive sind auf etwas Erstrebenswertes gerichtet, sie werden dem Handeln zu Grunde gelegt, um Ziele zu erreichen (vgl. Seel, 2003:82). Hierbei umfasst jedes Motiv „... *eine definierte Inhaltsklasse von Handlungszielen (angestrebte Folgen des eigenen Handelns)*“ (Heckhausen, 1989:9).

In der kaum überschaubaren Menge menschlicher Handlungsziele scheint es eine nicht entscheidbare Frage zu sein, wie viele Motive man als typische Inhaltsklassen unterscheiden soll.

Bereits 1977 postuliert Heckhausen eine Einteilung von Motivklassen, die er von den Inhaltsklassen der Handlungen ableitet. Hierbei unterscheidet er zwischen dem Leistungsmotiv, Machtmotiv, Anschlussmotiv, Hilfsmotiv und Aggressionsmotiv, welche er in seinem Motivationsmodell mit zehn Determinanten des Motivationsprozesses in Bezug setzt (vgl. Heckhausen, 1977:176ff). Die von ihm vorgenommene Klassifizierung entspricht seinen Inhaltsklassen von Handlungszielen, z.B. Bildungs- und Lern- und Freizeitmotiven.

8.3.3. Lernmotivation

Das Lernmotiv stützt sich nicht nur auf einen einzigen Antrieb, sondern es ist ein komplex angelegtes Motiv aus „Teilmotiven“ (vgl. Frakmann, M./Schwichtenberg, U./Schlatta, W., 1994:39). Ein Teilmotiv sind dabei soziale Motive und Leistung. Bedürfnis nach Sicherheit, Geselligkeitsbedürfnis, Hilfsbedürfnis, Bedürfnis nach Anerkennung, Geltung, Ansehen, Lob (vgl. Wolf, 1985:12).

Leistungsmotivation

Bedürfnis, die eigene Leistung unter dem Aspekt des „besser und schlechter“ zu sehen, Hoffnung auf Erfolg zur Steigerung der eigenen Tüchtigkeitstendenz. Eine Aufgabe nach einem persönlichen Gütermaßstab zu bewerten und entsprechend mit Energie und Ausdauer bis zum erfolgreichen Abschluss zu bearbeiten (vgl. Wolf, 1985:12).

Leistung ist das bis heute am besten untersuchte Motiv. Unter dem Begriff der Leistungsmotivation wird die Gesamtheit der Bildungsfaktoren des leistungsorientierten Handelns zusammengefasst. Eine Leistung liegt dann vor, wenn ein bestimmter Standard erreicht oder verfehlt werden kann. (vgl. Edelmann, 1996:375f).

Aus dem Mangel an Theorien zur weiterbildungsspezifischen Motivation klassifizieren einige Autoren Motive nach induktiv abgeleiteten Kategorien. Ein alternatives Klassifizieren geht aus einer Meta-Analyse zur Weiterbildungsmotivation hervor.

Gottwald und Brinkmann (1973) separieren folgende Weiterbildungsmotive nach induktivem Vorgehen:

- I. Status- und Prestigemotive
 - a. beruflicher Aufstieg durch Nachholen einer versäumten Schul- oder Berufsausbildung, Höherqualifizierung, Aufbauberuf, Aufstieg in der betrieblichen Hierarchie.

b. Erhaltung des beruflichen Status, Sicherung des Arbeitsplatzes durch
Kenntnisanpassung und Erweiterung

c. Schaffung eines beruflichen Status

d. Behauptung im privaten und gesellschaftlichen Leben.

II. Berufswahlmotive

a. Korrektur einer falschen Berufswahl

b. Sonstige Gründe für einen Berufswechsel

III. Bildungsmotive

a. allgemeines Bildungsinteresse, Freude am Lernen

b. Interesse an neuen Wissensgebiet (Orientierungsmotive)

c. Interesse an speziellen Sachgebieten

IV. Motive zur Bewältigung von Anforderungen im privaten Alltag

a. Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, die für die private
Lebensführung relevant sind; Haushaltsführung, Umgang mit Finanzen,
Erhaltung der Gesamtheit etc.

V. Freizeitmotive

a. Pflege von Hobbys und Freizeitinteressen

VI. Kontaktmotive

a. Wunsch nach sozialem Kontakt

b. Wunsch nach Kontakt mit Menschen gleicher Interessensgebiete

Kategorie, Weiterbildungsmotive, Quelle: Gottwald/Brinkmann, 1973:51f.

8.3.4. Motive zum Studium älterer Studierenden

Hierbei orientiere ich mich sinngemäß an Lothar Zahn und seine Ausführungen
zu diesem Thema:

- Das Aufklärungsmotiv

Leitgedanke: jeder Mensch hat das Recht und die Pflicht, am
Fortschritt des Wissens teilzunehmen

- Prinzipielle Zugangsberechtigung zu allen Universitäten erfüllte die aufklärerische Forderung nach freier Teilnahme keineswegs
- In die gesetzlich verpflichtend gemachte „wissenschaftliche Weiterbildung“ bezog man auch die allgemeinbildenden Studienangebote für Senioren ein, da auch von politischer Seite eingesehen wurde, dass Menschen immer früher in Rente gingen und die älteren Menschen einen steigenden Zuwachs an der Gesamtbevölkerung zu verzeichnen hatten.

a) Das soziale Motiv:

- Bildung wurde im 19. Jahrhundert zu einer Angelegenheit sozialer Selbstbehauptung.
- Sozialer Aufstieg und soziales Ansehen waren die Motive für eine Hochschulöffnung, den Rahmen hierfür bildete ein hierarchisch gestuftes Bildungssystem
- Altersvereine und Gewerkschaften forderten seit Ende des vorigen Jahrhunderts, Erwachsene an das Niveau von Hochschulen heranzuführen, um Bildungschancen zu kompensieren: sozialer Aufstand gegen die Privilegien des Bürgertums.
- Universitätsausdehnungsbewegung brachte zwiespältige Reaktionen in den Kreisen der Hochschullehrer und der Arbeiter.
- Das „lebensweltliche“ Motiv
Forderung nach neuem Lebensbezug der Bildung. Erstmals kamen die Mängel der „Verwissenschaftlichung“ zu Bewusstsein: Die immer abstrakten, formalisierten, methodisch sich auf eigene Ergebnisse stützenden Fachwissenschaften vermochten immer weniger Antworten auf wesentliche Fragen der wertbestimmten Orientierung zu geben.
- Konsequenzen aus der damaligen Diskussion wirken zum Teil bis heute auf die erziehungswissenschaftliche Debatte ein. Die „lebenswirkliche“ Orientierung in der Weiterbildung, mit der Kritik an bloßer „Verwissenschaftlichung“, bezeichnet künftige Aufgaben, auch

bezogen auf weitere Veränderungen/Verbesserungen, die das Seniorenstudium betreffen.

b) das politische Motiv

- Weimarer Reichsverfassung (1919) § 148: Das Volksbildungswesen einschließlich der Volksschulen sollte der öffentlichen Förderung von Reich, Ländern und Gemeinden unterstellt werden.
- Durchsetzung einer freien Volksbildung, die die essentiellen Probleme der Nation nicht länger ignorieren wollte.
- Diskussion des Verständnisses von politischer Bildung: Trennungslinie zwischen reiner Bildungsarbeit und Gesinnungsschulung andererseits.
- Das politische Motiv wurde auch speziell für die Seniorenbildung mehrfach geltend gemacht. Bisher wurde in den Studienkonzepten und Studienangeboten jedoch nicht entsprechend reagiert.

9. Lebenslanges Lernen und Selbstsozialisation

Der Grundgedanke des lebenslangen Lernens hat bei Joakim Dickau bereits in der Vergangenheit der Geschichte der Pädagogik eine große Rolle gespielt.

Bereits Jan Amos Comenius (1592 – 1670), in Ost-Mähren (Böhmen) geboren, Theologe, Pädagoge und Philosoph und zudem Begründer der modernen Pädagogik, setzte sich mit dem Gedanken, dass Lernen in jeder Altersstufe möglich und auch notwendig sei, auseinander: *„Wie für das ganze Menschengeschlecht die Welt eine Schule ist von Anbeginn der Zeit bis zu ihrem Ende, so ist auch für jeden einzelnen Menschen sein ganzes Leben eine Schule, von der Wiege bis zur Bahre. Es ist nicht genug mit Seneca zu sprechen: In keinem Alter ist es zum Lernen zu spät, wir müssen vielmehr sagen: jedes Lebensalter ist zum Lernen bestimmt und kein anderer Sinn hat alles*

Menschenleben und alles Streben.“ (Comenius, J.A., Pampadea, Übers.: 1991:85, In: Dikau, 2003:12).

Nach Comenius ist der Bildungs- und Lernprozess nach dem Abschluss der Schulzeit für Jugendliche noch nicht beendet und folgt überwiegend einem freien Willen und der individuellen Planung des Lernenden, was stets mit Selbstdifferenzierung und Selbstorganisation verbunden sein muss (vgl. Dickau, 2003:13).

Für Talcott Parson war die Sozialisation ein unverzichtbarer Bestandteil seiner Gesellschaftstheorie, diese basiert auf der Annahme, dass die Gesellschaft als solche stets die Erhaltung ihrer Struktur betreiben würde. Diesem obersten Wert ordneten sich andere Ebenen und Werte unter, das von ihm konzipierte AGIL-Schema (AGIL-Schema = adaption goal attainment integration latent pattern-maintenance) zeigt diesen als Strukturfunktionalismus bezeichneten Mechanismus der Selbsterhaltungsfunktion der Gesellschaft (vgl. Baumgart, 1997:10). Die Selbstisolation lässt sich in zwei Bereichen splittern, das personale System, das sich auf das Bewusstsein gründet und das soziale, auf Kommunikation adaptierte System (vgl. ebd., 1997:10f).

Es ist unumstritten, dass die Bildung ein wichtiges persönliches Bedürfnis jedes einzelnen Menschen ist. Die Umstände, in welchen wir leben, verpflichten gerade dazu.

Für jede Art von Lernen und damit auch für das lebenslange Lernen gilt als Voraussetzung die Lernmotivation. Heckhausen versteht unter der Motivation: *„Unter Motivierung ist die momentane Bereitschaft eines Individuums zu verstehen, seine sensorische, kognitive und motorischen Funktionen auf die Erreichung eines künftigen Zielzustandes zu richten und zu koordinieren. Die Motivierung in eine gegebene Lernsituation sind unter dem Sammelbegriff Lernmotivierung zusammengefasst.“* (Heckhausen, 1974:194). Das 21. Jahrhundert stellt große Ansprüche und auf diese Weise fördert es von jedem

einzelnen, sich mit allen Neuigkeiten, Änderungen in Technik und Wissenschaft auseinanderzusetzen, nötigt die Menschen, Probleme geringen Aufwandes zu lösen, alle Errungenschaften im täglichen Leben zu suchen und sich ihnen zu stellen. Darum ist das lebenslange Lernen und Bildung mit ihrem Angebot sehr wichtig, nicht nur für die weitere Entwicklung des einzelnen Menschen, sondern gleichzeitig auch für die gesamte Gesellschaft.

Das Alter verändert nicht nur das Äußerliche des Menschen, sondern auch seine Eigenschaften und dadurch auch seine Persönlichkeit. Für alternde Menschen ist es durchaus notwendig, sich einer Tätigkeit zu widmen, um dadurch sein Leben zu bereichern.

Bedingungen für betagtes Leben:

- Von jungen Jahren an an das Altern denken
- Bedingungen des gesunden Ausruhens einhalten, denn es bringt eine Regeneration der körperlichen und geistigen Kräfte und Ausgeglichenheit.
- Möglichkeit und Angebot zur Erholung und kulturelle Erlebnisse nützen
- Die innere und äußere soziale Atmosphäre und Gleichgewicht halten.
- Jeden Tag bewusst die Ausgeglichenheit psychischer Anstrengungen und geistiger Tätigkeit beeinflussen.

Ein wichtiger Abschnitt im Leben jedes Menschen ist der Zeitpunkt, in welchem man aus dem aktiven Berufsleben ausscheidet und zum Ruhestand überschreitet.

Es findet immer häufiger eine Vermischung von Lebensphasen und Lebensplänen statt. *„Damit bleibt ein erwachsenenditaktisches Konzept von Zielgruppenarbeit bedeutsam, dass die jeweilige Lebenssituation in den Vordergrund stellt und mit einem lebensweltbezogenen Themenangebot verbindet.“* (Breloer, 1980, In: Brödel, 1998:2).

Lebenslanges Lernen bedeutet für viele Menschen auch, weiterlernen zu müssen, wenn sie nicht in soziales oder kulturelles Abseits geraten wollen. Bildung und Lernen wird als eine zentrale Grundfunktion des menschlichen Lebens verstanden.

9.1. Lebenslanges Lernen: Begriffsentwicklung

Lebenslanges Lernen wird als das zukunftsfähige Konzept der Didaktik gesehen. Das Leben ist nur als lernen vorstellbar. Bildung über die Lebenszeit bedeutet nicht gleichzeitig lebenslanges Lernen. *„Die didaktische Zentralstellung des lebenslangen Lernens erwächst nicht aus Didaktik, sondern aus der Theorie der Gesellschaft, in der Verzeitlichung, Risikozuwachs und sehr paradox Individualisierung zum Thema geworden sind.“* (Casale/Jakobi/Tröchler, In: Fatke/Merkens, 2006:31).

Das lebenslange Lernen verweist nicht mehr auf stabile Karrieren und Anstellungen, sondern ist nur noch mit hypothetischen Chancen verbunden, die befristet genützt werden können. Das lebenslange Lernen ist nicht auf das gesamte Leben, sondern auf Passage und Projekte des Lebens zugeschnitten. Daher ist das Leben nicht mehr ein Entwurf, sondern ein serielles Mosaik, eine fortlaufende Umorganisation oder ein lebenslanger Lernprozess mit mehr oder weniger guten Chancen mit selbst tragenden Risiken (vgl. Casale et al, In: Fatke/Merkens, 2006:133). Die heutige Gesellschaft ist im Vergleich zu der früheren dynamisch und nicht mehr statisch.

In der dynamischen Gesellschaft wird Lernen grundlegend, hingegen kann sich die statische Gesellschaft mit einer sozialen Ausstattung begnügen, die nicht nachgebessert werden muss, weil sich die Anforderungen des Lebens nicht ändern. Geht man davon aus, dass das lebenslange Lernen mit der allmählichen Beschleunigung der Gesellschaft zu tun hat, wäre es in der Breite erst eine Erfahrung des 21. Jahrhundert.

Es lässt sich festlegen, dass der Begriff des Lernens wie kaum ein anderes Konzept ausschließlich modern zu sein scheint. (vgl. Casale et al, In: Falke/Merkens, 2006:134). *„Der Blick auf lebenslangen Lernprozess außerhalb des traditionellen Duals Lehre-Lernen macht die Sicht auf andere – vor allem: ältere historische Beispiele möglich, generiert die neuen Erkenntnisse, auf denen die Erziehungswissenschaft aufbaut, wie etwa: Bildung ist das was übrig bleibt, wenn wir vergessen, was wir gelernt haben“* (Casale et al, In: Fatke/Merkens, 2006:135).

9.2. Lebenslanges Lernen aus medizinischer und biologischer Sicht

In diesem Abschnitt möchte ich darstellen, welche Meinungen Fachwissenschaftler vertreten.

Zu einem Großteil werden Lernprozesse des Menschen von seinem Gehirn ausgeführt. Die verschiedenen Teile des menschlichen Gehirns übernehmen verschiedene Funktionen. Im Buch von Friedmann und Thau wird erklärt, dass im Hirnanteil Cortex folgende Funktionen lokalisiert sind:

- Elementarleistungen, z.B.: Motorik, Sensibilität und Bewusstsein.
- Gedächtnis, Lernleistungen
- In diesem Teil ist die Intelligenz lokalisiert

Umschreiben könnte man die Intelligenz mit der Fähigkeit der Phantasie, dem Vorstellungs- und Assoziationsvermögen, der Verwertung gespeicherter Informationen zur Zukunftsprojektion und zu planvollem Handeln (vgl. Friedmann/Thau, 1987:130). Einfach kann also festgehalten werden, dass der Hirnteil Cortex Sitz von Elementar-, Gedächtnis-, Lern- und Intelligenzleistungen ist.

Die Frage ist, ob der Alterungsprozess des Gehirns zur Folge hat, dass sich die Hirnfunktionen, wie Elementarleistungen, Gedächtnis, Lernen und Intelligenzleistungen, mit steigendem Alter verändern. Ein Wissenschaftler wie H. Witter ist der Meinung: *„Bei der altersbedingten zunehmenden Schwäche der Merkfähigkeit und des Gedächtnisses ...“* (Witter, 1970:54) immer mehr und mehr das biologische Substrat zur Spurbildung im Gehirn fehlt. Auch verschlechtert sich gleichzeitig *„mit dem allmählich eintretenden intellektuellen Abbau zusätzlich die Voraussetzung zum Verstehen“* (Witter, 1970:54).

Beschleunigt wird der Abbau der Merkfähigkeit durch das Fehlen des Substrats zur Spurbildung und der Unfähigkeit des Verstehens, die sich gegenseitig in einem Zirkelschluss verstärken.

Beim weiteren Fortschreiten des Abbauprozesses, meint Witter, ist es nicht nur unmöglich, Spuren zu bilden, sondern bereits vorhandene Spuren gehen auch verloren und zwar erweise sich *„...das vorhandene Gedächtnismaterial um so labiler, je jünger und umso stabiler, je älter es ist ...“* (Witter, 1970:54). Daher erfolgt der Verlust des Gedächtnismaterials aus der näheren Vergangenheit progressiv nach rückwärts fortschreitend in die fernere Vergangenheit.

Nach Zdarsil müsste die früher sehr häufig geäußerte Meinung der Lernfähigkeit der Älteren als widerlegt gelten. Aber während des Lebens verändert sich die Lernfähigkeit: *„Empirische Resultate sprechen nicht für eine generelle Minderung, wohl aber für eine Umstrukturierung der Leistung und Lernfähigkeit in der Weise, dass mit zunehmenden Alter eine Verlangsamung des Lerntempos einhergeht mit (...) höhere Lerngenauigkeit“* (Zdarsil, In: Heitger (Hrsg.), 1972:268).

Beispielsweise zeigt sich auch die von Zdarsil ausgesprochene Verlangsamung des Lerntempos gekoppelt mit höherer Lerngenauigkeit, wenn man Ältere mit Kinder und Jugendlichen vergleicht.

Heckhausen ist der Ansicht „*dass das Lernen später mühseliger ist, jedenfalls wenn keine Leistungsmotivation aufgebaut oder das Lernen als Drill betrieben wurde und keinen Anreiz und Anschluss für weiterführendes Lernen zuließ*“ (Roth, 1974:34).

Im Zusammenhang mit lebenslangem Lernen sollte dem Menschen nicht unterstellt werden, dass er nicht lebenslang zu lernen vermöchte (vgl. Roth, 1974:35). Es kann festgehalten werden, dass das Gehirn als Sitz der Lernfähigkeit altert oder beziehungsweise, wie sich die Gedächtnis- und Lernleistungen im steigenden Alter ändern, kann aus medizinischer und biologischer Sicht nicht eindeutig gesagt werden.

9.2.1. Physiologische Voraussetzungen für Lernprozesse – ein zentraler Aspekt

Wie alle anderen Organe des Körpers besteht das Gehirn aus Zellen, genauer Nervenzellen, die Neuronen genannt werden und Gliazelle. Nervenzellen sind die direkten Funktionszellen des Gehirns (vgl. Roth, 2003:12). Neuronen können außer Reize (Licht, Schall, Wärme usw.) in einen elektrischen Impuls umwandeln. Eine Nervenzelle besteht aus einem Zellkörper dem Soma Aus diesem sprießen feine Verästelungen die Dendriten, welche das Neuron zu einer hochspezialisierten Empfangsstation (Druck, Hitze, Licht oder Impulse von anderen Nervenzellen) machen (vgl. Kasten, 2007:14). Bei der Erregung der Nervenzellen läuft das elektrische Potenzial mit einer hohen Geschwindigkeit das Transportsystem hinunter. Sobald ein elektrischer Impuls ankommt öffnen sich spezifische Stellen und es wird ein Botenstoff freigesetzt. Nerven, die Botenstoffe benützen sind im Gehirn verteilt und sie bilden Systeme, welche miteinander verbunden sind. Wichtige Botenstoffe sind z.B.: Noradrenalin, Serotonin, Dopamin, Acetylcholin. Einer der größten Errungenschaften unseres Gehirns ist seine Lernfähigkeit. Lernen ist sehr anstrengend und benötigt Zeit und Energie (vgl. Kasten, 2007:18). Die Lernentwicklung des Menschen beginnt bereits bei der Geburt und endet mit dem Tod. Normalerweise würde man die Gehirnreifung

als Ursache für die Gedächtnisentwicklung verantwortlich machen. Das Wissen der Kinder über den Umgang mit dem eigenen Gedächtnis wird als Metamemory bezeichnet (vgl. Schermer, 1991:26-28). Im höheren Lebensalter geht man davon aus, dass ehemals erworbene Lernstrategien in Vergessenheit geraten durch mangelnde Anwendung. Gleichzeitig verändert sich aber auch die Funktionsweise des Gedächtnisses. Bestätigt wird diese, dass durch eine Nichtnutzung des Gedächtnisses im Gehirn die Verbindungen zwischen den Nervenzellen zurückbilden (athrophisiert) werden. Durch Training kann diesen Effekt entgegengewirkt werden, denn dann werden diese Verbindungen weiterhin benötigt und werden sich nicht zurückbilden. Es ist aber möglich, dass es etwas länger dauert einen bestimmten Inhalt zu lernen (vgl. Schermer, 1991:31). Lernen geht im Gehirn mit fortgesetzter chemischer Aktivität einher. Die wichtigsten Ergebnisse aus dieser Forschung, dass Transmittersubstanzen vermehrt im Gehirn gefunden wurden. Transmittersubstanzen dienen zur Übertragung von elektrischen Impulsen von einer Nervenzelle zu einer anderen, in dem diese Substanzen an den Synapsen ein Aktionspotential auslösen und dieses wandert zum Neuron (vgl. Lefrancois, 1972:102). Eine Erhöhung dieser Substanzen deutet darauf hin, dass vermehrte chemische Aktivität stattfindet. Somit resultiert der Lernprozess in hirnchemischen Veränderungen. Außerdem wurde ein Gewichtszuwachs in der Gehirnrinde verzeichnet. Die Impulse sind Übertragungen zu anderen Zellen, was im Wesentlichen Lernen bedeutet (vgl. Lefrancois, 1972:106). Durch Einlagerung bestimmter Stoffe (z.B.: Proteinkinase) wird eine solche Verknüpfung dominant. Lernen kann auch ein neues Verhalten sein. Wenn die synapsische Verbindung kräftig ist, automatisch das nachfolgende Neuron wird stark erregt (vgl. Kasten, 2007:19).

9.2.2. Neurovegetative Fähigkeit im Gehirn

Die grundsätzlichen Fähigkeiten des neurovegetativen Status im Gehirn organisieren, strukturieren sich und passen sich an, nach den Gegebenheiten des Reizinputs. Diese Fähigkeit wird als Neuroplastizität beschrieben.

Neuroplastizität bezeichnet nichts anderes als die Lernfähigkeit des Gehirns in Abhängigkeit von seiner Umwelt (vgl. Spitzer, 2000:199).

Bildung ist lebenslang möglich, da das Hirn anpassungsfähig und formbar ist. Jedoch ist Lernen in älteren Lebensjahren unter Umständen mit mehr persönlichem und zeitlichem Aufwand verbunden.

Da nur neuronale Verbindungen erhalten bleiben, die auch gebraucht werden, muss das Gehirn lebenslang trainiert werden, das heißt, es muss gefordert, jedoch nicht überfordert werden (vgl. Singer, 2002:47).

9.2.3. Das Gedächtnis

Beim Gedächtnis gibt es drei verschiedene Speicher im menschlichen Gehirn:

- Ultrakurzzeitgedächtnis
- Kurzzeitgedächtnis
- Langzeitgedächtnis

Sie unterscheiden sich in drei Punkten:

- Zeitspanne, wo Informationen gespeichert werden
- Prozesse, die bei Speicherung ablaufen
- Zeitpunkt zu dem die Information aufgenommen wird

Das Ultrakurzzeitgedächtnis nimmt Informationen dann auf, wenn sie passieren. Sie werden dort ca. 20 Sekunden gespeichert. So bald diese Zeitspanne vorbei ist, werden die Informationen wieder gelöscht. So kommt es, dass man lange Sätze oft zwei- bis dreimal lesen muss. Das Kurzzeitgedächtnis nimmt Informationen des Ultrakurzzeitgedächtnisses auf. Diese Information wird bioelektrisch codiert und bleibt ca. 20 Minuten in dieser Art bestehen. Das Kurzzeitgedächtnis hilft uns, beispielsweise ein Gespräch zu folgen.

Das Langzeitgedächtnis ist der wichtigste und umfangreichste Speicher. Funktion des Langzeitgedächtnisses ist für unser Verhalten maßgeblich. Zum Beispiel Speicherungen von Handlungsabläufen, von Denkstrategien für das Lösen von Problemen, von vorhandenem Wissen und neue Gelernten zu kombinieren. Vieles versinkt leider im Laufe der Zeit in den unbewussten Teil des Langzeitgedächtnisses und ist nicht mehr für eine bewusste Erinnerung verfügbar, aber es ist nicht gelöscht.

Bei älteren Menschen lässt die Herstellung von Proteinen nach und ohne diese gibt es aber keine Langzeitspeicherung. Mit regelmäßigen Gedächtnisübungen kann man den Prozess entgegenwirken (vgl. Baddeley, 1986:10f). Das Alter ist mit dem Abbau von Fertigkeiten des Arbeitsgedächtnisses verbunden, vor allem wenn eine aktive Manipulation mit Informationen verlangt wird. Die Reduktion des Arbeitsgedächtnisses beschränkt wieder andere Komplexe kognitiver Fähigkeiten einschließlich Überlegen und anderen Leistungsprozessen, Lernen und Merken neuer Informationen. Wenn sich die älteren Menschen über ihre kognitiven Fähigkeiten beklagen, erwähnen sie üblicherweise Probleme mit dem Gedächtnis. Das kurzfristige Gedächtnis bleibt in den älteren Jahren stabil oder verschlechtert sich. Anekdotisch bleibt das langfristige Gedächtnis in gutem Zustand auch im hohen Alter (vgl. Baddeley, 1986:15).

Bereits Cicero hat vor etwa 2000 Jahren die Beobachtung gemacht, dass der Geist im Alter nur dann frisch bleibt, wenn er auch tatsächlich beschäftigt und verwendet wird. Neuere Forschungsergebnisse zeigen klar, dass ältere Menschen, die weiterhin Interessen nachgehen und ein reges Sozialleben führen, ein niedrigeres Risiko aufweisen, an einer Demenz zu erkranken (vgl. Gerschlager/Baumgart,2007:133).

9.2.4. Intelligenzentwicklung und neue Lernvoraussetzungen

Mit zunehmendem Alter tritt auch ein qualitativer Wandel im Bezug auf die Lern- und Merkfähigkeit sowie Lerntempo ein. neben biologischen Einflussfaktoren wie z.B.: Schulbildung, berufliche Qualifizierung. Die Kriterien können altersbedingte

Veränderungen überlagern und auf die Lern- und Leistungsfähigkeit Älterer einwirken (vgl. Lehr, 2000:95f, 103ff). Ergebnisse von Untersuchungen werden regelmäßig auch unter dem Aspekt des Alters betrachtet. Expertin für Forschung Ursula Lehr hatte Untersuchungen in der USA durchgeführt, analysierte Texte. Die Resultate haben gezeigt, dass der Leistungsabfall nicht altersbedingt, sondern auf eine unterschiedliche Schulbildung zurückzuführen werden könnte (vgl. Lehr, 2000, 67-74). Mittlerweile hat sie eine differenzierte Betrachtung dieser Zusammenhänge durchgesetzt. Das Konstrukt der Intelligenz besteht aus mehrere Komponenten Hauptelemente davon sind aus der fluiden und kristallinen Intelligenz. Die fluide Intelligenz umschreibt die Mechanik der Intelligenz, darunter werden alle basalen Prozesse, die der Aufnahme von Verarbeitung von Wissen zu verstehen, ohne das es zu einem konkreten Anwendungsbezug des Lernens kommt (vgl. Lehr, 2000:79ff). Die kristalline Intelligenz beinhaltet Fähigkeiten zur Problemlösung aufgrund von bereits vorhandenem Wissen und das Denken in komplexen Zusammenhängen. Dabei sind Erfahrungswissen Kombinationsleistung durch die Zusammenstellung neuen Wissens, kulturellen Wissens, Beurteilungsvermögen, Ausdrucksfähigkeit und ein stabiles Selbstkonzept von Bedeutung. Die kristalline Intelligenz ist das Ergebnis von Lern- und Übungseffekten sowie von Erfahrungen, die im Laufe des Lebens gesammelt wurden (vgl. Lehr, 2000:81f). Ältere Menschen unterscheiden sich sehr stark in Bezug auf ihre intellektuellen Fähigkeiten. Diese sind abhängig von ihren Erfahrungen und Lebensbedingungen. Auf diesem Forschungsgebiet wird im kommenden Jahrzehnt noch sehr viel geforscht werden. Das allerneueste Forschungsergebnis ist, dass das Gehirn der Frauen im Alter schneller schrumpft, als das von einem Mann. Davon betroffen sind die Bereiche, die das Denken, Planen und Erinnern, also das Abrufen von Informationen einschließen. Die Frauen sind demnach auffälliger für altersbedingte Hirnstörungen wie Alzheimer oder senile Demenz (vgl. Spiegel Wissen Nr. 2, 2009:41-43). Senile Demenz ist eine Verhaltensdiagnose. Veränderungen im Bereich der intellektuellen Leistungsfähigkeit, insbesondere im Bereich des Gedächtnisses stehen am Anfang einer zunehmenden Einschränkung eigenständiger Lebensgestaltung der

Betroffenen. (vgl. Fleischmann, 1998:81f). Weitere wesentliche Merkmale der senilen Demenz vom Typ Alzheimer sind neuromorphologische Veränderungen des Gehirns.

9.2.5. Alzheimer-Krankheit und aktueller Forschungsstand

Das Krankheitsbild Alzheimer wurde von Alois Alzheimer (1864-1913) auf eine Fallbeschreibung publiziert im Jahre 1907. Der Begriff Alzheimerdemenz (AD) beinhaltet eine post mortem bestätigte Diagnose. Wobei beschrieben wurde neurotische Plaques und Neurofibrille im Gehirn (in Region des Neocortex) vermehrt auffinden. Insgesamt ist die Verteilung der neuritischen Plaques so weit gestreut, dass vielfältige lokalspezifische Funktionsdefizite und mit einer hochgradigen kognitiven Veränderungen wird den Betroffenen deutlich korreliert (vgl. Bessed et al, 1968, In: Fleischmann, 1989:82f). Angenommen wird, das Resultat eine gestörte Protein-(Eiweiß)-Biosynthese sind. Die Krankheitsgenese der neuritischen Plaques gilt als ungeklärt (vgl. Fleischman, 1989:83f). Die jüngsten Forschungsergebnisse werfen immer mehr neue Fragen auf, als sie beantworten können. Die überwiegende Mehrheit der Forscher hängt derzeit der sogenannten Amyloid-Kaskaden-Hypothese an. Ursache für sie ist, das Eiweißbruchstück Beta-Amyloid, das in den Gehirnen Alzheimerkranken (unbekannte Gründe) in rauen Mengen vorkommt und dort zu Amyloid-Plaques verklumpt. Das Amyloid löst eine fatale Kettenreaktion aus, die zur Bildung der Neurofibrillen und zum Massensterben der Nervenzellen – dem Endstadium der Demenz führt (vgl. Hackenbach, In: Der Spiegel Wissen, 2009:2). Die andere kleine Gruppe der Forscher entwickelte die folgende Theorie: Neurofibrillen entstehen, wenn das Transportsystem der Nervenzelle nach und nach zusammenbricht, weil ein bestimmtes stabilisierendes Eiweiß, das „Tau“ mit Phosphat überladen wird. Dieses ist wahrscheinlich eine Art Stressreaktion auf das Amyloid oder einem anderen unbekanntem Auslöser. Das erstaunlichste Ergebnis: regelmäßige Bewegung, niedriger Cholesterinspiegel, keine Zuckerkrankheit, Nichtrauchen, alles was gut für das Herz ist, ist auch offenbar gut für das Gehirn (vgl. Heckenbroch, In: Der Spiegel Wissen, 2009:2). Wissenschaftler in diesem Gebiet an der Universität London haben herausgefunden, dass Hirnjogging durchaus Spuren im Gehirn hinterlässt. Die Hirnmasse wird größer, das erwachsene Gehirn verändert sich im hohen Alter ständig.

10. Entstehung des Konzeptes des „Lebenslangen Lernens“

10.1. Das Konzept

Das Konzept „Lebenslanges Lernen“ ist inzwischen zu einer popularisierten Formel geworden, das auf die umfassende Bildungsreform im Übergang der 60er zu den 70er Jahren zurückgeht. Beim lebenslangen Lernen wird die gesamte Lebensspanne als ein Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse erkannt. In der heutigen Bildungspolitik und Sozialpolitik spielt lebenslanges Lernen insofern eine große Rolle, als es die permanente Anpassung der Qualifikation älterer arbeitender Menschen an neue Techniken und Anforderungen verspricht und deren interkontinentalem Konkurrenzdruck Rechnung trägt.

10.1.1. Hintergründe der Entstehung des Konzeptes

Ursprüngliche Hintergründe für das Entstehen des Konzeptes lebenslanges Lernen können in der Rezession Mitte der 60er Jahre gesehen werden. Zusätzlich bildeten ein im Bildungssystem nicht einkalkulierter, rasanter technischer Fortschritt und eine wachsende internationale Konkurrenz weitere Hintergründe für die Einführung des Konzeptes. Die Partizipation des Begriffes vollzog sich im Kontext der bildungspolitischen Debatte über grundlegende Strukturreformen im gesamten Bildungswesen. Hinter diesem Begriff stand die Erwartung, die Bildung älterer Menschen als Teil des allgemeinen Bildungswesens zu etablieren. Ursprüngliche Ziele des Konzeptes waren neben der Behebung der gesamten wissenschaftlichen Probleme zahlreiche Neuordnungsaspekte, die sich auf das gesamte Bildungssystem bezogen. Durch eine neue Ordnung sollte sich ein Entlastungseffekt für den schulischen und universitären Bereich ergeben. Mithin sollte eine Neuordnung von nachschulischem Lernen eintreten. Der gesamte

Lebenslauf des Menschen sollte fortan als Bezugspunkt in Praxis und Reflexion dienen (vgl. Brödel, 1998:6).

10.2. Gegenwärtige Situation

Bei Betrachtung der gegenwärtigen gesellschaftlichen, politischen sowie wirtschaftlichen Situation kommt die Frage, warum lebenslanges Lernen gerade heute so wichtig, respektive überlebenswichtig, geworden ist.

Die drastischen Veränderungen der modernen armen Gesellschaft in den vergangenen 30 Jahren, mit entsprechenden Konsequenzen für Erwerbsarbeit und Biographie, zeigen hier die Notwendigkeit des Konzeptes auf: Neue Fakten in Kultur und Lebensführung wurden geschaffen, die lebenslanges Lernen zu einer Überlebensstrategie des Alltags machen. Der einzelne muss ein ständig neues Sich-Anpassen an moderne Technologien leisten, will er sich nicht selbst in gesellschaftliches Abseits manövrieren. Die Schnelllebigkeit heutiger technologischer Entwicklungen stellt für den einzelnen ein Problem dar und fordert ihn dazu auf, sich in Eigenregie oder unter Zuhilfenahme eines speziell darauf ausgerichteten Bildungsangebotes, das zur Bewältigung dieser Neuerungen notwendige Wissen anzueignen.

Heutzutage entwickelt sich auf der Grundlage eines konstruktivistischen Lernverständnisses und eines handlungsbezogenen Pragmatismus eine neue Wende zum lebenslangen Lernen. Lebenslanges Lernen ist in vielen Facetten zur allgegenwärtigen Realität geworden und benennt einen Fächer- und Institutionen übergreifenden Bildungsvorgang (vgl. Brödel, 1998:3).

10.3. Das Konzept „Lebenslanges Lernen“, eine Chance oder eine gesellschaftliche Forderung

Über das Konzept gibt es in den sozialwissenschaftlichen Diskussionen konkrete Meinungen. Die einen sprechen beim lebenslangen Lernen von einer persönlichen

Chance, wobei hier vor allem das demokratische, emanzipative Potential des Konzeptes betont wird. Unter Emanzipation kann hier die Realisierung biographischer Möglichkeiten, die Befreiung der Individuen aus traditionellen Verhaftungen verstanden werden (vgl. Kade/Seiter, In: Brödel, 1998:52).

In positiver Perspektivsicht liegt in dem Konzept die Chance zu einem Neubeginn an verschiedenen Stellen des formalen Bildungswesens. Es bestehe für Individuen die Möglichkeit, an verschüttete bzw. nicht fortgeführte Lebenserfahrungen anzuknüpfen. Außerdem sei es möglich, bildungsbenachteiligte und lernungswohnte Bevölkerungsschichten in Lernprozesse einzugliedern. Ferner könnte auch durch das Konzept eine Überwindung personaler und gesellschaftlicher Lernangebote stattfinden. Aus dieser Perspektive gilt das Konzept des lebenslangen Lernens als eine zeitgemäße Neufassung des Bildungsbegriffes.

J. Kade verdeutlicht die Vorzüge des Konzeptes in Bezug auf den Lebenslauf:

„Die Biographie stellt sich aus der institutionellen Perspektive des Lebenslangen Lernens als prinzipiell reversibel dar. Also immer wieder von Neuem beginnbar und damit als ein unabschließbares Projekt individueller Selbstbestimmung, das sich in seinem Konstruktionscharakter in der immer radikalen Abschaffung der Herrschaft der Vergangenheit über Gegenwart und Zukunft...“ (Kade/Seiter, 1996:17). Betont wird hier die aus dem Konzept resultierende Anatomie des Individuums. Neues Lernen bietet dem einzelnen die Chance, zu jeder Zeit seines Lebens einen neuen Weg einzuschlagen.

Vertreter der distanziert-ablehnenden Perspektive betrachten das Konzept eher mit kritischer Distanz. Sie meinen, in dem Konzept eine auf Dauer gestellte Entmündigung und lebenslange Anpassungszumutung an gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungsprozesse zu entdecken. Vornehmlich wird der instrumentelle Charakter des Konzeptes kritisiert.

Andere Kritiker setzen lebenslanges Lernen mit dem Terminus „lebenslange Qualifizierung“ gleich. Durch das Konzept bestehe schlichtweg ... *„die Gefahr einer beispiellosen Unzufriedenheit durch die totale Pädagogisierung des Lebens“* (Brödel, 1998:92).

Bei dem Konzept könne man eher von einer wirtschaftspolitischen Maßnahme sprechen als von einer bildungspolitischen. H. M. Griese merkt diesbezüglich zum europäischen Jahr des lebenslangen Lernens (1996) kritisch an:

... *„vielmehr wird hier in einer Art konzentrierter Aktion von Wirtschaft und Industrie, Politik, Kirche und Wissenschaft eine semantische Wirtschaftspolitik im Interesse der Unternehmen betrieben, die öffentlich als Bildungspolitik und/oder Pädagogik für alle „verkauft“ und legitimiert wird“* (Griese, In: Brödel, 1998: 136).

Griese merkt zur Umsetzung des Konzeptes kritisch an: *„Eine umfassende Bildungsinnovation müsste aber sofort eine Umstrukturierung der Schule wie auch der Erwachsenenbildung und auch Weiterbildung in ein Bildungssystemkonzept bedeuten, das mit der Perspektive Lebenslangen Lernens zu einer institutionellen Konzeption des Bildungswesen wird“* Die bisherigen Ansätze, Aus- und Weiterbildung zu verknüpfen, stellen keine entsprechende Reform dar, sondern dehnen lediglich erstarrte schulische Organisationsformen auf den Bereich der Weiterbildung aus, der aber völlig andere Anforderungen stellt (vgl. Gieseke W./Arnold, R., 1999:97).

In den letzten Jahrzehnten hat sich ein rapider Institutionalisierungsprozess vollzogen, in dessen Verlauf für alle Lebensphasen Einrichtungen etabliert worden sind, die mehr oder weniger lebenslange spezifische Bildungs- und Lehrangebote machen und damit Menschen jeden Lebensalters die Gelegenheit für erneutes oder fortführendes Lernen bietet (vgl. Brödel, 1998:53). Lebenslanges Lernen findet in Bildungsinstitutionen, an verschiedenen Lernorten und außerhalb der Bildungsinstitutionen statt.

10.4. Lebenslanges Lernen aus der institutionellen Perspektive

Kade/Seitter haben bezüglich auf lebenslanges Lernen eine Studie unter Rückgriff auf eigene typologische Befunde folgende Hypothese aufstellen können:

- Im Erwachsenenalltag findet eine lebenslange spezifische Nutzung von Bildungsangeboten statt.
- Lebenslanges Lernen wird in biographische unterschiedliche Situationen als Handlungsform aufgenommen und durch zunehmende eigene oder eigensinnige Aneignungsarten der Teilnehmer ausgestattet.
- Bildungsangebote werden vielfältig als Humandienstleistungen für die individuelle Lebensführung genützt.

Lebenslanges Lernen und Bildung müssen demnach an der Zielvorstellung unmittelbarer Lebensqualität gemessen werden und für das Subjekt bereits in der Aneignungsphase Erträge abwerfen (vgl. Brödel, 1998:8).

10.5. Horizont der Analyse des „Lebenslangen Lernens“

Als analytischen Horizont gibt es verschiedene Ansätze, wovon einer der erwachsene pädagogische Zugang ist. Der allgemeine Trend wird hier darin gesehen, dass informelles oder lebensimpliziertes Lernen älterer Menschen eine Aufwertung erfährt.

„Die fortschreitende Institutionalisierung lebenslanges Lernen wird zu einer Neuerschließung von Weiterbildungsaufgaben außerhalb der ursprünglich dafür vorgesehenen bereits quartären Bildung führen“ (Brödel, 1998:7).

11. Soziologische Gründe für Weiterbildung ohne Ende

Als Zentralmotiv für Bildung im Alter wird die Dynamik unserer Gesellschaft angesehen. Es ist nicht mehr so wie früher in statischen Gesellschaften, wo das Wissen, das man sich in der Jugend angeeignet hatte, ausreichte, die Probleme des Erwachsenen zu meistern. Heute ist eine rasche Wandlung auf allen Lebens- und Wissensgebieten, ein ständiges Hinzulernen sowie eine ständige Neuorientierung und Verhaltensänderung vorhanden. (vgl. Starke, 364). Starke ist auch der Meinung, dass private Selbstbildung meistens nicht ausreicht, den gestellten Anforderungen Folge zu leisten. Als weitere Motive für die Weiterbildung im Sinne lebenslangen Lernens sieht Starke die komplizierte Struktur der modernen Gesellschaften und die weltweite Wirkung der Kommunikationsmedien.

11.1. Soziale und politische Aspekte

Politische und soziale Motive für die Weiterbildung älterer Menschen haben eine große Bedeutung. Sie sind nicht geringer effizient, obwohl sich ihr Schwerpunkt doch etwas verlagert hat. Die demokratische Staatsform steht und fällt mit der politischen Urteilskraft und Entscheidungsfähigkeit der Bürger sowie mit deren Bereitschaft zu politisch-sozialem Engagement und gesellschaftlicher Kooperation.

Demokratie setzt also im weitesten Sinn politisch gebildete ältere Menschen voraus (vgl. Starke, a.a.O:364). Auf Grund des sozialen, politischen und wirtschaftlichen Wandels erfahren das Lernen und die Bildung lebenslang eine deutliche Expansion. Die Weiterbildung wird von Gesellschaft und Politik als gleichberechtigte Säule des Bildungssystems amtlich anerkannt. Auch die internationale Debatte und die Proklamationen über das lebenslange Lernen intensivierten den „Trend“ alle Bildungseinrichtungen nach den Maßstäben des Prinzips auszurichten. Die Bildung für die berufliche Selbsterhaltung ist unbedenklich. Das lebenslange Lernen wird demnach als eine existentielle

Notwendigkeit dargestellt. Ist das lebenslange Lernen vor dem Hintergrund des sozialen, wirtschaftlichen und politischen Wandels eine Notwendigkeit? Entwicklung ist auch definitiv ohne persönlichkeitsbildende Weiterbildungsmaßnahmen möglich (vgl. Schwarz, 2003:52).

11.2. Eigenverantwortung des „Lebenslangen Lernens“

„Mit der Anforderung zum lebenslangen Lernen wird als grundlegendes Prinzip zur Gestaltung des Lernprozesses die Eigenverantwortung des Lernens neu bestimmt.“ (Behrmann/Schwarz, 2003:52, In: Krug). Das bedeutet, die Eigenverantwortung der Lernenden wird zum Grundprinzip des Lernens. Der Prozess des eigenverantwortlichen und selbst gesteuerten Lernens erzielt bei Bildung und Weiterbildung sowie Lernen eine größer werdende Bedeutung (vgl. Behrmann/Schwarz, 2003:52). Jeder Mensch muss selbständig und selbstverantwortlich lernen und unterschiedliche Lernzusammenhänge miteinander verknüpfen, damit ein lebenslanges Lernen entstehen kann (vgl. Behrmann/Schwarz 2003:54). Das Lernen führt nicht dazu, nur kleine Wissenseiten anzusprechen. Selbstgesteuertes Lernen bedarf im besonderen Maße öffentliche Aufmerksamkeit für die Förderung der Teilnahme der bisher noch den Weiterbildungen fern stehenden Gruppen (vgl. Behrmann/Schwarz, 2003:54).

11.3. Ziel des „lifelong learnings“

Von Jack Mezirow wird das selbst bestimmte Lernen als das Ziel einer Bildungsarbeit angesehen. Für ihn gibt es kein zentrales Konzept ... *“wenn man auf das Leitbild einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft bezogen ist, in dem sich die Bürger frei, offen und verantwortungsbewusst um eine sinnvolle Gestaltung ihres persönlichen und gemeinsamen Lebens bemühen und dazu lernen müssen:*

- *Das eigene Verhalten und seine Konsequenzen immer besser zu verstehen*
- *Eigene, fremde, gesellschaftliche, kulturelle Voraussetzungen immer klar zu durchschauen.*
- *Probleme immer differenzierter zu analysieren*
- *Eigene neue Vorstellungen immer direkt und Geschichte in reale Veränderungen umzusetzen.* (Mezirow, 1985, In: Dohmen, 1996:48).

Als wichtigstes bildungspolitisches Ziel der Entwicklung des Lernens sieht Stephan Brookfield die Annahme, effizientes Lernen im Alter ist auf professionelle Anleitung in anerkannten Bildungseinrichtungen angewiesen, jedoch widerlegt worden (vgl. Brookfield, 1985, In: Dohmen, 1996:50).

Von Rosmary Caffarella und Judith M. O`Donnell wurde wiederum festgestellt, dass Lernen und Bildung im Bereich Masse von Menschen aus allen Berufsfeldern und Lebenswelten erfolgreich praktiziert wird, dass aber dabei doch die Angehörigen der Mittelschicht überwiegen.

Für sie ist das voraussichtlich auf die doch relativ hohen Anforderungen, die das Lernen an die Lernenden stellt, zurückzuführen.

Sie müssen:

„Lernziele und Lernvoraussetzungen klären

- *ihre Lernprozesse gezielt vorantreiben,*
- *Zeiteinteilungen, Lernumgebungen planen,*
- *Schwierigkeiten und Hindernisse lokalisieren,*
- *Notwendige personelle und materielle Hilfen zu ihrer Überwindung organisieren“* (Caffarella/O`Donnell, 1987, In: Dohmen, 1996:51f).

11.4. Bildung, Weiterbildung und Lernen mit steigendem Alter

Weiterbildung im Alter zielt auf ein Lernen für eine strukturierte Planung einer Lebensphase ab, mit neuen Tätigkeiten, die sich vom Berufsalltag unterscheiden.

Lernen im Alter muss nicht immer unter Gleichgesinnten stattfinden, Lernen und Studieren von jung und alt ist eine Chance, die sich an anderen Lernorten nicht immer so leicht ergibt.

Gemeinsames Lernen von jüngeren und älteren Menschen wird häufig als Bereicherung von den jungen Studierenden erlebt. *„Das gemeinsame Lernen lässt unterschiedliche Werte und Normen auf Grund der zeitversetzten Sozialisation erkennen, baut aber auch Vorurteile ab, lässt neue Freundschaften sich entwickeln und bietet die Chancen, innerhalb der gemeinsamen Lernveranstaltung über die Zukunftsgestaltung nachzudenken“* (Gösken/Pfaff/Ludger, In: Malwitz-Schütte, 1998:137).

Das Lerninteresse unterscheidet sich stark. Das des jungen Studenten ist vorwiegend auf Qualifikationen und das der älteren einseitig auf Selbstbildung ausgerichtet. Ältere bringen in das Studium vorwiegend sachorientiertes oder auch tätigkeitsbezogenes Lerninteresse mit (vgl. Gösken et al, In: Malwitz-Schütte, 1998:140f).

Weiterbildung von Senioren hat eine starke Rückwirkung auf die Gesellschaft und ist sicher kein gesellschaftlicher Luxus. *„Durch viele Lernveranstaltungen zu Kommunikation, Partnerschaften und Beziehungen ändern sich Ehen und Partnerschaften und bekommen neues Leben“* (Gösken, In: Malawitz-Schütte, 1998:142).

Für niemanden ist es möglich, sich ohne gesundheitliche und psychische Probleme Jahrzehnte lang über angelegte Rollen und über nicht mehr ausgeübte Rollen zu definieren. *„Für diese Erneuerung im Alter ist ein Identitätslernen notwendig. Lernen im Alter heißt: Wandel der Identität“* (Gösken et al, In: Malawitz-Schütte, 1998:143).

Für ältere Menschen bedeutet Lernen, vom Anfang zu beginnen, das heißt, Anfänger zu sein, da sie aus Rollen und Funktionen kamen. Lernen im Alter bedeutet, sich selbst kennen zu lernen. Das Lernen ist vielmehr ein reflexives und ein auf den Lernenden bezogenes Lernen (vgl. Gösken et al, In: Malawitz-Schütte, 1998:144f). Lernen im mittleren und höheren Lebensalter ist ein Zusammenschluss von Universitäten, Weiterbildungseinrichtungen und Universitäten des dritten Lebensalters und anderen Institutionen aus europäischen

Ländern, die sich mit der wissenschaftlichen Weiterbildung älterer Menschen befassen. Die Gründung europäischer Institutionen hat zu mehr Kompetenz und Produktivität im dritten Lebensalter geführt. Das Hauptziel wird vor allem darauf gelegt, wie es möglich ist, zunehmend ältere Menschen auf neue Rollen und Tätigkeitsfelder in der Gesellschaft und Wirtschaft vorzubereiten. Das Lernen im Alter wird zu einer Teilaufgabe eines gesellschaftlichen Gesamtbildungssystems. Der Begriff Weiterbildung signalisiert nicht nur einen Höhepunkt in der Erfolgsgeschichte der Erwachsenenbildung, er ist gleichzeitig der Übergang zu einer neuen Form, für die das Paradigma des lebenslangen Lernens steht. Die gegenwärtige Situation des lebenslangen Lernens ist auch durch die Universalisierung des soziologisch als kulturell ausdifferenziertes eigenes Deutungs- und Handlungsmuster charakterisiert.

Das lebenslange Lernen kann nicht in entsprechend vielfältigen Formen stattfinden. Das Lernen im Alter liegt im Spannungsfeld von professionell-organisatorischer Gestaltung. Lebenslanges Lernen ist durch abgeschwächte Ursache-Wirkung sowie eine Pluralität von sozialen Zugängen geprägt. Dabei erhöhen sich jedoch die Ungewissheit der Wissensvermittlung und soziologisch-pädagogische Kommunikation (vgl. Kade/Settler, In: Fatke/Merkens, 2006:200).

„Das kommt noch, dass mit Durchsetzung lebenslangen Lernens eine Sicherheit und Gewissheit versprechende Weiterentwicklung von Formen der Überprüfung, Bewertung und Zertifizierung des Wissens einhergeht und dieses auch dort, wo das Wissen dem Lernen bzw. Lehren nicht mehr eindeutig zugerechnet werden kann“ (Kade/Settler, In: Fatke/Merkens, 2006:199f).

11.5. Bildungsberatung und „Lebenslanges Lernen“

Der derzeit tief greifende gesellschaftliche Strukturwandel gilt als Symptom für den Übergang in eine Wissenschaft. Neue Technologien, Globalisierung, Veränderungen der Arbeits- und Betriebsstrukturen und die Differenzierung von

Erwerbsbiographien sind nur wenige Schlagworte, die mit diesen immer schneller voranschreitenden Veränderungsprozessen einhergehen. Die Menschen, aber auch und vor allem Institutionen, müssen sich permanent aktiv mit dem gesellschaftlichen Wandel auseinandersetzen. Es geht dabei um ein angemessenes vor allem schnelles und flexibles Reagieren auf diesen Wandel, sowohl im Privaten als auch auf dem Arbeitsmarkt und als aktives Gesellschaftsmitglied. Da dies nur durch die ständige Erweiterung und einem Neuerwerb von Kompetenzen und Qualifikationen zu realisieren ist, gewinnt das lebenslange Lernen als Bestandteil der Biographie einen starken Bedeutungszuwachs. Das hat Konsequenzen für Weiterbildung, die sich nun verschiedenen neuen Anforderungen stellen muss: Seminare, Kurse etc. Weiterbildungssituationen sehen sich dadurch vor ein gewandeltes Aufgabenprofil und einer veränderten Institutionsstruktur gestellt. Es verändert sich die Rolle des Weiterbildungspersonals, welches neben der eigentlichen Vermittlung unterstützende, moderierende und beratende Hilfe im Lernprozess leisten soll (vgl. Schiersmann, 2000:18).

11.5.1. Die Typen der Beratung

Orientiert an einem Phasenschema der Problemlösermethodik läuft die Beratung nach folgendem groben Schema ab:

- Artikulation des Beratungswunsches
- Analyse der Problemsituation
- Klärung der Zielperspektive
- Suche nach geeigneten Lösungsschritten
- Planung von deren Umsetzung
- Durchführung der geplanten Schritte
- Evaluation der durchgeführten Schritte (vgl. Schriemann, 2000:25).

Da der Beratungsprozess in unterschiedlichen Bildungsbereichen abläuft und sich an die unterschiedlichen Zielgruppen wendet, kann es keinen standardisierten

Verlauf geben. Der Beratungsprozess verlangt unterschiedliches Vorgehen. Zeit und Kenntnisse sind je auf den Fall und die Situation bezogen. Der Berater ist vor jedem Gespräch gefordert, die mögliche Ausrichtung zu erkennen, um den Verlauf bewusst zu lenken, bzw. umzulenken. So hat Gieseke drei Typen von Beratung aufgestellt:

- Informative Beratung
- Situationsbezogene Beratung
- Biographisch orientierte Beratung (vgl. Gieseke, 2000:10).

- **Informative Beratung**

Bei der informativen Beratung bekundet der Ratsuchende sein Weiterbildungsinteresse. Bereits vor dem Beratungsgespräch hat er alle emotionalen, kognitiven und motivationalen Fragen für sich geklärt oder ist zumindest in der Lage, seine Selbstkonzeption zu aktualisieren. Der Berater gibt lediglich Informationen weiter, wobei er auf den aktuellsten Informationsstand zurückgreifen können muss. Für eine abwägende Beratung und eine adäquate Vermittlung muss er umfassende Kenntnisse über die Lernkultur in den einzelnen Bildungssituationen besitzen (vgl. Gieseke, 2000:12).

- **Situationsbezogene Beratung**

In der situationsbezogenen Bildungsberatung weiß der Ratsuchende, für welche Lebenssituationen er sich eine Antwort oder Hilfe durch Bildungsangebote verspricht und schildert dem Berater seine derzeitige Situation. Dieser klärt an Hand der Situationsbeschreibung ab, ob und wie sich die Situation durch eine Weiterbildung verändern, entwickeln oder befriedigen könnte. Hauptaugenmerk liegt bei diesem Beratungstyp auf den Bedürfnissen, Motiven, Interessen und Realisierungsmöglichkeiten des Ratsuchenden (vgl. ebd., 2000:14).

- **Biographisch orientierte Beratung**

Der biographisch orientierten Beratung wenden sich Ratsuchende zu, die keine eindeutigen Fragen oder Suchrichtungen haben. Hier verbinden sich persönliche

Lebensperspektiven mit Bildungs- und Qualifizierungsproblemen. Im Wesentlichen geht es darum, widersprüchliche verworfene Bildungsinteressen, Selbstwertprobleme, unrealistische Vorstellungen und Enttäuschungen zu besprechen, zu reflektieren und im Hinblick auf Bildungsentscheidungen auszuwerten. Lebensprobleme, Lebenszensuren und Lebensenschnitte werden über Bildung und Lernen angegangen, wobei die Bildung und Qualifizierung nur ganz zu Beginn des Gesprächs und eventuell zum Abschluss der Beratung eine Rolle spielen (vgl. Gieseke, 2000:15f).

Wichtig bei allen Beratungstypen ist, dass nicht nur Expertenwissen vermittelt wird, wie es im Fall der informativen Beratung wohl am wesentlichsten ist, sondern dass über dem Prozesscharakter in der Beratung die Stärkung des Problemlösepotentials des Ratsuchenden im Mittelpunkt steht. Er ist aber demnach selbst zur Erarbeitung einer differenzierten Problemsicht in der Lage, um daraus Handlungskonsequenzen ableiten zu können. Das geschieht gemeinsam mit dem Berater.

Der Ratsuchende wird über die systematische Beratung gezielt unterstützt, seine eigenen Ressourcen zu entdecken und zu entwickeln, um das Selbstbewusstsein zu erhöhen. Dadurch kann wiederum das Lern- und Anpassungspotential gestärkt werden (vgl. Gieseke, 2000:25ff).

- **Lernberatung**

Kemper und Klein folgend geht es in der Lernberatung heute um „*die Suche nach Organisationsformen, Gestaltungselementen, Methoden und Instrumenten, die in der Praxis den Weg von der Belehrungs- zur Erfahrungsberatung ebnen helfen.*“ (Schiermann, 2000:21), demnach um die Verbindung von vermittelndem Lernen mit dem beratenden Lernen. Charakteristisch für dieses Modell ist die intensive Reflektion des Lernprozesses, die sich in individuell oder auch kooperativ gestaltender Form wieder finden kann. Methodisch kommen hierbei Lerntagebücher, Lernquellenpools, Lernkonferenzen oder Feedback zur Anwendung.

Lernberatung ist schon immer Bestandteil der alltäglichen Arbeit von Weiterbildnern gewesen, meist wurde dies von Dozenten übernommen. Durch den zunehmenden Einsatz neuer Technologien und die wachsende Orientierung am Konzept des selbst gesteuerten Lernens ergeben sich für die Lernberatung neue Anforderungen: Weg von dem Defizitmodell und hin zu einer verstärkten Subjektorientierung, die beratendes Lernen in der Weiterbildung als Unterstützung für das Lernen sieht (vgl. Schiermann, 2000:20).

11.6. Übergang vom lebenslangen Lernen zur lebenslanger Beratung

Weiterbildungsberatung findet an vielen Orten statt: Institutionalisiert in Betrieben, Gewerkschaften, in privaten Weiterbildungseinrichtungen. Auf Grund der brüchiger werdenden Berufsbiographien und damit steigenden Notwendigkeit von Lern- und Weiterbildungsberatung für den einzelnen, ist in den letzten Jahren die Diskussion aufgekommen, auch zentrale öffentliche Lern- und Weiterbildungsberatungsstellen einzurichten. Damit soll die öffentliche Verantwortung eingefordert werden. ihre gesellschaftliche Aufgabe der Abfederung von teils extremen, teils auch überhöhten Anforderungen an die Individuen wahrzunehmen. Auch vor dem Hintergrund der mit den zahlreichen Übergängen zusammen ...*“starken sozialen Selektionseffekten und einer begrenzten Bildungsmobilität“* (Baethge, 2007:24) im Bildungssystem, weil es mit seiner ...*“strikten institutionellen Trennung von allgemeiner und Berufsbildung sowie Hochschule und Weiterbildung wie kaum ein anderes Bildungssystem in der Welt segmentiert“* (Baethge, 2007:24) ist, sind öffentliche oder subventionierte Weiterbildungsberatungsstelle notwendig. Es geht vor allem darum, für alle Menschen leicht zugängliche Beratungsstellen zu schaffen, die die Bildungsmobilität aber auch als *„individuelles Vermögen und Bestreben [...], seine Kompetenzen zu erweitern und möglichst hohe Zertifikate und Bildungsabschlüsse zu erreichen“* (ebd., 2007:24f) im kommunikativen Prozess der Reflektion und Zielfindung erhöhen helfen.

12. Ist lebenslanges Lernen eine Wunschvorstellung?

Karlheinz Geißler und Frank M. Ortney stellen in ihrer Arbeit „Lebenslanges Lernen: Die große Illusion“ fest, dass Lernen in dieser Zeit zur ersten Bürgertugend geworden ist, dass sich viele Reden und Appellieren auffällig häufig Bildungs- und Lernbegriffe zum Thema machen und Politiker und Wissenschaftler immer wieder die Bildung als „wichtigste Ressource der Zukunft“ beschwören. Bildung ist laut Geißler und Ortney zum zentralen Fortschrittsprogramm geworden. Die Autoren registrieren, dass, seit 1996 die EU durch den Kultusminister mit „Lifelong learning for all“ das totale Bildungs- und politische Programm gemacht hatten, es ohne lebenslange Bildungsbemühungen nicht mehr weitergehen würde. Für Geißler und Ortney gleicht die Zeit der Weiterbildung unseren Fast-Food Errungenschaften: Fast wahllos werden Lernstoff und Lerninhalte förmlich „verschlungen“, in immer kürzeren Abständen muss neu gelernt werden. Während laut den Autoren früher das Bildungsprogramm hieß: Durch Abhängigkeit in der Zeit nach dem Ende des lebenslangen Lernens (vgl. Geißler/Ortney, 2000:38).

Die Autoren stützen sich in ihrer Argumentation auf die „vier wichtigsten Wunschvorstellungen, ohne die das Weiterbildungssystem nicht funktionieren könnte“ (Geißler/Ortney, 2000:38):

- Die Illusion, dass man durch Lernen klug wird
- Die Illusion, dass man durch Weiterbildung sozial aufsteigen könne
- Die Illusion, dass man durch mehr Bildung Arbeit bekomme
- Die Illusion, dass man durch den Besuch von Bildungsveranstaltungen unabhängig werden würde.

Geißler und Ortney stellen fest, dass es noch nie zuvor so viele Möglichkeiten zum Lernen gab, dass aber auch nach wie vor der Druck auf die Menschen groß ist, Lernveranstaltungen aufsuchen, sich weiterbilden zu müssen (vgl. Geißler/Ortney, 2000:39). Abschließend stellen Karlheinz Geißler und Frank Michael Ortney fest, dass die Idee der Selbstverwirklichung für den kapitalistischen Verwertungsprozess nützlich geworden ist.

TEIL II: Empirischer Teil

13. Empirischer Forschungsprozess

13.1. Verfahren

Das empirische Material wurde in face-to-face Interview gewonnen. Das face-to-face Interview galt lange Zeit als „Königsweg“ in der Umfrageforschung (vgl. Reuband, K.H./Blasius, J., 1996:48). Beim face-to-face Interview entsteht eine direkte Befragung und Gesprächssituation, bei welcher der Befragte und der Interviewer sich direkt gegenüber stehen (vgl. www.fbui.fh-karlsruhe.de). Wichtiges Kriterium ist die Kooperation des Gesprächspartners. Es sollte ein generelles Interesse an dem Interview und die Bereitschaft vorliegen, ein wissenschaftliches Gespräch (Befragung) unterstützen zu wollen.

Wie bei jeder anderen Erhebungsart gibt es beim face-to-face Interviews sowohl Vor- und auch Nachteile. Vorteil des mündlichen Interviews ist der direkte Kontakt des Interviewers mit den Befragten. Diese Situation erlaubt den befragten Personen, bei Verständnisschwierigkeiten Rückfragen stellen zu können und die Hilfe des Interviewers in Anspruch zu nehmen. Zusätzlich kann der Interviewer oftmals die Gefühlslage des Teilnehmers durch bestimmte Gesten oder das Verhalten des Interviewten einschätzen. Ein Problem des face-to-face Interviews stellt das Antwortverhalten des Befragten bei sensiblen Fragen dar. Die Frage wird häufig nicht ehrlich beantwortet. Die befragte Person versucht auch, durch ein bestimmtes Verhalten bestehende Differenzen zu überspielen und einen möglichen Gesichtsverlust zu verhindern (vgl. Reuband, K.H./Blasius, J., 1996:296).

13.2. Adressaten dieser Arbeit

Die Adressaten dieser Arbeit stellen auf einer Seite jene Wissenschaftler dar, die sich mit der Thematik Motivation älterer Menschen zur Weiterbildung und davon das lebenslange Lernen und seine Konsequenzen auseinander setzen. Andererseits gilt die Arbeit auch für die Betroffenen, welche ihr gesamtes Leben aktiv gestalten wollen.

13.2.1. Die Datenerhebung / Interviewsituation

Als Instrument wird das qualitative teilstrukturierte Interview in der Zeit von November 2008 bis Februar 2009 im Ausmaß von 15 Personen, welche an der UDA in Pressburg studieren, herangezogen. Kontakt wurde aufgenommen mit den Studierenden nach dem Schneeballprinzip. Als Grundlage wurde die Methode „Das qualitative Interview“ von Ulrike Froschauer/Manfred Lueger angewandt. Der Gesprächsort wurde prinzipiell in einer natürlichen, ungestörten Feldsituation ausgewählt (Café, zu Hause, Restaurant, Seminarraum an der Universität Pressburg). Zu Beginn des Gesprächs wurde der Befragte über Zweck, Gegenstand und Durchführung des Interviews informiert. Das Interview wurde an das jeweilige Sprachniveau angepasst. Die Frage wurde offen formuliert, so dass die Gesprächspartner möglich frei sprechen konnten. Als Motiv für die Teilnahme an den Gesprächen stand in erster Linie das Interesse an der Thematik „Lebenslanges Lernen“.

Bei den teilstrukturierten Interviews handelt es sich um Interviews (Gespräche), die durch formulierte Fragen geführt werden. Wobei der Interviewer die Abfolge selbst bestimmen kann. Es besteht die Möglichkeit „..., *aus dem Gespräch sich ergebende Themen fixieren und sie von den Antworten ausgehend weiter zu verfolgen.*“ (Atteslander, 2003:148). Ein solches Interview basiert in der Regel auf einem Gesprächsleitfaden. Bei dieser Methode ist zu berücksichtigen, dass die subjektive Wahrnehmung des Interviewers groß ist und somit den guten Kriterien nicht mehr voll entsprechen kann (vgl. Wellhöfer, 1997:124).

13.2.2. Verlauf des Interviews

Vor dem Gespräch ist es sehr wichtig, den Gesprächspartner über das Thema gut zu informieren und mögliche auftretende Ängste sowie Befürchtungen zu entschärfen. Absolute Anonymität hat oberste Priorität beim Interview. Es ist wichtig, dass sich der Gesprächspartner immer frei und offen für das Gespräch bereit hält, sonst können viele Gedanken entstehen. Ein wichtiger Punkt ist auch die Wahl der Zeit und des Ortes. Sehr essentiell ist eine gemütliche Atmosphäre. Diese Gespräche können auch zu Hause oder an einem dafür geeigneten Ort stattfinden. Es sollte darauf geachtet werden, eventuelle Störfaktoren wie lärmende Kinder oder Mitbewohner auszuschließen. Im Sinne einer Validierung wird mit der Person ein weiterer Termin vereinbart, um eventuelle Fehler zu korrigieren. Der Gesprächspartner hat immer die letzte Entscheidung, was von dem Gespräch weitergegeben werden kann (vgl. Langer, 2000:10).

Das Interview soll mit einer freundlichen Begrüßung beginnen, um damit eine gute Gesprächsbasis herzustellen. Nach dem Beginn lässt sich der Interviewer Zeit, damit ein Kontakt hergestellt werden kann und sich der Gesprächspartner auf den Interviewinhalt einstellen kann. Nach dieser Kontaktaufnahme wird vom Interviewführenden noch einmal das Thema formuliert, um das es in dem Gespräch gehen soll. Es kann auch sehr hilfreich sein, dem Befragten eine kurze Besinnungszeit und Stille zur inneren Vergegenwärtigung des Themas vorzuschlagen. Vor Beginn wird ebenfalls dem Gesprächspartner eingeräumt, dass er jederzeit eine Pause einschieben und auch das Gespräch zu jedem Zeitpunkt beenden kann. Wird vom Gesprächsführer beobachtet, dass die Aufmerksamkeit nachlässt, dann wird empfohlen, eine Entspannungspause einzuhalten (vgl. Langer 2000:11f).

Im Gespräch wird die Person von dem Gesprächsführer in ihren Erinnerungen, ihren Gedanken und Auseinandersetzungen, in ihrem Suchen nach ihrer inneren Wahrheit mit der Aufmerksamkeit des Gesprächsleiters begleitet. Bei dem

Gespräch geht es immer um die persönliche Lebens- und Erfahrungswelt des jeweiligen Gesprächspartners (vgl. Langer, 2000:16).

Die Gesprächsnotiz wird dem Gesprächspartner zum Gegenlesen gegeben, damit dieser die Möglichkeit hat, eventuelle Fehler oder Missverständnisse auszubessern. Im Anschluss daran werden Protokolle der Gespräche geschrieben, dabei werden zu bestimmten Themengruppen, die sich im Gespräch ergeben haben, zu Punkten zusammengefasst. Themenbezogene Aussagen werden extra ausgeführt.

Für die Gespräche wurden Gesprächspartner ausgewählt, die schon kurz vor der Pension stehen oder bereits in Pension sind. Diese Personen sind inskribierte, Studierende an der Seniorenuniversität Bratislava. In den Interviews wurde herausgefunden, welche Motive die Befragte haben, um ein „normales“ Studium im Alter zu beginnen und abzuschließen.

13.2.3. Datenauswertung

Es liegen zahlreiche Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse vor. Bei der Datenauswertung wurde die Technik der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine Anleitung zum regelgeleiteten, intersubjektiven, nachvollziehbaren Textmaterial (vgl. Bortz, 2001:307).

Zu Beginn wird das Gesprächsmaterial in Hinblick der Forschungsfrage analysiert. Wie aus den Einleitungen zu jedem Interview zu entnehmen ist, handelt es sich um Motivationen und Betrachtungsweisen zum Thema lebenslanges Lernen älterer Studierender.

Ziel der Zusammenfassung ist es, das Material auf die wesentlichen Inhalte zu reduzieren, wobei ein Abbild des Grundmaterials erhalten bleibt. Aufbauend auf das Grundkonzept der qualitativen Inhaltsanalyse leitet der Forscher in einer explorativen Phase das Datenmaterial zu Ende.

Im Mittelpunkt der Datenauswertung steht die Reduzierung größerer Datenmengen auf eine kleine Anzahl allgemeiner Aussagen, die aber die Bedeutung der Daten zusammengefasst beinhaltet.

Wie Kromrey (2000:298) ausdrücklich beschrieben hat, ist die qualitative Inhaltsanalyse „...eine Forschungstechnik, mit der man aus jeder Art von Bedeutungsträger durch systematische und objektive Identifizierung ihrer Elemente Schlüsse ziehen kann, die über das analysierte Dokument hinaus verallgemeinbar sein sollten“ (Kromsey, 2000:298, In: Cropley, 2005:127)

13.3. Universität des dritten Lebensalters (UDA)

In diesem Abschnitt meiner Arbeit möchte ich die Universität des dritten Lebensalters vorstellen und präsentiere ein Interview mit dem Vorsitzenden Prof. Dr. Ph. Hrapkova sowie ihre Meinung zum Thema „Lebenslanges Lernen“. Außerdem werde ich in diesem Teil mit Studierenden Interviews anführen, welche bereit sind, zu starten, um etwas Neues zu lernen.

Die „Universität des dritten Lebensalters“ stellt eine der Möglichkeiten dar, wie man auf wertvolle Art und Weise das Pensionsalter erleben kann. Auf Hochschulniveau werden die Erkenntnisse aus wissenschaftlichen Disziplinen, die die Studierenden zu ihrer persönlichen Entwicklung und zugleich auch zugunsten der Gesellschaft nutzen, vermittelt. Den Bürgern des mittleren Alters bietet sie Möglichkeiten, ihr Verlangen nach Vervollständigung ihrer Kenntnisse aus verschiedenen Wissensgebieten zu befriedigen; eine qualitative Nutzung ihrer Freizeit, eine positive soziale Eingliederung, Erhaltung des psychischen und physischen Gleichgewichtes, was zu der Rückkehr des Gefühls eines wertvoll gelebten Lebens beiträgt.

Das Studium dauert gewöhnlich drei Jahre. Die Interessenten können sich mit einer schriftlichen Anmeldung mit Angabe der erreichten Bildung anmelden. Bedingung ist das Absolvieren der Reifeprüfung und das Bezahlen der Gebühr. Aufnahmeprüfungen werden nicht gemacht, über die Aufnahme entscheidet der

Rektor der Hochschule. Prüfungen werden am Ende eines jeden Semesters mündlich oder schriftlich abgelegt. Das Prüfungsergebnis wird vom Prüfenden in den Studenausweis eingetragen. Das Studium an der Universität im steigenden Alter wird mit der Ausarbeitung einer Gesamtabchlussarbeit beendet.

Im akademischen Jahr 2007/2008 studierten im Wintersemester an der Universität des mittleren Alters bei den 13 Hochschulen über 5.000 Senioren. Zur Wahl stehen Fächer wie Gartenbau, Ernährung und Gesundheit, Informatik und Management, Informatik und Telekommunikationstechnik, Ökonomik und Wirtschaft, Psychologie, Theologie, Mensch und Kunst, Rechtswissenschaft und Geschichte der Slowakei.

(Quelle: Universität des dritten Lebensalters an den Universität Komensky Bratislava)

13.3.1. Anmeldung zum Studium

Alle über 50 Jahre, die eine abgeschlossene, vollständige Mittelschulbildung mit Abitur haben, können Hörer der Universität des mittleren Alters werden. Aufnahmeprüfungen an die Universität des 3. Alters werden nicht gemacht, die Hörer werden nur anhand der Reihenfolge zum Studium zugelassen. Die Datenbank der Studieninteressenten wird im Studienreferat der Division der Universität des mittleren Alters der Comenius-Universität im Gebäude des Rektorats der Comenius- Universität, Safarikovo nameste 6, Bratislava, abgelegt.

13.3.2. Bildungsprogramme für Studierende des dritten Alters

Die Schaffung der diversen Institutionen und Freizeittypen von Bildungsprogrammen für ältere Menschen geht aus den spezifischen Bedingungen und der Möglichkeit der einzelnen Gebiete, Regionen und Länder hervor. Im Rahmen von Europa und der Slowakei unterschieden wir einige Typen von Bildungsprogrammen und –projekten. Im Ausland sind neben dem ordentlichen Studium an den Universitäten diverse Arten von Saison-Ausbildungslehrgängen verbreitet, oft auf die soziale und gesundheitliche Hilfe am Krankenbett,

zusammen mit der Vorbereitung auf das Greisenalter und gesundes Altwerden orientierte diverse Programme, verbreitet. Sehr verbreitet sind Erkenntnis-Sonderfahrten für Senioren mit Bildungscharakter, orientiert auf Geschichte, Naturschönheiten und Lebensart. Bei uns wurden die Universitäten des mittleren Alters eingegliedert.

Die Teilnehmer an den Bildungsprogrammen und weiteren diversen Aktivitäten der Universitäten des mittleren Alters bilden eine wichtige Gruppe, die das Vorkommen von psychosozialen Bedrohungen im fortgeschrittenen Alter ausschaltet. Die Universitäten des dritten Alters stellen eine der progressiven Formen der lebenslangen Bildung, speziell orientiert auf die Kategorie der älteren Menschen, dar.

Die erste Universität des dritten Alters in der Slowakei wurde auf dem Boden der Comenius Universität zu Bratislava im Jahr 1990 gegründet. Die Hochschulen haben die Rolle des sozial-politischen Charakters gegenüber den Personen des dritten Alters übernommen, und mit dem Organisieren der Universität des dritten Alters an ihren Fakultäten bieten sie diesen Menschen eine qualitative Nutzung ihrer Freizeit und Möglichkeiten, weiterhin eine aktive Rolle zugunsten der Gesellschaft und sich selbst zu spielen.

Heutzutage ist allgemein bekannt, dass sich das menschliche Alter verlängert, dass die Geburtenziffern zurück gehen, und so entsteht ein Zustand der Zunahme von älteren Menschen und Senkung der Zahl der produktiven Bevölkerung. Die Lage ist umso schlimmer, da in einigen Jahren nicht genügend Personal da sein wird, das sich um die Generation älterer Menschen kümmern wird. Gerade deshalb ist es erforderlich, die Bildungsprogramme zu erweitern, damit sich die Senioren auf dem Gebiet der Krankenpflege, Pharmazie, Gerontologie, Rehabilitation und Regeneration bilden können, damit sie fähig sind, sich um sich selbst zu kümmern und fähig wären, sich auch gegenseitig zu helfen. Zugleich ist es erforderlich, bei älteren Menschen durch aktive Lebenseinstellung dem vorzeitigen Altwerden der Seele und des Körpers vorzubeugen. Die Bildungsbedürfnisse der Senioren sind sehr verschiedenartig, aber ihre Erfüllung

führt eindeutig immer zum persönlichen Wachstum des einzelnen. Die mit dem Studium erworbenen Kenntnisse helfen den älteren Menschen, die Existenzfragen zu lösen, neue Wertesysteme, neue Lebensphilosophie zu finden und erhöhen ihre soziale Aktivität.

(Quelle: Universität des dritten Lebensalters an den Universität Komensky Bratislava)

13.4. Die Funktionen, die die Universitäten des mittleren Alters erfüllen

- gesellschaftliche (Bereicherung für die Gesellschaft, für Faktoren des Bildungsprozesses – Lehrer und Teilnehmer);
- bildende (Erwerb von Kenntnissen, Übergabe von Informationen an weitere Generationen);
- gesundheitliche (Verbesserung des Gesundheitszustandes)
- ökonomische (Sparen von Mitteln des Gesundheitswesens für ärztliche Behandlung)
- psychologische (die Teilnehmer fühlen sich aus psychischer Sicht besser, leiden weniger an Depressionen, sind sich der Probleme nicht bewusst);
- Forschungsfunktion (Einbeziehung der Teilnehmer in die Forschung , Teilnehmer als Objekt und Subjekt der Forschung);
- Arbeitsfunktion (die Universität des mittleren Alters als neues Lebensprogramm, geeignetes Verbringen der Freizeit);
- philosophische (neue Ansicht der Studienteilnehmer auf die Welt und neue Ansichten auf das Geschehen rund um sie).

(Quelle: Universität des dritten Lebensalters an den Universität Komensky Bratislava)

13.4.1. Aufgabe und Funktion der Universitäten

Die Universitäten haben sich während der zehn Jahre ihrer Tätigkeit in der Slowakei als fester Bestandteil des Bildungssystems etabliert. Als Institutionen, gerichtet auf die Bildungsaktivitäten für die Zielgruppe älterer Menschen, haben

sie bereits einen bedeutenden und festen Platz in der Welt, in Europa und auch in der Slowakei. Trotz dessen, dass die Universitäten des 3. Alters in der Slowakei nicht zu den ersten zählten, berechtigt uns die zehnjährige Tätigkeit die Erkenntnisse und Erfahrungen zu analysieren und die ältere Generation zu edukativen Aktivitäten anzuregen. Durch Informieren der breiten Öffentlichkeit und Propaganda der Tätigkeit der Universität des mittleren Alters ist es möglich, dass den älteren Menschen geholfen wird, die Barrieren der Einsamkeit zu überwinden, sie zu aktivieren und sie nicht ihrer Untätigkeit zu überlassen.

Die Aufgaben der Universitäten des mittleren Alters sind eng verbunden mit den Vorhaben:

- die Interessensausbildung der Senioren an den Hochschulen zu realisieren;
- die Grundaufgabe zu erfüllen – der Sicherung des Rechtes der älteren Menschen auf Bildung beizutragen;
- die höchste Anzahl von Interessenten für die Bildung aus den Reihen der geeigneten Ausfüllung der Freizeit beizutragen;
- mit einem Programm der Universität des mittleren Alters ein neues, höchst wertvolles Lebensprogramm der Senioren zu gestalten;
- mit einem Bildungs- und Sozialvorhaben den frisch Pensionierten beim Übergang in die Rente zu helfen und sie unter den neuen Bedingungen in die Gesellschaft zu integrieren;
- mit dem Konzept der Interessensausbildung zur Erweiterung des Horizontes, der Kenntnisse, Erläuterung unbekannter Tatsachen und zur Erhöhung der Qualität von kognitiven Funktionen bei älteren Menschen beizutragen;
- zur Erhöhung der psychophysischen Kondition bei den Senioren und zur Verlangsamung des Altwerdens beizutragen;
- an der Fürsorge für die Generation der Älteren, die für ihre Lebensereignisse die Aufmerksamkeit verdient, teilzunehmen;

- den Konservativismus und Dogmatismus bremsen, der Hoffnungslosigkeit der älteren Menschen, der Einsamkeit und der Angst vor dem Tod zuvorkommen.
- zur Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen beizutragen und eine positive Selbstbeurteilung zu pflegen.

(Quelle: Universität des dritten Lebensalters an den Universität Komensky Bratislava)

13.5. Die Universität geht von folgenden Motiven der Seniorenstudenten aus

Die Motivation zum Studium ist eine wichtige pädagogisch-psychologische Kategorie sowie ein soziologisches Phänomen in der heutigen Zeit, die die Entscheidung zu studieren und die Beweggründe dazu beeinflusst. Folgende Motivationsgründe liegen vor:

- Interesse, die eigenen Kenntnisse in jenem Fachgebiet zu erweitern, für das sie während des Arbeitsprozesses keine Zeit hatten und sich dafür interessiert haben;
- Bedarf an wertvoller Nutzung der Freizeit;
- Erfüllung des Verlangens, an der Hochschule studiert zu haben;
- Bedarf an gesellschaftlichem Kontakt;
- Bedarf an Innovation und Erweiterung der Kenntnisse aus Gründen der Nutzung im weiteren Beruf;
- Interesse, die Kenntnisse im eigenen Fachgebiet zu erweitern;
- das Streben, dem eigenen Partner, Freund, der Umgebung gleichzukommen.

13.5.1. Soziale Integration

Eine riesige Umsturzetape im Leben eines jeden einzelnen ist der Übergang vom aktiven Arbeitsleben in den Ruhestand. Von einem Tag zum anderen verliert der

Mensch seine dominante soziale Rolle, sein Status ändert sich und meist unvorbereitet kommt das Problem des Programmverlustes. Nicht alle Menschen sind gleich, einige freuen sich auf diese Etappe ihres Lebens, andere freuen sich weniger. Ihnen fehlt die Beschäftigungsrolle, sie sind emotional betroffen, durch Einsamkeit und einige auch durch Langeweile. Denjenigen, die eine Vorstellung haben, was sie tun werden, genügen auch praktische Ratschläge. Einige haben jedoch keine konkrete Vorstellung und benötigen Hilfe anderer Art. Da der Mensch nach dem Ausscheiden aus dem aktiven Arbeitsleben sein Arbeitsprogramm verliert, ist es erforderlich, ihm die Möglichkeit des so genannten zweiten Lebensprogramms anzubieten und zu schaffen. Eine der Möglichkeiten sind auch Universitäten des mittleren Alters, die Bildungsaktivitäten an den Universitäten nicht nur während der Übergangszeit beim Abgang in den Ruhestand, sondern auch im Greisenalter anbieten.

„Ältere Menschen, nach Überschreiten der Schwelle des Pensionsalters, und vor allem nach realem Abgang in den Ruhestand, stoßen in dieser Etappe ihres Lebens auf eine Menge von Problemen gerade deshalb, weil sie auf diese Etappe ihres Lebens nicht genügend vorbereitet waren. Deswegen stellen wir fest, dass mit der Vorbereitung auf das Greisenalter bereits um das 45. bis 50. Lebensjahr begonnen werden sollte.“ (Livecka, 1979)

(Quelle: Universität des dritten Lebensalters an den Universität Komensky Bratislava)

14. Experteninterview: N. H., an der Comenius

Universität in Preßburg (Bratislava) am Institut für Studierende im dritten Lebensalter

Auf meine Frage, welche Bedeutung und Motivation die Studierenden der jeweiligen Studienrichtungen aufweisen, antwortete die Institutsvorsitzende: *„Die Universität des dritten Lebensalters ist heute bereits ein fester Bestandteil der Universität, ohne die wir uns ein gewöhnliches Leben nicht mehr vorstellen können.*

Wir treffen die Senioren nicht nur auf den Fluren vor den Unterrichtsräumen, sondern auch in den Bibliotheken und Computersälen. Ihre Zahl hat bereits vor zwei Jahren die Ziffer eintausend überschritten und dieses Jahr erwarten wir rund 1200 Teilnehmer des Seniorenstudiums. Das Studium gibt ihnen sehr viel.

Das letzte Jahrhundert brachte gewaltige Veränderung im Lebensstil der Bevölkerung in den Industrieländern mit sich. Die zivilisierte Lebensweise stellte den Menschen vor bis jetzt unbekannt Situationen und Probleme. Die Technisierung senkte den Anteil der psychischen Arbeit und erhöhte die Ansprüche auf den geistigen Zustand des Menschen. Auf so eine derartige seelische Belastung ist der menschliche Organismus oft nicht genügend vorbereitet. Es kann also zu allgemeinen physischen und psychischen Gesundheitsstörungen kommen, wie zu Depression, Isolation, körperliche Beeinträchtigungen, Schlaflosigkeit etc.“

Auf meine Frage, ob der reife Mensch, um sich selbst seine Nützlichkeit und Selbstrealisierung zu erhalten, eine angemessene Tätigkeit braucht bzw. welche Voraussetzungen der Mensch also zum lebenslangen Lernen benötigt, erhalte ich folgende Interpretationen: einige davon sind z.B.:

- *die frühe Auseinandersetzung mit dem Altwerden und dem Greisenalter*

- *sich auf das Greisenalter derart vorbereiten, dass es ein fortbestehendes, aktives Leben sein wird*
- *um eine ausgeglichene soziale Atmosphäre um sich herum sorgen.*

Aus diesem Grunde ist es erforderlich in der heutigen zivilisierten Gesellschaft für ältere Menschen neue angemessene Möglichkeiten und Programme für aktives Altwerden zu suchen, vorzubereiten und anzubieten. Es geht nicht nur um eine Ausfüllung der Freizeit, von der sie mit dem Abgang in den Altersruhestand viel mehr haben, als zuvor. Es geht um Angebote für ein qualitatives Leben einerseits für jene, die es ausfüllen möchten, aber auch um die Suche nach Möglichkeiten der Vorbeugung für jene, die in Isolation fallen, sich abkapseln und einsam in ihren Wohnungen oder Zimmern in den Altersheimen bleiben. Der Mensch, der gewohnt war, während des aktiven Arbeitslebens seine individuellen Interessen zu befriedigen, setzt gewöhnlich seine Aktivitäten fort.

Der Übergang vom aktiven tätigen Arbeitsleben in den Ruhestand stellt eine gewaltige Umbruchsphase im Leben eines jeden Individuums dar. Von einem Tag zum anderen verliert der Mensch seine dominante soziale Rolle, seine Stellung wird geändert und in der Regel unvorbereitet, kämpft er mit den Problemen des Werteverlustes.“

15. Interviews

Interviewpartner B1: E.L., 59 Jahre, weiblich

Interviewsituation

E.L., ist AHS-Lehrerin in Preßburg, ich treffe mich in einem Kaffeehaus in Pressburg. Ihr beruflicher Werdegang umfasst Gymnasium, nach der Matura hat sie Pädagogik studiert, Fächer Französisch und Biologie. Seit 1966 ist sie in einem Gymnasium als Lehrerin beschäftigt. Chronologisch machte sie noch Weiterbildungen im Fach. Nach ihrer Pensionierung inskripierte sie gleich an der UDA im Fach Geschichte. Sie hat in diesem Bereich ein großes Interesse. Die Weiterbildung von E.L. beruht auf einem stark ausgeprägten Kommunikationsbedürfnis. Sie lebt von ihrer Familie getrennt, deswegen war sie gewöhnt, allein zu sein.

Motivation:

Der Input motiviert sie, mehr Wissen im Bereich der Geschichte und viel Kontakt zu Menschen zu haben. Nach ihrer Pensionierung hatte sie Angst vor der sozialen Isolation. Die Liebe zur Geschichte hat sie sich bis zum heutigen Tag bewahrt, als Folge ihres Alleinseins – welches sie allerdings bis zu einem gewissen Grad als störend empfindet. Während ihres Studiums besuchte sie keinen Arzt und dachte an keinerlei Krankheiten, sie beschäftigte sich nicht mit ihrer Gesundheit. *„Ich fühle mich gesund und vital. Damals wurde bei mir eine akute Depression diagnostiziert, auf Grund meiner Isolation im Zusammenhang mit meiner Pensionierung. Ich beschränkte in dieser Zeit meine sozialen Kontakte mit den Menschen auf ein Minimum. Das Studium ermöglicht mir außerdem meine geistige Kapazität bis ins hohe Alter zu halten. Nach meiner Pensionierung habe ich mit dem Studium der Geschichte begonnen. Dies hat mir sehr geholfen, meine sozialen Kontakte aufzubauen, mein Kommunikationsniveau auszuprägen. Ich habe gemerkt, dass mir der Kontakt zu Jüngeren gut tut. EDV macht mir jetzt*

keine Probleme mehr, was vor dem Studium für mich ein unbekannter Bereich war.“

Persönliche Meinung zum Thema lebenslanges Lernen:

E.L. meint, dass die UDA die Möglichkeit gibt, älteren Studenten ihre Lebensqualität zu erhöhen, auch in höherem Alter eine aktive Teilnahme am Leben und an der Gesellschaft ermöglicht und die gesellschaftlichen Kontakte unterstützt.

In heutiger Zeit ist es für Frau E.L. unvorstellbar, ohne lebenslanges Lernen zu existieren. Sie bewältigte eine kritische Situation, eine Krise nach der Pensionierung. *„Meine Lebensplanung wird in Zukunft ganz anders aussehen. Das Thema lebenslangem Lernen gibt eine ausgeglichene soziale Atmosphäre. Es bietet die Möglichkeit der Selbstrealisierung und eine neue Lebenserfüllung.“*

Interviewpartner B2: M.K., 60 Jahre alt, weiblich

Interviewsituation

Das Gespräch mit Frau M.K. fand am 13. November 2008 um 18.00 Uhr in der Wohnung der Befragten statt. Frau M.K. wohnt seit 10 Jahren allein in einer 3-Zimmerwohnung. Ich informiere sie über meine Arbeit und den Gegenstand der Arbeit, versichere ihr meine ethischen Überlegungen. Anschließend stelle ich ihr die Frage, was sie persönlich zum Lernen im Alter motiviert sowie welche Meinungen sie zu diesem Thema lebenslanges Lernen vertritt.

Die Interviewpartnerin hat die Möglichkeit, frei zu sprechen und so ihre Meinung darzustellen. Nach der Matura hat sie Spezialpädagogik studiert. Anfangs wollte ihre Mutter davon nichts wissen, da sie Vorurteile gegenüber Behinderten hatte. Schon 1964 hat sie mit einer Tätigkeit in einer Spezialschule als Pädagogin begonnen. Im Laufe ihres Berufslebens wechselte sie die Spezialschulen. Sie wollte immer mehr wissen, nahm teil an verschiedenen Kursen und Weiterbildungen. Sie besuchte auch Sprachkurse. In Pressburg entschließt sie sich

für das Studium der Gebärdensprache. An den Kursen findet sie großen Gefallen, sie erwägt sogar, ob sie Englisch auch noch lernen soll. Nach ihrer Pensionierung inskripierte M.K. an der UDA Gesundheitswesen. Ihr Interesse besteht darin, immer etwas Neues kennenzulernen und somit immer etwas Neues im Gesundheitsbereich zu erfahren.

Motivation:

Ihre Motivation zur Weiterbildung liegt in dem Wunsch, weiterhin mit vielen Menschen zusammen zu kommen, geistig nicht zu stagnieren, somit fit zu bleiben. Durch einen Aufenthalt im Ausland hat sie schließlich die Liebe zur Theologie entdeckt.

„Sie möchten wissen, was mich immer wieder motiviert, mir neue Fachgebiete anzueignen?“

Das ergibt sich aus meinem Leben heraus, eigentlich bin ich zum Lehrberuf ausgebildet, später durch verschiedene Umstände – nach der Pensionierung - habe ich das Gesundheitswesen und die Theologie für mich entdeckt.

Persönliche Meinung zum Thema lebenslanges Lernen:

Meine persönliche Meinung zum Thema LLL, die Weiterbildung ist natürlich ganz wichtig, ich kenne einige Leute die im Alter noch Interesse zeigen für ihre Weiterbildung und verschiedene Kurse, Vorlesungen besuchen. Ich kenne allerdings auch andere Menschen, die völlig vegetieren, die aber auch viel älter wirken. Man spricht von der geistigen Hygiene. Es gibt Krankheiten wie Alzheimer, die sehr verbreitet sind.“

Hauptanliegen, um etwas Neues zu lernen, ist für sie das Interesse, Neues kennenzulernen und der Wille und das Motiv müssen vorhanden sein. Aus diesem Grunde ist für M.K. sehr wichtig, dass ihrer Meinung nach das Studium in älteren Jahren und die angebotenen Kurse noch viel zielgerichteter sein sollten. *„Für mich ist das Studium ein Schlüssel, der Wille und das Motiv muss vorhanden sein. Ich sehe es für mich als Verdienst an und es ist mir auch wichtig, dass ich viele*

Dinge mache, mir ist auch mein Alter nicht so bewusst, ich bin schon 60 Jahre alt, fühle mich gesundheitlich sehr wohl, betreibe auch Sport, leider nicht sehr konsequent. Die weiteren sozialen Kontakte spielen für mich eine Rolle, sowie der geistige Anreiz und natürlich die Vermehrung meines Wissens.“

Interviewpartner B3: Mag. J.S., 64 Jahre alt, weiblich

Nach der Absolvierung der Matura war Frau J.S. als Krankenschwester tätig, in verschiedenen Stationen. Nach einem halben Jahr wurde Frau J.S. zur Weiterbildung geschickt. Neben ihrer laufenden beruflichen Tätigkeit absolvierte sie ein pädagogisches Minimum und konnte so auf einem Institut unterrichten. Ein Jahr vor ihrer Pensionierung inskribierte sie auf der Universität der Philosophie. Dieses Studium musste sie jedoch aus finanziellen Gründen abbrechen. Mit ihrer Pensionierung inskribierte sie bereits auf der UDA in Richtung Philosophie. Sie meint, dass Bildung und Lernen an der UDA der Schlüssel zum Leben sein kann.

Motivation:

Ihre Motivation war die Notwendigkeit, etwas anderes dazuzulernen. Sie strebte immer mehr und mehr Wissen an, ihre Existenz in einem immer höheren Niveau zu halten – also eine existentielle Notwendigkeit, zu studieren. Weitere Motivation war ihre Angst vor einer Alzheimererkrankung. Ihr Ziel ist, geistig fit und aktiv zu sein und gute Kommunikation sowie Leistungsfähigkeit im Alter auf einem bestimmten Level zu halten, viele soziale Kontakte mit Menschen beibehalten und Abstand von Isolation gewinnen sowie zur Vorbereitung und Bewältigung von Problemen.

„Die Motivation ist ganz einfach Angst vor einer dementiellen Erkrankung und die Notwendigkeit und der Wunsch, wieder studieren zu können und so wieder Kontakt zu jüngeren Menschen zu pflegen. Ebenfalls ist es mir wichtig, meine Meinungen auszutauschen.“

Nach der Pensionierung stand ich vor der Frage, was tue ich! Sobald die Entscheidung gefallen war, inskribierte ich an der UDA, es war sofort die Notwendigkeit, etwas zu lernen und auf jeden Fall es auch zu kommunizieren.“

Frau J.S. wurde von ihrer Familie sehr unterstützt und erhielt laufende Hilfe, z.B. bei der Literaturbeschaffung sowie beim Erlernen des Fachwissens unterstützten sie ihr Gatte sowie ihre Tochter.

Persönliche Meinung zum Thema lebenslanges Lernen:

Lebenslanges Lernen ist für Frau J.S. eine selbstverständliche Notwendigkeit auch im Alter. In der heutigen Zeit ist es fast nicht mehr möglich, einen Beruf zu erlernen und diesen dann bis zur Pensionierung auszuüben. Nach der Pensionierung benötigen Menschen eine sinnvolle Tätigkeit, was das Geistige und Physische betrifft.

„Ich glaube, dass es selbstverständlich ist, dass man lernen nicht nur soll, sondern muss. Umschulung etc. ist einerseits eine fast selbstverständliche Notwendigkeit und andererseits in der Pension ist es sicherlich eine gesunde Tätigkeit. Ob man jetzt Neues erlernt, um geistig aktiv zu bleiben oder wegen der Inhalte, ist nach meiner Meinung dasselbe. Außer man geht in das Internet, obwohl auch hier gibt es soziale Kontakte, wenn auch virtuell.“

Für sie ist lebenslanges Lernen heute wichtiger denn je. Sie ist der Meinung, dass das Leben nicht so langweilig ist. Ihr neues Studium an UDA hat ihr erstens einmal Respekt verschafft, und es wurde ihrer Meinung nach positiv aufgenommen im Kreise ihrer Familie.

Auf Grund ihrer Studienmotive lässt sich eine lebenslange spezifische Nützung von Lernangeboten feststellen.

Frau J.S. zeigte während des Interviews eine positive Bereitschaft zum Gespräch. Während des Interviews konzentrierte sie sich auf meine Frage, respektive die Problemstellung dahinter. Meine Gesprächsnotiz wurde Frau J.S. zum

Gegenlesen gegeben, um damit eventuelle Fehler und Missverständnisse auszubessern.

Interviewpartner B4: Mag. J.P., 68 Jahre alt, weiblich

Interviewsituation

Ich treffe mich mit Frau Mag. J.P. zu Hause in einer 4-Zimmer-Wohnung. Das Gespräch fand in ihrem Wohnzimmer am 03. November 2008 statt. Wir begannen sofort das Gespräch. Ich erkläre kurz das Thema meiner Dissertation und den damit verbundenen Zweck. Nachdem ich ihr die Anonymität und den rigorosen Datenschutz versichere, teile ich mit, dass ich während des Gesprächs Notizen machen möchte. Sie gab mir ihre Einwilligung – scheint jedoch angespannt, jedoch konzentriert sie sich scheinbar gut auf die Fragestellung.

Nach der Matura inskripierte sie an der Universität in Pressburg am Institut der Pharmakologie. Nach ihrer Promotion war sie in einer Krankenhausapotheke bis zur Pensionierung tätig. Im Laufe ihrer Tätigkeit besuchte sie immer Kurse und Seminare und schließlich entscheidet sie sich, an der UDA ihr Studium der Philosophie fort zu setzen.

Motivation:

Sie möchte leistungsfähig im Alter bleiben. Sie hat immer die Tendenz, etwas dazulernen und somit ihren Horizont zu erweitern. Sie ist motiviert für eine nachberufliche Betätigung, Erhaltung und Ausweitung ihrer Interessensgebiete. Doch es sind noch mehr Argumente, die für die Entscheidung eines Seniorenstudiums ausschlaggebend sind.

„Das Lernen fällt mir heute fast leichter, ich glaube, ich habe ein relativ gutes Gedächtnis und merke mir auch alles recht gut. Ich weiß mittlerweile, worauf es ankommt, nämlich Wiederholen und Wiederholen und einmal durchlesen. Gott sei

Dank merke ich mir den Stoff leicht, es gibt einige Themen, die sind schwierig, wie z.B. Technik.“

Persönliche Meinung zum Thema lebenslanges Lernen:

Für sie ist lebenslanges Lernen die Zukunft. Ein Leben ohne Lernen ist unvorstellbar. Ihrer Meinung nach werden nur diejenigen Menschen einen Job und einen erfüllten Sinn in ihrem Leben finden, die auch bereit sind, zu lernen. Aus diesem Grunde ist es erforderlich, in der heutigen zivilisierten Gesellschaft für ältere Menschen neue angemessene Möglichkeiten und Programme für ein aktives Alt-werden anzunehmen. Studium an der UDA, also lebenslanges Lernen, ermöglicht für Frau J.S. ein qualitatives Leben und die Möglichkeit zur Vorbeugung der Einsamkeit und sozialer Isolation. Frau J.S. vertritt die Meinung, dass diese Situation vor allem für Frauen charakteristisch ist. Lebenslanges Lernen ermöglicht eine Vermehrung von Wissen. Das Studium an der Universität stellt eine Herausforderung dar und bedeutet somit einen großen Schritt nach vorne und Möglichkeit, an den sozialen Kontakten und den wissenschaftlichen Projekten teilzunehmen.

Interviewpartner B5: E.R., 65 Jahre alt, männlich

Interviewsituation

Mit E.R. habe ich einen Termin vereinbart am 22. November 2008. Meine Nachbarin stellte den Kontakt zu Herrn E.R. her. Wir treffen uns in einem kleinen Restaurant in der Innenstadt in Pressburg. Nach der Begrüßung und Vorstellung informiere ich ihn über den Zweck und die Verwendung meines Interviews. Weiters präsentiere ich die Frage. Herr E.R. ist bereit zum Interview. Ich versichere ihn über das Vertrauensverhältnis und den Datenschutz.

Post High-School Education:

Herr E.R. studierte nach der Matura Journalistik und beschäftigt sich als Hobby mit der Malerei. Nach dem Studium war er bei einer Zeitung bis zur

Pensionierung tätig. Im Laufe seiner beruflichen Tätigkeit besuchte er immer wieder Seminare und Kurse, die für ihn immer mehr an Bedeutung gewannen. Mit seinem Pensionsantritt wollte er seine noch verbleibende Zeit sinnvoll nützen. Aus diesem Grunde meldete er sich an der UDA, Richtung Archäologie.

Motivation:

„Für mich war die Motivation zum Studium mein Wunsch, noch etwas zu lernen, meine Kommunikations- und Gedächtnisfähigkeit auch in älteren Jahren aktiv zu halten. Es verändert sich viel, man denkt anders als damals.“

Weitere Motivation war für ihn die Notwendigkeit oder der Wunsch, in ein neues Wissensfeld einzusteigen, weil für ihn die Frage, „*was tue ich in meinen noch zur Verfügung stehenden Jahren in meiner Pension*“ entstand.

„Ich habe Angst vor altersbedingtem Gedächtnisabbau sowie vor einer Verschlechterung meines kognitiven Leistungspotentials und vor einer allgemeinen Verlangsamung.“

Persönliche Meinung zum Thema lebenslanges Lernen:

Herr E.R. meint, dass das lebenslange Lernen eine Notwendigkeit ist und überdies eine gesunde Tätigkeit in älteren Jahren darstellt.

„Die Merkfähigkeit lässt im Alter nach, es mag schon sein, dass es biologisch nicht mehr ganz so leicht ist oder spielerisch wie in der Jugendzeit.“

Herr E.R. findet das Programm lebenslanges Lernen sehr positiv, denn so können die Menschen ihre Zeit ausnützen und natürlich gibt lebenslanges Lernen älteren Menschen die Möglichkeit, etwas für ihren Geist und Körper zu tun und ständig ihren Wissenshorizont zu erweitern. Er meint, dass Menschen, die sich ihr Leben lang weiterbilden und auch lernen, im Alter viel aktiver und gesünder sind, was sich auch in ihrem Leben widerspiegelt. Herr E.R. ist zum Thema lebenslanges Lernen außerordentlich positiv eingestellt. Er hat die Einstellung, dass lebenslanges Lernen die Motivation stärkt und die subjektive Barriere (z.B. Isolation, Depression, geistige Reduktion) wird geringer. Außerdem ist er der

Meinung, dass sich die Lebensqualität erhöht. E.R. treibt noch Sport und wandert am Wochenende.

Interviewpartner B6: RNDr. J.S.PhD., 66 Jahre alt, weiblich

Interviewsituation

Mit Frau J.S. habe ich den Kontakt am 2. Dezember 2008 über meine Bekannte hergestellt. Nach der telefonischen Vereinbarung treffe ich mich mit ihr in ihrer Wohnung. Nach der Begrüßung informiere ich sie über meine Arbeit und den Gegenstand der Arbeit. Ich versichere ihr meine ethischen Überlegungen und auch den Datenschutz. Frau J.S. ist eine sehr ruhige und freundliche Person. Nach der Information, was mit dem Gesprächsmaterial passieren wird und auch über die vorläufige Gesprächsdauer sowie meine Erwartungen bezüglich des Interviews, inklusive ihrem Einverständnis der schriftlichen Fixierung des Gesprächs, stelle ich anschließend die Frage: *„Was motiviert Sie zum Lernen in Pensionsjahren? Welche Meinungen haben Sie zu dem Thema lebenslanges Lernen?“*

Post High-School Education:

Nach dem Abitur an der Mittelschule hat sie Naturwissenschaft, Chemie/Physik studiert, spezialisierte sich in organischer Chemie. Weiters war sie als Hochschullehrerin tätig an der slowakischen technischen Universität, Lehrstuhl organische Chemie. Sie hat sich regelmäßig während ihrer laufenden beruflichen Tätigkeit in ihrem Fach in Form von Vorlesungen, Seminaren, Lehrgängen sowie auch durch Selbststudium fortgebildet. Sie hat an ausländischen Konferenzen teilgenommen sowie an Symposien. Auch durch die eigene forschungswissenschaftliche Tätigkeit hat sie ihre Kenntnisse in Fremdsprachen wie Deutsch, Russisch, Englisch und Französisch weiter vertieft.

Motivation:

Nach der Pensionierung braucht sie weiterhin die Kommunikation mit Menschen, was vorher Bestandteil ihrer Arbeit war. Sie lebt allein in einem Haushalt und

möchte die sozialen Kontakte nicht verlieren. Deshalb setzte sie das Studium der Fremdsprache fort. Sie hat gelernt, mit dem Computer umzugehen und arbeitet weiterhin als Assistentin im Sprachzentrum an der Universität.

Ich verspüre die Notwendigkeit, mich auch weiterzubilden und meine physische, psychische und geistige Aktivität zu erhalten.“

Persönliche Meinung zum Thema lebenslanges Lernen:

„Meiner Ansicht nach ist es sehr wichtig, dass auch die ältere Generation aktiv ist, damit sie so lange wie möglich ihre angemessene Gesundheit im Gleichgewicht hält.“

In ihrem persönlichen Umfeld bilden sich viele Senioren auch weiterhin fort, sie hält das Programm „Lebenslanges Lernen“ für sehr erforderlich und wichtig. Sie meint, es handelt sich oft um Erwerb von Kenntnissen in einem anderen Fach, abweichend vom ursprünglichen Beruf des Betroffenen.

Interviewpartner B7: E.L., 55 Jahre alt, weiblich

Interviewsituation

Ich kontaktiere Frau E.L. das erste Mal am 28. November 2008. Sie erklärte sich bereit, allerdings hatte sie am Wochenende wenig Zeit, nach einem weiteren Telefonat vereinbarten wir für das Gespräch den Termin vom 4. Dezember 2008 um 11.00 Uhr, in einem ruhigen Raum in einem Fischrestaurant in Pressburg.

Das Interview begann mit einer Begrüßung und Information über das Thema sowie über die Fragestellung. Ich informiere meine Gesprächspartnerin über die voraussichtliche Dauer, ebenfalls teile ich meine Erwartungen und meine Absicht mit, dass dieses Interview ein Teil meiner Dissertation ist. Ich versichere ihr den Datenschutz und ihre Anonymität sowie hole ich mir ihre Erlaubnis, während des Gespräches schriftliche Fixierung durchzuführen.

Post High-School Education:

Nach der Matura musste Frau E.L. wegen finanzieller Gründe arbeiten, trotzdem war sie stets bemüht, Kurse und Lehrveranstaltungen nebenberuflich zu besuchen. Ihr Interesse galt den Fremdsprachen, vorzugsweise Deutsch und Englisch.

Motivation:

„Eine der Möglichkeiten, sich im Ruhestand nicht zu langweilen, ist das Studium an der Universität im dritten Lebensalter (U3A) an der Universität in Pressburg.“

Sie besucht die U3A bereits das achte Schuljahr, eigentlich schon seit ihrer Entstehung. Ihr Anliegen ist es, sich weiterzubilden, geistig rege zu bleiben und somit eine gute psychische Kondition zu halten. Durch das laufende Studium hat sie ihr Selbstbewusstsein gestärkt und ihre Probleme des Alleinseins rücken dadurch in den Hintergrund.

„Ich habe mehrere Fachbereiche absolviert, jedoch am meisten hat das Studium der Journalistik und Psychologie geweckt, das ich nur in den höchsten Tönen loben kann. Das Wissen und die Kenntnisse, die ich während des Studiums erworben habe, nützte ich als Lehrerin der Psychologie.“

Persönliche Meinung zum Thema lebenslanges Lernen:

Das Programm lebenslanges Lernen verdient ihre Anerkennung und Bewunderung. *„Wir sollten nicht die Aussage vergessen, dass die Bildung des Geistes genauso erforderlich ist, wie die Verpflegung des Körpers.“*

Auch ist sie vom Engagement der Lektoren an der U3A begeistert und findet, dass sie den Wissensdurst der Studierenden stillen.

„Drittes Alter, diesen Meilenstein in unserem Leben muss man positiv verstehen, nicht als das Licht am Ende des Tunnels. Es ist auch ein einzigartiger Lebensabschnitt, auch als Schicksalsgeschenk und wir sollten dazu eine ambivalente Stellung einnehmen und uns bewusst werden, dass er kreativ, schön und sinnvoll verlebt werden kann.“

Interviewpartner B8: Mag. X., 59 Jahre alt, weiblich

Interviewsituation:

Ich kontaktierte Frau Mag. X über eine Bekannte und nach unserer telefonischen Vereinbarung fixieren wir einen Termin an der Universität in einem ruhigen SE-Raum. Sie scheint sehr freundlich und hilfsbereit. Wie üblich nach meiner Vorstellung und Begrüßung informiere ich sie über das Thema und den Verwendungszweck. Wie die vorigen Interviewpartner lehnt auch sie eine Tonbandaufzeichnung ab. Wir einigen uns auf eine schriftliche Fixierung des Gesprächs. Ich versichere ihr absoluten Datenschutz und Anonymität.

Nach der Matura studierte sie Musik auf dem Konservatorium, nach ihrem Abschluss war sie die gesamte berufliche Laufbahn als Musikerin tätig. Zum Schluss hat sie als Musiklehrerin gearbeitet und Musikerziehung unterrichtet.

Motivation:

Sie erst seit kurzem in Pension gegangen und füllt ihre Zeit mit der Betreuung ihrer Enkelkinder aus. Am U3A hat sie Weltgeschichte inskripiert. *„Dieses Studium bringt mich zurück in die Welt der Geschichte, des Wissens und der Bildung.“* Sie meint, außer dem Gehirntraining, was im Alter sehr wichtig ist, vermehrt sie ihr Spezialwissen. Insbesondere da sie parallel ein Theologiestudium belegt, welches zur Zeit ihrer Generation nicht zugänglich war.

Persönliche Meinung zum Thema lebenslanges Lernen:

Das Studium lebenslanges Lernen erfüllt sie vor allem mit Dank, Freude und Begeisterung, Bewunderung insbesondere zu den jungen Lektoren, die bereits frei studieren können und damit ihre Kenntnisse im Rahmen der U3A an die älteren Studierenden weiterleiten können.

Interviewpartner B9: Ing. Arch. S.K., 66 Jahre alt, weiblich

Interviewsituation:

Ich kontaktierte Frau Ing. Arch. S.K. über einen Interviewpartner und nach der telefonischen Vereinbarung fixierten wir den Termin. Wir treffen uns an der technischen Universität in einem Kanzleiraum einer Sekretärin. Nach der freundlichen Begrüßung und Information über das Thema und den Verwendungszweck. Anschließend versichere ich ihr absolute Anonymität und Datenschutz. Danach formuliere ich die Frage und stelle das Thema vor und informiere die Gesprächspartnerin darüber, was hierfür relevant ist.

Nach der Matura hat sie auf der Universität ein Architekturstudium abgeschlossen. Sie war auf einem Institut für Architektur tätig. Zur Zeit arbeitet sie als Hochschullehrerin, mit Unterbrechungen wegen Kindererziehung.

Motivation:

Sie möchte mit der Pensionierung ihre Arbeitstätigkeit nicht einfach beenden, sie setzt ihre Tätigkeit mit dem Studium einfach fort. Wundervoll ist, dass sie jetzt nicht muss, sondern will. Sie hat nach der Pensionierung immatrikuliert, auf der U3A in Richtung Englisch und Computerwissenschaft.

„Die Welt um uns ist so voll von Geheimnissen, so dass ein einfaches menschliches Leben nicht genügt dafür, dass wir alles lernen und so muss man studieren, solange es geht. Manche sind nur neugierig und sehnen sich nach mehr Wissen, jedoch viele brauchen ihre Bildung für die reale Arbeit, die sie im Pensionsalter fortsetzen.“

Ihrer Meinung nach ist an der U3A positiv, dass alle älteren Studierenden die Universität gerne besuchen und freudig lernen. Diese Erfahrung hat sie in ihren jungen Schuljahren nicht gemacht, da war es im Gegenteil oft der Fall, dass manche froh waren, einige Pflichten zu schwänzen.

Ich knüpfte an ihre Antwort auf meine erste Frage an – „*Ich bin sehr neugierig und arbeite noch ein wenig. Ich erwarb eine große Menge von neuen Kenntnissen und mit vielen habe ich mir meine Arbeit erleichtert. Ich bin glücklich, dass ich auch weiterhin arbeiten kann.*“

Persönliche Meinung zum Thema lebenslanges Lernen:

Auf meine Frage, wie ihre Ansicht zum Thema lebenslanges Lernen ist, antwortet sie: „*Ich folge der Parole **nicht zu Hause auf den Tod warten, sondern während des Marsches sterben!***“

Das lebenslange Lernen gibt ihr außer neuen Erkenntnissen für ihre Arbeit Freude und Schönheit, aber auch einen gesellschaftlichen Kontakt mit Menschen mit ähnlichen Interessen, wie sie hat. Sie schätzt sehr das Herangehen der Lehrer, ihre Geduld und ihr Verständnis, ihre Liebenswürdigkeit, das ist ein weiterer Reichtum, solche Menschen zu treffen.

„*Ich finde das Thema lebenslanges Lernen sehr positiv, es entspricht einer übergeordneten Idee.*“

Interviewpartner B10: Ing. S.M. CSc., 70 Jahre alt, männlich

Interviewsituation:

Mit Herrn Ing. S.M. CSc. treffe ich mich an der technischen Universität nach der telefonischen Vereinbarung des Termins. Nach der Begrüßung und Bekanntgabe des Themas sowie des Verwendungszwecks versichere ich ihm absolute Anonymität und Datenschutz. Anschließend formuliere ich die Fragen. Der Gesprächspartner ist sehr freundlich und entgegenkommend sowie sehr agil.

Post High-School Education:

Nach der Matura und seinem Universitätsstudium hat er als Ingenieur gearbeitet, bis zu seiner Pensionierung. Mit dem Zeitpunkt seiner Pensionierung

immatrikulierte er sofort an der U3A, wo er auch als Teilzeitvortragender im Bereich Computerwissenschaft tätig ist. Neben dieser Tätigkeit besucht er noch Kurse in englischer und französischer Sprache.

Motivation:

Für Herrn Ing. S.M.CSc. stellt die Hauptmotivation der Austausch zwischen den Studierenden dar. Mit diesem Studium beugt er Isolation vor, und auch gleichzeitig verspricht er sich eine Verlangsamung im geistigen Abbau. *„Ich führe nur ein Beispiel an, es ist allgemein bekannt, dass das Kurzzeitgedächtnis als erstes verlorenght, was für den Menschen fatale Folgen hat. Aus eigener Erfahrung aus der Arbeit mit Senioren kann ich bestätigen, dass durch mein intensives Studium z.B. einer Fremdsprache und dem Erwerb der Computerkenntnisse, die Abschwächung dieses Gedächtnisses eindeutig niedriger wird.“* So hilft das Studium, das physische und psychische Gleichgewicht zu halten. Er meint, die U3A bietet einen geeigneten Übergang vom produktiven Alter zum Pensionsalter. Weiters vertritt er die Anschauung, dass die Sprachbarriere in englischer und französischer Sprache ein spezifisches Problem unserer Generation ist.

Weiters ist er der Meinung, dass die Joga-Übungen mit theoretischen Vorlesungen die physische Kondition erhält. So stellt für ihn die U3A die bestgeeignete Form der Verbringung der Freizeit dar.

Persönliche Meinung zum Thema lebenslanges Lernen:

Das lebenslange Lernen hat eindeutig eine unbestreitbare Bedeutung, in der heutigen Zeit des unglaublichen Fortschritts muss der Mensch stets verfolgen, dass er im Bilde dieses Fortschrittes imstande ist, die Kenntnisse, die dieser Fortschritt mit sich bringt, zu realisieren.

16. Zusammenfassung und Diskussion der Interviews

An Hand der Darstellung der Interviews ist deutlich geworden, dass Motivation ein wichtiger und komplexer Bestandteil des Lernens beim Menschen in älteren Jahren ausmacht. Mit Erfolg und Neugier verfügen Menschen über mehr Lust und Freude an ihrer Tätigkeit, das wiederum erhöht ihre Lebensqualität. Mit den Interviews wurden die Mitteilungen über Motivationen und Meinungen vorgestellt. Motivationen in älteren Jahren sowie verschiedenen Lebenssituationen, um zu lernen und sich weiterzubilden, spielen eine wichtige Voraussetzung für das Leben. Ein Erfolg wird nur dann gegeben sein, wenn die Motivation und das Interesse ein wichtiger Zielpunkt für das lebenslange Lernen ausmacht. Das Studium an der Universität des dritten Lebensalters liefert einen Eindruck, der deutlich über die Interviews vermittelt wurde und meist eine Veränderung im Leben der Befragten vollzog. Solche Umbrüche werden z.B. durch Pensionierung ausgelöst. Gemeinsam ist den Interviewantworten, dass die Entscheidung für ein Studium bzw. den Eintritt in ein universitäres Bildungssystem einen primären kompensatorischen Charakter aufweist. Es geht um die Bewältigung von Lernmotivation in einer kritischen Lebenssituation. Die Befragten haben eine traditionelle Studienkarriere hinter sich.

Lernmotivation und Lernaktivitäten und die adäquaten Lernklimata bleiben auch in älteren Jahren erhalten. Es scheint auch der Hinweis wichtig, dass Lernfähigkeit und Lerntempo in älteren Jahre verloren geht und nicht immer zu erwarten ist. Die sozialen und persönlichen, psychischen und physischen Faktoren sind auch Haupteinflussfaktoren auf die Motivation. In den geführten Gesprächen spiegelte sich in Bezug auf Weiterbildung in älteren Jahren wieder, dass Menschen ein immaterielles Bedürfnis haben, wie z.B. Kontakt mit jüngeren Studierenden, Kommunikation mit Menschen, welche ebenfalls im Ruhestand sind.

Die Motive für die Weiterbildung im Sinne lebenslanges Lernen weist einerseits den Ausdruck „Weiterbildung“, der nicht nur berufliche Fortbildung und

Umschulung umfasst, sondern andererseits auch den Begriff der Seniorenweiterbildung auf. Ein wesentliches Problem bei der Seniorenweiterbildung scheint, wie die Gesprächspartner erwähnten, dass das Lerntempo im Alter nachlässt und die Konzentration und die Aufnahme des Stoffes nicht mehr so einfach ist. Sie sind der Meinung, dass die Merkfähigkeit in älteren Jahren nicht mehr so einfach ist. Vor allem im körperlichen Bereich kommen bestimmte Abbaueinschränkungen unausweichlich dazu, die jedoch im bestimmten Maße kompensierbar sind, wie z.B. mit Hörgeräten, künstlichen Hüftgelenken etc.

Es wurde festgestellt, dass die Seniorenstudenten durch ihr Studium einen neuen Lebenssinn erhielten. Die Motivation war auch das Interesse zur Steigerung des Wissens in wissenschaftlichen Gebieten und die praktische Nutzung der Informationen in ihrem Leben. Nicht nur die allgemeine Erweiterung des Horizontes und der Kenntnisse, sondern auch ihre praktische Nutzung im Leben hat auch in älteren Jahren Bedeutung. Die Senioren, respektive ältere Menschen, bilden sich nicht nur wegen ihres persönlichen Vorteils, sondern auch wegen ihrer gesamtgesellschaftlichen Betätigung weiter. Die soziale Isolation wirkt sich auf die Existenz von einsam lebenden Personen aus oder auf das Leben eines passiven einzelnen, der an der Familie, gesellschaftlichen oder kollektiven Aktivitäten nicht teilnimmt. Wenn wir die Faktoren der Seniorenbildung analysieren, erhalten wir das Ergebnis: dass der Mensch als soziales Wesen stets den Einflüssen des sozialen Milieus oder positiven oder negativen ausgesetzt ist. Auch im Rahmen des Gesprächs wurde merkbar, dass sich Sozialkontakte durch den Eintritt in den Ruhestand deutlich verringert hatten.

Zum Thema „Lebenslanges Lernen“ haben die Interviewpartner eine positive Einstellung. Ich gehe davon aus, dass das „Lebenslange Lernen“ immer mehr zu einer Hauptgrundfunktion des menschlichen Lebens wird. Von den Interviewpartnern wurde widerspiegelt, dass die permanente Weiterbildung eine persönliche, soziale, gesellschaftliche und kulturelle Voraussetzung darstellt.

Auch für die zehn Gesprächspartner hat das „Lebenslange Lernen“ eine vis major Bedeutung, da sie auch in älteren Jahren ihren Horizont erweitern wollen und nicht inaktiv werden wollen. Der Austausch mit anderen und immer noch neue Erfahrungen zu sammeln sowie um etwas Neues kennen zu lernen, ist wichtig.

Dementsprechend wäre es erforderlich, das Bildungsangebot für ältere Menschen über das Vermitteln von Wissen hinaus zu erweitern.

Die in der Durchführung und im Verlauf des Interviews angesprochenen Themen werden mit der verwendeten Literatur verglichen. Bildung in älteren Jahren als Bereich der Soziologie dürfte deshalb von zentraler Bedeutung sein, weil wir in einer Gesellschaft leben, die auf Informationsaustausch und Kommunikationsumsatz angewiesen ist und als Lerngesellschaft bezeichnet wird. Bildung wird in der Literatur, aber auch von meinen Interviewpartnern als lebenslanger Prozess gesehen. In diesem Prozess haben die Menschen die Möglichkeit, inne zu halten, um eine Gestaltungsfähigkeit für ihr Leben erwerben zu können (vgl. Kolb/Heckmann, 2001).

Der Mensch stellt die eigene Person abhängig von seinem Gestaltungsspielrahmen in den Mittelpunkt seines Universums. Der Prozess „Lebenslanges Lernen“ wird fortwährend begleitet von Rationalisierung im Sinne der Ansprüche und Ziele eines Menschen. Die Zielorientierung geht Hand in Hand mit individueller Selbstverwirklichung einher. Mit der Zeit hat sich das Altern verlangsamt, das heißt, die älteren Menschen sind jünger geworden. Aus diesem Grunde mussten die älteren Menschen an sich arbeiten, dazu gehört auch das lebenslange Lernen. Im Laufe des Interviews wurde von den Interviewpartnern erwähnt, dass ihrer Meinung nach diejenigen, die sich für das lebenslange Lernen entschieden haben, oftmals viel jünger wirken und sich auch so fühlen.

Lebenslanges Lernen bezeichnet insgesamt die Bereiche der vor- und nachschulischen Bildungsprozesse, das organisierte, das teilorganisierte und das unorganisierte Lernen (vgl. Brödel, 1998).

Meine Interviewpartner haben auch erwähnt, dass sehr wichtige Motivationen die Erhaltung der geistigen Leistungsfähigkeit, Förderung der gemeinsamen Kontakte und Handlungen, weitere Ausweitung von Interessen darstellen. Die älteren Menschen lernen ihren Lebensabschnitt sinnvoll und ausfüllend zu gestalten und sie sollen im Bildungsprozess lernen, ihre jetzige und weitere Lebenssituation zu bewältigen (vgl. Kolb, 1999).

Aus dem Mangel an Theorie zur Weiterbildung spezifischer Motivation haben einige Autoren auf Motive nach induktiv abgeleiteten Kategorien, die sich auf empirische Untersuchungen mit qualitativem Ansatz beziehen, zurückgegriffen. Gottwald und Brinkmann (1973) separieren Weiterbildungsmotive nach induktiven Kriterien, z. B. Prestigemotive, Bildungsmotive, Freizeitmotive, Motive zur Bewältigung von Anforderungen im privaten Alltag oder Kontaktmotive. Interessen können nun von Motiven konzeptionell abgegrenzt werden.

Es sollte besonders beachtet werden, dass gerade der Mensch im „dritten“ Alter mit vielen grundsätzlichen Veränderungen konfrontiert wird. Es geht dabei hauptsächlich um seine soziale Stellung, um den Umgang und die Form seiner Teilnahme am Leben kleinerer Gruppen, aber auch am Leben der ganzen Gesellschaft; um die Verminderung seiner Position und seiner Rolle im öffentlichen und privaten Bereich.

Es kommt auch oft zu Veränderungen in interpersonellen Beziehungen, dazu kommt noch, dass die Welt selbst immer weniger seine Welt ist, in der er sich wohlfühlt. Schuld daran ist die immer mehr verwendete Technik.

Ein qualitativ gutes Leben im dritten Lebensabschnitt hängt von der Fähigkeit ab, wie man über alles denken, die persönliche Situation bewerten und sich in einer neuen Situation orientieren kann.

Für das Pensionsalter gilt ganz besonders, dass man sich mit Hilfe der Weiterbildung in bestimmter Weise gegen die wenig erfreuliche Realität „wehren“ kann, der Impuls richtet sich gegen die massive Resignation in entscheidenden Fragen der Existenz.

Die Selbstreflexion kann zu neuer Qualität des Selbstbewusstseins, zu neuer Selbstachtung und neuer Würde führen.

Zum Schluss der von der Theorie geleiteten Arbeit findet sich eine Bemerkung, es heißt, die Europäische Union wird ihren Mitgliedern einen Anstoß geben. So wird sich die Verfügbarkeit vom statistischen Datenmaterial zu weiterbildungsrelevanten Aspekten in den kommenden Jahren verbessern. Die Daten zur Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen sollen europaweit vergleichbar sein und zur Verfügung stehen (vgl. Fritz, 2004:404ff).

Schlusswort

Ich hoffe, dass es mir mit meiner Arbeit gelungen ist, wenn auch nicht vollkommen, die Vielseitigkeit bezüglich des Trends „Lebenslanges Lernen“ aus soziologischer Sicht zu beleuchten und ein wahrhaftes Bild mittels der Präsentation der Interviews zu vermitteln.

Ich will das Niveau meiner Arbeit nicht überschätzen, ich denke nur, dass sie derart wahrhaftgetreu geschrieben ist sowie meine persönliche Lebensgeschichte respektive meinen persönlichen Bildungsweg widerspiegeln.

Bibliographie

- Adorno, T. (1972): These über Bedürfnisse, Frankfurt
- Amann, A. (1989): Die vielen Gesichter des Alters. Tatsache – Fragen – Kritiken, Wien
- Arnold, B. & Costa, F.-J. (1996): Wissenschaftliche Weiterbildung älterer Menschen in Europa In: Stadelhofer, C. (Hrsg.): Kompetenz und Produktivität im dritten Lebensalter, Bielefeld: Kleine
- Arnold, R. (1996): Weiterbildung, München
- Arnold, R./Gieseke, W. (1999): Grundlagen der Weiterbildung - Die Weiterbildungsgesellschaft, Neuwied
- Aries, Ph. (1985): Geschichte der Kindheit, München
- Atteslander, P. (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin
- Backes, G.M. (1997): Alter als gesellschaftliches Problem, Opladen
- Backes, G.M./Clemens, W. (1998): Lebensphase Alter. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Altersforschung, Weinheim
- Baddeley, A. (1986): Eine neue Komponente der Working memoire
- Baltes, P. B.(1989): Das Doppelgesicht des Alterns, In: Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.). Jahrbuch 1989, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Bandura, A. (1976): Lernen am Modell, Ansätze zu einem sozialkognitiven Lerntheorie, Stuttgart
- Bandura, A. (1979): Sozialkognitive Lerntheorie, Stuttgart
- Baumgart, F. (1997): Theorie der Sozialisation, Bad Heilbrunn
- Beck, U. (1986), Risikogesellschaft, Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.
- Becker, H. (1999):Personalentwicklung – Bildung. Förderungs- und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis, Stuttgart
- Becker, K. (1972): Alter – doch dabei! Stuttgart/Göttingen
- Behrmann, D./Schwarz, B. (2003): Selbstgesteuertes Lebenslanges Lernen. Herausforderung an die Weiterbildungsorganisationen, Bielefeld

- Biser, E. (2002): Bildung im Alter. Bemerkungen zu Sinn und Recht der Senioren-Studien. In: Worms, B. (2002): Bildung im Alter. Eine Dokumentation, Seite 9-10, Bonn
- Bildungspolitische Analyse, 2002: In Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
- Bitterer, G. (1995): Das Sterben denken um den Lebenswillen, Frankfurt am Main
- Blatny, M./Ošcka, L. (1988): Zdroje Sebehodnoteni a zivotny spokojnosti. Praha
- Blesset, G. (1968): The association between quantitative measures of dementia and of senile change in the cerebral grey matter of older subjects. *British Journal of Psychiatry*, 114, 797, In: Fleischman, U. M. (1989): Gedächtnis und Alter, Bern.
- Böhmer, G. (1992): Verständigung über das Alter oder Bildung und kein Ende, Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Böhnisch, L. (1997): Sozialpädagogik des Lebensalters. Eine Einführung, Weinheim, München.
- Bolder, A./Hendrich, W. (2002): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien, Lebenslanges Lernen, Opladen
- Bourdieu, P. (1992): Die Mechanismen der Macht, Hamburg
- Bourdieu, P. (1998): Die feinen Unterschiede, Frankfurt am Main
- Borscheid, P. (1987): Geschichte des Alters, Münster
- Bratska, M.(1991): Osobnost v situaciach psychickej zataze. In: Ucebne texty pre studujucich Univerzity tretieho veku. Bratislava
- Bratska, M.(1992): Methody aktivneho socialneho ucenia a ich aplikacia. Bratislava
- Breloer, G. (1980): Aspekt einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Brödel, R. (Hrsg.) (1998). Grundlagen der Weiterbildung. Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung, Darmstadt
- Brödel, R. (1992): Sommeruniversität Leipzig – Ein Fortbildungsprogramm für Weiterbildungspersonal, Hannover

- Brödel, R. (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung.
In: Ders.; Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung.
Neuwied: Lüchtherhand
- Brödel, R. (1998): Grundlage der Weiterbildung. Lebenslanges Lernen, Darmstadt
- Bullinger, H.-J. (1996): Erfolgsfaktor Mitarbeiter – Motivation,
Kreativität und Innovation, Stuttgart
- Charlier, S. (2001): Grundlage der Psychologie, Soziologie und Pädagogik für
Pflegebedürftige, Stuttgart
- Cibes, M. (1989): Didaktika dospelych. Obzor, Bratislava
- Comenius, J.A. (1991 Übersetzt): Pampaedia
- Cropley, A.J. (2005): Qualitative Forschungsmethoden. Eine empirische
Einführung, Frankfurt am Main
- Dickau, J. (1991): Lebensbegleitendes Lernen und Kompetenzentwicklung, Berlin
- Dilling, H./Mombour, H.W./Schmidt, M.H. (1991): Internationale Klassifikation
psychischer Störungen, Hamburg
- Dohmen, G., Nacke, B. (1996): Lebenslanges Lernen, Erfahrungen und
Anregungen aus Wissenschaft und Praxis; Bonn
- Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinie einer modernen
Bildungspolitik, Bonn
- Dohmen, G. (1997); Das Jahr des lebenslangen Lernen, Bonn
- Dohmen, G. (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa,
lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten, Bonn
- Dubs, R. (1995): Lebensverhalten: Ein Beitrag zur Interaktion von Lernenden und
Lehrenden im Unterricht, Zürich
- Edelmann, W. (1996): Lernpsychologie, Weinheim
- Enzenhofer, E. u.a. (2004b): Erwerbsrealität von älteren Arbeitnehmern: Chance
Barriere, AMS-Report 39, Wien
- Fatke, R./Merkens, H. (2006): Bildung über die Lebenszeit, Wiesbaden
- Faulstich, P./Zeuner, Ch. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte
in Theorien, Didaktik und Adressaten, München

- Fell, M. (1984): Dialogische Methoden in ihrer anthropologischen, gesellschafts-politischen und lernpsychologischen Relevanz für Erwachsene, Berlin
- Felsch, A. (1997): Personalentwicklung und organisationales Lernen, Berlin
- Filipp, S.H./Mayer, A.K. (1999): Bilder des Alters: Alterstereotypen und die Beziehungen zwischen den Generationen, Stuttgart
- Fleischmann, U. M. (1989): Gedächtnis und Alter, Multivariateanalyse zum Gedächtnis alter Menschen, Bern, Stuttgart, Toronto
- Fritz, J. (2004): Schätzungen von europäischer Struktur und Beschäftigungsindikatoren, In: Wirtschaft und Statistik 4/2004, 404-409
- Froschauer, U./Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview – Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. WUV, 2003
- Gerschlager, W./Baumgartner, G. (2007): Alzheimer. Die Krankheit des Vergessens, Wien
- Giddens, A. (1996): Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft, Frankfurt am Main
- Geisler, K.H./Ortey, M. (2000): Lebenslanges Lernen – Die große Illusion, Weinheim
- Gieseke, W. (2000): Beratung in der Weiterbildung, Opladen
- Girtler, R. (2001): Methode der Feldforschung. Böhlau Verlag Wien
- Hackenbroch, V. (2009): Verjüngung aus der Spritze, Zeitschrift für Gerontologie und Psychiatrie, Köln
- Heckhausen, H. (1974): Förderung der Lernmotivierung in der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Roth, H. (Hrsg. Stuttgart)
- Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handel, Berlin
- Hegerl, U./Zaudig, M./Möller, H.J. (2001): Depression im Alter – Abgrenzung, Wechselwirkung, Diagnose, Therapie, München
- Heitger, M. (1972): Pädagogik, Darmstadt: Carl Habel Verlagsbuchhandlung
- Hentig, H. (1999): Bildung. Ein Essay, Weinheim, Basel
- Herkner, W. (2001): Lehrbuch Sozialpsychologie, Bern, Toronto

- Hoch, M. (1998): Vom schlechten Umgang mit den Erwachsenenlernen. Ein kritische Bestandsaufnahme In: Dieckmann, H./Schachtsiek, B. (Hrsg.). Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung, Stuttgart
- Hondrich, K. O. (1983): Bedürfnisse im Wandel, Opladen
- Hörr, B. (2001): Lebenslanges Lernen – Handbuch für wissenschaftliche Weiterbildung, Frankfurt am Main
- Kade, J. (1998): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main
- Kade, J./Nittel, D./Schlitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Stuttgart
- Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen, mögliche Bildungswelten, Opladen
- Kasten, E. (2007): Einführung – Neuropsychologie, München, Basel
- Knoll, J. (1974): Lebenslanges Lernen. Erwachsenenbildung in Theorie und Praxis, Hamburg
- Knoll, J. (1997): Lebenslanges Lernen im Kontext internationaler Bildungspolitik und Bildungsreform, Bonn
- Kolb, M./Heckmann, O. (2001): Bildung im Alter – Bewegungsbildung im Alter, Hamburg
- Kolland, F. (1996): Kulturstile älterer Menschen jenseits von Pflicht und Alltag Wien/Köln/Weimar
- Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Momente, Berlin
- Kopernik, C. (2007): Überblick über die Geschichte und Entwicklung von Konzepten lebenslangen Lernens. München
- Kruse, A./Lehr, U. (1989): Intelligenz, Lernen und Gedächtnis im Alter, Stuttgart, New York
- Kruse, A./Schmitz-Scherzer, R. (1995): Psychologie des Lebensalters Darmstadt
- Küppers, B. (1981): Betriebliche Aus- und Weiterbildung, München
- Langer, I. (2001): Das persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung, Köln

- Lamnek, S. (1993): Qualitative Sozialforschung, Basel
- Laslett, P. (1995): Das Dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns, Weinheim/München
- Lassahn, R. (1977): Grundriss einer allgemeinen Pädagogik, Heidelberg
- Lassahn, R. (1983): Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung, Heidelberg
- Lefrancois, G. (1972): Psychologie des Lernens, Berlin
- Lehr, U. (2000): Psychologie des Alters, Wiebelsheim
- Lenz, W. (2000): Lernen ist nicht genug! Arbeit – Bildung – Eigener Sinn, München
- Livecka, E. (1979): Uvod do gerontopedagogiky. USI pri MS CSR, Praha
- Löwe, H. (1970): Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters, Berlin
- Matalik, S. (1998): Entwicklungen in der Aus- und Weiterbildung, Anforderungen, Ziele, Konzepte, Baden-Baden
- Maurer, A. (1995): Das humanwissenschaftliche Gespräch zum Verständnis sittlicher Kompetenz. Themen – Tendenzen – Einsichten. In: Eid, W. u.a. (Hrsg.): Moralische Kompetenz: Chancen der Moralpädagogik in einer pluralen Lebenswelt, Mainz.
- Mayring, Ph. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim, Basel
- Mertineit, W. (1970): Ständige Weiterbildung, In: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. 25 Jahre Erwachsenenbildung im Spiegel einer Zeitschrift, 22. Jahrgang, Nr. 3
- Microsoft Encarta Enzyklopädie 2005: Unter: Lebenslanges Lernen
- Nassehi, A. (1993): Die Zeit der Gesellschaft. Auf dem Weg zu einer soziologischer Theorie der Zeit, Opladen
- Olbricht, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Picht, W. (1914): Das Problem der Stelltementbewegung, Jena

- Pohlmann, S. (2004): Altersgrenze – Jung oder Alt. In: Böhme, G. (Hrsg.): Das Alter in Spiegel der Gesellschaft, Instein.
- Prahl, H.W./Schroeter, K.R. (1996): Soziologie des Alters. Eine Einführung, Paderborn
- Preuss, G. (1989): Schülerduden – Das Wissen von A-Z, Mannheim
- Raidhel, J., u.a. (2005): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen, Wiesbaden
- Reinhold, G./Pollak, G./Heim, H. (1999): Pädagogik – Lexikon, München, Wien
- Renband, K.-H./Blassius, J. (1996): Face-to-Face, telefonische und postalische Befragungen: Ausschöpfungsquoten und Antwortmuster. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48
- Ritter, J. (1997): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 1, Basel
- Roth, G. (2003): Aus Sicht des Gehirns, Frankfurt am Main
- Rosenmayr, L. (1978): Der alte Mensch in der Gesellschaft, Hamburg
- Rosenmayr, L. (1983): Die späte Freiheit. Das Alter ein Stück bewusst gelebten Lebens., Berlin
- Rosenmayr, L. (1993): Streit der Generationen, Wien
- Rosenmayr, L. (2006): Hoffnung Alter, Forschung, Theorie, Praxis, Wien
- Roth, H. (1977): Vom Kind zum Erwachsenen. Aus der „Pädagogischen Anthropologie“, Dortmund, Berlin
- Roth, H. (1979): Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission, deutscher Bildungsrat. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschung. Stuttgart
- Saake, I. (1998): Theorie über das Alter. Perspektive einer konstruktivistischen Altersforschung, Opladen/Wiesbaden.
- Salthouse, T. (1996): Experimental Psychology of Human Aging, New York
- Schiersmann, C. (2000): Beratung in der Weiterbildung. Neue Herausforderungen und Aufgaben, München
- Schneeberger, A. (2004a): Weiterbildung älterer Arbeitnehmer: Beteiligung, Interesse, Nachholbedarf, In: Österreichische Bundesarbeitskammer u.a.: Altersgerechte Alterwelt, Referate und Diskussionsbeiträge des Expertenhearings der Sozialpartner, 27. und 28. Mai 2004, Wien, S. 32-41

- Schneeberger, A./Mayr, T. (2004): Berufliche Weiterbildung in Österreich und im Europäischen Vergleich: Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit, In: ibw-Schriftenreihe Nr. 126
- Schneewind, K. A. (1992): Persönlichkeitstheorie II. Organismische und dialektische Ansätze. Darmstadt
- Schneewind, K.A. (1996): Die soziale kognitive Lerntheorie von A. Bandura, Persönlichkeitstheorie II, 182-239, Darmstadt
- Schermer, F.J. (1991): Lernen und Gedächtnis, Stuttgart
- Schroeder, K, Prahl, H.-W. (1999): Soziologisches Grundwissen für Altenhilfsberufe. Ein Lehrbuch für die Fach- und Hochschule, Beltz
- Schöpf, A. (1987): Bedürfnis, Wunsch, Begehren. Probleme einer philosophische Sozialanthropologie, Würzburg
- Schulze, T. (1993): Lebenslauf und Lebensgeschichte, zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse, Bremen
- Schwenk, B. (2004): Bildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Reinbek
- Singer, W. (2002): Der Beobachter im Gehirn, Frankfurt am Main
- Sodian, B. (1998): Theorie der kognitiven Entwicklung. In: Keller, H. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Bern
- Spandel, R. (1993): Die Stellung der Alten in der mittelalterlichen Gesellschaft. In: Biegel, G. (Hrsg.): Geschichte des Alters in ihren Zeugnissen von Antike bis Gegenwart. Braunschweig
- Spitzer, M. (2002): Geist im Netz, Frankfurt am Main
- Spitzer, M. (2003): Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg, Berlin
- Stange, K.H: (1999): Lebensfinsternis, Depression. Ein Ratgeber, Darmstadt
- Statistik Austria: Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus 2003, Wien
- Strecansky, M. (2001): Prednasky na UTV pre STU na SO Wyuzitie pocitacov v praci a v. domacnosti
- Tews, H.P. (1993): Neue und alte Aspekte des Strukturwandels des Alters. In: Naegele, G. & Ders (Hrsg.): Lebenswandel im Strukturwandel. Opladen

- Thomae, H. (1983): Altersstile und Altersschicksale. Ein Beitrag zur differentielle Gerontologie, Bern
- Tokarski, W. (1989): Freizeit und Lebensstile älterer Menschen. Kasseler Gerontologische Schriften.
- Tokarski, W. (1998): Alterswandel und veränderte Lebensstile. In: Clemens, W./Backes, G.M. (Hrsg): Alter und Gesellschaft. Gesellschaftliche Modernisierung durch die Altersstrukturwandel. S 109 – 119, Opladen
- Voelpel, S./Arnold, H. (2006): Jedes Alter hat seine Kompetenzen, In: Personalwirtschaft, Heft Nr. 2/2006
- Wellhöfer, P.R. (1997): Grundstudium Sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen, Stuttgart
- Weinert, F.E./Mandl, H. (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen
- Weinert, F.E. (1992): Altern in psychologischer Perspektive, Berlin, New York
- Wenglein, E. (1997): Das dritte Lebensalter, Göttingen
- Wildmann, L. (2001): Der Kompetenzmensch: Lernen und das ein Leben lang, Sternenfels
- Wolf, E. (1985): Lernmotivation als Bedienung für Lernprozess, Berlin
- Wulff, G. (1994): Zur Einleitung: Grundzüge einer historischen pädagogischen Anthropologie, Weinheim
- Wunschel, A. (2004): Das Alter, Hamburg, Bonn
- Zahn, L. (1993): „Die akademische Seniorenbildung – Eine historische Bilanz in methodischer-ditaktischer Absicht, Berlin
- Zdarsil, H. (1936): Lebendiger Geist, Wien
- Zdarsil, H. (1976): Anthropologie des Erwachsenen, In: Zdarsil, H./Olechowsky, R.: Anthropologie und Psychologie des Erwachsenen, Stuttgart
- Zeidler, S. (1989): Teilnahme an der beruflichen Fortbildung, Ergebnisse des Mikrozensus Dezember 1989, In: Statistische Nachrichten, 45. Jahrgang 1990, Heft 11, S 790

Internetquellen:

<http://www.ibw.at/ibw-mitteilungen.web.pdf>, 2007

<http://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen.web.pdf>, 2007

http://www.statistik.at/fachbereich_ake/ake_2008, 2008

<http://www.ams-forschungsnetzwerk.at>, 2008

<http://www.fotolia.com>. 2008

ANHANG

1. Studienfächer im akademischen Jahr 2007 / 2008

Erstes allgemeines Studienjahr

Archäologie II.

Astronomie II.

Geschichte und Denkmäler der Stadt Bratislava I.

Geschichte und Denkmäler der Stadt Bratislava III.

Geschichte und Theologie II.

Geschichte der Slowakei I.

Allgemeine Geschichte II.

Geschichte der bildenden Künste I.

Geschichte der bildenden Künste III.

Theater und Musik im Zeitwandel I.

Ökonomik I.

Ökonomik III.

Folkloristik und Volkskunde II.

Folkloristik und Volkskunde III.

Philosophie I.

Philosophie III.

Gerontologie I.

Gerontologie II.

Yoga I.

Yoga II.

Kurwesen I.

Lateinische Sprache und Kultur des antiken Roms III.

Medikamente und Gesundheit I.

Medikamente und Gesundheit II.

Medikamente und Gesundheit III.

Computer und Informatisierung der Gesellschaft I.

Computer und Informatisierung der Gesellschaft II.

Computer und Informatisierung der Gesellschaft III.
Rechtswissenschaft II.
Psychologie I.
Psychologie II.
Psychologie III.
Regeneration der psychophysischen Kräfte der Senioren I.
Regeneration der psychophysischen Kräfte der Senioren II.
Sozialarbeit III.
Welt der Oper I.
Topografie der antiken Welt I.
UNESCO II.
Gartenbau I. (Gemüseanbau)
Gartenbau II. (Obst- und Weinanbau)
Journalistik I.
(Quelle: Universität des dritten Lebensalters an den Universität Komensky Bratislava)

2. Finanzierung der Universität des dritten Lebensalters in Preßburg an der Comenius-Universität

Das Schulministerium soll die Universitäten des 3. Altes finanziell unterstützen. Direkt vom Ministerium erhalten jedoch die Universitäten für ihre Tätigkeit kein Geld. Die Universitäten werden von den Hochschulen von jenen Geldern bezahlt, die sie von ihren Direktstudenten und externen Studenten erhalten. Das Finanzieren ist völlig den einzelnen Universitäten überlassen, was ein sehr kompliziertes Problem darstellt. In der Tschechei gibt es achtzehn solche Universitäten. Diese werden vom Staat mittels Entwicklungsprojekte subventioniert. Voriges Jahr haben sie ca. 15 Millionen tschechische Kronen erhalten. Die Comenius-Universität zweigt für die Universität des dritten Alters rund 2 Millionen Kronen ab. Die Pädagogen werden vom Schulgeld bezahlt. Die Lehrer erhalten ab 200 Kronen je Stunde. Die Universitäten für Senioren können Gelder auch aus den internationalen Projekten und von Sponsoren erhalten. Der

Staat nimmt es vorläufig nicht wahr. „*Wir sind der Meinung, dass die paar Millionen Kronen, die es in der Slowakei kosten würde, der Staat im Stande wäre für diesen Zweck abzuzweigen.*“ (Frantisek Gaher).

(Quelle: Universität des dritten Lebensalters an den Universität Komensky Bratislava)

3. Abbildung Nervenzelle

Die Abbildung zeigt eine Nervenzelle mit ihren Dendriten und einem Neuriten, der an seinem Ende zahlreiche Verzweigungen aufweist.

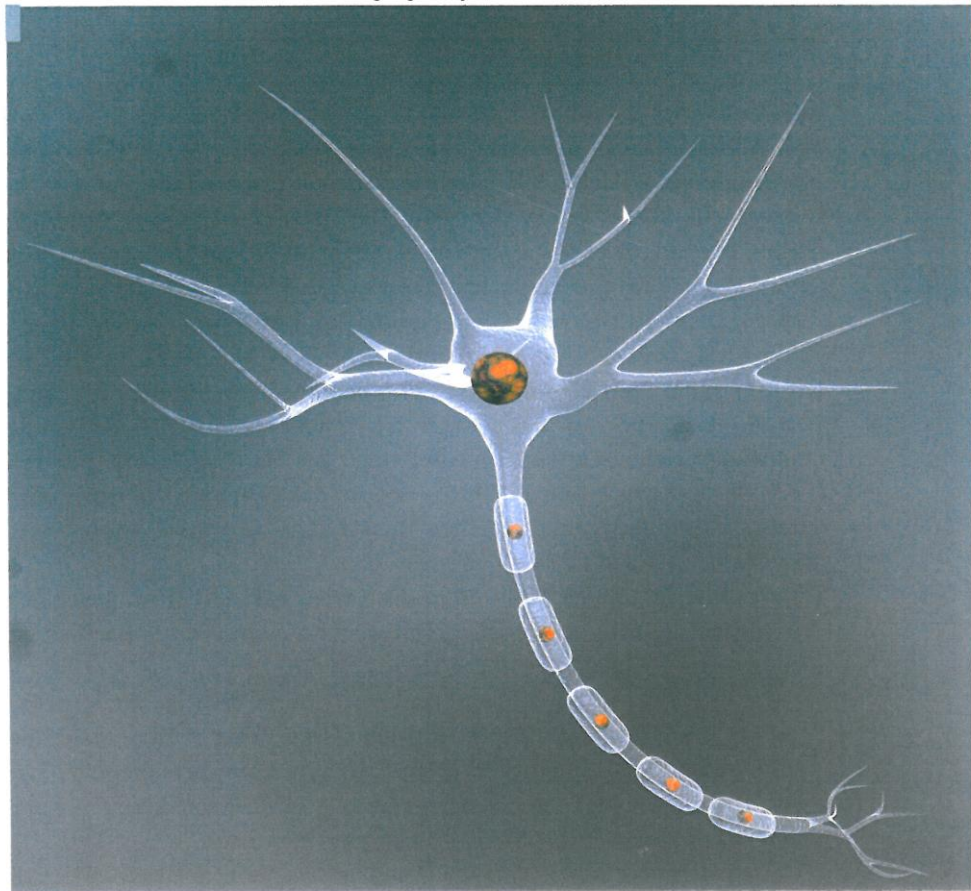


Foto von: Yang MingQi (fotolia.com)

4. Abbildung an Alzheimer erkrankte Nervenzellen mit Plaques

Bei der Alzheimer-Krankheit bilden sich im Gehirn knäuelartige Strukturen zugrunde gegangener Nervenzellen, so genannte Plaques.

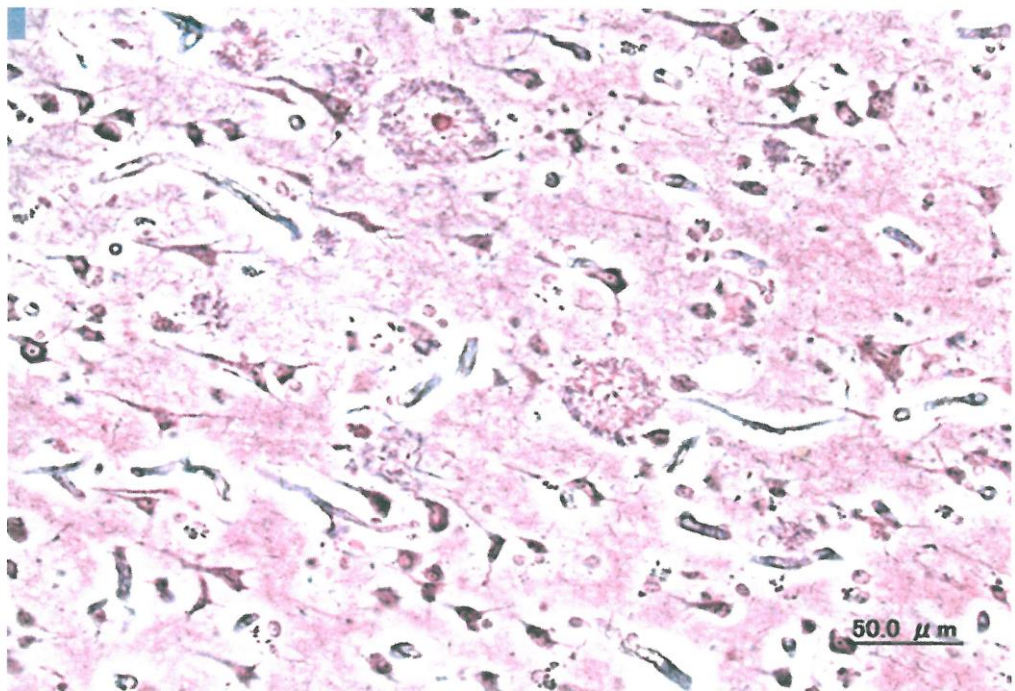


Foto von: Helmut Dolzing (fotolia.com)

5. Darstellung der verschiedenen Hirnregionen

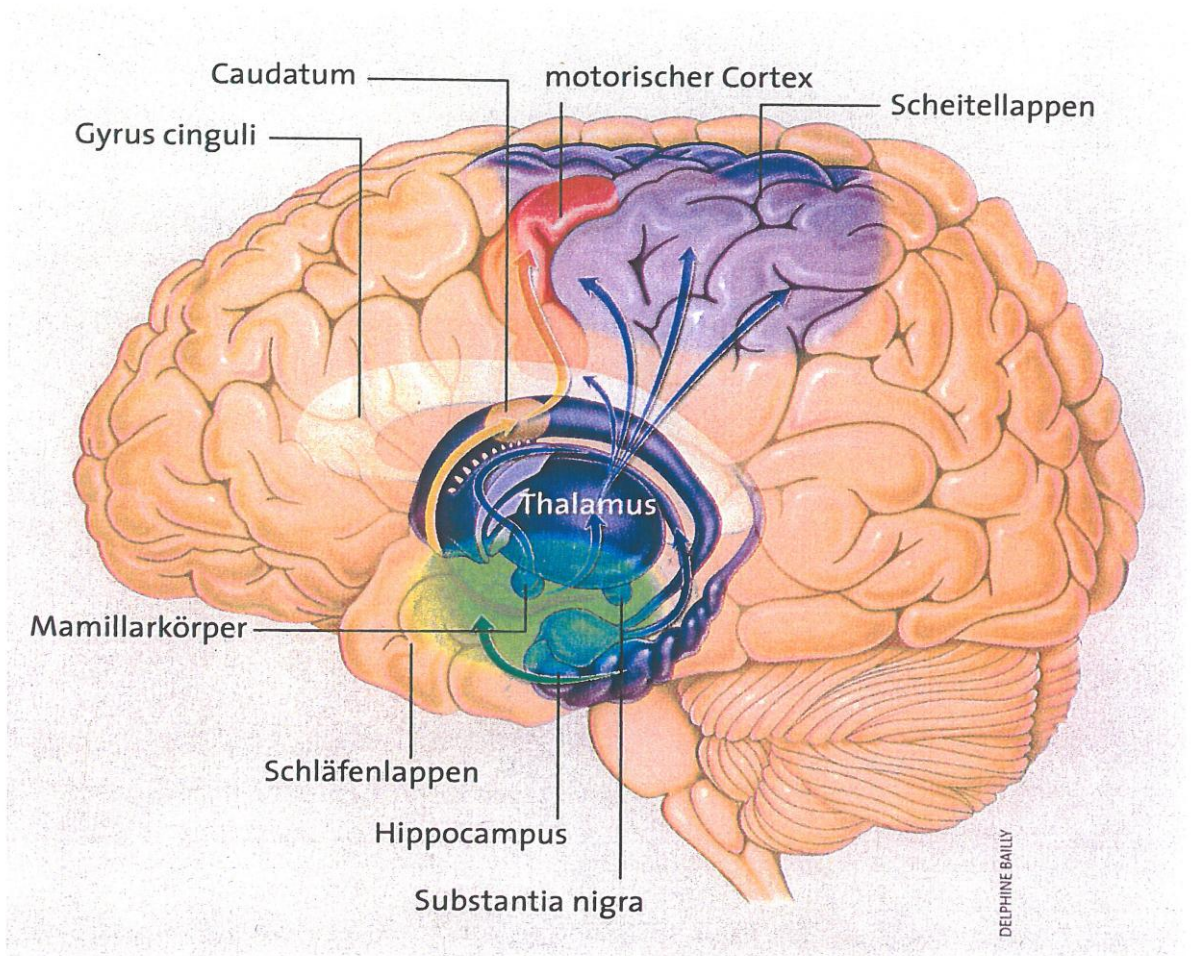
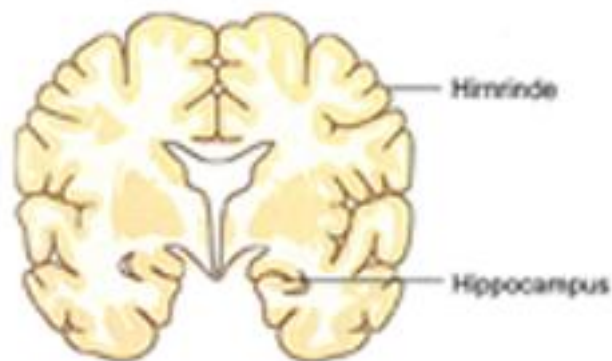


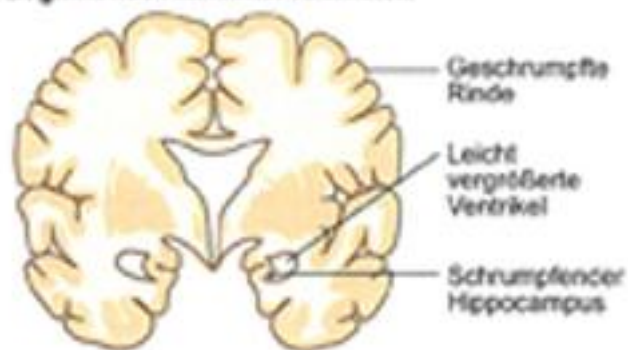
Foto von: Delphine Bally (fotolia.com)

6. Abbildung an Alzheimer erkrankten Gehirn

Die Alzheimer-Krankheit verursacht typische Veränderungen im Gehirn. Es kommt zu einer Vergrößerung der Hohlräume (Ventrikel) und zu einer Schrumpfung der Hirnrinde und des Hippocampus.



Beginnende Alzheimer Krankheit



Fortgeschrittene Alzheimer Krankheit

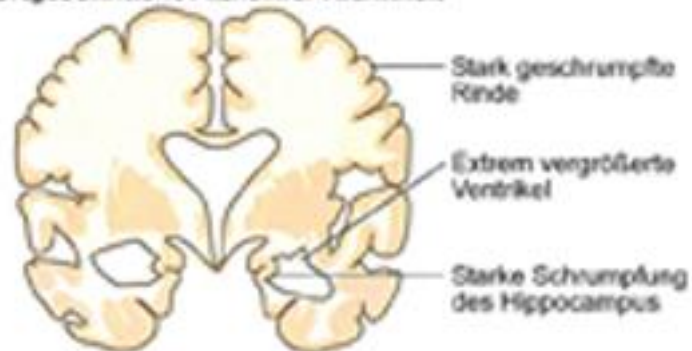


Foto von: Helmut Dolznig (fotolia.com)

7. Abbildung der Veränderungen bei Demenz- und Alzheimerkrankheit

Veränderungen bei Demenz. Die Positronen-Emissions-Tomographie (PET) unterstützt die Diagnose der Alzheimer-Krankheit. Andere Ursachen einer Demenz können mit dieser Methode abgegrenzt werden.

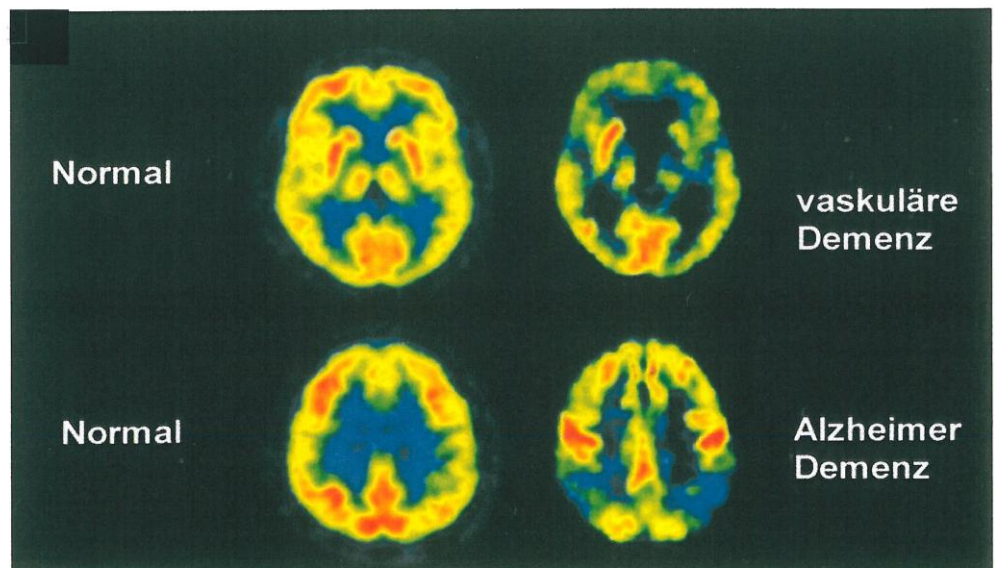


Foto von: Helmut Dolznig (fotolia.com)

8. Abbildung einer Nervenzelle sowie Axon

Die Abbildung zeigt eine Nervenzelle mit ihrer Verzweigung, dem so genannten Neuriten. Das Axon, die Nervenleitung, ist durch Myelinschichten geschützt. Im Verlauf der Erkrankung kommt es zu Defekten der Nervenzelle.

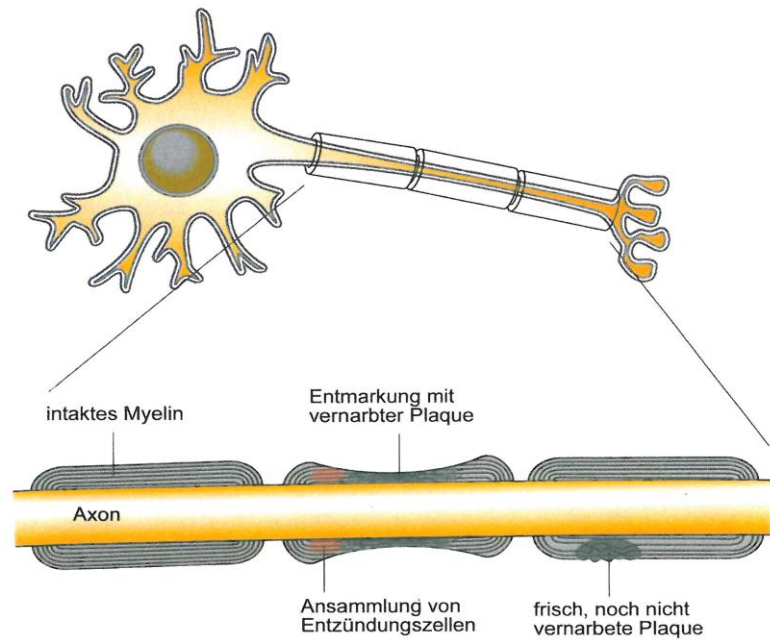


Foto von: Helmut Dolznig (fotolia.com)

9. Abbildung eines synaptischen Spaltes

Im so genannten synaptischen Spalt wird eine Nachricht aus der Außen- oder Innenwelt, die in Form eines elektrischen Impulses ankommt, durch biochemische Substanzen weitergeleitet.

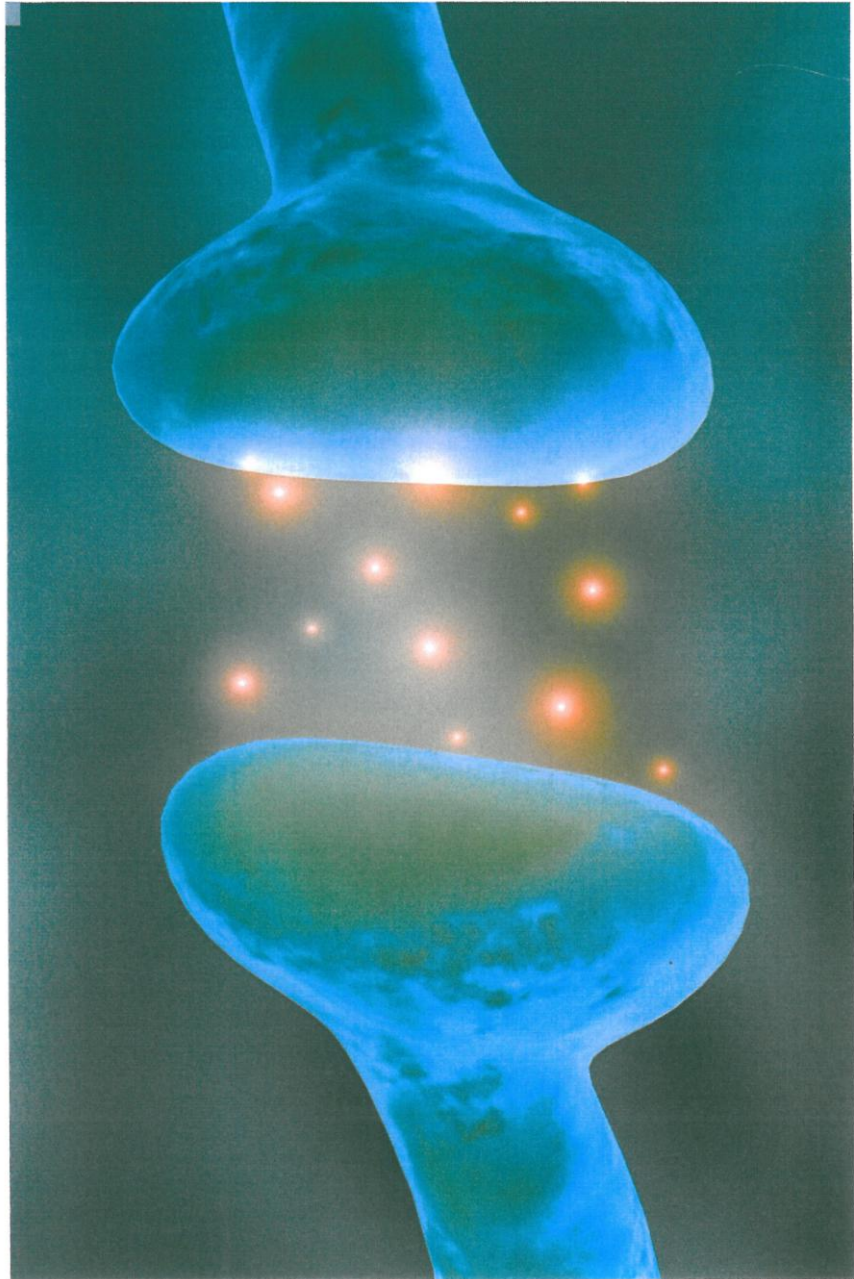


Foto von: Sebastian Kaulitzki (fotolia.com)

Lebenslauf

1945	geb. in Budapest, Ungarn
1964	Maturabschluss in der Slowakei, Krankenschwesternschule
1965 – 1966	Ausbildung in Narkose- und Intensivmedizin
1966 – 1975	Tätigkeit im OP-Saal als OP-Schwester In diesem Zeitraum externes Studium der Philosophie in der Slowakei, Abbruch mit dem 6. Semester
1975 – 1980	Oberschwester in Pensionistenheim
1981 – 1983	PSS (postgradual) Spezialisierung für Weiterbildung für Oberschwester
1984 – 1986	Pädagogisches Minimum Assistentin auf einem Institut für Weiterbildung für Stations- und Oberschwester Arbeitsbereich: methodische Leiterin für Intensivschwestern und Intensivschwester im Bereich Intensivneurologie
1986 – 1990	Oberschwester in einem Pensionistenheim Parallel Ausbildung zur Physiotherapie
seit 1990	berufliche Tätigkeit in Österreich:
1990 – 1991	Stationsgehilfin in einem Krankenhaus
1991	Nostrifikation des ausländischen Diploms
1993 – 2005	Intensivschwester auf einer Intensivstation
2003 – 2007	Studium der Pflegewissenschaft an der Universität Wien
2007	Dissertation am Institut der Soziologie