

Lebenslanges Lernen und Bildungsbeteiligung im Alter

Prof. Franz Kolland, Universität Wien, Österreich, 2005

Seit den 1970er-Jahren finden wir in den Industriestaaten einen Strukturwandel in der Bildungsbeteiligung. Gekennzeichnet ist dieser Wandel durch einen Anstieg der Beteiligung von Personen im mittleren und höheren Alter an non-formalen Bildungsprozessen. Wenngleich sich „lebenslanges Lernen“ vorerst noch stärker auf Berufsqualifizierung von Erwerbstätigen richtet, so ist nicht zu übersehen, dass auch die Bildungsnachfrage älterer Menschen steigt.

Eine Reihe von Bedingungen wertet die Rolle der Bildung im Verlauf des Alters auf: Die Aufwertung beruht *erstens* auf der heute stärker als in der Vergangenheit spürbaren professionellen Beschäftigung mit Altern und Alter. Dazu gehört die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhende differenzielle Sicht des Alternsprozesses, worunter zu verstehen ist, dass es im Alternprozess deutliche Unterschiede zwischen den Individuen gibt (Baltes et al. 1996, 28). Der Bedeutungszugewinn der Bildung im Alter beruht *zweitens* auf veränderten Bildungsvoraussetzungen, d. h. günstiger werdenden Lebenslagen-Merkmalen. Die Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus und die insgesamt gestiegene berufliche Qualifizierung in der Gesellschaft erzeugen eine höhere Nachfrage nach Weiterbildung auf allen Altersstufen. *Drittens* beruht die Aufwertung der Bildung auf demografischen Veränderungen, die einen Wandel der Struktur des Lebenslaufs bringen. Zu nennen sind hier einerseits die Ausweitung der Altersphase und andererseits die Aufhebung der strikten Trennung und linearen Abfolge von Ausbildung, Beruf und Ruhestand.

Wesentliche Reaktionen auf diesen Wandel sind das EU-Memorandum und der OECD-Bericht zum „Lebenslangen Lernen“ (1996) sowie die Empfehlungen, die auf dem Bologna-Prozess beruhen. Entsprechend der Definition der UNESCO (1972) kann zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung unterschieden werden. Erstere bezieht sich auf Bildung in anerkannten Bildungsinstitutionen, zweitere auf Lernaktivitäten in Bibliotheken, kirchlichen Organisationen, Interessenvertretungen, Seniorenzentren etc. Informelle Bildung bezieht sich auf individuelle Bildungsanstrengungen außerhalb konkreter Gruppen.

Begründungen für lebenslanges Lernen aus gerontologischer Perspektive

Die moderne Lebenslaufforschung hat den empirischen Nachweis erbracht, dass Menschen bis ins hohe Alter um- und dazulernen können. Im Rahmen der Berliner Altersstudie (Mayer/Baltes 1996) untersuchen ForscherInnen in Form einer Längsschnittstudie seit 1990 die Auswirkungen des Alterungsprozesses. Dabei beobachteten und befragten sie zwischen 1990 und 1993 516 Personen im Alter von 70 bis 100 Jahren. Danach wurde die Studie weitergeführt, indem überlebende TeilnehmerInnen zu vier verschiedenen Zeitpunkten befragt wurden. Eines der wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung: Unser Wissen bleibt auch jenseits der 70 ausbaufähig. Selbst längst verloren geglaubte Fähigkeiten und Kenntnisse können ältere Menschen wieder zurückgewinnen. Das wies auch der US-Forscher K. Warner Schaie (1996) in einer Längsschnittstudie insofern nach, als 60 Prozent der teilnehmenden 67-74-Jährigen und 50 Prozent der 80-Jährigen ihr sieben Jahre vorher erzieltes Leistungsniveau in vier von fünf Fähigkeitsbereichen erreichten. Willis und Nesselroade (1990) ziehen aus ihren Untersuchungen den Schluss, dass es möglich ist, bis ins hohe Alter durch wiederholte Trainingsprogramme ein höheres Niveau geistiger Leistungsfähigkeit beizubehalten. Kognitive Leistungseinbußen sind eher Folge von weniger stimulierenden Umwelten und einstellungsbedingten Selbstdistanzierungen als das Resultat alternsbedingter (biologischer) Veränderungen.

Zahlreiche Forschungsergebnisse belegen die Möglichkeit und die Bedeutung des lebenslangen Lernens für ein produktives Altern (Ardelt 2000, Withnall 2000, Purdie/Boulton-Lewis 2003). Nachgewiesen werden Effekte auf die Lebenszufriedenheit, das

Selbstvertrauen, auf die Fähigkeit, Belastungen zu bewältigen und auf die Beteiligung in kommunalen bzw. ehrenamtlichen Aktivitäten (Dench/ Regan 2000, Field 2005). Hierher gehören aber auch Vorstellungen von Gesundheitsprävention durch (wissenschaftliche) Weiterbildung, nachdem bekannt (geworden) ist, dass Lernen etwa dem Gehirnaltern entgegenwirkt (Lehr 1997). In einer US-amerikanischen Längsschnittstudie (Crimmins/ Hayward/ Saito 1996) wurde nach dem Tod der StudienteilnehmerInnen festgestellt, dass 70-Jährige mit niedrigen Schulabschlüssen eine im Durchschnitt um ein Jahr geringere Lebenserwartung aufwiesen. Einen ähnlichen Zusammenhang zwischen Bildung und Lebenserwartung konnte auch Becker (1998) für Deutschland nachweisen. Dieser Tatbestand wird mit zwei Argumenten zu erklären versucht. Personen mit höherer Bildung sind eher in der Lage, Herzkrankheiten und Bluthochdruck zu vermeiden, weil sie früher zum Arzt gehen und durch Selbstdiagnosen adäquate Prävention und Intervention betreiben. Darüber hinaus sind Ältere mit höherer Bildung besser in der Lage, Krankheiten zu überwinden, weil sie etwa früher aus der stationären in die häusliche Pflege entlassen werden (Rowe/ Kahn 1997). Im höheren Alter ist die Teilnahme an Bildungsprozessen Teil einer aktiven Lebensbewältigung. Und eine solche aktive Lebensbewältigung, die in der Gerontologie auch als erfolgreiches Altern bezeichnet wird, zeichnet sich durch drei wesentliche Komponenten aus: niedriges Morbiditätsrisiko, hohe kognitive und physisch funktionelle Kapazität.

Beteiligungquoten von Älteren an Weiterbildung

Die zwar steigende, aber bislang noch kleine Zahl von hoch motivierten und gut situierten Älteren (insbesondere unter den 50-65-Jährigen) in den traditionellen österreichischen Bildungsorganisationen (wie Volkshochschulen oder Berufsförderungsinstitute) verweist auf eine Diskrepanz zwischen Kompetenzpotenzial und Bildungsaktivität. Nach der 1998 durchgeführten Mikrozensus-Erhebung „Ältere Menschen“ nehmen in Österreich 7,7 Prozent der über 60-Jährigen an Bildungs- und Kulturveranstaltungen häufig teil, 39,2 Prozent gelegentlich und 53,2 Prozent praktisch nie. In einer von Fessel + GfK im Jahr 2002 durchgeführten Umfrage geben 16 Prozent der über 60-Jährigen an, in den letzten zwölf Monaten zumindest eine themenbezogene Weiterbildungsaktivität unternommen zu haben. Während von den 20-29-Jährigen 58 Prozent zumindest eine Aktivität nennen, sinkt dieser Anteil bei den 50-59-Jährigen bereits auf 34 Prozent (Schlögl/ Schneeberger 2003, 34). Nach Ergebnissen des deutschen Alters-Survey aus 1996 besuchen 14 Prozent der 60-85-Jährigen Kurse und Vorträge, wobei 8 Prozent dies seltener als einmal im Monat tun. Im Vergleich dazu liegt die Beteiligungsrate bei den 40-50-Jährigen bei rund 50 Prozent (Künemund 2001, 117).

Doch nicht nur die Teilnahme als solche, sondern auch das Weiterbildungsinteresse korrelieren stark mit dem Alter. Während bei den unter 50-Jährigen durchschnittlich 95 Prozent ein Weiterbildungsinteresse haben, sinkt dieses bei den 50-59-Jährigen auf rund vier Fünftel und bei den über 60-Jährigen auf etwa die Hälfte der Befragten (Schlögl/ Schneeberger 2003, 101). Rund 70 Prozent der über 60-Jährigen bekunden, dass sie aus „Altersgründen“ kein Interesse an Weiterbildung hätten. Wenn auch hinter dieser Begründung zum Teil andere Ursachen stecken, wie etwa Zeit- und Geldmangel bzw. fehlende Information, so wird doch aus einem Vergleich mit Daten aus anderen EU-Ländern deutlich, dass in Österreich (noch) überdurchschnittlich häufig mit steigendem Lebensalter eine skeptischere Haltung gegenüber Weiterbildung anzutreffen ist. So geben etwa in Österreich 30 Prozent der über 15-Jährigen an, dass lebenslanges Lernen nur etwas für junge Menschen sei, während etwa in Dänemark 14 Prozent oder in den Niederlanden lediglich 12 Prozent dieser Ansicht sind (Cedefop 2003, 7).

Für die USA zeigen neuere Untersuchungen zur Bildungsbeteiligung älterer Menschen (Hamil-Luker/ Uhlenberg 2002), dass die Bildungsbeteiligung einerseits in den letzten 30 Jahren deutlich angestiegen ist, aber dennoch im Vergleich der Altersgruppen bei Menschen

über 60 Jahren stark zurückgeht. Dabei ist weniger der Beteiligungsgrad als solcher von Bedeutung als der Tatbestand, dass die Mehrheit der älteren US-AmerikanerInnen – ähnlich wie in den EU-Ländern (Cedefop 2003) - Bildung nicht als eine für das Alter relevante Tätigkeit ansieht, sondern sie der Jugend bzw. dem mittleren Erwachsenenleben zuordnet. Dazu kommt, dass die Expansion der Bildungsbeteiligung im Alter sich sehr stark in Bildungsangeboten niederschlägt, die speziell für ältere Personen gedacht sind. Als Beispiele führen Hamil-Luker und Uhlenberg (2002) Kurse in SeniorInnenzentren oder in Kirchen an. Durch diese Form der Expansion reproduzieren einerseits die Älteren auf der Einstellungsebene und andererseits die Organisationen auf der Ebene der Angebotsstruktur altersdifferenzierte Strukturen.

Bildungsbeteiligung und soziale Ungleichheit

Doch wem kommt Bildung zugute? Weist Altenbildung ähnliche Merkmale hinsichtlich der Teilnehmerstruktur auf wie die Jugend- und Erwachsenenbildung? Das Lernen des Menschen ist in allen geschichtlich bekannten Kulturen immer auch ein Privileg gewesen. Mit der Entwicklung der Arbeiterbewegung im 19. Jahrhundert hat die bürgerliche Bildung ein Pendant bekommen. Dem humanistischen Ideal der Formung einer umfassenden universalen Individualität steht das sozialistische Bildungsziel, der Arbeiterklasse zur Gestaltwerdung zu helfen, gegenüber. Das sozialdemokratische Bildungsmodell war eine Synthese des realistischen und des humanistischen Bildungsideals. Technisches Wissen und klassische Bildung sollten in der Person des Arbeiters zur Einheit gelangen. Bibliotheken, Arbeiterbildungsvereine, Arbeiterhochschulen, Arbeitermusik etc. gelten in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg in Österreich als Bausteine und Grundlagen für den „Neuen Menschen“ (Adler 1926). Der Erfolg von Bildungsmaßnahmen wurde primär an der Zahl der Besucher gemessen, was sich bis in die Gegenwart fortgesetzt hat. Die Effektivität von Veranstaltungen wird an der Teilnehmerzahl gemessen, entsprechend stark nachgefragte Inhalte wurden immer wieder angeboten.

Die Sozialdemokratie verschrieb sich in den 1920er und 30er Jahren in Österreich dem Bildungsideal der Verbesserung der Chancengleichheit im Bildungssystem. Die Versuche zur Einführung der integrierten Gesamtschule, der verstärkte Ausbau eines flächendeckenden Angebots von Schulen und die Subventionierung der Erwachsenenbildungseinrichtungen, gehörten zur Praxis der Bildungsbemühungen. Die Kulturformen der Arbeiterbildung der Ersten Republik sind nicht nur durch die Veränderungen im Wertverständnis der Arbeiterbewegung selbst zurückgedrängt worden, sondern insbesondere auch durch die modernen Medien.

Mit der Ausweitung des Bildungssystems wurden Hoffnungen auf die Beseitigung der Reproduktion sozialer Ungleichheit verknüpft. Nicht mehr der durch Geburt oder Herkunft, sondern der im Wettbewerb mit anderen durch persönliche Anstrengung zu erwerbende Status, stand (und steht noch immer) im Zentrum bildungspolitischer Bemühungen. Die hohen Erwartungen, die sich an die Bildung als Faktor zur Beseitigung sozialer Ungleichheit und sozialer Benachteiligung banden, erfuhren ab Anfang der 1970er Jahre eine empfindliche Abkühlung. Sozialwissenschaftler legten empirische Studien vor, die die Bedeutung des Bildungsabschlusses bei der Statuszuweisung relativierten (vgl. Landler 1997). Nichtsdestoweniger gehört der Grad der Schulbildung zu den wichtigsten sozialen Merkmalen in unserer Gesellschaft. Der Grad des Schulabschlusses ist ein Attribut, das dem einzelnen ein Leben lang anhaftet. Die Zunahme „meritokratischer“ Orientierungen im individuellen Bildungsverhalten ist ein Phänomen des Modernisierungsprozesses.

Das 20. Jahrhundert lässt sich im Hinblick auf Bildung – zusammengefasst - durch einen mehrfachen Strukturwandel kennzeichnen. Erstens wurden Bildungszertifikate zu einem zentralen Element der Statusallokation und des intergenerationellen Aufstiegs. Das zweite Merkmal dieser Bildungsepoche ist die „kognitive Mobilisierung“. Die Bildungsexpansion

hat im Vergleich zum 19. Jahrhundert ein erhöhtes Maß an Bildsamkeit der Personen hervorgebracht und ermöglicht. Daraus entstanden neue Möglichkeiten der Emanzipation. Eng damit verknüpft ist ein drittes Attribut, nämlich, dass der Zugang zu Bildung auch sozialen Gruppen möglich wurde, die bis dahin weitgehend ausgeschlossen waren. Zu diesen Gruppen gehörten zuerst Arbeiter und dann – vor allem in Hinsicht auf höhere Bildung – Frauen.

Dieser Strukturwandel der Bildung hat neben anderen gesellschaftlichen Veränderungen Ulrich Beck (1983) dazu veranlasst, die Auflösung ungleichheitsrelevanter lebensweltlicher Gemeinsamkeiten zu prognostizieren. Der aus den Veränderungen des Bildungssystem entstandene Bildungsoptimismus ist allerdings nicht unwidersprochen geblieben. Pierre Bourdieu (2001) formulierte die These, dass sich im Medium von Bildung und Kultur die Reproduktion gesellschaftlicher Eigentums- und Herrschaftsverhältnisse vollziehe. Diese These wurde in der Folge von Blossfeld & Shavit (1993) auch empirisch untermauert, womit auf die Persistenz von Bildungsungleichheiten und Bildungsbenachteiligung bei gleichzeitiger Expansion der Bildung hingewiesen wird. In neueren Arbeiten wird in diesem Zusammenhang die Gruppe der *gering qualifizierten Personen* herausgehoben (Solga 2005), die in einer Bildungsgesellschaft eine sichtbare soziale Randstellung einnehmen. Kern der Kritik am Bildungsoptimismus ist die Feststellung einer „sozialen Verarmung“ bzw. „Bildungsarmut“ der gering Qualifizierten (Allmendinger/ Leibfried 2003). Sie führe zu negativen Auswirkungen in den vielfältigen Situationen des Lebens (z.B. Gesundheitsprävention, zivilgesellschaftliches Handeln). Gültigkeit hat diese Annahme nicht nur für Menschen in der schulischen Ausbildung, sondern auch für Personen in der Fort- und Weiterbildung (vgl. Schömann/ Leschke 2004).

Damit kommen wir zu der Frage: Warum lohnt sich der Erwerb von Bildung für „bildungsferne“ Milieus bzw. gering qualifizierte Personen nicht? Eine Antwort auf diese Frage geben neuere bildungssoziologische Untersuchungen (Grundmann et al. 2004; Solga 2005), wonach die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs oder Scheiterns von Lernbemühungen mit den Zumutungen, Entbehrungen und Chancen aufgerechnet wird. Es ist das „Risiko des Scheiterns“, welches verständlich werden lässt, warum entsprechende Schritte unterlassen werden. Formale Lernprozesse, d.h. vor allem Lernen durch Belehren, gestalten sich für viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene als Wechselspiel von Feedback-loops des Scheiterns und von *Abkühlungsprozessen* (Clark 1960). In schulischen bzw. schulartigen Umwelten geht es nicht nur um Qualifizierung, sondern auch um Kategorisierung, wobei diese meist in Form einer vertikalen Lagerung vorgenommen wird. Die Kategorisierung erfolgt über Schulnoten und Leistungstests. Wer in diesem Wettbewerb erfolglos ist, sieht sich mit Zuschreibungen wie Begabungsmangel, Intelligenzdefizit, Verhaltens- und Lernprobleme konfrontiert. Daraus folgen sinkende Leistungsaspirationen und –anstrengungen. Die Lernmotivation „kühlt“ sich ab und es kommt zu sozialem Disengagement. In diesem Zusammenhang wird auch von „negativer Lerngeschichte“ gesprochen. Disengagement, d.h. Distanz zu institutionellem Lernen ist dabei nicht nur als passive Anpassung zu verstehen, sondern als Versuch der Bewahrung eines Stücks personaler Identität (Geulen 1988). Bildung und Lernen werden externalisiert. Unterprivilegierte bildungsferne Milieus produzieren einen Habitus, der sich in Distanz zu institutionell vermittelter Bildung bewegt. Er legt ihnen kaum Dispositionen zur bildungsmäßigen Karriereplanung oder entsprechende Weiterbildungsstrategien nahe (Grundmann et al. 2004). Bildungsferne ältere Menschen empfinden Bildungsinstitutionen als „closed shops“, als Einrichtungen, in die Menschen gehen, zu denen sie nicht dazu gehören (Kolland 1996).

Bildungsferne Schichten, so das Ergebnis empirischer Forschungen, orientieren sich als Folge der Abkühlung von Bildungsaspirationen in formalen Lernprozessen an „eigensinnigen Bildungszielen, die auf die milieuspezifischen Existenzbedingungen und Erfahrungsräume abgestimmt sind“ (Grundmann et al. 2004: 53). Kompensiert wird der Mangel an

Humankapital bzw. Bildungstiteln, das in institutionellen Bildungsprozessen zu erwerbende kulturelle Kapital durch *soziales Kapital*, welches in den unmittelbaren Lebensvollzügen angeeignet wird. Verhaltensmodifikation und Anpassung an veränderte Bedingungen erfolgen über Austauschprogramme in den unmittelbaren Netzwerken. Vester (2004) geht soweit, zu behaupten, dass Angehörige unterprivilegierter Milieus über besondere Kompetenzen verfügen, in der sie Angehörige anderer Milieus übertreffen. Er meint damit, den „praktischen Sinn dafür, soziale Beziehungen, das Körperliche, emotionale Befindlichkeiten und unvorhergesehene Situationen zuverlässig zu erkennen, kommunikabel zu machen und zu handhaben“ (S. 50).

Kompensation sozialer Ungleichheit durch Lebenslanges Lernen?

Eine Möglichkeit, Defizite schulischer Sozialisation bzw. Bildung zu kompensieren, bietet lebenslanges Lernen. Doch können ältere Menschen diese Herausforderung annehmen? An welche Voraussetzungen und Bedingungen ist die Teilnahme an lebenslangem Lernen gebunden?

Gerade weil permanentes Lernen immer stärker zur zentralen Bedingung für die gesellschaftliche Statuszuweisung bzw. den Stuserhalt wird, ergeben sich Gefahren verstärkter sozialer Exklusion. Von verstärkter Ausgrenzung sind insbesondere diejenigen betroffen, die nicht die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen und die für erfolgreiche Lernprozesse notwendigen Anforderungen haben erwerben können und individuell überfordert sind. Zu dieser Gruppe gehört die Mehrheit der älteren Menschen. Denn rund zwei Drittel der über 60-Jährigen verfügen über einen Bildungsabschluss, der deutlich unter dem Durchschnitt der Bildungsabschlüsse der 15-60-Jährigen liegt (vgl. Kolland 2005).

Die älteren Menschen sind in einer Zeit gering qualifiziert, in der die Mehrheit mit dem Fahrstuhl eine Etage höher gefahren ist. Es ist nicht die geringe Qualifikation als solche, die als problematisch einzuschätzen ist, sondern es ist die *soziale Spaltung*, die sich daraus ergibt, die von Bedeutung ist. Sie, die Älteren, sind im zentralen Projekt der Gegenwartsgesellschaft, nämlich der Bildung, an den Rand geraten. Es kommt zu einer besonderen Signalwirkung des Merkmals Alter im Zusammenhang mit dem Bildungsstatus. Ältere ArbeitnehmerInnen spüren dies besonders dramatisch im Fall von Arbeitslosigkeit.

Im Vergleich zur Weiterbildung früherer Jahrzehnte, die in beruflichen Bereichen aus je aktuellen und konkreten situativen Erfordernissen kam, d.h. wenn jemand seinen Arbeitsplatz oder Beruf wechseln musste oder aufsteigen wollte, verlangt das neue Konzept lebenslangen Lernens ein kontinuierliches und *selbstorganisiertes Weiterbildungsverhalten*. Lernen verlangt ein hohes Maß an Eigeninitiative. Weiterbildungsplanung und -steuerung werden subjektiviert. Lebenslanges Lernen gelingt befriedigend dort, wo die Individuen zu eigenständiger Planung und Organisation ihrer Weiterbildung bereit und fähig sind. Weiterbildung wird damit auch *zunehmend reflexiv* in dem Sinne, dass den vorgenannten Anforderungen an Weiterbildungsverhalten am ehesten entsprochen werden kann, wenn das Individuum sich ständig mit seiner Umwelt auseinandersetzt, seine Situation reflektiert und sein eigenes Wissen und seine Kompetenz an der Entwicklung von Anforderungen seiner beruflichen und sozialen Umwelt überprüfen kann.

Erwartet werden vom Konzept des lebenslangen Lernens eine Berücksichtigung milieuspezifischer Erfahrungsräume und eine Verringerung der Bildungsungleichheit. Erwartet werden Veränderungen in den Ungleichheitsrelationen durch die Forcierung und Sichtbarmachung des „selbstgesteuerten“, „selbst-organisierten“, informellen Lernens (vgl. Bremer 2004). Ausgegangen wird davon, dass in der Wissensgesellschaft sich das Deutungsmonopol bildungsbürgerlichen Handelns als legitime kulturelle Praxis abschwächt. Lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen befinden sich dazu in gewisser Weise in einem Widerspruch. Denn Anwendbarkeit und Machbarkeit – die ständige Frage nach dem Nutzen

von Lernprozessen – setzen sich ab von einem Wissen als Gut. Es ist ein fortdauerndes Lernen gefordert, welches auch in außerschulischen Einrichtungen stattfindet. Und in der Tat ist dieser Wandel empirisch belegbar. Doch verlieren sich damit auch schon die in Bildungsprozessen immanenten sozialen Ungleichheiten? Die Antwort ist, dass sich die Bildungsungleichheiten nicht auflösen, sondern eine *Transformation* stattfindet.

Die Transformation besteht darin, dass selbstgesteuerte Kompetenzentwicklung und permanente Karriereplanung in den Mittelpunkt rücken. Es geht um die Nutzung erfahrungsweltlicher Kompetenzen und Wissensformen. Lernen soll sich nicht mehr in reiner Wissensvermittlung erschöpfen, vielmehr sollen in den neuen Lernarrangements soziale Erfahrungen und Identitätsstiftung *ermöglicht* werden (Arnold/ Schübler 2003). Doch verfügen bildungsferne Schichten über zureichende Strategien die erfahrungs- und lebensweltlichen Wissensbestände zu nutzen? Kommt es im Zuge der Zurückdrängung strukturierender Prozesse des Lernens zugunsten des Arrangements von Lernsituationen nicht zu einer Überforderung älterer Menschen mit geringer Qualifikation?

Empirisch zeigt sich allerdings, dass das informelle Lernen – wie das selbstgesteuerte Lernen in der Programmatik der Europäischen Union bezeichnet wird – eine ähnliche Voraussetzungsstruktur und Teilnahme aufweist wie das formale (schulische) Lernen. In einer von Eurostat veröffentlichten Studie (2005) wird gezeigt, dass die Teilnahmequote im Bereich des informellen Lernens mit dem Bildungsniveau in einem Zusammenhang steht. Während Personen mit einem hohen Bildungsniveau zu 55% informelle Lernaktivitäten angeben, liegt der Anteil bei Personen mit einem niedrigen Bildungsniveau lediglich bei 18%.

Bildung und Sozialisation im Lebenslauf müssen also in einem Gesamtzusammenhang gesehen werden (vgl. Sommer/ Künemund/ Kohli 2004). Die Grundlagen für lebenslanges Lernen werden bereits in den frühen Bildungsphasen geschaffen. „Dies hat auch zur Folge, dass Bildung im Alter die schon vorhandenen Ungleichheiten tendenziell verstärkt: besser Gebildete nehmen eher daran teil und lernen eher dazu“ (Ebenda, 38).

Neue Anforderungen an Lebenslanges Lernen

Mit dem Hinweis auf lebenslanges Lernen, welches vom Individuum zu erbringen ist, sind allgemeine politische Zielformeln verknüpft, die da lauten: Aktivierung, Verantwortlichkeit, Vermeidung von Abhängigkeit (vgl. Offe 2000). Eine ähnliche Debatte findet sich auch in der sozialgerontologischen Literatur, in der auf die Verantwortung der Älteren hingewiesen wird (Tews 1994). Demgemäß besteht in wechselseitiger Beeinflussung von Wissenschaft und Alltagswissen die Grundidee vieler Aktivierungsmaßnahmen vor allem darin, eine Veränderung des Individuums herzustellen und nicht eine Veränderung gesellschaftlicher Strukturen (vgl. Solga 2005: 51).

Es ist ein Missverständnis, lebenslanges Lernen im definierten Sinne nur als eine individuelle Bringschuld zu verstehen. Was als Anforderung an die Individuen beschrieben ist, markiert zugleich und unabdingbar eine Verpflichtung für Gesellschaft und Politik, den *institutionellen Rahmen* und die *sozialen Verhältnisse* so zu gestalten, dass die Individuen die Anforderungen bewältigen und die dafür notwendigen Kompetenzen ausbilden und weiterentwickeln können. Die starke Subjektivierung des Konzepts lebenslangen Lernens entlässt die Institutionen der Weiterbildungssteuerung und die Organisationen der Erwerbsarbeit nicht aus ihrer Verantwortung für die Bereitstellung von Ressourcen und Angeboten. Allerdings wird das Verhältnis von Individuum und Organisation neu definiert.

Lernende Individuen benötigen weiters entwicklungsfähige und *lernende Organisationen*. Zukunftsfähigkeit wird auch an der Organisationsfrage entschieden und nicht nur an den Inhalten und Zielen der jeweiligen Angebote (vgl. Kolland 2005). Wissen darf nicht nur weitergegeben, sondern muss zugleich weiterentwickelt bzw. neu erzeugt werden. Entscheidend dafür ist ein Lernmodell, welches mehr ist als die Summe individueller Lernprozesse. Organisationales Lernen erfolgt über die Individuen und deren Interaktion. Das

Lernen in einer entsprechenden Lernkultur bedeutet also nicht nur Anpassungslernen (Single-loop-Lernen) und Veränderungslernen (Double-loop-Lernen), sondern auch Prozesslernen (Deutero-Lernen), womit die Reflexivität der eigenen Lernprozesse und die Analyse bestehender Problemlösungsstrategien gemeint ist (vgl. Schüßler/ Thurnes 2005: 82f.). Auf der Basis von Selbstevaluierungsprozessen werden Erfahrungen wieder in die Organisationen eingebracht und die Wissensbasis weiterentwickelt.

Lebenslanges Lernen hat auch an den *Informationsdefiziten* bildungsferner Milieus anzusetzen. Diese Defizite resultieren aus sozial homogenen Lebenslagen. Gemeint ist damit, dass sie (die Älteren) in ihrer Lebenswelt über keine ausreichenden sozialen Verbindungen (Sozialkapital) verfügen, die ihnen als Brücken dienen könnten. Anschaulich wird die Bedeutung des Sozialkapitals an dem Sprichwort: Es kommt nicht darauf an, was man weiß, sondern wen man kennt (Woolcock 1998). Und hier fehlt es in den bildungsfernen Milieus zunächst einmal an Verbindungen zu sozialen Gruppen außerhalb des unmittelbaren verwandtschaftlichen bzw. freundschaftlichen Netzwerks, was als „Bridging“ bezeichnet wird (Gittel/ Vital 1998).

Soziale Netzwerke, die auf einem Gemeinsinn innerhalb der eigenen Sozietät aufbauen, von Woolcock (1998) bonding genannt, verfügen über eingeschränkte und enge Rahmen von Information und Wissen. Personen, die sehr stark auf gemeinschaftsbildendes Sozialkapital zurückgreifen, stützen sich auf horizontale, nach innen gerichtete Beziehungen. Im Vordergrund steht gemeinsames Handeln, welches durch Reziprozität und Vertrauen geprägt ist. Solche Verhaltensmuster verhindern die Teilnahme an Lern- und Bildungsprozessen. Besteht lediglich diese Form des Sozialkapitals bzw. ist das Netzwerk primär durch bonding geleitet, dann ist das Interesse an formalen bzw. non-formalen Lernprozessen gering (vgl. Field 2005). Lernen wird in Bonding-Netzwerken durch das in der Gruppe vorhandene Kapital *substituiert*. Eine *komplementäre* Funktion hat Lernen hingegen in Bridging-Netzwerken, d.h. Netzwerken, in denen sich Menschen unterschiedlicher sozialer Herkunft, Alter und sozialer Stellung befinden. Bridging-Sozialkapital besitzt einen inklusiven Charakter und ermöglicht Verbindungen zu verschiedenen Gruppen, die zwar weniger stabil sind aber dafür informationsoffener und –breiter. Field (2005) beschreibt diese Gruppe als : Learning is my way of life (S. 99). Die Zurückhaltung von Menschen gegenüber Lernprozessen, die primär über Bonding-Netzwerke verfügen, bringt Field (2005) über die Aussage: „Not me pal“ auf den Punkt (Ebenda).

Die Entstehung von Bonding- und Bridging-Sozialkapital ist noch von einer dritten Kapitalsorte beeinflusst, nämlich Linking-Sozialkapital. Gemeint ist damit, dass erstere Sozialkapitalformen nicht unabhängig von den institutionellen Rahmenbedingungen, innerhalb derer informelle und formale kollektive Akteure wirken können gegeben sind. Politische Strukturen und Institutionen spielen eine entscheidende Rolle bei der Bildung und Ausformung sozialer Beziehungsnetzwerke. Das Linking-Sozialkapital wird auch als koppelndes Sozialkapital bezeichnet. Damit wird das in mikrosozialen Bedingungen hervorgebrachte Kapital in einen größeren Entstehungs- und Entwicklungskontext gestellt. Linking beschreibt die vertikale Verbindung zwischen sozio-ökonomisch völlig ungleichen Menschen, z. B. die zwischen bildungsfernen Personen und jenen mit hoher Bildung. Im Linking-Sozialkapital ist das Ausmaß der Diversifikation sozialer Beziehungen auf der vertikalen Achse der Sozialstruktur ausgedrückt. Auch hier gilt, je mehr solche Beziehungen vorhanden sind, desto mehr Informationen und Zugänge zu Bildung sind vorhanden.

Wie wichtig soziale Kontakte und Netzwerke in Lernarrangements (für) ältere/r Menschen einzuschätzen sind, lässt sich dadurch belegen, dass in zahlreichen empirischen Untersuchungen die Bedeutung sozialer Netzwerke als Teilnahmemotiv belegt ist (Kolland 2000, Anding 2002, Withnall 2006).

Es braucht weiters für eine neue Lernkultur eine Visibilisierung milieuspezifischer Alltagspraktiken. Diese gehen in allgemeinen Ansätzen lebenslangen selbstgesteuerten

Lernens unter. Es geht um lebensweltrelevante Bewertungsmaßstäbe, die sich auf das Leben in bestimmten sozialen Lagen und milieuspezifische Kontexte beziehen. Zu beschreiben und analysieren wären nicht nur die Lernfähigkeit und Lerneffekte im Alter, sondern auch milieuspezifisches Bildungswissen, Bildungsanlässe und Bildungsstrategien. Es geht darum, jene Lebens- und Erfahrungswelten zu untersuchen, in denen sich ältere Menschen das Wissen und die Fähigkeiten aneignen, die sie für die alltägliche Lebensführung brauchen. Dabei lassen sich erfahrungsweltliche Bildungsprozesse nicht ohne Rückgriff auf den sozialen Kontext, d.h. die Lebenszusammenhänge in Nachbarschaft und Freundeskreisen beschreiben. Und noch erweitert wäre zu fragen, wie sich die gesellschaftlich verankerten Muster der Lebensführung und Lebensbewältigung im Alter auch in spezifischen Bildungs- und Lernpraxen zeigen (Amann 2004).

Allerdings kann eine neue Lernkultur nicht allein von Prinzipien der Handlungsorientierung, der Lebenswelt- und Bedürfnisorientierung geleitet sein. Skepsis ist angebracht gegenüber dem anti-institutionellen Zug in der Debatte um lebenslanges Lernen. Wenn auch Lernen mit Spaß, Freude und Glückserleben verbunden sein sollte, so bedeutet es immer auch Anstrengung, Mühsal und Entsagung. Dies ist nicht deshalb notwendig, weil die Gesellschaft diese Anstrengung fordert, sondern „weil sie unerlässliche Voraussetzung für ein verändertes Wirken ist“ (Heydorn, zit.n. Bernhard 2002: 318).

Selbsterfüllung und Selbstbestimmung als Ziele des Lernen im Alter ergeben sich nicht aus der Reproduktion des Bestehenden, aus *defensivem Lernen*. Sie resultieren eher aus *produktivem Lernen* (Holzkamp 1995)), welches sich auf die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten des Individuums bezieht. Über produktives Lernen wachsen die Erkenntnisse der Selbst- und Weltsicht und kann sich eine subjektive Lebensqualität fortentwickeln (vgl. Köster 2005).

Mit der Bildungsexpansion ist der Wert von Bildung als Statusgarantie zwar gesunken, als Schlüssel zur kulturellen Teilhabe dagegen gestiegen. Der Bedeutungsschwerpunkt der Bildung hat sich von den *Lebenschancen* zum *Lebensstil* verlagert (Blasius/ Winkler 1989). Sie dient der Stilisierung des Lebens, der Ausbildung eines spezifischen Geschmacks, der zur Abgrenzung im sozialen Raum dient. Bildung für das Alter und im Alter kann gesehen werden als eine Möglichkeit, das Bewusstsein der Älteren zu heben hinsichtlich ihrer Rechte und effektiven Rolle in der Gesellschaft. Dabei wird von den einen das Schlagwort *empowerment* verwendet und den anderen der Begriff *Verpflichtung* (Tews 1994). Beide Ansätze gehen in ihrem Anspruch an Bildungsprozesse für und im Alter über die Hebung individueller Lebensqualität und Selbstverwirklichungsansprüche hinaus. Bildung trägt damit zur Vergesellschaftung der Älteren bei.

Literatur

- Adler, Max (1926) *Neue Menschen: Gedanken über sozialistische Erziehung*. Berlin: Laub.
- Allmendinger, Jutta/ Leibfried, Stephan (2003) *Bildungsarmut*. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B21-22, 12-18.
- Amann, Anton (2004) *Lebensformen und Lebensführung – Konzepte für die Altersforschung?* In: Backes, Gertrud M./Clemens, Wolfgang/ Künemund, Harald (Hg.) *Lebensformen und Lebensführung im Alter*. Wiesbaden, 25-41.
- Anding, Angela (2002) *Bildung im Alter*. Leipzig: Verlag Ille & Riemer.
- Arnold, Rolf/ Schüßler, Ingeborg (2003) *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Baltes, Paul B./ Mayer, Karl U./ Helmchen, Hanfried/ Steinhagen-Thiessen, Elisabeth (1996) *Die Berliner Altersstudie (BASE): Überblick und Einführung*. In: Mayer, Karl U./ Baltes, Paul B. (Hg.) *Die Berliner Altersstudie*. Berlin, 21-54.
- Beck, Ulrich (1983) *Jenseits von Stand und Klasse?* In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Welt/Sonderband 2/Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz 35 - 74.

- Becker, Rolf (1998) *Bildung und Lebenserwartung in Deutschland*. In: Zeitschrift für Soziologie, Nr. 2, 133-150.
- Bernhard, Armin (2002) Neue Lernkultur und die marktkonforme Zurichtung der Bildung. In: Das Argument, 246, 311-324.
- Blasius, Jörg/ Winkler, Joachim (1989) *Gibt es die „feinen Unterschiede“? Eine empirische Überprüfung der Bourdieuschen Theorie*. In: Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 41/1, 72-94.
- Blossfeld, Hans-Peter/ Shavit, Yossi (1993) *Persisting Barriers. Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries*. In: Shavit, Yossi/ Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press, 1-23.
- Bourdieu, Pierre (2001) *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. Hamburg: VSA.
- Bremer, Helmut (2004) *Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher Milieus*. In: Engler, Steffani/ Kraus, Beate (Hrsg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. München: Juventa, 189-213.
- Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2003) *Lebenslanges Lernen: die Einstellungen der Bürger*. Luxemburg.
- Clark, Burton (1960) *The 'Cooling-Out' Function in Higher Education*. In: American Journal of Sociology, 65, 569-576.
- Eurostat (2005) *Lifelong learning in Europe*. (Statistics in Focus 8) Brussels: European Communities.
- Field, John (2005) *Social Capital and Lifelong Learning*. Bristol: The Policy Press.
- Geulen, Dieter (1988) *Das vergesellschaftete Subjekt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gittell, Ross/ Vidal, Avis (1998) *Community Organizing: Building Social Capital as a Development Strategy*. Beverly Hills: Sage.
- Grundmann, Matthias/ Bittlingmayer, Uwe H./ Dravenau, Daniel/ Groh-Samberg, Olaf (2004): *Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen*. In: Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 9-40.
- Hamil-Luker, Jenifer/ Uhlenberg, Peter (2002) *Later Life Education in the 1990s: Increasing Involvement and Continuing Disparity*. In: Journal of Gerontology, 6, 324-331.
- Holzkamp, Klaus (1995) *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M. Campus.
- Kolland, Franz (1996) *Kulturstile im Alter*. Wien: Böhlau.
- Kolland, Franz (2000) *Studieren im mittleren und höheren Alter*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Kolland, Franz (2005) *Bildungschancen für ältere Menschen. Ansprüche an ein gelungenes Leben*. Wien/Münster: LIT-Verlag.
- Köster, Dietmar (2005) *Bildung im Alter...die Sicht der kritischen Sozialwissenschaften*. In: Klie, Thomas/ Buhl, Anke/ Entzian, Hildegard/ Hedtke-Becker, Astrid/ Wallrafen-Dreisow, Helmut (Hrsg.): *Die Zukunft der gesundheitlichen, sozialen und pflegerischen Versorgung älterer Menschen*. Frankfurt a.M.: Mabuse Verlag, 95-109.
- Künemund, Harald (2001) *Gesellschaftliche Partizipation und Engagement in der zweiten Lebenshälfte*. Berlin: Weißensee Verlag.
- Landler, Frank (1997) *Das österreichische Bildungswesen in Zahlen: Analyse und Computersimulation des Schulsystems und der Qualifikationsstruktur der Bevölkerung*. Wien: WUV-Univ.-Verlag.
- Lehr, Ursula (1997) *Psychologie des Alterns*. Heidelberg (3. Auflage): Quelle & Meyer.

- OECD (1996) *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.
- Offe, Claus (2000) *Anmerkungen zur Gegenwart der Arbeit*. In: Offe, Claus/ Kocka, Jürgen (Hrsg.): *Geschichte und Zukunft der Arbeit*. Frankfurt: Campus, 493-501.
- Rowe, John Wallis/ Kahn, Robert Louis (1997) *Successful Aging*. In: *The Gerontologist*, 4, 433-440.
- Schaie, K. Warner (1996) *Entwicklung im Alter*. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): *USA: Alterung und Modernisierung*. Bonn, 69-85.
- Schlögl, Peter/ Schneeberger, Arthur (2003) *Erwachsenenbildung in Österreich*. Wien: Studie des ÖIBF (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung) und des ÖIBW (Österreichisches Institut für Bildung und Wirtschaft).
- Schönmann, Klaus/Leschke, Janine (2004) *Lebenslanges Lernen und soziale Inklusion – der Markt alleine wird's nicht richten*. In: Becker, Rolf/ Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 353-391.
- Schüßler, Ingeborg/ Thurnes, Christian M. (2005) *Lernkulturen in der Weiterbildung*. Bielefeld. Bertelsmann.
- Solga, Heike (2005) *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer Perspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Sommer, Carola/ Künemund, Harald/ Kohli, Martin (2004) *Zwischen Selbstorganisation und Seniorenakademie*. Berlin: Weißensee Verlag.
- Tews, Hans Peter (1994) *Alter zwischen Entpflichtung, Belastung und Verpflichtung*. In: Evers, Adalbert/ Leichsenring, Kai/ Marin, Bernd (Hrsg.): *Die Zukunft des Alterns*. Wien: Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 155-166.
- UNESCO (1972) *Learning to Be*. Paris.
- Vester, Michael (2004): *Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Engler, Steffani/ Kraus, Beate (Hrsg.): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. München: Juventa, 13-53.
- Willis, Sherry L./ Nesselroade, John R. (1990) *Long-term Effects of Fluid Ability Training in Old-old Age*. In: *Developmental Psychology*, Nr. 6, 905-910.
- Withnall, Alexandra (2000) *Reflection on Lifelong Learning and the Third Age*. In: Field, John/ Leicester, Mal (Hrsg.): *Lifelong Learning Education Across the Lifespan*. London, 289-299.
- Withnall, Alexandra (2005) *Exploring Influences on Later Life Learning*. In: *International Journal of Lifelong Education*, 25/1, 29-49.
- Woolcock, Michael (1998) *Social Capital and Economic Development*. In: *Theory and Society*, 27, 151-208.