

Vortrag am 5. November 2003

Lernen und Alter – Perspektiven des Lernens im Alter

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

Ich freue mich sehr, heute über das Thema *Lernen im Alter* sprechen zu können. Beginnen möchte ich mit einigen einführenden Gedanken und Überlegungen zum Lernen älterer Erwachsener im Kontext des demographischen Wandels, die sich speziell auf die wissenschaftliche Weiterbildung älterer Erwachsener beziehen und die vielleicht den Entschluss, dort aktiv mitzumachen, noch ein wenig erleichtern könnten. Nach einigen Vorüberlegungen zum Altersbegriff und zum Zusammenhang von Lernen und Alter möchte ich Ihren Blick auf ein spezielles Konzept innerhalb der Diskussion um das *lebenslange Lernen* lenken, welches, – das sei schon jetzt vorweggenommen – in gewisser Hinsicht die konsequente Umsetzung einiger Annahmen über die Lernmöglichkeiten älterer Erwachsener darstellt: das Konzept des selbstbestimmten bzw. selbstgesteuerten Lernens.

1 Lernprozesse älterer Erwachsener im Kontext des demographischen Wandels

Das Konzept, ja Postulat des „Lebenslangen Lernens“ oder "life-long-learning" betrifft nicht nur die Ausbildungs- und Berufsphase, es wird nicht nur an die erwerbstätigen Generationen gedacht, die sich den immer neuen Erfordernissen der Wirtschaft durch Flexibilität des Lernens anpassen sollen sondern auch die nachberufliche Lebensphase. Deutschland steht, wie Sie wissen, vor einer demographischen Entwicklung, die die quantitativen Relationen zwischen Älteren und Jüngeren stark verändern wird. Der Begriff des „Demographischen Wandels“ charakterisiert eine in vielen europäischen, amerikanischen aber auch fernöstlichen Gesellschaften seit einigen Jahren zu beobachtende Veränderung. Die Gruppe der älteren Erwachsenen wird für die nächsten Jahrzehnte einen wachsenden Anteil an der Bevölkerung ausmachen, mit Auswirkungen auf Politik, Sozialsysteme und Wirtschaft. Die Gruppe der Erwachsenen im mittleren und höheren Lebensalter wird für die nächsten Jahrzehnte einen wachsenden Anteil an der Bevölkerung ausmachen.. Betrug der Anteil der 50-bis 64jährigen Menschen an der Bevölkerung Europas 1995 etwa 14%, werden es 2015 etwa 26% sein, der Anteil der über 65Jährigen wird von 25% auf 30% steigen. Aber auch die vermeintlich klaren und tradierten Strukturen des Lebensabschnitts *Alter* lösen sich auf. Die zunehmende Differenzierung der gesellschaftlichen Gruppen und die Individualisierung der Lebensstile erreichen auch diese Lebensphasen. Die Folgen dieser Entwicklung werden an der sich verändernden Bewertung von Alter in der Gesellschaft festzustellen sein. Die künftigen Generationen von Älteren werden ihr Leben selbst strukturieren und aktiv gestalten. Gleichzeitig, bzw. parallel ist eine Hinausschiebung des Alterungsprozesses durch eine bessere gesundheitliche Situation möglich; ich möchte hier nur die Stichworte *Prävention, Ernährung, medizinische Möglichkeiten, höheres Einkommen, finanzielle Sicherheit, bessere Wohnmöglichkeiten etc.* nennen. Eine sinnvolle Planung dieser immer längeren Zeitspanne der nachberuflichen bzw. nachfamiliären Lebensphase wird zunehmend erforderlich. Schon werden Überlegungen angestellt, dass Wirtschaft und Gesellschaft es sich auf Dauer nicht leisten können, das Know-How Älterer als gesellschaftliche Ressource zu verschenken.

2 Weiterbildung Äterer an Universität und Hochschule

Nicht nur das längere Verbleiben Äterer in der Erwerbstätigkeit, auch die aktive Beteiligung an Lernen und Weiterbildung, insbesondere auch an wissenschaftlicher Bildung in Universitäten und Hochschulen, stellt eine hervorragende Möglichkeit gesellschaftlicher Nutzung dar. Ältere Studierende „konsumieren“ also nicht nur die Ressource Wissenschaft, sie bringen aktiv ihre biografisch erworbenen Ressourcen ein.

Die Öffnung der Hochschulen für Ältere war kein „Gefallen“ gegenüber dieser Gruppe, sondern entspricht dem gesellschaftlichen Auftrag der Hochschulen. So stellte die Hochschulrektorenkonferenz 1993 fest, dass die gesellschaftliche Verantwortung der Hochschulen „die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse an eine breite Öffentlichkeit einschließt“.

Dazu eine Nebenbemerkung: Dies beinhaltet auch, dass die Teilnahmegebühren so zu gestalten sind, dass nicht nur eine „Finanzelite“ sich dieses Bildungsgut leisten kann. Hohe Studiengebühren führen faktisch zur Ausgrenzung vieler Weiterbildungsinteressierter mit statistisch „normalen“ (Ruhestands-) Einkommen).

Die Bereitschaft, sich im Alter weiterzubilden, wird aber auch zunehmend zur Notwendigkeit, um mit den technologischen und kulturellen Entwicklungen in Europa auch im Alter Schritt halten zu können. Konsequenz ist eine Öffnung der Hochschulen für solche älteren Erwachsenen, die ein Interesse haben, sich mit neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinander zu setzen. Dies wirkt sich wiederum auf den Wissensstand einer älter werdenden Gesellschaft aus und ist somit auch als ein Beitrag zur Lebendigkeit des demokratischen Prozesses zu werten.

3 Alterungsprozesse als Gegenstand wissenschaftlicher Analyse

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Phänomen Alter, Altern bzw. dem menschlichen Alterungsprozeß hat je nach Disziplin und wissenschaftlichem Paradigma sehr unterschiedliche Theorien und Erklärungen hervorgebracht, sie wird mit unterschiedlicher Bedeutung und Bewertung des unterlegten Erklärungsmodells *Alters-*, *Alternforschung* oder *Gerontologie* genannt und basiert auf den Erkenntnissen der für menschliche Alterungsprozesse zuständigen Teildisziplinen. In diesem Vortrag wird die Erforschung menschlicher Alterungsprozesse primär aus einer sozialwissenschaftlicher Perspektive gesehen.

Ich möchte eine theoretische Frage stellen: Stellt das Alter bzw. der beobachtbare physische Alter(n)sprozeß eine relevante, vielleicht sogar eine entscheidende Größe im Lernprozeß von älteren Erwachsenen dar?

Oder – bezogen auf einen Forschungsprozess formuliert:

➤ Ist **Alter** eine abhängige oder unabhängige Größe für Lernprozesse?

Oder – allgemein formuliert:

➤ Beeinflußt das Alter bzw. Altern den Lernprozeß oder beeinflussen Lern- und Bildungsprozesse den Alterungsprozeß?

Altern, Alter

Es gibt sehr verschiedene Konzepte und Modelle vom *Altern* und *Alter*: als Vorstellung biologischer Abnutzungs- bzw. Abbau- oder Verfallsprozesse, als kontinuierlicher Abnutzungsprozeß ohne Berücksichtigung individueller und kultureller Unterschiede; aber auch als Reifen, sich entwickeln: der Prozeß des Alterns als Entwicklungsprozeß, als lebenslange Entwicklung. Wichtig und funktional für die Betrachtung von Lernprozessen im Alter ist vermutlich die Unterscheidung und der Gegensatz zwischen dem Altern aus medizinischer Sicht und aus psychologischer Sicht. Schlüsselbegriffe für das *Altern aus medizinischer Sicht*: Demenz, Verfall, biologische Selbstregulation, Funktionsverlust, Passivität. Für das Konzept *Altern aus psychologischer*, insbesondere aus entwicklungspsychologischer Perspektive stehen: Erleben und Verhalten, Reifungsprozeß und Entwicklungspotential.

Altern ist eher ein dynamisches Konzept mit einer strukturellen Nähe zum Begriff der Entwicklung, der Reifung; keine klaren Zeitpunkte, keine fest definierten Einschnitte und Zäsuren, nur Übergänge (Statuspassagen),

Alter steht für ein statisches Konzept, ist analytisches Hilfsmittel zur Deskription eines Menschen, zur Differenzierung und Kategorisierung. Das Alter eines Menschen wird einerseits durch mehr oder weniger beeinflussbare biologische oder gesundheitsbezogene Determinanten bestimmt, andererseits durch die Definition anderer Individuen und Gruppen in der sozialen Kommunikation oder Interaktion.

Altersbegriffe

➤ *biologisch-physiologischer Altersbegriff*

- ❖ umfaßt äußeres Erscheinungsbild und körperliche Prozesse des Alterns

➤ *psychisch-intellektuelle Altersdimension*

- ❖ von außen beeinflussbare Persönlichkeitseigenschaften und Veranlagungen wie Intelligenz und Lernfähigkeit

➤ *soziales Alter*

- ❖ Normierung durch gesellschaftlich vorherrschende Alterseinteilung
 - ❖ an chronologisch-kalendarisches Alter gebunden

Abbildung 1: Altersbegriffe

In ihrer Untersuchung von Kommunikationsstilen im Alter hat Schulze (Schulze 1998) unterschiedliche Dimensionen von Alter differenziert. Sie unterscheidet zwischen dem *biologisch-physiologischen Altersbegriff*, der sich im äußeren Erscheinungsbild der Person manifestiert und die körperlichen Prozesse des Alterns umfaßt, der *psychisch-intellektuellen Altersdimension*, die vor allem von außen beeinflussbare Persönlichkeitseigenschaften und Veranlagungen umfaßt (Intelligenz, Lernfähigkeit) und dem *sozialen Alter*, das durch eine starke Normierung der in einer

Gesellschaft vorherrschenden Alterseinteilungen bestimmt wird und an das chronologische (kalendarische) Alter gebunden ist (vgl. Schulze 1998, S. 20f.).

Hier einige Beispiele für Formen der Differenzierung von Alter bzw. Altern:

1

Alterskategorisierung

55/60- bis < 70Jährige:	<i>ältere Menschen</i>
> 70 bis 75Jährige:	<i>alte Menschen</i>
> 75 Jährige:	<i>betagte Menschen</i>
> 80 Jährige:	<i>hochbetagte Menschen</i>

Altersklassifikation

entwicklungspsychologische Einteilung des individuellen Lebensalters in
Lebensphasen:

- jüngeres Erwachsenenalter (17 bis Anfang 40)
Übergang als *midlife-transition* mit 40 bis 45 Lebensjahren
- mittleres Erwachsenenalter (ca. 40 bis Mitte 60)
Übergang als *latelife-transition* mit 60 bis 65 Lebensjahren
- späteres oder höheres Erwachsenenalter (ab 60 Lebensjahren)

Abbildung 2: Alterskategorisierung, Altersklassifikation

Bei der Bewertung oder Beschreibung von Alter, Altern oder Alterungsprozessen wird - unausgesprochen oder bewußt so definiert - immer eine Alterskategorisierung verwendet, die auch eine normative Altersgrenze sein kann. Seit der Antike wird in vielen Kulturen der Verlauf des menschlichen Lebens, der individuelle Lebenslauf, in Lebensalter oder Lebensphasen unterteilt, die einen Aufstieg, einen Höhepunkt und eine Abnahme oder einen Abbau beinhalten. Die Bewertung dieser Vorgänge in den verschiedenen Lebensphasen manifestiert sich in Altersbildern, die einem deutlichen gesellschaftlichen Wandel unterliegen. Insbesondere in den letzten 30 Jahren haben sich tradierte Altersbilder durch sozialstrukturelle Einflüsse stark verändert.

Altersbilder unterliegen gesellschaftlichem Wandel

*Veränderung tradierter Altersbilder
durch sozialstrukturelle Einflüsse*

Folgen dieser Veränderungen:

- Demographischer Wandel
- Strukturwandel des Alters
- Konzept der Lebenslage

(alte Menschen werden zu einer vergleichbaren Gruppe
in Differenz zu Gruppen in anderen Lebenslagen kumuliert)

daraus das entwickelt sich die Differenz:

- ◆ Verjüngung,
- ◆ Entberuflichung,
- ◆ Feminisierung,
- ◆ Singularisierung

Abbildung 3: Altersbilder

Der moderne Lebenslauf ist durch eine Reihe von Paradoxien gekennzeichnet: "Verjüngung" des Alters, Verkürzung der Lebensarbeitszeit, Erhöhung der durchschnittlichen Lebensdauer. Durch die Verlängerung des Ruhestands und die zunehmend besseren *Aktivitätsressourcen* kann sich aus einer passiv durchlebten *Restzeit* eine eigenständige Lebensphase entwickeln, die sich nach neuen Kriterien ordnet, nach neuen Handlungsprojekten ruft und nur geringe institutionelle Vorgaben (Rollenerwartungen, Normen) hat. Erinnerung wird nicht als Anpassung an das Alter oder als Rückzug gesehen, sondern als Prozeß, in dem die Geltung vergangener Erfahrungen und Lebensformen aufrechterhalten wird (vgl. Kohli 1991, S. 316).

4. Zusammenhang von kognitiver Leistungsfähigkeit und Alterungsprozessen

Der Wandel bzw. die Veränderungen in der Intelligenzforschung durch die Ablösung allgemeiner Intelligenzkonzepte zugunsten der Beschreibung intra- und interindividuell unterschiedlicher, spezifischer Fähigkeiten brachte auch eine Neubewertung der Altersdimension in der Intelligenzforschung. So stellte der amerikanische Intelligenzforscher Schaie schon 1984 knapp und präzise fest: "ein intellektueller Altersabbau ist empirisch nicht zu belegen" (Schaie 1984, S. 231). Für die Erforschung kognitiver Leistungsfähigkeit im Alter war die Dichotomisierung der Intelligenz in **erfahrungsabhängige** und **erfahrungsunabhängige Intelligenzfaktoren** ein wichtiger Entwicklungsschritt. Dies fand seinen Niederschlag im Konzept der "flüssigen/fluiden" und der "kristallisierten/crystallized" Intelligenz. „Fluide“ Intelligenz bedeutet dabei das meßbare Ergebnis des Einflusses biologischer Faktoren auf die intellektuelle Entwicklung ohne Einwirkung von Erziehung und Erfahrung, "kristallisierte" Intelligenz die erlernte Fähigkeit, logische Beziehungen zu finden, zu urteilen und Strategien/Hilfen zum Problemlösen einzusetzen.)

Für die kognitive Leistungsfähigkeit im höheren Erwachsenenalter ist die *kristallisierte Intelligenz* besonders wichtig: sie nimmt weiterhin zu in Abhängigkeit von der "intellektuellen und gesellschaftlichen Kulturaneignung", sie nimmt ab, wenn "der Grad an Umweltsanierung den Grad des neurologischen Abbaus unterschreitet" (Whitbourne&Weinstock 1982, S. 86 f).

Vor allem Schaie, Willis und Baltes betonen die Bedeutung der aus Längsschnittdaten gewonnenen inter-individuellen Unterschiede bei der Messung kognitiver Leistungsfähigkeit. Sie weisen darauf hin, daß zusätzlich Umwelteinflüsse, Kohorteneinflüsse und der kulturelle Wandel in die Bewertung von Alterseffekten einzubeziehen sind. Schaie differenziert zwischen Alterseinflüssen und der Variabilität einer Alterskohorte, zwischen mangelnder Anpassung und echtem Altersabbau.

Neben diesen allgemeineren Aussagen zum Zusammenhang von Alter und kognitiver Leistungsfähigkeit kommen die Forscher in den zitierten Studien auch zu konkreten Schlußfolgerungen über den Zusammenhang der Entwicklung der Intelligenz und Abbauerscheinungen. Abnahme- bzw. Abbauerscheinungen sind am ehesten zu erwarten bei Fähigkeiten, die schnelles Reagieren erfordern. Der Unterschied des ontogenetisch bedingten Altersabbaus der Intelligenz ist im Verhältnis der Unterschiede zwischen den Alterskohorten bis zur Mitte der 60er (Lebens) Jahre relativ klein. Ab diesem Zeitpunkt besteht eher eine Mischung von Kohorten- und Alterseffekten; ab den 80er (Lebens) Jahren dominiert der Alterseffekt (Schaie 1984, S. 231f; Willis & Baltes 1980, S.263).

Zusammenfassend seien hier die in den empirischen Studien ziemlich übereinstimmend als wichtig bewerteten psychischen und sozialen Einflußfaktoren auf die kognitive Leistungsfähigkeit älterer Erwachsener genannt:

- intelligentes Verhalten, emotionale Stärke, Vorhandensein von bzw. Verfügung über *Coping-Strategien* zur Bewältigung von Krisen und krisenhaft erlebten Lebensereignissen, soziale Ressourcen und Netzwerke, die Fähigkeit zur Streßbewältigung, sexuelle Aktivität und berufliche Zufriedenheit.

Soweit einige theoretische Vorstellungen und Forschungsbefunde über die kognitive Leistungsfähigkeit älterer Erwachsener. Wie waren die Einschätzungen in der Anwendungssituation, in der Weiterbildung, bzw. Erwachsenenbildung?

5 Weiterbildung, Erwachsenensozialisation und Alterungsprozesse

Für die Weiterbildung, bzw. Erwachsenenbildung ergibt sich für die Lernsituation bzw. die Planung von Lehrveranstaltungen für und mit Älteren in Theorie und Praxis die Frage: "Wie weit verändern sich Erwachsene (noch), wie weit sind sie (noch) lernfähig?".

Konzept *Sozialisation*

Sozialisation – socialization - adult education

(sozialwissenschaftlich-/soziologisch/erziehungswissenschaftlicher Begriff)

Das Konzept Sozialisation

beschreibt die Transformation

des biologischen Wesens *Mensch* in ein soziales Wesen

mit spezifischen kulturellen Maßstäben, mit einer starken Betonung des Lernens

mit der Interaktion zwischen Individuen und Gruppen

Familie und Schule im Kindes- und Jugendalter: *primäre Sozialisation*

Erwachsenensozialisation/Lernen im Alter

(*Adult Education/Socialization after childhood/Learning in Later Life*)

Identitätsentwicklung - lebenslanger Prozeß der Anpassung und Auseinandersetzung

eines Individuums mit seiner sozio-kulturellen Umwelt

aktiv gestaltender dynamischer Prozeß

auf Grundlage ausgebildeter Persönlichkeitsstruktur

Abbildung 4: Konzept Sozialisation

Mit der Ausdehnung des Sozialisationskonzepts auf die gesamte Lebenszeit wird heute in den Sozialwissenschaften die Sozialisation als lebenslanger Prozeß gesehen. Politiker, Presse und Meinungsmacher hinken diesen Erkenntnissen manchmal hinterher. Das bedeutet, daß sie dann älteren Erwachsenen nach ihrem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben die Lernfähigkeit faktisch bestreiten oder sich, wie vor einiger Zeit in der Zeitschrift Focus, über ihren Lerneifer lustig machen.

Etwa seit Mitte der achtziger Jahre war in der deutschen Literatur zur Sozialisationsforschung in Erweiterung des Sozialisationskonzepts (Sozialisation = Jugend) eine stärkere Hinwendung auch zu Erwachsenen festzustellen: das Erwachsenenalter wird als Teil des sozial verfaßten Lebenslaufs gesehen.

Aber noch in den 90er Jahren wurden Lernen und Weiterbildung älterer Erwachsener nicht explizit thematisiert. So gab es in einem Standardwerk der Erziehungswissenschaften, im Handbuch der Sozialisationsforschung in der Ausgabe von 1991, keine sozialisationstheoretischen Überlegungen speziell zu älteren Erwachsenen. Anders war die Situation in den USA und in Großbritannien. Hier etablierte sich die Thematisierung des Lernens älterer Erwachsener mit dem von Lumsden herausgegebenen Sammelband zu historischen, methodologischen, ethischen und philosophischen Fragestellungen beim Lernen im Alter (Lumsden 1985). So wurde hier auch die *Disengagement Theorie* konzeptionell zurückgewiesen und empirisch als widerlegt betrachtet (vgl. Merriam & Lumsden 1985, S. 53 f.). Es entwickelte sich die *educational gerontology* als Teilgebiet der *gerontology*, verstanden als Konzept und praktische Anwendung im Feld des menschlichen Alterns (vgl. Sherron & Lumsden 1978, 1985).

Interessant ist bei Merriam & Lumsden die Differenzierung in vier Typen von älteren Lernenden (older adult learners), die unterschiedliche Lernarten bevorzugen (vgl. Merriam & Lumsden 1985, S. 68), ich möchte ergänzen, daß sie unterschiedlich anspruchsvolle Lernarten bevorzugen:

- **Typ 1:** ältere Lernende, die, wie sie es gewohnt waren, formale und strukturierte Lernumgebungen bevorzugen; sie bilden die größte Gruppe unter den Lernenden und finden in der Forschung am häufigsten Beachtung;
- **Typ 2:** ältere Lernende, die projektorientiert selbstständig arbeiten und dem Typ des sich selbststeuernden Lernenden zuzurechnen sind;
- **Typ 3:** ältere Lernende, die von der Mitarbeit an Projekten profitieren;
- **Typ 4:** ältere Lernende, die nur wenig (aktives) Interesse am Lernen haben.

"Wie weit verändern sich Erwachsene (noch), wie weit sind sie (noch) lernfähig?" Als Fazit der Diskussion um die Sozialisation von Erwachsenen kann am Ende der 90er Jahre festgehalten werden: Die Erwachsenensozialisation wird als ein aktiv gestaltender, dynamischer Prozeß gesehen, der sich auf der Grundlage einer ausgebildeten Persönlichkeitsstruktur vollzieht. *Erwachsenensozialisation* wird als Identitätsentwicklung, *Erwachsenenbildung* als bewußt geplanter, unterstützender oder hemmender, in diesen Lebensvollzug eingreifender Bildungsprozeß gesehen (z. B. Arnold & Kaltschmid 1986, S. 10). Dewe beschreibt *Erwachsenenbildung* in ihrer "faktischen" Ausprägung als subjektiv gewollten Eingriff durch Personen, Institutionen, Wissensbestände, Medien etc. in die Berufs- und Lebenspraxis, das Wissen, die Motive etc. der Teilnehmer (vgl. Dewe 1999, S. 62).

6 Die konstruktivistische Wende : von der Sozialisation zur Selbst-Sozialisation

Seit den 90er Jahren wurde nach einer Schlüsselkategorie für eine die disziplinären und chronologiebezogenen Erklärungen des Alterungsprozesses überwindende Perspektive gesucht und wurde, wie ich meine, auch gefunden: im Konzept der *Kommunikation*. Diese Sichtweise möchte ich die *konstruktivistische Wende* in den Diskussionen der Erwachsenen- und Weiterbildung nennen; konstruktivistische Erklärungsansätze des Lernens Erwachsener fanden Eingang in die Weiterbildungsdiskussion.

Ein gedanklich radikaler konstruktivistische Erklärungsansatz und die Diskussion um das funktionale Sozialisationskonzept nach Parsons aufnehmende und sich zugleich weit davon entfernender Ansatz ist die *autopoietische Systemtheorie* von Luhmann als Rahmenkonzept für eine Sozialisationstheorie. autopoietisch: Autopoiesis ist ein Begriff der Systemtheorie mit der Bedeutung, das etwas sich "selbst herstellt" *Autopoietisch* meint in der Soziologie die Tatsache, daß Menschen, soziale Systeme, Organisationen oder Betriebe sich beobachten, auf ihr eigenes Verhalten reagieren und sich insofern "selbst machen" (Selbstkonstruktion).

Ausbildung wird nach diesem Ansatz gesehen als "Herstellung kognitiver Fähigkeiten der Erlebnisverarbeitung und instrumenteller Handlungsfähigkeiten". Vor allem hat der konstruktivistische Ansatz von Luhmann gravierende Konsequenzen für die Sozialisationskonzepte, die unter Sozialisation einen Übertragungs- und Übernahmeprozess zwischen Gesellschaft und Individuum sehen (so Schulze & Künzler 1991 im Handbuch für Sozialisationsforschung). Das Individuum hat immer und qua Sozialisation die Möglichkeit, sich sowohl konform als auch abweichend zu verhalten. Daraus folgt als Konsequenz: Sozialisation ist kein zweckorientierter Prozeß der Gelingen oder Scheitern kann; Sozialisation findet bei jedem sozialen Kontakt statt und ist immer *Selbst-Sozialisation*. Es können nicht länger Kriterien für *erfolgreiche Sozialisation* sondern nur ein *allgemeiner Richtungssinn* des Sozialisationsprozesses angegeben werden. Die

autopoietische Sozialisationstheorie ist letztlich eine *Anti-Sozialisationsstheorie* (vgl. Schulze&Künzler 1991, S. 135) und vollzieht damit die radikalste Hinwendung zum Subjekt.

Konstruktivistische Überlegungen zum Lernen Älterer Schlüsselkategorie *Kommunikation*

Perspektivenwechsel

Veränderungen in den Annahmen über Individuum und Umwelt:
von der vorausgesetzten Substanz (Vergangenheit, Identität, Subjekt) zu Operationen
(*Kommunikationen*)
entstehen Lebenslaufdaten, Personen und eine biographische Identität

Lernen und Lernprozeß Älterer aus *konstruktivistischer* Sicht

ein selbstreferentieller, biographisch geprägter und struktur determinierter Prozeß
Tendenz zur *Selbstorganisation* und abnehmender *Steuerbarkeit* von außen

Konsequenzen für das Lernen

Lernprozeß von Erwachsenen als "Lernen durch Differenzwahrnehmung"
Wahrnehmung von Unterschieden in der Kommunikation,
Lernende sind aktiv und selbständig, aber auch eigenwillig wahrnehmend und verarbeitend

Abbildung 5: konstruktivistische Überlegungen zum Lernen Älterer

Nach einer *realistischen* und einer *reflexiven* Wende fand damit in der Erwachsenenbildung auch eine *konstruktivistische* Wende statt, bei der das pädagogische *Prinzip der Selbsttätigkeit* eine Reformulierung und Umakzentuierung in Konzeptionen des *selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens* erfahren hat (vgl. Arnold & Siebert 1995, S. 5).

7 Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Lernen

(eine Vorbemerkung): Nach meinem Verständnis geht es bei Konzepten *selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernens* nicht um die elementaren Vermittlungsprozesse von Wissen, sondern um den Umgang mit komplexen Sachverhalten, Wissensbeständen und Mediennutzung, also um Konzepte des Lernens von Erwachsenen, die den Aspekt der Selbstbestimmung und Eigenverantwortung des Subjekts in den Vordergrund stellen.

Seit einigen Jahren vollzieht sich im Bereich der Lernangebote und des Lernens von Erwachsenen eine stürmische Entwicklung, die etwas zeitversetzt vorher auch im Bereich der Lernens von Kindern und Jugendlichen zu beobachten war. Stichworte hierzu sind: Internet und e-mail, Fernunterricht, video- und audiogestützte Medienverbundsysteme, interaktive Lehr- und Lernsysteme wie Lernplattformen im Internet..

Die Entscheidung für den Einsatz, die intelligente Nutzung und den ständigen Gebrauch der medialen Möglichkeiten in der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung von Erwachsenen setzt in einer bisher nicht gekannten bzw. geforderten Weise die Fähigkeit zur Selbstverantwortung und Autonomie der Lernenden voraus und entspricht somit den Bedürfnissen und den Möglichkeiten erwachsener Lernender, die, wie die Forschung zeigt, in der Regel über ausreichende Selbständigkeit zur Organisation ihrer (Weiter-)Bildungsprozesse verfügen.

Das Konzept des *Selbstgesteuerten Lernens* hat viele Facetten, wird unterschiedlich definiert und unterschiedlich bewertet. Selbststeuerung als Ziel emanzipatorischer Wünsche, als Gegenstand von Vermutungen und Hypothesen zum Lernprozeß von Erwachsenen in der pädagogischen Psychologie, der Motivationspsychologie und der Entwicklungspsychologie oder als Gegenstand didaktischer und bildungstheoretischer Überlegungen bei der Konzeption von Programmen zur Bildung von Erwachsenen in der Weiterbildung.

Es gibt eine große Anzahl von Begriffen, die den Konzepten *Selbstgesteuertes Lernen* und *Selbstorganisiertes Lernen* strukturell ähnlich sind und in ähnlichen Kontexten benutzt werden. Der Sprachgebrauch ist nicht einheitlich, insbesondere die Attribute „selbstorganisiert“ und „selbstgesteuert“ werden oft nebeneinander gesetzt oder in identischer Bedeutung benutzt. In der Regel geht es in diesen Begriffen und Konzepten darum, daß die Lernenden die wesentlichen Entscheidungen, *ob, wozu, was, und wie* gelernt werden soll, tendenziell selbst bestimmen können (vgl. Weinert 1982, S. 102).

Grenzen und Übergänge der Begriffe bzw. Konzepte sind im deutschen Sprachraum fließend: es gibt *autonomes Lernen, selbstbestimmtes Lernen, autodidaktisches Lernen, Selbststudium, selbstorganisiertes Lernen, selbsttätiges Lernen, selbstinitiiertes Lernen, selbstkontrolliertes oder selbstreguliertes Lernen*. Generell wurde der Prozeß des selbstgesteuerten Lernens als eine Aktivität verstanden, die vom Lernenden geplant, initiiert und bewertet wird – mit oder ohne Hilfe von anderen. Diese Definition geht auf Knowles (Knowles (1975) zurück, der das selbstgesteuerte Lernen als Prozeß beschrieb, in dem Individuen die Initiative ergreifen um allein oder mit Hilfe anderer für ihren Lernprozeß Lernziele festzulegen, menschliche und materielle Ressourcen und Lernstrategien zu bestimmen und das Ergebnis dann selbst zu bewerten (vgl. Knowles 1975, S. 18).

In der US-amerikanischen Literatur, die eher dem deskriptiven Vorgehen verpflichtet ist, wird die Rolle des lernenden Individuums mit hohen Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungsanteilen am

Lernprozeß besonders betont, wobei die dynamischen Abläufe, die Erfahrungen im Lernprozeß im Mittelpunkt stehen. Es geht dabei also weniger um die *Produkte* des Lernvorgangs als vielmehr um die (erziehungswissenschaftlich/psychologische) Verhaltensbeobachtung der selbstgesteuerten Lernprozesse zur Beschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen bzw. die Beobachtung der Fähigkeitsentwicklung zur Selbststeuerung.

Entsprechend diesem sozialwissenschaftlich-psychologischen Forschungsparadigma wird nach dem Funktionszusammenhang von *selbstorganisierten* und *selbstgesteuerten* Lernprozessen als Einflußgröße für Verhaltensänderungen gefragt: *Selbststeuerung/ Selbstorganisation* als empirisch überprüfbares Konstrukt, d.h. die Beobachtung der Veränderung der Persönlichkeit in der Wirklichkeit. Hier geht es vor allem um die deskriptive Erfassung von (wahrnehmbaren) Lernprozessen und Sachverhalten, wobei in der Regel das Lernen als soziale Interaktion gesehen wird, die auf Steuerung und Umsteuerung von Verhalten angelegt ist.

Selbstgesteuertes, selbstbestimmtes Lernen

strukturell ähnliche Begriffe im deutschen Sprachraum

<i>autonomes Lernen</i>	<i>selbstorganisiertes Lernen</i>
<i>autodidaktisches Lernen</i>	<i>Selbststudium</i>
<i>selbsttätiges Lernen</i>	<i>selbstinitiiertes Lernen</i>
<i>selbstkontrolliertes</i>	<i>selbstreguliertes Lernen</i>

self-directed learning

strukturell ähnliche Begriffe in den USA und Großbritannien

<i>autonomous learning</i>	<i>lifelong learning</i>
<i>self-guided learning</i>	<i>self-regulated learning</i>
<i>self-planned learning</i>	<i>independent study</i>

Definition (Knowles 1975)

Lernende bestimmen planen, initiieren und bewerten
mit oder ohne Hilfe anderer **selbst**
ob, wozu, was, und wie gelernt werden soll

Abbildung 6: Konzepte selbstgesteuertes und selbstbestimmtes Lernen

Zur begrifflichen Abgrenzung und zum Finden von Entscheidungskriterien nützlich ist aber auch die Frage nach der analytischen Bestimmung des zugrundeliegenden Erkenntnisparadigmas:

- wird auf der Basis von systemtheoretisch-konstruktivistischen Überlegungen zur Dynamik sozialer Systeme?

oder

- auf der Basis von humanistischen, den Subjekt-Charakter des Individuums und seine Selbstbestimmung betonenden Ansätzen argumentiert?

Die Kernannahme des *Konstruktivismus als erkenntnistheoretische Position* geht davon aus, daß Wirklichkeit immer kognitiv konstruierte Wirklichkeit sei. Danach ist die soziale Umwelt der Lernenden von den Inhalten und Vorgängen des Lernens kaum zu trennen und macht aus dem Lernen einen „situiereten Prozeß“. Die Welt wird gesehen als eine kognitive Konstruktion des Subjekts, die es durch Wahrnehmung und Handlung vornimmt (vgl. Konrad & Traub 1999, S. 65).

Ausgangspunkt und Ziel konstruktivistischer Modelle sind Lernende, die aktiv motiviert und eigenständig auf der Grundlage ihrer Interessen und ihres Vorwissens ihr individuelles Wissen konstruieren. Dies geschieht in Lernumgebungen, in Situationen und Kontexten, die die jeweiligen Deutungs- und Problemlösequalitäten stark beeinflussen (vgl. Konrad & Traub 1999, S. 65).

Wesentliche Unterschiede zwischen *konstruktivistischen* und *traditionellen* Vorstellungen zum Lernen liegen u.a. darin, da die Lehrenden von „Wissensvermittlern“ im *traditionellen* Lernprozeß zu Gestaltern von interaktiven Lehr-Lern-Umgebungen werden, in denen „die Lernenden durch die Teilnahme an kognitiv und interaktiv anspruchsvollen Lern- und Problemlösesituationen Einsichten gewinnen und Selbststeuerungsfertigkeiten erwerben“ (Konrad & Traub 1999, S. 66).

Vergleich traditioneller und konstruktivistisch orientierter
Lehr-/Lernformen (Konrad & Traub 1999, S. 66)

	Traditionelle Form	Sozial-konstruktivistische Form
Prozeß des Lehrens	Wissenstransport; Lernender weiß genau das, was der Lehrende weiß; Lernmethoden sind unabhängig von Inhalt, Kontext, Zeitpunkt und Persommerkmalen	Lehren als Anregung und Beratung; keine Wiederholbarkeit von bewährten Lern-Methoden
Position des Lehrenden	„didactic leader“; Wissensinhalte präsentieren, erklären, kontrollieren	Berater und Mitgestalter stellt Problemsituationen und Werkzeuge zur Problembearbeitung zur Verfügung;
Prozeß des Lernens	Lernen als rezeptiver Prozeß; Lernen erfolgt linear und systematisch	Lernen ist als aktiv-konstruktiver Prozeß situativ, multidimensional und systemisch
Position des Lernenden	Eher passiv; muß von außen stark angeleitet und kontrolliert werden	Aktiv und selbstgesteuert; erbringt eigene Konstruktionsleistungen
Inhalte und Ziele	Lerninhalte sind Wissenssysteme, in ihrer Entwicklung abgeschlossen und klar strukturiert; Lernende müssen die -gesetzten Leistungskriterien erfüllen	Wissen ist un abgeschlossen und abhängig von individuellen und sozialen Kontexten, authentische Aufgaben führen zu neuen Zielen
Evaluation	Überprüfung des Lernerfolgs ist von größter Bedeutung; Testverfahren	Prozeß des Lernens ist Gegenstand von Beurteilungen; Selbstevaluation wird angestrebt

Abbildung 7: Vergleich traditioneller und konstruktivistisch orientierter Lehr-/Lernformen

8 Resümee und Ausblick

Theorien zur Bildung bzw. zu Sozialisationsprozessen älterer Erwachsener entwickelten sich weg von mechanistischen Vorstellungen über menschliche Alterungsprozesse und Wissensaneignungsprozesse. Menschen werden übereinstimmend seit den 90er Jahren stärker zu Handlungssubjekten. In den Sozialwissenschaften wird heute die Sozialisation als lebenslanger Prozeß gesehen. Alter, Altern wird damit Teil der lebenslangen Sozialisation. Aufgabe der Sozialisationsforschung ist nach ihrem jetzigen Selbstverständnis die Beschreibung der Entwicklungsaufgaben des Individuums in Lebensaltern. Alter müßte als Konsequenz der

analysierten Entwicklungslinien deutlicher als „soziale und kulturelle Konstruktion“ (Dracklé 1998, S. 4 ff.) erkennbar sein.

"Wie weit verändern sich Erwachsene (noch), wie weit sind sie (noch) lernfähig?" Als Fazit der Diskussion um die Sozialisation von Erwachsenen kann festgehalten werden: *Erwachsenensozialisation* ist Identitätsentwicklung, Die intellektuelle Entwicklung im Erwachsenenalter ist variabler als in der Kindheit, Lebenserfahrung und Veränderungsprozesse in der sozialen und ökologischen Umwelt werden zu Hauptquellen der Entwicklung im Erwachsenenalter. Das Durchschnittsalter der Teilnehmer an wissenschaftlicher Weiterbildung für ältere Erwachsene wird immer niedriger. Bezogen auf die Anfangszeiten der „Seniorenbildung“ bzw. der Weiterbildung für Ältere, wird der Bildungsabschluß, die formale Qualifikation der Teilnehmer immer anspruchsvoller.

Viele Studien zum (Weiter)Bildungsverhalten im höheren Erwachsenenalter ergeben international im Hinblick auf die Lernbereitschaft eine höhere Akzeptanz des Lernens bei Personen, die aufgrund längerer Schulbildung „eher gelernt haben zu lernen“ (vgl. z.B. Sharon 1971, S. 21). Die Nutzung von Bildungsangeboten scheint für diesen Personenkreis zu einem überdauernden Moment im Lebenslauf zu werden. Das individuelle kognitive Verhalten (Lernhabitus), das in der Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter erworben wurde, wird mit wenigen Veränderungen das ganze Leben über beibehalten.

Die Konzepte *selbstgesteuertes* und *selbstorganisiertes Lernen* haben, unabhängig von der zugrundeliegenden Erkenntnistheorie, eine starke „Mittelstandsorientierung“ (vgl. Brookfield 1985, Kraft 1998, S. 221). Deshalb werden sich bestehende Bildungsbenachteiligungen vermutlich noch verschärfen (vgl. Weber 1998, S. 37). Voraussetzungen, Bedingungen und Fähigkeiten für erfolgreiches *selbstgesteuertes Lernen* auf Seiten der Lernenden sind vor allem bereichsspezifisches Vorwissen, Motivation und Interesse, Autonomieerleben, Verfügung über Lernstrategien, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, emotionale Prozesse und Verfügung über Problemlösestrategien (vgl. Kraft 1998, S. 222). Wichtig ist auch die Rolle der Lehrenden im Lernprozeß, der Wechsel von der Rolle der Fachleute und Wissensvermittler zur Rolle der Lernberater. Eine systematische Bewertung oder Gewichtung des Konzepts für die Gruppe der älteren Lernenden steht zur Zeit (noch) aus.

Noch etwas weiter den zu Anfang beschriebenen Entwicklungslinien folgend und sie konsequent anwendend, ziehe ich den Schluß, daß unter der Annahme nicht krankheitsbedingten Alterns („normal aging/ageing“) lernende ältere Erwachsene in der Regel keine speziellen Lehr-/Lerntechniken und keine besonderen didaktischen Hilfen benötigen. Daher sind auch Erwachsene im höheren Lebensalter von ihrer Entwicklung und ihren Erfahrungen – also in ihren Lernmöglichkeiten – in der Lage, selbständig und selbstgesteuert mit Lerntechniken, die komplexen Situationen und Prozessen adäquat sind, auf Herausforderungen zuzugehen und sie anzunehmen.

Literaturverzeichnis

Arnold, R. & Kaltschmid, J. (1986): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Einleitung und Überblick. In: Arnold, R. & Kaltschmid, J. (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.: Diesterweg, S. 5 -24.

Arnold, R. & Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Barz, H. & Tippelt, R. (1994): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.) (1994): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 123 – 146.

Brookfield, S. (1985b): Analysing a Critical Paradigm of Self-Directed Learning: A Response. In: Adult Education Quarterly, Vol. 36, Nr. 1, S. 60-64.

Dewe (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich.

Dracklé, D. (Hrsg.) (1998): Alt und zahm? Alter und Älterwerden in unterschiedlichen Kulturen. Berlin/Hamburg: Reimer.

Knowles, M. (1975): Self-directed learning. A guide for learners and teachers. New York: Association Press.

Kohli, M. (1991): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 303 – 317.

Konrad, K. & Traub, S. (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg Schulbuchverlag

Kraft, S. (1998): Selbstgesteuertes Lernen – Möglichkeiten und Perspektiven für die Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K., Faulstich, P. Wittpoth, J. & Tippelt, R. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung. der DGfE. Beiheft zum Report. Frankfurt: Dt. Inst. für Erwachsenenbildung, S. 215-225.

Lumsden, D. B. (Ed.) (1985): The Older Adult as Learner. Aspects of Educational Gerontology. Washington/Cambridge: Hemisphere Publ. Corp..

Merriam, S. & Lumsden, D.B. (1985): Educational Needs and Interests of Older Learners. In: Lumsden D.B.: The Older Adult as Learner. Aspects of Educational Gerontology. Washington/Cambridge: Hemisphere Publ. Corp. S. 51 – 71.

Naegele, G. & Tews, H.P. (1993): Lebenslagen im Strukturwandel des Alters. Alternde Gesellschaft -Folgen für die Politik. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Schulze, H.-J. & Künzler, J. (1991): Funktionalistische und systemtheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 121 – 136.

Sherron R. H. & Lumsden, D. B. (Eds.) (1978, 1985): Introduction to Educational Gerontology. Washington/Cambridge: Hemisphere Publ. Corp.

Weber, K. (1998): Selbstorganisiertes Lernen – zeitgemäß? In: Derichs-Kunstmann, K., Faulstich, P. Wittpoth, J. & Tippelt, R. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1997 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Beiheft zum Report. Frankfurt: Dt. Inst. für Erwachsenenbildung, S. 35-39.

Altersbegriffe

➤ *biologisch-physiologischer Altersbegriff*

❖ **umfaßt äußeres Erscheinungsbild und körperliche Prozesse des Alterns**

➤ *psychisch-intellektuelle Altersdimension*

❖ **von außen beeinflussbare Persönlichkeitseigenschaften und Veranlagungen wie Intelligenz und Lernfähigkeit**

➤ *soziales Alter*

❖ **Normierung durch gesellschaftlich vorherrschende Alterseinteilung**

❖ **an chronologisch-kalendarisches Alter gebunden**

Alterskategorisierung

55/60- bis < 70Jährige: *ältere Menschen*

> 70 bis 75Jährige: *alte Menschen*

> 75 Jährige: *betagte Menschen*

> 80 Jährige: *hochbetagte Menschen*

Altersklassifikation

entwicklungspsychologische Einteilung des individuellen Lebensalters in *Lebensphasen*:

jüngeres Erwachsenenalter (17 bis Anfang 40)

**Übergang als *midlife-transition* mit 40 bis 45
Lebensjahren**

mittleres Erwachsenenalter (ca. 40 bis Mitte 60)

**Übergang als *latelife-transition* mit 60 bis 65
Lebensjahren**

**späteres oder höheres Erwachsenenalter (ab 60
Lebensjahren)**

Veränderung tradierter Altersbilder durch sozialstrukturelle Einflüsse

Folgen dieser Veränderungen:

- Demographischer Wandel
- Strukturwandel des Alters
- Konzept der *Lebenslage*

(alte Menschen werden zu einer vergleichbaren Gruppe
in Differenz zu Gruppen in anderen Lebenslagen kumuliert)

daraus das entwickelt sich die Differenz:

- ❖ **Verjüngung,**
- ❖ **Entberuflichung,**
- ❖ **Feminisierung,**
- ❖ **Singularisierung**

Konzept *Sozialisation*

Sozialisation – socialization - adult education

**(sozialwissenschaftlich-
/soziologisch/erziehungswissenschaftlicher Begriff)**

Das Konzept Sozialisation

beschreibt die Transformation

des biologischen Wesens *Mensch* in ein soziales Wesen

**mit spezifischen kulturellen Maßstäben, mit einer starken Betonung
des Lernens**

mit der Interaktion zwischen Individuen und Gruppen

Familie und Schule im Kindes- und Jugendalter: primäre Sozialisation

Erwachsenensozialisation/Lernen im Alter

*(Adult Education/Socialization after
childhood/Learning in Later Life)*

*Identitätsentwicklung - lebenslanger Prozeß der Anpassung und
Auseinandersetzung*

eines Individuums mit seiner sozio-kulturellen Umwelt

aktiv gestaltender dynamischer Prozeß

auf Grundlage ausgebildeter Persönlichkeitsstruktur

Konstruktivistische Überlegungen zum Lernen Älterer

Schlüsselkategorie *Kommunikation*

Perspektivenwechsel

Veränderungen in den Annahmen über Individuum und Umwelt:
von der vorausgesetzten Substanz (Vergangenheit, Identität, Subjekt)
zu Operationen (*Kommunikationen*)

entstehen Lebenslaufdaten, Personen und eine biographische Identität

Lernen und Lernprozeß Älterer aus
konstruktivistischer Sicht

ein selbstreferentieller, biographisch geprägter und
struktur determinierter Prozeß

Tendenz zur *Selbstorganisation* und abnehmender *Steuerbarkeit* von
außen

Konsequenzen für das Lernen

Lernprozeß von Erwachsenen als "Lernen durch
Differenzwahrnehmung"

Wahrnehmung von Unterschieden in der Kommunikation,
**Lernende sind aktiv und selbständig, aber auch eigenwillig
wahrnehmend und verarbeitend**