

Claudia Kuttner & Clemens Schwender (Hrsg.)

**Mediale Lehr-Lern-Kulturen  
im höheren Erwachsenenalter**

**Gesellschaft – Altern – Medien**

herausgegeben von Anja Hartung-Griemberg und Bernd Schorb

**Band 12**

Claudia Kuttner & Clemens Schwender (Hrsg.)

# **Mediale Lehr-Lern-Kulturen im höheren Erwachsenenalter**

kopaed (muenchen)  
[www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

---

### **Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek**

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

© kopaed 2018  
Arnulfstraße 205  
80634 München  
fon: 089.68890098  
fax: 089.6891912  
email: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de)  
[www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

Druck: docupoint, Barleben

ISBN 978-3-86736-498-0  
eISBN 978-3-86736-662-5

---

# Inhalt

<i>Claudia Kuttner &amp; Clemens Schwender</i> <b>Einführung und Perspektiven</b>	9
<i>Jörg Schwarz</i> <b>Alter, Zeit und Bildung</b> Zur Bedeutung von Weiterbildung im Übergang zur Nacherwerbsphase aus temporaltheoretischer Perspektive	23
<i>Sebastian Lerch</i> <b>Digitale Bildung und Lebenskunst</b> Begriffliche Annäherungen und theoretische Paradoxien	41
<i>Vera Gallistl, Viktoria Parisot, Susanne Dobner, Thomas Mayer &amp; Franz Kolland</i> <b>Digital Literacy im Alter – Bildung im Alter und neue Technologien</b>	61
<i>Hans-Dieter Kübler</i> <b>Den Alltag bestehen – die Medien dafür nutzen</b> Informelle Lernanlässe und -formen älterer Nutzer*innen vor allem zum Umgang mit Smartphones	79
<i>Helga Pelizäus-Hoffmeister</i> <b>Die digitale Omi – Nachhut oder Avantgarde gris in einer digitalisierten Welt?</b>	93
<i>Christina Stecker &amp; Linda Müller</i> <b>Betriebliche Weiterbildung zum Erhalt der Arbeitsfähigkeit der älteren Generation</b> Empfehlungen für die Praxis	109

<i>Veronika Thalhammer</i>	
<b>Medienbezogene Unterstützung in familialen Kontexten: Eine Typologie</b>	<b>133</b>
<i>Caroline Baetge</i>	
<b>Nonformales Lernen in intergenerationellen Gruppen</b>	<b>153</b>
<i>Clemens Schwender im Gespräch mit Bernd R. Müller</i>	
<b>„Die Entwicklung des kooperativen, des informellen wie des offenen Lernens ist unser Ziel, das durch die digitalen Medien unterstützt werden muss.“</b>	<b>175</b>
<i>Kristina Barczik</i>	
<b>Formale Lernsettings zur Stärkung der digitalen Medienkompetenz bei Älteren</b>	<b>181</b>
Impulse für eine zielgruppengerechte Bildungsarbeit im ländlichen Raum	
<i>Janina Stiel, Marc Brandt, Elisabeth Bubolz-Lutz</i>	
<b>Technikbotschafter*in für Ältere werden</b>	<b>201</b>
Lernformate im freiwilligen Engagement ‚Technikbegleitung‘	
<i>Michael Doh, Mario R. Jokisch, Fiona S. Rupprecht, Laura I. Schmidt &amp; Hans-Werner Wahl</i>	
<b>Förderliche und hinderliche Faktoren im Umgang mit neuen Informations- und Kommunikations-Technologien im Alter</b>	<b>223</b>
Befunde aus der Initiative der ‚Senioren-Technik-Botschafter‘	
<i>Clemens Schwender im Gespräch mit Dr. Margret Tietje</i>	
<b>„Zentral bleibt die Empathie des Dozenten, sein Gefühl dafür, wie er mit Menschen kommuniziert.“</b>	<b>243</b>
<i>Clemens Schwender im Gespräch mit Monika Szklarek-Wünsch &amp; Petra Denkert</i>	
<b>„Nicht jeder Dozent ist technikaffin.“</b>	<b>247</b>
<i>Wiebke Curdt, Jana Wienberg &amp; Silke Schreiber-Barsch</i>	
<b>Close the gap!?</b>	<b>251</b>
Mediale Lernkulturen in der Weiterbildungspraxis Älterer mit Behinderung	
<i>Claudia Kuttner im Gespräch mit Jan-Peter Kalisch</i>	
<b>Digitale Lernumgebungen und die Alphabetisierung Erwachsener</b>	<b>273</b>

*Friedrich Wolf*

**Alltagsnahe Erfassung von ICT-Nutzung im Alter**

**285**

Ein erziehungswissenschaftlicher und ökogerontologischer Ansatz.

**Vitae**

**303**





---

# Claudia Kuttner & Clemens Schwender

## Einführung und Perspektiven

### Immer WEITER mit der BILDUNG

In der Arbeitswelt steigt der Druck, Wissen und Können permanent aktuell zu halten und zu erweitern. Fort- und Weiterbildung sollen garantieren, mit Blick auf technische und organisatorische Entwicklungen anschlussfähig zu bleiben. Was aber geschieht, wenn Bemühungen dieser Art nicht mehr als Job-Garant dienen, als Sprosse in der Karriereleiter oder Mittel, sich von der beruflichen Konkurrenz abzuheben? Könnte oder gar *müsste* sich dieser Druck mit dem Ruhestand nicht reduzieren? Deutlich in Zweifel gezogen werden kann diese Annahme allein schon angesichts der Vielfalt an Möglichkeiten, die explizit Seniorinnen und Senioren zur Aneignung frischen Wissens und Könnens offeriert werden und die Themen bedienen, für die sich gerade *nach* dem Austritt aus dem Berufsleben und vor dem Hintergrund sich verändernder familiärer Strukturen vermeintlich mehr Zeit und Muße finden ließen. Angebote, die ihre Begründung in persönlichen Interessen und Neigungen wie in biographischen Krisenerfahrungen finden und etwa ein Entdecken und Ausleben der individuellen Kreativität zu fördern vermögen, sind dabei ebenso im Spektrum vertreten wie Offerten zur Aufrechterhaltung und Steigerung körperlicher und geistiger Fitness.

Spätestens im Zuge all jener Initiativen, die sich in den vergangenen Jahrzehnten dem Schlagwort des ‚Lebenslangen Lernens‘ verpflichtet haben, avancierte eine eher privat moderierte Inanspruchnahme von entsprechenden Bildungsanregungen zu einer auch politischen Forderung nach statuspassagen-entkoppelter Bildungsbereitschaft. In der „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ etwa veröffentlichte die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Empfehlungen zur lebensphasenübergreifenden Unterstützung informellen Lernens, individueller Selbststeuerung von Lernprozessen und gezielter Kompetenzentwicklung sowie hinsichtlich einer „neuen Lernkultur“ (BLK 2004). Neben Ausführungen zu Begriffen wie „Selbstbestimmung“, „Selbstständigkeit“ und „Selbstverwirklichung“ in allen Lebensphasen finden sich in dem Papier auch Hinweise auf das Potential der wissens- und erfahrungsbasierten Mitwirkung Älterer „an der Gestaltung kultureller und gesellschaftlicher Entwicklung“ (ebd.: 29) sowie auf Möglichkeiten des

Zuwachs bzw. Erhalts von Produktivität. – In gefühlt immer schnelllebigere Zeiten ist diese Besinnung auf Anerkennung und Bewahren von auch berufsspezifischer Erfahrung durchaus erfrischend. Angesichts eines drohenden geistigen und körperlichen Selbstökonomisierungszwangs und der Frage des gesellschaftlichen *Nutzens* Älterer über die Erwerbsphase hinaus, die auch im Papier der BLK anklingt, ließ nach anfänglicher Euphorie aus den Reihen der Erwachsenenbildung ein begründetes „Unbehagen“ (Schüßler 2016: 18) gegenüber Formulierungen wie diesen jedoch nicht lange auf sich warten.

### **Digitale Medien in der Weiterbildung**

Medien spielen in der Weiterbildung seit jeher eine wichtige Rolle. Insbesondere die umfassenden Entwicklungen im Bereich der digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien und daran geknüpfte Fragen an gesellschaftlichen Wandel wirken für den Ausbau von Angebots- und Forderungskatalogen gleichermaßen impulsgebend. Vor diesem Hintergrund konzipierte Weiterbildungsmaßnahmen zielen in der Regel mit einer expliziten *Förderung von Medienkompetenz* nicht zuletzt darauf ab, möglichst ein Leben lang eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen: Aufrechterhaltung innerfamiliärer Kommunikation trotz unterschiedlicher Wohnorte, Partizipation am gesellschaftspolitischen Diskurs und Transfer vorhandener Kaufkraft auch in den digitalen Sektor stellen dabei wichtige Aspekte dieser Teilhabe dar. Neben der Förderung von Aneignungsprozessen, die in diesem Sinne Anschlussfähigkeit an eine Gesellschaft im stetigen Wandel ermöglichen sollen, wird im Diskurs aber ebenso ein Umdenken hinsichtlich der *Planung und Ausgestaltung von Lehr-Lern-Prozessen* deutlich. Wie in Schule, Hochschule und Unternehmen werden nun auch in anderen Bildungskontexten zunehmend Fragen danach lauter, wie neue mediale Lernumgebungen bisherige Lehr-Lern-Settings bereichern können. Eine Zuspitzung erfahren diese Überlegungen mit Blick auf all jene Zielgruppen, die nicht länger beruflichen Vorgaben unterliegen und bisher mitunter kaum mit dem Digitalen vertraut sind.

Eine neue Positionierung der formalen Weiterbildung gegenüber gesellschaftlich wie medial präfigurierten Transformationsprozessen ist etwa bei den Volkshochschulen zu beobachten, die einzelnen medienkompetenzfördernden Angeboten und punktuell Einsatz digitaler Medien zunehmend auch umfassendere pädagogische Konzepte gegenüberstellen. Der neue Blick richtet sich beispielsweise auf stärker partizipativ anzulegende Lehr-Lern-Settings, die sich zudem deutlicher durch eine Verknüpfung des Analoges und Digitalen auszuzeichnen hätten. Diese Neuausrichtung wird vom 2015 von Volkshochschulmitarbeitenden gegründeten Verein „Erweiterte Lernwelten – VHS

in der digitalen Gesellschaft<sup>1</sup> damit begründet, „dass Lernen mit Unterstützung des Internets den geschlossenen Lernalltag der klassischen Unterrichtskultur öffnet und diesen zugunsten der Lernenden inhaltlich, sozial und räumlich ausweitet.“<sup>2</sup> In der aktuellen Fassung des Konzepts wird eine stetige Erweiterung von Lernwelten entsprechend in Bezug auf Lernorte, Lernzeiten, Lerninhalte und Curricula sowie hinsichtlich der Rollen der Lernbeteiligten attestiert. Diese andernorts als ‚Entgrenzungsprozesse‘ beschriebenen Umstände stellen, so der Verein, auch für Volkshochschulen neue Möglichkeitsräume bereit: Dazu zählten beispielsweise die Personalisierung von Lernwegen – Individualisierung lautet die vielbeschworene Zauberformel – sowie Vernetzungsbewegungen der Lernbeteiligten, die auch neue Formen einer dezentralisierten („glokalen“<sup>3</sup>) interessensgeleiteten Vergemeinschaftung hervorbringen könnten. Dadurch wiederum ließe sich das Angebotsspektrum um Offerten erweitern, die aufgrund sonst zu geringen Zulaufs vor Ort aus ökonomischen Gründen kaum realisierbar wären.

In den Überlegungen des Vereins, ebenso wie in zahlreichen, auch hier im Buch versammelten Erfahrungsberichten zeigt sich, dass ‚Erweiterung‘ in diesem Zusammenhang nicht nur im Sinne von ‚Ergänzung‘ zu denken ist, sondern hinsichtlich vorhandener Routinen und Strukturen auch ein ‚Anderswerden‘ impliziert: Raum-zeitlich flexible Lehr-Lern-Arrangements stellen neue Ansprüche an didaktische Konzepte und Wege der Lernberatung, -begleitung und -sicherung. Ebenso sind erweiterte Möglichkeiten der Kooperation innerhalb von Lehr-Lern-Prozessen mit neuen Anforderungen an die Koordination derselben verknüpft – zwischen Lernenden und Lehrenden, aber auch innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen zwischen projektbeteiligten Akteur\*innen. Der Fokus auf individualisiertes Lernen mit der etwa vom BLK vorgenommenen Betonung von Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und Selbstverwirklichung nimmt die Lernenden in formellen wie informellen Lern- und Bildungskontexten zudem deutlich stärker in die Verantwortung: von der Definition der eigenen Ziele, über die Auswahl der angebotenen Lernwege und einem kritischen Umgang mit Inhalten bis hin zur Aufrechterhaltung der Lernmotivation. Bestehen vor dem Hintergrund der bisherigen Bildungsbiographie kaum Berührungspunkte mit vernetzten Medien und Logiken der sogenannten Netzwerkgesellschaft (Castells 2003), geht es hier um weit mehr als um Fragen von Lernorganisation und technischer Bedienfertigkeiten. Und schließlich, um ein letztes Beispiel zu nennen, kommen multimediale und -modale Lernangebote nicht nur den differenzierten Lernvoraussetzungen, -bedarfen und -präferenzen von Lernenden entgegen. Insofern lernbenachteiligte bzw. diesbezüglich bisher vernachlässigte Personengruppen mit vielfältigeren Alternativen zu textbasierten Zugängen womöglich besser erreicht werden können, eröffnen sich auch diesbezüglich neue Perspektiven für die Zusammenarbeit. Neben der kritisch-reflexiven Betrachtung vorhandener Annah-

1 <https://erweitertlernwelten.de/>

2 <https://erweitertlernwelten.de/was-bedeutet-erweiterte-lernwelten/>

3 Ebd.

men über Lernende sind dem jedoch auch eine „medienpädagogische Kompetenz“ der Lehrenden (vgl. Blömeke 2000; im Kontext Weiterbildung: z. B. Rohs et al. 2017) sowie eine „Transformationskompetenz“ (vgl. Ludwig 2011) von Erwachsenenbildner\*innen und den Bildungseinrichtungen selbst vorausgesetzt. Und bei all dem gilt es jedoch ebenso, möglichst nicht aus den Augen zu verlieren, dass sich viele Menschen „angesichts der steigenden Veränderungsdynamik, des unaufhaltsamen Einströmens von Informationen, der Multioptionalität und einer Dauerverfügbarkeit durch die neuen Medien [...] heute zunehmend nach Orten der Ruhe und Muße“ (Schüßler 2016: 21) sehnen – auch im Kontext der Weiterbildung.

### **Mediale Lehr-Lern-Kulturen in der Weiterbildung**

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen lässt sich festhalten, dass mediale Transformationsprozesse auch im Weiterbildungskontext zugleich Anlass und Katalysatoren des Wandels sind. Ebenso wie in anderen Bildungskontexten wird jedoch auch hier deutlich, dass die Veränderungen mit einem Verweis auf einen zunehmend stärkeren Einbezug digitaler Medien in bestehende Lehr-Lern-Arrangements nicht hinreichend beschrieben sind. Sämtliche Bereiche scheinen auf dem Prüfstand zu stehen und unterschiedlich dimensioniert im Wandel begriffen zu sein: die Planung und Durchführung von Lern- und Bildungsangeboten, die Rollen der Lehrenden und Lernenden, Kommunikations- und Organisationsstrukturen auf sämtlichen Ebenen.

Um diesen Wandel in seiner Vielfalt in den Blick zu kriegen, erscheint der Rückgriff auf die Wortwahl der *Lehr-Lern-Kulturen* angebracht, auch wenn Robak et al. (2016) vor dem Hintergrund zahlreicher Publikationen rund um ‚Lernkulturen‘ die These aufstellen, der Begriff habe bereits „seinen Zenit überschritten“ (ebd. 2016: 9; vgl. insb. auch Schüßler 2016: 16-19). In der Tat lässt sich hier auf einen breiten Diskurs zurückblicken, der insbesondere seit den 1990er Jahren durch zahlreiche nationale und europäische bildungspolitische Forderungen und Programme angeregt wurde, wie viele lesenswerte Überblicksdarstellungen zu diesem Thema resümieren (z. B. Arnold/Schüßler 1998; Schüßler/Thurnes 2005; Robak et al. 2016). Findet der Kultur-Begriff jedoch nicht nur aus modischen Gründen oder „präventiv auf der Suche nach Hochwertwörtern“ (Huber 2009: 19) Verwendung, sondern aufgrund der Tatsache, dass er den Fokus auf bestimmte Relationen und Prozesse richtet, erscheint seine Inanspruchnahme nicht nur legitim, sondern „heuristisch fruchtbar“ (ebd.: 17). In unserem Zusammenhang ist es der Blick darauf, inwiefern unterschiedliche mediale Praktiken von Lehrenden und Lernenden in Bildungskontexten aufeinandertreffen, wie sie sich gegenseitig herausfordern und zur Bearbeitung von Differenzen provozieren, welche Bedeutung dies für die Transformationsprozesse von Organisationen und Projektinitiativen hat und wie sich die Perspektive der beteiligten Akteur\*innen auf Lehren und Lernen langfristig

verändert. Die Frage nach dem Wie ist dabei eine zentrale, betont sie doch einmal mehr den Prozessgedanken „eine[r] kontinuierliche[n] Pflege oder Kultivierung“ (ebd.: 19), einer aktiven Gestaltung nicht einzelner Verantwortlicher, einzelner Initiativen oder einzelner Technologien, sondern aller Beteiligten in komplexen relationalen Gefügen. Die Formulierung der *medialen* Lehr-Lern-Kulturen betont den medialen Bezug der Praktiken von Lehrenden und Lernenden sowie die Bedeutung insbesondere digitaler Medien als Artefakte und Sujet in formellen und informellen Weiterbildungskontexten. – Auf das Attribut ‚neu‘ wird an dieser Stelle bewusst verzichtet: Zum einen soll die durchaus gängige Assoziation mit ‚besser‘ verhindert werden (vgl. Arnold/Schübler 2005), zum anderen gilt es zu vermeiden, einen vermeintlich epochalen Bruch anzudeuten. Vielmehr ist stattdessen einmal mehr der transitorische Charakter von Lehr-Lern-Kulturen zu betonen: ein stetes ‚im-Übergang-begriffen-Sein‘, letztlich ein ‚Immerzu-Neu‘ (vgl. z. B. Heuer 2001: 15f.). Überdies soll nicht der Eindruck entstehen, dass der Einsatz digitaler Medien grundlegende pädagogische Prinzipien und Konzepte obsolet machen würde. Die Beobachtung, dass verschiedene Lehr-Lern-Kulturen nebeneinander existieren (vgl. z. B. Weinberg 1999: 88), hat nach wie vor nicht an Praxisbezug verloren, weshalb dem oben diskutierten Begriff der Erweiterung ohne Zweifel gegenüber dem der Substitution der Vorzug zu geben ist.

## Das Buch

Um die Bedeutung von vernetzten Medien für Lern- und Bildungsprozesse besteht ein breiter fächerübergreifender Diskurs, in den immer neue Fragen und Perspektiven ihren Eingang finden: Neben informellen Kontexten geraten Schule und Hochschule als zentrale Bildungsinstitutionen besonders häufig in den Blick. Zahlreiche Publikationen zu medialen Lernumgebungen sind inzwischen auch im Kontext der Erwachsenenbildung zu verzeichnen (z. B. Heuer/Botzad/Meisel 2001; Klotmann et al. 2014; Rohs 2017; Röhler/Schön 2017). Deutlich seltener finden sich jedoch Veröffentlichungen, die die Bedeutung digitaler Medien bzw. medialer Lernumgebungen in formell wie informell moderierten Lern- und Bildungsprozessen *im höheren Lebensalter* fokussieren (z. B. Stadelhofer 2000; Marquard 2016).

Im vorliegenden Buch liegt eben da der Schwerpunkt der Auseinandersetzung. Dabei soll jedoch weder eine umfängliche Beschreibung von Lern-Lehr-Kulturen noch eine dezidierte Analyse derselben in Weiterbildungskontexten vorgelegt werden. Vielmehr geht es um aktuelle Schnappschüsse aus Forschung und Praxis, die ihrerseits theoretisch wie empirisch unterschiedlich fundiert sind und in der Zusammenschau inhaltlich ein möglichst breites Spektrum abbilden: Die Beiträge fokussieren in diesem Sinne mal theoretische Überlegungen, mal stellen sie persönliche Erfahrungen als Lernende, als wissenschaftlich oder pädagogisch Begleitende in den Mittelpunkt. Basis bilden quali-

tative oder quantitative Studien. Mal ist hierbei die Perspektive der Lehrenden der Ausgangspunkt, mal wird die der Lernenden stärker hervorgehoben. Es geht in den meisten Beiträgen schließlich um eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Erfahrungen aus Projekten und Initiativen und weniger um das Herausstellen von ungenutzten Potentialen digitaler Medien. Dass diese in ihrer theoretischen Niederschrift „den Realisationen immer weiter voraus sind“ (Euler 2002), ist schließlich nicht nur für die in diesem Band behandelten Lern- und Bildungskontexte charakteristisch. Zudem birgt eine Defizitperspektive dieser Art die Gefahr, den Blick auf anderes Wesentliches zu verstellen. Ohne die Potentiale aus den Augen zu verlieren, verweist die Gesamtheit der hier versammelten Überlegungen, Erfahrungen und Erkenntnisse stattdessen darauf, welche Aspekte von Bedeutung sind, welche heterogene Personengruppen mit Blick auf Lehr-Lern-Voraussetzungen, -Anlässe und -Praktiken im Kontext Weiterbildung aufeinandertreffen und darauf, dass eine Lehr-Lern-Kultur immer ein *gemeinsamer* und ein *gestaltbarer* Prozess aller Beteiligten ist.

Im ersten Beitrag des Sammelbandes widmet sich *Jörg Schwarz* dem Diskurs um Lernen im Alter und vor diesem Hintergrund: der Bedeutung von Weiterbildung im Übergang zur Nacherwerbsphase. Die dabei eingenommene temporaltheoretische Perspektive soll dazu beitragen, den Stellenwert von Weiterbildung in entsprechenden Übergangsprozessen analytisch stärker ausdifferenzieren zu können. Dabei in den Blick geraten die Weiterbildungsbeteiligung Älterer vor dem Hintergrund zeitlicher Freiräume in der nachberufliche Phase, Zeit als Sujet in Weiterbildungsangeboten sowie das Ende der Berufstätigkeit als biographischer Lern- und Bildungsanlass. Es zeigt sich, dass sich eine Berücksichtigung der deutlich heterogenen soziobiografischen und sozialstrukturellen Voraussetzungen älterer Menschen positiv auf die Konzeption adäquater Weiterbildungsangebote auswirkt und ein großes Potential darin bestehen könnte, diese unterschiedlichen Welten auch selbst zum Thema von Weiterbildung zu machen.

Daran anschließend setzt sich *Sebastian Lerch* mit dem Begriff der „Digitalen Bildung“ auseinander und fragt nach dessen semantischem und erziehungswissenschaftlichem Potential – auch in Abgrenzung zu den im medienpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs etablierten Begriffen der Medienkompetenz und Medienbildung und nicht zuletzt mit Blick auf das Konzept des lebenslangen Lernens. Die theoretische Diskussion wird schließlich um den Begriff der „Lebenskunst“ als „fortwährende Arbeit der Gestaltung des Lebens, auch in digitalen Welten“ und damit um einen Gegenpol zu Lernzwängen und Selbstoptimierungstendenzen erweitert.

*Vera Gallistl, Viktoria Parisot, Susanne Dobner, Thomas Mayer und Franz Kolland* gehen in ihrem Beitrag zunächst der Frage nach, welche Voraussetzungen und Aspekte bei Lern- und Bildungsprozessen Älterer mit Blick auf Technologien zu berücksichtigen sind. Inwiefern die Beschäftigung mit digitalen Technologien soziale, kulturelle und praktische Impulse nach sich ziehen kann, wird anschließend anhand einer Studie

aufgezeigt, bei der ältere Menschen in Österreich und den Niederlanden über längere Zeiträume im häuslichen Umfeld eine Spieleplattform testeten, der Zugang also explorativ-spielerisch erfolgte.

Dass digitale Medien längst auch im Alltag von Erwachsenen in der nachberuflichen Phase von nicht zu vernachlässigender Bedeutung sind, zeigt sich spätestens in den Ergebnissen der ARD/ZDF-Onlinestudien der vergangenen Jahre. Vor diesem Hintergrund und angeregt durch den informellen Austausch mit älteren Menschen geht *Hans-Dieter Kübler* in seinem Beitrag der Frage nach, wodurch die Hinwendung zu digitalen Medien – insbesondere zum Smartphone – im höheren Lebensalter eigentlich motiviert ist. Dabei stellt er deutliche Unterschiede zur Haltung und Medienpraxis vieler jüngerer Nutzer\*innen heraus. Anhand von vier exemplarisch ausgewählten Handlungsfeldern werden schließlich Herausforderungen und Strategien des medienbezogenen Lernens beschrieben, wobei der Fokus auf informellen Lernformen liegt.

*Helga Pelizäus-Hoffmeister* nimmt in ihrem Beitrag mit der Sozialfigur der „digitalen Omi“ eine bisher vernachlässigte Fokussierung im Kontext medienpädagogischer Forschung vor. Die Ergebnisse ihrer Studie veranlassen ein Überdenken bisheriger Alters- und Geschlechterstereotype und zeichnen zugleich ein ambivalentes Verhältnis von Emanzipation einerseits und Gefährdung andererseits. Zeit- und gesellschaftsdiagnostische Relevanz erfährt die Auseinandersetzung mit der „digitalen Omi“ dabei einmal mehr, insofern deren Medienpraxis auf einen Umgang mit Technik verweist, der generationenübergreifend anzutreffen ist: eine pragmatische, lustvolle, punktuelle Nutzung, die sich an individuellen Bedarfen und Präferenzen orientiert, ohne darauf ausgerichtet zu sein, die genutzte Technik oder gar grundlegende Strukturen und Mechanismen zu verstehen – sowohl für die methodische Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten als auch für die Formulierung langfristiger Ziele ist dies ein wichtiger Befund.

Um Lern- und Bildungsprozesse mit digitalen Medien in der nachberuflichen Lebensphase zu gestalten, lohnt ebenso eine Auseinandersetzung mit Entwicklungen in der betrieblichen Weiterbildung, wie sich im Beitrag von *Christina Stecker und Linda Müller* zeigt. Alternde Belegschaften einerseits und andererseits der Wunsch, berufsspezifische Erfahrungen ehemaliger Mitarbeiter\*innen zu wahren, bringt schließlich auch in diesem Kontext innovative Konzepte zum digital gestützten Lernen und für eine altersgerechte betriebliche Weiterbildung hervor, wie sich an den vorgestellten Best-Practice-Beispielen zeigt.

Um die informelle medienbezogene Unterstützung im Lernkontext Familie geht es im Beitrag von *Veronika Thalhammer*. An den Erkenntnissen ihrer Dissertation zum ‚intergenerationellen Medienkompetenzerwerb‘ anknüpfend stellt sie eine mehrdimensionale Typologie von Handlungsmustern älterer Erwachsener in der nachberuflichen Phase vor. Dabei thematisiert sie nicht nur individuelle Bedarfe, das tatsächliche Annehmen von Hilfe und die Bereitschaft des familiären Netzwerkes, Angehörige zu unterstützen, sondern diskutiert ebenso wichtige Rahmenbedingungen wie Vertrautheit, Einschät-

zung der eigenen Medienkompetenz und Zufriedenheit mit den Unterstützungsinteraktionen.

Am Beispiel des Projektes „Medienclub Leipziger Löwen“ geht *Caroline Baetge* anschließend auf Erfahrungen aus der informellen intergenerationellen Medienarbeit im universitären Kontext ein. Zentral für die Anlage des vorgestellten Projektes ist dabei nicht die gezielte Förderung von Medienkompetenz älterer Erwachsener durch entsprechend angelegte Schulungsmaßnahmen. Stattdessen findet eine implizite Förderung im Rahmen der Planung, Konzeption und Umsetzung von gemeinsamen Medienprojekten mit Studierenden statt, mit denen sich die Teilnehmenden noch dazu möglichst öffentlichkeitswirksam im Diskurs um Altersbilder einbringen. Die Diskussion der bisherigen Projekterfahrungen umfasst sowohl Hinweise auf Potentiale und Herausforderungen entsprechender Projekte als auch konkrete Empfehlungen für die Umsetzung. Inwiefern Einrichtungen der Erwachsenenbildung angesichts stetiger Digitalisierungsprozesse auch bereits den Zugang zu Weiterbildungsangeboten auf den Prüfstand stellen, wird im Gespräch zwischen *Clemens Schwender* und *Bernd R. Müller* (Amtsleiter für Weiterbildung und Kultur im Bezirksamt und Direktor der Volkshochschule Neukölln, Berlin) deutlich: Keineswegs nur digital und möglichst barrierefrei für unterschiedliche Zielgruppen muss es sein. Was indes einen deutlichen Wandel erfährt, ist die technische Ausstattung von Volkshochschulen, insbesondere mit Blick auf interaktive Tafeln und WLAN. Zudem verändert sich die Rolle der Lehrenden, sobald neue Kommunikationswege und digitale Lernumgebungen wie die VHS-Cloud ins Spiel kommen, die auch zwischen den Teilnehmenden erweiterte „Möglichkeiten der Begegnung“ schaffen.

Formelle Weiterbildungsangebote für ältere Erwachsene im Lehr-Lern-Kontext Volkshochschule stehen auch im Zentrum der Ausführungen von *Kristina Barczik*. Sie bezieht sich in ihrem Beitrag auf Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Volkshochschul-Dozierenden und liefert dabei zahlreiche Hinweise zur Konzeption und Durchführung von medienkompetenzfördernden Kursen. Neben Empfehlungen zum Angebotsausbau wird in diesem Rahmen auch die Einrichtung mobiler, ortsungebundener Formate insbesondere im ländlichen Raum begründet.

Ortsungebunden sind zum Teil auch die Einsätze so genannter Technikbotschafter\*innen: freiwillig Engagierter, die ältere Erwachsene medienkompetenzfördernd unterstützen. *Janina Stiel*, *Marc Brandt* und *Elisabeth Bubolz-Lutz* stellen hierzu Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt ‚Quartiers-NETZ‘ vor. Beim darin verorteten Teilprojekt ‚Technikbegleitung‘ steht vor allem der Auf- und Ausbau der Technikbotschafter\*innen-Initiativen nach einem partizipativen Ansatz im Fokus. Damit verbunden sind zudem die Entwicklung und der flexible Einsatz adäquater Ausbildungsformate für Technikbotschafter\*innen angesichts spezifischer Quartiersbedingungen.



Speziell die Arbeit von älteren ehrenamtlichen Technik-Botschafter\*innen zur Unterstützung technikunerfahrener und -distanter älterer Menschen ist Ausgangspunkt des Beitrages von *Michael Doh, Mario R. Jokisch, Fiona S. Rupprecht, Laura I. Schmidt und Hans-Werner Wahl*. Den Ansatz ‚Alt hilft Alt‘ untersuchten die Autor\*innen anknüpfend an die vom BMBFSJ geförderte Initiative ‚Senioren-Technik-Botschafter‘. Auf der Basis qualitativ und quantitativ erhobener Daten werden zahlreiche förderliche und hinderliche personen- und umweltbezogene Faktoren für den Zugang zu und den Umgang mit digitalen Informations- und Kommunikationsmedien beschrieben – sowohl hinsichtlich der Botschafter\*innen als auch mit Blick auf die Teilnehmenden an entsprechenden Lernangeboten.

Auszüge aus Gesprächen von *Clemens Schwender* mit *Margret Tietje* (Programmbereichsleiterin der Volkshochschule Tempelhof-Schöneberg, Berlin) sowie mit *Monika Szklarek-Wünsch und Petra Denkert* (Mitarbeiterinnen der privaten Hartnack-Sprachschule in Berlin) geben anschließend Einblicke in Erfahrungen und konzeptionelle Überlegungen zu medialen Lernumgebungen im Fremdsprachenunterricht. – Das Erlernen von Sprachen bleibt auch fernab der Schulzeit ein wichtiges Thema, ob von dem Wunsch angetrieben, sich in den Urlaubstagen im Ausland verständigen zu können, oder sich als Nicht-Muttersprachler\*in in Deutschland eine neue Existenz aufzubauen. Trotz verlockender Versprechungen, eine neue Sprache innerhalb weniger Wochen mit Hilfe von Apps erlernen zu können, sind Sprachkurse in formellen Weiterbildungskontexten weiterhin eine wichtige Anlaufstelle – für alle Altersgruppen. Dabei wird einmal mehr deutlich, wie wichtig ein didaktisch überlegter Einsatz digitaler Medien ist und dass persönlichen zwischenmenschlichen Kontakten nicht nur bei Lernenden im höheren Alter auch nach wie vor eine große Bedeutung zukommt.

*Silke Schreiber-Barsch, Jana Wienberg und Wiebke Curdt* greifen mit der Verschränkung der Diskurse um Alter(n), Dis/ability und mediale Lehr-Lern-Kulturen in ihrem Beitrag ein bisher noch recht randständiges Thema im medienpädagogischen Forschungskontext auf: die Frage nach Lern- und Bildungsprozessen mit digitalen Medien bei älteren Menschen mit Behinderungen. Dabei betonen die Autorinnen, dass es „nicht um die Hervorhebung und erneute Besonderung einer Zielgruppe von Lernen und Bildung und um die Entwicklung von Sonderformaten“ geht, sondern darum, Ansätzen „für vielfältige Kategorien sozialer Ungleichheit und Diversität“ mehr Raum zu geben. Tatsächlich spezifischere Ansätze braucht es dagegen für Weiterbildungsangebote im Kontext ‚Alphabetisierung im höheren Lebensalter‘, wie im Gespräch von *Claudia Kuttner und Jan-Peter Kalisch* (Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.) über die Bedeutung medialer Lernumgebungen beim Schriftsprachenerwerb Erwachsener deutlich wird. Sowohl für den Zugang zu entsprechenden Offerten als auch bei der Konzeption von Lehr-Lern-Arrangements für funktionale Analphabeten ist nicht nur eine sensible Berücksichtigung der individuellen Lernanlässe und Bildungs-

biographien unerlässlich, auch die Frage der Medienkompetenz von Lehrenden und Lernenden stellt sich in besonderer Dringlichkeit.

Hinweise darauf, wie digitale Medien genutzt werden, sind sowohl für Anbieter von Hard- und Software als auch für all jene notwendig, die medienpädagogische Weiterbildungsmaßnahmen konzipieren. So vielfältig bisherige Studien zum Medienalltag inhaltlich gelagert sind, so stark variieren die theoretischen und methodischen Zugänge zur Nutzung von digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT). Im abschließenden Beitrag des Sammelbandes stellt *Friedrich Wolf* Überlegungen aus seinem Promotionsvorhaben zu einer ebenso gegenstandsangemessenen wie alltagsnahen Erfassung von ICT-Nutzung im Alter an und schlägt in diesem Rahmen unter Berücksichtigung erziehungswissenschaftlicher und ökogerontologischer Ansätze einen „theoretischen Gegenentwurf zur bisherigen Konzeptualisierung von ICT-Nutzung“ vor. Mit der Re-Konzeptualisierung lädt er zur Diskussion darüber ein, wie man der Heterogenität der älteren Bevölkerung auch im gerontologischen und medienpädagogischen Forschungskontext gerecht werden kann.

## Dank

Für den Verein ‚Gesellschaft – Altern – Medien‘ (GAM) e. V. ist die Bedeutung von Medien für formelle wie informelle Bildungsprozesse Erwachsener höheren Alters von jeher von großem Interesse. Mit der GAM-Jahrestagung 2017 in Leipzig unter dem Titel ‚Immer WEITER mit der BILDUNG – Mediale Lernkulturen im höheren Erwachsenenalter‘ wurde das Ziel verfolgt, dieses Thema in den Blick zu nehmen und diesbezüglich sowohl wissenschaftlich-interdisziplinär als auch zwischen Theorie, Forschung und Praxis Brücken zu bauen. Ebenso wie die Tagung richtet sich entsprechend auch die vorliegende Publikation zum einen an Wissenschaftler\*innen unterschiedlicher Disziplinen, die die Bedeutung von insbesondere digitalen Medien in der bzw. für Lern- und Bildungsprozesse im Ruhestand sowie in der Phase des Übergangs vom Arbeitsleben in den Ruhestand untersuchen, und zum anderen an all jene, die in Weiterbildungseinrichtungen und anderen Lehr-Lern-Kontexten Projekte konzipieren bzw. pädagogisch anleiten. Auf dass die hier vorgestellten Erkenntnisse Impulse für die sich ohnehin stetig wandelnde Praxis liefern und Anregungen für weiterführende Forschungsbemühungen auch hinsichtlich bisher noch randständiger Themen bieten.

Wir freuen uns, mit diesem Sammelband nicht nur zahlreiche Beiträge der Tagung und daran anschließende Diskussionen und Reflexionen sichtbar machen zu können, sondern diese auch um unterschiedlich perspektivierte Überlegungen und Erfahrungen zahlreicher weiterer Autorinnen und Autoren zu erweitern.

Zunächst danken wir der Fachgruppe Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikation (DGPK), namentlich Anja Hartung-Griemberg

und Christine Trültzsch-Wijnen, sowie Bernd Schorb für die Unterstützung im Rahmen der Leipziger Tagung. Ein herzlicher Dank gilt zudem der Professur für Medienkompetenz- und Aneignungsforschung der Universität Leipzig sowie Grit Kind für die Bereitstellung der einladenden Räumlichkeiten der Volkshochschule Leipzig und die vielen stets freundlichen Absprachen. Besonders bedanken möchten wir uns überdies bei den Tagungsreferent\*innen und -teilnehmenden, die mit ihren Beiträgen aus verschiedenen Perspektiven zum Diskurs um mediale Lehr-Lern-Kulturen im höheren Lebensalter beigetragen haben, sowie bei allen Autorinnen und Autoren für die wertvollen Diskussionen im Rahmen der Entstehung dieses Sammelbandes. Nicht zuletzt danken wir dem kopaed-Verlag und dem GAM e. V. für die Möglichkeit der Publikation in der Schriftenreihe ‚Gesellschaft – Altern – Medien‘.

## Literatur

- Arnold, Rolf/Schübler, Ingeborg (1998): Wandel der Lernkulturen, Darmstadt.
- BLK [Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung] (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Bonn. Online verfügbar unter <http://www.blk-bonn.de/papers/heft115.pdf>; Zugriff am 25.3.2018.
- Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung, München.
- Castells, Manuel (2001): Bausteine einer Theorie der Netzwerkgesellschaft, in: Berliner Journal für Soziologie, Heft 4/2001, 423-439.
- Euler, Dieter (2002): From connectivity to community – Elektronische Medien als Katalysator einer Kultur des selbstorganisierten Lernens im Team, in: bwp@, Nr. 2., online verfügbar unter [www.bwpat.de/ausgabe2/euler\\_bwpat2.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe2/euler_bwpat2.pdf); Zugriff am 25.03.2018.
- Heuer, Ulrike (2001): Lehren und Lernen im Wandel, in: Heuer, Ulrike/Botzat, Tatjana/Meisel, Klaus (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung, Bielefeld, 13-35.
- Heuer, Ulrike/Botzat, Tatjana/Meisel, Klaus (Hrsg.) (2001): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung, Bielefeld.

- Huber, Ludwig (2009): ‚Lernkultur‘ – Wieso Kultur? Eine Glosse, in: Schneider, Rolf/Szcyrba, Birgit/Welbers, Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen, Reihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik“, Band 120, Bielefeld, 14-20.
- Klotmann, Eva/Köck, Christoph/Lindner, Martin/Oberländer, Nina/Sucker, Joachim/Winkler, Beatrice (Hrsg.) (2014): Der vhsMOOC 2013. Wecke den Riesen auf, Bielefeld. doi: 10.3278/6004409w.
- Ludwig, Joachim (2011): Transformationskompetenz für Professionalität in der Erwachsenenbildung, in: Wiltrud Gieseke/ Ludwig, Joachim (Hrsg.): Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung, Berlin, 365-372. Online verfügbar unter [https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/erwachsenenbildung/Literatur/Gieseke-Ludwig\\_2011\\_Hans-Tietgens-Leben-Erwachsenenbildung.pdf](https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/erwachsenenbildung/Literatur/Gieseke-Ludwig_2011_Hans-Tietgens-Leben-Erwachsenenbildung.pdf); Zugriff am 16.05.2018.
- Marquard, Markus (2016): Internetnutzung weiterbildungsinteressierter Älterer als Kompetenzentwicklung. Eine Fallstudie zum Zusammenhang von Internetnutzung, lebenslangem Lernen und aktivem Altern(n) im Kontext des „Virtuellen und realen Lern- und Kompetenz-Netzwerks älterer Erwachsener (ViLE) e. V.“, Edition Lernen im Alter, Band 1, Ulm.
- Robak, Steffi/Dörner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning (2016): Differente Lernkulturen – regional, national, transnational. Eine Einleitung, in: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning/Robak, Steffi (Hrsg.): Differente Lernkulturen – regional, national, transnational, Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen u. a., 9-13.
- Rohs, Matthias (2017): Erwachsenenbildung in der digitalisierten Gesellschaft, in: Siebert, Horst; unter Mitarbeit von Matthias Rohs (2017): Lernen und Bildung Erwachsener, Reihe: Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Grundlagen & Theorie, 3. Auflage, Bielefeld, 203-242.
- Rohs, Matthias/Rott, Karin Julia/Schmidt-Hertha, Bernhard/Bolten, Ricarda (2017): Medienpädagogische Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen, in: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 30, Wien. Online verfügbar unter <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>; Zugriff: 28.03.2018.
- Röthler, David/Schön, Sandra (Hrsg.) (2017): Wie digitale Technologien die Erwachsenenbildung verändern. Zwischen Herausforderung und Realisierung. Ausgabe 30 des Magazins erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Wien. Online verfügbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>; Zugriff: 28.05.2018.

- 
- Schüßler, Ingeborg (2016): Lernkulturen in Transformationsgesellschaften. Paradoxien, Herausforderungen und Gestaltungsoptionen, in: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning/ Robak, Steffi (Hrsg.): *Differente Lernkulturen – regional, national, transnational*, Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen u. a., 15-26.
- Schüßler, Ingeborg/Thurnes, Christian M. (2005): *Lernkulturen in der Weiterbildung. Studentexte für Erwachsenenbildung*, hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bielefeld.
- Stadelhofer, Carmen (2000): Möglichkeiten und Chancen der Internetnutzung durch Ältere, in: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, Vol. 33, Issue 3, 186-194. doi: 10.1007/s003910070059.
- Weinberg, Johannes (1999): Lernkultur – Begriff, Geschichte, Perspektiven, in: *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99, Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen*, Münster u. a., 81-143.



Jörg Schwarz

# Alter, Zeit und Bildung

## Zur Bedeutung von Weiterbildung im Übergang zur Nacherwerbsphase aus temporaltheoretischer Perspektive

### Einleitung

Der vorliegende Beitrag setzt sich aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive mit Lernen im Alter auseinander, indem er der Frage nachgeht, welche Bedeutung Weiterbildung im Kontext des Übergangs in die Nacherwerbsphase erhält. Dabei wird eine temporaltheoretische Perspektive zugrunde gelegt, um das Verhältnis zwischen (,neuem‘) Alter, Übergängen und (Weiter-)Bildung analytisch ausdifferenzieren zu können. In Auseinandersetzung mit empirischen Befunden wird herausgearbeitet, dass gerade aus einer solchen zeitbezogenen Perspektive sozialstrukturelle Faktoren eine wichtige Bedeutung erlangen und daher eine differenzierte Betrachtung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen für die Rekonstruktion der Bedeutung von Weiterbildung im Übergang zur Nacherwerbsphase notwendig ist.

Es werden zunächst die zentralen Diskurslinien nachgezeichnet, welche insbesondere die erwachsenenpädagogische Debatte um Lernen im Alter und die Bedeutung von Weiterbildung im Übergang zur Nacherwerbsphase prägen. Anschließend werden dann auf Basis einer temporaltheoretischen Perspektive drei zentrale Problemkreise identifiziert und mit empirischen Erkenntnissen konfrontiert: Erstens wird ausgehend von der These einer zeitlichen Entlastetheit in der Nacherwerbsphase die Weiterbildungsbe teiligung älterer Menschen näher untersucht, zweitens gilt es, darauf einzugehen, wie dabei zeitliche Aspekte zum Gegenstand von Weiterbildung werden, und drittens wird aus einer biografieorientierten Perspektive der Übergang in die Nacherwerbsphase als Lernanlass thematisiert. Für alle drei Aspekte kann dabei gezeigt werden, dass gerade das Verhältnis von Alter, Zeit und Bildung nur angemessen zu verstehen ist, wenn dessen gesellschaftliche Strukturbedingungen in den Blick genommen werden: Soziale Ungleichheit muss also auch in Hinblick auf differente Zeitlichkeiten des Lernens im Alter als wichtige Kategorie thematisiert werden. Abschließend wird vor diesem Hintergrund in einem knappen Ausblick diskutiert, wie sich hieraus Folgerungen für die erwachsenenpädagogische Konzeption von Weiterbildungsangeboten im Übergang in die Nacherwerbsphase ableiten lassen.

## **Lernen im Alter als Gegenstand der Erwachsenenbildung**

„Die Erwachsenenbildung hatte nie die älteren Erwachsenen bewusst ausgeschlossen, ist doch ihr Ausgangspunkt per se der mündige Erwachsene“ (Arnold 2000: 17) – gleichzeitig aber hat vor diesem Hintergrund die Lebensphase ‚Alter‘ erst vergleichsweise spät ein spezifisches erwachsenenpädagogisches Interesse geweckt: In den 1950er Jahren deutet sich vielmehr zunächst eine Nähe der Angebote im Bereich der Altenbildung zur Altenhilfe an und damit zugleich eine stärkere Verbindung zu sozialpädagogischen Diskursen (Arnold 2000). Wenngleich in den 1970er und 1980er Jahren die Bildung Älterer zunehmend als Teilbereich der Erwachsenenbildung (an-)erkannt wird und es in der Folge zu einer deutlichen Ausweitung und Ausdifferenzierung nicht nur der Angebotslandschaft in Deutschland, sondern auch der Forschungsbemühungen kommt, ist doch eine deutliche Intensivierung der Auseinandersetzung vor allem seit Mitte der 1990er Jahre zu verzeichnen (Schmidt-Hertha 2014: 10). Diese steht in engem Bezug zur Diagnose eines umfassenden demografischen Wandels einerseits und zur Durchsetzung des Konzepts lebenslangen Lernens andererseits.

### ***Demografischer Wandel und ‚neues‘ Alter***

Der demografische Wandel stellt wohl eine der am breitesten öffentlich diskutierten sozialwissenschaftlichen Diagnosen der letzten Jahrzehnte dar. Ihre weitreichende Bedeutung für zukünftige gesellschaftliche Entwicklungen ist weitgehend akzeptiert, wenngleich mit ganz unterschiedlichen Vorzeichen: Auf der einen Seite steht die Angst vor einer ‚Vergreisung‘ und dem Versagen der Sozialversicherungssysteme, auf der anderen die Hoffnung auf einen gesellschaftlichen Wandel, der ein längeres, gesünderes und aktiveres Altern für ihre Mitglieder ermöglicht. Ungeachtet dieser unterschiedlichen Bewertung des demografischen Wandels als Bedrohung oder als Chance darf als sicher gelten, dass aus dem Zusammenspiel von sinkenden Geburtenraten und Ansteigen der durchschnittlichen Lebenserwartung eine grundlegende Veränderung der Altersstruktur der Bevölkerung resultiert, die für viele, insbesondere ‚westliche‘, (post-)industrielle Gesellschaften eine große Herausforderung darstellt.

Zugleich ergeben sich aus diesen veränderten gesellschaftlichen (Generationen-)Verhältnissen, aber auch für die einzelnen Individuen, bedeutsame Umformungen etablierter sozio-biografischer Strukturmuster und insbesondere ein umfassender Wandel des Alters und des Alterns: Die von Martin Kohli (1985) herausgearbeitete Dreiteilung des Lebenslaufs war lange Zeit prägend für die gesellschaftlichen (und damit nicht zuletzt auch: politischen) Vorstellungen der Lebensphase Alter, die dabei eng an den Eintritt in die Nacherwerbsphase gekoppelt ist. Dabei wird schon in diesem wegweisenden Aufsatz deutlich, dass diese spezifische Institutionalisierungsform des Lebenslaufs nur für einen vergleichsweise kurzen historischen Abschnitt festgestellt werden kann und Kohli bereits Tendenzen einer Deinstitutionalisierung ausmacht. Verbreitete Vorstellungen



der Lebensphase Alter werden schließlich vor dem Hintergrund des demografischen Wandels endgültig brüchig, differenzieren sich aus und führen zum Bild eines ‚neuen Alters‘:

*„Der ‚Ruhestand‘ ist heute keine ‚Restzeit‘ mehr, die eine kleine gesellschaftliche Gruppe durchlebt, sondern ein eigenständiger Lebensabschnitt von erheblicher Dauer, in dem sich möglicherweise bald fast ein Drittel der deutschen Bevölkerung befindet und zwar mit zunehmend besserer Bildung, Gesundheit und – zumindest bislang – besserer materieller Absicherung. Für dieses ‚neue Alter‘ stellt sich die Frage der gesellschaftlichen Partizipation in besonderer Form. Zwar bleibt der Ruhestand in vielfältiger Weise mit dem Erwerbssystem verbunden [...]. Dennoch ist diese Lebensphase eben genau durch den Fortfall der Erwerbsarbeit definiert und damit rücken alternative Partizipationsformen in den Vordergrund.“ (Künemund 1999: 196)*

Dementsprechend wird auch eine weitere Differenzierung der Nacherwerbsphase in ein drittes und viertes Lebensalter diskutiert (Baltes/Smith 1999): Erst mit dem vierten Lebensalter sei nun die Phase einer zunehmenden körperlichen und geistigen Gebrechlichkeit beschrieben, welche die möglichen Aktivitäten deutlich einschränkt und mit zunehmend verringerten Möglichkeiten gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe einhergehe. Mit dem dritten Lebensalter hingegen eröffne sich ein – durchaus langwährender – Lebensabschnitt, der regelhaft durch die Gleichzeitigkeit des Ausscheidens aus dem System der Erwerbsarbeit und durch weitgehend uneingeschränkte körperliche und geistige Leistungsfähigkeit geprägt sei.

Es ist insbesondere dieses dritte Lebensalter, in dem traditionelle Inhalte und Angebotsformen der Altenbildung zunehmend weniger anschlussfähig erscheinen, während vor dem Hintergrund des Diskurses um lebenslanges Lernen zugleich große Potenziale für die Integration älterer Menschen in Weiterbildungskontexte ausgemacht werden.

### ***Lebenslanges Lernen und Lernen im Alter***

Das Konzept lebenslangen Lernens und die Auseinandersetzung mit Lernen im Alter stehen zunächst in einem ambivalenten Verhältnis zueinander: Zwar betont das Konzept lebenslangen Lernens das Lernen über die gesamte Lebensspanne hinweg, zugleich fokussiert die damit verbundene bildungspolitische Programmatik aber stark die ökonomische Bedeutung lebenslangen Lernens, die ihrerseits zunächst am stärksten mit betrieblicher und beruflicher Weiterbildung verknüpft und biografisch vorwiegend in der Erwerbsphase verortet zu sein scheint. Diese Ambivalenz lässt sich nur aufklären, wenn man den Doppelcharakter des Konzepts lebenslangen Lernens als bildungstheoretisches Paradigma und als bildungspolitische Programmatik in Rechnung stellt (vgl. Alheit/Dausien 2010). Tatsächlich wird im Rahmen der *bildungspolitischen Programmatik* lebenslangen Lernens, die primär durch ein ökonomisches Interesse an Lern- und Bildungsprozessen begründet ist, das Lernen im Alter und konkret in der

„Nacherwerbsphase nicht nur in internationalen Vergleichsstudien häufig ausgeblendet“ (Schmidt-Hertha 2014: 30); in ihrer Bedeutung für die wirtschaftliche Entwicklung scheinen Bildungsbemühungen Erwachsener im beruflichen Ruhestand zunächst wenig relevant. Doch gerade vor dem Hintergrund des Diskurses um den demografischen Wandel kommen zunehmend mögliche volkswirtschaftliche Effekte der Bildungsbeteiligung älterer Menschen in den Blick: Wie Bernhard Schmidt-Hertha (2014) aufzeigt, wird dabei einerseits auf die Verringerung gesellschaftlicher Kosten des Alterns verwiesen, etwa durch eine verbesserte Gesundheitsprävention und den längeren Erhalt der Selbstständigkeit im Alter. Zum anderen werden aber zunehmend auch Erwartungen auf volkswirtschaftliche Erträge diskutiert. Dabei wird schon seit Längerem immer wieder auf das Potenzial der Arbeitskraft Älterer für das Ehrenamt verwiesen. Ausgehend vom Bild eines durch den Wegfall der Erwerbsarbeit zeitlich entlasteten und zugleich aktiven und interessierten älteren Menschen erscheint ehrenamtliches Engagement nicht nur als subjektiv sinnvolle Möglichkeit gesellschaftlicher Partizipation im Alter, sondern zugleich als eine volkswirtschaftlich lohnenswerte Betätigung.

Neben ehrenamtlicher Tätigkeit muss zunehmend aber auch Erwerbsarbeit in der Nacherwerbsphase thematisiert werden. Ein zwar nach wie vor relativ kleiner, in den letzten Jahren aber deutlich wachsender Anteil von Menschen im Rentenalter geht einer erwerbsförmigen Beschäftigung nach (Rhein 2016), wobei sich grob drei Gruppen hinsichtlich zugrundeliegender Motive und Formen der Erwerbsarbeit unterscheiden lassen (Schmidt-Hertha 2014: 32): Erstens sind dabei jene zu nennen, die ihre angestammte Berufstätigkeit über das Renteneintrittsalter hinaus fortsetzen, insbesondere im Bereich der freien Berufe bzw. in der Form der Selbstständigkeit. Zweitens treten Menschen in der Nacherwerbsphase bisweilen in neue Tätigkeitsfelder ein, weil ihr Erfahrungswissen als wichtiges Kapital erkannt wird, das sich Betriebe durch deren Beschäftigung (etwa als Berater\*innen, Mentor\*innen oder Trainer\*innen) zu erschließen suchen (vgl. hierzu auch Stecker/Müller in diesem Band). Drittens schließlich spielen zunehmend auch ökonomische Gründe eine Rolle – die Erwerbsarbeit wird ausgeübt, weil sie für den Erhalt eines als angemessen erachteten Lebensstils schlicht notwendig wird.

Die Verwirklichung lebenslangen Lernens als bildungspolitische Programmatik soll also (in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichem Ausmaß) dazu beitragen, nicht nur die Kosten älterer Menschen für die Gesellschaft zu minimieren, sondern zugleich auch ihr Potenzial sowohl für ehrenamtliche als auch für erwerbswirtschaftliche Betätigung anzuregen.

So kritisch diese ökonomisch fokussierte bildungspolitische Programmatik betrachtet werden muss, so deutlich kann auf der anderen Seite die Leistung des Konzepts lebenslangen Lernens als *bildungstheoretisches Paradigma* gewürdigt werden: Aus dieser Perspektive wird nicht nur betont, dass sich Lern- und Bildungsprozesse faktisch über den gesamten Lebensverlauf hin erstrecken. Sie lenkt den Blick auch auf die Zusam-

menhänge dieser Prozesse über die Lebensspanne hinweg und damit auf jene biografischen Prozesse, in denen sich im Zeitverlauf Subjekte erst als solche zu konstituieren vermögen.

Entsprechend kommt aus dieser Perspektive die Nacherwerbsphase bzw. das Alter auch als ein subjektiv bedeutsamer Abschnitt im Lebensverlauf in den Blick, den es aktiv zu gestalten und biografisch zu integrieren gilt. Der Übergang in die Nacherwerbsphase kann umfassende Lern- und Bildungsprozesse anstoßen, welche die Individuen vielfach selbstgesteuert und informell in ihrem Alltag vollziehen, bei denen aber auch organisierte Bildungsangebote eine zunehmend wichtige Rolle spielen. Gerade aufgrund der angesprochenen Deinstitutionalisierung des Lebenslaufs bzw. einer Pluralisierung der Optionen zur Lebensgestaltung im Alter wird Weiterbildung im Übergang zur Nacherwerbsphase zu einem wichtigen Mittel nicht nur der Unterstützung biografischer Reflexion, sondern auch der Eröffnung von Gestaltungsalternativen und damit der Erschließung bzw. Erweiterung gesellschaftlicher und kultureller Teilhabechancen im höheren Lebensalter.

### **Zur Bedeutung von Zeit für das Lernen im Alter**

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, wie sich insbesondere im Schnittfeld der beiden Diskurse um den demografischen Wandel und das lebenslange Lernen eine spezifische Aufmerksamkeit innerhalb der Erwachsenenbildung für das Lernen im Alter herausbildet, für die Zeit in vielfacher Hinsicht eine zentrale Rolle spielt: Die institutionalisierte Strukturierung der Lebenszeit verändert sich unter den Vorzeichen eines umfassenden demografischen Wandels und die im Modell des dreiteiligen Lebenslaufs noch als ‚Ruhezeit‘ definierte Lebensphase des Alters wird in anderer Weise rekonstruiert. Im ‚neuen Alter‘ sind die strukturellen Voraussetzungen für eine anhaltende gesellschaftliche Partizipation und kulturelle Teilhabe gegeben, zugleich wird eine Integration dabei aber nicht mehr (primär) über das System der Erwerbsarbeit geleistet. Das Konzept lebenslangen Lernens kommt ins Spiel, indem es bildungspolitisch auf die Aktivierung der hierin eingelagerten (volkswirtschaftlichen) Potenziale durch Bildung zielt, indem das vermeintliche Mehr an freier Zeit in der Nacherwerbsphase nutzbar gemacht wird. Theoretisch eröffnet sich damit zugleich eine prozessuale Perspektive auf Lern- und Bildungsprozesse über die Lebenszeit, aus der dem Lernen in biografischen Transitionen besondere Bedeutung zukommt und damit die Frage in den Mittelpunkt rückt, wie Weiterbildung im Übergang in die Nacherwerbsphase die Individuen dabei unterstützen kann, diese gesellschaftlich und individuell neuartige Zeit auszugestalten:

*„Das Alter wird zukünftig zu einer neuen sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Lebenserfahrung, dem eine Dauer von mindestens 30 Jahren vorausgesetzt wird. Diese Dauer von mindestens 30 Jahren kennzeichnet zudem*

*die freie Verfügbarkeit über die Zeit als weitere Besonderheit. Es gibt weder einen gesellschaftlich noch individuell festgelegten Zeitplan.“ (Meyer 2008: 21)*

Vor diesem Hintergrund erscheint es erkenntnisträchtig, das Lernen im Alter aus einer Perspektive in den Blick zu nehmen, welche die vielschichtige Rolle, die Zeit im Zusammenhang mit Lernen und Bildung einnimmt, angemessen zu berücksichtigen vermag. Für die Erwachsenenbildung hat vor allem Sabine Schmidt-Lauff (2008, 2011, 2012) eine theoretisch und empirisch begründete Systematisierung dieses Verhältnisses ausgearbeitet: Dabei beschreibt sie sieben temporale Grundbezüge, durch welche sich die unterschiedlichen Formen, in denen Bildung auf Zeit verwiesen ist, kategorial differenzieren lassen. Zugleich charakterisiert Schmidt-Lauff auch die aus der subjektiven Erfahrung und Bewertung dieser Grundbezüge sich typischerweise ableitenden Selbstverhältnisse zu Zeit. Jede einzelne dieser Kategorien systematisch auf den Gegenstand des Lernens im Alter anzuwenden, würde den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen. Daher sollen im Folgenden einige ausgewählte Aspekte diskutiert werden, die für eine temporaltheoretisch reflektierte Rekonstruktion des Weiterbildungsgeschehens im Übergang in die Nacherwerbsphase und das Lernen im Alter von Bedeutung sind.

### ***Ausweitung zeitlicher Freiräume im Übergang zur Nacherwerbsphase als Chance für verstärkte Weiterbildungsbeteiligung***

Wie gezeigt wurde, konstituiert sich im Zusammenspiel der beiden Diskurse um den demografischen Wandel und das lebenslange Lernen ein Bild der Nacherwerbsphase, welches einerseits die Chancen betont, die sich mit Weiterbildung in der Nacherwerbsphase verbinden, und welches andererseits gerade die zeitlichen Potenziale für die Teilnahme an Weiterbildung in diesem Lebensabschnitt hervorhebt. Doch wird damit die Nacherwerbsphase nur in verstärktem Maße volkswirtschaftlichen Nützlichkeitsabwägungen unterworfen, oder entsteht tatsächlich ein gesellschaftlich institutionalisierter zeitlicher Freiraum für Bildung im höheren Lebensalter?

Um dieser Frage nachzugehen, lohnt zunächst ein Blick auf Befunde der Alter(n)sforschung. Die wichtigste empirische Grundlage zur Auseinandersetzung mit der Bevölkerungsgruppe älterer Menschen stellt vermutlich der Deutsche Alternssurvey (DEAS) dar, der seit 1996 im Auftrag des BMFSFJ durchgeführt wird. In der Untersuchung von 2008 (Motel-Klingebiel/Wurm/Tesch-Römer 2010) wurde explizit auch die Bildungsbeteiligung der Befragten untersucht, wobei konkret die „außerhäuslichen Bildungsaktivitäten“ gemeinsam mit ehrenamtlichen Tätigkeiten als Bereich „außerberuflicher gesellschaftlicher Partizipation“ im Mittelpunkt standen. Insgesamt gab gut die Hälfte der 55- bis 69-Jährigen an, in den letzten zwölf Monaten vor der Erhebung in diesem Bereich aktiv gewesen zu sein: 34% haben an mindestens einer außerhäuslichen Bildungsaktivität teilgenommen, weitere 16% haben sich nicht nur weitergebildet, sondern auch ehrenamtliche Tätigkeiten wahrgenommen, nur 4% haben sich hingegen ehrenamtlich engagiert, ohne auch an Weiterbildung partizipiert zu haben. In der

Altersgruppe der 70- bis 85-Jährigen ist die Quote außerberuflicher gesellschaftlicher Partizipation insgesamt mit ca. einem Drittel der Befragten deutlich niedriger: 20% haben Bildungsangebote wahrgenommen, 7% geben sowohl Bildungsteilnahme wie ehrenamtliches Engagement an und 5% waren ausschließlich ehrenamtlich tätig (Naumann/Gordo 2010: 133f.).

Diese Daten belegen zunächst, dass die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen im höheren Lebensalter durchaus einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Sie deuten zugleich auf Zusammenhänge zwischen ehrenamtlichem Engagement und Bildungsbeteiligung hin, da in allen Altersgruppen ein nennenswerter Anteil der Befragten sowohl Bildungsangebote wahrnahm als auch ehrenamtlich tätig war. Es zeigt sich aber auch ein deutlicher Unterschied in der Bildungsbeteiligung der beiden genannten Altersgruppen, der vermuten lässt, dass die außerhäusliche Bildungsaktivität mit fortschreitendem Alter sinkt, wobei in Rechnung gestellt werden muss, dass neben Alterseffekten ebenso Generationen- und Periodeneffekten eine wichtige Bedeutung zukommen kann (vgl. Tippelt et al. 2009: 38). Auf eine eingehendere Diskussion der Ergebnisse zum Bildungsverhalten im Vergleich mit anderen Studien verzichten Naumann und Gordo unter Verweis auf die dünne Datenlage; leider werden in der DEAS-Folgeuntersuchung von 2014 (veröffentlicht in Mahne et al. 2017) die Bildungsaktivitäten der Befragten nicht mehr eigens thematisiert.

Zugleich hat sich aber die Datenlage zur Weiterbildungsbeteiligung älterer Menschen innerhalb der Erwachsenenbildung deutlich verbessert: So wurde im aktuellen Bericht zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland (BMBF 2017) ergänzend zur Regelstichprobe der 18- bis 64-Jährigen eine Aufstockungsstichprobe der Altersgruppe der 65- bis 69-Jährigen gezogen, sodass aktuelle Daten zur Weiterbildungsbeteiligung von Menschen in der frühen Nacherwerbsphase zur Verfügung stehen. Dabei zeigt sich zunächst eine vergleichsweise geringe Weiterbildungsbeteiligung in dieser Altersgruppe von nur 21% im Vergleich zur Weiterbildungsbeteiligung von 50% der 18- bis 64-Jährigen. Diese Diskrepanz ist aber mit Blick auf den hohen Anteil des Segments betrieblicher Weiterbildung (71%) an den Weiterbildungsaktivitäten der 18- bis 64-Jährigen insgesamt und die Erwerbstätigkeit als maßgeblicher Zugangsmöglichkeit zu betrieblichen Bildungsangeboten zu relativieren.

Entsprechend zeigen sich unter den 65- bis 69-Jährigen insbesondere für die Teilnahme an betrieblicher bzw. individueller berufsbezogener Weiterbildung extrem niedrige Quoten von 4% bzw. 2%. Gleichzeitig nehmen aber immerhin 16% der 65- bis 69-Jährigen an nicht berufsbezogenen Weiterbildungsangeboten teil und bilden damit sogar die zweitwichtigste Altersgruppe nach den jüngsten Befragten im Alter von 18 bis 24 Jahren. Hierin lässt sich zumindest ein erstes Indiz dafür sehen, dass die Nacherwerbsphase zeitliche Freiräume bietet, die es erlauben, eigene Interessen auch jenseits beruflicher Verwertungszusammenhänge in Form von Weiterbildung zu verfolgen.

Diese Lesart stützen auch die Befunde von Rudolf Tippelt et al. (2009) zu Unterschieden zwischen Altersgruppen hinsichtlich ihrer Erwartungen an eine Bildungsteilnahme einerseits und den von ihnen wahrgenommenen Bildungsbarrieren andererseits: So stellt das Motiv „etwas Neues lernen, Horizont erweitern“ für 41% der Befragten im Alter von 45 bis 80 Jahren die wichtigste Erwartung an die Weiterbildungsteilnahme dar, in der Altersgruppe der 65- bis 80-Jährigen wird dieses mit 53% sogar deutlich häufiger genannt als in allen anderen Gruppen. Etwa jeder zehnte Befragte der 65- bis 80-Jährigen benennt Spaß als wichtigstes Motiv. Die Erweiterung beruflichen Wissens hingegen, die für 26% der befragten 45- bis 54-Jährigen und 21% der 55- bis 64-Jährigen das wichtigste Motiv für die Weiterbildungsteilnahme darstellt, wird von keiner/m der 65- bis 80-jährigen Befragten benannt (ebd.: 159f.).

Zugleich verliert mit der Erwerbstätigkeit eine der wichtigsten zeitbezogenen Bildungsbarrieren an Bedeutung: Während in der Altersgruppe der 45- bis 54-Jährigen immerhin jede/r zehnte Befragte mangelnde Zeit aufgrund beruflicher Belastungen als wichtigste Weiterbildungsbarriere anführt, äußern sich nur 1% der Befragten in der Altersgruppe über 65 Jahre entsprechend. Insgesamt zeigen die Daten, dass zeitbezogene Faktoren durchgehend eine wesentliche Rolle als Weiterbildungsbarriere spielen: Es werden über alle Altersgruppen hinweg Einschränkung der Freizeit (34%), familiäre Verpflichtungen (31%), berufliche Belastungen (22%) sowie auf Seiten der Angebotsgestaltung die ungünstigen Veranstaltungszeiten (31%) genannt (ebd.: 162). Dabei muss jedoch in Rechnung gestellt werden, dass Zeitmangel häufig als eine „Fluchtkategorie“ dient: „Hinter dem Ausspruch ‚Ich habe keine Zeit‘ stecken andere Aspekte, wie die Verantwortung für Familie, eigene Ruhebedürfnisse usw.“ (Schmidt-Lauff 2011: 221). Gerade vor diesem Hintergrund stellt sich aber die Frage, inwieweit auch die zeitliche Ausgestaltung der Nacherwerbsphase und das Austarieren der unterschiedlichen individuellen, familialen, gesellschaftlichen usw. Ansprüche an die Zeitbudgets älterer Menschen zum Gegenstand von Weiterbildung werden.

### ***Zeit als Gegenstand von Weiterbildung im Übergang zur Nacherwerbsphase***

Zeitbezogene Themen sind insbesondere über die letzten zwei Jahrzehnte hinweg zu einem stark nachgefragten Inhalt von Weiterbildung geworden. Dabei stehen vor allem solche Angebote im Vordergrund, die – häufig in Verbindung mit einem berufsbezogenen Anwendungskontext – den ‚sinnvollen‘ Umgang mit Zeit im Sinne von Zeitmanagement zum Gegenstand haben. Ausgangspunkt bildet dann der diffuse Eindruck, vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Beschleunigungstendenzen (Rosa 2005) ‚zu wenig Zeit‘ zu haben. Zeit erscheint als exogener Zwang, eine Optimierung des eigenen Handelns unter Effizienzgesichtspunkten vornehmen zu müssen:

*„Zeit wird marginalisiert oder optimiert behandelt unter Hinweisen auf ihre verantwortliche (selbststeuernde) Nutzung und flexible Optimierung. Populär sind seit längerem schon Fragen eines ‚sinnvollen Zeitmanagements‘, mit dem*