

Claudia Kulmus

FORSCHUNG & PRAXIS



ERWACHSENENBILDUNG UND LEBENSBEGLEITENDES LERNEN

## **ALTERN UND LERNEN**

Arbeit, Leib und Endlichkeit als  
Bedingungen des Lernens im Alter



Claudia Kulmus

EB   
 LBL

## **ALTERN UND LERNEN**

Arbeit, Leib und Endlichkeit als  
Bedingungen des Lernens im Alter

wbv

Bisher sind in der Reihe „**Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen**“ erschienen (Auswahl):

#### Grundlagen und Theorie:

Band 6

Jochen Kade, Wolfgang Seitter (Hg.)

##### **Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel**

Beiträge zum Lernen Erwachsener  
Bielefeld 2005, Best.-Nr. 6001620  
ISBN 978-3-7639-3328-0

Band 7

Sylvia Kade

##### **Altern und Bildung**

Eine Einführung  
2. Aufl., Bielefeld 2009, Best.-Nr. 6001621a  
ISBN 978-3-7639-3336-5

Band 15

Sebastian Lerch

##### **Lebenskunst lernen**

Lebenslanges Lernen aus subjekt-  
wissenschaftlicher Sicht  
Bielefeld 2010, Best.-Nr. 6001630  
ISBN 978-3-7639-3346-4

Band 18

Claus Kapelke, Barbara Ulreich (Hg.)

##### **Bildungsforschung für Praktiker in der Erwachsenenbildung**

Bielefeld 2011, Best.-Nr. 6004200  
ISBN 978-3-7639-4910-6

Band 9

Wiltrud Gieseke

##### **Lebenslanges Lernen und Emotionen**

Wirkungen von Emotionen auf Bildungs-  
prozesse aus beziehungstheoretischer  
Perspektive  
3. Aufl., Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6001623b  
ISBN 978-3-7639-5711-8

Band 17

Horst Siebert

unter Mitarbeit von Matthias Rohs

##### **Lernen und Bildung Erwachsener**

3. Aufl., Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004185b  
ISBN 978-3-7639-5713-2

#### Forschung und Praxis:

Band 26

Karin Dollhausen, Sonja Muders (Hg.)

##### **Diversität und lebenslanges Lernen**

Aufgaben für die organisierte Weiterbildung  
Bielefeld 2016, Best.-Nr. 6004500  
ISBN 978-3-7639-5633-3

Band 28

Melanie Benz-Gydat

##### **Einstieg in erwachsenpädagogische Berufe**

Studie zum Übergang von der Hochschule in  
die berufliche Praxis  
Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004503  
ISBN 978-3-7639-5639-5

Band 29

Nikolaus Meyer

##### **Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung**

Erwachsenenpädagogik und Journalismus  
im Vergleich  
Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004504  
ISBN 978-3-7639-5641-8

Band 27

Johannes Wahl

##### **Lebenslanges Lernen zwischen Bildungspolitik und pädagogischer Praxis**

Die Verankerung in pädagogischen Arbeitsfeldern  
Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004502  
ISBN 978-3-7639-5637-1

Band 30

Maria Kondratjuk

##### **Soziale Welt Hochschulweiterbildung**

Figurationsmerkmale, Arenastruktur,  
Handlungsmodell  
Bielefeld 2017, Best.-Nr. 6004505  
ISBN 978-3-7639-5643-2

Band 31

Franziska Bonna

##### **Berufliche Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser**

Eine biographieanalytische Untersuchung  
Bielefeld 2018, Best.-Nr. 6004591  
ISBN 978-3-7639-5823-8

Claudia Kulmus

## **ALTERN UND LERNEN**

Arbeit, Leib und Endlichkeit als  
Bedingungen des Lernens im Alter



## Reihe: „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“

Herausgegeben von:

**Prof. Dr. Rainer Brödel**, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

**Prof. Dr. Dieter Nittel**, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und erziehungswissenschaftliche Professionsforschung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

**Jun.-Prof. Dr. Matthias Rohs**, Fachgebiet Pädagogik, Erwachsenenbildung mit Schwerpunkten Fernstudium und E-Learning, Technische Universität Kaiserslautern

**Prof.in Dr.in Sabine Schmidt-Lauff**, Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

### 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.

© 2018 wbv Publikation,

ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:

wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

**wbv.de**

Umschlaggestaltung: Christiane Zay, Potsdam

ISBN 978-3-7639-5825-2 (Print) **Best.-Nr. 6004592**

ISBN 978-3-7639-5826-9 (E-Book) **Best.-Nr. 6004592w**

Printed in Germany

Die Dissertation ist mit dem Originaltitel: „Altern und Lernen. Arbeit, Leib und Endlichkeit als Bedingungen des Lernens im Alter“ an der Humboldt-Universität zu Berlin, Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät, erschienen.

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.



# Inhalt

Vorwort .....	9
Abstract .....	11
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>13</b>
<b>2 Forschung zum Lernen Älterer in Erwachsenenbildung und angrenzenden Disziplinen .....</b>	<b>19</b>
2.1 Lernen und Weiterbildung älterer Beschäftigter .....	19
2.2 Institutionelle und didaktische Ansätze der Unterstützung des Lernens Älterer .....	23
2.3 Weiterbildungsbeteiligung Älterer: Strukturen und Motive der Teilnahme .....	27
2.4 Altersbilder als Rahmung des Lernens Älterer .....	31
2.5 Erträge für die vorliegende Arbeit .....	38
<b>3 Arbeit, Leib und Endlichkeit als Dimensionen des Alterns .....</b>	<b>41</b>
3.1 Arbeit als relevante Dimension der Lebensführung .....	42
3.1.1 Eintritt in den Ruhestand als Zäsur in der Lebensführung .....	42
3.1.2 Bedeutung von Weiterbildungsteilnahme im Ruhestand .....	47
3.1.3 Theoretischer Hintergrund: Die Bedeutung von Arbeit für Identität und Lebensführung .....	54
3.1.4 Erträge für die vorliegende Arbeit .....	59
3.2 Leib als Dimension von Altern .....	60
3.2.1 Analysen zu leiblichen Alternserfahrungen und Lernen .....	61
3.2.2 Theoretischer Hintergrund: Leib, Körper und der Blick der anderen .....	68
3.2.3 Erträge für die vorliegende Arbeit .....	72
3.3 Endlichkeit als Dimension von Altern .....	74
3.3.1 Lernen im Zusammenhang von Endlichkeit und Sterben .....	75
3.3.2 Theoretischer Hintergrund: Endlichkeit, Lebenszeit und Biografizität .....	80
3.3.3 Erträge für die vorliegende Arbeit .....	85
<b>4 Lernen im Kontext von arbeits-, leib- und lebenszeitbezogenen Alternserfahrungen .....</b>	<b>87</b>
4.1 Lernen als Erweiterung der Verfügung über alternsspezifische Lebensbedingungen .....	87
4.2 Erträge und forschungsleitende Fragen: Lernen als Umgang mit Alternserfahrungen .....	95

<b>5</b>	<b>Gruppendiskussionen in Seniorenbegegnungsstätten: Forschungsdesign</b>	<b>99</b>
5.1	Erhebungsmethode: Gruppendiskussionen	100
5.2	Feldzugang und Sample: Teilnehmende in Bildungsangeboten von Seniorenbegegnungsstätten	103
5.3	Durchführung: Gruppendiskussionen mit Älteren in Seniorenbegegnungsstätten	107
5.4	Auswertung und Systematik der Ergebnisdarstellung	111
<b>6</b>	<b>Profile der Gruppendiskussionen</b>	<b>121</b>
6.1	Die Gruppendiskussion Qigong	121
6.1.1	Dynamik, Atmosphäre und Besonderheiten	122
6.1.2	Kurzvorstellung der Teilnehmenden	123
6.1.3	Inhaltliche Kurzanalyse der Gruppendiskussion	123
6.2	Die Gruppendiskussion Acrylmalen	124
6.2.1	Dynamik, Atmosphäre und Besonderheiten	125
6.2.2	Kurzvorstellung der Teilnehmenden	125
6.2.3	Inhaltliche Kurzanalyse der Gruppendiskussion	126
6.3	Die Gruppendiskussion Handarbeit	127
6.3.1	Dynamik, Atmosphäre und Besonderheiten	128
6.3.2	Kurzvorstellung der Teilnehmenden	129
6.3.3	Inhaltliche Kurzanalyse der Gruppendiskussion	130
6.4	Die Gruppendiskussion Philosophie	131
6.4.1	Dynamik, Atmosphäre und Besonderheiten	131
6.4.2	Kurzvorstellung der Teilnehmenden	132
6.4.3	Inhaltliche Kurzanalyse der Gruppendiskussion	133
6.5	Zusammenfassung	134
<b>7</b>	<b>Empirische Analysen: Alternserfahrungen und Lernen</b>	<b>137</b>
7.1	Alternserfahrungen in den Dimensionen Arbeit, Leib und Endlichkeit	137
7.1.1	Arbeitsbezogene Alternserfahrungen	137
7.1.2	Leibbezogene Alternserfahrungen	150
7.1.3	Endlichkeitsbezogene Alternserfahrungen	161
7.2	Lernende Umgangsweisen mit dem Altern und die Teilnahme an Bildungsangeboten	174
7.2.1	Umgangsweisen mit Alternserfahrungen	175
7.2.2	Die Bedeutung der Teilnahme an Bildungsangeboten beim Umgang mit Alternserfahrungen	198
7.2.3	Spannungsfelder des Umgangs mit dem Altern	201
7.3	Lernen im Alter als Bewältigung von Identitäts- und Anerkennungsgefährdungen	203
<b>8</b>	<b>Identität und Anerkennung als Perspektiven für Lernen im Alter</b>	<b>211</b>
8.1	Identität und Anerkennung im Alter	211

---

8.2	Lernen und Bildung im Alter .....	217
9	Ausblick für Forschung und gesellschaftliche Altersbilder .....	223
	<b>Literatur</b> .....	229
	<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	251
	<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	251
	<b>Autorin</b> .....	253
	<b>Danksagung</b> .....	253



# Vorwort

In ihrer Dissertation untersucht Claudia Kulmus den Zusammenhang zwischen Altern und Lernen und berücksichtigt dabei auch die gesamtbiografische Verwobenheit der Altersbilder, die beiden Begriffen zugrunde liegen. Insbesondere interessieren hier altersbedingte körperliche und mentale Veränderungen in ihrer prozessualen Verschränkung mit Lebensführung und Identitätsentwicklung. Diese Thematik ist einerseits von erziehungswissenschaftlicher Bedeutung und in Anbetracht des demografischen Wandels auch für die gesamtgesellschaftliche Sicht elementar.

Die auf Fallstudien basierende Empirie ist gekennzeichnet von einem offenen Forschungszugriff und einer theoretisch auslotenden Erschließung des Untersuchungsgegenstandes. Die Gruppendiskussionen kamen im Umfeld von Begegnungsstätten der Altenbildung zustande. Mit ihrem rekonstruktiven Auswertungsstil steht die Arbeit in einer biografie- und subjekttheoretisch rückgebundenen Tradition lebensbegleitenden Lernens. Dies ist das kennzeichnende Paradigma der Reihe „Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen“.

Mit „Leib als Kontext von Lernen“ als zentralem Untersuchungsaspekt hebt die Verfasserin auf eine Begrifflichkeit ab, welche im zeitgenössischen Schrifttum der Erwachsenenpädagogik nur noch wenig bekannt ist und eine eher randständige Rolle spielt. Man müsste schon bis zu den Diskursen vor der „realistischen Wende“ anfangs der 1960er Jahre zurückgehen – etwa zu dem frühen Franz Pöggeler (1926–2009) oder Romano Guardini (1885–1968) –, um Spuren oder kategoriale Antezedenzen aufspüren zu können. Insofern ist diese Arbeit auch eine Vergewisserung der geisteswissenschaftlichen Traditionen heutiger Erwachsenenbildung und des lebensbegleitenden Lernens. Claudia Kulmus greift mit dem Aspekt der „Endlichkeit“ eine Forschungslücke auf, in der dieses anthropologische Faktum zusammen mit Leib respektive Leiblichkeit ein stärker zu beachtender Bezugspunkt für die Bildungsarbeit sein könnte.

Die skizzierte Semantik des Leibes impliziert und aktualisiert vor dem Hintergrund eines durch wirtschaftliche Rationalität geprägten Zeitgeists ein beinahe schon verschollenes pädagogisches Menschenbild, in welches philosophische, anthropologische und auch theologische Überlegungen einfließen. Eingedenk unserer Kultur- und Geistesgeschichte ist Altern ein personal erlebter und intersubjektiver Prozess, welcher in einen gegebenen Lebenszusammenhang eingebettet ist und Anerkennung findet. Gleichwohl geht das Ich im Leib nicht auf, auch wenn die leibliche Präsenz immer die Grundlage von Lern- und Bildungsprozessen darstellt.

Das vorliegende Werk liefert summa summarum einen erschließenden Beitrag zu den anthropologischen Implikationen lebensbegleitenden Lernens.

Münster im Juni 2018

*Prof. Dr. Rainer Brödel*



# Abstract

## Altern und Lernen. Arbeit, Leib und Endlichkeit als Bedingungen des Lernens im Alter

Gegenstand der hier vorgelegten Dissertation ist die Frage, inwiefern der Umgang mit Altern als „Lernen“ verstanden und wie die Teilnahme an Bildungsangeboten dabei eingeordnet werden kann. Im Hintergrund steht die Überlegung, mit welchen Grundannahmen es überhaupt gerechtfertigt sein könnte, von einem „alternsspezifischen“ Lernen auszugehen. Hierfür werden drei Dimensionen von Altern herausgearbeitet: der Wegfall von Erwerbsarbeit als eine zentrale Zäsur im Lebensverlauf, Leiblichkeit als Grundbedingung menschlicher Existenz und damit verbunden Endlichkeit als Begrenzung lebenszeitlicher Offenheit. Inwiefern dies für alternde Menschen überhaupt zum Problem wird, wie (lernend) damit umgegangen wird und welche Rolle die Teilnahme an Weiterbildung dabei spielt, ist die zentrale Frage der vorliegenden Arbeit. Ausgehend von einem subjektorientierten Lernbegriff ist es das Ziel, Besonderheiten des Alterns systematisch in lerntheoretische Überlegungen einzubeziehen. Dafür werden subjektive Alternserfahrungen sowie deren Einbindung in gesellschaftliche Anerkennungsstrukturen in den Blick genommen und diese als Ausgangspunkt für Lernbemühungen empirisch herausgearbeitet.

Qualitativ-empirische Grundlage sind fünf Gruppendiskussionen mit insgesamt 31 Personen, die in Seniorenbegegnungsstätten geführt wurden. Die Begegnungsstätten bieten die Möglichkeit von „Realgruppen“, können aber gleichzeitig als Orte beigeordneter Bildung verstanden werden. Dies hat den Vorteil, dass nicht von vornherein ein enges Lernverständnis nahegelegt wird, sondern relativ offene Gespräche über Alternserfahrungen und Lernen möglich sind. Gruppendiskussionen bieten darüber hinaus den Vorteil, ältere Menschen *miteinander* ins Gespräch zu bringen und so eine größere Offenheit auch für spontane Themenentwicklungen der Älteren selbst zu ermöglichen. Ausgewertet wurden die Gruppendiskussionen in Anlehnung an Verfahren der Grounded Theory.

Im Ergebnis werden zunächst Alternserfahrungen in den drei Dimensionen Arbeit, Leib und Endlichkeit herausgearbeitet und gebündelt. Im Anschluss daran werden die rekonstruierten Umgangsweisen mit dem Altern dargestellt, in die die Bedeutung der Teilnahme eingeordnet werden kann und die sich in verschiedenen Spannungsfeldern bewegen. In einem letzten empirie-gebundenen Abstraktionsschritt wird herausgearbeitet, wie der Umgang mit Altern übergreifend auf den Erhalt von Identität und Anerkennung ausgerichtet ist.

Diese zentralen Perspektiven werden schließlich theoretisch eingeordnet und die Verknüpfung von Anerkennungsstrukturen, Identitätsentwicklung und Lernen aufgezeigt. Die Arbeit zeigt Zusammenhänge zwischen Altern – theoretisch und empirisch konkretisiert über die drei Dimensionen Arbeit, Leib und Endlichkeit – und Lernen und kann darüber auch die Bedeutung gesellschaftlicher Anerkennungs-

strukturen für Lernen im Alter zeigen. Abschließend wird ein Ausblick für Forschung und gesellschaftliche Entwicklung gegeben.

### **Ageing and Learning. Work, Body and Finiteness as Conditions of Learning in Later Life**

The dissertation presented here explores the question of how dealing with ageing can be considered “learning” and what role participation in education activities plays in this context. The basic issue behind this investigation is based on which assumptions it would be justified to speak of “age-specific” learning. To answer this question, three dimensions of ageing are determined: discontinuation of gainful employment as a crucial caesura in the life course, corporeality as basic condition of human existence and, linked to this, finiteness as limitation to lifelong openness. Whether and in what way this is actually considered a problem by ageing people, how they deal with it (through processes of learning), and what role participation in further education plays in this context is the crucial question of this thesis. Starting from a subject-oriented concept of learning, the aim is to systematically integrate the peculiarities of ageing into learning-theoretical considerations. To this end, subjective experiences of ageing as well as their integration into social structures of recognition are investigated and empirically explored as a starting point for learning efforts.

The qualitative-empirical basis is provided by five group discussions with a total of 31 people; these discussions were held in senior citizens’ centers. These community centers offer the advantage of “real-life groups”, which, however, can only be considered adjunctive to “education”, thus allowing for rather open discussions on “the process of ageing”. Furthermore, group discussions have the advantage of stimulating elderly people to talk to one another and accordingly create openness for spontaneous topic decisions by the elderly themselves. These group discussions were evaluated based on the Grounded Theory approach.

In the final analysis, experiences of ageing are first related to the three dimensions of work, body, and finiteness. Subsequently, the different ways of dealing with ageing reconstructed from the empirical material are outlined, related to the significance of participation in education activities, and shown to move between different poles. Lastly, in a final empirically based step of abstraction, it is shown how the different ways of dealing with ageing are generally geared for identity and recognition as central perspectives.

These central perspectives are then placed in a theoretical framework and the link between recognition structures, identity development, and learning is revealed. The dissertation reveals interdependencies between ageing – theoretically and empirically concretized through the three dimensions of employment, body, and finiteness – and learning and can thus furthermore demonstrate the significance of social structures of recognition for learning in old age. The very final chapter gives an outlook on open research questions and social developments.

# 1 Einleitung

Die Frage nach dem Lernen Älterer hat sich seit einigen Jahren zu einem zentralen Forschungsthema der Erwachsenenbildung entwickelt. Dies spiegelt sich unter anderem in einem wachsenden Literaturbestand andragogischer Herkunft. Dazu gehören sowohl einführende Grundlagenbücher (S. Kade 2007; Schmidt-Hertha 2014) als auch umfassendere empirische Studien (Friebe et al. 2014; Tippelt et al. 2009). Historisch betrachtet war die (erwachsenen-)pädagogische Beschäftigung mit dem Altern zunächst überwiegend in der Praxis der Altenhilfe angesiedelt. Dort herrschte aber ein Defizitkonzept des Alters vor, und Altersbildung bedeutete vor allem Altenarbeit mit vornehmlich kompensatorischen Betreuungsangeboten. Einen fundierten Überblick über die Institutionalisierung der Altersbildung liefert S. Kade (2007). Erst durch den Einbezug von Ergebnissen anderer wissenschaftlicher Disziplinen konnte Lernen im Alter auch unter einer nicht-defizitären Perspektive in den Blick kommen. Wegweisend hierfür waren vor allem Veröffentlichungen aus Medizin und Psychologie, die sich mit der kognitiven Leistungsfähigkeit von Älteren beschäftigt und diese – bereits vor langer Zeit – belegt haben (vgl. zusammenfassend Lehr 2007). Erst vor diesem Hintergrund können dann Fragen von „lebensentfaltender Bildung“ (Faulstich 2003) auch im Alter überhaupt erst gestellt werden. Auch bildungsökonomisch gesehen ist es längst Konsens, dass die Potenziale Älterer stärker genutzt werden müssen, um etwa einem drohenden Fachkräftemangel zu begegnen (vgl. z. B. BMFSFJ 2005). Und schließlich wird mittlerweile auch im Kontext von gesellschaftlicher Teilhabe und gesellschaftlichem Engagement das Lernen Älterer zunehmend diskutiert und nach (Lern-)Potenzialen gefragt (vgl. Steinfort 2010; BMFSFJ 2005).

Wenn es um eine wissenschaftliche Diskussion des Lernens Älterer geht, muss die Frage gestellt werden, was denn das Spezifische des Lernens im Alter ist und ob es überhaupt Besonderheiten beim Lernen in dieser Lebensphase gibt. Voraussetzung hierfür wäre zu bestimmen, wer „die Älteren“ eigentlich sind, wann „das Alter“ beginnt und wodurch es gekennzeichnet ist. In der erwachsenenpädagogischen Teilnahmeforschung etwa werden solche Bestimmungen notwendigerweise pragmatisch vorgenommen: Herangezogen werden kalendarisch definierte Altersgrenzen, um die Beteiligung Älterer ausweisen zu können. Je nach Kontext werden diese Grenzen unterschiedlich (früh) gesetzt: bei 45 oder 50 Jahren, wenn es um noch Beschäftigte geht, die Rede ist dann z. B. von „Arbeitsleben 45plus“ (vgl. Gruber et al. 2007), oder bei 65 Jahren, um das gesetzliche Rentenalter abzubilden (z. B. Tippelt et al. 2009). Kalendarische Grenzziehungen sind statistischen Zwängen geschuldet, bleiben aber willkürlich, wenn nicht nur Strukturen der Beteiligung von verschiedenen Altersgruppen erhoben werden sollen, sondern spezifischer nach Besonderheiten des Lernens im Alter gefragt, wenn also Lernen letztlich *alternsspezifisch* verstanden werden soll.

Hierzu ist es notwendig, Altern nicht nur formal, sondern theoretisch genauer zu fassen und eine solche Bestimmung systematisch in lerntheoretische Überlegungen einzubeziehen. Ein solcher Versuch wird in der vorliegenden Arbeit unternommen. Es wird danach gefragt, was es heißt, älter zu werden oder zu den Älteren zu gehören und was diese Bedingungen für Lernbegründungen und Lernaktivitäten Älterer bedeuten. Um Altern inhaltlich zu fassen, wird eine Dreifachbestimmung vorgenommen: Erstens wird Altern über die Dimension „Arbeit“ zu fassen versucht. Dies liegt nahe, denn wenn Altern im andragogischen Diskurs überhaupt inhaltlich gefasst wird, dann am ehesten als Beginn des Ruhestandes (vgl. z. B. S. Kade 1997). Das Ende der Erwerbsarbeit bedeutet eine Zäsur im Lebensverlauf und markiert eine soziale Grenze zum Alter: Fortan wird man im Grunde zu den Älteren gezählt. S. Kade (1997) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Altersgrenzenbruch“. Hier zeigen sich auch deutliche Effekte auf das Teilnahmeverhalten an Weiterbildung (Tippelt et al. 2009, S. 36): Mit dem Ende der Erwerbsarbeit sinkt die Weiterbildungsteilnahme, Lernanforderungen und Lernanlässe, aber vielleicht auch Lerngelegenheiten scheinen weniger zu werden.

Zweitens bedeutet Altern aber nicht nur, nicht mehr erwerbstätig zu sein, sondern bringt in der Regel auch körperliche Veränderungen und Einschränkungen mit sich (vgl. Kruse 2016). Diese können zu Lernbarrieren werden, die etwa bei Tippelt et al. (2009, S. 44) über das Item „Gesundheit erlaubt es nicht“ erfasst werden. Sie können aber auch zu Lernanlässen werden, wenn der Umgang mit Einschränkung oder Krankheit Lernen und Wissensaneignung erfordert. Noch weiter gefasst stellt allerdings der Körper – dann besser gefasst mit dem Begriff des Leibes – auch eine „ureigene Dimension unseres Lebens“ (Alheit und Nittel 2012, S. 26) dar: Er ist das Medium, über das wir uns in der Welt befinden, uns bewegen und handeln. Auch Lernen geht also nicht ohne den Körper. Körperliche Veränderungen, die im Alter verstärkt auftreten können, müssen also miteinbezogen werden, wenn alternsspezifisches Lernen in den Blick kommen soll.

Damit zusammenhängend bedeutet Altern – drittens – eine kürzer werdende Lebensperspektive und ein näher rückendes Lebensende, das nicht zuletzt in körperlichen Veränderungen erfahrbar werden kann. Einschränkungen, Krankheiten oder Schmerzen sind im Alter nicht mehr unbedingt heilbar und verweisen in letzter Konsequenz auf das Ende des Lebens. „Im Alter radikalisiert sich die Zeitlichkeit des menschlichen Lebens“ (Rentsch 2013, S. 167). Endlichkeit wird damit zur Begrenzung lebenszeitlicher Offenheit. Wenn Lernen die Antizipation des Zukünftigen voraussetzt (vgl. Faulstich 2013), könnte es angesichts dieser Endgültigkeit erst recht sinnlos erscheinen zu lernen (vgl. Arnold 2006). Will man also die Bedeutung von Lernen im Alter begreifen, muss daher diese prinzipielle Begrenzung der Lebenszeit als möglicherweise lernrelevant mitgedacht werden.

In den einschlägigen andragogischen Veröffentlichungen werden, wie zu zeigen sein wird, die Dimensionen Leib und vor allem Endlichkeit nur am Rande und allenfalls in jüngerer Zeit thematisiert. Während das Ende der Erwerbsarbeit auch empirisch immer wieder in den Blick genommen wird, spielen leibliche Verände-

rungen jenseits der „gesundheitlichen Barrieren“ kaum eine Rolle in den Untersuchungen. Ausnahmen sind etwa Himmelsbach (2009) und Nittel und Seltrecht (2012). Letztere arbeiten nicht zu Altern im engeren Sinn, sondern vielmehr zu lebensbedrohlichen Krankheiten, die Arbeiten sind aber dennoch in hohem Maße anschlussfähig für den Ansatz der vorliegenden Arbeit. Das Thema Endlichkeit wird in empirischen Studien so gut wie gar nicht thematisiert (Ausnahme auch hier: Nittel und Seltrecht 2012). Diese Feststellung gilt allerdings nicht nur für die Erwachsenenbildung, sondern noch im Jahr 2015 sogar für die Gerontologie (vgl. Wahl und Heyl 2015, S. 94).

Diese Dreifachbestimmung von Altern über die Dimensionen Arbeit, Leib und Endlichkeit als Begrenzung der Lebenszeit ist anschlussfähig an gerontologische Definitionen des Alterns. Dort wird Altern als „multidimensionaler Prozess“ (Kruse 2017, S. 2) beschrieben, der mindestens auf einer körperlichen, einer seelisch-geistigen und einer sozialen Dimension anzusiedeln ist (ebd., S. 2). Gelegentlich wird auch der Aspekt „Beziehung“ hinzugefügt (z. B. Rothe 2016). Dieser Aspekt wird hier nicht als zusätzliche Dimension theoretisiert, er zieht sich vielmehr durch alle Dimensionen und wird hier immer wieder mitbehandelt. Offen ist nun die Frage, inwiefern die drei Dimensionen „Ende der Erwerbsarbeit“, „Leib“ und „Endlichkeit“ für alternde Menschen subjektiv überhaupt zu einem Problem und handlungsrelevant für Lernen und Teilnahme werden.

Die Arbeit ist eingebettet in lerntheoretische Überlegungen. Ausgehend von einem subjektorientierten und kontextualisierten Lernbegriff (Holzkamp 1995b; Faulstich 2013) ist das Ziel, die Besonderheiten des Alterns systematisch in lerntheoretische Überlegungen einzubeziehen. Annahme ist, dass es qualitative Unterschiede im Lernen und in den Lernbegründungen alternder Menschen geben kann, die mit dem Ende der Erwerbsarbeit, mit körperlichen Veränderungen und der sich verkürzenden Lebenszeit zusammenhängen. Diese Dimensionen als mögliche Bedingungen des Lernens im Alter sollen theoretisch aufgearbeitet und empirisch zugänglich gemacht werden, um die Besonderheit des Alterns und damit zusammenhängender Lernprozesse angemessen begreifen zu können. Zugleich wird von der gesellschaftlichen Eingebundenheit von Alternserfahrungen und Lernen ausgegangen. Hierfür wird der Diskurs um (vor allem gesellschaftliche) Alternsbilder aufgegriffen, der in den letzten Jahren zunehmend an Gewicht gewonnen hat (vgl. BMFSFJ 2010). Dieser verweist, wie zu zeigen sein wird, auf gesellschaftliche Anerkennungsstrukturen, die eine zentrale Rahmung für Alternserfahrungen und Lernen darstellen.

Es geht dabei einerseits um einen in gewisser Weise anspruchsvollen Begriff von Lernen, der nicht allein über die Teilnahme an Veranstaltungen abgebildet und auch nicht in eher instrumenteller Verengung etwa als Lösung konkreter Handlungsprobleme oder als Erwerb von Zertifikaten konzipiert wird (vgl. Faulstich 2013; Koller 2012; Ludwig 2014). Lernen wird vielmehr verstanden als eingebunden in die Lebensführung und in Selbst- und Weltverhältnisse der Menschen, die durch Alternsprozesse berührt oder gar gefährdet werden. Damit ist eine größere Offenheit

für Lern- und Bildungsbewegungen erforderlich, die auch empirisch angemessen umzusetzen ist.

Diesem Anliegen wird in einem qualitativ-rekonstruktiven empirischen Forschungsdesign nachgegangen. Als Erhebungsmethode wird eine Form von Gruppendiskussion gewählt (vgl. Schäffer 2012), die in Seniorenbegegnungsstätten durchgeführt wird. Diese können als Orte beigeordneter Bildung verstanden werden (vgl. Gieseke 2008), da sie hauptsächlich Begegnung ermöglichen wollen (z. B. über Spieleangebote oder Musik- und Tanzveranstaltungen), gleichzeitig aber auch eher klassische Bildungsangebote bereithalten. Zum Programm gehören etwa wöchentlich stattfindende Bildungsangebote in Form von Gesprächskreisen (z. B. ein „Gesprächskreis Literatur“ oder ein „philosophisches Café“) und Englisch- oder Computerkurse. Diese Einrichtungen haben damit den Vorteil, dass sie nicht per se als „Bildungsstätten“ wahrgenommen werden. Letzteres würde, so die Erfahrung in einem ersten Zugang über die Volkshochschule, die Gefahr bergen, den Teilnehmenden von Gruppendiskussionen von vornherein ein eher enges Lernverständnis naheulegen, vornehmlich definiert als Wissensaneignung in einem Kurssetting. Ein solches Verständnis wird nicht ausgeschlossen, der Blick soll aber erweitert werden auf Erfahrungen in der alltäglichen Lebensführung, auf die lernend (nicht jedoch zwingend in Form von Wissensaneignung in einem Kurssetting) reagiert wird.

Der Grund für die Durchführung von Gruppendiskussionen ist dabei nicht, dass ein kontrastierender Vergleich zwischen Gruppen angestrebt wurde. Es ist vielmehr das Anliegen, älteren Menschen ein Gespräch *miteinander* über Fragen des Alterns und des Lernens zu ermöglichen. Annahme ist, dass dabei andere Themen zur Sprache kommen können als nur in der Interaktion mit einer Interviewerin, die sich in einer völlig anderen Lebensphase befindet. Die Struktur der Begegnungs- und Bildungsangebote in den Begegnungsstätten bietet den Vorteil, dass es hier eine Art „Realgruppen“ gibt, die eine vertraute Gesprächsatmosphäre auch über möglicherweise heikle Themen erlauben sollen.

Ziel ist es, den Umgang mit Alternserfahrungen als „lernend“ herauszuarbeiten und damit auch einen Beitrag zur Entwicklung altersbezogener Lerntheorie zu leisten. Vor diesem Hintergrund lässt sich dann – dies nimmt zentrale Ergebnisse der Arbeit bereits vorweg – lebensentfaltendes Lernen und die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen als Ringen um den Erhalt von Identität und Anerkennung, als Ringen um ein „gutes Leben“ angesichts von (und vielleicht auch im Widerstand zu) unterschiedlichen Alternserfahrungen begreifen.

Die Darstellung der Untersuchung ist folgendermaßen gegliedert: Im unmittelbar anschließenden Kapitel (Kapitel 2) wird ein Überblick über Forschung zum Lernen Älterer gegeben. Dieses dient der Systematisierung von Forschungssträngen und -schwerpunkten und ermöglicht so zugleich eine Verortung der vorliegenden Arbeit. Im darauffolgenden Kapitel 3 werden die Alternsdimensionen Arbeit, Leib und Endlichkeit auf der Grundlage empirischer Studien und theoretischer Überlegungen konkretisiert und Anschlüsse herausgearbeitet, die für die vorliegende Arbeit und die Frage nach Lernen im Alter relevant sind und daher die empirische

Analyse vorbereiten können. Im vierten Kapitel wird dann ein subjektorientierter, „kontextualisierter“ Lernbegriff ausgearbeitet. Die drei Altersdimensionen werden hier als Kontexte begriffen, die Lernen ermöglichen und begrenzen können.

Schließlich wird das empirische Design vorgestellt und die Gruppendiskussionen in den Begegnungsstätten begründet (Kapitel 5). Ziel ist es erstens, das Vorgehen zu legitimieren, gleichzeitig aber auch Herausforderungen des Zugangs und des gesamten Forschungsprozesses transparent und das Vorgehen anschaulich zu machen. Das darauf folgende sechste Kapitel stellt einen Übergang vom methodischen Vorgehen zur Ergebnisdarstellung dar: Es werden Fallprofile der Diskussionsgruppen vorgestellt und die Gruppendiskussionen in ihrer Dynamik und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen reflektiert. Darin fließen sowohl Gesprächsnotizen aus der Feldphase als auch erste Auswertungsergebnisse schon ein, sodass die Fallprofile über eine rein deskriptive Darstellung der Gruppen hinausgehen. Sie sollen vor allem einen ersten intensiven Ein- und Überblick ermöglichen und damit die Grundlage schaffen für die Einordnung der dann folgenden Analyseergebnisse. Die zentralen Ergebnisse werden dann in den Kapiteln 7 und 8 präsentiert: Ausgehend von der Analyse der Alternserfahrungen in einer arbeits-, leib- und lebenszeitbezogenen Dimension (7.1) werden zentrale Umgangsweisen mit dem Altern rekonstruiert und die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen hier eingeordnet sowie Spannungsfelder herausgearbeitet, in denen sich die Umgangsweisen bewegen (7.2). Der Umgang mit dem Altern wird in einem weiteren empirischen Analyseschritt auf die zentralen Perspektiven Identität und Anerkennung zugespitzt (7.3). Diese zentralen Perspektiven werden in Kapitel 8 rückgebunden an theoretische Überlegungen zu Anerkennungsstrukturen und Lernen. Abschließend wird in Kapitel 9 ein Ausblick für Forschung gesellschaftliche Entwicklung diskutiert.



## 2 Forschung zum Lernen Älterer in Erwachsenenbildung und angrenzenden Disziplinen

Auch wenn die Frage nach Altern und Bildung in der Erwachsenenpädagogik immer noch als junges Thema gelten muss, gibt es mittlerweile verstärkt Bemühungen, das Thema auch empirisch aufzugreifen. Das Thema Altern wird in zahlreichen Disziplinen behandelt, sodass sich erst recht die Herausforderung stellt, einen Überblick zu schaffen, der für Bildungsfragen im Alter relevant ist. Das Feld erweist sich als vielfältig und eine Systematisierung als schwierig. In einem ersten Ordnungsversuch lassen sich aber aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive heraus grob vier Forschungsstränge oder

-schwerpunkte unterscheiden (vgl. auch Kulmus 2010). Diese unterscheiden sich entlang unterschiedlicher Perspektiven: Geht es eher um Teilnehmende und Lernende, eher um Bildungsinstitutionen und professionelles Handeln oder eher um gesellschaftliche Altersbedingungen? Und sie unterscheiden sich darin, ob es eher um allgemeine oder eher um berufliche Weiterbildung geht, wobei für letztere Perspektive vorausgesetzt ist, dass es sich um ältere Erwerbstätige handelt. In jedem Fall aber lassen sich grundlegende Fragestellungen unterscheiden, die in den jeweiligen Schwerpunkten typischerweise bearbeitet werden.

### 2.1 Lernen und Weiterbildung älterer Beschäftigter

Ein Schwerpunkt in der andragogischen Forschung zu Älteren liegt auf der Frage nach beruflicher und betrieblicher Weiterbildung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer (allgemein zu betrieblicher Weiterbildung aus der Erwachsenenbildung heraus: siehe aktuell v. Hippel und Röbel 2016 und Käßlinger 2016). Dies wird vor allem angesichts der Abkehr von einer Frühverrentungspraxis und der Erhöhung des gesetzlichen Renteneintrittsalters auf derzeit 67 Jahre relevant. Untersuchungen und Veröffentlichungen beziehen sich entsprechend vor allem auf Fragen der Beschäftigungsfähigkeit älterer Mitarbeiter, für die unter anderem Lernen und daher Weiterbildung einen Beitrag leisten soll (siehe z. B. Faulstich und Bayer 2007; Schmidt 2009; Bellmann und Stegmaier 2006; Bellmann et al. 2009; Werner 2005 und 2008; Iller 2006 und 2008, Zimmermann 2008 und 2009; Roßnagel 2011; Sporcket 2011; BMFSFJ 2005 und 2010; Kruse und Schmitt 2007). Diskutiert werden – nicht nur aus andragogischer Perspektive, sondern auch aus angrenzenden Disziplinen wie Berufsbildung, Psychologie oder auch Gerontologie – etwa Fragen von Lernfähigkeit und Lernbereitschaft, von Lernformpräferenzen, von Weiterbildungs-

interessen und -beteiligung (jeweils im beruflichen oder betrieblichen Kontext) und von betrieblichem Weiterbildungsengagement für ältere Mitarbeiter (vgl. z. B. Werner 2005; Schmidt 2009; Aust und Schröder 2006; Seyfried 2011). Darin werden auch Fragen von betrieblichen und politischen Rahmenbedingungen diskutiert, etwa die Rolle von Altersbildern in Unternehmen (z. B. Dörner et al. 2011; BMFSFJ 2010; Büchter 2015) oder spezifische betriebliche Strategien der Kompetenzförderung in Bezug auf Ältere (z. B. Zimmermann 2009).

Dass z. B. die Lernfähigkeit selbst abnehme, ist empirisch nicht belegbar und steht wissenschaftlich auch kaum mehr zur Debatte. Stattdessen werden Fragen der Weiterbildungsteilnahme von Beschäftigten diskutiert. So zeigt etwa Schmidt in seiner an die EdAge-Studie (Tippelt et al. 2009b, vgl. auch Abschnitt 2.3) angeschlossenen Habilitation, dass die Weiterbildungsteilnahme Älterer (auch bezogen auf informelles Lernen) vor allem von formal bestimmbareren Arbeitsplatzmerkmalen abhängt (Branche, Betriebsgröße, Berufsposition etc.), und nicht etwa von einem kalendarischen Alter, dem dann möglicherweise die Lernfähigkeit abgesprochen werden könnte (Schmidt 2009, S. 236 ff., auch Aust und Schröder 2006 und Lenze et al. 2011). Solche formal bestimmbareren Arbeitsplatzmerkmale erweisen sich aber auch für die Teilnahme jüngerer Erwerbstätiger als relevant (vgl. die Übersicht über die Ergebnisse von Teilnahmestudien z. B. bei Käpplinger et al. 2013). Es wäre daher zumindest zu fragen, ob der Fokus auf Ältere nicht seine Legitimität verliert (siehe auch Aust und Schröder 2006), oder zumindest genauer in den Blick zu nehmen, was die Beteiligung und das betriebliche Lernen Älterer eben doch von der der Jüngeren unterscheidet.

Deutlich wird darüber hinaus der Einfluss von betrieblichen Lern- und Alterskulturen für die Lernbereitschaft und Weiterbildungsteilnahme Älterer: Vorurteile hinsichtlich deren Lernfähigkeit sind nämlich offenbar längst nicht ausgelöscht, erst recht nicht bei jüngeren Beschäftigten. So zeigt beispielsweise Werner (2005 und 2008) in Zusammenarbeit mit einem Flughafen, dass es eher junge Beschäftigte zwischen 20 und 29 Jahren sind, die allgemein eine sinkende Lernfähigkeit bei Älteren annehmen (Werner 2008, S. 102 f.). Die *eigene* Lernfähigkeit wird dagegen von allen Altersgruppen, auch von den älteren, nicht als niedriger oder sinkend eingeschätzt (ebd., S. 103 f.). Relevant und interessant ist dabei vor allem der Zusammenhang mit der Bereitschaft zu Weiterbildung: Eine höhere Einschätzung der eigenen Lernfähigkeit geht, unabhängig von Altersgruppen, mit größerem Interesse und mehr Bereitschaft zu Weiterbildung einher (vgl. hierzu auch Schmidt 2011). Darüber hinaus finden sich aber entscheidende Hinweise auf fehlende berufliche (z. B. Aufstiegs-)perspektiven als Barriere für Weiterbildungsbereitschaft: Berufliche Weiterbildung wird in der Regel als Mittel zu beruflicher Verbesserung angesehen, gleichzeitig sind die Aufstiegserwartungen älterer Beschäftigter aber geringer als die jüngerer – auch und vor allem dann, wenn sie zudem von einer sinkenden Lernfähigkeit im Alter ausgehen. Damit geht eine geringere Bereitschaft zu Weiterbildung einher, die sowohl auf problematische Annahmen über Lernfähigkeit im Alter als auch auf betriebsstrukturelle Bedingungen (reale Aufstiegschancen im Unter-

nehmen) verweisen. Auch Titel wie „Why training older adults is less effective“ (Zwick 2011) spielen zumindest mit dem Vorurteil sinkender Lernfähigkeit, wenngleich die wissenschaftliche Abhandlung dann genau dieses widerlegt und schlechte Trainingswirkungen auf andere Ursachen wie beispielsweise fehlende Aufstiegsinteressen angesichts einer näher rückenden Verrentung zurückführt (Zwick 2011). Damit sind betriebliche Perspektiven, betriebliche Alterskulturen oder betriebliche Altersbilder angesprochen, die als rahmende und gestaltbare Bedingungen einen Einfluss auf die Weiterbildungsbeteiligung und damit den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit haben.

Eine berufsbiografische Einordnung mit Blick auf Perspektiven der beruflichen Entwicklung auch für Ältere nimmt auch Iller (2006 und 2008) in ihrer Habilitationsschrift vor. Iller legt den Fokus aber nicht allein auf objektive, z. B. betriebliche Bedingungen, sondern fragt aus lebenslauftheoretischer und gewissermaßen subjektorientierter Perspektive nach den individuellen Interpretationen objektiver Handlungsmöglichkeiten und nach entsprechenden Handlungsstrategien. (Ältere) Beschäftigte werden also als Subjekte und Gestalter ihrer jeweiligen Lebens- und Arbeitssituation begriffen. Dabei werden kontinuierliche Weiterbildung und Tätigkeitswechsel als zentrale Strategien der beruflichen (und dabei altersgerechten) Lebenslaufgestaltung herausgearbeitet (Iller 2006, S. 306), die wiederum betrieblich zu unterstützen wären.

Mit dieser Perspektive auf eine altersgerechte Lebenslaufgestaltung wird die Bedeutung betrieblicher und letztlich gesellschaftlicher Rahmenbedingungen für das Lernen älterer Arbeitnehmer diskutiert und nach Gestaltungsmöglichkeiten gefragt (siehe z. B. Seyfried 2011; Gruber et al. 2007). Dabei geht es nicht mehr nur um angemessene Lernformen (z. B. Zwick 2011; Brünner et al. 2006), sondern um Arbeitsbedingungen in einem übergreifenden und lebenslauforientierten Sinn. Vor allem auch von gewerkschaftlicher und gewerkschaftsnaher Seite wird dabei der Blick auf konkrete Arbeitsbedingungen, genauer auf „persönlichkeitsförderliche Arbeitsplatzgestaltung“ (z. B. Faulstich und Bayer 2007, S. 25) gerichtet und diese in den – nicht mehr altersspezifischen – Zusammenhang „guter Arbeit“ gestellt (für einen Überblick: Faulstich und Bayer 2007). Dabei können umfassendere Lebenslaufpolitiken bzw. Ansätze einer lebenslauforientierten Arbeitsmarktpolitik oder „sozialen Lebenslaufpolitik“ (z. B. im Zusammenhang mit Arbeitszeit- und Lernzeitkonten, siehe dazu den umfassenden Sammelband von Naegele 2010) eine individuelle altersgerechte Lebenslaufgestaltung nicht nur betrieblich, sondern auch politisch absichern. Hier wird deutlich, dass Beschäftigungsfähigkeit und (berufliches) Lernen im höheren Erwerbsalter nicht allein als altersspezifische Frage zu diskutieren ist, sondern Arbeit und berufliche Entwicklung in Fragen individueller beruflicher Entwicklung und Lebenslaufgestaltung und deren institutionelle und politische Unterstützung eingebunden sind.

Schließlich kann auch die Diskussion um die Definition von Altersgrenzen hier zumindest angeschlossen werden, die sich mit einem (kostenbezogen und arbeitsmarktpolitisch) sinnvollen Renteneintrittsalter beschäftigen (z. B. Frerichs 2000;

schon früh: Bäcker und Naegele 1989 und Naegele und Bäcker 1993). Diese Debatte steht zwar nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang zu Lernen und wird daher zu Recht auch nicht vorrangig aus der Weiterbildung heraus diskutiert, mit der gesetzlich geregelten Rentengrenze sind aber gewissermaßen makrodidaktische Rahmenbedingungen der Weiterbildungsmöglichkeiten und -perspektiven älterer Beschäftigter gesetzt. Wenn in diesem Zusammenhang Lernen thematisiert wird, dann nicht nur als Beitrag zur Beschäftigungsfähigkeit im Alter, sondern auch als Beitrag zum Erhalt der nachberuflichen (kostengünstigeren) Eigenständigkeit (vgl. auch Schlutz 1992, S. 10) in eher volkswirtschaftlicher Perspektive. Auch Konzepte, in denen Potenziale von Älteren ausgelotet und betont werden (Bsp. „produktives Altern“ oder „erfolgreiches Altern“), beinhalten – je nach Ausrichtung und wissenschaftstheoretischer Herkunft – eine starke Fokussierung auf die gesellschaftlichen bzw. volkswirtschaftlichen Potenziale Älterer, die häufig mit normativen Anforderungen an das Alter einhergehen (vgl. Malwitz-Schütte 2000, S. 14f., siehe auch Abschnitt 2.4).

Als Begründungslinien für Weiterbildung älterer Arbeitnehmer lassen sich grob zusammengefasst entsprechend nennen: erstens der sogenannte demografische Wandel, verbunden mit einem drohenden Fachkräftemangel, der verstärkt die Einbindung auch Älterer in Erwerbsarbeit (und entsprechend ihren Kompetenzerhalt) erforderlich macht; zweitens und damit zusammenhängend die Frage nach der Wirtschaftskraft von Unternehmen und deren Wettbewerbsfähigkeit (Gnahs 2007, S. 83). Drittens werden aber zumindest implizit letztlich auch Fragen individueller Identitätsentwicklung thematisiert, wenn die Bedeutung (fehlender) beruflicher (oder auch nachberuflicher) Perspektiven als Barriere für beruflich-betriebliche Weiterbildungsbeteiligung und als Bedingung für Lernwiderstände aufgezeigt und danach gefragt wird, wie auch aus individueller Perspektive Lernen und Weiterbildung attraktiv bleiben können. Und schließlich verweist dieser Forschungsstrang auch auf eine gesellschaftlich-kulturelle Perspektive, wenn etwa negative individuelle Altersbilder oder eine fehlende Sensibilität für die Bedürfnisse Älterer auch auf problematische betriebliche und letztlich gesellschaftliche Altersbilder schließen lassen (vgl. auch Abschnitt 2.4), die wiederum der Einbindung Älterer in Erwerbsstrukturen letztlich zuwiderlaufen.

Dieser Forschungsstrang bezieht sich vor allem auf ältere noch Erwerbstätige und betrifft damit in seinen zentralen Fragestellungen nicht unmittelbar die vorliegende Arbeit. Gleichwohl verweisen die Ergebnisse auf einige Aspekte, die auch für die vorliegende Arbeit relevant sind: Zum einen wird Alter oder Altern nicht inhaltlich bestimmt, sondern eher diffus über eine Nähe zum voraussichtlichen (staatlich festgelegten) Rentenalter (also beispielsweise Personen der Altersgruppe 50–60). Dass keine festen Grenzen gesetzt werden (wie etwa „ab 50“) ist natürlich richtig, gleichzeitig stellt sich aber die Frage, vor welchem Begründungshintergrund es überhaupt angemessen sein sollte, vom Lernen Älterer zu sprechen. Diese Kritik wird gestützt durch Ergebnisse, dass die Beteiligung oder die Lernbereitschaft Älterer ebenso wie die jüngerer Beschäftigter eher von formalen Arbeitsplatzmerkmalen

oder der Schulbildung abhängen als vom „Alter“. Gleichzeitig wird die Bedeutung von Verwendungs- und Entwicklungsmöglichkeiten (hier eben im Beruf) für Lern- oder Weiterbildungsaktivitäten deutlich, wenn ohne solche Perspektiven das Interesse an Lernen und Weiterbildung offenbar deutlich sinkt – ein Befund, der sich als offene Frage auch auf das höhere Alter und seine Zukunftsperspektiven übertragen lässt.

## 2.2 Institutionelle und didaktische Ansätze der Unterstützung des Lernens Älterer

Schon sehr lange und immer wieder auch aktuell gibt es professionelle bildungspraktische Überlegungen zur angemessenen Gestaltung von Programmen und Weiterbildungsangeboten für die Zielgruppe Ältere (z. B. Iller und Wienberg 2010; Timpelt und Schnurr 2009; Brünner 2011; insgesamt: *Magazin erwachsenenbildung.at* 2011). Vereinzelt gibt es auch Analysen zur Institutionen- und Programmlandschaft in der Bildung Älterer, vor allem zur Bedeutung wissenschaftlicher Weiterbildung und auch kommunaler Einrichtungen der Altersbildung sowie zu den Herausforderungen für Einrichtungen und Lehrende, neuerdings auch zur Rolle von institutionellen Altersbildern in Weiterbildungseinrichtungen (etwa Sommer und Künemund 1999; Sommer et al. 2004; Lottmann 2013; Völkening 2006; Dabo-Cruz 2015; Schäffer 2009). Hier wurde schon früh auch scharfe Kritik an seminaristischen Formen geübt (z. B. Dräger 1999). Insgesamt sind in dieser institutionellen Perspektive also – grob zusammengefasst – eher mikrodidaktische und gar methodische Überlegungen angesprochen sowie (kritische) Fragen zur Rolle von Bildungsinstitutionen in einem meso- und makrodidaktischen Zusammenhang. Die Übersicht und Überlegungen in diesem Abschnitt beziehen sich im Gegensatz zu den in Abschnitt 2.1 dargestellten Ansätzen der Kompetenzentwicklung in Beruf/Betrieb eher auf die nachberufliche Lebensphase.

Dominant ist die Suche nach angemessenen Formen der Unterstützung der Bildung Älterer, in die – oft nur implizit – Annahmen über Besonderheiten des Lernens Älterer einfließen. So entwickelten beispielsweise Kallmeyer et al. (1976) schon früh mit durchaus kritischem Blick auf die „Zielgruppen“bildung (vgl. auch Iller und Wienberg 2010) verschiedene zielgruppenspezifische Angebote, in denen aus angenommenen Problemlagen Älterer Ziele, Inhalte, Methoden und Kursorganisation abgeleitet werden und ein Konzept für eine Bildungsveranstaltung entwickelt wird (Kallmeyer et al. 1976). Dettbarn-Reggentin und Reggentin (1992b) stellen verschiedene Angebotsformen vor, z. B. an Universitäten, Volkshochschulen, in Kirchen und Betrieben sowie Formen selbstorganisierten Lernens. Auch ein Lehrbuch „Geragogik“ (Bubolz-Lutz et al. 2010) kann hier verortet werden. Derartige Überlegungen zu angemessenen Veranstaltungsformen im engeren Sinn haben lange Zeit weite Teile der Literatur zur Bildung Älterer dominiert. Gerade wenn, wie S. Kade (2007) zeigt, die historischen Wurzeln der Bildungsarbeit mit Älteren in der Altenhilfe liegen,

mag die Frage nach angemessenen Veranstaltungsformen auch der Vorstellung geschuldet sein, dass es angesichts eines vermuteten körperlichen Abbaus und damit einhergehender Hilfsbedürftigkeit besonderer methodischer Feinheiten bedürfe, um Älteren etwas „beibringen“ zu können (eine Ausnahme sind hier sicher die Einrichtungen und Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung). Die Diskussionen ranken sich entsprechend vor allem um die Frage angemessener Inhalte und Veranstaltungsformen bzw. zielgruppenangemessener Didaktik.

Auch die Frage nach Definition und Bedeutung intergenerationellen Lernens als eine didaktisch angeleitete Form des gemeinsamen Lernens kann hier verortet werden (Schmidt und Tippelt 2009; Franz 2010 und 2014) sowie etwa Überlegungen zur biografischen Arbeit mit Älteren, die sich sowohl auf methodische Arrangements („guided autobiography“, Mader 1989) als auch auf Inhalte beziehen (Anschluss an eigene Erfahrungen und Kompetenzen; vgl. generell zum biografischen Lernen z. B. Behrens-Cobet und Reichling 1997; Behrens-Cobet 2000; Schlüter 2005; Mader 1989; bezogen auf Ältere auch Kulmus 2011). Eine fundierte aktuelle Zusammenstellung unterschiedlichster Ansätze wurde 2015 mit dem Band „Werkbuch neue Altersbildung“ herausgegeben (Prömper und Richter 2015).

Demgegenüber betonen institutionenkritische Ansätze eher, dass aus der typischen Freiheit und Freiwilligkeit sowie aus einer möglicherweise vorhandenen, berechtigten Abwehr von Fremderwartungen bezogen auf Lernen im Alter nicht nur andere didaktische Anforderungen an die jeweilige Bildungsarbeit folgen müssten, sondern letztlich allgemeine Bestimmungen von Zielen, Inhalten, Methoden etc. der Bildung Älterer ganz generell abzulehnen seien (so Dräger 1999 in seinem Aufsatz „Autonomie vs. Didaktik“). Stattdessen brauche es eine Infrastruktur von Erwachsenenbildung, die Selbstwahl und -nutzung ermöglicht. Dies sei nur möglich in einem Wechsel von einer Anbieter- zu einer Nachfragestruktur, die „die didaktische Selbstwahl und die Anerkennung der entfalteten differentiellen Bildung jedes einzelnen“ (ebd., S. 55) ermögliche. Auch S. Kades Veröffentlichung „Selbstorganisiertes Alter“ (S. Kade 2001) fokussiert auf nicht institutionell-seminaristisch organisierte Lernmöglichkeiten, weil sie davon ausgeht, dass gerade die „Entpflichteten“ sich keiner Fremdbestimmung mehr unterwerfen wollen und daher Formen der Selbstorganisation von Bildung den Älteren eher gerecht würden (vgl. S. Kade 2001, S. 59). Durch diese Perspektive gelingt es zwar, die lernenden Älteren auch jenseits von Bildungsarrangements überhaupt in den Blick zu bekommen. Die radikale Verlagerung aller Dimensionen von Lernen – inklusive organisatorischer – in den Einzelnen wird jedoch zu Recht gleichzeitig als Überforderung für diejenigen kritisiert, die kaum Erfahrung in der Selbstorganisation von Lernen haben (vgl. Bubolz-Lutz 1999, S. 59)<sup>1</sup>. Darüber hinaus ist es auch nach wie vor erforderlich, Fragen von angemessenen Inhalten zu stellen und zu diskutieren, um entsprechende Angebote – mit welchen Formaten und Methoden auch immer – machen zu können.

---

1 Diese institutionenkritische Debatte wurde in den 1990er Jahren allerdings nicht nur für die Bildungsarbeit mit Älteren diskutiert, sondern im Zuge konstruktivistischer und auch an Foucault und in der Folge Holzkamps orientierter Debatten auch in der Erwachsenenbildung überhaupt geführt (vgl. exemplarisch die Auseinandersetzung mit institutionenkritischen Ansätzen, z. B. hier Faulstich und Ludwig 2004; Schäffer 2003).

Schließlich findet sich noch ein weiterer Ansatz der Unterstützung von Lernen, in dem es eigentlich zunächst darum geht, bei der Suche nach sinnerfüllten Tätigkeiten und Lebensgestaltung im Ruhestand zu unterstützen. Dieser ist unter anderem vor dem Hintergrund des Trends zur Frühverrentung in den 80er Jahren und mit theoretischen Bezügen zur Bedeutung von Arbeit für Identitätsentwicklung entstanden (z. B. Knopf 1999, vgl. auch Abschnitt 3.1). Eine Zusammenstellung unterschiedlichster Konzeptionen und Projekte zur Gestaltung des Ruhestandes hat Knopf bereits vor vielen Jahren (Knopf 1999, 2000a und 2000b) vorgelegt, darunter beispielsweise das Projekt „Zwischen Arbeit und Ruhestand“, das Sinnproduktion durch Subjektivität und Gemeinschaftlichkeit ermöglichen sollte (und das in veränderter Form bis heute besteht; vgl. auch Stanjek 2015), oder auch das stärker auf gesellschaftliches Engagement ausgerichtete KBE-Projekt „Aktiver Vorruhestand“ (Nacke und Jakob 1996; für eine frühe Übersicht über Modellprojekte siehe auch Bergold et al. 1999). Es ging zunächst darum, brachliegende Interessen wiederzubeleben und mit Gleichgesinnten neue Perspektiven zu entwickeln. In der Weiterentwicklung der Projekte steht nun die Förderung gesellschaftlichen Engagements im Vordergrund (ZWAR 2017). Dabei sollten über Bildung „intensive und eindruckliche Begegnungen mit Personen und Ideen [ermöglicht werden], die methodisch kreativ inszeniert und arrangiert werden“ (Knopf 2000a, S. 186).

Eine konkretere Zielsetzung haben dagegen Projekte wie die „Seniorenbüros“ oder „Bürgergenossenschaften“, in denen explizit ehrenamtliches und bürgerschaftliches Engagement als attraktive Handlungsmöglichkeit auch politisch angeregt und unterstützt wird (vgl. Knopf 2000b, S. 230). Sie haben sich bis heute weiter verstetigt (<http://www.seniorenbueros.org/index.php?id=6>). Ziel ist Engagementförderung in gesellschaftlich und individuell relevanten Aufgabenfeldern. Anders als in den Vorruhestandsprojekten wird der Bildungsarbeit dabei zwar eine Schlüsselrolle beigemessen, sie steht aber nicht im Vordergrund. Die vorgestellten Projekte in dem bereits angeführten „Werkbuch neue Altersbildung“ (Prömper und Richter 2015) lassen sich größtenteils ebenfalls hier verorten. Schließlich können in diesem Zusammenhang auch die frühen Überlegungen von Stehr (1992) zu einem Kompetenztransfer genannt werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Versuch, bisher erworbene Kompetenzen – auch berufliche – für die nachberufliche Zeit nutzbar zu machen, um so biografische Kontinuität und Anschlussfähigkeit zu gewährleisten und die Sinnsuche zu unterstützen (ebd., S. 112 ff.). Der Anschluss an (berufs-)biografische Kompetenzen kann auch als Aufgabe biografischer Bildung im Alter formuliert werden (vgl. Kulmus 2011); und auch die aktuellere empirische Studie von Steinfurt zu „Identität und Engagement im Alter“ (Steinfurt 2010) fragt zwar nicht in erster Linie nach Weiterbildung, aber nach Identitätsentwicklung im Rahmen ehrenamtlichen Engagements und in diesem Zusammenhang nach der Bedeutung von Kompetenzerleben.

Noch weiter gefasst wird die Frage nach Kompetenz im Zusammenhang mit der Altersgestaltung (unter anderem) bei Kruse, der nicht nur auf eine Fortführung oder Übertragung beruflicher Kompetenzen abstellt, sondern Kompetenz als Fähig-