

Jens Friebe | Bernhard Schmidt-Hertha |
Rudolf Tippelt (Hg.)

Kompetenzen im höheren Lebensalter

Ergebnisse der Studie
„Competencies in Later Life“ (CiLL)

Die SPEZIAL



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Jens Friebe | Bernhard Schmidt-Hertha | Rudolf Tippelt (Hg.)

Kompetenzen im höheren Lebensalter
Ergebnisse der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL)

DIE spezial

**Jens Friebe | Bernhard Schmidt-Hertha |
Rudolf Tippelt (Hg.)**

Kompetenzen im höheren Lebensalter

**Ergebnisse der Studie
„Competencies in Later Life“ (CiLL)**

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

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

Lektorat: Dr. Thomas Jung
Korrektorat: Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter www.die-bonn.de ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **85/0014** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Verlag:

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

Bestell-Nr.: 85/0014

© 2014 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Bielefeld
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 978-3-7639-5479-7 (Print)
ISBN 978-3-7639-5480-3 (E-Book)



Inhalt

Vorbemerkungen	7
Kapitel 1	
<i>Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt-Hertha/Jens Friebe</i>	
Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im höheren Lebensalter	11
Kapitel 2	
<i>Jens Friebe/Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Projekthintergrund, Ziele und Voraussetzungen von CiLL	23
Kapitel 3	
<i>Johanna Gebrande/Carolin Knauber/Christina Weiß</i>	
Methodisches Vorgehen und Datenanalyse	37
Kapitel 4	
<i>Johanna Gebrande/Carolin Knauber/Bernhard Schmidt-Hertha/Bettina Setzer/Christina Weiß</i>	
Grundkompetenzen im höheren Lebensalter	55
Kapitel 4.1	
<i>Johanna Gebrande/Bettina Setzer</i>	
Lesekompetenz	61
Kapitel 4.2	
<i>Carolin Knauber/Christina Weiß</i>	
Alltagsmathematische Kompetenz	81
Kapitel 4.3	
<i>Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Technologiebasierte Problemlösekompetenz	99

Kapitel 5*Jens Friebe/Carolin Knauber/Bettina Setzer*

Fallstudien in vier Fokusbereichen	115
--	-----

Kapitel 5.1*Bettina Setzer*

Fokusgruppe: Erwerbstätige ältere Menschen	119
--	-----

Kapitel 5.2*Carolin Knauber*

Fokusgruppe: Ältere Menschen im Ehrenamt	127
--	-----

Kapitel 5.3*Jens Friebe*

Fokusgruppe: Pflegende Angehörige	137
---	-----

Kapitel 5.4*Bettina Setzer*

Fokusgruppe: Ältere Migrantinnen und Migranten	149
--	-----

Kapitel 6*Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt-Herth/Jens Friebe*

Interpretation und Transfer der Befunde in die Weiterbildung	157
--	-----

Literatur	169
-----------------	-----

Abbildungen und Tabellen	177
--------------------------------	-----

Abkürzungsverzeichnis	179
-----------------------------	-----

Autorinnen und Autoren	180
------------------------------	-----

Zusammenfassung/Abstract	181
--------------------------------	-----

Vorbemerkungen

Mit der Studie „Competencies in Later Life“ (CiLL) betritt die Forschung der Erwachsenenbildung Neuland. Und dies in mehrfacher Hinsicht. Die Studie wendet sich erstens den 66- bis 80-Jährigen zu, der Kriegs- und ersten Nachkriegsgeneration also, die sich heute zumeist in der Nacherwerbsphase befindet und bislang im Schatten der Bildungsberichterstattung geblieben ist. Die Large-Scale-Erhebung verknüpft zweitens ein Monitoring grundlegender schriftsprachlicher, alltagsmathematischer und technologiebezogener Kompetenzen mit qualitativen Analysen zu ihrer Relevanz in ausgewählten, aber typischen Lebenssituationen des Alters. Schließlich zielt die Studie nicht nur auf ein repräsentatives Assessment von Kompetenzen, sondern möchte zugleich Hinweise auf Bildungsbedarfe sowie auf Möglichkeiten der Förderung von (basalen) Kompetenzen mit den Mitteln der Erwachsenenbildung geben. Schon für dieses ehrgeizige Programm verdienen die Autorinnen und Autoren und das BMBF als Förderer Dank und Anerkennung.

Die Lektüre des vorliegenden Bandes vermittelt zahlreiche interessante und neuartige Befunde. Der besondere Anregungsgehalt der Studie ergibt sich aber nicht zuletzt daraus, dass viele Befunde unmittelbar zum Weiterdenken anregen, ja herausfordern, und zwar sowohl in Forschung und Praxis als auch in Politik und Administration. Dies möchte ich an wenigen Beispielen illustrieren.

CiLL dokumentiert einen hohen und mit dem Alter steigenden Anteil von Personen, deren basale Kompetenzen für eine selbständige Lebensführung kaum hinreichen dürften. So erreichen ca. 38 Prozent der Befragten (bei den 76- bis 80-Jährigen sind es bereits 50%) maximal Stufe I der Lesekompetenz, sind also allenfalls in der Lage, einzelne Nachrichten aus kurzen Texten mit nur wenigen konkurrierenden Informationen zu entnehmen. Unter diesen Voraussetzungen dürfte jeder Zeitungsbericht, Beipackzettel, Kauf- oder Mietvertrag eine nur schwer zu überwindende Hürde darstellen. Während die PIAAC-Studie bereits eindrucksvoll die Bedeutung basaler Kompetenzen für berufliche Karrieren (auch

in ihrem Verhältnis zu Zeugnissen und Zertifikaten) aufgezeigt hat, liefern die qualitativen Fallstudien von CiLL, beispielsweise zum Ehrenamt und zur Pflege, vielfältige Belege, wie relevant vor allem schriftsprachliche, aber auch alltagsmathematische Kompetenzen sind, um in nachberuflichen Tätigkeitsfeldern handlungsfähig zu bleiben. Auch wenn der hohe Anteil von Personen mit (sehr) geringen schriftsprachlichen und alltagsmathematischen Kompetenzen nach den Befunden der Level-One- bzw. der PIAAC-Studie kaum mehr zu überraschen vermag, so bleibt er gleichwohl dramatisch. Jenseits ihrer unbestreitbaren praktischen Relevanz regen diese Befunde dazu an, über eine Bildungstheorie des Lebenslaufs nachzudenken, die nicht nur die allgemeinbildende Schule oder die Berufsbildung im Blick hat, sondern auch das notwendige Bildungsminimum des Alters in Rechnung stellt, eine Bildungstheorie also, die – um es mit dem Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen gleichsam alteuropäisch – zu sagen, Antwort auf die Frage gibt, welche Kompetenzen in den verschiedenen Phasen des Lebenslaufs unabdingbar sind, um die Welt, die Gesellschaft und sich selbst zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.

Ein zweiter, nach den Befunden der gerontologischen und psychologischen Forschung nicht überraschender Befund betrifft die mit dem Alter zunehmende Differenz im Niveau (und vermutlich auch in der Struktur und der Entwicklung) grundlegender Kompetenzen. Die damit einhergehende, zunehmende Heterogenität der Lebensweisen stellt insbesondere die Erwachsenenbildungspraxis vor große Herausforderungen, gänzlich unvergleichbar mit jenen der Schule oder der Hochschule. Was aber kann die Praxis aus Large-Scale-Studien wie CiLL lernen? Die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bandes geben zahlreiche Anregungen. Die Rezeption der PISA-Befunde hat jedoch bereits deutlich gemacht, wie voraussetzungsreich es ist, aus der Beschreibung von Zuständen, die allenfalls Vermutungen über fördernde und hemmende Bedingungen des Kompetenzerwerbs zulassen, be-

gründete Vorschläge für Veränderungen abzuleiten, die von der Forschung formuliert und in der Praxis aufgegriffen werden. Die CiLL-Studie könnte angesichts solcher Ernüchterungen Anlass sein, um ergänzende Formate und Strategien der Vermittlung von Befunden der Bildungsforschung vergleichend zu erproben. Eine größere Praxisrelevanz können die hier präsentierten Befunde vermutlich dann erlangen, wenn das Erfahrungswissen der Akteure der Alten- und Altersbildung bei der Entwicklung von Konzepten der Angebotsentwicklung und der Veranstaltungsplanung einbezogen wird. Dabei sollte sich die Aufmerksamkeit nicht allein auf die Gruppe der so genannten Geringqualifizierten beschränken.

Die CiLL-Studie zeigt, drittens, wie sehr Kompetenzen nicht nur mit dem Alter, sondern auch mit Bildungserfahrungen einerseits und sozialer Herkunft andererseits zusammenhängen. Ein eindrucksvoller, manche vielleicht beunruhigender Befund besagt, dass man auch am Kompetenzniveau im Alter noch den Bildungshintergrund des Elternhauses ablesen kann. Im Vergleich zu früheren Bildungs-, Lebens- und Arbeitserfahrungen scheint die Relevanz der Teilnahme an Weiterbildung jedoch vergleichsweise gering; darauf deuten jedenfalls die Befunde der hier vorgestellten Regressionsanalysen hin. Zwar kann die Relevanz von Weiterbildung für den Kompetenzerwerb zuverlässig erst in Längsschnittstudien geschätzt werden, gleichwohl lassen sich vertiefende Hinweise bereits dann gewinnen, wenn Daten aus repräsentativen Querschnittstudien miteinander verknüpft werden, die mit vergleichbaren Erhebungsinstrumenten arbeiten. Für die IALS-, ALL- und PIAAC-Studie ist das bereits geschehen. Da CiLL an das Erhebungskonzept von PIAAC anschließt, könnten jetzt z.B. die Kompetenzen von formal Gering- und Hochqualifizierten bei zusätzlichen Altersgruppen miteinander verglichen werden. Berücksichtigt man ergänzend unterschiedliche Lebens- und Weiterbildungserfahrungen, lassen sich Alters-, Bildungs- bzw. Sozialisierungseffekte besser als bislang schätzen. Es ist zu hoffen, dass der *scien-*

tific use file von CiLL, der bald zur Verfügung stehen wird, intensiv genutzt werden wird, nicht nur von Ökonomen und Soziologen mit ihrer großen Routine in der Re-Analyse von Daten, sondern auch von der Erwachsenenbildungswissenschaft, die inzwischen erworbene Kompetenzen in der Durchführung und Auswertung von Large-Scale-Assessments nutzen kann.

Die letzte Anregung ergibt sich aus einer Leerstelle: Aufgrund der Anlage der Studie kann CiLL noch keine Fragen nach der Bedeutung von (Weiter-) Bildungs-, Arbeitsmarkt-, Sozial-, Familien- und/oder Gesundheitspolitik für das Kompetenzniveau im Alter beantworten. Hier können international-vergleichende Studien weiterhelfen. Erste Interessen an der Übertragung des Erhebungskonzepts von CiLL wurden bereits bekundet. Gerade weil es, ähnlich wie schon bei der PIAAC-Studie und anders als bei den schulbezogenen Assessments, nicht ganz leicht ist, auf der Grundlage der Befunde aus der hier vorgelegten Studie Adressaten in Politik und Administration zu identifizieren, an die man sich mit *konkreten* Empfehlungen oder Appellen wenden kann, wäre es sehr wünschenswert, mehr über die Bedeutung bildungsrelevanter Politikfelder für den Kompetenzerwerb und damit für die Bildung im Lebenslauf zu erfahren.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist dankbar für die Erfahrungen, die wir gemeinsam mit den Universitäten München und Tübingen bei der Durchführung dieser Pionierstudie gesammelt haben. Das Institut, das sich in seiner Forschungs- und Entwicklungsarbeit an den Grundsätzen gesellschaftlicher Relevanz und wissenschaftlicher Qualität zugleich orientiert, wird Fragestellungen des skizzierten Typs weiter verfolgen und dabei bewährte Kooperationen gern fortsetzen, vertiefen und erweitern.

Josef Schrader
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Kapitel 1

Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt-Hertha/Jens Friebe

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung im höheren Lebensalter

Ausgangspunkt des Projekts *Competencies in Later Life (CiLL)*¹ ist die Erkenntnis, dass die Entwicklung von Kompetenzen in der späten bzw. in der nachberuflichen Lebensphase heute mit gravierenden individuellen Herausforderungen verknüpft ist und vom gesellschaftlichen Wandel abhängt. Hierzu gehört der demografische Wandel. Aus ihm ergibt sich die Notwendigkeit, lebenslang zu lernen und die Lernkompetenz bis ins hohe Alter zu erhalten.

1. Demografischer Wandel

Der demografische Wandel in Deutschland verändert die Bevölkerungsstruktur und die Lebensläufe der Individuen nachhaltig. Wie in den meisten europäischen Staaten stellen sich durch die Alterung der Gesellschaft in Deutschland neue Herausforderungen für die Integration der Generationen, für die sozialen Sicherungssysteme und für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft. Die Altersgruppe der älteren Menschen bekommt aufgrund ihrer wachsenden Anzahl immer größeres ökonomisches und politisches Gewicht. Gleichzeitig werden die Lebensstile im Alter vielfältiger und individueller.

Die Ursachen des demografischen Wandels sind einerseits der Geburtenrückgang und andererseits die gestiegene Lebenserwartung. Immer mehr Menschen erreichen durch verbesserte Lebensbedingungen ein hohes Alter. Seit 2000 lag die Geburtenquote in Deutschland konstant unter 1,4 Kindern

pro Frau² (2,1 wären erforderlich, um die Bevölkerungsgröße zu halten), was einen negativen Bevölkerungssaldo von fast 200.000 Personen pro Jahr³ zur Folge hat. Gleichzeitig liegt die Lebenserwartung von Neugeborenen aktuell bei 77,7 Jahren für Jungen und 82,7 Jahren für Mädchen, während heute 65-Jährige durchschnittlich immer noch 17,5 (Männer⁴) bzw. 20,7 (Frauen⁵) weitere Lebensjahre erwarten dürfen. Der Anteil der über 65-Jährigen an der deutschen Bevölkerung beträgt bereits heute über 20 Prozent und wird in den kommenden Jahren kontinuierlich weiter wachsen.⁶

Die Gesellschaft des langen Lebens oder – wie manche es nennen – die alternde Gesellschaft erbringt auch einen Zuwachs an Lebenserwartung in guter Gesundheit („*healthy life expectancy*“) (WHO 2002, S. 13). Damit werden Freizeit und Konsum im Alter in den Hintergrund treten und die Bewältigung altersbezogener Entwicklungsaufgaben wird wichtiger werden (vgl. Kruse 2008). Anteile an der Erwerbsarbeit, sozialem Ehrenamt und Transferleistungen für die Familie erhöhen das Produktivitäts-

1 Das Projekt „Competencies in Later Life“ (CiLL) wurde vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn (DIE) gemeinsam mit dem Institut für allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität in München (LMU) sowie dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen realisiert.

2 <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Geburten/Tabellen/GeburtenZiffer.html>

3 Der Saldo ergibt sich aus dem Verhältnis von Todesfällen und Geburten. Die Zahlen sind zu finden unter URL: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Geburten/Tabellen/GeboreneGestorbene.html>

4 <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Sterbefaelle/Tabellen/LebenserwartungBundeslaenderMaennlich.html>

5 <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Sterbefaelle/Tabellen/LebenserwartungBundeslaenderWeiblich.html>

6 https://www-genesis.destatis.de/genesis/online;jsessionid=40AA32C05C581782DB8820B54EE29555.tomcat_GO_1_2?operation=previous&levelindex=3&levelid=1406557334883&step=3

potenzial der Älteren (vgl. Kocka/Staudinger 2008, S. 63). Die Altersforschung betont zwar die hohen interindividuellen Unterschiede in Bezug auf die Aktivität und soziale Partizipation älterer Menschen (vgl. Backes u.a. 2004, S. 8), doch lassen sich gemeinsame Aufgaben bestimmter Lebensphasen und Altersgruppen feststellen. Diese Entwicklungsaufgaben zeigen sich z.B. bei älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in der Altersgruppe der 55- bis 65-Jährigen beim Übergang aus der Arbeit in den sogenannten Ruhestand, in der „aktiven“ Phase höheren Alters von 65 bis ca. 80 Jahren, in denen neue soziale Rollen gefunden werden müssen, oder in der Lebensphase über 80 Jahren, in der in besonderer Weise Unterstützungsbedürftigkeit und Abhängigkeit drohen.

Der demografische Wandel wirkt sich also auf verschiedene Bereiche und Segmente des Sozial- und Bildungswesens massiv aus. Der Anstieg der Lebenserwartung in Kombination mit den rückläufigen Geburtenziffern führt zu einer drastischen Umstrukturierung der Altersschichtung der Bevölkerung: Wenn derzeit die quantitativ stärksten Jahrgänge der deutschen Wohnbevölkerung ca. 50 Jahre alt sind und im Erwerbsleben stehen, werden diese in wenigen Jahren bereits zu den älteren Arbeitnehmern zählen und viele werden in ca. 15 Jahren in eine nachberufliche Lebensphase übertreten und die „gewonnenen Lebensjahre“ (vgl. Imhof 1989; Kocka/Staudinger 2009) gestalten wollen. Kleinere Kinder- und Jugendkohorten werden dann der stetig wachsenden Gruppe nicht mehr Erwerbstätiger gegenüberstehen. Daraus erwächst nicht nur die erwähnte große Herausforderung für unser Sozial-, Gesundheits- und Wirtschaftssystem, sondern auch eine große Chance für die Fortentwicklung von Kompetenzen und insbesondere für den intergenerativen Austausch von Kompetenzen (vgl. Reich-Claassen/Tippelt 2013). Stärker als bisher ist die Kompetenzentwicklung bis in das hohe Alter ein Thema in der öffentlichen Wahrnehmung. Die Erwachsenen-/Weiterbildung wird mit neuen und zusätzlichen Anforderungen konfrontiert.

Die Kompetenzentwicklung im höheren Erwachsenenalter gewinnt sowohl aus gesellschaftlicher und politischer, aber auch zunehmend aus wirtschaftlicher Perspektive an Bedeutung. Zu denken

ist hier zum einen an die Anforderungen an das Sozial- und Gesundheitssystem, die sich durch den Anstieg der Lebenserwartung und durch die Verlängerung der nachberuflichen Phase ergeben. Zum anderen kommt dem Zusammenhang zwischen Kompetenzen, Bildungsaktivität und ehrenamtlichem bzw. bürgerschaftlichem Engagement durch die demografischen Umschichtungen große sozialpolitische Bedeutung zu. Kompetenzaufbau und Kompetenzerhalt fördern die Partizipation und Aktivität älterer Menschen und gehen mit einem erhöhten subjektiven Wohlbefinden und einer gesteigerten Lebenszufriedenheit einher (vgl. Tippelt u.a. 2009). Inwieweit sich damit auch Hoffnungen auf einen Abbau von Chancenungleichheit bestätigen, bleibt zu überprüfen.

Wenn man die „Megatrends“ der gesellschaftlichen Entwicklung (demografische, soziale, politische sowie ökonomische Strukturveränderungen) zugrunde legt, wird die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung danach gefragt, wie sich die Kompetenzentwicklung im Lebenslauf in wichtigen Domänen vollzieht, welche Bedeutung dem (Weiter-)Lernen Erwachsener aus individueller und gesellschaftlicher Perspektive zukommt und ob sich „Renditen“ aus gesellschaftlicher und individueller Perspektive erwarten lassen. Eng verbunden mit der Kompetenzentwicklung über den Lebenslauf stellen sich Fragen nach der Lernfähigkeit und der kognitiven Leistungsfähigkeit im (höheren) Erwachsenenalter. Bleiben die Kompetenzen, neue Inhalte aufzunehmen und sich Wissen anzueignen, über den Lebenslauf hinweg erhalten? Unterscheiden sich die Entwicklungsprozesse von Kompetenzen zwischen sozialen Gruppen, wenn man nicht nur das Alter, sondern beispielsweise auch die eigene Bildung, das Herkunftsmilieu, die Differenzen zwischen den Geschlechtern berücksichtigt? Aus einer bildungspraktischen Sicht ist es wichtig zu wissen, wie sich ältere Erwachsene in und außerhalb von Institutionen Kompetenzen aneignen und ihre Basiskompetenzen fördern und erhalten. Welche sozialen Gruppen haben besondere Probleme bei der Erhaltung ihrer Kompetenzen und gehen diese mit Bildungsbarrieren einher?

2. Kompetenzanforderungen im Lebenslauf

Die CiLL-Studie stützt sich in ihren Untersuchungen nicht nur auf Ergebnisse der quantitativen Erhebungen, sondern auch auf eigene qualitative Interviews mit älteren Menschen. Dabei zeigt sich, dass einem zu engen ökonomischen Kompetenzverständnis nicht gefolgt werden kann, sondern dass breiter historisch und biografisch sich verändernde Alltags-, Lebens- und Lernkompetenzen thematisiert werden müssen.

So sind für die Kompetenzentwicklung der in der CiLL-Studie befragten Personen die Kriegs- und Nachkriegsjahre prägend, weil in diesen Jahren die Sozialisation in den frühen Lebensjahren stattfand. Die älteren Menschen innerhalb der fokussierten Altersgruppen (ab 1931 Geborene) haben ihre Kindheit und Schulzeit im nationalsozialistischen Staat verbracht und ihr Jugendalter in den Kriegsjahren bis 1945 durchlebt. Die Jüngeren (bis 1946 Geborenen) haben zwar den Krieg nur teilweise miterlebt, doch ist ihre Kindheit noch stark von den Folgen des Zweiten Weltkriegs beeinflusst.

In der Sozial- und Bildungsforschung werden neben den Alterseffekten auch Generations- und Periodeneffekte systematisch unterschieden: Generationseffekte entstehen durch Bedingungen, die einen Geburtsjahrgang in typischer Weise prägen, während Periodeneffekte auf die Gesamtbevölkerung zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt wirken, z.B. durch politische Umbrüche (vgl. Tippelt u.a. 2009, S. 38; Tippelt/Kadera 2014).

Insofern kann von der untersuchten Altersgruppe als *Generation des Weltkriegs und der Nachkriegszeit* gesprochen werden. Sowohl aus historischer Sicht als auch aus familiärer und individueller Perspektive hat diese Generation gemeinsame Ereignisse zu bewältigen (vgl. Mannheim 1928).

Die befragten älteren Menschen berichten aus den nachfolgenden Jahren des Wiederaufbaus und der Verfestigung der zwei deutschen Staaten weniger individuell prägende Einschnitte durch zeithistorische Erlebnisse. Eine Ausnahme stellt die deutsche Wiedervereinigung dar, die insbesondere für die Menschen aus der DDR einen historischen Einschnitt darstellte, der stark in die Biografie einwirkte.

Es wäre ein sehr verkürztes Kompetenzverständnis, wenn nicht davon ausgegangen würde, dass sich auch wichtige biografische Ereignisse wie die Gründung einer eigenen Familie, die Geburt von Kindern und auch von Enkelkindern auf die Kompetenzen im Alter auswirken. Auch die familiäre Wohnsituation ist als sehr bedeutsam für das Altern anzusehen. Größere Familienverbände, ältere allein lebende Ehepaare, allein lebende Personen und Menschen in Altenpflegeeinrichtungen haben sehr verschiedene Ausgangsbedingungen für den Erhalt und den Neuerwerb von Kompetenzen.

Themen wie z.B. Wendepunkte im Lebenslauf, kritische Lebensereignisse und Krisen sind ebenfalls in den Blick zu nehmen, um ein erweitertes Verständnis von Kompetenzentwicklung zu gewinnen. Wendepunkte können das Ende der Berufstätigkeit oder der Kindererziehungsphase sein. Kritische Lebensereignisse werden oft mit Verlusten von Bezugspersonen verbunden, z.B. mit Krankheit oder dem Tod des Lebenspartners. Männer sind bei Partnerverlust oft hilflos in Bezug auf die alltäglichen Aufgaben, Frauen sind eher hilflos im öffentlichen Bereich (vgl. Kade 2007, S. 175). Bei eigener Krankheit oder Hilfsbedürftigkeit können sich kritische Lebensereignisse zu erheblichen Lebenskrisen fortentwickeln. Besonders allein lebende und kinderlose Frauen im hohen Alter (vgl. Schnurr 2011) brauchen besondere Lebenskompetenzen, wenn deren soziales Netzwerk brüchig wird. Auch hochaltrige Menschen über 80 Jahre sind oft besonderen Risiken in Bezug auf die autonome Lebensführung ausgesetzt. Im vierten Altenbericht der Bundesregierung heißt es dazu: „Hochaltrige sind wegen ihres geringeren finanziellen Spielraums und ihres geringeren Vermögens vulnerabler gegenüber plötzlichen Verschlechterungen ihrer Einkommenssituation oder beim Entstehen zusätzlicher Ausgabenerfordernisse“ (BMFSFJ 2002, S. 92f.).

Die Altersprozesse haben heute in Deutschland eine weitere Spannweite als in früheren Jahren (vgl. Backes u.a. 2004, S. 8). Die Strukturierungskraft des Faktors „Arbeit“ für das Leben in der Gesellschaft verändert sich, da sich das typische Lebenslaufmuster aus Ausbildung, Erwerbsleben und Ruhestand immer mehr auflöst. Die Arbeit bleibt zwar für Männer dominant und auch für Frauen

ist die Bedeutung der bezahlten Arbeit eher angestiegen, dennoch gibt es immer differenziertere Lebensformen im Alter. Gleichzeitig zeigen sich bereits in früheren Untersuchungen gesellschaftliche Ungleichheitsdimensionen im Alter (vgl. Kohli 1992). Die frühe Ausgliederung älterer Menschen aus dem Arbeitsprozess, die Anhebung des Renteneintrittsalters und Zeiten der Arbeitslosigkeit von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern wirken sich negativ auf das Alterseinkommen aus. Zunehmend mehr Rentnerinnen und Rentner sind von Altersarmut betroffen und auf die familiäre und staatliche Unterstützung angewiesen. Hat dies Konsequenzen für die Kompetenzentwicklung des Einzelnen?

In kritischen Lebenssituationen können sich die sozialen Netzwerke des Individuums als instabil erweisen und dies kann im Alter, insbesondere im hohen Alter, zu Brüchen und Krisen führen. Dies betrifft zunehmend die soziale Sicherheit bei Krankheit und Pflegebedürftigkeit (vgl. Lindenberger u.a. 2010). Schon seit Jahren wird daher darauf hingewiesen, die Aktivitätspotenziale und Kompetenzen älterer Menschen zu ermitteln, zu erhalten und gesellschaftlich sinnvoll zu nutzen (vgl. BMFSFJ 2010b).

Je weniger institutionalisierte Lebenslaufmuster es infolge der gesellschaftlichen Entwicklungen gibt, desto mehr individuelle Wahl- und damit Erfahrungsmöglichkeiten ergeben sich für den Einzelnen. Jedoch bedeutet dies auch eine höhere Selbstverantwortung hinsichtlich zu treffender Entscheidungen. Hier wird die besondere Bedeutung von Bildung unmittelbar sichtbar, die durch Bereitstellung von Wissen und Förderung der Handlungskompetenz einen Beitrag zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben leisten kann. In Bildungsprozessen können Kompetenzen vermittelt werden, die den Umgang mit veränderten Lebensbedingungen erleichtern (vgl. Kruse 2008). Mit dem Lebensalter nimmt das informelle Lernen im Alltag gegenüber der formellen Bildung in Institutionen zu. Damit erweitern sich die Chancen im Alter, selbstgewählte Lernprozesse zu gestalten und einen individuellen Ausgleich des „Lernens für mich“ und des „Lernens für Andere“ (vgl. Kade 2007) zu verwirklichen.

3. Kompetenzentwicklung in der Erwachsenen-/ Weiterbildung

Wenn man sich den bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskurs in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung vergegenwärtigt, ist erkennbar, dass die Kompetenzentwicklung in verschiedener Hinsicht thematisiert wird, aber diesen skizzierten breiten sozialen und historischen Zusammenhang nur selten systematisch berücksichtigt. Es wird aber deutlich, dass seit ca. 15 Jahren vorrangig in den Bereichen der Fachkompetenz, der Lern- und Methodenkompetenz, der Sozialkompetenz, der personalen Kompetenz und der Handlungskompetenz Wissen entsteht und Kompetenzen wissenschaftlich thematisiert werden (vgl. Edelmann/Schmidt/Tippelt 2012). Auch die Entfaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) schließt hier an, wenn schulische, berufliche und akademische Bildungsabschlüsse in Form von Kompetenzbeschreibungen sichtbar und vergleichbar gemacht werden (vgl. Arbeitskreis DQR 2011). Die Fachkompetenz steht gleichrangig neben der personalen Kompetenz, die dort wiederum in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit gegliedert ist. Unter „Sozialkompetenz“ ist der Grad der Team- und Führungsfähigkeit und der Mitgestaltungs- und Kommunikationsfähigkeit zu verstehen, während „Selbstständigkeit“ durch die Dimensionen Eigenständigkeit, Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz operationalisiert wird. Selbstkritisch wird bei der Entwicklung des DQR erkannt, dass es bislang noch nicht hinreichend gelungen ist, die non-formal und informell erworbenen Kompetenzen beim Erwerb der Kompetenzniveaus empirisch zu berücksichtigen. Dieses non-formale und informelle Lernen ist in der nachberuflichen Phase – wenn den Zertifikaten auch von den Lernenden nicht mehr die dominante Rolle zugesprochen wird (vgl. Tippelt u.a. 2009) – bei der Kompetenzentwicklung aber von besonderer Bedeutung.

Sicher sind auch die Verfahren der Kompetenzdiagnostik in der interdisziplinären Arbeits- und Berufswissenschaft stark ausdifferenziert und sind Kompetenzgruppen zu erkennen: Kompetenzen als Persönlichkeitseigenschaften, Kompetenzen als Arbeits- und Tätigkeitsdispositionen, Kompetenzen

als fachbezogene Qualifikationen und Kompetenzen als soziale Kommunikationsvoraussetzungen (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003). Aufgrund der intendierten Bezüge zu beruflichen Tätigkeiten kann man sich bei der Analyse der Kompetenzentwicklung in der nachberuflichen Lebensphase auf diese Formen der Kompetenzdiagnostik nur bedingt beziehen. Einen anderen Ansatzpunkt liefert der ProfilPASS, der konzipiert ist, um Erwachsenen Kompetenzen bewusst zu machen, über die sie verfügen, ohne dass sie diese selbst sicher artikulieren können. Aber trotz der großen Verbreitung dieses wertvollen diagnostischen Beratungsinstrumentes sind keine repräsentativen Messungen von Kompetenzen intendiert, so dass der ProfilPASS eine Möglichkeit zur Reflexion von individuellen Kompetenzen bietet.

Insofern ist es ein wichtiger Anstoß und eine Innovation, wenn in internationalen Vergleichsstudien in der empirischen Bildungsforschung erziehungswissenschaftliche, psychologische und fachdidaktische Grundlagen entwickelt wurden, um psychometrische Modelle sowie konkrete Messverfahren zu realisieren (vgl. Klieme/Leutner/Kenk 2010, S. 9), die seit der PIAAC-Studie das Interesse nicht nur auf die Jüngeren im Schulalter richten, sondern jetzt auch domänenspezifisch das Erwachsenenalter berücksichtigen. Die PIAAC-Studie erfasst grundlegende Kompetenzen von Erwachsenen im Alter von 16 bis 65 Jahren. Die Testung der Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösen in einer technologiebasierten Umwelt (*problem solving in technology-rich environments*) wurden mithilfe eines neuen Assessment-Tools in 25 Ländern der OECD vergleichend durchgeführt. In Deutschland haben wir die PIAAC-Studie durch die CiLL-Studie für die Erwachsenen im Alter von 66 bis 80 Jahren ergänzt (vgl. ausführlich Kap. 3), wobei grundsätzlich das gleiche Instrumentarium zur Kompetenzmessung wie bei der PIAAC-Hauptstudie eingesetzt wurde. Allerdings wurden zusätzlich zu den quantitativen Kompetenztests auch kontrastiv angelegte qualitative Fallstudien durchgeführt, in denen Einzelinterviews und Gruppendiskussionen mit Personen in besonderen sozialen Kontexten stattfanden (Migranten, Personen mit Pflegetätigkeit, Erwerbstätige über 66 Jahre und zivilgesellschaftlich aktive Personen (vgl. Kap. 5).

„Kompetenz“ wird in der PIAAC-Studie als die Fähigkeit verstanden, in einer bestimmten Situation angemessen zu handeln und umfasst die Anwendung von Wissen, die Benutzung von Werkzeugen sowie kognitive und praktische Strategien und Routinen. Zudem beinhalten Kompetenzen auch Überzeugungen, Veranlagungen und Werte. Die Konzentration auf die Erfassung und Verarbeitung von Texten, den Gebrauch von mathematischen Modellen, das naturwissenschaftliche Verständnis und das Lernen und Problemlösen in alltags- und berufsrelevanten Bereichen ist sicherlich notwendig, um Basiskompetenzen auch durch konkrete Diagnostik (vgl. Rammstedt 2013) zu erfassen. Die in theoretischer und methodischer Hinsicht anspruchsvolle empirische Erfassung von Kompetenzen bezieht sich auch in der PIAAC-Studie primär auf Kontexte einer breit gefassten fachlichen Kompetenz und kann sich in der Aus- und Weiterbildung auswirken.

Für die Analyse der Kompetenzentwicklung in der nachberuflichen Lebensphase wäre die primäre Konzentration auf Fachkompetenz nicht ausreichend, denn Kompetenzen sind besonders in dieser Lebensphase auch überfachlich und alltagsbezogen zu verstehen, wenn es beispielsweise darum geht, vermittelt über Lesekompetenz und mathematische Grundkompetenz, auch Aspekte von z.B. Gesundheitskompetenz, zivilgesellschaftlicher Kompetenz, Selbstregulierungskompetenz, Kompetenzen für dynamisches Problemlösen oder Bewertungskompetenz zu bearbeiten. Man wird angesichts solcher Ansprüche sagen müssen – unter Berücksichtigung der vorhandenen empirischen Kompetenzforschung –, dass sich die reale empirische Diagnose von Kompetenzen im Erwachsenenalter noch in einem relativen Anfangsstadium befindet. Es gibt zwar zahlreiche Konzepte und Ansätze zur Diagnostik, aber es gab bislang keine flächendeckenden Kompetenzmessungen im Erwachsenenalter. Die neuen Befunde der Large-Scale-Assessments von PIAAC und von CiLL sind insofern eine wichtige Voraussetzung dafür, die Basiskompetenzen im Erwachsenenalter valide zu diagnostizieren und bei CiLL dann auch überfachliche und alltagsnahe Kompetenzen anzusprechen.

Überfachlich geht es u.a. um den Erwerb von Lernkompetenz, was einerseits die Expertise im eigenen Lernen erfordert und andererseits durch pro-

zessorientiertes, aber immer inhaltlich spezifisches Lernen begünstigt wird. Bedeutsam ist der Erwerb von Sozialkompetenz, weil soziale Empathie und soziale Verantwortung es ermöglichen, die vielfältigen Herausforderungen an den intergenerativen Dialog zu bewältigen und soziale Konfliktlösekompetenz und – wie Erikson (1988) es nannte – soziale Integrität aufzubauen. Dies erfordert reflektierte soziale Erfahrungen, was als Anforderung an die Erwachsenen-/Weiterbildung formuliert werden kann. Der Erhalt von personaler und kultureller Kompetenz verweist auch in der nachberuflichen Lebensphase auf die Fähigkeiten zum normgerechten und normkritischen Handeln, was durch das Erleben einer Wertegemeinschaft und einer Lernkultur unter der Berücksichtigung von Gemeinschaftserfahrungen gefördert werden kann. Die Entfaltung von Handlungskompetenz ist auch im Alter sehr wichtig, weil – begünstigt durch die Verarbeitung von situationsspezifischen Erfahrungen und horizontalem Lernttransfer – das Gelernte in Lernsituationen auch auf reale Lebenssituationen übertragbar sein muss.

4. Lernkompetenz und kognitive Leistungsfähigkeit im höheren Erwachsenenalter

Die Relevanz von Lernkompetenz und damit der grundsätzlichen Befähigung zur Teilhabe am lebenslangen Lernen ist in allen Bereichen des Bildungssystems unstrittig (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014), aber während Konzepte zur gezielten Förderung von Lernkompetenz realisiert werden, ist die empirische Erfassung weitaus seltener und Befunde zur Ausprägung von Lernkompetenz im Erwachsenenalter liegen vor allem für Deutschland kaum in systematischer Form vor. Wenn man von einem Kompetenzbegriff ausgeht, der neben kognitiven auch motivationale und volitionale Komponenten umfasst, muss Lernkompetenz neben kognitiven und metakognitiven Lernstrategien (vgl. Wild/Wild 2001) auch die grundsätzliche Bereitschaft, an Lernprozessen teilzuhaben und die damit verbundenen Einstellungen und Motivationen in die Analysen einbeziehen. Die für verschiedene soziale Gruppen vorliegenden Studien zu Weiterbildungseinstellungen und -motiven zeigen,

dass es sich bei der Lernkompetenz um ein mehrdimensionales Konstrukt handelt. Motivationale Aspekte von Lernkompetenz im Erwachsenenalter differieren zum einen interindividuell und sind auch von Lernsituationen abhängig, zum anderen sind sie das Ergebnis biografischer Erfahrungen in Lernsituationen in der Familie, in der Schule oder auch der beruflichen Ausbildung. In Bezug auf Lernkompetenz und Weiterbildungseinstellungen konnten für ältere Erwerbstätige drei Gruppen unterschieden werden, die Lernen entweder als idiosynkratisches Grundbedürfnis, als Mittel zum Zweck oder aber als zumindest in beruflichen Kontexten weitgehend nicht zugängliches Feld auffassen (vgl. Schmidt 2009). Mehrere Studien verweisen auf eine insgesamt positive Haltung von Erwachsenen gegenüber lebenslangem Lernen (vgl. Chisholm u.a. 2005; Tippelt u.a. 2009). Auch wenn motivationale Dispositionen in verschiedenen europäischen Ländern erfasst wurden und Instrumente zur Messung von kognitiven und affektiven Facetten von Lernkompetenz entwickelt wurden (vgl. Hoskins/Fredriksson 2008), fehlen bislang Large-Scale-Studien, die repräsentativ Aspekte der Lernkompetenz von Erwachsenen aufzeigen.

Für das Verstehen von Lernkompetenz ist die Erkenntnis wichtig, dass eine biologische und damit altersbedingte Abnahme von Lern- und kognitiver Leistungsfähigkeit – so zahlreiche Befunde der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne – nicht stattfindet (vgl. Lehr 1977; Kruse 2008). Entgegen der lange und hartnäckig vertretenen „Defizithypothese“ ist es heute nahezu unbestritten, dass Lernen grundsätzlich auch bis ins hohe Erwachsenenalter hinein stattfindet – wenn auch unter veränderten Bedingungen und Voraussetzungen. Die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne geht davon aus, dass die menschliche Entwicklung in jeder Lebensphase durch Gewinne und Verluste gekennzeichnet ist. Tendenziell zeigt sich im Alter eine eher negativere Bilanz der Gewinne und Verluste, wobei Trainingseffekte (die sogenannten „Entwicklungs-Reservekapazitäten“) bei älteren Menschen im Vergleich zu jüngeren Personen etwas geringer ausfallen.

Die kognitive Kapazität im (höheren) Erwachsenenalter wird sowohl von Komponenten der Kognition als auch von emotionalen, motivationalen und persönlichkeitsstrukturellen Faktoren beeinflusst.

Schon in den 1950er Jahren wurden Wortverständnis, Wortflüssigkeit, Denken und arithmetische Fähigkeiten von den sogenannten Primärfähigkeiten oder Intelligenzfaktoren unterschieden. In dieser Tradition stehen auch die Untersuchungen nach John Horn und Raymond Cattell (1967). Die Forscher gehen von einer im Alter zunehmenden Entdifferenzierung unterschiedlicher Primärfähigkeiten in zwei voneinander relativ unabhängige Funktionen aus: die fluide und die kristalline Intelligenz. Unter fluiden Fähigkeiten verstehen die Autoren kognitive Grundfunktionen, die ein flexibles Aufnehmen und Verarbeiten von Informationen ermöglichen: räumliches Vorstellungsvermögen, kognitive Wendigkeit und Schnelligkeit, kognitive Umstellungsfähigkeit, abstrakt-logisches Denken, Wortflüssigkeit. Die fluiden Intelligenzleistungen sind stark tempo- und übungsabhängig. Annahmen der Autoren zufolge sind fluide Intelligenzleistungen etwa ab dem dritten Lebensjahrzehnt einem irreversiblen, biologischen Abbau unterworfen. Die Dimension der kristallinen Intelligenz als die Manifestation akkumulierten Wissens zu verstehen, bleibt hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit bis in das hohe Alter hinein konstant; zudem sind Entwicklungsgewinne möglich. Baltes u.a. (1984) modifizieren dieses Modell und unterscheiden nun zwischen einer fluiden „Mechanik“, welche die Struktur des informationsverarbeitenden Systems sowie die dahinterstehenden Prozesse darstellt, und der kristallinen „Pragmatik“, der Anwendung der Mechanik in sozialen Kontexten. Dabei ist, in Abgrenzung zu Horn/Cattell (1967), die Mechanik in begrenztem Maße trainierbar und durch Funktionen der Pragmatik ersetzbar. Die Altersforschung geht derzeit in Anlehnung an zahlreiche empirische Untersuchungen von einem grundlegenden, mit dem Alter einhergehenden Abbau folgender kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten aus: die Abnahme der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit, Schwierigkeiten bei der Übertragung von Inhalten aus dem Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis, Verluste in der kognitiven Schnelligkeit und Wendigkeit (fluide Intelligenz) sowie eine erhöhte Störanfälligkeit des Lernprozesses. Die Störanfälligkeit beruht auf der zunehmenden Schwierigkeit, bei der Erregung eines neuronalen Netzwerks durch den Lernprozess die Erregung eines benachbarten Netzwerks

zu unterdrücken (vgl. Lehr 2006; Kruse u.a. 2000). Verluste in der fluiden Intelligenz können aber erwiesenermaßen durch Expertise in pragmatischen oder auch kristallinen Fähigkeiten kompensiert werden, indem z.B. neue Wissensinhalte in bestehende Strukturen eingeordnet werden können:

Ältere Menschen lernen zwar langsamer als junge, dafür haben sie jedoch bereits sehr viel gelernt und können dieses Wissen dafür einsetzen, neues Wissen zu integrieren. Je mehr man schon weiß, desto besser kann man neue Inhalte mit bereits vorhandenem Wissen verknüpfen (...) Wissen kann helfen, neues Wissen zu strukturieren, einzuordnen und zu verankern (Spitzer 2010, S. 220).

Zudem muss neueren Untersuchungen zufolge festgehalten werden, dass – zumindest in begrenztem Rahmen – kognitive Grundfertigkeiten durchaus reaktiviert und trainiert werden können. Dies konnte insbesondere im Kontext des Trainierens von Lern- und Gedächtnisstrategien nachgewiesen werden; allerdings blieben die Lernerfolge meist nur auf die Bereiche beschränkt, in denen die Lernstrategien auch eingesetzt wurden. Die Methode zur positiven Beeinflussung der mechanischen Kognition, für die derzeit die stärkste empirische Evidenz vorliegt, ist das körperliche Fitnesstraining, denn insbesondere Ausdauertraining regt Stoffwechsel und Kreislauf an und schützt so vor Schädigungen des neuronalen Gewebes (vgl. Spirduso 1982). Die Erkenntnisse der Entwicklungs- und der Neuropsychologie sind für das Verstehen von Lernkompetenz (besonders im Alter) heute unabdingbar.

Große Bedeutung für das grundsätzlich auf dem Prinzip der Freiwilligkeit basierende Lernen im Erwachsenenalter – und insbesondere das Lernen in Institutionen und Gruppen – haben ebenfalls Entwicklungen der Emotion und Motivation im mittleren und höheren Erwachsenenalter. Bisherige Befunde der Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie deuten darauf hin, dass Persönlichkeitsmerkmale und existenzielle Deutungsmuster („Lebensinteressen“, vgl. Krapp 2006) im Lebenslauf weitgehend stabil und konstant bleiben (vgl. Roth 2001); leichte Veränderungen mit zunehmenden Lebensalter

– die allerdings für das Lernen (älterer) Erwachsener von großer Bedeutung sind – lassen sich allenfalls für die Eigenschaften der Zuverlässigkeit und Umgänglichkeit sowie für das Persönlichkeitsmerkmal „Neurotizismus“ konstatieren. So nehmen Zuverlässigkeit und Umgänglichkeit im mittleren und höheren Erwachsenenalter zu, während ein neurotizistischer Persönlichkeitszug über die Lebensspanne hinweg an Bedeutung verliert (vgl. Kessler/Lindenberger/Staudinger 2009). Diese Tatsache ist insbesondere mit Blick auf das Interesse und die Motivation, in heterogenen Gruppen zu lernen, von Bedeutung. Für die Lernkompetenz ist die „Offenheit für Neues“ zentral, auch wenn diese Offenheit im Alter zurückgehen sollte, ist die Einsicht wichtig, dass der Entwicklungsverlauf zum einen durch eine große interindividuelle Plastizität gekennzeichnet ist. Zum anderen konnte nachgewiesen werden, dass diese Offenheit durch die Konfrontation mit neuen Anforderungen angeregt werden kann. Im Kontext des raschen technologischen und gesellschaftlichen Wandels und den damit einhergehenden mittelbaren und unmittelbaren Anpassungs- und Handlungsanforderungen in der Lebenswelt Erwachsener und Älterer ist eine entsprechende Lernkompetenz wichtig, um sich unabhängig und selbstbewusst in den sich wandelnden Lebensumgebungen bewegen zu können.

Der Zusammenhang zwischen Lernkompetenz, Interesse, Bildung und Lernerfolg ist seit Langem für das Lernen im Kindes- und Jugendalter evident. So konnte nachgewiesen werden, dass interessenbasiertes Lernen mit dem Einsatz tiefenorientierter Lernstrategien, effektiverer Transfer- sowie Behaltensleistungen und damit auch besseren Lernergebnissen einhergeht (vgl. Schiefele u.a. 1993). Erst in jüngerer Zeit wird die Rolle von „Interesse“ für das Lernen im mittleren und höheren Erwachsenenalter systematisch untersucht (vgl. Krapp 2006; Müller 2006; Reich-Claassen 2010). Die Interessenforschung geht davon aus, dass nicht nur die Bildungsbeteiligung, sondern auch der Lernerfolg und die Lernleistungen mit zunehmendem Alter immer stärker von individuellen Interessen bestimmt werden (vgl. Krapp 2006). Mit zunehmendem Lebensalter scheint der Zusammenhang zwischen Interesse und Leistung zuzuneh-

men (vgl. Krapp 2002). Dabei werden Interessen als relativ stabile und „besondere Beziehung(en) einer Person zu einem Lerngegenstand“ aufgefasst (Krapp 1999, S. 388) und sie gelten als „starker Motor für die Persönlichkeitsentwicklung“. Die stärkste Bereitschaft zur Veränderung und Neuentwicklung von Interessen ist in der Phase des Jugendalters zu verorten; mit zunehmendem Lebensalter schwächt sich diese Bereitschaft allerdings deutlich ab. Gravierende Neuorientierungen finden nach dem Jugendalter jedoch zumeist im Kontext von kritischen Lebensereignissen und krisenhaften Lebensphasen statt (vgl. Krapp 2004).

Für die Lernkompetenz sind Einsichten zum informellen Lernen wichtig, welches den Großteil des Lernens im mittleren und höheren Erwachsenenalter ausmacht (vgl. Schmidt 2009), und die Erkenntnis, dass das Interesse und die Neigung, selbstgesteuert Informationen zu suchen, bis ins hohe Erwachsenenalter hinein erhalten bleiben.

Befunde aus der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne zum „kognitiven Altern“ können also eindrucksvoll bestätigen, dass die erfolgreiche Beteiligung an Lern- und Bildungsprozessen auch im höheren Erwachsenenalter Lernkompetenz begünstigt. Inwieweit für die Entwicklung von Lernkompetenz der makro- und mikrodidaktischen Gestaltung von Lernkontexten große Bedeutung zukommt, wird in Folgeanalysen zur CiLL-Studie fokussiert werden können.

5. Kompetenzentwicklung, Weiterbildungsbeteiligung und Lebenslanges Lernen

In zahlreichen gerontologischen, psychologischen und physiologischen Studien liegt seit Beginn der Altersforschung ein beachtliches Wissen über Alterungsprozesse im Allgemeinen und Lernfähigkeit im Alter im Besonderen vor (vgl. z.B. Lehr 1977; Lindenberger 2000; Falkenstein/Sommer 2006; Kruse 2008). Allerdings sind die Erkenntnisse bisher wenig in die Praxis umgesetzt worden. Analysen zu den Lerngewohnheiten älterer Menschen und zu ihren Bildungsbedürfnissen sind in Deutschland noch nicht sehr zahlreich. Der Bildungsstand und