

**Elke Gruber | Monika Kastner
Anita Brünner | Susanne Huss | Karin Kölbl (Hg.)**

Arbeitsleben 45^{plus}
Erfahrung, Wissen & Weiterbildung
Theorie trifft Praxis

Impressum:

Elke Gruber | Monika Kastner | Anita Brüner
Susanne Huss | Karin Kölbl (Hg.)

Arbeitsleben 45plus.
Erfahrung, Wissen & Weiterbildung - Theorie trifft Praxis

Lektoriert von Gabi Frank

Umschlaggestaltung:
Hermagoras/Mohorjeva

© bei den Herausgebern des Sammelbandes

Gesamtherstellung und Verlag:
Hermagoras/Mohorjeva, Klagenfurt/Celovec, 2007

ISBN 978-3-7086-0331-5



Dieser Sammelband entstand im Rahmen der EQUAL Entwicklungspartnerschaft generationen•potenziale•stärken (g-p-s), gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit und des Europäischen Sozialfonds.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberinnen	5
Waltraud Pratter Einleitung	9
Elke Gruber Alter und lebenslanges Lernen	15
Monika Kastner Reserve, Ressource, Potenzial? Ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in ausgewählten Dokumenten zum lebenslangen Lernen.....	31
Erika Kanelutti/Norbert Lachmayr Betriebliche Weiterbildung 45+: Eine Frage des Zugangs.....	55
Günther Fertner/Maria-Luise Fertner Projekt GENIAL – Darstellung eines Prozesses zum Thema Erfahrungs- potenziale älterer MitarbeiterInnen und aktive Einbindung in Wissensmanagement-Aktivitäten	87
Anita Brünner Lernen im Alter – aber wie? Auf dem Weg zu einem neuen Lernverständnis.....	109

Susanne Huss	
Gendersensible Didaktik in der Erwachsenenbildung	127
Karin Kölbl	
IKT – Auswirkungen auf Unternehmen, ältere MitarbeiterInnen und auf das Lernen	145
Bettina Pilsel	
Innerbetriebliche Weiterbildung 45+ in kleinen und mittleren Unternehmen im Raum Wien – ein Erfahrungsbericht	169
Wolfgang Bacher	
Führen älterer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – zunehmende Bedeutung der Best Ager in den Unternehmen.....	189
Sol Haring	
Die alte Frau existiert nicht. Ein Augenblick in der Analyse des Alternsbegriffs und dessen Bedeutung für individuelle Bildungsprozesse	211
Rosemarie Kurz	
Was Hänschen nicht lernt, lernen Hans und Grete allemal – Lernen, Bildung und Weiterbildung im Alter.....	247
AutorInnen.....	273

Vorwort der Herausgeberinnen

Im Rahmen der EQUAL Entwicklungspartnerschaft generationen•potenziale•stärken (g-p-s) veranstaltete die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt am 22. und 23. März 2007 die internationale Fachtagung „Arbeitsleben 45^{plus}. Erfahrung, Wissen & Weiterbildung. Theorie trifft Praxis“. Die Entwicklungspartnerschaft g-p-s setzte sich zwei Jahre lang (Laufzeit 2005-2007) mit der Theorie und Praxis der Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit von älteren Erwerbspersonen auseinander. Ziel war, das Potenzial an Erfahrung und das betriebliche Know-how von älteren Beschäftigten sichtbar zu machen, sowie die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung zu fördern. Die daraus resultierenden Forschungserkenntnisse und -ergebnisse wurden bei der Fachtagung vorgestellt. Dieser Sammelband entstand in Folge und bietet unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte:

Elke Gruber beschäftigt sich in ihrem einführenden Beitrag mit Alter und lebenslangem Lernen, wobei eine kritische Sicht auf den demografischen Wandel entwickelt wird. Anschließend wendet sich die Autorin dem lebenslangen Lernen im Alter zu, wobei auch Aspekte zu einer Verbesserung des lebenslangen Lernens erläutert werden.

Monika Kastner fokussiert in ihrem Beitrag auf die Rolle älterer ArbeitnehmerInnen in ausgewählten bildungs- und beschäftigungspolitischen Dokumenten der Europäischen Union. Dabei stehen folgende Fragen im Mittelpunkt: Wie und warum werden Ältere als Zielgruppe erkannt? Welche Argumentationslinien lassen sich feststellen? Welche Maßnahmen und Strategien werden entwickelt beziehungsweise vorgeschlagen?

Erika Kanelutti und Norbert Lachmayr stellen den Zugang zu Weiterbildung von ArbeitnehmerInnen über 45 in den Mittelpunkt ihres Beitrags. Sie thematisieren sowohl die Rah-

menbedingungen als auch unterschiedliche Zugangsfaktoren zu Weiterbildung. Den Abschluss dieses Beitrags bildet eine Auseinandersetzung mit Bildungsberatung und Karriereplanung.

Günther Fertner und Maria-Luise Fertner stellen in ihrem Beitrag ihre Erfahrungen mit Generationen im Arbeitsleben dar. Dabei geht es um die Themenbereiche Wissenstransfer und Erfahrungsaustausch in Unternehmen.

Anita Brünner beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Frage „Lernen im Alter – aber wie?“ Dabei werden die Lernbesonderheiten im Alter erläutert bevor die Autorin didaktische Handlungsmöglichkeiten aufzeigt.

Susanne Huss stellt ergänzend dazu die gendersensible Didaktik in den Mittelpunkt ihrer Ausführungen. Zu Beginn werden die Verhaltensweisen von Frauen und Männern in Bildungssituationen analysiert und darauf aufbauend Empfehlungen für eine gendersensible Didaktik formuliert.

Karin Kölbl thematisiert die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und ihre Auswirkungen auf Unternehmen, ältere MitarbeiterInnen und das Lernen generell. Neben der Rolle der IKT werden auch didaktische Empfehlungen für die Vermittlung von IKT-Kompetenzen angeführt. Einen weiteren Themenbereich bildet die Auseinandersetzung mit E-Learning.

Bettina Pilsel befasst sich in ihrem Beitrag mit der Organisation und dem Management von innerbetrieblicher Weiterbildung für die Zielgruppe 45^{plus}. In den Ausführungen der Autorin geht es vor allem um die Frage der Qualifizierung von ArbeitnehmerInnen über 45 und die dafür notwendigen Kompetenzen der TrainerInnen.

Wolfgang Bacher stellt das Führen älterer MitarbeiterInnen sowie die zunehmende Bedeutung der „Best Ager“ in den Mittelpunkt seiner Ausführungen. Erläutert werden in diesem

Zusammenhang die demografische Entwicklung sowie unterschiedliche Konzepte der Lebensphasen. Abschließend werden vom Autor Empfehlungen für das Führen von älteren MitarbeiterInnen formuliert.

Sol Haring analysiert in ihrem Beitrag den Alter(n)sbegriff und dessen Bedeutung für individuelle Bildungsprozesse. Im Mittelpunkt der Analyse stehen dabei ältere Frauen. Die Autorin befasst sich im Zuge dessen mit dem Alter(n) und unterschiedlichen Alternskonzepten.

Im letzten Artikel beschäftigt sich Rosemarie Kurz mit Lernen, Bildung und Weiterbildung im Alter. Dabei rücken auch Aspekte lebenslangen Lernens in den Mittelpunkt. Anschließend daran werden praxisbezogene Beispiele zum lebenslangen Lernen älterer Menschen vorgestellt.

Die vielfältigen Beiträge dieses Sammelbandes geben sowohl einen Einblick in die Theorie als auch in die Praxis der Weiterbildung der Zielgruppe 45^{plus}. Für die Zukunft ist es wünschenswert, dass die Weiterbildung von erwerbstätigen Personen über 45 eine stärkere Berücksichtigung in der Erwachsenen- und Berufsbildung findet.

Elke Gruber
Monika Kastner
Anita Brünner
Susanne Huss
Karin Kölbl

Klagenfurt, Mai 2007

Waltraud Pratter

Einleitung

Europa erlebt eine tiefgreifende Veränderung in der Altersverteilung der Bevölkerung. Der „Rückgang der Geburtenhäufigkeit, höhere Lebenserwartung und das Älterwerden der geburtenstarken Jahrgänge führen zur Überalterung der EU-Bevölkerung“ (Eurostat/Europäische Kommission 2002, 63).

Bis zum Jahr 2025 wird eine deutliche Scherenentwicklung für die Stärke der Altersgruppen im Erwerbsalter prognostiziert:

- Die Altersgruppe 15-24 Jahre sinkt von 25 % auf 17 % im Jahr 2025
- Die Altersgruppe 50-64 Jahre steigt von 25 % auf 35 % im Jahr 2025

Somit wird im Jahr 2025 die Altersgruppe der 50- bis 64-Jährigen doppelt so groß wie die Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen sein (vgl. Hochhauser 2005, 11).

Demzufolge wird in der Europäischen Union insgesamt und in den meisten Mitgliedsstaaten das Wachstum der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (15-64 Jahre) 2010 zum Stillstand gekommen sein (vgl. Eurostat/Europäische Kommission 2002, 76). Diese Entwicklung schließt auch Österreich nicht aus. „Laut Bevölkerungsprognose schmilzt der Anteil der Personen im Erwerbsalter (...) kontinuierlich während der Anteil der Über-60-Jährigen (...) eine stattliche Ausdehnung erfährt. Korrespondierend mit dieser Entwicklung steigt das durchschnittliche Erwerbsalter in den nächsten 30 Jahren deutlich.“ (Mosberger/Muralter/Zdrahal-Urbanek 2007, 9)

Die Europäische Kommission kommt daher zu dem Schluss, dass die Auswirkungen eines Rückgangs der erwerbsfähigen Bevölkerung auf das Arbeitskräfteangebot und die Wirtschaft ausgeglichen werden könnten, indem unter anderem die Beschäftigungsquote der Erwerbsfähigen einschließlich der *älteren Arbeitskräfte* erhöht wird (vgl. Eurostat/Europäische Kommission 2002, 76).

Betrachten wir nun die derzeitige Erwerbsquote der 55- bis 64-Jährigen so liegt sie im europäischen Durchschnitt bei 39 %, Österreich gehört zu den Ländern mit den niedrigsten Quoten von 29 % (vgl. Schmidt 2003, 3). Demgegenüber steht die in der Lissabon-Strategie definierte Zielsetzung, bis zum Jahr 2010 eine europaweite Beschäftigungsquote von 50 % in dieser Altersgruppe zu erzielen.

Die zentrale Frage, die daraus resultiert ist, WIE kann diese Quote angehoben werden? „In den Beschäftigungspolitischen Leitlinien 2000 (...) heißt es, jeder Mitgliedsstaat werde eine Politik des ‚aktiven Alterns‘ auf den Weg bringen, die unter anderem auf die Erhaltung der Arbeitsfähigkeit, auf lebenslanges Lernen und auf die Einführung flexibler Arbeitsmodelle“ abstellt (Eurostat/Europäische Kommission 2002, 76).

Doch auch beim Thema lebenslanges Lernen sieht es bislang für die Älteren nicht sehr gut aus. Das Ziel sieht vor, dass 12,5 % der Personen im erwerbsfähigen Alter sich in den jeweils vergangenen 12 Monaten aktiv weitergebildet haben. Derzeit liegt der EU-Durchschnitt bei 10,8 %, wobei es hier zu großen Unterschieden zwischen den Ländern kommt (vgl. Clark 2006, 12f). „Österreich hat die angestrebte Quote zwar erreicht, jedoch stellt die berufsbezogene Weiterbildung nur einen Teil der Weiterbildung dar. Zudem wissen wir, dass ältere Beschäftigte – wie auch solche mit geringer Qualifikation – deutlich weniger an Weiterbildung teilhaben als junge, gut qualifizierte Arbeitskräfte.“ (Clark 2006, 13)

Die Gründe für eine geringere Qualifizierungsbeteiligung von älteren Beschäftigten sind unterschiedlich und vielfältig und sowohl auf Unternehmensebene als auch auf individueller Ebene zu finden. Sie variieren auf betrieblicher Seite von Vorurteilen über mangelnde Leistungs- und Lernfähigkeit bis hin zur Fehleinschätzung des Nutzens von Qualifizierung älterer Beschäftigter. Auf Seite der älteren ArbeitnehmerInnen bestehen nicht selten Ängste und mangelndes Zutrauen wie auch unzureichendes Wissen über die Wichtigkeit von lebensbegleitendem Lernen, vor allem im beruflichen Kontext. Zudem sind teilweise grobe Defizite im Angebot altersgerechter Weiterbildung erkennbar.

Gerade hier haben die elf Partnerorganisationen der aus Mitteln des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit und des Europäischen Sozialfonds geförderte EQUAL Entwicklungspartnerschaft generationen•potenziale•stärken (g-p-s) angesetzt und sich in knapp zweijähriger Arbeit mit den zentralen Aspekten der betrieblichen Weiterbildung von erwerbstätigen Personen über 45 Jahren beschäftigt.

Die definierten Ziele zur Erhaltung der Beschäftigung und Beschäftigungsfähigkeit älterer ArbeitnehmerInnen, nämlich

- die Förderung der Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung,
- die Einbindung in betriebliche Wissensmanagementsystem und
- den Abbau von bildungshemmenden Faktoren

wurden durch die Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen, die in enger Zusammenarbeit mit Unternehmen, Beschäftigten und Bildungsträgern erfolgten, umgesetzt.

Insbesondere standen folgende Schwerpunkte und Strategien im Fokus:

- Verstärkte Positionierung älterer ArbeitnehmerInnen beim Zugang zu betrieblicher Weiterbildung
- Vernetzungsaktivitäten von älteren Lernenden und Lerninteressierten, BildungsanbieterInnen und Unternehmen
- Sensibilisierung der Unternehmensführung und Managementebene in den Unternehmen hinsichtlich der Potenziale älterer MitarbeiterInnen
- Erhöhung der (innerbetrieblichen) Transparenz des Wissenspotenzials von älteren ArbeitnehmerInnen
- Schaffung von Informationszugängen für ältere MitarbeiterInnen
- Förderung von generationsübergreifenden Dialogen in Unternehmen
- Berücksichtigung einer alters- und gendersensiblen Didaktik
- Einsatz von individuellen, bedarfsorientierten Qualifizierungsmaßnahmen für Beschäftigte über 45.

Neben einer breiten Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung für eine immer länger dauernde Lebensarbeitszeit mit ihren unausweichlichen Konsequenzen für Wirtschaft und Arbeitsmarkt zählt das Schaffen eines Bewusstseins bzw. des Wissens über die Notwendigkeit lebenslangen Lernens zu den großen Herausforderungen gesellschaftlicher und politischer Aktivitäten. Lernen muss lustvoll erlebt werden, muss an praktischen und verwertbaren Modellen ansetzen und muss letztlich ‚mainstream‘ werden. Sehr wesentlich in einer neuen, offenen Lernkultur sind das Einbeziehen des vorhandenen Potenzials der Lernenden sowie die ‚Erlaubnis‘ zu Fehlern. Standortbestimmung und Karriereplanung werden zunehmend elementare Meilensteine der Lebensarbeitszeit; Erfahrung, Kompetenz und Wissen zu einem entscheidenden Wettbewerbsvorteil für das Individuum wie auch für Unternehmen. Die Weitergabe von Wissen zwischen den Generationen, das Lernen von erfahrenen KollegInnen sowie der Aufbau von betrieblichen Wissensplattformen sind wichtige

Bestandteile einer neuen, länger Beschäftigung fördernden Lernkultur. Dazu gehören ebenso neue didaktische Ansätze bzw. deren Umsetzung in den Weiterbildungs- und Qualifizierungsangeboten. Das sind nur einige, wenngleich auch sehr zentrale Erkenntnisse aus der Entwicklungspartnerschaft g-p-s.

Literatur

Clark, Helene (2006): EU-Strategien zum lebenslangen Lernen für ältere ArbeitnehmerInnen. In: Arbeitskreis für ökonomische und soziologische Studien/Industriellenvereinigung/Bundesarbeiterkammer/Wirtschaftskammer Österreich/Österreichischer Gewerkschaftsbund (Hg.): Arbeit – Alter – Bildung am Arbeitsmarkt. Dokumentation einer gemeinsamen Enquete der Sozialpartner am 6. April 2006. Wien, 12-17

Eurostat/Europäische Kommission (2002): Die soziale Lage in der Europäischen Union. http://ec.europa.eu/employment_social/social_situation/docs/SSR2002_de.pdf, 04. 05. 2007

Hochhauser, Anna-Maria (2005): Lernen aus internationalen Erfahrungen. In: Industriellen Vereinigung/Bundesarbeiterkammer/Wirtschaftskammer Österreich/Österreichischer Gewerkschaftsbund (Hg.): Arbeit und Alter – Erfahrungen und Beispiele aus Europa. Referate der Vortragsveranstaltung der Sozialpartner. 29. April 2005. Wien, 11-13

Mosberger, Brigitte/Muralter, Doris/Zdrahal-Urbanek, Julia (2007): Praxishandbuch Ältere am Arbeitsmarkt. Ressourcen, Maßnahmen, Strategien. Wien

Schmidt, Gabriele (2003): Ältere ArbeitnehmerInnen: Status Quo und Perspektiven in Österreich. In: Renner Institut (Hg.): Bericht zur Diskussionsveranstaltung „Chancen für Ältere ArbeitnehmerInnen: Was kann Österreich von Finnland lernen?“ im Rahmen des Dialogforums „Zukunftsfähige Politikprojekte“ des Renner Instituts. 23. Mai 2003. Wien, 3-6, <http://www.renner-institut.at/download/texte/matti.pdf>, 04. 05. 2007

Elke Gruber

Alter und lebenslanges Lernen

Das Bild vom Alter ist gesellschaftsabhängig

Eine allgemeingültige Bezeichnung für das Alter gibt es nicht. Was man als Alter oder als alten Menschen wahrnimmt, ist stets abhängig von den subjektiven Bildern, die sich die Mitglieder einer Gesellschaft vom Alter machen. Es ist aber auch abhängig von der allgemeinen Lebenserwartung, die in einer Gesellschaft existiert. In der Antike galt beispielsweise ein Mensch über 50 Jahre schon als sehr alt. Im Mittelalter betrug die durchschnittliche Lebenserwartung weniger als 40 Jahre. Dies kam zum einen durch die hohe Säuglings- und Müttersterblichkeit, zum anderen durch die insgesamt geringe Lebenserwartung zustande. Mit der Industrialisierung hat sich die Wahrnehmung des Alters immer mehr nach oben verschoben und ausdifferenziert. Die letzten 50 Jahre führten zu einer wahren Expansion des Alters, in der sich typische Veränderungen und Beeinträchtigungen erst in einem immer höheren Lebensalter ergeben. Heute würde niemand mehr eine/n Siebzigjährige/n als GreisIn bezeichnen.

Alter bezeichnet eine soziale Lebensphase, die individuell beginnt und in Abhängigkeit von vielen sozialen, kulturellen und gesundheitlichen Faktoren auch individuell verläuft. Geht man von einem positiven Trend aus, dann bewegen wir uns auf ein Zeitalter der Langlebigkeit zu, das in dieser Dimension erstmals in der Geschichte der Menschheit auftritt. Nun könnte man meinen, dass diese Entwicklung allgemein als positiv beurteilt wird. Ist es doch zumindest in Westeuropa durch vielfältige zivilisatorische Maßnahmen – wie Sen-

kung der Säuglings- und Müttersterblichkeit, Ausrottung von Seuchen, gute Ernährung, bessere Arbeitsbedingungen – gelungen, dass viele Menschen ein langes Leben bei relativ guter Gesundheit führen können. Doch das Zeitalter der Langlebigkeit stößt landläufig auf Sorge und Kritik. Allerorten hört man Klagen über Alterung und Vergreisung, die sich auf folgende drei demografische Faktoren stützen (vgl. Spidla 2005, 27 und STATISTIK AUSTRIA 2003, 18ff.):

1. Eine niedrige Geburtenrate:

Sie liegt in Österreich bei 1,4 Kindern pro Frau, was weit unterhalb des Wertes von 2,1 ist, der zur Bestandserhaltung der Elterngeneration notwendig ist. Auch künftig ist mit keiner höheren Rate zu rechnen. Im Gegenteil: Das Durchschnittsalter der Mütter wird voraussichtlich weiter steigen, sodass sich der Abstand der Generationen vergrößern wird.

2. Eine steigende Lebenserwartung:

Die derzeitige Lebenserwartung der Frauen liegt bei der Geburt bei 82,1 Jahren und die der Männer bei 76,4 Jahren. Prognosen gehen davon aus, dass im Jahre 2050 die Lebenserwartung von Frauen auf 88 Jahre und die von Männern auf 83 Jahre steigen wird.

3. Das Älterwerden der „Baby-Boom“-Generation:

Derzeit gehen die starken Geburtsjahrgänge der 40-er Jahre in Pension. Um 2020 – 2030 folgen die Baby-Boomer der 50-er und 60-er Jahre. Bei gleichzeitiger Erhöhung des Lebensalters wird es im Jahre 2030 gegenüber 2001 59 % mehr über 60-Jährige geben, 2050 steigt diese Zahl auf 73 % zum Anteil von 2001. Überproportional wird auch die Zahl der über 80-Jährigen wachsen. Gleichzeitig sinkt der Anteil der unter 15-Jährigen im Jahre 2050 – im Vergleich zu 2001 – um 26 %, sodass es in Österreich in mehr als 40 Jahren weniger als eine Million Kinder geben wird.

Die Folgen für die Gesellschaft und vor allem für den Arbeitsmarkt sind absehbar: „Bald wird die Mehrheit der Belegschaften heimischer Betriebe von Personen über 45 gestellt“ – titelte kürzlich „Der Standard“ vom 7. Februar 2007 in der Vorstellung einer von Emmerich Talos durchgeführten Studie zum Thema. Leider – so der Kommentar weiter – „gibt (es) keine Vorbereitungen, sie [das heißt die älteren ArbeitnehmerInnen, Ergänzung E.G.] zu behalten, statt sich vorzeitig von ihnen zu trennen.“ Damit wird auf ein Problem verwiesen, das sich in Österreich besonders krass stellt: Im Unterschied zum EU-Durchschnitt von ca. 50 % älterer ArbeitnehmerInnen zwischen 55 und 65 ist hierzulande die Beschäftigungsquote dieser Kohorte mit 29 % besonders niedrig, wobei sie zuletzt noch weiter gesunken ist (vgl. ebd.).

Ein wahrlich düsteres Bild zeichnet sich hier für die Zukunft ab. Um die heraufdämmernde Apokalypse noch zu unterstreichen, werden von einigen DemografInnen Bilder bemüht, wie zum Beispiel das der Urne, zu der sich die Bevölkerungspyramide um das Jahr 2050 entwickeln könnte. Häufig wird auch das Schreckgespenst des Verlustes der Pensionen und der Kollaps des Gesundheitssystems bemüht, weil uns in Zukunft die BeitragszahlerInnen ausgehen.

Doch ist dieser allgemeine Alarmismus wirklich berechtigt? Und entspricht die allgemeine Aufgeregtheit wirklich den historischen Tatsachen und aktuellen Zusammenhängen? Mehr und mehr melden hier WissenschaftlerInnen ihre Skepsis an. Zum Beispiel die Bilder der Bevölkerungspyramide: Wer weiß schon, dass das bekannte Bild einer Tanne der Bevölkerungspyramide von 1910, das heutzutage gern als Beispiel einer „gesunden“ Bevölkerungsentwicklung angeführt wird, unter anderem dadurch zustande kam, dass jedes 6. Neugeborene innerhalb des ersten Lebensjahres starb (vgl. Schwentker 2006, 36).

Oder wem ist bewusst, dass die Geburtenrate seit den letzten 100 Jahren kontinuierlich sinkt, wobei die Zahl der geborenen Kinder pro Frau schon in den letzten 30 Jahren in Österreich nicht mehr als 1,4 Kinder betrug. Statistische Tricks in der Argumentation ortet auch Karl Öllinger. Seiner Meinung nach sagt die statistische Zahl der erwerbsfähigen Personen noch nichts darüber aus, ob diese auch erwerbstätig sind. „Ist die Zahl der erwerbslosen Personen (im erwerbsfähigen Alter) gering und die Produktivität hoch, dann müssen wir uns um die Finanzierbarkeit des Sozialsystems wesentlich weniger Sorgen machen als bei hoher Erwerbslosigkeit.“ (Öllinger 2006, 21)

Überraschende Ergebnisse liefert auch das kürzlich in Deutschland erschienene Generationen-Barometer. Aller Schwarzmalerei über den Zustand der Beziehungen zwischen den Generationen und den Zerfall der Familien zum Trotz kommt es zum Schluss, dass „die Beziehungen zwischen den Generationen innerhalb der Familie [...] so gut wie wohl kaum jemals zuvor (sind), und die überwiegende Zahl der Menschen [...] sich in ihren Familien wohl wie nie [fühlt].“ (FORUM FAMILIE STARK MACHEN 2006, 10) Eine wesentliche Ursache hierfür wird in den stärker partnerschaftlichen Formen der Familienmitglieder untereinander gesehen sowie in der Langlebigkeit, die eine längere gemeinsame Lebenszeit zwischen den Generationen ermöglicht. (So kommt es zur paradoxen Entwicklung, dass die viel zitierte Vier-Generationen-Familie der Vergangenheit heute unter anderen Bedingungen Wirklichkeit wird. Das heißt, noch nie zuvor in der Geschichte konnten unter 40-Jährige zumindest ihr erstgeborenes Kind einem so großen Teil ihrer Großeltern vorstellen.) (vgl. ebd., 11 u. 36ff).

Verstehen Sie mich nicht falsch: Natürlich wären mehr Kinder ein sicheres Zeichen für eine zukunftsfähige Gesellschaft. Aber ich wehre mich gegen einen Panikdiskurs, in der die ak-

tuellen Entwicklungen lediglich demografisiert und damit letztlich biologisiert werden. Kinder sind demnach nicht ein Produkt gemeinsamer individueller und gesellschaftlicher Anstrengungen zur Verbesserung der Ausgangslage von jungen Menschen, damit sie sich Kinder anschaffen (siehe unter anderem das Beispiel Frankreich), sondern werden unter Assistenz eines konservativen Frauen- und Familienbildes individualisiert. „Die Wirtschaft lahmt, der Sozialstaat ächzt, und wer ist angeblich schuld? Die Bürger (und hier insbesondere die Frauen), die keinen Nachwuchs liefern.“ (Schwentker 2006, 35)

Ich möchte in meinen weiteren Ausführungen das lebenslange Lernen herausgreifen, das ich als eine Strategie sehe, um den Altersdiskurs produktiv zu wenden.

Alter und LLL

Lebensbegleitendes oder lebenslanges Lernen wird seit den 1990-er Jahren verstärkt als Strategie gesehen, die Veränderungen der Gesellschaft, die sich aus dem raschen Wandel ergeben, zu bewältigen. Auf einen kurzen Nenner gebracht: Lernen ein Leben lang ist nicht mehr nur Vision einer demokratischen Gesellschaft, sondern empirisch nachweisbare Gegebenheit für eine wachsende Zahl der Bevölkerung. Wobei kritisch anzumerken ist, dass Weiterbildung vielfach noch dem bekannten utilitaristischen Muster folgt, wonach primär berufliche Anforderungen bewältigt werden sollen, was zur bekannten Tatsache führt, wer hat – dem wird gegeben. Das heißt, wer gut ausgebildet und erfolgreich im Beruf ist, legt noch ein Schäuflin Weiterbildung nach. Wer eine niedrige Grundbildung hat und auf der unteren Hierarchieebene der Arbeitswelt werkt, dem wird kaum Weiterbildung zuteil. In Zukunft wird es vielmehr darauf ankommen, Strategien einer allgemeinen Lebensbewältigung auszubilden. Diese schließt

mehr ein, als das Absolvieren erfolgreicher schulischer und beruflicher Lebenswege, sie umfasst vielmehr Merkmale der personalen, sozialen, beruflichen und gesundheitlichen Entwicklung über die gesamte Lebensspanne hinweg. Der Erwerb oder der Erhalt von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung wird künftig für Ältere ein wesentliches Ziel von Bildungsanstrengungen sein.

Mit der Bedeutungszunahme des lebenslangen Lernens hat sich auch die Perspektive auf Lernprozesse verändert. Während man noch in den 1990-er Jahren von getrennten Bildungsbereichen – wie Kindergarten, Schule, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung – und deren Entwicklung ausging, beginnt sich langsam die Betrachtung des Lernens als Prozess über die gesamte Lebensspanne durchzusetzen. Erwachsenenbildung und Weiterbildung sind demnach nur mehr Teile einer Gesamtstrategie, die das Lernen als offenes, un abgeschlossenes – das heißt im wahrsten Sinne des Wortes lebenslanges – Projekt sieht. Neben formalen Lernleistungen wird auch verstärkt dem informellen Wissen Bedeutung beigemessen.

Parallel zur Bedeutungszunahme des Lernens haben sich auch die Ansichten über das Lernen selbst grundlegend verändert. In meiner pädagogischen Ausbildung war noch das so genannte Defizitmodell des Lernens Erwachsener allgegenwärtig. Es fußte auf einem biologisch-medizinisch orientierten Ansatz des Alterns, der in einem Kurvenverlauf folgende Stereotype festlegte: 1. Entstehung (Geburt), 2. Reifung bis zu einem Höhepunkt, 3. Abbau und schließlich 4. Ende mit dem Tod. Dem entsprach ein Lernbegriff, der den beziehungsweise Abbau der Intelligenz und der kognitiven Leistungsfähigkeiten an diesen Stereotypen festmachte. Dieses Modell ging von einem generellen, das heißt alle Bereiche des Denkens und Handelns betreffenden und einem universellen, das heißt alle Menschen gleich erfassenden Abbau

des Lern- und Denkvermögens mit fortschreitendem Alter aus (vgl. Ebel 1987, 27).

Wie schon zu Beginn meines Beitrages angesprochen, ist das Alter aber eine soziale Konstruktion mit stark individuellem Anteil. Jede und jeder erlebt und lebt sein Alter anders. Wie dies geschieht, hat viel mit dem bisher gelebten Leben und der Umwelt, in der die Menschen gelebt haben, zu tun: in welche Schule sie gegangen sind, wo sie gearbeitet haben, welchen sozialen Background sie hatten, welchem Geschlecht und welchem Kulturkreis sie angehört haben. Auf den Zusammenhang von Alter und individueller Biografie wies schon Simone de Beauvoir in ihrem 1970 herausgegebenen Buch über „Das Alter“ (1993) hin: „Das Lebensalter, in dem der Altersabbau einsetzt, hängt seit je davon ab, welcher Klasse man angehört. Heute ist ein Bergarbeiter mit 50 ein erledigter Mann, während man unter den Privilegierten viele muntere 80-Jährige trifft. Beim Arbeiter setzt der Verfall nicht nur früher ein, sondern er vollzieht sich auch schneller.“ Demnach sind pauschalierende Aussagen zur Lernfähigkeit Älterer ebenso fehl am Platz, wie das Behaupten einer sich permanent verstärkenden intellektuellen Abbautendenz. Das trifft übrigens auch auf andere Lebensphasen des Menschen zu.

Heute bemüht man zur Erklärung der Lernleistung Älterer verstärkt entwicklungspsychologische und konstruktivistische Modelle. Diese beschreiben eher einen Ansatz des linearen Verlaufs des Lebens mit Schwankungen in Amplituden, die durch Phasen der Entwicklung und Reifung, aber auch des Verfalls und Verlustes gekennzeichnet sind (vgl. Malwitz-Schütte 1998, 96ff). Bei diesen Modellen gibt es keine abgrenzbaren Phasen, keine definierbaren Einschnitte und Zäsuren, wenn Abbau erfolgt, dann ist dieser vor allem krankheitsbedingt. Veränderungen werden als Statuspassagen definiert, die Lernanlässe bieten können, diese aber nicht au-

tomatisch herbeiführen müssen (zum Beispiel Herzinfarkt: kann – muss aber nicht zu einem Umdenken in der Lebensführung führen!) (vgl. ebd.).

Fassen wir zusammen: Menschen wird heute eine Lernfähigkeit über die gesamte Lebenszeit zugesprochen. Lernen über die gesamte Lebensspanne ist demnach nicht nur notwendig (man kann nicht Nicht-Lernen!), sondern auch möglich. Was bedeutet dies nun für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung?

Lernen Älterer

Auch wenn – wie schon mehrfach betont –, Lernen ein ganz individueller Vorgang ist, so gibt es doch einige verallgemeinerbare Ergebnisse, wie ältere Erwachsene lernen. Da dieses Thema in anderen Artikeln des Buches noch ausführlich behandelt wird, werde ich hier nur eine allgemeine Übersicht zum Thema geben.

Zu Beginn ein Überblick von Eva Hörwick (2003, 11) zu den beobachtbaren Defiziten und Vorzügen in Bezug auf das Lernen Älterer:

Defizite

- schlechteres Lernen mit sinnlosem Material
- Fehlen einer Lerntechnik
- Behinderung durch zu schnell gebotenen Lernstoff
- mehr Wiederholungen benötigt
- Lernprozess ist stör anfälliger

Vorzüge

- vergleichen neues Wissen mit bereits vorhandenem
- eigenverantwortliches/ selbstständiges Arbeiten
- problemzentrierte Sichtweise
- Betonung des Anwendungsaspektes
- Leichtigkeit im Umgang mit komplexeren Sachverhalten

Prinzipiell kann davon ausgegangen werden, dass die Lernfähigkeit im Alter viel mehr vom sozialen und kulturellen Kapital bestimmt wird, das sich ein Mensch über das Leben angeeignet hat, als vom biologischen Alter. Soziales und kulturelles Kapital sind eng miteinander verknüpft. Unter sozialem Kapital versteht Pierre Bourdieu – auf den diese Charakterisierung zurückgeht – das soziale Rüstzeug, das ein Mensch durch seine Geburt und das Aufwachsen in einer bestimmten Klasse oder Schicht mitbekommen hat. Mit kulturellem Kapital wird jene konkrete Lebensart und -weise bezeichnet, die sich Menschen in einem spezifischen Milieu angeeignet haben. Nach wie vor eröffnen oder verschließen soziales und kulturelles Kapital ganz wesentlich die Platzierungschancen in Beruf und Gesellschaft. Ich denke hier zum Beispiel an das berühmte „Vitamin B“, oder wie man heute moderner sagt: die Netzwerke, die bestimmte Milieus hervorbringen – oder auch nicht. Auch die Lernkultur und die Kultur des Lesens sind sehr milieuhängig.

Die intellektuellen und kognitiven Fähigkeiten innerhalb einer Altersgruppe sind also oft größer als die zwischen den Generationen. Wer wach durchs Leben ging und dem dies auch möglich war, den wird wahrscheinlich auch im Alter die Neugier packen. Umgekehrt dürfte sich die Lernwut eines wenig geistig aktiven Menschen auch im Alter in Grenzen halten. Wobei der Zustand der geistigen Wachheit nicht zwingend an den vorhergehenden Schulabschluss geknüpft sein muss. Ausnahmen gibt es hier natürlich immer. Ich selbst erlebe im Studium vor allem Frauen, die als Jugendliche aus finanziellen Gründen nicht studieren konnten und die sich im Alter ihren Jugendtraum erfüllen. Mir sind das oft die angenehmsten Studentinnen, weil sie nicht nur geistig rege und wach sind, sondern auch gern diskutieren, was ich unter jüngeren Studierenden oft vermisse.

In letzter Zeit wird die Arbeit als lernförderndes oder -hemmendes Element verstärkt in den Blick genommen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004). Prinzipiell gilt: Eine Arbeit, die wenig Chancen auf Eigenständigkeit und Lernerfahrungen bietet, lässt die Lernfähigkeit verkümmern. Wohingegen Entscheidungsspielräume, Autonomie und vielseitige Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz die Lernfähigkeit fördern. Leider ist es in der Arbeitswelt oft so, dass es hier zu verstärkenden Effekten zwischen Bildungsabschluss, Berufsposition, Autonomie und Lernerfahrungen kommt. Das heißt, besonders benachteiligt sind Personen, die aufgrund ihres geringeren Bildungsabschlusses oft nur wenig autonome und lernförderliche Arbeitsaufgaben innehaben, wobei der Trainingsmangel einen negativen Circulus vitiosus nach unten in Gange setzt.

In diesem Zusammenhang ist es interessant, einen Blick auf die tatsächliche Weiterbildungsbeteiligung in Österreich zu werfen. Ich ziehe dazu den Mikrozensus „Lebenslanges Lernen“ 2003 heran, der eine der wenigen verlässlichen Datengrundlagen zum Teilnahmeverhalten in Österreich darstellt (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2004, 15ff.).

Prinzipiell muss davon ausgegangen werden, dass jüngere Menschen in Österreich ein höheres formales Qualifikationsniveau aufweisen als ältere. So beträgt etwa der Anteil von PflichtschulabsolventInnen in einem Alter von 65 und mehr Jahren noch 52 %, während bei der Altersgruppe der 30- bis 34-Jährigen dieser nur mehr 14 % beträgt. Ein ähnliches Bild zeichnet sich am anderen Ende der Skala bei den UniversitätsabsolventInnen ab. Während hier der Anteil bei den über 65-Jährigen und älteren nur 3 % beträgt, liegt er bei der Gruppe der 30- bis 34-Jährigen bei 9 %, was übrigens immer noch eine der geringsten AkademikerInnenquoten in Europa darstellt.

Im non-formalen, also dem klassischen Erwachsenenbildungsbereich, spielt das Alter bei der Teilnahmebereitschaft an beruflicher und privat motivierter Weiterbildung auch eine nicht unerhebliche Rolle. Während schon in jungen Jahren die Weiterbildungsteilnahme eine relativ große Rolle spielt – immerhin besuchten etwa 28 % der 15- bis 19-Jährigen Kurse und Seminare, steigt der Anteil bis zum 45. Lebensjahr noch etwas auf 31 % an. Danach sinkt die Weiterbildungsbeziehung kontinuierlich: für die 50- bis 54-Jährigen auf 21 %, die 55- bis 59-Jährigen auf 16 %, die 60- bis 64-Jährigen auf 9 %. Die höchste Altersgruppe, die der 65-Jährigen und älteren weist schließlich nur mehr 4 % an Weiterbildungsbeziehung auf (vgl. ebd.).

Bei der aktuellen jugendzentrierten Personalpolitik ist es nicht verwunderlich, dass auch ab dem 45. Lebensjahr eine fallende Tendenz bei der Teilnahme an rein beruflicher Weiterbildung zu beobachten ist. Ab 60 Jahren spielt berufliche Weiterbildung überhaupt keine Rolle mehr. Terrain hingegen gewinnen hier die eher privat motivierten Kursbesuche, wobei Frauen insgesamt diesem Weiterbildungsbereich eher zuzurechnen als Männer. Besonders trifft das für die Altersgruppe der 55- bis 59-jährigen Frauen zu, die 10 % Teilnahmen gegenüber 5 % bei Männern aufweisen. Ein interessantes Detail sei noch erwähnt: mit dem Alter sinkt auch die Bereitschaft der Betriebe, die Kurse zu fördern. Am deutlichsten tritt dieser Unterschied bei den über 50-jährigen Frauen zu Tage. Und auch bei der Themenwahl sind altersspezifische Unterschiede zu beobachten. Während beispielsweise die Teilnahme an Computerkursen mit dem Alter steigt, sinkt die Teilnahme im Bereich Ingenieurwesen, Verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe.

Beim informellen Lernen stellt der Mikrozensus schließlich fest, dass ab dem 45. Lebensjahr der passive Konsum von Bildungssendungen steigt, während die Lernaktivitäten wie

Selbststudium, computergestütztes Lernen und Besuch von Bibliotheken eine umgekehrte Korrelation aufweisen.

Aspekte zur Verbesserung des lebenslangen Lernens Älterer

Es macht wenig Sinn, allein didaktische Veränderungen als allgemeine Lösungsstrategie zu postulieren. Eine damit verbundene Zielgruppenorientierung macht nur Sinn, wenn diese Maßnahmen in eine gesellschaftliche und betriebliche Strategie für Ältere eingebettet sind. Dazu am Schluss einige Anregungen, was auf Makro-, Meso- und Mikroebene getan werden könnte.

Makroebene

Ich plädiere insgesamt für mehr Gelassenheit und einen freieren Blick auf eine künftige Gesellschaft mit positiver Konnotation zur Langlebigkeit. Erst wenn wir Alter als eine wirtschaftliche und soziale Herausforderung sehen, können wir auch konstruktiv mit dem Problem umgehen.

Mesoebene

Der jugendzentrierten Personalpolitik ist eine demografiesensible Beschäftigungspolitik entgegenzusetzen (Maßnahmen dazu siehe u.a. Schemme 2001, Enzenhofer et.al. 2004, Loebe/Severing 2005). Ähnlich der Genderproblematik ist eine generationenspezifische Vorgangsweise in der Weiterbildungspolitik und -praxis zu verankern. In diesem Zusammenhang ist eine Lernkultur zu entwickeln, die Lernen im Sinne einer lebenslangen Strategie als generationenübergreifendes Projekt sieht.

Mikroebene

Für die Methodik-Didaktik des Lernens Älterer gilt: das Lernen Älterer ist Teil des Lernens Erwachsener. Es unterscheidet

det sich vom Lernen Jugendlicher und junger Erwachsener weniger durch die Art und Weise des Lernens als durch die Stellung und die Rollen, die der ältere Mensch in unserer Gesellschaft einnimmt. So verwundert es nicht, dass wir hier ähnliche Leitlinien vorfinden wie in Lehr-/Lernprozessen in der Erwachsenenbildung allgemein. Dazu gehören laut Schwab/Seemann (in Anlehnung an Stöckl et al. 2002):

1. „TeilnehmerInnen in die Kurs- und Materialgestaltung einbeziehen
 2. Vorurteile gegenüber Lern- und Leistungsfähigkeit Älterer abbauen
 3. Aktivierende Methoden des Lehrens und Lernens verwenden
 4. Lernstrategien vermitteln
 5. Personale Beratung und Betreuung gewährleisten
 6. Vorwissen der Teilnehmer einbeziehen
 7. Zusammenhänge vermitteln, Lehrstoff strukturieren und Komplexität reduzieren
 8. Lernaufgaben mit hoher Realitätsnähe verwenden“.
- (Schwab/Seemann 2005, 64)

Schluss

Wer lernt, dazulernt
und nicht stehen
bleibt, wirkt auf
andere jung –
egal, ob er zwanzig
oder achtzig Jahre
alt ist.

Wer nicht lernt,
wirkt alt:
Egal, ob er zwanzig
oder achtzig ist.

Literatur

Baethge, Martin/Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster u.a.

Beauvoir de, Simone (1993): Das Alter. Hamburg

Der Standard vom Mittwoch, 7. Februar 2007

Ebel, Thomas (1987): Der alte Mensch und sein Bild in der Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Enzenhofer, Edith et al. (2004): Erwerbsrealität von älteren ArbeitnehmerInnen: Chancen und Barrieren. Herausgegeben vom Arbeitsmarktservice Österreich. Wien

FORUM FAMILIE STARK MACHEN (Hg.) (2006): Generationen-Barometer 2006. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach. Freiburg, München

Hörwick, Eva (2007): Lernen Ältere anders? In: LASA (Hg.): Nutzung und Weiterentwicklung der Kompetenzen Älterer – eine gesellschaftliche Herausforderung der Gegenwart. Tagungsband zur Fachtagung der Akademie der 2. Lebenshälfte am 26. und 27. 08. 2002. Potsdam, <http://www.aqua-nordbayern.de/aqua/download/02.pdf>, 28. 02. 2007

Loebe, Herbert/Severing, Eckart (Hg.) (2005): Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften. Betriebliche Bildung und Beschäftigung im Zeichen des demografischen Wandels. Bielefeld

Öllinger, Karl (2006): „Überalterung?“ Vorsicht: Ideologie! In: Arbeit&Wirtschaft 2/2006, 20-21

Schemme, Dorothea (Hg.) (2001): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. Bielefeld

Schwab, Herbert/Seemann, Sabine (2005): Brauchen Ältere eine besondere Didaktik in der beruflichen Qualifizierung? In: Loebe, Herbert/ Severing, Eckart (Hg.): Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften. Betriebliche Bildung und Beschäftigung im Zeichen des demografischen Wandels. Bielefeld, 59-68

Schwentker, Björn (2006): Aussterben abgesagt. In: Die Zeit Nr. 24 vom 8. Juni 2006, 35-36

Spidla, Vladimir (2005): Die EU-Politik als Motor zur Beschäftigung Älterer. In: Industriellenvereinigung,/Bundesarbeitskammer/Wirtschaftskammer Österreich/ Österreichischer Gewerkschaftsbund (Hg.): Arbeit und Alter – Erfahrungen und Beispiele aus Europa. Wien, 27-31

STATISTIK AUSTRIA (Hg.) (2003): Bevölkerung Österreichs im 21. Jahrhundert. Wien, ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/bev21jhdt_web.pdf, 19. 01. 2007

STATISTIK AUSTRIA (Hg.) (2004): Lebenslanges Lernen 2003. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003. Wien, ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/lernen_web.pdf, 28. 11. 2006

Monika Kastner

Reserve, Ressource, Potenzial? Ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in ausgewählten Dokumenten zum lebenslangen Lernen

Einleitung

Demografische Veränderungen bewirken eine Alterung der Erwerbsbevölkerung. Oftmals wird auch von alternden Belegschaften gesprochen, allerdings gilt für Österreich, dass der Anteil der älteren Erwerbstätigen im europäischen Vergleich unterdurchschnittlich ist. Die Erwerbsquote der älteren Erwerbsbevölkerung (zwischen 55 und 64 Jahren) liegt laut Eurostat für 2005 bei ca. 42 %, der Anteil für Österreich beträgt allerdings nur knapp 32 %. Hinsichtlich der Teilnahme an Weiterbildung ist das Lebensalter ein bedeutsamer Faktor (vgl. dazu Schneeberger/Mayr 2004, 85), stärkeres Gewicht haben allerdings formale Bildung und berufliche Position (vgl. Schneeberger 2005, 18). Ab dem 45. Lebensjahr sinkt die Beteiligung an beruflich motivierten Kursen jedoch generell (vgl. a.a.O., 19).

Bildungs- und beschäftigungspolitische Dokumente spiegeln gesellschaftliche Veränderungsprozesse wider. In diesem Beitrag soll danach gefragt werden, „wo und wie“ ältere Personen, insbesondere ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, als Zielgruppe bildungs- und beschäftigungspolitische Aufmerksamkeit erhalten. Dazu werden einige ausgewählte Dokumente analysiert, wobei in diesem Zusammenhang die der Europäischen Union von besonderem Interesse sind. In relevanten Dokumenten der Europäischen Union fin-

den sich Meilensteine in Form von Absichtserklärungen, die auf nationaler Ebene aufgegriffen und quasi „mit Leben gefüllt“ werden sollten. Hierbei wird kein Anspruch auf vollständige Abbildung der Entwicklungen bzw. Diskurse erhoben, sondern einige relevante Dokumente sollen einer Analyse unterzogen werden: Wie und warum werden Ältere als Zielgruppe erkannt? Welche Argumentationslinien lassen sich feststellen? Welche Maßnahmen und Strategien werden entwickelt bzw. vorgeschlagen?

Dokumentenanalyse

Die europäische Bildungs- und Beschäftigungspolitik ist von einigen Meilensteinen im Sinne von Absichtserklärungen und Aufforderungen an die Mitgliedsstaaten geprägt. Diese Meilensteine sind als Reaktionen auf gesellschaftliche Veränderungen zu verstehen, und sie beeinflussen die nationale Bildungs- und Beschäftigungspolitik sowie auch die Wahrnehmung dieser Veränderungen.

Im Jahr 1996 wurde von der Europäischen Kommission das Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung mit dem Titel „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ veröffentlicht. Die so genannte kognitive Gesellschaft resultiert aus drei Umwälzungen, der Entstehung einer Informationsgesellschaft durch die Entwicklung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, der sich verstärkenden Globalisierung der Wirtschaft sowie der Ausformung einer wissenschaftlich-technologischen Zivilisation (vgl. Europäische Kommission 1996, 22-26). Angesichts dieser Umwälzungen und insbesondere angesichts der Problematik der steigenden Arbeitslosigkeit werden allgemeine und berufliche Bildung – im Sinne einer „Eignung zur Beschäftigung und zur Erwerbstätigkeit“ (a.a.O., 21) – zur Bewältigung dieser Herausforderungen propagiert. Denn es bestehe

„die Gefahr einer Spaltung der europäischen Gesellschaft [...] in Wissende und Unwissende. Die Herausforderung für die kognitive Gesellschaft besteht darin, den Abstand zwischen diesen Gruppen zu verringern und gleichzeitig die Entwicklung und Förderung der gesamten Humanressourcen zu ermöglichen“ (a.a.O., 26f). Gleichsam als Versprechen wird formuliert, dass „in der modernen europäischen Gesellschaft die Notwendigkeit der *sozialen Eingliederung, der Herausbildung der Eignung zur Erwerbstätigkeit sowie der Entfaltung der Persönlichkeit* keine unvereinbaren Ziele sind, die im Widerspruch zueinander stehen, sondern im Gegenteil eng miteinander verknüpft werden müssen“ (a.a.O., 19, Hervorh. M.K.). An dieser Stelle soll jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass dieses Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung bezeichnenderweise auf dem zuvor ausgearbeiteten Weißbuch mit dem Titel „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ (Europäische Kommission 1993) aufbaut.

Ein erster Hinweis auf möglicherweise bestehende Ausschlussmechanismen ist folgende im Weißbuch formulierte Forderung: „Der Zugang zur Bildung muss lebenslang garantiert sein.“ (Europäische Kommission 1996, 37) In punkto Chancengleichheit und Bekämpfung von Benachteiligung werden „ältere Arbeitnehmer“ als eine der Gruppen, die „am Wegesrand zurückgeblieben“ (a.a.O., 67) sind, neben Jugendlichen ohne Abschluss, Langzeitarbeitslosen und Berufsrückkehrerinnen genannt. Allerdings beziehen sich die beiden im Folgenden vorgebrachten Vorschläge zur Bekämpfung der Ausgrenzung, die Schulen der zweiten Chance und der freiwillige Dienst in Europa, auf gefährdete bzw. bereits ausgeschlossene Jugendliche (vgl. a.a.O., 67-71) und nicht auf ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, die zuvor jedoch ebenfalls als benachteiligt identifiziert wurden.

1996 wurde von der Europäischen Union zum „Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ zur Förderung der lebenslangen allgemeinen und beruflichen Bildung, erklärt, um die im oben vorgestellten Weißbuch formulierten Ziele – die Förderung der Aneignung neuer Kenntnisse, die Annäherung von Schule und Unternehmen, die Bekämpfung von Ausgrenzung, die Beherrschung von drei Gemeinschaftssprachen sowie die Gleichbehandlung von materiellen und berufsbildungsspezifischen Investitionen (vgl. Europäische Kommission 1996, 9-11) – tatsächlich umzusetzen. Als Themen des Europäischen Jahres werden folgende genannt:

- „1. Bedeutung einer hochwertigen Allgemeinbildung, die allen ohne Diskriminierung offen steht, einschließlich der Fähigkeit zu selbstständigem Lernen, als Vorbereitung auf das lebensbegleitende Lernen.
2. Förderung einer zu einer Qualifikation führenden Berufsausbildung für alle Jugendlichen, die eine Voraussetzung für einen harmonischen Übergang in das Berufsleben ist und die *Grundlage für die spätere persönliche Entwicklung, die Wiederanpassung an den Arbeitsmarkt* und die Chancengleichheit für Männer und Frauen darstellt.
3. Förderung der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung als Fortsetzung der schulischen Bildung und der beruflichen Erstausbildung unter *Berücksichtigung der neuen Anforderungen der Arbeitswelt* und der Gesellschaft bei gleichzeitiger Gewährleistung der Qualität und Transparenz dieser allgemeinen und beruflichen Bildung.“ (Beschluss Nr. 2493/95/EG, 9f, Hervorh. M.K.). Bestimmte ausgrenzunggefährdete Zielgruppen werden nicht explizit genannt, allerdings ist – im Sinne einer Absichtserklärung – von „allen“ die Rede (s.o.).

Im Jahr 2000 wurde in Lissabon vom Europäischen Rat bei einer Sondertagung zur Festlegung eines neuen strategischen Ziels, umzusetzen bis 2010, beschlossen, die EU zum „wett-

bewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Europäischer Rat 2000, 2). Es wird festgestellt, dass die Beschäftigungsrate zu niedrig und durch eine ungenügende Beteiligung von Frauen und älteren Arbeitskräften gekennzeichnet sei (vgl. ebd.). Im Jahr 2001 beschloss der Europäische Rat in Stockholm, „als EU-Ziel die Steigerung der durchschnittlichen EU-Beschäftigungsquoten für ältere Männer und Frauen (zwischen 55 und 64) bis 2010 auf 50 % vorzusehen“ (Europäischer Rat 2001, 4).

Im „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (Europäische Kommission 2000) wird lebenslanges Lernen „im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie definiert als jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient“ (a.a.O., 3). Ziel ist die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit durch „Verbesserung von *Beschäftigungsfähigkeit* und *Anpassungsfähigkeit* der Arbeitskräfte“ (a.a.O., 5, Hervorh. M.K.). Dazu sollen die Investitionen in Humanressourcen – „Europas wichtigstes Kapital – das Humankapital“ – erhöht werden (a.a.O., 14). Als ein Ziel wird die „Gewährleistung eines umfassenden und ständigen Zugangs zum Lernen, damit *Qualifikationen erworben und aktualisiert* werden können, die für eine nachhaltige Teilhabe an der Wissensgesellschaft erforderlich sind“, genannt (a.a.O., 4, Hervorh. i. Orig.). Das Ziel des Aufbaus einer integrativen Gesellschaft, „die allen Menschen gleiche Zugangschancen zu hochwertigem lebenslangem Lernen bietet und in der sich Bildungs- und Berufsbildungsangebote in erster Linie an den Bedürfnissen und Wünschen der Einzelnen ausrichten“, wird benannt (a.a.O., 5). Es wird festgehalten, dass die Mitgliedsstaaten sicherstellen sollten, dass Erwachsene, und hier werden ältere Arbeitskräfte explizit erwähnt, leichter Zugang zur

Weiterbildung haben sollten (vgl. a.a.O., 14). Denn: „Die rasche Alterung der europäischen Bevölkerung bedeutet, dass der Bedarf an Kenntnissen und Fähigkeiten, die auf dem neuesten Stand sind, nicht befriedigt werden kann, indem man in erster Linie auf die Neuzugänge zum Arbeitsmarkt setzt, wie dies in der Vergangenheit der Fall war: es wird zu wenige junge Menschen geben, und der technologische Wandel, insbesondere der Übergang zur digitalen Wirtschaft, vollzieht sich mit zu hoher Geschwindigkeit.“ (a.a.O., 10f) Hierbei stellt sich die Frage der Beseitigung der digitalen Kluft sowohl für jüngere als auch für ältere Bevölkerungsgruppen (vgl. a.a.O., 13). Für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen (Ausbildung am Arbeitsplatz, arbeitsbezogenes Lernen) wird vorgeschlagen, der Altersgruppe der über 35-Jährigen spezielle Beachtung zu schenken (vgl. a.a.O., 15). Folgende allgemeine Fragen werden zur Erörterung im Zusammenhang mit der „Schlüsselbotschaft 2: Höhere Investitionen in die Humanressourcen“ des Memorandums aufgeworfen: Anreize zur finanziellen Beteiligung der Arbeitgeber sowie der Einzelnen (Kofinanzierung), forschungsbasierte Verdeutlichung des Nutzens von Investitionen in das Lernen, Investitionen in die Infrastruktur des lebenslangen Lernens sowie Schaffung von Teilnahmemöglichkeiten (Zeit für LLL) durch die Arbeitgeber (vgl. a.a.O., 15f).

Im Rahmen des österreichischen Konsultationsprozesses zum Memorandum wurden in Bezug auf die Teilnahme von älteren Personen zwei Fragen aufgeworfen: die der leichteren Zugänge zur Weiterbildung für ältere Arbeitskräfte sowie die nach den Besonderheiten der Bildungsarbeit mit älteren Menschen (vgl. BMBWK 2001a, 44). Im österreichischen Länderbericht zum Memorandum, dem Ergebnis dieses Konsultationsprozesses (vgl. BMBWK 2001b), finden sich zwei Hinweise auf die Zielgruppe der Älteren: Zum einen wird in dem Abschnitt, in dem es um eine Erhöhung der Investitionen in die Humanressourcen geht, festgestellt, dass der

Anteil der Weiterbildungsfernen bei den über 45-Jährigen stark ansteigt und dass vielfach Nicht-Teilnahme an Weiterbildung mit dem eigenen (zu hohen) Alter begründet wird (vgl. a.a.O., 19). Hinsichtlich der österreichischen Strategieansätze zur Förderung lebenslangen Lernens werden daher über 45-Jährige als eine der Zielgruppen, „die besonderer öffentlicher Förderung hinsichtlich der Weiterbildungsbeteiligung bedürfen“, angeführt (a.a.O., 38). Entsprechende Maßnahmen sowie auch steuerliche Anreize sollten daher vermehrt geplant und umgesetzt werden (vgl. a.a.O., 38f).

Im so genannten „Fortschrittsbericht zum Memorandum“ (Europäische Kommission 2003), basierend auf einem Fragebogen der Kommission, wird für Österreich bei der Frage nach der Verbesserung des Zugangs zum Lernen durch Abbau von Zugangsbarrieren, wobei hier die Barriere „Alter“ explizit angeführt wird, festgehalten: „Durch das große Angebot an EDV-Ausbildungen wurde der älteren Bevölkerungsschicht der Zugang zum neuen Lernen ermöglicht.“ (a.a.O., 23, vgl. dazu auch 17) Die Frage 18 zur alternden Bevölkerung lautet folgendermaßen: „Sind spezifische Maßnahmen ergriffen worden, um die Teilnahme am lebenslangem [sic] Lernen für schon länger im Berufsleben stehende Arbeitskräfte und für diejenigen, die keine höhere Schulbildung genossen haben und die ihre Kenntnisse verbessern müssen, um im Arbeitsmarkt zu bleiben, oder für ältere Bürger, die sich auf den Ruhestand vorbereiten, zu verbessern?“ (a.a.O., 28) Als Antwort werden für den Wirkungsbereich des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur IKT-Projekte sowie Weiterbildungsinitiativen auf tertiärem Niveau angeführt (vgl. ebd.). Für den Wirkungsbereich des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit werden der relativ hohe Anteil von älteren Arbeitslosen in Beschäftigungsmaßnahmen sowie die Förderungen von Qualifizierungen (Schulungen) zur Sicherstellung der Beschäftigungssicherung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer durch

höhere Aufwendungen, wobei der Anteil der über 45-Jährigen AMS-Teilnehmenden allerdings dennoch auf niedrigem Niveau (ca. ein Fünftel) bleibt, angeführt (vgl. ebd.). Weiters werden Arbeitsstiftungen (Outplacement) für von Arbeitsplatzverlust bedrohte Ältere sowie Implacementstiftungen, d.h. kurzfristige, bedarfsorientierte Qualifizierungen, genannt (vgl. a.a.O., 29). Zur Schaffung eines Anreizes wurde für über 45-Jährige das Weiterbildungsgeld, das während der Bildungskarenz zur materiellen Absicherung dient, auf die Höhe des jeweiligen Arbeitslosengeldanspruchs angehoben und dessen Bezugszeiten gelten bei dieser Altersgruppe als Ersatzzeiten in der Pensionsversicherung (vgl. a.a.O., 29). Auch für den Wirkungsbereich des Bundesministeriums für Soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz werden Maßnahmen und Projekte aufgeführt (vgl. a.a.O., 29f).¹

Im zeitgleich veröffentlichten „Kok-Report“ (2003), benannt nach Wim Kok, dem Vorsitzenden der Taskforce Beschäftigung, wird bekräftigt, dass sichergestellt werden muss, dass ein höherer Anteil der 55 bis 64-Jährigen weiterarbeitet und dass die Beschäftigungsfähigkeit der derzeit 40 bis 50-Jährigen erhöht werden muss (vgl. a.a.O., 42). Für Österreich wird in diesem Bericht festgestellt, dass dringend Handlungsbedarf gegeben sei, dann ebenso wie in Frankreich, Belgien, Italien und Luxemburg sowie den zukünftigen neuen Mitgliedsstaaten² ist die Erwerbsbeteiligung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sehr niedrig (vgl. a.a.O., 44).

¹ Im Bericht „Achieving the Lisbon goal“ (The Lisbon-to-Copenhagen-to-Maastricht Consortium Partners 2004) werden im Abschnitt „Ageing Population“ Beispiele guter Praxis unter anderem aus Österreich angeführt (vgl. a.a.O., 103-105).

² Am 1. Mai 2004 erfolgte der EU-Beitritt von Estland, Lettland, Litauen, Polen, Tschechien, Slowakei, Ungarn, Slowenien, Malta und Zypern.

Ausgehend von dem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ wurde im Jahr 2001 eine Mitteilung der Kommission mit dem Titel „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ veröffentlicht (Europäische Kommission 2001). In dieser Mitteilung wird insbesondere die Verbesserung des Zugangs zu den Bildungsangeboten als Ziel formuliert bzw. aufgegriffen, um lebenslanges Lernen wirklich für alle Bürgerinnen und Bürger zu ermöglichen. Denn der durch das Memorandum ausgelöste Konsultationsprozess in den Mitgliedsstaaten forderte eine weiter gefasste Perspektive auf das lebenslange Lernen ein: Zum einen wurde die rein wirtschaftliche Perspektive abgelehnt und es wurde dafür votiert, den Gefahren des sozioökonomischen Wandels – Ungleichheit und soziale Ausgrenzung – stärkere Beachtung zu widmen. Zum anderen wurde die auch vorherrschende Reduktion auf Erwachsenenbildung kritisiert und die Sichtweise gestärkt, dass das lebenslange Lernen im Vorschulalter beginnt und bis ins Rentenalter dauert, wobei formale, nicht-formale und informelle Lernprozesse stattfinden (vgl. a.a.O., 3f). Daraus resultiert eine neue Definition des lebenslangen Lernens: „[A]lles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.“ (a.a.O., 9) Bei der angestrebten Verbesserung des Zugangs zu Bildungsangeboten wird auf Chancengleichheit und Zielgruppenorientierung – „wirklich allen ohne Diskriminierung zugänglich“ (ebd.) – rekuriert, wobei unter anderem Arbeitslose, Wiedereinsteigerinnen nach der Erziehungsarbeit, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit niedrigem Bildungsstand und geringen Qualifikationen sowie ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer angeführt werden (vgl. a.a.O., 13). Es wird gefordert, „Zeit und Geld“ in Lernen zu investieren, wobei in den Bereichen Vorschule, Schule, Berufsbildung und Hochschule die öffentliche Hand angesprochen wird, aber auch den Arbeitgebern wird, zumin-

dest in Hinblick auf die Schaffung von angemessenen zeitlichen Rahmenbedingungen für die Teilnahme an Weiterbildungen, Verantwortung übertragen (vgl. a.a.O., 19). Zur Schaffung einer „Lernkultur“ wird in Richtung der Sozialpartner gefordert, das Lernen am Arbeitsplatz – auch in Klein- und Mittelbetrieben – zu unterstützen und zu fördern (vgl. a.a.O., 22). Als Ziel wird formuliert, dass alle Beschäftigten einen individuellen Fortbildungsplan haben sollten und dass insbesondere ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer beim Zugang zu Lernangeboten speziell gefördert werden sollten (vgl. a.a.O., 23f).

2002 beschlossen die damals zuständigen Minister der EU-Länder sowie die Europäische Kommission bildungspolitische Ziele für die allgemeine und berufliche Bildung, die bis 2010 (Lissabon-Ziel) verwirklicht werden sollen (Europäische Kommission 2002). Ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer bzw. ältere Personengruppen finden in diesem Beschluss nicht explizit Beachtung, allerdings wird als bildungspolitisches Ziel folgendes festgehalten: „Die europäischen Bürger jeden Alters werden Zugang zu lebensbegleitenden Bildungsmaßnahmen haben.“ (a.a.O., 4) Weiters wird als ein Teilziel die Unterstützung der Weiterentwicklung der erwerbstätigen Bevölkerung als Beitrag zur Steigerung der Beschäftigungsquoten und zur Hebung des allgemeinen Qualifikationsniveaus gefordert (vgl. a.a.O., 23). Diese Ziele sowie das übergeordnete Ziel der Verwirklichung des lebenslangen Lernens werden im Zwischenbericht des Rates der Europäischen Union und der Europäischen Kommission (2004, vgl. dazu auch CEDEFOP 2004) bekräftigt. Im darauf folgenden Fortschrittsbericht des Rates der Europäischen Union und der Europäischen Kommission (2005) wird festgehalten: „In ganz Europa wird der Ausweitung des Zugangs zur Erwachsenenbildung – insbesondere bei den älteren Arbeitnehmern, deren Zahl bis 2030 um 14 Millionen zunehmen wird, sowie den gering qualifizierten Arbeitnehmern –

zu geringe Priorität beigemessen, und es werden zu wenig Mittel hierfür bereitgestellt.“ (a.a.O., 7)

Anfang 2004 plante die Europäische Kommission ein integriertes Programm für lebenslanges Lernen, in dem die bestehenden Programme für die allgemeine und berufliche Bildung vereint werden sollten, vorzuschlagen. Dieses integrierte Aktionsprogramm trägt der Idee des lebenslangen Lernens, das über die gesamte Lebensspanne hinweg stattfinden sollte um insbesondere den Herausforderungen der Wissensgesellschaft und des demografischen Wandels begegnen sowie das Lissabon-Ziel erreichen zu können, Rechnung (vgl. dazu: Europäische Kommission 2004b, 2; Beschluss Nr. 1720/2006/EG).

Bereits im Juni 2000 wurden auf der Tagung des Europäischen Rates in Feira die Mitgliedsstaaten, der Rat und die Kommission aufgefordert, kohärente Strategien und praktische Maßnahmen zur Förderung des lebenslangen Lernens zu erarbeiten. Diese Aufforderung wurde in der Entschließung des Rates vom 27. Juni 2002 zum lebensbegleitenden Lernen bekräftigt (vgl. Europäischer Rat 2002). 2005 wurden im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur von einer facheinschlägigen Expert/inn/engruppe im Rahmen eines Workshops „Vorschläge zur Implementierung einer kohärenten LLL-Strategie in Österreich bis 2010“ erarbeitet.³ Bei der Analyse der gesellschaftlichen Rahmen-

³ Für Deutschland wurde bereits 2004 ein Strategiepapier für Lebenslanges Lernen vorgelegt (BLK 2004). Die Strategie orientiert sich an definierten Lebensphasen. Interessant dabei ist, dass die Lebensphase „Ältere“ Erwachsene umfasst, die sich nur noch wenige Jahre vor oder bereits im Ruhestand befinden. Die Zielgruppe der älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wird demgemäß unter die Lebensphase „Erwachsene“, die von der Lebensphase „Junge Erwachsene“ abgegrenzt wird, subsumiert (vgl. a.a.O., 6f). Somit bleiben Erwerbspersonen im mittleren und höheren Alter eine in diesem Strategiepapier nicht explizit angesprochene Zielgruppe. „Im Alterungsprozess kommt es weniger auf die Neuentwicklung von Fer-

bedingungen wird die demografische Dimension (Alterung der Bevölkerung), die wiederkehrende Bildungsphasen für Erwerbspersonen notwendig macht, erwähnt (vgl. LLL-Strategiepapier 2005, 7). Die Lebensphasenorientierung des Konzeptes des lebenslangen Lernens wird besonders betont, wobei jede Lebensphase – Kleinkind, Pflichtschule, Jugend, frühes, mittleres und späteres Erwachsenenalter sowie die Nacherwerbsphase – spezifische Themen und Anknüpfungspunkte für das Lernen bietet bzw. hervorbringt. Ziel ist der Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit durch die Anpassung oder Erweiterung beruflicher Qualifikationen bzw. durch berufliche Neuorientierung (vgl. a.a.O., 9).

In Bezug auf die Finanzierung wird festgehalten, dass öffentliche Mittel zur Beseitigung von Benachteiligungen im Zugang zu Aus- und Weiterbildung eingesetzt werden sollten (vgl. a.a.O., 21). Zur Förderung der Teilnahme am lebenslangen Lernen wird für die betriebliche Ebene die Kooperation von Betrieben und Weiterbildungseinrichtungen vorgeschlagen, da vielfach, insbesondere in Klein- und Mittelbetrieben, Strukturen für Personalentwicklung nicht vorhanden sind (vgl. a.a.O., 19). Zusätzlich wird für die Ebene der Unternehmen vorgeschlagen, finanzielle Förderungen für den Aufbau von Personalentwicklungsstrukturen zur Verfügung zu stellen: „Durch nachhaltige Strukturentwicklung und Qualitätssteigerung in der betrieblichen Personalentwicklung können nachhaltige Effekte auf ein gesteigertes Qualifikationsniveau der Bevölkerung erzielt und dadurch die Beschäftigungsfähigkeit (employability) erhöht und das Arbeitslosig-

tigkeiten und Fähigkeiten an, sondern mehr auf den Erhalt vorhandener.“ (a.a.O., 29) Ob dadurch die europäischen bildungs- und beschäftigungspolitischen Ziele wie die Hebung der Beschäftigungsquote von älteren Personen und die Erhaltung der Beschäftigungsfähigkeit älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer erreicht werden können? Im Folgenden werden dann einige Initiativen von Bund und Ländern vorgestellt, die auf die Entwicklung einer altersgerechten und generationenübergreifenden Arbeits- und Personalpolitik abzielen (vgl. a.a.O., 67).

keitsrisiko gesenkt werden.“ (a.a.O., 25) Älteren Erwerbspersonen wird in diesem Zusammenhang jedoch keine spezifische Aufmerksamkeit gewidmet bzw. finden sie keine explizite Erwähnung.

Zeitlich vor dem LLL-Strategiepapier wurde von der Österreichischen Industriellenvereinigung das so genannte IV-Weißbuch (IV o.J.⁴) zur Vorbereitung bzw. Initiierung des Prozesses der Ausarbeitung der geforderten kohärenten nationalen LLL-Strategie vorgelegt. Im IV-Weißbuch wird ausgeführt, dass Österreich vom Produzent zum Innovator werden muss, wodurch die Qualifikationsanforderungen an die Einzelnen steigen, denn konstatiert werden ein Mangel an qualifiziertem Nachwuchs und die Notwendigkeit des gleichzeitigen längeren Verbleibs der Menschen im Erwerbsarbeitsprozess (vgl. a.a.O., 16). Explizit festgehalten wird, dass „das Potenzial älterer ArbeitnehmerInnen vernachlässigt wird oder/und unberücksichtigt bleibt“ (a.a.O., 21). Bei der Ableitung von Maßnahmen bzw. Gestaltungsvorschlägen finden ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer dann allerdings keine besondere Beachtung: etwas unspezifisch ist die Rede von der Notwendigkeit, „künftig Bildung an Lebens- und Lernphasen der Lernenden [zu] orientieren“ und der „Förderung und Unterstützung des Lernens und Arbeitens mehrerer Generationen miteinander“ (a.a.O., 26).

Basierend auf dem Grünbuch „Gleichstellung sowie Bekämpfung von Diskriminierungen in einer erweiterten Europäischen Union“ (Europäische Kommission 2004b) wurde eine „Rahmenstrategie zur Nichtdiskriminierung und Chancengleichheit für alle“ (Europäische Kommission 2005a) erarbeitet. In dem Grünbuch (Europäische Kommission 2004b) wird auf die EU-Charta der Grundrechte, Artikel 21, in dem

⁴ Das IV-Weißbuch wurde ohne Datum veröffentlicht, die Veröffentlichung erfolgte jedoch Ende 2004.

festgehalten ist, dass Diskriminierungen wegen des Alters verboten sind, verwiesen (vgl. a.a.O., 12). Bezug genommen wird auf das Lissabon-Ziel, wobei die Anhebung der Beschäftigungsquote von älteren Erwerbstätigen angesprochen wird (vgl. a.a.O., 13): „Selbstverständlich sind Maßnahmen zur Förderung der sozialen Beteiligung und arbeitsmarktpolitische Maßnahmen äußerst wichtig, wenn man die Lage benachteiligter Gruppen verbessern will. Zusätzlich können natürlich Antidiskriminierungsvorschriften und -strategien eine Schlüsselrolle bei der Unterstützung der Lissabonner Agenda spielen. Sie sollen Hindernisse abbauen, die Mitglieder bestimmter Gruppen am Zugang zu Arbeitsplätzen und Ausbildungsmaßnahmen hindern. Desgleichen können sie auch *dazu beitragen, stereotype Vorstellungen und Vorurteile hinsichtlich der Fähigkeiten von älteren Arbeitnehmern, Menschen mit Behinderungen, ethnischen und religiösen Minderheiten und Einwanderern in Frage stellen.*“ (a.a.O., 13f, Hervorh. M.K.)

Das Jahr 2007 wird schließlich zum „Europäischen Jahr der Chancengleichheit für alle“, als Beitrag zu einer gerechten Gesellschaft, erklärt (Europäische Kommission 2005b). Als besondere Zielsetzung wird die „[g]esellschaftliche Präsenz“ genannt, wobei es darum geht, „die gesellschaftliche Teilhabe bisher wenig präsenter Gruppen in allen Bereichen und auf allen Ebenen zu verbessern“ (a.a.O., 6). Im Jahresbericht 2006 zu Gleichbehandlung und Antidiskriminierung (Europäische Kommission 2006a) wird die niedrige Beschäftigungsquote älterer Personen kritisiert, und es wird an das seit 2000 geltende Verbot der Diskriminierung von Menschen am Arbeitsplatz wegen ihres Alters erinnert (vgl. Europäische Kommission 2006a, 31).

Die Bedeutung der Erwachsenenbildung für das lebenslange Lernen – und in diesem Sinne für das Erreichen des Lissabon-Zieles – wird mit der Mitteilung der Europäischen Kom-

mission (2006b) „Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus“ bekräftigt. In dieser Mitteilung wird Erwachsenenbildung wie folgt definiert: „alle Formen des Lernens durch Erwachsene nach Abschluss der allgemeinen und/oder beruflichen Bildung, unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau (d.h. einschließlich Hochschulbildung)“ (Europäische Kommission 2006b, 2).⁵ Kritisiert wird in dieser Mitteilung, dass die Systeme der allgemeinen und der beruflichen Bildung insgesamt eher auf junge Menschen ausgerichtet sind, wodurch das im Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ als Ziel festgelegte Benchmark einer Teilnahmequote von 12,5 % der Erwachsenen am lebenslangen Lernen insgesamt nur schwer erreicht werden kann (vgl. ebd.). Zusätzlich bestehen die wohlbekannten Ungleichheiten bzw. Benachteiligungen im Zugang zum lebenslangen Lernen nach wie vor. Als ein Ziel wird daher in der Mitteilung „die Verbesserung der Kompetenzen und der Anpassungsfähigkeit von gering qualifizierten Arbeitnehmern über 40 Jahre, so dass sie mindestens eine Qualifikationsstufe höher kommen“ formuliert (a.a.O., 4), wozu auch die Beseitigung der digitalen Spaltung gehört (vgl. a.a.O., 5). Als generelle Forderungen werden mehr und bessere Lernangebote für Erwachsene zur Hebung des generellen Kompetenzniveaus sowie (einmal mehr) eine koordinierte und kohärente LLL-Strategie in den Mitgliedsstaaten postuliert, wobei es nun *von der Planung zur Umsetzung* kommen sollte (vgl. a.a.O., 5f): „Für die Mitgliedsstaaten ist es heute unerlässlich, über ein effizientes, durch Strategien für lebenslanges Lernen gestütztes System der Erwachsenenbildung zu verfügen, das den Zugang der Teilnehmer zum Arbeitsmarkt und ihre soziale

⁵ Diese Definition widerspricht der im Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens verwendeten. Dort meint Erwachsenenbildung „alle Formen des **nicht berufsbezogenen Lernens im Erwachsenenalter**, ob formal, nichtformal oder informell“ (Beschluss Nr. 1720/2006/EG, 6, Hervorh. M.K.).

Eingliederung verbessert und sie *auf ein aktives Altern vorbereitet.*“ (a.a.O., 6, Hervorh. M.K.)

Im Folgenden werden fünf Grundthesen formuliert (vgl. a.a.O., 6-11):

- Bestehende Zugangsschranken sollen beseitigt werden, wobei hier ältere Menschen explizit erwähnt werden. Ziele sind die Steigerung der Gesamtbeteiligung an Erwachsenenbildung sowie die Beseitigung von Ungleichheiten und die Herstellung einer ausgewogenen Struktur der Teilnehmenden: „Um diejenigen zu erreichen, die bislang am wenigsten von den Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung profitiert haben, müssen gezielte staatliche Investitionen getätigt werden.“ (a.a.O., 7)
- Sicherstellung der Qualität der Erwachsenenbildung, u.a. bezogen auf die Didaktik, die Qualität der Trainerinnen und Trainer sowie die der Anbieter.
- Anerkennung und Validierung von Lernergebnissen aus nichtformalen und informellen Lernprozessen, damit diese Anerkennung und Wertschätzung erfahren und als Bestandteil einer Qualifikation gelten können.
- Erarbeitung und Prüfung von Indikatoren und Benchmarks zur Produktion von zuverlässigen Daten über die Erwachsenenbildung.
- Die vierte These bezieht sich explizit auf ältere Bürgerinnen und Bürger⁶, denn „[a]ngesichts der alternden Bevölkerung und der Migrantenströme müssen gezielte Investitionen getätigt werden“ (a.a.O., 9). Gefordert werden die „Anhebung des durchschnittlichen Renteneintrittsalters“ sowie „aktives Altern“ (ebd.). Um eine längere Erwerbstätigkeit zu erreichen, müssen entsprechende Angebote vorhanden sein – das bedeutet, dass „während des gesamten Arbeitslebens Investitionen ge-

⁶ Die vierte These bezieht sich nicht nur auf die Zielgruppe der Älteren, sondern auch auf die der Migrantinnen und Migranten (vgl. a.a.O., 9f).

tätigt werden müssen, um die Beschäftigungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer zu erhalten. Dies sollte von staatlichen Stellen, Berufs- und Branchenverbänden unterstützt werden. Besondere Aufmerksamkeit sollte Arbeitnehmern geschenkt werden, die sich in der mittleren Phase ihrer beruflichen Entwicklung befinden“ (a.a.O., 10). Weiters wird die Sensibilisierung der „Allgemeinheit für die wichtige Rolle der Migrantinnen und der älteren Bürger in Wirtschaft und Gesellschaft“ als Aufgabe benannt (vgl. ebd.).

Fazit und Ausblick

Der Gemeinplatz vom bekanntermaßen geduldeten Papier soll hier nicht strapaziert werden. Allerdings ist selbstverständlich die Umsetzung der formulierten und postulierten Forderungen und Strategien zur Verwirklichung der Idee des lebenslangen Lernens die Gretchenfrage schlechthin.

Die Entwicklungspartnerschaft generationen•potenziale• stärken leistete einen Beitrag zur Verwirklichung der Zielsetzung des Programms EQUAL, nämlich die Beseitigung von Diskriminierungen am Arbeitsmarkt aufgrund des Alters. Von Anfang an wurde die Zielgruppe von g-p-s, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer 45^{plus}, als Potenzial und nicht als „Randgruppe, der es zu helfen gilt“, gedacht. Daher war ja ein wesentlicher Teil des Projektes die Sensibilisierung von Betrieben für die Potenziale ihrer älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Eine Bewusstseinsveränderung auf Seiten der Arbeitgeber tut Not – Barrieren in den Köpfen sind der Chancengleichheit abträglich. Benachteiligungen bei der beruflichen Weiterbildung aufgrund des Alters sind selbstverständlich zu unterlassen. Die Devise für Belegschaften, also Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sollte Vielfalt – und dazu gehört auch die Vielfalt in der Altersstruktur – lauten.

Die Entwicklungspartnerschaft g-p-s thematisierte als weiteren wichtigen Schwerpunkt die Frage nach der Qualität der Angebote in Bezug auf die Trainerinnen und Trainer in der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung. Hierbei steht das professionsbezogene Verständnis auf dem Prüfstand: Welche didaktisch-methodischen Kompetenzen werden für die Bildungsarbeit mit älteren Erwachsenen benötigt und wie können diese vermittelt bzw. erworben werden?

In Bezug auf nachhaltige Entwicklungen sind Projekte mit „Ablaufdatum“, bedingt durch das Ende der finanziellen Förderung, höchst problematisch. Die innovativen Ideen und erprobten Ansätze verpuffen und bleiben im schlimmsten Falle wirkungslos. Insofern sind die Bemühungen der Europäischen Union das lebenslange Lernen zum Leitmotiv der Bildungs- und Beschäftigungspolitik zu machen begrüßenswert. Allerdings muss auch auf nationaler Ebene die Frage der nachhaltigen Finanzierung des lebenslangen Lernens gestellt und auch tatsächlich beantwortet, um dann entsprechend umgesetzt zu werden – hier gibt es für Österreich – gerade auch im Bereich der beruflichen/betrieblichen Weiterbildung – noch viel zu tun.

Wird das europäische Leitmotiv des lebenslangen Lernens insgesamt betrachtet, wäre es vorteilhaft, in Zukunft von lebensbegleitender Bildung zu sprechen und das auch so zu meinen: Lernen und Bildung sollten kein Müssen, sondern eine Möglichkeit sein.⁷ Das lebenslange Lernen wurde lange Zeit bzw. wird auch heute noch – wie die Analyse gezeigt hat

⁷ Dass in Deutschland am 15. Juni 2007 der „1. Deutsche Weiterbildungstag“ begangen wird, könnte als Versuch interpretiert werden, das lebenslange Lernen positiv zu besetzen. Im Rahmen der Kampagne wurden sechs Thesen entwickelt, wobei die dritte wie folgt lautet: „Die Gesellschaft wird älter: Warum sagen wir eigentlich nicht – die Gesellschaft wird klüger?“ (siehe: www.deutscher-weiterbildungstag.de, 13. 04. 2007).

– vor allem als Strategie zur Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zur Erreichung des übergeordneten Zieles der Wettbewerbsfähigkeit propagiert bzw. verstanden. Diese einseitige, eher betriebswirtschaftlich orientierte Sicht evokiert eine Einschränkung auf kurzfristig zu erzielende Gewinne durch Investitionen in das Humankapital. Sinnvoller wäre allerdings die Wahrnehmung von Menschen, die sich entwickeln und entfalten können – und zwar in allen Lebensphasen. Bildung geht über Anpassungslernen und kurzfristiges Schulungslernen hinaus. Bildung bewegt sich im Spannungsfeld der Entwicklung und Optimierung von Fertigkeiten und Kompetenzen sowie der Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit. Erhard Meueler (1998) hat auf den zweiseitigen Charakter von Qualifikationen aufmerksam gemacht: „Qualifikationen haben große funktionelle Anteile, gleichwohl verstärken sie, erfolgreich vollzogen, unsere Selbstwertgefühle.“ (a.a.O., 166) Hartmut von Hentig folgend soll Bildung die Menschen stärken und die Sachen klären (vgl. Hentig 2003). Zur Verwirklichung dieses Ideals bedarf es vor allem zeitlicher Ressourcen, zielgruppenorientierter und qualitätsgesicherter Angebote sowie der Unterstützung bzw. Förderung der Weiterbildungsteilnahme aller Personen- bzw. Beschäftigungsgruppen – und das wiederum wirft einmal mehr die Frage nach der Bereitstellung der entsprechenden finanziellen Mittel auf.

Literatur

Beschluss Nr. 2493/95/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. Oktober 1995 über die Veranstaltung eines Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens (1996). Amtsblatt Nr. L 256 vom 26. Oktober 1995. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31995D2493:DE:HTML>, 10. 04. 2007

Beschluss Nr. 1720/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union, Amtsblatt Nr. L 327/48 vom 24. November 2006. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/l_327/l_32720061124de_00450068.pdf, 10. 04. 2007

BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 115). Bonn

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2001a): Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Österreichischer Konsultationsprozess. (Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr. 1/2001). Wien

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.) (2001b): Österreichischer Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission (Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr. 5/2001). Wien

CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2004): Synthesebericht des Cedefop zur Maastricht-Studie Berufsbildung – der Schlüssel zur Zukunft. Lissabon-Kopenhagen-Maastricht: Aufgebot für 2010 (Autor/in: Manfred Tessaring und Jennifer Wannan). Luxemburg

Europäische Kommission (1993): Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert (Weißbuch). Luxemburg

Europäische Kommission (1996): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg

Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststelle. SEK(2000)1832. <http://ec.europa.eu/education/policies/lil/life/memode.pdf>, 10. 04. 2007

Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission. KOM(2001)678 endgültig. http://ec.europa.eu/education/policies/lil/life/communication/com_de.pdf, 10. 04. 2007

Europäische Kommission (2002): Allgemeine und berufliche Bildung in Europa: Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele für 2010. Luxemburg

Europäische Kommission (2003): Implementierung von Strategien für das lebenslange Lernen in Europa. Bericht zur Umsetzung der Ratsentschließung von 2002. Antworten auf den Kommissionsfragebogen – Österreich. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/lil_report/lil_at_de.pdf, 10. 04. 2007

Europäische Kommission (2004a): Vorschlag für einen Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates über ein integriertes Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. KOM(2004)474 endgültig. http://europa.eu.int/eur-lex/lex/LexUriServ/site/de/com/2004/com2004_0474de01.pdf, 22. 03. 2007

Europäische Kommission (2004b): Grünbuch. Gleichstellung sowie Bekämpfung von Diskriminierungen in einer erweiterten Europäischen Union. KOM (2004) 379 endgültig. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2004/com2004_0379de01.pdf, 10. 04. 2007

Europäische Kommission (2005a): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Nichtdiskriminierung und Chancengleichheit für alle – eine Rahmenstrategie. KOM(2005)224 endgültig. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2005/com2005_0224de01.pdf, 10. 04. 2007

Europäische Kommission (2005b): Vorschlag für einen Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates zum Europäischen Jahr der Chancengleichheit für alle (2007) – Beitrag zu einer gerechten Gesellschaft. KOM(2005)225 endgültig. http://ec.europa.eu/employment_social/fundamental_rights/pdf/ey07/dec07_de.pdf, 10. 04. 2007

Europäische Kommission (2006a): Gleichbehandlung und Antidiskriminierung. Jahresbericht 2006. Luxemburg

Europäische Kommission (2006b): Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus (Mitteilung der Kommission). KOM(2006)614 endgültig. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2006/com2006_0614de01.pdf, 10. 04. 2007

Europäischer Rat (2000): Europäischer Rat, 23. und 24. März 2000, Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm, 25. 03. 2007

Europäischer Rat (2001): Europäischer Rat, 23. und 24. März 2001, Stockholm. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/ACF191B.html, 25. 03. 2007

Europäischer Rat (2002): Entschließung des Rates vom 27. Juni 2002 zum lebensbegleitenden Lernen. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 163 vom 9. Juli 2002. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32002G0709\(01\):DE:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32002G0709(01):DE:HTML), 22. 03. 2007

Europäischer Rat/Europäische Kommission (2004): „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ – die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. Gemeinsamer Zwischenbericht des Rates und der Kommission über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. http://www.bmbf.de/pub/allgemeine_und_berufliche_bildung_2010.pdf, 23. 03. 2007

Hentig, Hartmut von (2003): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart

IV Industriellenvereinigung (o.J.): Lifelong Learning. Konzepte und strategische Leitlinien der IV zur Forcierung und Umsetzung von Lifelong Learning (LLL) in Österreich. O. O., <http://www.stvg.at/weiszbuch/LLL.pdf>, 10. 04. 2007

Kok-Report (2003): Jobs, Jobs, Jobs. Mehr Beschäftigung in Europa schaffen. Bericht der Taskforce Beschäftigung, Vorsitz: Wim Kok. O. O., http://ec.europa.eu/employment_social/employment_strategy/pdf/etf_de.pdf, 26. 03. 2007

LLL-Strategiepapier (2005):Vorschläge zur Implementierung einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. Erstellt durch eine fach einschlägige ExpertInnengruppe. Endfassung vom November 2005. O. O., http://www.oeibf.at/_TCgi_Images/oeibf/20061213104531_LLL-Strategiepapier_Endfassung.pdf, 10. 04. 2007

Meueler, Erhard (1998): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart

Schneeberger, Arthur (2005): Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr. 2/2005). Wien

Schneeberger, Arthur/Mayr, Thomas (2004): Berufliche Weiterbildung in Österreich und im europäischen Vergleich. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit (ibw-Schriftenreihe Nr. 126). Wien

The Lisbon-to-Copenhagen-to-Maastricht Consortium Partners (2004): Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET. Final report to the European Commission. London, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf, 26. 03. 2007

Erika Kanelutti/Norbert Lachmayr

Betriebliche Weiterbildung 45+: Eine Frage des Zugangs

Europas Bevölkerung altert. Dank der markanten Steigerung der Lebenserwartung bei gleichzeitig sinkender Geburtenrate geht der Trend mit Sicherheit in diese Richtung, selbst wenn nicht alle Rahmenbedingungen – wie z.B. das Ausmaß an Zuwanderung – exakt vorhersehbar sind. Damit gehen gesamtgesellschaftlich notwendige Änderungen einher; eine davon ist die Verlängerung der individuellen Erwerbsdauer. Die Statistik Austria (2004a) geht davon aus, dass ab dem Jahr 2010 bereits knapp mehr als die Hälfte des Arbeitskräftepotenzials im Alter zwischen 40 bis 64 Jahren sein wird.

Tatsächlich erleben wir noch gegenläufige Entwicklungen: Die Erwerbsbeteiligung der 55- bis 64-Jährigen beträgt in Österreich nur 28,7 % (Männer 38,6 %, Frauen 19,3 %) (OECD 2005, 241ff). Damit gehört Österreich zu jenen Ländern, die von den Lissabon-Zielen (Minimalquote von 50 Prozent Erwerbsbeteiligung bei dieser Altersgruppe bis 2010) besonders weit entfernt sind. MitarbeiterInnen werden in vielen Branchen schon in ihren Vierzigern überproportional vom Arbeitsmarkt ausgegrenzt, werden in Frühpension geschickt oder mit einem mehr oder minder „vergoldeten Handschlag“ verabschiedet. Dabei ist für diese Altersgruppe das Risiko der (Langzeit-)Arbeitslosigkeit besonders hoch (AMS report 39 2004, 40).

Unter diesen Voraussetzungen nimmt die Teilnahme an beruflicher bzw. betrieblicher Weiterbildung für ältere MitarbeiterInnen eine Schlüsselrolle ein. Denn die zahllosen technologischen, organisatorischen und kulturellen Veränderungen

gen erfordern gerade von jenen Personen eine intensivere Auseinandersetzung, deren Erstausbildung weiter zurückliegt. Allerdings sind bei der laufenden Aktualisierung des berufsbezogenen Wissens ungleiche Beteiligungsquoten festzustellen, für einzelne Bevölkerungsgruppen zeigen sich geringere Qualifizierungschancen.

Das Programm des Europäischen Sozialfonds EQUAL hat sich der Unterstützung von Maßnahmen verschrieben, die zur Chancengleichheit von am Arbeitsmarkt benachteiligten Personengruppen beitragen. Die österreichische EQUAL-Entwicklungspartnerschaft g-p-s richtete sich mit ihren Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten auf die Gruppe der älteren ArbeitnehmerInnen, wobei sich das Teilprojekt des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (*öibf*) „Access to lifelong learning“ besonders mit dem Thema des Zugangs zur betrieblichen Weiterbildung für ältere MitarbeiterInnen in kleineren und mittleren Unternehmen befasste. So wurde zu Beginn des Projekts eine Fragebogenerhebung bei Betrieben und Bildungsträgern durchgeführt (Ergebnisse siehe Lachmayr 2006), weitere Informationen konnten bei Workshops mit älteren ArbeitnehmerInnen und im Zuge zweier Fach- und Vernetzungstagungen gewonnen werden. Zudem wurden in Kooperation mit dem bfi Wien und dem ÖGB qualitative Interviews mit Personalverantwortlichen aus Wiener KMU beauftragt und von Henkel und Wagner (2007) durchgeführt. Aus deren Studie stammen die im Verlauf des Artikels angeführten Originalzitate.

Weiterbildung und ihre Rahmenbedingungen

„Weiterbildung umfasst die Gesamtheit der Lernprozesse, in denen Erwachsene ihre Fähigkeiten entfalten, ihr Wissen erweitern und ihre fachlichen und beruflichen Qualifikationen verbessern oder sie neu ausrichten, um ihren eigenen Bedürf-

nissen und denjenigen ihres gesellschaftlichen Umfeldes zu entsprechen.“ Das Beispiel von EDK (1999, 12) zeigt, wie breit der Begriff „Weiterbildung“ gefasst sein kann.

Schläfli und Gonon (1999, 11) illustrieren in ihrer Definitionen von Weiterbildung ebenfalls diese Grundidee der beruflichen Weiterbildung als eine nach dem Eintritt in den Arbeitsmarkt in einem institutionellen Rahmen erfolgende beruflich motivierte Aktion:

- „Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach dem Abschluss einer ersten Bildungsphase in Schule, Hochschule und Beruf mit dem Ziel, die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erneuern, zu vertiefen und zu erweitern oder neue Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu lernen.
- Weiterbildung ist intendiertes, gezieltes Lernen: vom Selbststudium mit Hilfe von Fachliteratur bis hin zu institutionalisierten Lernformen, dem Weiterbildungskurs. Weiterbildung erfolgt demgemäss institutionell oder außerhalb von Bildungsträgern in informellen Formen am Arbeitsplatz, in der Freizeit und bei sozialer oder kultureller Aktivität.“

Wie unterschiedlich der Begriff Weiterbildung hingegen im betrieblichen Alltag gesehen werden kann, zeigen folgende Auszüge aus Interviews mit Personalverantwortlichen (Henkel/Wagner 2007).

„Ich kämpfe seit 3 Jahren darum, dass alles darunter (Anm.: gemeint ist Weiterbildung) verstanden wird. (...) Lernen ist wirklich alles, jede Schulung (auch im Haus), auch informelles Lernen. Darum geht's. Bei den Mitarbeitern zählt immer nur, was außer Haus ist, was bezahlt wird, was Geld kostet. Nur das wird als Kurs, als Seminar, als Weiterbildung gesehen. Aber lernen tut man auch von der Kollegin, wie die tele-

fiziert; wenn ich mit dem Kollegen beim Kunden bin“ (Henkel/Wagner 2007, 11)

„Weiterbildung ist ein abgegrenztes Ding, mit einem konkreten Inhalt, wo ich dann im Job konkrete Ergebnisse erziele.“ (Henkel/Wagner 2007, 7)

Die österreichische Bildungsforschung verfügt über unterschiedliche Erhebungsergebnisse zur Bildungsbeteiligung; exakt vergleichbare Daten zur Weiterbildungsbeteiligung über einen längeren Zeitraum hinweg fehlen leider: So grenzen die einzelnen AutorInnen den Weiterbildungsbegriff entsprechend der jeweiligen Forschungsfrage unterschiedlich ein. Dies erklärt, warum in der Literatur unterschiedliche Ergebnisse zu Beteiligungsquoten vorgefunden werden: Beispielsweise umfasst „Weiterbildung“ bei der Lifestyle-Erhebung von Fessel-Gfk (2002) nicht nur interne Schulungen und Kurse bei Erwachsenenbildungseinrichtungen, sondern auch selbstorganisierte Lernformen wie beispielsweise Lesen von Fachbüchern. Mit diesem weiten Weiterbildungsbegriff erzielt die Studie den hohen Anteil von 50 % Weiterbildungsaktiven. Der Mikrozensus (2003) hingegen bezieht sich konkret auf die jährliche Teilnahme der Berufstätigen an beruflichen Fortbildungskursen und kommt so zu einer Teilnahme von 12 Prozent. Nach CVTS-2 (Continuing Vocational Training Survey II) haben im Jahr 1999 31,5 % der MitarbeiterInnen in österreichischen Unternehmen eine betriebliche Weiterbildung in Kursform während der Arbeitszeit absolviert (siehe u.a. Nestler/Kailis 2002, 1ff).

Im Hinblick auf die Auswirkung von Weiterbildungsteilnahme auf berufliche Chancengleichheit sind weitere Merkmale in Betracht zu ziehen:

- **Was beinhaltet die Weiterbildung, worauf zielt sie ab und wie ist das Lernen organisiert?**

Bei der beruflichen Weiterbildung ist im Wesentlichen zwischen Umschulung, Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung zu unterscheiden (vgl. EDK 1999, 12f). Dabei reicht der Bogen der Weiterbildung vom informellen Selbststudium (z.B. Fachliteratur lesen) bis hin zu den institutionalisierten Lernformen (z.B. Weiterbildungskurs): Zur Umschulung zählen länger andauernde Qualifizierungsmaßnahmen, die auf eine grundlegende berufliche Neuorientierung abzielen und zu einer Zertifizierung führen. Anpassungsfortbildung hingegen vermittelt in meist kurzen, vielfach nicht zertifizierten Kursen oder Weiterbildungsaktivitäten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche auf Ergänzung, Vertiefung und Aktualisierung der beruflichen Qualifikationen abzielen. Aufstiegsfortbildung wiederum beinhaltet das Ziel einer Höherqualifizierung und damit der Verbesserung der vertikalen Mobilitätschancen. Sie erstreckt sich in der Regel über einen längeren Zeitraum und schließt mit einem Zertifikat ab.

Besonders KMU setzen häufig auf Methoden der informellen Weiterbildung, um die Kompetenzen und Fähigkeiten ihrer MitarbeiterInnen zu verbessern. Nach ENSR (2003, 13) handelt es sich dabei um Learning by Doing, Besuche anderer Unternehmen, Dialog mit KundInnen und LieferantInnen, Teilnahme an Messen und Veranstaltungen, Job Rotation etc. Die dabei entstandenen Kompetenzen, die zwar eine Basis für die Wettbewerbsfähigkeit eines Unternehmens darstellen, sind für die MitarbeiterInnen durch herkömmliche formale Ansätze (z.B. Zertifikate) schwierig nachzuweisen bzw. zu dokumentieren. Die Präferenz für informelle Weiterbildungsaktivitäten auf Unternehmensebene erklärt sich durch geringere Kosten, die einfache Integration der Weiterbildung in das Tagesgeschäft des Unternehmens und die bessere Ausrichtung auf die individuellen und arbeitsplatzbezogenen Bedürfnisse (vgl. ENSR 2003, 23; Kailer 2007, 1).

- **Wie wird die Weiterbildung finanziert?**

Wann findet das Lernen statt? Wird die Weiterbildung vom Unternehmen finanziert oder zahlt die teilnehmende Person selbst, findet die Weiterbildung in der Arbeits- oder in der Freizeit statt? Oder kommen Mischvarianten zum Einsatz?

Ob eine absolvierte berufliche Weiterbildung nun stärker dem Betrieb oder der teilnehmenden Person zugute kommt, ist meist eine Ermessenssache, die Entscheidung über deren Finanzierung (Weiterbildungskosten und Arbeitszeit) wird daher oft individuell verhandelt und hängt entsprechend eng mit der Position der jeweiligen Person im Betrieb zusammen (siehe 2.4 Faktor berufliche Stellung). Jene Personen, deren berufliche Stellung weniger Wertschätzung erfährt, haben tendenziell die geringeren Chancen auf Weiterbildungsfinanzierung. Da Unternehmen bei älteren MitarbeiterInnen vordergründig hinterfragen, ob sich die Investition „noch rechnet“, ist die Frage der Kostenübernahme gerade für diese höchst relevant.

Denn die Kosten für berufliche Weiterbildung sind für Einzelpersonen jeden Alters beachtlich; auch die Aufwendung von viel Freizeit für Weiterbildung kann eine große Hürde darstellen (Betreuungspflichten, familiäre Belastung, benötigte Regenerationszeiten, ...).

Die Frage, wie sich Weiterbildungsbeteiligung unterschiedlicher Personengruppen im Verhältnis zur Finanzierung und zu den Weiterbildungszielen verhält, ist aus den vorliegenden Quellen in der Tiefe nicht herauszulesen. Die Auswirkungen der unterschiedlichen Rahmenbedingungen sind jedoch mitzubedenken.

Zugangsfaktoren

Generell hängt die Bereitschaft zur Weiterbildung von objektiven und subjektiven Faktoren bzw. deren Interaktionen ab. Objektiv gesehen idente Aufwendungen für einen Weiterbildungskursbesuch können von Weiterbildungsinteressierten mit unterschiedlichem Gewicht bemessen werden, verursacht von unterschiedlichen individuellen Rahmenbedingungen: Brüning (2001, 26f) nennt nachstehende Benachteiligungsfaktoren hinsichtlich Weiterbildung auf subjektiver und sozialer Ebene. Dabei merkt die Autorin an, dass diese Aufzählung nicht vollständig und niemals nur ein Faktor ausschlaggebend sein kann. Je nach Situation, individuellen Erwartungen, subjektiven Rahmenbedingungen, Sozialisationserfahrungen und offerierten Weiterbildungsangeboten kommt es zu Entscheidungen für oder gegen Weiterbildung.

Tabelle 1: Beeinflussende Faktoren auf die Weiterbildungsbereitschaft nach Brüning (2001)

Subjektive Faktoren	<ul style="list-style-type: none">– Bildungsbiografie (Schul- und Berufsabschluss)– Lernsozialisation– Lerninteresse– Verwertungsinteresse– Werthaltungen und Einstellungen zu Weiterbildung– Angst vor Misserfolg in der Weiterbildung– etc.
Soziale Faktoren	<ul style="list-style-type: none">– Soziales Milieu und sozialer Status der Herkunftsfamilie– Erwerbstätigkeit– Beruflicher Status und Einkommen– Alter– Geschlecht– Familienstand– Nationalität/Ethnizität– etc.

Weitere Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> – Soziale Beziehungen – Religionszugehörigkeit – Freizeitvolumen – Regionale Zugehörigkeit (Stadt, Land) – Veränderungen in den Arbeitsanforderungen, die nicht rechtzeitig erkannt bzw. auf die nicht hingewiesen wird – Einstellung der ArbeitgeberIn zu Weiterbildung bzw. Förderung der Weiterbildung durch ArbeitgeberIn – etc.
Institutionelle Bedingungen der Bildungsträger (Organisationsstruktur, Qualität des pädagogischen Personals, Organisations- und Vermittlungsformen des Lernens, Supportstrukturen)	<ul style="list-style-type: none"> – Erreichbarkeit der Bildungsstätte – Kinderbetreuung – Zeitstruktur (vormittags, nachmittags, abends; Vollzeit, Teilzeit; berufsbegleitend) – Zeitlicher Umfang – Vermittlungsformen der Lerninhalte – Organisationsformen des Lernens – Orientierungsmöglichkeiten z.B. durch Lernberatung – Sozialpädagogische Begleitung – Qualität des pädagogischen Personals – etc.
Bildungs- und ordnungspolitische Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> – das Bildungssystem – die gesetzlichen Grundlagen des Aus- und Weiterbildungssystems – Förderprogramme – etc.

(Quelle: Brüning 2001, 26f)

Auf einige Zugangsfaktoren, die sich in der Projektarbeit als besonders relevant herausstellten, möchten wir hier in der Folge verstärkt eingehen.

Faktor Alter

Für Österreich repräsentative Studien zeigen die mit dem Lebensalter kontinuierlich und eindeutig abnehmende Inklusion in berufsbezogene Weiterbildung ab 45 Jahren (z.B. Statistik Austria 2004b; lifestyle 2002; Schlögl/Schneeberger 2003).

In der eingangs erwähnten lifestyle-Studie (Fessel-GfK, 2002) wurden für die letzten zwölf Monate die themenbezogene Weiterbildungsaktivitäten relativ breit gefasst erhoben. Während von den 20- bis 29-Jährigen 58 Prozent zumindest eine Aktivität nennen, sinkt dieser Anteil bei den 50- bis 59-Jährigen bereits auf 34 Prozent und liegt bei den über 60-Jährigen bei nur mehr 16 Prozent (vgl. Schlögl/Schneeberger 2003, 34).

Noch deutlichere Hinweise auf Unterschiede in der Weiterbildungshäufigkeit liefert eine repräsentative Erhebung bei 1.000 Personen (Fessel-GfK, 2000). Mit steigendem Alter nimmt die Weiterbildungsbeteiligung ab. In dieser Studie ergab die Frage nach der Teilnahme an speziellen Schulungen im Betrieb bei den über 60-Jährigen null Nennungen!

Tabelle 2: „In welchen Bereichen haben Sie sich in den letzten 3 Jahren weitergebildet oder tun dies derzeit?“, nach Altersgruppen, in %

	15-19 Jahre	20-29	30-44	45-59	Über 60 Jahre	Gesamt (n=1.000)
Fachwissen meines Berufes	41	53	49	28	5	34
EDV, Informatik	46	46	40	23	4	29
Sprachen	18	22	15	14	6	14
Kommunikation, Allgemeinbildung	20	18	20	11	6	14
Gesundheit	6	12	21	16	9	14
Kunst, Musik, Kultur	20	9	11	11	10	11
Kaufmännisches Wissen, Rechnungswesen	11	16	12	4	3	8

Erziehung	2	14	15	7	0	8
Managementtraining, MitarbeiterInnenführung	4	4	14	8	0	7
Marketing, Verkaufstraining	7	13	10	3	1	7
Technik	14	10	7	5	3	7
Summe der Nennungen	189	217	214	130	47	153
Keine Weiterbildung genannt	16	17	21	38	67	35

(Quelle: Fessel-Gfk (2000), n=70 bis 239, zit. nach Schlögl/Schneeberger 2003, 92)

Tabelle 3: „Wie haben Sie sich in den letzten 3 Jahren weitergebildet oder tun dies derzeit?“, nach Altersgruppen, in %

	Fachbücher	Spezielle Schulung im Betrieb	Spezielle Schulung betriebsextern	Vorträge	Kursbesuche	computergestützte Weiterbildung	Abendschule, Kolleg, 2. Bildungsweg
15-19	38	41	3	18	13	21	1
20-29	40	27	9	23	22	15	6
30-44	45	32	9	25	28	13	4
45-59	28	16	5	17	15	7	1
60+	13	0	0	7	2	1	1
Männer	42	25	8	20	16	12	3
Frauen	24	16	4	17	16	7	3
Gesamt	32	21	6	18	16	9	3

(Quelle: Fessel-Gfk (2000), n=70 bis 239, zit. nach Schlögl/Schneeberger 2003, 87)

Faktor Geschlecht und Branchen

Die Einschätzung der geschlechtsspezifischen Teilhabe an betrieblicher Weiterbildung bedarf einer differenzierteren Betrachtung: Im Mikrozensus 2003 lassen sich auf den ersten Blick, bezogen auf die Erwerbsbevölkerung aller Branchen und Altersgruppen, keine quantitativen geschlechtsspezifischen Unterschiede im Umfang der beruflichen Weiterbildung ausmachen.

Zwischen den einzelnen Branchen bestehen jedoch zum Teil deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede. So nehmen männliche Erwerbstätige in den Wirtschaftsklassen öffentliche Verwaltung, Landesverteidigung und Sozialversicherung (Männer 30 % vs. Frauen 23 %) und Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen (45 % vs. 35 %) häufiger an beruflichen Kursen teil als weibliche. Umgekehrt ist es etwa im Unterrichtswesen, wo weibliche Beschäftigte stärker an Weiterbildung teilnehmen (Männer 44 % vs. Frauen 49 %). Frauen in technischen Berufen und in Gesundheits-, Lehr- und Kulturberufen besuchten anteilmäßig etwas häufiger Weiterbildungskurse als Männer. In den übrigen Berufsgruppen sind die Weiterbildungsquoten der Männer durchwegs höher als jene der Frauen. Am deutlichsten sind die Differenzen in land- und forstwirtschaftlichen Berufen (Männer 19 %, Frauen 12 %) und produzierenden Berufen in Bergbau, Industrie und Gewerbe (17 % vs. 10 %).

Was die Bildungsziele betrifft, so ist laut Moldaschl (2003) eine deutliche Unterrepräsentanz von Frauen in der aufstiegsorientierten Weiterbildung festzustellen. Da die Höhe der Ausgangsqualifikation sehr wesentlich die Weiterbildungsbeteiligung bestimmt, kommt weiters zum Tragen, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bildungsniveau erst seit 30 Jahren sukzessiv zurückgehen. Verfügen heute rund 77 % der jungen Frauen im Alter von 25 bis 29 EU-weit (Europäische Kommission 2003) über einen Abschluss jen-

seits der Pflichtschule, so trifft das für nur 46 % der Frauen in der Altersgruppe von 50 bis 64 Jahren zu (im Vergleich zu 58 % der gleichaltrigen Männer).

Faktor Betriebsgröße

Als ein Ungleichheitskriterium im Zugang zur betrieblichen Weiterbildung zeigt sich die Betriebsgröße: Die Betriebserhebung CVTS II belegt für österreichische Betriebe, dass mit sinkender Beschäftigtenzahl im Unternehmen die Weiterbildungsaktivitäten der Betriebe ebenfalls kontinuierlich abnehmen (vgl. Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2003). Der Anteil weiterbildender Unternehmen an allen Unternehmen beträgt für Österreich 72 % (Kleinbetriebe 68 %, Mittelbetriebe 91 % und Großbetriebe 96 %).

Auch Kuwan et al. (2001) zeigen mittels multivariater Auswertungen für Deutschland, dass im Zusammenhang mit der innerbetrieblich durchgeführten formal-organisierten Weiterbildung (Lehrgänge, Kurse, etc.) die Betriebsgröße überhaupt der wichtigste Einflussfaktor ist. Die Teilnahmequote an betrieblicher Weiterbildung liegt zwischen 14 % bei den Erwerbstätigen in Betrieben mit weniger als 100 Beschäftigten und 31 % bei Erwerbstätigen in Großbetrieben mit 1.000 Beschäftigten oder mehr. Die Teilnahmequote der Erwerbstätigen in Mittelbetrieben liegt dazwischen. Die Unterschiede werden vor allem als Resultat unterschiedlicher Ressourcen von Groß- und Kleinbetrieben in der Planung, Organisation und Durchführung betrieblicher Weiterbildung gesehen (vgl. Kuwan et al. 2001, 12).

Bei der innerbetrieblichen Weiterbildung unterstützen große Unternehmen Aktivitäten in einem weiteren Rahmen von Themen und Kompetenzen, während kleine Unternehmen sich verstärkt auf geschäftsnahe, fachliche Bereiche konzentrieren (vgl. ENSR-Studie 2003). Dementsprechend stellt auch Kailer (2007, 1) fest, dass Gesundheitsthemen wie er-

gonometrische Arbeitsplatzgestaltung, gesunde Ernährung etc. in Kleinunternehmen nur geringe Bedeutung zugemessen wird.

Faktor Berufliche Stellung

Bildungsmaßnahmen sind zudem, je kleiner das Unternehmen, desto stärker auf die Unternehmensleitung/Managementebene konzentriert: Formelle Weiterbildung wird vorwiegend bereits gut qualifizierten ArbeitnehmerInnen mit relativ hohem beruflichen Status zugestanden (vgl. Machacek 2001).

Zu gleichen Ergebnissen kommt die ENSR-Studie (2003): Es besteht bei KMU ein positiver Zusammenhang zwischen dem Qualifikationsniveau der MitarbeiterInnenkategorie und deren Einbindung in Kompetenzentwicklungsmaßnahmen. Bei den sehr kleinen Unternehmen konzentrieren sich diese Maßnahmen weitestgehend auf die Geschäftsführung.

Kuwan et al. (2001, 13) zeigen, dass bei der außerbetrieblichen beruflichen Weiterbildung in Form von Lehrgängen oder Kursen die Position in der beruflichen Hierarchie den stärksten Einflussfaktor darstellt. Die Teilnahmequote der Erwerbstätigen in einer höheren Position (mittlere Ebene, Führungsebene und Selbstständige) liegt mehr als dreimal so hoch wie die der Un- oder Angelernten (31 % vs. 9 %). Während bei der Teilhabe an innerbetrieblicher Weiterbildung die Betriebsgröße der bestimmende Faktor ist (s.o.), haben im Zusammenhang mit der außerbetrieblichen Weiterbildung nach der erwähnten hierarchischen Stellung auch noch Schulbildung, Weiterbildungstransparenz und Branche mehr Bedeutung als die Betriebsgröße.

Faktor Bildungsbiografie und -traditionen

Wer negative Schulerlebnisse in Erinnerung hat, die seither durch keine positiven Bildungserfahrungen kompensiert sind,

erlebt die Aussicht auf eine formale Weiterbildung problematisch und meidet diese daher nach Möglichkeit (siehe dazu ausführlich Brüner/Huss/Kölbl 2006)

„Weiterbildungsbereitschaft im eigenen Fach ja, aber die Leute sind dann oft nicht bereit, sich weiter zu bilden, wenn's z.B. um persönliche Defizite geht.“ (Henkel/Wagner 2007, 14)

„Es gibt Mitarbeiter, die wollen für jedes und alles eine Schulung. Dann gibt's Mitarbeiter, die scheuen sich, sich in eine Schulung zu setzen. Ich möchte nicht sagen, dass sie sich scheuen etwas dazu zu lernen, sondern einfach nur, sich in eine Schulung zu setzen.“ (Henkel/Wagner 2007, 13)

Zudem hat sich das Bewusstsein für die Notwendigkeit laufender Weiterbildung erst in den letzten Jahren entwickelt. Geldermann (o.J., 2) beschreibt dies mit den Worten: „Die heute Älteren sind weder praktisch an kontinuierliche Weiterbildung gewöhnt, noch haben sie die Konzepte vom „lebenslangen Lernen“, die heute in aller Munde sind, so verinnerlicht. Lernen bedeutet für sie häufig noch die Vorbereitung für den Beruf, mit dessen Ausübung man einen kompetenten Status erreicht hat. Die Herrenjahre folgen auf die Lehrjahre, und man lässt sich nicht zum Lehrling zurückstufen“.

„Ich versuche seit ich im Haus bin die Mitarbeiterweiterbildung voran zu treiben, aber leider ist die Bereitschaft der älteren Mitarbeiterinnen nicht so groß. Ich habe angeregt, dass die Damen außer Buchhaltung unbedingt auch einen Lohnverrechnerkurs besuchen sollen. Ich hab's nur bei einer Dame geschafft. (...) Die Damen sagen, jetzt mache ich schon seit 25 Jahren den Buchhalterinnenjob und ich möchte mich nicht weiter qualifizieren.“ (Henkel/Wagner 2007, 15)

In dem Maße, in dem kontinuierliches Lernen aber immer wichtiger wird, führt das Nichtteilhaben an kontinuierlichem Lernen immer häufiger zu sozialer und beruflicher Ausgrenzung.

Umgekehrt stellt auch die Bildungsfreundlichkeit der sozialen Umgebung einen Einflussfaktor dar: So kann auch der Weiterbildungsdruck, dem sich viele ausgesetzt sehen, dazu führen, dass sie Weiterbildungsaktive in ihrem privaten und beruflichen Umfeld ausgrenzen. So berichtete eine Mobbingberaterin anlässlich der Fachtagung in Klagenfurt, dass Mobbing von WeiterbildungsteilnehmerInnen ein großes Thema geworden ist.

Die Ergebnisse der multivariaten Analysen von Kuwan et al. (2001) zeigen weiters, dass Personengruppen mit schlechten Bildungserfahrungen mit informeller Weiterbildung noch am besten erreicht werden: Es stellen sich die Zugangsbarrieren im Bereich des informellen beruflichen Kenntniserwerbs geringer dar als in der formal-organisierten Weiterbildung.

Faktor Nutzen und Angebotsgestaltung

Es ist nachvollziehbar, dass kaum jemand bereit ist, Geld, Zeit und Energie für Weiterbildung aufzuwenden, wenn die Bildungsziele und der Weiterbildungsnutzen nicht erkennbar und als persönlicher Vorteil erlebbar sind. Gleiches gilt für „aufgezwungene“ Weiterbildung ohne Rücksichtnahme auf die individuellen Erfahrungen und dem jeweiligen fachlichen Vorwissen. „Es scheint, als habe sich die Erkenntnis breit gemacht, dass Menschen eher dann handeln, wenn sie von einer Sache überzeugt und für sie motiviert sind, als dann, wenn es um Notwendigkeit, um Pflicht geht.“ (Nuissl 2001, 10) Die Gruppe der älteren WeiterbildungsteilnehmerInnen kann aufgrund ihres erworbenen Erfahrungsschatzes und Fachwissens besonders rasch einschätzen, ob die jeweilige Weiterbildung individuell nützlich ist oder nicht. Entspre-

chend wichtig erscheint eine vorzeitige Einbeziehung der Betroffenen in Form einer Bedarfserhebung im Vorfeld der Weiterbildung: je länger im Erwerbsleben, desto maßgeschneiderter muss die Weiterbildung sein, um als nützlich erlebt zu werden.

„Ich arbeite mit den MitarbeiterInnen, die gerne Angebote in Anspruch nehmen möchten. Mit denen mache ich etwas, da ist Energie, die sind interessiert. Die, die nicht kommen, da gehe ich nicht hin bitten und betteln, dass sie etwas machen sollen, sondern da warte ich auf die Effekte, die sich einstellen. Wenn die Leute erzählen, das war ein super Seminar, da haben wir etwas gelernt, privat und für das Unternehmen. Da gibt es dann immer MitarbeiterInnen die neugierig werden und sich das auch ansehen wollen. Irgendwann kippt das dann in Richtung Interesse.“ (Henkel/Wagner 2007, 18)

Hohes Interesse an beruflicher Weiterbildung liegt dann vor, wenn die Weiterbildung eine absolute Notwendigkeit darstellt (z.B. updates), mit der Weiterbildung bestimmte Anreize verknüpft sind (z.B. eine berufliche Besserstellung oder höheres Gehalt) und die Weiterbildung innerhalb der regulären Arbeitszeit stattfindet (vgl. Henkel/Wagner 2007, 13).

„Tendenziell haben die älteren MitarbeiterInnen die Einstellung, ich kann meinen Job, den mache ich seit 20 Jahren, was soll ich noch lernen. Wenn man ihnen dann nachweisen kann, dass das doch nicht ganz so ist, dann sind sie schon bereit, dass sie sich etwas ansehen. Vor allem dann, wenn die KollegInnen, die dort schon waren sagen, dass ist super, genau auf uns zugeschnitten und nicht von der Stange, dann schon, das ist eine Sogwirkung. Wenn es sich von dem abhebt, was sie früher als negativ empfunden haben. Das waren zentral gesteuerte Angebote, wo alle durchgeschleust wurden. (...) Die Weiterbildung hatte damals einen sehr schlechten Ruf. Langsam verbreitet sich auch bei den Älteren, dass

Weiterbildung einen positiven Nutzen bringt.“ (Henkel/Wagner 2007, 16)

Die Teilnahme an Weiterbildung muss sich günstig in den privaten und beruflichen Alltag einfügen, um lebbar zu sein. So ist die Erreichbarkeit des Veranstaltungsortes eines Kurses ebenso wichtig wie die passende Veranstaltungszeit – neben der optimalen inhaltlichen und didaktischen Aufbereitung des Lehrstoffes.

Die Studie „Berufliche Weiterbildung von ArbeitnehmerInnen über 45 in KMU“ (Lachmayr 2006) zeigt unter anderem, dass MitarbeiterInnen im Alter über 45 Jahren Weiterbildungen dann als angenehm und interessant einstufen, wenn sie praxisnah sind, also einen direkten Bezug zu ihrer Tätigkeit haben. Außerdem sollten die Trainings möglichst mit schriftlichen Unterlagen arbeiten, abwechslungsreich sein und Computer beziehungsweise Internet sinnvoll einsetzen. Auf eine altershomogene Zusammensetzung der Lerngruppe wird weniger Wert gelegt. Die Antworten der MitarbeiterInnen decken sich übrigens weitgehend mit den Einschätzungen der Bildungsinstitute.

Modularisierung der Weiterbildungsangebote und neue Formen der Zertifizierung als zwei Entwicklungstendenzen der letzten Jahre tragen zur Flexibilisierung der Bildung und Qualifizierung von Erwachsenen bei, bauen dabei auf individuellen Voraussetzungen auf und ermöglichen die Verbindung von formellen und informellen Lernprozessen. Damit kommen diese Entwicklungen letztlich auch den Bedürfnissen älterer Lernender sehr gut entgegen.

Faktor Unternehmenskultur

Inwieweit betriebliche Weiterbildung gelebt werden kann, hängt eng mit der jeweiligen Unternehmenskultur zusammen. Kuwan (1996, 78) identifiziert hinsichtlich der Unterneh-

menskultur drei kritische Kriterien, welche die Teilnahme an bzw. die Zugangsmöglichkeit zu betrieblicher Weiterbildung wesentlich beeinflussen: der Institutionalisierungs- und Planungsgrad für Weiterbildung im Betrieb; das Vorhandensein innerbetrieblicher Weiterbildungsangebote und die Transparenz des Angebotes; und der Zugang zu Weiterbildung unter Berücksichtigung der „Filterfunktion“ der/des Vorgesetzten.

Darüber hinaus spielt die Unternehmensphilosophie und die Haltung der Managementebene eine noch existenziellere Rolle. Unternehmen, deren wenig selbstbewusste Vorgesetzte das Wissen und die Kenntnis der eigenen MitarbeiterInnen fürchten, sind mit Sicherheit nicht weiterbildungsfreundlich (noch werden sie auf Dauer erfolgreich sein können). Unternehmen, die ihr Augenmerk auf kurzfristigen Erfolg setzen und sich darauf beschränken, Kompetenzen je nach Bedarf und dem Prinzip „hire and fire“ zuzukaufen, sind, sofern es die Arbeitsmarktsituation erlaubt, ebenfalls weit davon entfernt, in betriebliche Weiterbildung zu investieren. Wohingegen in Betrieben, die auf eine langfristige Entwicklung der eigenen Organisation setzen, die Förderung der Weiterbildung und Weiterentwicklung der MitarbeiterInnen fast automatisch mit einhergeht.

Dabei gäbe es im Zusammenhang mit den älteren MitarbeiterInnen prinzipiell mehrere Gründe, deren Weiterbildungsbeeteiligung und so ihren längerfristigen Verbleib am Arbeitsplatz zu fördern.

Zum einen um dem demografischen Wandel Rechnung zu tragen. Talos (2007) zeigt allerdings, dass Österreichs Unternehmen bisher noch wenige Strategien in die Wege geleitet haben, um ihre Betriebe an die demografischen Entwicklungen anzupassen: Erst 13 Prozent haben Talos zufolge Maßnahmen gesetzt, die große Mehrheit der Unternehmen ver-

folgt bisher keine Strategien, um Ältere in den Betrieb zu integrieren beziehungsweise attraktiv zu machen.

Zum anderen, um dem Unternehmen mit den älteren MitarbeiterInnen auch besonderes Erfahrungswissen und (soziale) Kompetenzen und die zahlreichen Vorteile von altersgemischten Teams zu sichern (siehe dazu „Ältere ArbeitnehmerInnen: Das verborgene Gold im Unternehmen“, ÖGB 2004; Kanelutti/Lachmayr 2006-2007 „Newsletter Bildung und Beruf 45+“, Website „diversity works“ <http://www.diversity-works.at> u.v.a.m.)

„Ganz ehrlich: Es [MitarbeiterInnen länger im Unternehmen zu halten] sollte ein Thema sein. Es ist aber keines. Wir verlieren sehr viele Leute, weil sie in Pension gehen. Das tut uns sehr leid. Ist aber momentan so. Es wird auch oft so getan, dass sie nicht mehr so produktiv sind. Das stimmt aber nicht.“ (Henkel/Wagner 2007, 22)

Mit der Einbindung erfahrener MitarbeiterInnen in das betriebsinterne Wissensmanagement haben sich im Rahmen des Projekts g-p-s Fertner und Fertner vertieft auseinandergesetzt, siehe Beitrag.

Wird ein internes Weiterbildungsangebot als Teil der (gelebten) Unternehmensphilosophie angeboten, so trägt dies erheblich zur Bindung der Beschäftigten an das Unternehmen bei. Henkel und Wagner (2007, 4) zeigen diesbezüglich, dass das MitarbeiterInnengespräch als sehr geeignetes Erhebungsinstrument für bedarfsgerechte Weiterbildungsmaßnahmen gesehen wird (und zwar sowohl seitens des Unternehmens als auch des Personals). Die Autorinnen führen dazu weiters an, dass eine überwiegend positive Einstellung der MitarbeiterInnen gegenüber Weiterbildung insbesondere darauf zurückzuführen sein dürfte, dass Weiterbildung nicht mehr „von oben herab“ verordnet wird, sondern in den meisten Fällen

nach persönlichem Bedarf besprochen und festgelegt wird. Und auf Betriebsebene führten einige der interviewten Personalverantwortlichen an, bereits im Zuge des Rekrutierungsprozesses BewerberInnen auf die Lern- und Weiterbildungsbereitschaft zu überprüfen.

Faktor Zeit und Geld

Die Finanzierung wird stets als ein wesentliches Hindernis im Zusammenhang mit betrieblicher Weiterbildung genannt (und noch umso mehr im Zusammenhang mit privat zu finanzierender Weiterbildung).

Tatsächlich fallen, wenn die Kosten vom Betrieb getragen werden und die Weiterbildung in der Arbeitszeit stattfinden, direkte und indirekte Weiterbildungskosten an. Zu den *direkten* Kosten zählen beispielsweise Kursgebühren bzw. Honorare für externe TrainerInnen; Reisekosten und Spesenersätze sowie das an die WeiterbildungsteilnehmerInnen ausbezahlte Taggeld; bei intern gestalteter Weiterbildung die Personalaufwendungen für jene MitarbeiterInnen, die für Gestaltung, Organisation und Durchführung zuständig sind, weiters die Kosten für Räume, Ausstattung sowie Unterrichtsmaterial.

Indirekt fallen vor allem Kosten für den Personalausfall während der Weiterbildung an. Für weitere Ergebnisse sei auf CVTS II verwiesen, z.B. Hefler und Markowisch 2003.

„Wir hatten eine Zeit, wo’s dem Unternehmen nicht so gut ging, da wurde auch nicht viel in Weiterbildung investiert. Was nicht klug ist, denn Weiterbildung muss man antizyklisch betreiben, aber gut. Wie’s dann wieder besser ging, wurde auch mehr in Weiterbildung investiert.“ (Henkel/Wagner 2007, 8)

Gerade kleine Unternehmen haben bei längerfristigen Weiterbildungsmaßnahmen strukturelle Hindernisse zu überwinden. Die fehlende Stellvertretung für weiterbildungsaktive

MitarbeiterInnen ist als bedeutendes Hindernis neben Arbeitsüberlastung, Zeitmangel und der Kostenfrage zu sehen (vgl. Kailer 2007, 5).

„Ich glaube momentan sind wir schon an der oberen Grenze. Das merkt man von der Resonanz her. Wo die Leute zum Teil schon sagen, ich kann ja nicht ständig auf Schulung sein, ich muss ja auch meinen Job machen.“ (Henkel/Wagner 2007, 8)

Wird Weiterbildung in die Freizeit verlagert, so muss der Nutzen für die TeilnehmerInnen besonders evident sein. Zudem erfordert dies private Abstimmungen und Strategien, wie dennoch eine individuelle Erholung von der Arbeitsbelastung möglich wird. Zu hohe familiäre Belastung nennen beispielsweise 50 % der (im Zuge einer Studie von der AK Oberösterreich) befragten Frauen im Alter zwischen 35 und 50 Jahren nach der finanziellen Belastung als zweitwichtigste Schwierigkeit bei der Verwirklichung ihrer Weiterbildungswünsche (vgl. AK OÖ 2003, 7).

„Das Schlimme ist, man hat die reguläre Arbeit und muss nebenher lernen, außerdem muss man sich daran gewöhnen stur irgendetwas auswendig zu lernen, manchmal geht es nicht anders, und das ist schon sehr schwierig, je älter du bist umso schwieriger wird das. Nur wenn du das wirklich willst, funktioniert das auch.“ (Henkel/Wagner 2007, 17)

Doch stellt betriebliche Weiterbildung natürlich nicht nur eine Kostenbelastung dar. Müller (2003, zit. nach Schlögl/Gutknecht-Gmeiner/Lachmayr 2004, 7) rechnet vor, wie teuer der Verzicht auf Weiterbildung zu stehen kommen kann.

Die Autorin unterscheidet zwischen internen und externen betrieblichen Opportunitätskosten, welche durch nicht stattgefundenen Weiterbildung der Beschäftigten entstehen können:

Aufgrund vernachlässigter Qualifizierungsmaßnahmen können interne Opportunitätskosten (Inserate, Vermittlungsgebühren, Ressourcen für Bewerbungsgespräche, Erstattung von Reisekosten im Zuge von Bewerbungen, Administration der Bewerbungen, etc.), höhere Kosten für Einarbeitung und Anpassungsqualifizierung, höhere Lohn- und Gehaltskosten durch Einstellung externer Fachkräfte (Angebote für Abwerbungen, etc.), erhöhtes Fehlbesetzungsrisiko und höhere Fluktuation entstehen, sodass zusätzliche Investitionen zur Steigerung der Unternehmensattraktivität notwendig werden (vgl. Bardeleben/Beicht 1996, 38).

Die externen Opportunitätskosten können z.B. in Umsatzrückgängen aufgrund inkompetent beratener und dadurch unzufriedener KundInnen gesehen werden. Müller (2003, zit. nach Schlögl/Gutknecht-Gmeiner/Lachmayr 2004, 7) spricht in diesem Zusammenhang vom „Return of Qualification Investment“. Hinter diesem Begriff steht die Differenz zwischen Investitionen zur Qualifizierung und denjenigen Kosten, die im Falle einer versäumten Qualifizierung entstanden wären.

Faktor Transparenz, Information und Beratung

Die Angebote der Weiterbildung sind charakterisiert durch eine hochgradige Vielfalt an Inhalten, Zielen, Qualitäten, Kosten und Trägerschaften. Dementsprechend kann die Umsetzung eines prinzipiellen Weiterbildungswunsches auf Schwierigkeiten stoßen: wo kann „sinnvolle“ Weiterbildung gefunden, wie kann deren Qualität beurteilt werden? Wie ist der eigene Weiterbildungsbedarf zu beurteilen?

Einer professionellen Bildungsberatung kommt daher besonders hohe Wichtigkeit zu. So wünschen sich beispielsweise 77 % der Befragten (Studie der AK OÖ 2003, 7) Unterstützung, vor allem bei der Erarbeitung eines Ausbildungskonzeptes und bei der Klärung von Finanzierungsfragen.

„Wir haben vor kurzem eine Mitarbeiterbefragung gemacht und da ist u.a. raus gekommen, dass Aus- und Weiterbildung ein großes Thema ist. Die Mitarbeiter wollen mehr Weiterbildung. Und zwar alle. Auch deswegen, da wir in den letzten Jahren wenig Zeit für Personalentwicklung hatten. (...) Interessant ist, dass die Mitarbeiter „quer durch“ mehr Weiterbildung wollen, aber nicht sagen konnten, welche konkrete Weiterbildung sie machen wollen.“ (Henkel/Wagner 2007, 14)

Tatsächlich ist die Auseinandersetzung mit dem Thema Bildungsinformation und -beratung jenseits der Erstausbildung schon fast so alt wie die Thematisierung des lebensbegleitenden Lernens. Inzwischen wurde auf bildungspolitischer Ebene die Strategie des „lifelong learnings“ um diejenige der „lifelong guidance“ ergänzt: es gilt, ein flächendeckendes Angebot mit professionalisierten Informations-, Beratungs- und Orientierungsleistungen zu entwickeln (vgl. Resolution Lifelong Guidance des Europäischen Rates 2004).

Transparenz und Information

In den letzten Jahren wurde eine Anzahl von Informationsinstrumenten entwickelt, die zumindest in Einzelfragen den Zugang zur Weiterbildung erleichtern:

- Information über bestehende Bildungsangebote: In fast allen Bundesländern bestehen anbieterübergreifende Weiterbildungsdatenbanken. Sie ermöglichen durch thematische oder Volltext-Suche mit relativ geringem Aufwand Informationen über die diversen Bildungsangebote und deren Vergleiche. Über die Website www.erwachsenenbildung.at wird auf die wichtigsten Weiterbildungsdatenbanken verwiesen.
- Informationen über Finanzierungsmöglichkeiten: Verschiedenste Körperschaften bieten, teilweise auf Landes-

ebene, Individualförderungen für Weiterbildung an. In der Datenbank www.kursförderung.at sind alle diese Förderungen erfasst und, ausgehend von den persönlichen Zugangsvoraussetzungen, gezielt abrufbar.

- Informationen zur Weiterbildungsqualität: Die „Checklist Weiterbildung“ unterstützt die Einschätzung der Angebotsqualität (www.checklist-weiterbildung.at). Anhand einer Anzahl von Kriterien können InteressentInnen die für das jeweilige Lernvorhaben passende Qualitäts-Checkliste zusammenstellen.
- Information über bestehende Bildungsberatungsangebote: Der „Atlas für Bildungsberatung“ (www.bib-atlas.at) bietet einen Überblick über die Informations-, Beratungs- und Orientierungsangebote für Beruf und Bildung. Die visualisierte Darstellung macht das große Spektrum an unterschiedlichen Informations- und Beratungsleistungen gut erkenntlich.

Bildungsberatung und Karriereplanung – auch für 45+
Entsprechend der erwähnten „lifelong guidance-Strategie“ werden auch in Österreich große Anstrengungen unternommen, ein flächendeckendes Beratungsangebot zu entwickeln (siehe [bib-atlas](http://www.bib-atlas.at)). Dabei geht die Bildungsberatung über die Vermittlung von Bildungsinformationen hinaus: Bildungsberatung zielt darauf ab, „Lernerfahrungen anzubieten, die es dem Kunden ermöglichen, sich Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen für zukünftige Entscheidungen im persönlichen Bereich, sowie hinsichtlich Ausbildung und beruflicher Laufbahn anzueignen.“ (Clark 1999, zit. nach Clayton et al., 2002).

Dabei werden Angebote zur Bildungsberatung und Karriereplanung speziell für Erwerbstätige ab 40 oder 45 im Zusam-

menhang mit der demografischen Entwicklung eine zunehmend wichtige Rolle spielen:

- „Lifelong Guidance“ als unterstützendes Begleitangebot zu den Anforderungen des „lifelong Learnings“ muss selbstverständlich auch für Menschen über 45 zugänglich sein.
- Wie eingangs erwähnt, ist für Ältere in den meisten Branchen ein Wiedereintritt in den Arbeitsmarkt nahezu unmöglich. Eine proaktive Maßnahme, wie z.B. eine kritische und kreative Überprüfung der eigenen Situation, kann der erste Schritt zur eigenen stabileren Positionierung im Unternehmen sein und damit die Gefahr des Arbeitsplatzverlustes verringern.
- Midterm-Beratung: Durch das gestiegene Bildungsniveau (und der damit verlängerten Ausbildungszeit) auf der einen und die Verschiebung des Pensionsantritts auf der anderen Seite ist eine neue Situation entstanden: Viele der heute 40- bis 45-Jährigen stehen nicht kurz vor dem Ende, sondern eher in der Mitte ihres Berufslebens! Umso wichtiger stellen sich daher die Reflexion des bisher Erreichten und eine gezielte (Neu-)Orientierung dar.

Im Rahmen des Projekts g-p-s hat das Österreichische Institut für Berufsbildungsforschung unter anderem einen Workshop zur Standortbestimmung und Karriereplanung mit der Bezeichnung Boxenstopp entwickelt und durchgeführt, der hier abschließend kurz vorgestellt werden soll:

Der Boxenstopp ist für Personen über 45 konzipiert, die noch im Arbeitsleben stehen. Er wurde als Workshop mit meist 8 - 10 TeilnehmerInnen abgehalten, wobei das Alter der Teilnehmenden vorwiegend zwischen 45 und 55 lag. Als ideale Form hat sich ein 1,3-tägiger Workshop herauskristallisiert:

einem ganztägigen Seminartag ging eine Abendeinheit voraus. Längere Workshops waren, obwohl sinnvoll, von den berufstätigen TeilnehmerInnen aus Zeitmangel kaum angenommen worden. Die konkreten Inhalte und Methoden wurden an die jeweiligen Fragestellungen der Gruppen angepasst. In allen Fällen arbeiteten die TeilnehmerInnen ihre Kompetenzen und Fertigkeiten anhand ihrer „Lebenslinien“ heraus: Die Gestaltung einer einfachen Grafik auf einer Zeitschiene unterstützte bei der Reflexion der einzelnen beruflichen und privaten Lebensstationen und den damit verbundenen Kompetenzerwerben. Die Workshops wurden mit Zieldefinitionen, oft in Form von Weiterbildungsplänen, abgeschlossen.

Eine Besonderheit des Boxenstopp ergab sich aus der Zusammensetzung der Gruppen: Da alle TeilnehmerInnen über 45 waren, trafen viel Lebenserfahrung und wenig Profilierungsnotwendigkeit zusammen: meist kam es zu einem fruchtbaren gegenseitigen Coaching und oft bildete sich auch der Ansatz eines Netzwerks.

Bei öffentlicher Bewerbung sind auch mit diesem Instrument bildungsnahe Personen leichter anzusprechen. Allerdings konnten gute Erfahrungen in Zusammenarbeit mit Betrieben, insbesondere mit BetriebsrätInnen gemacht werden: Wurde ein Boxenstopp in einem Betrieb abgehalten, so konnten auch bildungsfernere TeilnehmerInnen gewonnen werden.

Zusammenfassung und Ausblick

Der Zugang zur Weiterbildung von älteren Erwerbstätigen wird sicher auch längerfristig schwierig bleiben, wirkt doch eine zu große Zahl von Faktoren hemmend ein. Doch wurden, neben weiteren Maßnahmen, im Rahmend der beiden EQUAL-Runden mehrere Forschungs- und Entwicklungsak-

tivitäten zu diesem Thema durchgeführt. Nun, zum Abschluss der aktuellen Programmperiode und danach, gilt es, die vielfältigen Instrumente und Produkte zusammenzufassen und der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus wird die öffentliche Hand gefordert sein, die Beratungsangebote verstärkt auszubauen und durch ein gut durchdachtes Fördersystem vor allem dem großen Finanzierungshindernis bei der privat finanzierten Weiterbildung zu begegnen.

Literatur

AK Oberösterreich (2003): Weiterbildung: Was Frauen wünschen. AK Oberösterreich

AMS report 39 (2004): Erwerbsrealität von älteren ArbeitnehmerInnen: Chancen und Barrieren. Wien

Arbeitsstab Forum Bildung (2001): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. http://bildungplus.forum-bildung.de/files/eb_III.pdf, 20. 04. 2007

Bardeleben, Richard/Beicht, Ursula (1996): „Investitionen in die Zukunft“. In: Bardeleben, Richard/Bolder, Axel/Heid, Helmut (Hg.): Kosten und Nutzen beruflicher Bildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12

Brüning, Gerhild (2001): Benachteiligte in der Weiterbildung. Projektabschlussbericht. [www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/bruening01_01 .pdf](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2001/bruening01_01.pdf), 20. 04. 2007

Brünner, Anita/Huss, Susanne/Kölbl, Karin (2006): Alters- und gendersensible Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung. Literaturstudie. www.bildungundberuf.at, 20. 04. 2007

Eberherr, Helga/Fleischmann, Alexander/Hofmann Roswitha (2006): Alter(n)svielfalt im Betrieb. Strategien und Maßnahmen für eine nachhaltige Unternehmenspolitik in kleinen und mittleren Unternehmen. Agepowerment

EDK (1999): Erwachsenenbildung in den Kantonen: Materialien, Vorschläge und Anträge der Interkantonalen Konferenz der Beauftragten für Erwachsenenbildung. www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/D56A.pdf, 20. 04. 2007

ENSR European Network for SME Research (2003): Entwicklung von Kompetenzen und Qualifikationen in KMU. http://europa.eu.int/comm/enterprise/enterprise_policy/analysis/doc/smes_observatory_2003_report1_de.pdf, 20. 04. 2007

Europäische Kommission (2003): Die soziale Lage in der Europäischen Union 2003. http://ec.europa.eu/employment_social/social_situation/docs/ssr2004_brief_de.pdf, 20. 04. 2007

Europäischer Rat (2004): Resolution Lifelong Guidance. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/guidance2004.pdf>, 20. 04. 2007

Fessel-GfK (2002): lifestyle 2002

Forum Bildung (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. http://www.bmbf.de/pub/011128_Langfassung_Forum_Bildung.pdf, 20. 04. 2007

Geldermann, Brigitte (o.J.): Weiterbildung für die Älteren im Betrieb. www.fbb.de/f-bbv9/downloads/GeldermannWeiterbildungfürdieAelteren.pdf, 20. 04. 2007

Hefler, Günter/Markowitsch, Jörg (2003): Weiterbildung in Österreich im europäischen Vergleich I Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II) http://www.wapp.bmbwk.gv.at/medien/11396_PDFzuPubID5.pdf, 20. 04. 2007

Henkel, Susanna-M/Wagner, Johanna (2007): Situationsbeschreibung und Bedarf innerbetrieblicher Weiterbildung bei Personen im Alter von 45+. Bericht über die Ergebnisse der ExpertInneninterviews mit Personalverantwortlichen im Rahmen des Projekts g-p-s. Wien

Kailer, Norbert (2007): Betriebliche Kompetenzentwicklung in Klein- und Jungunternehmen. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung in Oberösterreich 2006. www.iug.jku.at, 20. 04. 2007

Kanelutti, Erika/Lachmayr, Norbert (2006/2007) (Hg): Newsletter Bildung und Beruf 45+, Nummer 1-5. <http://www.bildungundberuf.at>, 20. 04. 2007

Koch, Hans Konrad (2001): Lebenslanges Lernen für alle verwirklichen. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann Christiane/Siebert, Horst (Hg.): Literatur und Forschungsreport Nr. 47: Weiterbildung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/nuissl01_02.pdf, 20. 04. 2007

Kuwan, Helmut/Graf-Cuiper, Angela/Hacket, Anne (2001): Weiterbildung von „bildungsfernen“ Gruppen. München, www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/kuwan01_01.pdf, 20. 04. 2007

Lachmayr, Norbert (2006): Berufliche Weiterbildung von ArbeitnehmerInnen über 45 in KMU – Chancen und Problemfelder. Wien

Machacek, Tanja (2001): Der Weiterbildungsmarkt in Österreich – Marktstudie und Trendanalyse. Wien, Wirtschaftsuniversität Wien, Diplomarbeit

Mandl, Irene (2005): Kompetenzentwicklung in KMU. In: Markowitsch, Jörg/Strobl, Peter (Hg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. 3s

Moldaschl, Karoline (2003): Die betriebliche Weiterbildung – ein Weg zur Herstellung von Chancengleichheit von Frauen und Männern in Organisationen? Linz, Universität Linz, Dissertation

Nestler, Katja/Kailis, Emmanuel (2002): Unterschiede bei Zugang zur betrieblichen Weiterbildung in Europa. In: Eurostat: Statistik kurz gefasst, Thema 3 – 22/2002

Nuissl, Ekkehard (2001): Weiterbildungspolitik im Wandel. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann Christiane/Siebert, Horst (Hg.) (2001): Literatur und Forschungsreport Nr. 47: Weiterbildung, http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2001/nuissl01_02.pdf, 20. 04. 2007

OECD (2005): Employment Outlook 2005. www.oecd.org/document/1/0,2340,en_2649_201185_34855489_1_1_1_1,00.html, 20. 04. 2007

ÖGB (2004): Ältere ArbeitnehmerInnen: Das verborgene Gold im Unternehmen. http://www.oegb.at/servlet/ContentServer?pagename=OEGBZ/Page/OEGBZ_Index&n=OEGBZ_3.9.f.a&cid=1072107121356, 20. 04. 2007

Schläfli, André/Gonon, Philipp (1999): Weiterbildung in der Schweiz: Situation und Empfehlungen. Bern, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Schlögl, Peter/Lachmayr, Norbert/Gutknecht-Gmeiner, Maria (2004): Indirekte, Opportunitäts- und soziale Kosten der beruflichen Weiterbildung. Eine explorative Erhebung in Wien. öibf

Schlögl, Peter/Schneeberger, Arthur (2003): Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung. <http://www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/oecd-hintergrundbericht.pdf>, 20. 04. 2007

Schneeberger, Arthur/Mayr, Thomas (2004): Berufliche Weiterbildung in Österreich und im europäischen Vergleich, ibw-Schriftenreihe Nr. 126 Statistik Austria (2004a): Statistisches Jahrbuch 2004

Statistik Austria (2004b): Lebenslanges Lernen. Ergebnisse des Mikrozensus Juni 2003

Talos, Emmerich (2007): Ageing Society – eine Herausforderung für Unternehmen und Gesellschaft. Noch unveröffentlichte Studie

Webtipps (Stand 20. 04. 2007)

www.bildungundberuf.at (Plattform für Bildungsinteressierte zum Thema Weiterbildung 45+)

www.oeibf.at (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung)

www.bib-atlas.at (Angebote der Bildungsberatung in Österreich)

www.kursfoerderung.at (individuell abgestimmte Auswahl österreichischer Weiterbildungsförderungsmöglichkeiten)

www.erwachsenenbildung.at (Informationen über bestehende Bildungsangebote)

www.checklist-weiterbildung.at (Erkennen von Weiterbildungsqualität)

www.g-p-s.at (Entwicklungspartnerschaft generationen – potenziale – stärken – g-p-s des europäischen Gemeinschaftsprojekts EQUAL)

www.agepowerment.at (Agepowerment – Arbeit für Menschen über 45, Entwicklungspartnerschaft des Gemeinschaftsprojekts EQUAL)

www.elderly.at (EQUAL-Entwicklungspartnerschaft aller österreichischen territorialen Beschäftigungspakte)

www.u-turn-equal.at (EQUAL-Entwicklungspartnerschaft von 14 bundesweiten Organisationen mit dem Ziel, die Arbeitsmarktsituation der 45Plus zu verbessern)

Günther Fertner/Maria-Luise Fertner

Projekt GENIAL – Darstellung eines Prozesses zum Thema Erfahrungspotenziale älterer MitarbeiterInnen und aktive Einbindung in Wissensmanagement-Aktivitäten

Einleitung

Mittlerweile bekannt und in aller Munde: Die Gesellschaft wird immer älter und der Nachwuchs immer geringer. Für die Wirtschaft bedeutet dies, neue Konzepte zu entwickeln, um diesem Umstand personalpolitisch und arbeitsmarktpolitisch effizient zu begegnen.

Die bisher gültigen Paradigmen müssen sich aus dem Anlass der Überalterung einem Wandel unterziehen, der viele Unternehmen vor ein großes Problem stellt.

Es besteht die Annahme, dass ein rascher Verlust an erfahrenen MitarbeiterInnen und dessen Auswirkung auf das Unternehmen die heutigen qualitativ strukturierten Arbeitsprozesse massiv beeinflussen werden. Viele Unternehmen kennen das Problem aufgrund von bevorstehenden Pensionierungen bzw. Ausscheiden einzelner älterer MitarbeiterInnen. Was jedoch in Zukunft auf das Personalmanagement zukommt, bedeutet eine neue Orientierung an Nachwuchskonzepten bzw. den Verbleib der älteren MitarbeiterInnen präventiv zu bedenken.

Die Sicherung der Humanressourcen, die sich auch in zwischenmenschlicher Stabilität von Belegschaften nieder-

schlägt, ist für viele Unternehmen erstmals von strategischer Bedeutung.

In der Realität des Arbeitsalltags schlägt sich diese theoretische Konsequenz noch nicht nieder. Der/die ältere ArbeitnehmerIn gilt meist nicht als Humanressource. Sein/ihr Stellenwert ist abhängig von der Qualifikation und der Branche entweder des/der Geduldeten oder des/der MitarbeiterIn, der/die keinen geringeren Platz einnimmt als die jüngeren KollegInnen.

Unternehmen sind meist der Meinung, keine Unterschiede in der Personalentwicklung zwischen jüngeren und älteren MitarbeiterInnen zu machen. Eine Studie zeigt jedoch, dass die Diskriminierung älterer Beschäftigten am Arbeitsplatz lt. einem EU-Vergleich in Österreich am häufigsten erlebt wird (vgl. Ilmarinen 1999).

Eine zukunftsorientierte Strategie betrieblicher Personalpolitik in Bezug auf ältere ArbeitnehmerInnen muss in einer humankapitalerhaltenden Umgestaltung der Erwerbsbiografie liegen, d.h. Arbeitszeitstrukturen müssen sich an Lebensphasen orientieren und kontinuierliche Qualifizierungsprozesse – betriebliche Weiterbildung – integriert werden.

Dafür bedarf es einer vorausschauenden Personalplanung und -entwicklung. Die unterschiedlichen Voraussetzungen im Lern- und Leistungsverhalten der älteren MitarbeiterInnen stellen die Personalverantwortlichen vor die Herausforderung, neue Vorgehensweisen in der Personalentwicklung zu realisieren. Fehlende Personalentwicklung ist oft die Ursache sinkender Leistungsfähigkeit älterer MitarbeiterInnen (vgl. Uepping/Altmann/Averkamp 1997).

Durch den hohen IKT-Anteil im Arbeitsprozess werden die älteren ArbeitnehmerInnen in der betrieblichen Weiterbil-

derung ins Abseits gedrängt. Bei generationsübergreifenden organisatorischen Weiterentwicklungen spielt vor allem der unterschiedliche Zugang der verschiedenen Altersgruppen zu den Mitteln dieser Technologien eine entscheidende Rolle. Die Gruppe der älteren ArbeitnehmerInnen gerät durch die Dominanz der IKT-Generation dabei mittlerweile zunehmend ins Hintertreffen.

Mangelhafte Wissenssicherung (Nutzung des Erfahrungspotenzials älterer MitarbeiterInnen) durch ungenügende Integration oder durch Vernachlässigung altersrelevanter Kriterien bei der Aufbereitung von Inhalten erzeugen viele Probleme im Arbeitsalltag, die sich in allen Bereichen des Unternehmens niederschlagen und für eine Polarisierung zwischen jüngeren und älteren MitarbeiterInnen sorgen.

Ältere Beschäftigte nehmen an Qualifizierungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen in geringerem Maß teil als jüngere Beschäftigte (vgl. Wachtler/Franzke/Balcke 1997).

Wird der individuelle Wissensstand im Laufe einer Berufsbiografie nicht kontinuierlich an die aktuellen Erkenntnisse des wissenschaftlich-technologischen Wandels angepasst, so entstehen Qualifikationsdefizite, die unter anderem zu einer „jugendzentrierten“ Personalpolitik beitragen und Konflikte zwischen Generationen fördern.

Der Gefahr von Dequalifikation kann jedoch durch kontinuierliche berufliche (betriebliche) Weiterbildung begegnet werden. Beobachtungen lassen folgende Schlussfolgerungen zu: alternde Belegschaften stellen kein Innovationshemmnis für die Unternehmen dar, vielmehr hängt die betriebliche Innovationsfähigkeit in erster Linie vom Qualifikationspotenzial der Beschäftigten ab.

Das Entstehen positiver Maßnahmen der Alterserwerbsarbeit basiert auf folgenden Voraussetzungen:

- die Unterstützung einer Initiative durch die Unternehmensleitung
- ein günstiges personalpolitisches Umfeld – insbesondere Wertschätzung von Qualifizierung und Wertschätzung für Fähigkeiten und Erfahrung älterer ArbeitnehmerInnen
- die Einräumung von Karrieremöglichkeiten
- das Engagement der betroffenen älteren Beschäftigten selbst
- sorgfältige und flexible Umsetzungsschritte: offene Kommunikation, Beteiligung aller Akteure, sowie eine stufenweise Implementierung der Maßnahmen.

Die menschlich und wirtschaftlich wichtigste Lösung ist ein längerer Verbleib der älteren MitarbeiterInnen im Unternehmen und in der Arbeitswelt generell. Eine vorausschauende, präventive Personalpolitik kann die Entwicklung älterer ArbeitnehmerInnen zu einer Risikogruppe verhindern.

Ausgehend von diesen theoretischen Überlegungen wurde das Projekt GENIAL konzipiert und im Zeitraum von Juli 2005 bis Juni 2007 umgesetzt. Im Folgenden soll veranschaulicht werden, welche Hypothesen der Idee zugrunde lagen bzw. warum Wissenstransfer als Fokus für die Positionierung von älteren MitarbeiterInnen gewählt wurde.

Projekt GENIAL

Exkurs: Was heißt älterer/e Mitarbeiter/in?

Einige Bemerkungen vorab:

Die Gefahr bei der Thematisierung von Zielgruppen besteht darin, dass diese Zielgruppe im selben Augenblick der Benennung ins Rampenlicht rückt und in Folge eine Polarisierung unter den Gesellschaftsgruppen entsteht. Die

europäische und nationale Förderkultur muss Zielgruppen, die am Arbeitsmarkt eine Risikogruppe darstellen (und daher von Diskriminierung bedroht sind), benennen. Die theoretischen Konzepte, die in Anträge gegossen werden, müssen mit dem Vokabular der Förderbedingungen ihre Prozesse beschreiben. Werden jedoch diese Konzepte der praktischen Erprobung ausgesetzt, erfährt man relativ rasch, dass sich Widerstand von anderen Personengruppen auftut. Es entsteht eine Polarisierung in der Bewertung von Gruppen und deren Behandlung in der Gesellschaft, sowie am Arbeitsmarkt und führt im negativsten Fall zu einem Scheitern des Projektes.

Aber es sind nicht nur die „anderen Personengruppen“, die Widerstand zeigen. Die benannte Zielgruppe selbst, in unserem Fall die älteren MitarbeiterInnen, erleben sich nicht als Risikogruppe bzw. wollen nicht ins Rampenlicht gerückt werden. Sie befürchten viel mehr, damit erst recht „ins Out zu rutschen“ oder sie empfinden sich weder als alt noch auf das Abstellgleis gestellt!“ Ob man sich älter fühlt, hängt von vielen Faktoren ab, nicht zuletzt auch von den täglichen Erfordernissen, die Geist, Seele und Körper beanspruchen.

Es stellt sich nun die Frage, wie soll ein Thema behandelt werden, das noch kein Thema (im Sinne eines massiven Veränderungswunsches) ist – zumindest nicht bei den Betroffenen selbst und in der Wirtschaft noch größtenteils negiert wird?

Das Projekt GENIAL versucht einen neuen Weg zu gehen. Nicht die Zielgruppe der älteren MitarbeiterInnen rückt unmittelbar ins Zentrum des Geschehens, sondern die Tatsache, dass Wissenstransfer und Erfahrungsaustausch generell für alle Beschäftigten, und im Speziellen für alle Altersgruppen und „last but not least“ für das Unternehmen

selbst einen wichtigen Wert innerhalb des Betriebsalltags erhält.

Der Gruppe der älteren MitarbeiterInnen wird dabei zwangsläufig ein wichtiger Stellenwert eingeräumt – es sind diejenigen, die aufgrund ihrer langen Berufstätigkeit Erfahrung aufweisen und somit als WissensträgerInnen sichtbar gemacht werden sollen und müssen.

Die AutorInnen dieses Artikels gehen davon aus, dass die Sichtbarmachung von WissensträgerInnen und die damit einhergehende aktive Einbindung in Kommunikationsprozesse die Positionierung im Unternehmen positiv verstärken.

Wissenstransfer heißt Kommunikation

Das Endergebnis, nämlich das „Wissen der MitarbeiterInnen“ ganz allgemein steht oft isoliert im Vordergrund. Wenig Aufmerksamkeit erlangt die Klärung, welches Wissen konkret für das Unternehmen von Interesse ist und wie die MitarbeiterInnen dieses bereitstellen können, ohne mit ihrer eigenen Arbeitszeit in Bedrängnis zu geraten. Denn Wissenstransfer kostet Zeit!

Systematisch an das Vorhaben „Wissensmanagement und Transfer von Erfahrungswissen“ heranzugehen, bedeutet zunächst, geeignete Kommunikationsstrukturen zu finden, um individuelles Wissen und Erfahrung zu übertragen und damit dessen Weiterentwicklung und Anwendung auf betrieblicher Ebene zu ermöglichen.

Eine häufige Methode ist die Bildung von Arbeitsgruppen mit dem Ziel, Wissen zu speziellen Themen anderen MitarbeiterInnen zu vermitteln. Auch die Nutzung von Kommunikationsplattformen kommt diesem Ziel näher.

Voraussetzung für den Erfolg ist, dass dem Wissenstransfer im Unternehmen der richtige Stellenwert eingeräumt wird – und damit auch den Mitarbeitenden die nötige Wertschätzung zuteilwird.

Wir müssen/dürfen uns davon verabschieden, dass alles Wissen und Erfahrung gesichert und transportiert werden kann – aber wir dürfen uns auf die Kreativität verlassen, Wissenstransfer zu erproben und dabei neue Wege beschreiten.

Ziele des Projekts GENIAL

- *Nutzung des Erfahrungspotenzials* älterer ArbeitnehmerInnen mit dem Ziel die *Sichtbarmachung* von älteren ArbeitnehmerInnen *im Arbeitsalltag* zu fördern
- *Stärkung der Positionierung* älterer ArbeitnehmerInnen im Unternehmen
- *Aktivierung* von MitarbeiterInnen um an *Wissensmanagementsystemen* mitzuarbeiten
- *Aktive Einbindung in Kommunikationsprozesse* zwischen den Generationen

Wege zur Zielerreichung

GENIAL entwickelt auf Basis der vorhandenen Strukturen und Ressourcen im Unternehmen Prozessverläufe, die zu den oben genannten Zielen führen sollen. Dabei wird besonders auf Wissensmanagementsysteme fokussiert, die als Mittel zum Zweck – Transparenz von Erfahrungspotenzialen und Beteiligung an Wissenstransfer – genutzt werden.

Die Rolle der Projektverantwortlichen umfasste dabei die Workshopmoderation, Vorträge im Rahmen der Theorievermittlung und die Prozessbegleitung. Die Aufgabe war es, Ansätze für mögliche Maßnahmen gemeinsam mit der im Betrieb gegründeten Projektgruppe zu erarbeiten und den TeilnehmerInnen die erforderlichen Schritte einer Umsetzung zu

vermitteln. Dabei wurde besonders darauf geachtet, dass geliebte Muster der Informationspolitik und Vermittlung von Prozessen an die Belegschaft neu überprüft und hinterfragt werden.

Grundsätzliches zu Projekten in Großbetrieben

Projekte, die sich mit Bewusstseinsbildung und übergeordneten Themen beschäftigen, müssen eine Top-Down-Strategie verfolgen. Dies setzt voraus, dass die Betriebsleitung das Projekt wünscht und seine Durchsetzung als Punkt in der Unternehmensstrategie verankert.

Die Umsetzung selbst muss eine Bottom-Up-Version sein. Das bedeutet, dass Sensibilisierung und Aktivitäten alle Organisationsebenen betreffen und die MitarbeiterInnen zur regen Teilnahme motiviert werden. Dies setzt voraus, dass diese Prozesse in den Betriebsalltag eingebettet werden und für die MitarbeiterInnen interessante Themen behandeln. Eine weitere Voraussetzung ist die regelmäßige Transparenz über den Projektverlauf via Intranet oder andere Medien.

Die Erfahrung zeigt, dass Top-Down-Strategien in Form von Commitments für die Umsetzung durch das Management gegeben werden. Die weitere Verfolgung unter Bedachtnahme aller notwendigen Bedingungen wie ausreichende Zeitressourcen, Priorisierung des Themas (zumindest eine Einräumung eines geachteten Stellenwertes), Festlegung von Verantwortlichkeiten, Zusage von Verbindlichkeiten für die internen ProjektleiterInnen u.v.m. geschieht dann oft nicht mehr. Dies bedeutet jedoch für die Mitwirkenden in dem Prozess eine Gradwanderung zwischen der Einhaltung der festgelegten Projektschritte und der Erledigung der Arbeitsinhalte, sowie der Priorisierung im Zusammenhang mit dem Tagesgeschäft.

In der Praxis führt dieser Umstand zu einer unbefriedigenden und resignierenden Stimmung der anfänglich hoch motivierten ProjektbetreiberInnen.

Die Schlussfolgerung muss sein, dass bei einer Top-Down-Strategie sämtliche erforderlichen Ressourcen in die Strategieplanung einfließen. Die Beobachtung der Umsetzung muss Gegenstand einer Evaluation sein, deren Ergebnisse die nächsten Schritte bestimmen.

Die *Gründung einer Projektgruppe innerhalb des Unternehmens* ist für die Implementierung und Nachhaltigkeit von großer Bedeutung. Sie setzt sich aus VertreterInnen der verschiedensten Abteilungen zusammen, ihre Rolle ist eine vielfältige:

- InformationsträgerInnen: als MultiplikatorInnen für Wissensmanagement (WM) im Unternehmen
- WissensträgerInnen: Kenntnisse über die internen Abläufe
- MitentscheiderInnen: Auswahl der Möglichkeiten und Weiterentwicklung von WM-Instrumenten
- Ansprechpersonen für die jeweilige Abteilung bzgl. Projektverlauf
- InteressensvertreterInnen im Sinne eines ganzheitlichen Auftrages an WM mitzuwirken

Beratungs- und Prozessverlauf

Das Projekt beschreibt die Entwicklung und Durchführung von Prozessen im Bereich von Wissensmanagementsystemen und -netzwerken. Es wird dabei in bestehende Initiativen in diesem Bereich eingebettet mit dem klaren Ziel, Wissenstransfer zu fördern und positive Auswirkungen und Erfahrungspotenziale transparent zu machen.

Der *Gesamtprozess des Projekts GENIAL* gliedert sich in folgende Phasen:

- Akquisition (anhand von definierten Auswahlkriterien)
- Sensibilisierung für die Erprobung im Unternehmen selbst (Sensibilisierung für die erfolgreiche Implementierung von Tools und Maßnahmen auf allen Ebenen)
- Ist-Analyse im Unternehmen
- Gestaltung von Aktivitäten bzw. Maßnahmen
- Probedurchlauf (Pilotprojektgruppen im Unternehmen)
- Auswertung der Ergebnisse, Präsentation bzw. Erstellung der Publikation

Auswahl von Unternehmen

Um eine möglichst erfolgreiche Durchführung anzustreben werden einige Fakten als Ausschlusskriterien festgelegt:

- Geringe Anzahl von älteren MitarbeiterInnen im Unternehmen (< 20 %).
- Es werden gegenwärtig gerade Projekte umgesetzt, wodurch eine Überforderung der Belegschaft möglich ist bzw. Ressourcen nicht verfügbar sind.
- Die Entscheidungsprozesse im Unternehmen dauern sehr lange.
- Die Umsetzung wird nicht auf der obersten Entscheidungsebene beschlossen.
- Es gibt kurzfristig schlechte Erfahrung mit ähnlichen Themen bzw. Projekten.

Sensibilisierung im Unternehmen für die Projektumsetzung

Ein Beratungskonzept zum Thema ältere MitarbeiterInnen kann erst aufgrund der Rahmenbedingungen im Unternehmen präzisiert und adaptiert werden. Das setzt voraus, dass mit den beteiligten Personen einzelne Ist-Zustände, Begriffsverständnisse und Durchführungsvorstellungen (abgestimmt mit den Erfahrungen der Managementebene) geklärt werden müssen.

In dieser Phase wird bereits Sensibilisierung durchgeführt, in dem das Thema „Ältere MitarbeiterInnen“ zum Thema im Unternehmen gemacht wird. Informationen werden verteilt und werfen Fragen auf. Reaktionen der MitarbeiterInnen in dieser Phase sind von großer Bedeutung für die weitere Umsetzung.

Ein weiterer Faktor für spätere Bereitschaft, am Projekt mitzuwirken stellt der *Nutzen für den/die jeweiligen/e* dar. Ist der Nutzen erkennbar? Hat die Geschäftsführung bei der Präsentation des Projektes den Nutzen für die MitarbeiterInnen dargestellt? Wie ist der Nutzen verteilt? Wer profitiert davon? Die Antwort für den Nutzen im Erhalt des Arbeitsplatzes zu suchen, wäre zu kurzfristig betrachtet. Es ist allgemein bekannt, dass für das Wohlbefinden am Arbeitsplatz die Sinnhaftigkeit der Tätigkeit einen entscheidenden Einfluss hat. Ebenso ist die Bereitschaft, an „externen“ Projekten mitzuwirken, die in späterer Folge in den Betriebsalltag übernommen werden könnten, vom kurzfristigen als auch vom langfristigen Nutzen abhängig.

Das Management muss sich dieser Frage vor Projektbeginn widmen. Hilfreich dabei ist, mittels Workshops den Nutzen mit den MitarbeiterInnen gemeinsam herauszuarbeiten. Ein oft falsch aufgefasster Auftrag an das Management ist die Annahme, alle Antworten müssen von der Leitung kommen. Gut geplante und moderierte Workshops mit den Beteiligten schaffen bereits vor dem Projektbeginn eine Atmosphäre des gemeinsamen Arbeitens, die gekonnt in die Projektphase übernommen werden könnte.

Informationstransfer bzw. Ankündigungspolitik im Unternehmen

Je nach Organisationsstruktur wird die Belegschaft im Rahmen von Gesprächen und/oder Veranstaltungen bzw.

durch andere Formen der Ankündigungspolitik über das künftige Projekt und die nächsten Schritte informiert.

Hierbei soll es für die MitarbeiterInnen möglich sein, in den Dialog mit der Projektgruppe zu treten. Es werden Möglichkeiten geschaffen, die es erlauben, regelmäßig über den Verlauf der Umsetzungen informiert zu sein.

Erhebung eines Stimmungsbildes und IST-Analyse im Unternehmen

Um ein Stimmungsbild der Mitarbeiterschaft festzustellen, wird eine Fragebogenerhebung (mit allen MitarbeiterInnen) und Fachgespräche mit der Leitungsebene durchgeführt. Die Fachgespräche liefern auch eine IST-Analyse, wo der Betriebsalltag auf die Implementierung des Projektes geprüft wird. Die Ergebnisse fließen in die Gestaltung der darauf folgenden Workshops und Diskussionsrunden ein. Zusätzlich wird damit ein weiterer Impuls für die Einbindung des Personals in den Prozess geliefert.

Der Fragebogen beinhaltet folgende Kategorien:

- Einstellung zu Wissenssicherung
- Wissenstransfer/Erfahrungswissen: Einstellung und Aktivitätsbereitschaft
- Informationspolitik und Informationstransfer

Ausschnitt – Items aus dem Fragebogen:

- Es gibt Unterschiede zwischen jungen und älteren Mitarbeiter/innen in der Herangehensweise an die Arbeit.
- Ich nutze das Wissen bzw. die Erfahrung auch aus anderen Abteilungen.
- Ich würde gerne an betriebsinternen Netzwerken/Arbeitskreisen zu fach einschlägigen Themen (z.B. Wissenspool, etc.) mitarbeiten.
- Ich verfüge auch über Wissen, das nur durch Erfahrung entstanden ist.

- Manchmal ist es notwendig, dass ein Erfahrungsaustausch auch außerhalb der Arbeitszeit stattfinden muss.
- Ich möchte am Erfahrungswissen älterer KollegInnen partizipieren.
- Könnte ich auf Wissen mittels Software zugreifen, würde ich es abfragen.
- Ich möchte laufend über Aktivitäten zum Thema Wissensmanagement im Unternehmen informiert werden.

Auswahl der Ergebnisse aus der Befragung

Durchschnittlich räumt zwischen 85 % und 95 % der Befragten der *Wissenssicherung* und dem *Wissenstransfer (Einstellung dazu und die Bereitschaft sich aktiv zu beteiligen)* einen wichtigen Stellenwert ein.

Das *Interesse am Know how anderer Arbeitsbereiche* wird in der Gesamttendenz zu rund 100 % kundgetan.

Bei der *Selbsteinschätzung von vorhandenem Wissen*, das durch Erfahrung entstanden ist, ist sowohl bei Führungskräften (FK) als auch bei MitarbeiterInnen (MA) *ein hohes Bewusstsein* dafür gegeben. Interessant ist die Tatsache, dass *Jüngere zu einem höheren Prozentsatz* diese Meinung vertreten als die älteren KollegInnen.

Die *Einschätzung, dass während der Arbeitszeit zu wenig Zeit für einen Erfahrungsaustausch* besteht, wird von den jüngeren FK zu 68 % bejaht, während nur 51 % der älteren FK dies bestätigen. Bei den MitarbeiterInnen wird sowohl bei den Jüngeren (mit 76 %) als auch bei den Älteren (88 %) der Zeitmangel für Erfahrungsaustausch bestätigt.

Die *Bereitschaft, sich aktiv an Wissenspools/Wissensgruppen* zu beteiligen, fällt geringer als die Bereitschaft, Wissen zu sichern. Dies deutet darauf hin, dass es möglicherweise an der Vorstellung über die Art und Form eines aktiven Wissens-

transfers mangelt. Grundsätzlich konnte aber dennoch ein relativ hohes Interesse festgestellt werden.

Es besteht ein *sehr hohes Interesse an den Erfahrungen anderer MitarbeiterInnen* zu lernen. (MitarbeiterInnenbefragung, durchgeführt von IFIA in zwei Großunternehmen, Stichprobe 274 Personen, 2006).

Aus der Befragung lassen sich bereits wichtige Aspekte ableiten, die den weiteren Prozess prägen werden. Folgende Aspekte erscheinen als relevant:

- Es besteht eine ausreichende Bereitschaft, um neue Möglichkeiten zum Wissenstransfer einzuführen bzw. zu erproben.
- Es braucht eine klare Informationspolitik, wodurch die Transparenz über gegenwärtige Erprobungen bzw. geplante Maßnahmen erreicht werden muss.
- Die unterschiedlichen Möglichkeiten der Mitwirkung von MitarbeiterInnen, die sich abteilungsspezifisch ergeben (z.B. Zugang zum Intranet) müssen bei der Umsetzung von Maßnahmen berücksichtigt werden, um keine Diskriminierung bzw. Ausgliederung von MitarbeiterInnen zu provozieren.
- Der Nutzen für die MitarbeiterInnen (MA) und Führungskräfte (FK) muss mit den Beteiligten erarbeitet werden.
- Maßnahmen, die ausschließlich älteren MA/FK zugute kommen, sind nicht zielführend, vielmehr ist eine gute Durchmischung von verschiedenen Altersgruppen anzustreben.
- Die Einschätzung des Zeitaufwands bei der Maßnahmenentwicklung und -setzung zu Wissenssicherung und Erfahrungsaustausch muss individuell und abteilungsorientiert erfolgen.

- Das Maßnahmenpaket sollte sich eher an kurzfristigen Aktivitäten orientieren und weniger langfristige Beteiligung von MA erfordern.
- Eine Spezifizierung des bisherigen Wissenstransfers in den Abteilungen wäre notwendig, um Synergien für weiteren Transfer zu entwickeln.

Durchführung von Workshops/Diskussionsrunden

Um eine Vertiefung der Ergebnisse der Erhebung zu erreichen und den Prozess weiterzuführen werden mit VertreterInnen aus den Abteilungen individuell Workshops durchgeführt.

Mögliche Themen

- Erfolgsfaktoren und Hindernisse im Austausch der MitarbeiterInnen (Generationen) untereinander und mit der Managementebene
- Was bedeutet Wissensmanagement, -transfer, -netzwerk?
- Effizienz und Nutzen für den Einzelnen und das Unternehmen
- Förderung der kreativen Vertrauenskultur
- Integration der verschiedenen WM-Ansätze in einem Gesamtansatz

Präzisierung des Bedarfes

Ausgehend von dem Konzept, dass nur interessante Themenbereiche, die unmittelbaren Nutzen für die MitarbeiterInnen bringen, auch eine Beteiligung und Aktivierung von allen MitarbeiterInnen, insbesondere von älteren Beschäftigten, fördern, werden in Workshops und Gruppensitzungen Bedarfe ermittelt, die im Rahmen von Arbeitsgruppen bearbeitet werden.

Die Festlegung von Bedarfen orientiert sich sehr stark am gegenwärtigen Nutzen für das Unternehmen, aber auch am erkennbaren Nutzen für die MitarbeiterInnen bei einer

Prozessbeteiligung. Demzufolge muss die Informationspolitik adäquat mit den Bedarfen abgestimmt sein. Es empfiehlt sich, mit Themen zu beginnen, die auf möglichst breite Resonanz in der Belegschaft stoßen. In der Bearbeitung dieser Themen werden Möglichkeiten der Wissenssicherung und des Wissenstransfers diskutiert, neu entwickelt oder bereits existierende Tools adaptiert bzw. verwendet.

Durchführung eines Probelaufes zum Thema Wissenstransfer und Erfahrungspotenzial

Eine ausgewählte Arbeitsgruppe bearbeitet festgelegte Fachthemen unter folgenden Aspekten

- Wissenssicherung
- Wissensaufbereitung
- Wissenstransfer

Die Gruppe wird in der ersten Umsetzungsphase extern moderiert und begleitet. Die Ergebnisse werden festgehalten. Es gilt der Ansatz von Empowerment, d.h. die TeilnehmerInnen erproben sich sukzessive in der Moderation, im Erarbeiten von weiteren Themenkreisen, in der Wissenssicherungsstrategie und in der Aufbereitung und Präsentation von Ergebnissen.

Die in der Zwischenzeit auftretenden Ideen, Anregungen und Überlegungen werden via Intranet bekannt gemacht und von den anderen Gruppenmitgliedern diskutiert und kommentiert. Damit sollen die Motivation und der Prozess am Laufen gehalten werden. Im Sinne der bereits erwähnten Informationspolitik sollten Möglichkeiten gefunden werden, wo die Inhalte bzw. Zwischenergebnisse der Arbeitsgruppe für alle MitarbeiterInnen transparent sind und von den Teilnehmenden der WM-Gruppe selbst präsentiert werden.

Es wird erwartet, dass bei positivem Verlauf das Interesse an weiteren Themen steigt und andere MitarbeiterInnen zu anderen Themen nach dem gleichen Modell (oder einer adaptierten Version) zusammenarbeiten. Voraussetzung für dieses Modell ist, dass sich die GruppenteilnehmerInnen freiwillig an der Gruppe beteiligen und innerhalb der Abteilungen Informationstransparenz herrscht. Die TeilnehmerInnen werden somit auch MultiplikatorInnen für Wissenstransfer.

Ergebnisse

Auszug aus den Ergebnissen:

- Erhöhung der Transparenz von Kommunikationsprozessen
- Beachtung geeigneter Informationsmethoden bei der Abwicklung von WM-Projekten
- Anregungen für weiterführende Organisationsentwicklungen; Sensibilisierung
- Vermittlung geeigneter Methoden für den Einsatz im eigenen Arbeitsumfeld der Beteiligten (Projektgruppenmitglieder)
- Erhebung und Sichtbarmachung vorhandener Tools und deren Nutzung
- Initiierung von WM-Prozessen und Verankerung in der bestehenden Prozesslandschaft
- Lessons learned – was muss/kann bei WM-Projekten beachtet werden
- Weiterführung der begonnenen Entwicklungen – strategische Ausrichtung

Viele nicht unmittelbar quantifizierbaren Softfacts schwingen bei der Abwicklung erfolgreicher WM-Projekte mit. Dazu zählen beispielsweise die *Verbesserung der Motivation und Arbeitszufriedenheit* sowohl bei den älteren als auch bei den jüngeren MitarbeiterInnen: durch das Einbeziehen in Gestaltungsräume wird die hohe Identifizierung mit dem Betrieb

und den KollegInnen erzeugt. Durch die *Sichtbarmachung von Erfahrungswissen* werden WissensträgerInnen vermehrt durch Wissen, Erfahrung und Expertentum wahrgenommen. Erlebte Bereicherung und Herausforderung im Arbeitsprozess fördert die Gesundheit und übersteigt in ihrer Wichtigkeit selbst ergonomische Faktoren. Dies hat zweifellos Auswirkungen auf die Förderung im Rahmen der Personalentwicklung und die *Wertschätzung gegenüber der Arbeitskraft*. Darüber hinaus kommt es oft zu einer *Verbesserung der Qualität* und *Vereinfachung der Arbeitsabläufe*.

Ausblick und Resümee

Unternehmen reagieren auf den drohenden Verlust von Erfahrungswissen durch den Ausstieg von MitarbeiterInnen mit unterschiedlichen Modellen – oder auch nur mit einem hoffnungslosen Seufzer.

Auf der anderen Seite seufzen oft auch ältere MitarbeiterInnen, die noch nicht unmittelbar vor ihrer Pensionierung stehen. Denn ihre Bedenken, ihr Wissen allzu bereitwillig zur Verfügung zu stellen, kommen nicht von ungefähr: Ihr Wissen könnte für die Firma gesichert, sie selbst als ErfahrungsträgerInnen aber entbehrlich werden! MitarbeiterInnen, die sich am Transfer von Erfahrungswissen beteiligen, müssen daher sicher sein, dass auch ihnen daraus ein konkreter Nutzen – oder doch zumindest kein Schaden! – erwächst.

Wissen und Erfahrung

Zumeist liegt große Bereitschaft vor, sich der Verbindung von Themen rund um „Wissen“ und „Ältere MitarbeiterInnen“ zu widmen. Einen wesentlichen Einfluss auf das Wissensmanagement hat die unternehmensspezifische Situation. Je spezieller die Produkte, desto größer

ist die Identifikation und desto besser funktioniert die Einbindung der MitarbeiterInnen in den Wissenstransfer.

Das große Erfahrungswissen ist sicher eine besondere Stärke älterer MitarbeiterInnen. Doch: Eine grundsätzliche Verknüpfung von Alter mit Erfahrung ist nicht zulässig. So flacht in vielen Bereichen – wenn auch durchaus nicht überall – die Erfahrungskurve im Laufe der Jahre ab. Oft werden die meisten und wichtigsten Erfahrungen in den ersten zehn Jahren der Betriebszugehörigkeit gesammelt. Auch bei Technologiesprüngen kann es dazu kommen, dass Wissen seine Bedeutung verliert. Häufig fallen die Unterschiede zwischen jung und alt geringer aus als die zwischen unterschiedlichen Persönlichkeiten.

Die relevanten Kompetenzen älterer MitarbeiterInnen sind meist im Bereich der Soft-Skills, also dem Wissen, um den Umgang mit Menschen und Entscheidungen zu finden. MitarbeiterInnen über 45 haben in ihrem Berufsleben auch schon Misserfolge einstecken müssen und dabei in Abhängigkeit von der Unternehmenskultur viel gelernt. Diese Erfahrungen fließen oft unbewusst bei der Bewältigung neuer Aufgaben ein. Im Bereich der Selbsteinschätzung erzielen ältere MitarbeiterInnen oft bessere Ergebnisse.

Übrigens scheinen Ältere auch eher bereit zu sein, Fachwissen von Jüngeren zu akzeptieren, als umgekehrt. Interessant ist, dass fast durchgängig altersgemischte Teams als optimale Variante verstanden werden – und zwar sowohl seitens der MitarbeiterInnen selbst als auch seitens der Personalverantwortlichen!

Ältere Beschäftigte laufen dann Gefahr ihre Kompetenzen zu verlieren, wenn ihr Wissen bzw. sie als WissensträgerInnen nicht sichtbar werden und wenn keine Vernetzung stattfindet.

Dann erfolgt in der Regel auch keine Weiterentwicklung. Besonders dramatisch kann sich der Kompetenzverlust bei Einsatz neuer Technologien auswirken.

Insgesamt spielen natürlich auch bei älteren Beschäftigten die Rahmenbedingungen eine große Rolle: um sich weiter entwickeln zu können, müssen die notwendigen Ressourcen bereit stehen, so muss z.B. Zeit für Weiterbildung und Reflexion gegeben sein. Viele Kompetenzen bleiben oft im Hintergrund: viele Fertigkeiten und Kenntnisse stellen eine derartige Selbstverständlichkeit dar, dass sie von den Betroffenen gar nicht wahrgenommen werden. Wenn aber das Bewusstsein da ist, so besteht eine sehr große Bereitschaft, ihr Wissen anderen bereit zu stellen, z.B. indem Abläufe gut dokumentiert werden.

Fantasie ist wichtiger als Wissen, denn Wissen ist begrenzt!
(Albert Einstein)

Literatur

Ilmarinen, Juhani (1999): Ageing Workers in the European Union. Helsinki

Uepping, Altmann & Averkamp (1997): Zeitschrift Personalführung 12/1997

Wachtler, Franzke & Balcke (1997): Die Innovationsfähigkeit von Betrieben angesichts alternder Belegschaften. Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn

Anita Brünner

Lernen im Alter – aber wie? Auf dem Weg zu einem neuen Lernverständnis

Einleitung

In diesem Beitrag erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Thematik des Lernens im Alter¹. Seit einigen Jahren erfahren ältere ArbeitnehmerInnen in Europa² eine verstärkte Aufmerksamkeit. Die sinkende Geburtenziffer sowie die Erhöhung des Pensionsantrittsalters und der dadurch entstehende längere Verbleib im Erwerbsleben bilden die Ausgangslage für Veränderungen. Mittlerweile werden alle gesellschaftlichen Bereiche – angefangen vom familiären Leben bis hin zum Arbeitsbereich – vom Wandel der Altersstrukturen berührt. In diesem Zusammenhang tritt immer wieder die Frage, ob ältere Menschen bzw. ArbeitnehmerInnen überhaupt noch lernfähig sind, in den Mittelpunkt bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Diskussionen. Leider wird diese Debatte (vor allem das Thema Weiterbildung Älterer) teilweise noch immer vom Defizitmodell bestimmt, wonach mit zunehmendem Alter die Lernfähigkeit abnimmt (vgl. Puhmann 2001, 9). Daher wird im folgenden Beitrag der Versuch unternommen, das Defizitdenken anhand von Beispielen und

¹ Wenn im folgenden Beitrag von Lernen im Alter gesprochen wird, so sind damit Personen über 45 Jahre gemeint. Zum einen, weil die Zielsetzung der EQUAL Entwicklungspartnerschaft g-p-s die Erhaltung der Beschäftigung und Beschäftigungsfähigkeit von erwerbstätigen Personen über 45 ist. Zum anderen, weil ab dem 45. Lebensjahr eine deutliche Abnahme der Weiterbildungsbeteiligung zu erkennen ist (vgl. Schneeberger 2004, 2).

² Von dieser Veränderung sind nicht nur europäische Länder, sondern auch andere Industrieländer wie beispielsweise die USA und Japan betroffen. Demzufolge ist das Anwachsen der älteren Bevölkerung ein globales Phänomen (vgl. dazu Stöckl/Spvacek/Straka 2001, 89 und Nittel 1989, 29).

didaktischen Handlungsmöglichkeiten zu widerlegen. Es wird verdeutlicht, dass die Lernfähigkeit eine menschliche Eigenschaft ist, die auch mit fortschreitendem Alter bestehen bleibt. Der Mensch lernt ein Leben lang und nur weil er alt wird, heißt das noch lange nicht, dass er seine Lernfähigkeit automatisch verliert. Bevor nun im Folgenden näher auf die Lern- und Leistungsfähigkeit im Alter eingegangen wird, werden zuerst die Begriffe Alter und Lernen definiert. Anschließend werden didaktische Handlungsmöglichkeiten, die das Lernen im Alter unterstützen, vorgestellt.

Alter

Bevor vom Lernen im Alter gesprochen werden kann, muss zuerst der Begriff Alter näher erläutert werden. Bis dato gibt es keine einheitliche Definition von Alter, Alter wird je nach Betrachtungsweise unterschiedlich definiert. Grund dafür ist der komplexe Vorgang des Alterns. Das heißt, Alter wird nicht nur von biologischen, sondern auch von soziologischen, psychologischen und kulturellen Aspekten beeinflusst. Hinzu kommt, dass Alter auch vom sozialen Wandel getragen wird. Damit ist gemeint, dass Altersbilder von der Arbeitsteilung, dem Wertewandel und von der gesellschaftlichen Bewertung des Lebensalters beeinflusst werden (vgl. Ullrich 1999, 11). Dazu hält Magdalene Malwitz-Schütte (2003) Folgendes fest: „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.“ (Malwitz-Schütte 2003, 3)

Demzufolge haben nicht nur ältere Menschen Schwierigkeiten, eine allgemeingültige Grenze für das Eintreten in das Alter zu benennen, sondern auch GerontologInnen; aufgrund der individuellen Unterschiede, sowie der kalendarischen,

biologischen, psychisch-intellektuellen und sozialen Unterschiede des Alters. Das soziale Alter ist dabei den stärksten Normierungen ausgesetzt, nämlich der in einer Gesellschaft üblichen Einteilung des Alters, die durch Positionen, Bewertungen und Erwartungen bestimmt wird. Beispielsweise wird ein Mensch im Sport schon etwa mit Mitte Vierzig, wenn nicht sogar schon mit Mitte Dreißig, zu den Älteren gezählt. Im Familienleben gibt es eine etwas stärkere Ausdifferenzierung des Alters, beispielsweise liegt hier der Schnitt um das 50. Lebensjahr (vgl. Reimann/Reimann 1994, 4f).

Es wird deutlich, dass aufgrund der individuellen Zugänge eine genaue Festlegung des Alters kaum möglich ist. Darauf macht auch Christoph Behrend (2002) aufmerksam. Er verweist darauf, dass Altern als Prozess betrachtet werden soll: „Problematisch ist die Festlegung einer chronologischen Grenze für die Bestimmung des Alters. Sinnvoller ist die Betrachtung des Alterns als eines Prozesses, der differenziell für Individuen und Gruppen erfolgt und in dem darüber hinaus die gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen von Alternsprozessen als Einflussgrößen berücksichtigt werden. Dies gilt auch für die Orientierungen und Zuordnung der Altersvariablen im Zusammenhang mit der Erwerbsarbeit.“ (Behrend 2002, 19)

Auch Malwitz-Schütte (2003) spricht in diesem Zusammenhang von Altern als ein dynamisches Konzept, das eine Nähe zum Begriff der Entwicklung und der Reifung hat. Altern hat keine konkreten Zeitpunkte und keine fest definierten Einschnitte und Brüche, sondern nur Übergänge (vgl. Malwitz-Schütte 2003, 3).

Lernen

In weiterer Folge muss neben dem Begriff Alter auch der Begriff Lernen näher betrachtet werden. Der Begriff Lernen ist – ebenso wie der Begriff Alter – ein vielschichtiger Begriff, auch hier gibt es keine einheitliche Definition. Je nach Zugang und Fachgebiet wird Lernen unterschiedlich betrachtet und definiert. Grundsätzlich wird Lernen als eine Verhaltensänderung aufgrund von Erfahrungen definiert: „Wir können **Lernen** als einen Prozess definieren, der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotenzial führt und auf Erfahrung aufbaut.“ (Zimbardo 1995, 263). Weiters wird Lernen als die Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Schrader/Berzbach 2006, 9) sowie als Erwerb von Wissen, Erkenntnissen, Qualifikationen und Motivationen verstanden (vgl. Siebert 2003a, 6). Alfred Riedl (2004) konkretisiert das Lernen, in dem er es als Prozesse versteht, „... durch die ein Individuum Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Einstellungen neu erwirbt oder bereits bestehende verändert.“ (Riedl 2004, 30)

Aufgrund dieser Definitionen wird deutlich – und darauf macht u.a. auch der Gehirnforscher Manfred Spitzer (2002, 1f) aufmerksam –, dass Lernen nicht dem Befüllen eines Behälters (Nürnberger Trichter) entspricht. Lernvorgänge dienen der Herstellung von Einklang zwischen den Konstruktionen des Einzelnen und der Umgebung. Es wird ein viables Modell der Umwelt hergestellt, d.h. nur Konstrukte, die passen, werden gefestigt. Die menschliche Aufmerksamkeit ist selektiv und konstruktiv und daher wird nur das wahrgenommen bzw. gelernt, was wichtig oder wofür man geschult ist (vgl. Siebert 2003b, 14ff). Demnach kann Lernen aus konstruktivistischer Sicht, als eine „selbstgesteuerte Angelegenheit“ bezeichnet werden: „Lernen – so der Konstruktivismus – ist ein *autopoietischer*, selbstgesteuerter, eigenwilliger und eigensinniger Prozess. Lernen benötigt zwar Informationen,

Anregungen, Rückmeldungen, Lernhilfen, aber Lernen lässt sich nicht ‚von außen‘ determinieren. *Das psychische ‚System‘ entscheidet, was es verarbeiten kann und will.* Lernen ist kein Transport des Wissens von A nach B, ‚Bedeutungen‘ können nicht linear mitgeteilt werden, sondern das System konstruiert seine Welt des Bedeutungsvollen.“ (Siebert 2003c, 44)

Lern- und Leistungsfähigkeit im Alter

Nachdem die Begriffe Alter und Lernen geklärt wurden, wird anschließend auf die Lern- und Leistungsfähigkeit im Alter eingegangen. Bedeutend dabei ist, dass die Lern- sowie die Leistungsfähigkeit eines Menschen mit zunehmendem Alter nicht automatisch verloren geht. Mittlerweile ist bekannt, dass das Alter keinen direkten Einfluss auf die Lern- und Leistungsfähigkeit hat und keine Barriere für das Lernen darstellt. Dies verdeutlichen vor allem lernpsychologische Forschungsergebnisse der letzten zwei bis drei Jahrzehnte (vgl. Arnold 1996, 195). Zusammenfassend kann festgehalten werden

- „daß Erwachsene bei entsprechender Tätigkeit und Vorbildung weit über das dritte [...] Lebensjahrzehnt hinaus intellektuell leistungsfähig bleiben und auch die praktische Relevanz neuartiger Problemstellung ebenso schnell wie junge Erwachsenen erkennen können [...],
- daß die für die Informationsverarbeitung wichtige Nervenleitungsgeschwindigkeit beim Menschen ihr Maximum erst zwischen dem vierten und fünften Lebensjahrzehnt erreicht und bis zum 85. Lebensjahr nur auf etwa 85 % des im 30. Lebensjahr gemessenen Vergleichswertes abnimmt [...],
- daß die eigentliche Problematik des älteren Lernenden nicht in der Informationsverarbeitung selbst, sondern in der Informations-Vermittlung und deren Aufnahme liegt,

und dass diese durch Entwicklung geeigneter Weiterbildungs-Programme für Ältere auch stimuliert oder gar trainiert werden könne [...].“ (Orlowsky 1997, 453)

Trotzdem kommt es zu einer Veränderung in der Lern- bzw. Arbeitsleistung im Laufe des Älterwerdens. Im Alter verschieben sich die kognitiven Leistungsmerkmale (vgl. Frerichs 2005, 49 und Hörwick 2003, 7). Einerseits kommt es zu einer Verringerung bestimmter Lernleistungsfähigkeiten im Alter, andererseits bleiben Fähigkeiten bis ins hohe Alter erhalten bzw. nehmen sogar mit zunehmendem Alter zu:

1. Fähigkeiten, die sich im Alter verringern

Im Alter kommt es zu einer Verringerung der Geschwindigkeit der Informationsaufnahme und -verarbeitung, sowie zu einer Abnahme der geistigen Beweglichkeit und Umstellungsfähigkeit, denn mit zunehmendem Alter nimmt eine schnelle Informationsverarbeitung und Reaktionsgeschwindigkeit, das Arbeitsgedächtnis und die selektive Aufmerksamkeit ab. Diese Veränderung wird vor allem bei schwierigen Aufgaben und hohen Dauerbelastungen deutlich, ebenso bei Aktivitäten und Wahrnehmungen, die eine Kombination erfordern, sowie bei Zeitdruck und hoher Komplexität (vgl. Frerichs 2005, 49 und Decker 1984, 170).

2. Fähigkeiten die im Alter gleich bleiben

Im Alter bleiben Intelligenz, Lernfähigkeit und die Fähigkeit zur Informationsaufnahme (Auffassungsfähigkeit) als solche gleich. Ebenso wird das Allgemeinwissen, die Konzentrations- und Merkfähigkeit nicht bzw. kaum³ vom Alter beeinflusst. So bleiben die Fähigkeiten, sich in alltäglichen Problemen zurechtzufinden sowie normale Dauerbelastungen aus-

³ Franz Decker (1984) schreibt in diesem Zusammenhang von Fähigkeiten, die vom Alter kaum beeinflusst werden (vgl. Decker 1994, 170).

zuhalten, erhalten (vgl. Frerichs 2005, 49 und Decker 1984, 170).

3. Fähigkeiten, die mit dem Alter wachsen

Es darf nicht vergessen werden, dass mit steigendem Alter Fähigkeiten auch wachsen können. Altern bedeutet nämlich nicht nur Verlust und/oder Stagnation, sondern auch Wachstum und Reifung (Weisheit). Unter anderem kommt es im Alter zu einer Zunahme der Arbeits- und Berufserfahrung, sowie zu einer Erweiterung der sozialen Kompetenzen wie beispielsweise die Kontaktfähigkeit, Urteils- und Konfliktlösungsfähigkeit. Ebenso steigert sich das selbstständige Arbeiten und die Erfassung von Sinnzusammenhängen (vgl. Decker 1984, 170).

Im Zusammenhang mit der Lern- und Leistungsfähigkeit kann resümierend festgehalten werden, dass Lernen meistens unbewusst, unbeabsichtigt und unstrukturiert erfolgt. Gelernt wird sowohl im Alltag durch Versuch und Irrtum, als auch aufgrund von Erfahrung und Wiederholung. Die Lernfähigkeit ist eine menschliche Eigenschaft, die bei jedem Menschen vorhanden ist. Aber Lernfähigkeit muss entwickelt, geübt und gefördert werden und das erfolgt bei jedem Menschen auf unterschiedlichste Weise und in verschiedenem Umfang (vgl. Brauer 2003, 72). Die Lernfähigkeit wird im Laufe des menschlichen Lebens unregelmäßig und langsam erworben. Sie ist nicht nur Ergebnis von Lernprozessen, sondern sie wirkt sich auch auf weiteres Lernen aus. Vorwiegend wird die Lernfähigkeit von der Persönlichkeit und den individuellen Lernerfahrungen beeinflusst. Die Lernfähigkeit bleibt aber grundsätzlich bis ins hohe Alter erhalten und es kommt lediglich zu einer Verschiebung aufgrund biologischer Alterungsprozesse (vgl. Decker 1984, 168f). Neben den persönlichen und biologischen Bedingungen spielen beim Lernen natürlich auch der Bildungsweg sowie soziale Gege-

benheiten eine wesentliche Rolle (vgl. Conein/Nuissl 2001, 41).

Da Lernsituationen nie ident sind, werden in verschiedenen Lernsituationen auch unterschiedliche Lernfähigkeiten aktiv. Die Lernfähigkeit verändert sich permanent, je nachdem welche (Lern)Erfahrungen gemacht wurden. Die vorhandenen Lernfähigkeiten haben Einfluss auf das weitere Lernen; daher werden die am ausgeprägtesten Lernfähigkeiten weiter ausgebaut. Unausgeprägte Lernfähigkeiten bleiben bei Erwachsenen schwach, wenn nicht bewusst und geplant gelernt wird. Die Lernfähigkeit wird von lernbedingter Intelligenz, geistiger Beweglichkeit, Nachhaltigkeit des Lernens, didaktischer Struktur, Lernbedürfnis, Zeit, Umwelt und Erfahrungen stärker beeinflusst als vom Alter (vgl. Decker 1984, 169 und 171). Aufgrund dieser Besonderheiten, bedarf es didaktischer Handlungsmöglichkeiten.

Didaktische⁴ Handlungsmöglichkeiten

Für die Entwicklung didaktischer Handlungsmöglichkeiten ist es wesentlich, sich mit den Besonderheiten des Lernens im Alter auseinanderzusetzen. Lernen im Alter zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass mit zunehmendem Alter neue Eindrücke verstärkt durch vorhandene Erinnerungen und Erkenntnisse gefiltert werden. Einerseits als Selektion der In-

⁴ Didaktik bedeutet soviel wie Lehre (Lehrkunst). Der Begriff Didaktik ist nicht nur ein Schlüsselbegriff der Schulpädagogik, sondern auch der Erwachsenenbildung und (betrieblichen) Weiterbildung. Obwohl der Begriff eine bedeutende Schlüsselfunktion in Bildungsmaßnahmen einnimmt, ist er dennoch oft unklar und unscharf. Die allgemein bekannte Unterscheidung zwischen Didaktik (Was) und Methodik (Wie) scheint wenig ergiebig zu sein, denn der Begriff der Methodik ist oft vorherrschend. Doch der Methodeneinsatz löst nicht die Bedeutung eines didaktischen Konzeptes ab, denn didaktisches Handeln bezieht sich vorwiegend auf die Planung und Entscheidung von Inhalten und die Methode/n rücken erst bei der Durchführung der Maßnahme in den Vordergrund (vgl. Siebert 2003a, 1f und Arnold/Schübler 2002, 7f).

formation, andererseits auch als Bedeutungszuweisung. Demnach wird nur das wahrgenommen, was dem Individuum als relevant, bedeutsam und nützlich erscheint (vgl. Seidel/Siebert 1998, 57). Damit aber die Aufmerksamkeit bei Älteren auch für etwas Neues geöffnet werden kann, ist die Bilanzierung des Vergangenen, also der Lerngeschichte, notwendig (vgl. Nittel 1989, 46). So tritt die Erkenntnis in den Mittelpunkt, dass beim Lernen altes Wissen und Erfahrungen nicht immer aufrechterhalten werden können. Lernen bedeutet oft Ablösungsarbeit und ist daher ein emotionales Geschehen, das entsprechend bearbeitet werden muss. Denn besteht keine Möglichkeit vernünftig zu verlernen, kommt es zu Widerständen⁵ gegen neues Wissen (vgl. Orthey 2004, 106).

Wie bereits erwähnt, verändern sich bestimmte Fähigkeiten mit zunehmendem Alter; es gibt Fähigkeiten, die sich im Alter verringern, Fähigkeiten, die im Alter gleich bleiben, und Fähigkeiten, die im Laufe des Älterwerdens sogar wachsen. Demzufolge kann nicht davon ausgegangen werden, dass ältere Menschen schlechter lernen, sondern sie lernen nur anders (vgl. Hörwick 2003, 11). Hinzu kommt, dass bei vielen älteren Menschen eine gewisse Lernentwöhnung eingetreten ist. Zum einen dadurch, weil sie ihre eigene Lernfähigkeit als gering einschätzen und zum anderen weil ihnen bestimmte Fertigkeiten durch Nicht-Gebrauch abhanden gekommen sind. Weiters wird die Lernfähigkeit durch eine jahrelange monotone Tätigkeit, bei der Mitdenken nicht verlangt war, wenig begünstigt (vgl. Geldermann 2005, 172). Darüber hin-

⁵ Frank Michael Orthey (2004, 106f) verweist in seinem Buch „Zwielichtiges Lernen“ darauf, dass Lernen durchaus auch Widerstand braucht, denn gelernt wird unter anderem aufgrund von Widerstand: „Widerstand ist damit eine *systemwirksame Störung*, die durch die erzeugte Irritation eine wichtige Funktion zur weiteren Differenzierung des Systems erfüllt – hier: durch Lernen. Der Widerstand als Störung ist diejenige *Irritation*, auf die verändernd reagiert werden kann.“ (Orthey 2004, 107)

aus wird Lernen (leider) oft mit unangenehmen Erinnerungen an die Schulzeit verbunden. Zusätzlich wird Lernen von vielen Menschen mit Zwang und Arbeit gleichgesetzt (vgl. Decker 1984, 37). Lernen wird zu einer Tätigkeit degradiert, die anstrengend ist und keinen Spaß macht. Aufgrund dessen muss in Bildungsmaßnahmen – damit dennoch ein lustvolles und aktives Lernen stattfinden kann – entsprechend didaktisch gehandelt werden.

In Bezug auf die Zielgruppe der Älteren ergeben sich unter anderem folgende didaktische Handlungsmöglichkeiten:

Vorurteile gegenüber dem Lernen

In erster Linie müssen Vorurteile und Ängste gegenüber der Lern- und Leistungsfähigkeit im Alter abgebaut werden, denn diese Faktoren beeinflussen die Lernleistung wesentlich. Unsicherheit führt zu unzureichenden Leistungen und zu einer nachlassenden Leistungsfähigkeit. Nur wenn die lernende Person Vertrauen in ihr Tun und Handeln gewinnt, erfolgt ein erfolgreiches Lernen (vgl. Decker 1984, 171 und Hörwick 2003, 11).

Sinnhaftigkeit des Lernens

Ältere Menschen benötigen einen Sinn für das Lernen, d.h. sie wollen wissen warum und wofür sie lernen. Etwas Neues zu lernen bedeutet immer etwas bisher Sicher-Geglaubtes überwinden (oder gar aufgeben) zu müssen. Daher ist bedeutend, dass in einer Bildungsmaßnahme Gründe und Ziele (Lernziel) benannt werden, warum die bisherigen Erkenntnisse nicht mehr wichtig sind und warum etwas neu- oder umgelernt werden soll (vgl. Hörwick 2003, 12f).

Lernen durch Einsicht

„Erwachsene Lernen und behalten nur aufgrund gewonnener Einsicht. Dabei geht es nicht um isoliert, unverbunden dastehendes und abfragbares Wissen, sondern um Problemlösen,

um Zusammenhänge herstellen. Lernen durch Einsicht bedeutet, einen Sachverhalt, ein Problem in seiner Bedeutungshaltigkeit in das Bewußtsein bringen. Dabei muß der Lerninhalt vom Teilnehmer individuell geordnet, gegliedert und bewußt gemacht werden.“ (Decker 1984, 182)

Lernen durch Sinn- und Strukturzusammenhänge

Ältere lernen bei sinnlosen Materialien schlechter, wird jedoch mit sinnvollen Materialien gearbeitet, dann ist die Lernleistung durchaus mit der von Jüngeren vergleichbar (vgl. Hörwick 2003, 10). Daher ist eine gemeinsame Erarbeitung von Sinn- und Strukturzusammenhängen vordergründig, d.h. Zusammenhänge müssen vermittelt und Komplexitäten reduziert werden (vgl. Decker 1984, 171 und Schwab/Seemann 2005, 64).

Aktivitätsorientiertes Lernen

Da das Lernen im Alter aktivitätsorientiert und vorzugsweise selbstgesteuert stattfindet, muss auch Eigenaktivität, zum Beispiel durch eine Beteiligung an der Kurs- und Materialgestaltung sowie an Gesprächen und Diskussionen, ermöglicht werden. Erst wenn sich die lernende Person selbst und aktiv am Geschehen beteiligen kann, erfolgt ein positiver Lernerfolg (vgl. Decker 1984, 171). Vor allem in der Erwachsenenbildung trägt die/der Lernende im hohen Maße zum Lernprozess selbst bei. Daher muss didaktische Planung an den alltäglichen Lernstrategien anschließen, die Erfahrungen der Teilnehmenden berücksichtigen und daran anknüpfen. Lernprozesse können immer nur angeregt, beschleunigt und kritisch begleitet, aber nicht hervorgebracht werden, denn der entscheidende Antrieb geht vom Lernenden selbst aus (vgl. Meueler 1999, 686).

Anwendungsbezogenes Lernen

Da sich das Lernen zusätzlich an arbeitsplatznahen, sozialen, situierten und anwendungsbezogenen Quellen orientiert, ist die

Herstellung eines Praxisbezuges und die Einbeziehung von Lernaufgaben mit hoher Realitätsnähe vordergründig. Erfolgt eine Integration von Lernen und Handeln, dann entsteht ein lustvolles Lernen (vgl. Decker 1984, 171).

Lernen durch Veranschaulichungen

Veranschaulichungen, wie beispielsweise Lernmaterialien mit Grafiken, Bildern, Modellen usw., unterstützen und erleichtern das Lernen im Alter. Je mehr Wahrnehmungskanäle beim Lernen benutzt werden, desto vielfältiger und eher wird der zu lernende Stoff gespeichert und begriffen (vgl. Frick/Mosimann 2000, 64). Hinzu kommt, dass wenn Unterlagen bereitgestellt werden, Versäumtes und zu Wiederholendes in Ruhe von der/dem Lernenden nachgelesen werden kann (vgl. Decker 1984, 171). Diese Möglichkeit fördert und unterstützt wiederum das selbstgesteuerte Lernen.

Lernen durch Selbststeuerung⁶

Lernen im Alter erfolgt zu einem wesentlichen Teil selbstgesteuert. Daher muss Raum geschaffen werden, wo sich die/der Lernende selbstgesteuert mit dem Lernstoff beschäftigen kann. Selbstgesteuertes Lernen hat neben den kognitiven Voraussetzungen auch motivationale-emotionale Voraussetzungen. Die eigenen Bedürfnisse, Interessen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Frustrationstoleranz und Anstrengungsbereitschaft müssen vorhanden sein. Soll selbstgesteuertes Lernen effektiv sein, muss das Individuum eigene Stärken und Schwächen kennen und über kognitive Stile und Techniken verfügen sowie eigene Entscheidungen treffen können (vgl. Siebert 2003a, 107f).

⁶ „Die Selbststeuerung des Lernens bezieht sich auf die Erkundung von Lernbedürfnissen und Lernanforderungen, auf die Begründung und Präzisierung von Lernzielen, auf die ‚Eignungsprüfung‘ von Lernstilen und Lerntechniken, auf die Auswahl von Lerninhalten und audiovisuellen Medien, auf die Kontrolle des Lernfortschritts und der Lernschwierigkeiten.“ (Siebert 2003a, 107)

Lernen durch Beratung und Begleitung

Auch wenn im Erwachsenenalter zu einem großen Teil selbstgesteuerte gelernt wird, bedeutet das nicht, dass auf eine personale Beratung und Begleitung (vgl. Schwab-/Seemann 2005, 64) vergessen werden darf. Werden Lernende gut geleitet und motiviert entsteht ein positives Lernklima, welches wiederum zu positiven Lernerfolgen führt. Wobei bei der Lernmotivation⁷ beachtet werden muss, dass Menschen autopoietische System sind, die sich hauptsächlich selbst motivieren. Von außen kann nur eine Er- oder Entmutigung erfolgen (vgl. Siebert 2003a, 192).

Resümee

Leider herrscht in der Gesellschaft teilweise noch immer ein Defizitdenken, wonach mit zunehmenden Alter Lern- und Leistungsfähigkeit nachlassen; und das, obwohl der Einfluss des Alters auf die Lernleistung bereits wissenschaftlich relativiert wurde. Ältere Menschen lernen nicht automatisch schlechter, sie lernen nur etwas anders. Ältere benötigen Lernansätze und Lernmethoden, die einen Bezug zu ihnen und ihren Lebens- und Lernerfahrungen herstellen. Aber welcher Mensch, egal ob jung oder alt, lernt nicht lieber, wenn ein Bezug zum eigenen Leben, zu den eigenen Erfahrungen hergestellt wird? Gelernt wird vorwiegend, wenn soziokulturelle und lebensgeschichtliche Faktoren eines Menschen berücksichtigt werden. Dieser Ansatz, sowie alle anderen schon genannten didaktischen Empfehlungen, sollten bei einer alterssensiblen Didaktik Berücksichtigung finden. Nur wenn alterssensibel gearbeitet wird, wird Lernen im Alter zu

⁷ Generell kann zwischen Habitualmotivation und Aktualmotivation unterschieden werden: „Habitualmotivation meint eine grundsätzliche Lernbereitschaft, ein lebenslanges Lernen als ‚Habitus‘, als Lebensstil. Die Aktualmotivation entsteht auf Grund konkreter Anlässe und Verwendungssituationen. Die Habitualmotivation wird im Prozess der Sozialsituation und in gesellschaftlichen Kontexten aufgebaut.“ (Siebert 2003a, 192)

keiner Qual sondern zu einem individuellen Erfolg. Dadurch wird sich das negative Lernverständnis, bei dem Lernen vorwiegend mit Angst und Frust gleichgesetzt wird, zu einem positiven und gewinnbringenden Lernverständnis ändern. Die Folge davon wird sein, dass Lernen als ein allgemeingültiges Geschehen und alltäglicher Prozess, welcher lebenslang erhalten bleibt, verstanden wird; und das Defizitdenken wird sich zu einem Ressourcendenken wandeln. Schließlich könnte daraus ein neues Lernverständnis entstehen, wonach jeder Mensch, ob jung oder alt, lernt und in seinen/ihren Lernbesonderheiten gefördert wird.

Literatur

Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (Hg.) (2002): Methoden des Lebendigen Lernens. Rheinland-Pfalz, 3. Auflage

Behrend, Christoph (2002): Erwerbsarbeit Älterer im Wandel – demographische Herausforderungen und Veränderungen der Arbeitsgesellschaft. In: Behrend, Christoph (Hg.): Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter. Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige. Opladen, 11-30

Brauer, Werner (2003): Vom Umgang mit Lernungewohnten Teilnehmenden. In: GdWZ 2/2003, 71-73

Conein, Stephanie/Nuissl, Ekkehard (2001): "Lernen wollen, können, müssen?" Lernmotivation und Lernkompetenz als Voraussetzungen lebenslangen Lernens. In: Arbeitsstab Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn, 38-46, <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf>, 09. 08. 2005

Decker, Franz (1984): Grundlagen und neue Ansätze in der Weiterbildung. München, Wien

Frerichs, Frerich (2005): Das Arbeitspotenzial älterer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Betrieb. In: Loebe, Herbert (Hg.): Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften. Betriebliche Bildung und Beschäftigung im Zeichen des demografischen Wandels. Bielefeld, 49-57

Frick, Rene/Mosimann, Werner (2000): Lernen ist lernbar. Eine Anleitung zur Arbeits- und Lerntechnik in Schule, Aus- und Weiterbildung. Aarau, 6. Auflage

Geldermann, Brigitte (2005): Betriebliche Bildung für Ältere. Erfahrungen mit einem neuen Lernkonzept. In: Markowitsch, Jörg/Strobl, Peter (Hg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends. Wien, 171-180

Hörwick, Eva (2003): Lernen Ältere anders? In: LASA (Hg.): Nutzung und Weiterentwicklung der Kompetenzen Älterer – eine gesellschaftliche Herausforderung der Gegenwart. Tagungsband zur Fachtagung der Akademie der 2. Lebenshälfte am 26. und 27. 08. 2002. Potsdam, <http://www.aqua-nordbayern.de/aqua/download/02.pdf>, 09. 08. 2005

Malwitz-Schütte, Magdalene (2003): Lernen und Alter – Perspektiven des Lernens im Alter. Vortrag am 5. November 2003. <http://www.uni-essen.de/III/Malwitz-Vortrag20031105a.pdf>, 30. 05. 2005

Meueler, Erhard (1999): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, 677-690

Nittel, Dieter (1989): Report: Altersforschung. Pädagogische Arbeitsstelle, Frankfurt Main

Orlowsky, Ursula (1997): Zur Konjunktur weiblicher Rollen- und Altersklischees. Ideologiekritische Studien. Pfaffenweiler

Orthey, Frank Michael (2004): Zwielfichtiges Lernen. Gegenstimmen in der Weiterbildungsdiskussion. Bielefeld

Puhlmann, Angelika (2001): Weiterbildung Älterer – ein Faktor gesellschaftlicher und betrieblicher Entwicklung. In: Schemme, Dorothea (Hg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. Bielefeld, 9-27

Reimann, Helga/Reimann Horst (1994): Einleitung: Gerontologie – Objektbereich und Trends. In: Reimann, Helga/Reimann Horst (Hg.): Das Alter. Einführung in die Gerontologie. Stuttgart, 3. neu bearbeitete Auflage, 1-29

Riedl, Alfred (2004): Grundlagen der Didaktik. München

Schneeberger, Arthur (2004): Weiterbildungsbeteiligung nach Lebensalter. Motivation als Schlüsselvariable. *ibw-Mitteilung*, 4. Quartal 2004, http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/schn_154_04_wp.pdf, 01. 06. 2005

Schrader, Josef/Berzbach, Frank (2006): Lernen Erwachsener – (k)ein Thema für die empirische Weiterbildungsforschung? In: Nuissl, Ekkehard (Hg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld

Schwab, Herbert/Seemann, Sabine (2005): Brauchen Ältere eine besondere Didaktik in der beruflichen Qualifizierung? In: Loebe, Herbert (Hg.): Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften. Betriebliche Bildung und Beschäftigung im Zeichen des demografischen Wandels. Bielefeld, 59-68

Seidel, Erika/Siebert, Horst (1998): Seniorenstudium als Konstruktion von Wirklichkeit. In: Malwitz-Schütte, Magdalene (Hg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene. Münster u.a., 57-76

Siebert, Horst (2003a): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage

Siebert, Horst (2003b): Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München, Unterschleißheim

Siebert, Horst (2003c): Konstruktivistische Leitlinien einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler, 37-47

Stöckl, Markus/Spévacek, Gert/Straka, Gerald A. (2001): Altersgerechte Didaktik. In: Schemme, Dorothea (Hg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. Bielefeld, 89-121.

Ullrich, Bettina (1999): Das Alter in der Kunst. Die Darstellung des alten Menschen in der bildenden Kunst des 20. Jahrhunderts. Oberhausen

Zimbardo, Phillip G. (1995): Psychologie. Berlin u.a., 6. neu bearbeitete Auflage

Susanne Huss

Gendersensible Didaktik in der Erwachsenenbildung

Einleitung

In der betrieblichen Weiterbildung spielt neben dem Alter auch das Geschlecht eine wesentliche Rolle, weshalb die Universität Klagenfurt im Rahmen der EQUAL Entwicklungspartnerschaft g-p-s nicht nur eine alters- sondern auch eine gendersensible¹ Didaktik² für die betriebliche Weiterbildung von ArbeitnehmerInnen über 45 entwickelt hat. Der folgende Beitrag befasst sich mit dem Genderaspekt in Bildungssituationen, dieser Fokus ist besonders notwendig da die Gender-Perspektive oftmals keine Berücksichtigung findet. In diesem Beitrag wird zu Beginn die Genderperspektive in der Erwachsenenbildung thematisiert, bevor Frauen und Männer in Bildungssituationen in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken. Anschließend wird eine gendersensible Didaktik erläutert und didaktische Empfehlungen für ihre Umsetzung beschrieben.

¹ Der Begriff *Gender* „...bezeichnet die gesellschaftlich, sozial und kulturell geprägten Geschlechterrollen von Frauen und Männern. Diese sind erlernt und damit auch veränderbar. Wer sich die »Genderbrille« aufsetzt, stellt Unterschiede zwischen Männern und Frauen fest und denkt über die Ursprünge und auch die Konsequenzen nach. Der Begriff »Gender« für das soziale Geschlecht kommt aus dem Englischen, wo eine sprachliche Unterscheidung für das biologische Geschlecht (= Sex) und das soziale Geschlecht (= Gender) existiert.“ (Stiftinger 2005, 47)

² „Didaktik liefert [...] die Beschreibung des Zusammenhangs von Lehren und Lernen, wobei darin die Begründungen von Lernzielen und Lerninhalten, das Design und die personellen und konstitutionellen Konsequenzen enthalten sind. Die Fragestellung lautet: Wer (Zielgruppe) soll was (Lerninhalte) warum (Lernziele) wozu (Zweck) und in welcher Weise (Methode) lernen bzw. lehren?“ (Thoma 2004, 31)

Genderperspektive und Erwachsenenbildung

Im Zusammenhang mit der Genderperspektive in der Erwachsenenbildung muss darauf hingewiesen werden, dass Menschen einander nie unvoreingenommen begegnen, sie handeln immer als RollenträgerInnen. Gerade in Situationen, wo Unbekannte aufeinander treffen erfolgt eine Zuordnung zu bestimmten Gruppen, dabei ist das Geschlecht eine unausweichliche Kategorie (vgl. Baur/Marti 2000, 12). Dazu halten Derichs-Kunstmann et al. (1999) fest, „... daß Frauen und Männer sich dem anderen Geschlecht gegenüber als Geschlechtswesen darstellen, daß sie über ihre Darstellung des sozialen Geschlechts auch ihr biologisches Geschlecht zu erkennen geben und damit eine Botschaft über sich vermitteln [...].“ (Derichs-Kunstmann et al. 1999, 183) Die gegenseitigen Rollenerwartungen hängen dabei von den eigenen Erfahrungen, Normen und Mythen ab. Verhalten sich die Teilnehmenden entsprechend ihren Geschlechtsrollenerwartungen, resultiert daraus ein geschlechterhierarchisches Verhältnis, das besonders die Lernmöglichkeiten der Frauen einschränkt (vgl. Baur/Marti 2000, 12).

In diesem Zusammenhang ist auch das Konzept des *doing gender* anzuführen. *Doing gender* ist das komplexe soziale Phänomen der Realisierung der Geschlechter in der Lebenswelt, dies passiert aufgrund von mentalen, psychischen und sozialen Zuschreibungen an Weiblichkeit und Männlichkeit. Das Geschlechterverhältnis wird hier als interaktiver Prozess der wechselseitigen Herstellung oder Konstruktion von Geschlecht im Alltag gesehen (vgl. Thoma 2004, 21). *Doing gender* beschreibt also den alltäglichen Umgang der Geschlechter miteinander. Dieser ist wiederum behaftet mit Verhaltensmustern, Erwartungen und Anforderungen, die fördernd, aber auch behindernd auf die Entfaltung der Fähigkeiten von Männern und Frauen einwirken. Mit der alltäglichen Reproduktion dieser Geschlechternormen erscheinen

diese als natürlich, was wiederum eine Reflexion verhindert. Jedoch ist gerade aufgrund der alltäglichen Reproduktion eine Veränderung möglich (vgl. Stiftinger 2005, 8f). In diesem Beitrag werden zu Beginn die Unterschiede im Lernen und im Verhalten in Bildungssituationen thematisiert bevor anschließend die gendersensible Didaktik in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wird.

Frauen und Männer in Bildungssituationen

In Bezug auf die Lernfähigkeit weist Schiersmann (1997) darauf hin, „... daß wohl inzwischen weitgehend Einigkeit darüber besteht, daß im Sinne der Lernfähigkeit als der Kompetenz zur kognitiven Aneignung und Verarbeitung von Informationen keine relevanten geschlechtsspezifischen Differenzen bestehen.“ (Schiersmann 1997, 51) Beim Lernen von Frauen und Männern lassen sich mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede beobachten, dennoch sind die vorhandenen Unterschiede bedeutend, da sie entscheidend zur Reproduktion der Geschlechterhierarchie und des Geschlechterverhältnisses beitragen. Trotz aller Gemeinsamkeiten kann man von unterschiedlichen Lernkulturen und Lernstilen sprechen. (vgl. Schiersmann 1997, 52 und 63f). In der Studie „Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtergerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung“ haben Derichs-Kunsmann et al. (1999) folgende Unterschiede in der Lernkultur vorgefunden:

Tabelle 1: Männliche und weibliche Lernkultur

Männliche Lernkultur	Weibliche Lernkultur
eher dominantes Verhalten im Unterricht	eher kooperative Orientierung
mehr und längere Redebeiträge	kürzere Redebeiträge

häufigere Übernahme der gesprächsthematischen Steuerung	eher Übernahme der „Gesprächsarbeit“
häufigeres Entwickeln von Durchsetzungsstrategien	Offenheit für andere Vorschläge und größere Kooperationsbereitschaft
Imponierverhalten und Konkurrenzgehebe	Diskussionsbereitschaft, Hilfestellung für andere
Aufbau und Pflege von Konkurrenzbeziehungen	gerechte Verteilung von Aufgaben, Bevorzugung von Gruppenarbeit

(Quelle: Derichs-Kunstmann et al. 1999, 184)

Die Autorinnen weisen jedoch explizit darauf hin, dass diese Beschreibung der Geschlechterdifferenz nicht so bestehen bleiben kann. Dafür führen sie zwei Aspekte an: Einerseits werden die weibliche und männliche Lernkultur aus unterschiedlichen Perspektiven durchaus auch unterschiedlich bewertet, andererseits kann aufgrund der kritischen Auseinandersetzung mit dem Status quo des Geschlechterverhältnisses davon ausgegangen werden, dass die Notwendigkeit besteht, auf die geschlechtsdifferente Verhaltensweisen durch pädagogisches Handeln zu reagieren (vgl. Derichs-Kunstmann et al. 1999, 184).

In der oben benannten Studie zeigten sich auch Unterschiede im Verhalten der Teilnehmenden und zwar besonders bei der Orientierung im Raum, bei der Platzwahl, der Selbstdarstellung bei der Vorstellung und dem Kommunikationsverhalten im Plenum. Gerade in Anfangssituationen sind die Teilnehmenden unsicher, dies kann dazu führen, dass bekannte Rollen und Verhaltensmuster angewendet werden. Interessant ist dabei die Beobachtung dass die Auswahl des Sitzplatzes, wenn niemand Bekanntes anwesend ist, aufgrund des Geschlechts erfolgt. Das bedeutet Frauen nehmen neben Frauen Platz, Männer wählen wenn möglich einen distanzierten Platz gegenüber von Frauen. Dieses Verhalten weist darauf hin, dass die Geschlechtszugehörigkeit in Situationen in denen man sich orientieren und einordnen muss von Bedeutung ist.

Frauen und Männer haben somit eine bestimmte Vorstellung von Zweigeschlechtlichkeit, die Auswirkungen auf ihr Verhalten hat. Die Autorinnen ziehen daraus den Schluss, dass die Definition als Frau oder Mann das Verhalten im Raum und die Zuordnung zu anderen Personen beeinflusst (vgl. Derichs-Kunstmann et al. 1999, 44f).

In den Vorstellungsrunden zu Seminarbeginn bietet sich die Möglichkeit der Selbstdarstellung, die Wahrnehmung der anderen Teilnehmenden lässt sich so beeinflussen. Lange und ausführliche Vorstellungen ohne Unterbrechung weisen auf einen dominanten Sprechstil und höhere Selbstdarstellungsambitionen hin. Diese ausführlichen Vorstellungen tragen zu Ansehen und Status der/des Sprechenden bei. Gerade Männer neigen dazu, lange und ausführlich zu sprechen. In der Untersuchung von Derichs-Kunstmann et al. (1999) übertrafen sie die durchschnittliche Redezeit bis um das 4-fache, während bei Frauen, die sich ausführlich vorstellten, die Sprechzeit nur doppelt so hoch lag. Zumeist waren die langen Redezeiten hier auch durch das Nachfragen der anderen Teilnehmenden bedingt. Es ließen sich auch inhaltliche Unterschiede feststellen. Frauen benannten in ihren Selbstbeschreibungen durchaus auch negative Aspekte wie beispielsweise Vergesslichkeit, Unsicherheit oder fehlende Erfahrung, die positiven Darstellungen beschränkten sich wiederum auf nachweisbare Fakten. Im Gegensatz dazu stellten sich die Männer hauptsächlich positiv dar, selbst bei negativen Aspekten wurden noch positive Punkte gefunden und hervorgehoben (vgl. Derichs-Kunstmann et al. 1999, 45ff).

In den Plenumssitzungen werden, unter gruppendynamischer Perspektive, die Rollen der Teilnehmenden in der zufällig entstandenen Lerngruppe verhandelt und das Geschlechterverhältnis abgeklärt. Die Kommunikationsabläufe im Plenum sind dabei beeinflusst durch die relativ hohe Personenzahl und die überwiegende Gestaltung durch die Vortragenden.

Dennoch positionieren sich die Teilnehmenden über ihr Gesprächsverhalten in der Gruppe. Die Autorinnen halten auch hier fest, dass Männer in den Plenumsdiskussionen lange und ausführlich sprachen. Die Beiträge der Frauen dienten größtenteils der Verknüpfung verschiedener Beiträge und können als Gesprächsarbeit bezeichnet werden. Zwischen dem Verhalten im Plenum und dem Verhalten in den Arbeitsgruppen bestehen meist Unterschiede, sobald jedoch die Präsentation der Gruppenergebnisse im Plenum diskutiert wird, zeigt sich wieder eine Dominanz der Männer. Oftmals übergeben die Teilnehmerinnen freiwillig diese Aufgabe an die männlichen Gruppenmitglieder (vgl. Derichs-Kunstmann et al. 1999, 52ff und 97f).

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, gemischte Lerngruppen näher zu betrachten. Sind in gemischten Lerngruppen mehr Frauen anwesend, so wirkt sich dies positiv auf die Aktivität und Beteiligung der weiblichen Teilnehmerinnen aus, beispielsweise stellen sie sich in der Vorstellungsrunde länger und positiver dar. Eine weitere Auffälligkeit zeigte sich in Bezug auf das Verhalten der Männer. Sie beteiligten sich disziplinierter am Seminar, unterbrachen und störten weniger, Zwischenrufe und diskriminierende Aussagen fanden seltener statt. Somit lässt sich festhalten, dass ein hoher Anteil von Teilnehmerinnen dazu führt, provokantes Verhalten, Aggression und Kritik der Teilnehmer einzuschränken, dennoch bleibt die Selbstdarstellungsbereitschaft der Männer erhalten. Die vermehrte Anwesenheit von Frauen in Seminaren bringt den Männern einen Vorteil, denn die Frauen unterstützen die Männer darin ungewohnte Rollen zu übernehmen. Zurückhaltende Teilnehmer werden bestärkt, ermuntert oftmals auch dazu überredet, bestimmte Aufgaben zu übernehmen. Bemerkenswert ist dabei, dass dieses Verhalten unter Frauen nur ganz selten zu beobachten ist (vgl. Derichs-Kunstmann et al. 1999, 63ff).

Gendersensible Didaktik

Gendersensible Didaktik bedeutet nicht, dass Frauen bevorzugt werden, es geht vielmehr darum, eine Lernumgebung zu schaffen, die es beiden Geschlechtern ermöglicht ihre Lernbedürfnisse zu entfalten. Mit Hilfe der gendersensiblen Didaktik werden weibliche und männliche Stärken in den Lernstrategien berücksichtigt und zu bewussten Kompetenzen ausgebaut, gleichzeitig erfolgt auch ein Ausgleich der sozialisationsbedingten geschlechtstypischen Schwächen. Somit liefert die gendersensible Didaktik einen Beitrag zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses (vgl. Derichs-Kunstmann et al. 1999, 185; Baur/Marti 2000, 11; Stiftinger 2005, 21).

Somit betrifft die gendersensible Didaktik die Planung, Zielsetzung, Durchführung, Reflexion und Evaluation von Bildungsveranstaltungen, das heißt die Geschlechterperspektive wird in die Didaktik aufgenommen (vgl. Kaschuba 2005, 68).

Kaschuba (2005) beschreibt weitere folgende Eckpunkte einer gendersensiblen Didaktik:

- Untersuchung der vorhandenen Curricula und Konzepte auf die Geschlechterverhältnisse.
- Berücksichtigung der verschiedenen Lebenswelten und Interessen im Hinblick auf die Geschlechterperspektive.
- Sensibilität der Vortragenden im Hinblick auf die eigenen geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen.
- Berücksichtigung von unterschiedlichen Interessen, Ausgangsbedingungen, Kommunikations- und Interaktionsverhalten bei der methodischen Planung.
- Berücksichtigung von verschiedenen Lebens- und Arbeitsbedingungen bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen.

- Verwendung geschlechtergerechter Sprache bei der Gestaltung von Veranstaltungsprogrammen und Ausschreibungen (vgl. Kaschuba 2005, 68f).

Die Umsetzung einer gendersensiblen Didaktik hängt wesentlich von der Sensibilisierung der Vortragenden für die Geschlechterverhältnisse in Lehr- und Lernbeziehungen ab, denn nur so wird es möglich, die unterschiedlichen Bedürfnisse und Rechte beider Geschlechter zu beachten. Demnach benötigt die Berücksichtigung der Geschlechterperspektive die Kenntnis über die eigenen geschlechtsbezogenen Verhaltensweisen (vgl. Thoma 2004, 32). Im Hinblick darauf führt Thoma (2004) folgende Faktoren an:

- „Eindeutigkeit in der Selbstdarstellung,
- bewusster Umgang von Frauen mit ihrem Expertinnenstatus,
- Unterlassen von sexistischem Verhalten, bewusster Umgang mit geschlechtsspezifischen Zuweisungsprozessen.“ (Thoma 2004, 32)

In diesem Zusammenhang kann auch von *Genderkompetenz* gesprochen werden, sie ist die Grundlage für professionelles Handeln unter Berücksichtigung der Genderperspektive. Die *Genderkompetenz* umfasst dabei drei Aspekte, die im Folgenden erläutert werden:

Erstens wird Gender-Wissen benötigt, denn nur so können die komplexen Strukturen der Genderverhältnisse und deren soziale Konstruktion verstanden und bewertet werden. Die professionelle Unterstützung von Frauen und Männern im Lernprozess benötigen Konzepte und Ergebnisse der feministischen Wissenschaft und Geschlechterforschung. Dies ermöglicht einen geschärften Blick auf die Differenzen zwischen Frauen und Männern. Ungerechtigkeiten durch die Orientierung an traditionell männlichen Leitbildern werden sonst weitergegeben, wenn die Lehrenden für diese Problematik kein Bewusstsein mitbringen. Die Auseinandersetzung

mit Theorien zur Weiblichkeit und Männlichkeit ist unumgänglich für eine angemessene Wahrnehmung von Frauen und Männern und deren gesellschaftlicher Verortung. Alltagstheorien und Hausverstandswissen sind zu wenig und könnten zu falschen Wahrnehmungen und Interventionen beitragen.

Zweitens ist es notwendig, sich biografisch mit der eigenen Geschlechterrolle auseinanderzusetzen und zwar vor dem Hintergrund der existierenden Geschlechterverhältnisse. Besonders wesentlich ist dies, da die Vortragenden als Modell für die Teilnehmenden dienen. Ein professioneller Umgang mit der eigenen Geschlechtsidentität erfordert aber die Reflexion der Bildungs-, Kommunikations- und Führungsbiografie. Erst dieser Schritt ermöglicht den bewussten Einsatz der eigenen Geschlechteridentität bei Interventionen.

Drittens ist die kontinuierliche Reflexion der eigenen Arbeit im Hinblick auf die Genderperspektive wesentlich. Dabei sollte auch im Blick behalten werden, dass die Geschlechterverhältnisse veränder- und gestaltbar sind, in Verbindung damit steht die Bereitschaft zum Gendermainstreaming im Alltag (vgl. Thoma 2004, 25; Schaffner 2003, 15ff; Baur/Marti 2000, 10f).

Didaktische Empfehlungen

Bevor im Anschluss didaktische Empfehlungen für eine gendersensible Didaktik gegeben werden, ist deutlich darauf hinzuweisen, dass es für pädagogische Zusammenhänge keine Rezepte gibt. Erfahrungen zeigen dennoch Möglichkeiten für pädagogische Interventionen und methodische Arrangements auf, die es möglich machen, einer Verfestigung der geschlechterdifferenten Lernkultur entgegenzuwirken (vgl. Derichs-Kunstmann et al. 1999, 189).

Für die Umsetzung einer gendersensiblen Didaktik bieten sich vor allem ganzheitliche Bildungskonzepte an, sie basie-

ren nämlich auf der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. Thoma 2004, 36). Im ganzheitlichen Ansatz werden die verschiedenen Aspekte eines Problems fächerübergreifend in enger Verbindung zueinander erarbeitet, dies führt zu einer engen Verzahnung von Theorie und Praxis. Ziel des ganzheitlichen Ansatzes ist vor allem auch die Förderung des Selbstbewusstseins und der kommunikativen Kompetenzen zur adäquaten Durchsetzung der eigenen Interessen. Dabei kommen bei der Umsetzung der Ganzheitlichkeit und der darin enthaltenen emanzipatorischen Ziele folgende Elemente zur Anwendung:

- *Selbstverantwortliches Lernen:* Ein wichtiges Ziel ist es die Teilnehmenden zu selbstständigen und eigenverantwortlichem Lernen zu befähigen. Gefördert wird dies durch einen vielfältigen und abwechslungsreichen Einsatz von Methoden und Lernmaterialien. Das individuelle Aneignen von Kenntnissen muss geübt und erweitert werden. Dazu eignet sich Gruppenarbeit mit wechselnden Zusammensetzungen und Größen der Gruppen. Weiters kann es durch andere aktivierende Methoden wie beispielsweise die Metaplantechnik unterstützt werden. In der Lerntheorie konnte nachgewiesen werden, dass jene Inhalte die selbst erarbeitet werden, am besten behalten werden können. Dabei ist aber immer im Blick zu behalten, dass nicht alle TeilnehmerInnen gewohnt sind, selbstverantwortlich zu lernen. Durch die Sozialisation bedingt kann passives Konsumverhalten das einzige vorhandene Lernverhalten sein. Hier kann nur vorsichtig versucht werden, eine Veränderung herbeizuführen.
- *Lernen lernen:* Nur wenige Personen haben systematische Lernerfahrung, für die meisten sind die letzten Lernerfahrungen jene aus der Schulzeit. Unterstützende Wirkung haben vor allem die bewusste Unterstützung der Teilnehmenden bei Mehrfachbelastungen im familiären und sozialen Kontext, die Vermittlung von Stressbewältigungsstrategien, das Sichtbarmachen von vorhandenen

Lernstrategien und -gewohnheiten, sowie deren Weiterentwicklung, aber auch die Unterstützung beim Erwerb von Selbstdisziplin, beim Setzen von Lernzielen, der Zeitplanung und der Reflexion des Lernprozesses.

- *Zielgruppen- und TeilnehmerInnenorientierung*: Bedeutet im Hinblick auf Frauen, ihre Lebenssituation und Probleme aus dem Privatbereich zu berücksichtigen. Ziel ist eine ungezwungene Lernatmosphäre ohne Druck. Dabei ist darauf zu achten, dass sich die TeilnehmerInnen selbst nicht zu stark unter Druck setzen (vgl. Elbrecht/Sessar-Karpp 1991, 41ff; Stifinger 2005, 22ff).

Für eine gendersensible Didaktik bieten sich weiters noch Lehr- und Lernkonzepte der neuen Lernkultur an und hier insbesondere problemorientiertes und erkenntnisorientiertes Lernen. Besonders das problemorientierte Lernen trägt zum Erwerb von Methodenkompetenz bei, zusätzlich wird über das Aufzeigen der individuellen Leistungsfähigkeit das Selbstwertgefühl gestärkt. Mit dem problemorientierten Lernen werden auch Lernstrategien entwickelt, die in weiterer Folge dazu genutzt werden können, Wissen selbstständig zu erarbeiten. Dennoch muss hier auch angemerkt werden, dass Nachteile existieren. Anzuführen wäre hier die aufwändige Planung und Vorbereitung, sowie die Lernbetreuung. Sie kann sich unter Umständen als schwierig erweisen, denn die Vortragenden müssen hier besonders flexibel auf die Bedürfnisse der Lernenden reagieren. Zur erfolgreichen Umsetzung des problemorientierten Lernens ist es weiters notwendig, dass die Lernenden einen hohen Grad an Motivation mitbringen müssen. Abschließend lässt sich festhalten, dass problem- und erkenntnisorientiertes Lernen vor allem die Entwicklung einer umfassenden Identität, das individuelle Probedenken und das Kreieren eigener Produkte unterstützen. (vgl. Baur/Marti 2000, 36; Riedl 2004, 38f).

Für die methodische Konzeption von gendersensiblen Bildungsveranstaltungen ist es wichtig, den Teilnehmenden die Definition ihrer eigenen Identität auf unterschiedliche Arten zu ermöglichen. Dazu bietet sich eine Methodenvielfalt an, die verschiedene Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit dem Thema anbietet. Die Teilnehmenden setzen sowohl vertraute als auch neue Methoden um, dies bringt eine Weiterentwicklung von Eigenheiten und Fähigkeiten des Verhaltensrepertoires mit sich. Dabei bieten sich besonders Methoden an, die eine Förderung der Selbstlernkompetenzen der Teilnehmenden mit sich bringen. Dennoch muss bei der Auswahl der Methoden auch immer ihre geschlechterdifferente Bedeutung berücksichtigt werden (vgl. Baur/Marti 2000, 36f; Stiftinger 2005, 26).

Schiersmann (1997) benennt folgende Vorschläge für eine gendersensible Didaktik:

- Stärkung der Frauen in der Wahrnehmung ihrer eigenen Kompetenzen, aktivierende Lernformen tragen zur Stärkung des Selbstbewusstseins und der Durchsetzungsfähigkeit bei.
- Einzelarbeit kann dazu beitragen, die individuelle Behauptung der Position zu stärken.
- Einbau von praktischen Aufgaben, wenn immer dies möglich ist, Übungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen, sie tragen zur Stärkung des Selbstvertrauens bei. Bei Inhalten, die bei der Sozialisation von Frauen nicht im Vordergrund standen, immer an die Alltagserfahrungen anknüpfen und nicht zu schnell abstrahieren (vgl. Schiersmann 1997, 66).
- „Frauen sollten darin ermutigt werden, Konkurrenzen einzugestehen und auf offene Weise auszutragen. Umgekehrt ist es für Frauen wichtig, auch Beziehungen zu nutzen.“ (Schiersmann 1997, 66)
- Kognitiv ausgerichtete Lernsituationen sollten durch nonverbale Formen und Körperübungen ergänzt werden,

so wird der ganzheitliche Lernstil von Frauen unterstützt (vgl. Schiersmann 1997, 66f).

- „Befindlichkeitserklärungen und Metakommunikation unterstützen die Reflexion der Lernprozesse und erleichtern es, eingeschliffene Sprach- und Kommunikationsmechanismen zu verändern. Indem Frauen sich über ihre eigenen Bilder von Weiblichkeit bzw. ihrer Frauenrolle Rechenschaft ablegen, können sie die auch von ihnen selbst transportierte Abwertung der Handlungsmuster von Frauen bei gleichzeitiger Aufwertung der männlichen transparent und damit bearbeitbar machen [...]“ (Schiersmann 1997, 69)
- Die Gestaltung der Lernatmosphäre sollte nicht primär den Frauen überlassen oder zugewiesen werden.
- Vorbildhaftes Verhalten der Lehrenden, das bedeutet auch Fortbildung und Supervision (vgl. Schiersmann 1997, 66ff).

Stiftinger (2005) führt weitere Empfehlungen für die Umsetzung einer gendersensiblen Didaktik an, dabei differenziert sie nach verschiedenen Aspekten:

- *Anfangssituationen/Orientierungsphasen*: Für Frauen ist ein gutes Lernklima von Beginn an sehr wichtig, für sie ist es wesentlich herauszufinden, ob sie den Werthaltungen und Maßstäben der Teilnehmenden genügen. Von Beginn an sollten Frauen dabei unterstützt werden ihre Stärken und Lernziele darzustellen. Dazu dient ein ausführliches Kennenlernen, hier bieten sich besonders kreative Methoden an; genügend Zeit für die Orientierung im neuen Lernumfeld; Vorstellungsrunden mit gezielten, differenzierten Fragen und die Erarbeitung von Regeln für die Zusammenarbeit (z.B. Pünktlichkeit, Wertschätzung, Ausreden lassen, ...), auf deren Einhaltung geachtet werden soll, die aber durchaus auch erweitert werden können.

- *Verschiedene Lerntempos/Lerninteressen:* Das Angebot unterschiedlicher Lernarrangements, die eine Selbstbestimmung von Lernprozess und -verlauf durch die Teilnehmenden ermöglichen, ist empfehlenswert. Die männliche Dominanz in der Großgruppe kann so eingeschränkt und die individuellen Bedürfnisse besser berücksichtigt werden. Frontalunterricht birgt die Gefahr der Hierarchisierung von Wissen und Lernkulturen, da die Lehrperson und mit ihr die dominantesten Teilnehmenden Inhalte und Themen bestimmen.
- *Gruppen-/Teamarbeit:* Hier sollte darauf geachtet werden, dass Rollenverteilung und -wechsel bewusst gesteuert und die Teilergebnisse durch unterschiedliche Personen präsentiert werden. Die Gruppenbildung und Verteilung der Themen sollte bewusst erfolgen und der Gruppenarbeitsprozess durch die Gruppe reflektiert werden.
- *Plenumsdiskussion:* Besonders Frauen sind bei der Formulierung und Vertretung ihrer Position zu unterstützen, Unterbrechungen sind zu vermeiden und passivere Teilnehmende sollten zur Gesprächsteilnahme animiert werden. Gerade bei Frontalunterricht und Plenumsdiskussionen bietet es sich an, Regeln für die Wortmeldung festzulegen. Außerdem kann das Diskussionsverhalten in der Gruppe thematisiert werden (vgl. Stiftinger 2005, 27ff).
- *„Methoden offen legen:* Ein bewusster Einsatz von Methoden ist dann erfolgreich, wenn er offen gelegt wird, wenn geschlechtsspezifische Verhaltensweisen bewusst gemacht werden und somit die Reflexion und damit einhergehend Veränderungen im eigenen Verhalten ermöglicht werden.“ (Stiftinger 2005, 30)
- *Nachvollziehbarkeit des Curriculums:* Frauen haben ein größeres Interesse daran, warum bestimmte Inhalte gelernt werden. Weshalb der Gesamtablauf einer Bildungsmaßnahme und die Zuordnung der verschiedenen Module zu erklären ist.

- *Feedback*: Kritik und Feedback wird hauptsächlich von weiblichen Vortragenden eingefordert, die es auch erhalten und zwar besonders heftig von männlichen Teilnehmern. Hier empfiehlt es sich, gemeinsam Feedbackregeln zu erarbeiten, auf deren Einhaltung dann auch zu achten ist. Es können auch kreative Feedbackmethoden eingesetzt werden, wobei Feedback gleichmäßig zu geben ist.
- *Umgang mit Geschlechterrollen*: Im Zusammenhang damit können Geschlechterdifferenzen und geschlechtsspezifische Aspekte aufgezeigt werden, wobei keine Bewertung erfolgen sollte. Weiters sollten die Teilnehmenden zur kritischen Reflexion mit Lerninhalten angeregt werden, dazu bieten sich Beispiele an in denen, die Geschlechterrollen bewusst anders sind. Teilnehmende die geschlechtsbezogene Themen ansprechen, sollen unterstützt, sowie geschlechtshierarchisches Verhalten aufgezeigt und sexistische Äußerungen unterbunden werden.
- *Theorie-Anwendung*: Frauen möchten Zusammenhang und Hintergründe einer Theorie erkennen, das ‚wozu‘ ist für sie wesentlich. Besonders durch die Kombination von Theorie und Praxis, die Anwendung von Beispielen aus dem Alltag, sowie Übungsbeispiele/Arbeitsaufträge mit Alltagsrelevanz tragen dazu bei.
- *Angstfreies Lernen*: Gerade angstfreies Lernen ist besonders wesentlich, das heißt keine Überforderung, von Beginn an Erfolgserlebnisse möglich machen, respektvoller Umgang miteinander, zum Fragen stellen ermutigen und alle Fragen berücksichtigen (vgl. Stiftinger 2005, 30ff).

Resümee

Abschließend sollte festgehalten werden, dass die Inhalte von Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen durch die Welt- und Menschenbilder umfassend beeinflusst sind. In unserer Gesellschaft sind die Erfahrungen, die von den Geschlechtern

gemacht werden, unterschiedlich, gerade deshalb bestehen Unterschiede im Lernverhalten (vgl. Stifftinger 2005, 21f). Im Hinblick darauf ist es wesentlich, dass die Vortragenden ihre eigene Rolle und ihr eigenes Handeln reflektieren, dabei aber auch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht aus dem Blick verlieren. Dabei darf auch nicht vergessen werden, dass die Vortragenden in den Bildungssituationen auch immer als Vorbild dienen und über ihr Verhalten auch das in der Gruppe beeinflussen.

Schlussendlich ist ein Lernerfolg nur dann möglich, wenn in Bildungsveranstaltungen eine Lernatmosphäre hergestellt wird, die es beiden Geschlechtern ermöglicht, ihre Lernbedürfnisse zu entfalten.

Literatur

Baur, Esther/Marti, Madeleine (2000): Kurs auf Genderkompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Basel

Derichs-Kunsmann, Karin/Auszra, Susanne/Müthing, Brigitte (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld

Ellebrecht, Ingrid/Sessar-Karpp, Ellen (1991): Erweiterte Berufschancen für Frauen durch informationstechnische Bildung. Konzept und Evaluation eines ganzheitlichen EDV-Weiterbildungsangebots für Frauen von Frauen. Stuttgart, Berlin, Köln

Kaschuba, Gerrit (2005): Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik. Begründungen und Konsequenzen. In: Dewe, Bernd/Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine (Hg.): Report. Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 2004 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. 28. Jahrgang Heft 1/2005, 67-74

Riedl, Alfred (2004): Didaktik der beruflichen Bildung. Stuttgart

Schaffner, Sabina (2003): Gender in der Erwachsenenbildung. Bern

Schiersmann, Christiane (1997): Lernen Frauen anders? Analysen und Konsequenzen für die Gestaltung von Unterricht. In: Wenger-Hadwig, Angelika (Hg.): Feministische Pädagogik? Ein Problem, das alle angeht. Innsbruck, Wien, 50-71

Stiftinger, Anna (2005): Gender in der IKT-Weiterbildung. Ein Handbuch zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/gender_ikt-weiterbildung_04-2005.pdf, 31. 08. 2005

Thoma, Susanne (2004): Geschlechterperspektive bei der Vermittlung von Computer- und Internetkompetenz. Eine Bestandsaufnahme von Forschungsergebnissen. Berlin

Karin Kölbl

IKT – Auswirkungen auf Unternehmen, ältere MitarbeiterInnen und auf das Lernen

Einleitung

In diesem Beitrag wird das Thema IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) behandelt, da diese seit längerem eine entscheidende Rolle einerseits für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen und andererseits für die Arbeitsfähigkeit der ArbeitnehmerInnen spielen. In einem ersten Schritt werden die Auswirkungen des demografischen Wandels und der organisatorischen und technologischen Veränderungen im Unternehmen in Bezug auf die älteren ArbeitnehmerInnen skizziert. Beispielsweise hat die Europäische Kommission bereits 1998 darauf hingewiesen, dass Ältere über zu wenige Qualifikationen hinsichtlich neuer Medien verfügen (vgl. Europäische Kommission 1998, 14). In einem zweiten Schritt werden Entwicklungen der IKT und deren Effekte bezüglich neuer Lernformen vorgestellt. Schließlich wird auf Lernbesonderheiten Älterer, die im Umgang mit den IKT entstehen, und auch auf die Unterschiede zwischen den Geschlechtern eingegangen.

Unternehmen im Wandel

Unternehmen stehen vor der Herausforderung verstärkt auf die Potenziale ihrer älteren MitarbeiterInnen zu setzen. Aufgrund des demografischen Wandels kann davon ausgegangen werden, dass zukünftig ein Mangel an jungen Nachwuchskräften besteht. Somit müssen sich vor allem KMU (Klein- und Mittelunternehmen) einem Perspektivenwechsel unter-

ziehen, da sie im Wettbewerb um junge Nachwuchskräfte über zu wenig Ressourcen verfügen. Ältere MitarbeiterInnen, die bislang defizitär gesehen wurden, sollen von nun an als wertvolle Human Ressource betrachtet werden. Besonders die Personalentwicklung bedarf einer Bewusstseinsänderungen, sie muss Qualifizierungsmaßnahmen für ältere MitarbeiterInnen implementieren. Für die Zukunftssicherung des Unternehmens ist nicht nur eine langfristige Bindung der MitarbeiterInnen ans Unternehmen, sondern auch die Sicherung des Erfahrungswissens essenziell (vgl. Kaven/Stemann 2005, 5 und vgl. ZWH 2005, 14f).

Insbesondere die technologischen Veränderungen sind mit den aktuellen Qualifikationen der jüngeren MitarbeiterInnen nicht abzugleichen. Für die heutige Generation, welche bis zum 65. Lebensjahr im Arbeitsleben sein wird, ist die Anpassung an den technologischen Fortschritt entscheidend. Unternehmen haben somit Qualifikationsrückstände, die sich nicht nur auf technische Fachkenntnisse, sondern auch auf Veränderungen in den Arbeitsformen beziehen, zu bewältigen. Als einfaches Beispiel können Moderations- und Präsentations-techniken dienen, mit welchen junge MitarbeiterInnen bzw. Auszubildende sozialisiert werden, während ältere MeisterInnen mit deren Umgang nicht vertraut sind. Medien- bzw. IKT-Kompetenz wird heutzutage bereits als „vierte Kulturtechnik“ neben Schreiben, Lesen und Rechnen angesehen (vgl. Geldermann 2005, 171).

Rolle der IKT

Neue Medien sind der Überbegriff für die vielfältigen technischen Informations-, Kommunikations- und Gestaltungsmöglichkeiten, die auf Basis von Informations- und Kommunikationstechniken entstehen. Im Mittelpunkt steht das Universalmedium, Personal Computer, welches vielseitige Optionen

der Nutzung wie beispielsweise Multimedia oder dem Internet als Plattform für Information und Kommunikation bietet. Der wesentliche Unterschied zu traditionellen Medien ist die multimediale Option, d.h. verschiedene Funktionen können miteinander verbunden werden. Schließlich ist auch die Digitalisierung als Differenz zu nennen (vgl. Stang et al. 2001, 112).

Der Umgang mit dem Computer wird in der Literatur als Computer-Literacy bezeichnet. Diese beinhaltet die wesentliche Kompetenz des computervermittelten Umgangs mit Informationen. Dabei können drei Fähigkeiten unterschieden werden: Informationssuche (Recherche im Internet), Informationsverarbeitung (Bewertung, Aufbereitung und Archivierung) und Kommunikation (per Fax, E-Mail, Chat, etc.) (vgl. Marotzki 1998, 112).

Durch die Entwicklung der neuen Medien ist ein zentraler Wirtschaftsfaktor entstanden, der sich mit der Generierung, Verarbeitung sowie Verbreitung von Informationen beschäftigt. Die Betrachtung der sektoralen Entwicklung der Beschäftigung verdeutlicht dies, da mehr als 50 % der Erwerbstätigen im Bereich der Informationsdienstleistungen beschäftigt sind (vgl. Stang et al. 2001, 112).

Die IKT stehen folglich im Zusammenhang mit dem organisatorischen Veränderungen im Unternehmen. Der ständige Wandel der IKT und deren Einsatzformen haben Auswirkungen auf die Arbeitsweisen in Produktion, Verwaltung und Dienstleistung. Manuelle und kognitive Tätigkeiten sind verstärkt an interaktive elektronische Arbeitsmittel gebunden und Arbeitsplätze überwinden räumliche und zeitliche Grenzen. Die vielfältigen IKT-Anwendungen dienen im Unternehmen verschiedenen Zwecken, welche organisatorische Lösungen ermöglichen bzw. erleichtern (vgl. Flecker/

Riesenecker-Caba/Stary 1999, 2 und vgl. Dejonckheere/Flecker/Van Hootegem 2001, 4).

Eine Studie zum Thema „IKT-Einsatz in Unternehmen“ von Statistik Austria (2006) ergab, dass von 5.138 befragten Betrieben in drei Größenklassen (Kleine Betriebe: 10 bis 49 Angestellte; Mittlere Betriebe: 50 bis 249 Angestellte; Großbetriebe: 250 und mehr Angestellte) bereits fast alle Unternehmen unabhängig der Branchen (99 %) den Computer als Arbeitsmittel einsetzen. Bei kleinen und mittleren Unternehmen nähert sich der Anteil immer mehr an die 100 %-Marke, eine Steigerung seit 2001 zwischen sieben und zwölf Prozent. Bei Großbetrieben war die Nutzung 2001 bereits bei 100 %. Auch die Internetnutzung wird bei Betrieben hoch geschrieben, denn der Anteil der Unternehmen, welche einen Internetzugang besitzen, liegt bei 98 % (vgl. Statistik Austria 2006, 16 und 20f).

IKT-Funktionen kommen im Unternehmen folgendermaßen zum Einsatz:

- „IKT als ‚Werkzeug‘ am Arbeitsplatz (unterstützt Berechnungen, Erstellung von Text und Grafik, Konstruktion etc.)
- IKT als Automationsmittel (ersetzt menschliche Arbeitsschritte durch Programme)
- IKT als Organisationstechnologie (bildet Arbeitsteilung ab und verbindet geteilte Aufgaben und Arbeitsschritte; unterstützt die Koordination der Arbeit)
- IKT als Mittel der Kontrolle (erfasst Arbeitsleistung und ermöglicht Auswertungen für das Management) und
- IKT als Kommunikationsmedium (zur Information und Abstimmung mit KollegInnen, mit Kunden, mit Vorgesetzten etc.).“ (Dejonckheere/Flecker/Van Hootegem 2001, 4)

Die steigende Bedeutung und Herausforderung der neuen IKT muss deshalb im Zusammenhang mit dem Tätigkeitsbereich der ArbeitnehmerInnen gesehen werden, da immer komplexere Arbeitsbereiche entstehen (vgl. Flecker/Riesenecker-Caba/Stary 1999, 23). Des Weiteren müssen Kompetenzen entwickelt werden, welche abgesehen von den technischen Fähigkeiten, den Umgang mit neuen Medien zur Kommunikation und Nutzung von kreativer Gestaltung bis hin zur kritischen Beurteilung bezüglich Möglichkeiten und Grenzen der IKT ermöglichen (vgl. Stang et al. 2001, 112f). Aus diesen Gründen sind Qualifizierungsmaßnahmen hinsichtlich Veränderungen, die Infolge des Einsatzes neuer IKT entstehen für MitarbeiterInnen und Betrieb entscheidend (vgl. Flecker/Riesenecker-Caba/Stary 1999, 23).

Mangel an IKT-Kompetenzen

Bereits 1998 hat die Europäische Kommission im Bericht „Beschäftigungsmöglichkeiten in der Informationsgesellschaft“ darauf hingewiesen, dass ArbeitnehmerInnen oft nicht über genügend IKT-Kenntnisse verfügen, was sich auf Beschäftigungsaussichten in der Europäischen Union auswirken könnte. Schon damals waren die Herausforderungen besonders ältere ArbeitnehmerInnen im Erwerb von IKT-Kenntnissen sowie im Umgang mit der neuen Technologie zu qualifizieren bzw. weiterzubilden (vgl. Europäische Kommission 1998, 14f).

Im Rahmen des BIBB-Forschungsprojektes „Weiterbildung für das spätere Erwerbsleben“ im Jahr 2004 wurden Unternehmen in Bezug auf ihre Personalpolitik, Personalentwicklung, Arbeitsplatzgestaltung und Weiterbildung hinsichtlich älterer ArbeitnehmerInnen ab 50 Jahren befragt. Der Qualifizierungsbedarf wurde in thematische Schwerpunkte gegliedert, welcher die Basis für die Entwicklung der Qualifizie-

rungsangebote Älterer bilden sollte. Der Qualifizierungsbedarf Älterer wurde von drei Viertel der Betriebe bei den neuen Informationstechnologien gesehen. Als weiterer wichtiger Bedarf wurden die Bereiche, neue Produkte (59,1 %) und neue Verfahren (65 %) identifiziert (vgl. RBS 2005, 1 und 3).

Im Jahr 2006 wurde in der Studie „Innovative Maßnahmen zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit älterer Fachkräfte in Baden-Württemberg von Bangali, Fuchs und Hildebrand erneut bestätigt, dass ältere ArbeitnehmerInnen hinsichtlich Qualifizierungsinhalte insbesondere im Bereich EDV, computergesteuerte Produktionstechniken und Fremdsprachen einen spezifischen Weiterbildungsbedarf aufweisen. Dieser Weiterbildungsbedarf bezieht sich nicht nur auf Lücken, um Wissen und Fertigkeiten auszugleichen, sondern gerade wegen der Defizite im IKT-Bereich ergeben sich Probleme bei Schulungsmaßnahmen in den Standardanwendungen am PC, Internet, E-Mail, CAD, CNC, SAP¹ und den Wirtschaftssystemen (vgl. Bangali/Fuchs/Hildebrand 2006, 55).

Nicht nur aufgrund der angeführten Studien wird ersichtlich, dass auf diese identifizierten Mängel reagiert werden muss. Im Folgenden wird auf die Anforderungen an die Vermittlung von IKT-Kenntnissen, welche die Bedürfnisse der Älteren berücksichtigt, eingegangen.

Anforderungen an die Vermittlung von IKT-Kenntnissen

Hüneke und Zimmermann (2003) weisen darauf hin, dass IKT-Weiterbildungen vorab eine umfassende Aufgabenana-

¹ CAD (Computer-Aided Design oder Computer-Aided Drafting bzw. computerunterstütztes Zeichnen bzw. Konstruieren); CNC (Computerized Numerical Control bzw. computerunterstützte numerische Maschinensteuerung); SAP (Systeme, Anwendungen, Produkte bzw. System-Analyse und Programmentwicklung)

lyse bedürfen, damit diese einerseits auf den Arbeitsbereich abgestimmt und andererseits auf die Bedürfnisse der Betroffenen ausgerichtet ist. Grundsätzlich ist die Art der Weiterbildung zu unterscheiden. Es ist festzustellen, welche Kenntnisse vorhanden, erforderlich sind bzw. gebraucht werden. (vgl. Hüneke/Zimmermann 2003, 7).

Lernbesonderheiten Älterer²

Bei Qualifikationsmängeln geht es in erster Linie nicht um das Alter der ArbeitnehmerInnen, sondern um die Lerngeschichte des Einzelnen und die angewendeten Lernmethoden. Die entstandene Lernentwöhnung und Motivationsprobleme können nur durch gezielte und persönliche Ansprache und Ermutigung überwunden werden (vgl. Bangali/Fuchs/Hildebrand 2006, 55). Die Motivation ist die Lernbereitschaft, welche als zentrale Ressource der beruflichen Weiterbildung bezeichnet werden kann. Die Anzahl der Motive, aus denen sich die Lernmotivation zusammensetzt, nimmt im Alter zu. Aus diesem Grund sind die Lerngruppen Erwachsener meist heterogen. Sie haben eine unterschiedliche, private und individuelle Lebensgeschichte, die zugleich Lerngeschichte ist (biografische Faktoren). Weiters hängen sprachliche und soziale Fähigkeiten und die Art des Erfahrungserwerbs, -umfangs und -bestands von der Berufstätigkeit ab (berufliche Faktoren). Schließlich sind der Grad der Gesundheit (physiologische Faktoren) und die psychische Verfassung (Angst, Ermüdbarkeit, Aufmerksamkeit, etc.) in Lerngruppen heterogen (vgl. Gonschorrek 2003, 61 und 93).

Bei neuen Medien bzw. beim Thema Informationstechnik müssen in Bezug auf Ältere mehrere Faktoren berücksichtigt werden. Ältere sind aufgrund ihrer Lernbiografie nicht gewohnt, mit den neuen Medien zu arbeiten. Erfahrungen und

² Die Lernbesonderheiten Älterer werden in einem anderen Artikel dieses Sammelbands noch detaillierter behandelt.

Kenntnisse sind kaum vorhanden, weshalb für ältere Beschäftigte fast keine Anknüpfungspunkte existent sind. Da das Thema für diese Zielgruppe neu ist, folgt daraus eine Ungeübtheit und damit verbundene Ängste und Unsicherheiten. Beim Erlernen der Software stehen ältere Menschen vor der Herausforderung, sich viele Informationen und Befehle zu merken. Gerade dieses Behalten von „sinnlosen“ Einzelinformationen ist für sie schwierig. Das Erlernen von neuen Medien verlangt einerseits einen hohen Anteil an psychomotorischen Tätigkeiten und andererseits hat es einen rein funktionalen Aspekt, welcher auf Schnelligkeit und Effizienz ausgerichtet ist. Weiters erfordert das Arbeiten am PC vor allem die Funktionen der fluiden Intelligenz³, welche im Alter am ehesten abnimmt. In erster Linie sind Ältere bezüglich neuer Medien mit negativen Altersstereotypenzuschreibungen konfrontiert, die von KollegInnen, Lehrenden und auch von ihnen selbst kommen. Jedoch kann davon ausgegangen werden, dass erfolgreiches Erlernen von IKT-Kenntnissen positive Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl hat (vgl. Gravalas 1999, 151 und Stöckl/Spévacek/Straka 2001, 111).

Lernformen und Lernmethoden müssen demnach altersgemäß differenziert werden und methodisch-didaktisch stärker an den älteren und besonders lernentwöhnten ArbeitnehmerInnen ausgerichtet sein. Vor allem im EDV Bereich ist es wichtig, bei der Vermittlung darauf zu achten, Themen vom Konkreten zum Abstrakten zu behandeln und ausgehend von praktischen Problemen theoretische Einsichten abzuleiten. Weiters muss beim Grundwissen der Älteren angesetzt und Ängste im Umgang mit neuen Produktionsverfahren abgebaut werden (vgl. Bangali/Fuchs/Hildebrand 2006,59f).

³ Mit fluider Intelligenz ist die Mechanik der Intelligenz, die neuronale Vernetzung gemeint (vgl. Hörwick 2003, 6).

Didaktische Empfehlungen

Eine altersspezifische Didaktik und Methodik beruht auf Weiterbildungsmaßnahmen und Lernformen, die auf Vorwissen und Erfahrung Älterer beruhen und davon ausgehend neue Erkenntnisse dementsprechend einordnen lassen. Der Lernerfolg der Älteren hängt von der Motivation und von den gewählten Methoden ab. Aufgrund dessen sollten Weiterbildungskurse in erster Linie den Lernvoraussetzungen nach altersspezifisch bzw. altersübergreifend durchgeführt werden. Vor allem der Lernstoff sollte nach den Interessen und Lebensbedingungen ausgerichtet sein. Kommunikative Lernstrukturen wie „Team-Teaching“ und persönliche Betreuung und Beratung, sind wichtig für das Lernen, da sie die Beteiligung Älterer fördern. Ziel und Zweck jedes einzelnen Lernschritts muss erkennbar und nachvollziehbar sein. Die Anwendung von Methoden des impliziten Lernens, welche Lernen in die Arbeit integrieren und die Erprobung möglich machen, sind anzuwenden. Lernende können dadurch das theoretisch Gelernte mit praktischen Anwendungen verbinden und einen persönlichen Bezug herstellen. Lehr- und Lernmethoden, welche die Selbstlernfähigkeit fördern und an das individuell definierte Lerntempo Älterer angepasst sind, sollten zum Einsatz kommen. Da jeder Arbeitsort auch ein Lernort und eine Lernumgebung ist, fördert die Integration von Lernen und Arbeiten die Lernweise der Älteren. Schließlich sollten besonders bei neuen prozessgesteuerten Arbeitstechniken Inhalte modular vermittelt werden (vgl. Bangali/-Fuchs/Hildebrand 2006, 77ff).

Bei der Vermittlung von IKT-Kenntnissen kommen in Bezug auf Ältere spezifische Kriterien zum Tragen. Hubwieser (2004) stellte für die Anforderungen an die Vermittlung von IKT-Kenntnissen folgende wesentliche Kriterien auf:

- entspannte Arbeitsatmosphäre, genügend Zeit für individuelle Interessen und Bedürfnisse;

- Sinnzusammenhänge herstellen, deutliche Strukturierung der Inhalte;
- aktive Auseinandersetzung mit dem Inhalt, Problembewusstsein schaffen;
- verschiedene Perspektiven und Zugänge herstellen und
- authentische Problemsituationen und ein Training der Problemlösekompetenz (vgl. Hubwieser 2004, 67).

Für das Lernen Älterer mit dem PC ist demnach genügend Zeit einzuplanen, da Zeitdruck beim Lernen belastend wirkt. Um den ungewohnten Umgang mit dem PC zu erleichtern bzw. Ängste abzubauen, sollte der Lernstoff in drei Kategorien eingeteilt werden:

- Inhalte, die auswendig gelernt werden müssen,
- Inhalte, die verstanden werden müssen und
- Inhalte, bei denen ein tieferes Verständnis unnötig ist.

Ein wesentlicher Punkt ist die ergonomische Gestaltung der Bildschirmarbeit. Schließlich erleichtert eine Mindestgröße der Buchstaben (4-4,5 mm) auf dem Bildschirm das Arbeiten und schwarze Zeichen auf hellem Grund können besser gelesen werden (vgl. Stöckl/Spévacek/Straka 2001, 107f).

Durch die Entwicklung der neuen Medien sind auch neue Lernformen entstanden, welche Effekte auf den Lernprozess und auf die Lernmethoden haben.

Auswirkungen der neuen IKT auf das Lernen

Der PC und das Internet haben Auswirkungen auf das Lernen. Die multimedialen Eigenschaften und Voraussetzungen bilden die Basis für das Lernen mittels der neuen IKT. Neue Lernmedien revolutionieren den Lernprozess auf verschiedene Weise und treten somit in den Vordergrund der berufs-

betriebspädagogischen Forschung. Einerseits sind es Methoden des selbstgesteuerten Lernens, bei denen der/die Lernende den Prozess steuert und der/die Lehrende nur bei Bedarf als ModeratorIn bzw. als LernberaterIn fungiert. Andererseits trägt die zeitliche und örtliche Entkoppelung des Lernens zu einer Entinstitutionalisierung bei. Schließlich wird ein neues Verständnis von Lernen geschaffen, das Lernen und Arbeiten integriert. Da der/die MitarbeiterIn zugleich arbeitet und lernt, entsteht eine neue Identität von Lern- und Arbeitsmaterial bzw. von Computer und Kommunikationsnetzen (vgl. Severing 2000, 168f).

Der Einsatz von neuen Medien in Bildungsprozessen eröffnet verschiedene Möglichkeiten der didaktisch-methodischen Gestaltung. Durch die individuelle Gestaltung der Lernenden in Bezug auf Lernwege, -zeiten und -strategien wird differenziertes Lernen möglich. Das Lernen und Kommunizieren überschreitet Zeit und Raum. Es entstehen neue Formen des kooperativen Lernens, bei denen die Lernenden die Möglichkeit haben, z.B. an Projekten jederzeit und an jedem Ort (Arbeitsplatz, Freizeit) miteinander zu arbeiten. Themen können neu erarbeitet werden und multimediale Darstellungsformen ermöglichen außerdem neue Zugänge, da gefahrlos beispielsweise Prozesse simuliert werden können (vgl. Müller/Iberer o.J., 1).

Die technologischen Veränderungen haben somit dazu beigetragen, dass verschiedenste Formen des medialen Lernens entstanden sind. Diese werden im Folgenden näher beschrieben.

E-Learning

E-Learning ist mittlerweile ein umfassender Begriff für netz- und computerunterstützte Wissensvermittlung geworden,

welche anhand moderner IKT Wissen und Bildung schneller, effizienter und weitreichender verbreiten soll (vgl. Siedschlag 2005, 2). Es besteht inzwischen ein großes Spektrum an möglichen E-Learning-Formen, die sich nach Grad der Interaktivität (sozial-individuell) und ihrer Formalisierung (formal-informell) anordnen lassen (vgl. MMB 2004a, 36).

Da E-Learning als Überbegriff für vielfältige Systeme des computerunterstützten Lernens verwendet wird, werden im Folgenden die am häufigsten gebrauchten Begriffe des E-Learnings vorgestellt:

- Computerunterstützter Unterricht (CUU) ersetzt den herkömmlichen Unterricht nicht, sondern unterstützt ihn z.B. mit Hilfe von PC und Beamer bei Präsentationen, bei der Durchführung von Simulationen, beim Erlernen von Programmiersprachen etc.
- Computer Based Training (CBT) meint am PC individuell bearbeitbare Lernprogramme oder -materialien, die Lernen räumlich und zeitlich flexibel machen. Inhalte sind auf Datenträger (CD oder DVD) gespeichert bzw. vom Internet/Intranet herunterladbar. Das Selbststudium wird durch diese Form unterstützt, wobei der Lernweg entweder vom Programm (systemgesteuert) vorgegeben oder eher explorativ (selbstgesteuert) sein kann.
- Web Based Training (WBT) beschränkt sich im Unterschied zum CBT auf den Zugriff bzw. die Bearbeitung der Inhalte im Intranet/Internet. Inhalte werden mit Hilfe von Web-Browsern heruntergeladen und dargestellt. Der Vorteil besteht einerseits in der leichteren Aktualisierung der Inhalte und andererseits wird die Kommunikation mit KollegInnen und TutorInnen via E-Mail, Chat und Konferenzen ermöglicht.
- Tele-/Distance-Learning unterstützt eine Ortsunabhängigkeit zwischen Lernenden und Lehrenden durch die Kommunikation über Medien wie Internet, E-Mail etc. Tele-/Distance-Learning kann in Tele-Teaching (der/die

Lehrende steuert vorwiegend den Lernprozess) und Tele-Tutoring (eine Lernbegleiterin bzw. ein Lernbegleiter unterstützt bei Bedarf die Lernende bzw. den Lernenden) unterschieden werden (vgl. O.A. 2002, 10).

Vor- und Nachteile des E-Learnings

E-Learning hat einerseits den Vorteil, dass es Kosten sparend ist (Reisekosten, geringerer Zeitaufwand, DozentInnen für beliebig viele Teilnehmenden). Andererseits kann eine Verbesserung des Lernerfolgs durch eine individuelle Anpassung des Lernprogramms an die Lernende bzw. den Lernenden erfolgen (individuelles Lerntempo, Möglichkeit der ständigen Kontrolle des Lernerfolgs, etc.). E-Learning unterliegt jedoch auch Begrenzungen, gerade aufgrund des technisch unterstützen Programms, da eine einheitliche technische Voraussetzung (z.B. Modem, Firewall) noch nicht gewährleistet ist. Erfahrungen aus konkreten E-Learning Projekten zeigten, dass soziale, organisatorische und individuelle Voraussetzungen eine entscheidende Rolle beim Erfolg des E-Learning Einsatzes spielten. Um Akzeptanz zu schaffen, müssen Kontakte mit anderen Lernenden sowie DozentInnen hergestellt werden können, schließlich ist Lernen ein sozialer Prozess. Weiters ist für ein erfolgreiches E-Learning zu beachten, dass LernerInnen die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen besitzen und über Motivation⁴ und Disziplin verfügen müssen (vgl. MMB 2004b, 11f).

Aufgrund der angeführten Begrenzungen, im Speziellen in den sozialen Prozessen, wurde das E-Learning erweitert.

⁴ vgl. dazu auch Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, Kriftel, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage

Blended Learning (BL)

Eine erweiterte Form des E-Learnings ist das Blended Learning, welches eine Mischung aus E-Learning und konventionellen Präsenzphasen ist. Das Blended Learning versucht verschiedene konventionelle und virtuelle Lernumwelten und Ansätze der Wissensvermittlung ebenso miteinander zu verbinden wie Online- und Offline-Selbststudium oder Real-Life-Lernen und virtuelles Gruppenlernen. Dabei fördert der Methodenmix und der -wechsel die Lernaufmerksamkeit, die Lernmotivation und den -erfolg (vgl. Siedschlag 2005, 2). „Klassische Präsenztrainings werden mit gesteuerten Selbstlernphasen bedarfsgerecht verknüpft, jeweils flankiert durch E-Tutoren und virtuelle Lerngruppen. E-Learning-gestützte, kollaborative Lern- und Arbeitsformen können überall dort zum Einsatz kommen, wo der gemeinsame Aufbau von neuem und der Austausch von vorhandenem Wissen im Vordergrund stehen.“ (Hausmann 2004, 2)

Drei konzeptionelle Richtungen des Blended Learnings kommen abhängig von der Zielgruppe und den Inhalten zum Tragen. Meist findet eine Mischung der drei konzeptionellen Richtungen in Blended Learning Maßnahmen statt. Der erste Ansatz ist der angereicherte Ansatz, dabei werden multimediale Inhalte in bestehende Präsenzveranstaltungen eingebunden. Das heißt, der Lehrende stellt Informationen durch interaktive Medien (CD oder online ins Internet) den Lernenden zur Verfügung. Beim zweiten, dem integrativen Ansatz, werden Präsenzphasen und Online-Phasen aufeinander abgestimmt abgehalten. Der dritte Ansatz ist der virtuelle Ansatz. Hier werden hauptsächlich Online-Phasen mit Unterstützung von Online-Diskussionsforen und Chats durchgeführt. Präsenzphasen dienen nur zur Einführung im Umgang mit der Software und einem Zwischenworkshop, um Bedarfe der Lernenden zu klären. Weiters findet eine Präsenzprüfung und eine Endveranstaltung statt (vgl. Kröger/Reisky 2004, 46).

Besonderheiten des computerunterstützten Lernens hinsichtlich Älterer

Bei allen Formen des computerunterstützten Lernens (CUL) treffen für Ältere laut Stöckl, Spevacek und Straka (2001) verschiedene Besonderheiten zu. Zwar stellen sich Ältere nur schwer auf ungewohnte Lernsituationen um, jedoch ergeben sich bei computerunterstützten Lernsituationen große Ähnlichkeiten mit der Arbeitssituation, wodurch sich die Praxisnähe und der berufliche Bezug positiv auf die Lernaufgaben auswirken. Computerunterstützte Lernprogramme ermöglichen individuelle Lerngeschwindigkeiten, d.h. die Aufgaben können beliebig oft wiederholt werden und der Zeitdruck fällt somit weg. Die damit verbundene Selbststeuerung des Lerntempos ist für Ältere besonders vorteilhaft. Das Lernprogramm bietet eine Sicherheitszone, durch welche einerseits Fehler ihre Bedrohlichkeit verlieren und andererseits Weiterlernen zur Herausforderung werden kann. Des Weiteren ergeben sich Transfereffekte in Bezug auf den Umgang mit anderen IKT-Techniken im Alltag. Mediale Lernsysteme ermöglichen unterschiedliche Präsentationsformen, die persönlich bevorzugt vom Lernenden gewählt werden können. Durch computerunterstütztes Lernen wird individuelles als auch kooperatives Lernen möglich. Nicht nur aufgrund der genannten Vorteile der computerunterstützten Lernsysteme hinsichtlich Älterer, sondern auch durch dessen steigenden Einsatz, sollten solche Methoden zur Fort- und Weiterbildung älterer ArbeitnehmerInnen in Betracht gezogen werden (vgl. Stöckl/Spevacek/Straka 2001, 112f).

Des Weiteren sollten in allen Lernarrangements folgende Punkte beachtet werden, da diese wichtig für den Lernerfolg sind:

- **Learning by Doing:** Wenn möglich sollten praxisorientierte Aufgaben (Arbeitsumfeld) gestellt werden, welche

es ermöglichen, die gelernten Methoden und Inhalte anzuwenden.

- Mitdenken: Fragestellungen sollten die Lernenden dazu auffordern, während der Qualifizierung mitzudenken.
- Lernen aus Fehlern: Anhand des Error-Prinzips bzw. des Trials können die eigenen Grenzen kennengelernt bzw. die Fähigkeit zur effektiven Lösungssuche verbessert werden.
- Bereitstellung realistischer Beispiele: Je realistischer die Beispiele sind, desto einprägsamer sind die Lerninhalte für die Lernenden. (z.B. Unternehmensbeispiele aus dem Umfeld anstatt aus anderen Kulturen).
- Motivation: Attraktive Anreizstrukturen wie etwa ein Wettbewerb kann die Motivation zum Lernen wecken bzw. erhalten.
- Spaß: Der wichtigste Punkt hierbei ist die Abwechslung und Lebendigkeit in der Vermittlung der Inhalte (vgl. Kröger/Reisky 2004, 43).

Ebenso bedeutend wie altersspezifische, sind geschlechtsspezifische Unterschiede im Zusammenhang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. Frauen und Männer haben durch ihre unterschiedlichen Erfahrungen differenzierte Zugangs- und Betrachtungsweisen. Ursache für diese Differenzierung ist die Sozialisation in Familie und Schule sowie Erfahrungen in Ausbildung und Beruf. Männer stehen den neuen Medien aufgrund ihrer beruflichen Laufbahn unbefangener gegenüber, da sie sich immer wieder neuen technologischen Entwicklungen stellen mussten. Dementsprechend hat dies ihren Zugang gefördert und sie bewältigen technische Herausforderungen eher als Frauen. Vor allem ältere Frauen sehen oft eine vermeintliche unüberwindbare Hürde in der Auseinandersetzung mit den neuen IKT (vgl. Stadelhofer 1998, 155).

Gender und IKT

Geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf das Lernen lassen sich laut Schiersmann (1997) zwar nicht im kognitiven Sinne, jedoch vorwiegend in der Lernkultur bzw. in den Lernstilen feststellen (Schiersmann 1997, 63f)⁵. Hauptsächlich in Bezug auf das Erlernen von PC-Kenntnissen und im Technikbereich befürworten Frauen andere Arbeitsformen, Erklärungsmodelle und Zeitstrukturen als Männer (vgl. Gieseke 1999, 145).

Stiftinger (2005) verdeutlicht ebenfalls, dass sich die größten geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien ergeben. Beispielsweise lassen sich eindeutige Unterschiede in der Intensität der Nutzung des PCs erkennen, besonders wenn vergleichbare Altersgruppen mit zunehmendem Alter betrachtet werden. Des Weiteren wird die Einstellung gegenüber dem Computer unterschiedlich beurteilt. Einerseits sind Faszination und Spaß im Umgang bei Männern größer und andererseits empfinden Frauen Unbehagen bezüglich den Auswirkungen der Technik. Auch hinsichtlich Technikkompetenz sind Selbstbildung und -wahrnehmung different, Männer sind von ihrer Begabung überzeugt, während Frauen zögern, bevor sie sich für einen IKT-Beruf entscheiden. Schließlich gibt es verschiedene Technikkonzepte, da Frauen den Bezug der Technik im gesellschaftlichen Sinne in einem männlich erklärten Habitus sehen (vgl. Stiftinger 2005, 3 und 5).

Bei der Aneignung von IKT-Kenntnissen wurden die Zugangsschwierigkeiten von Frauen und Mädchen nicht bei der Technologie (Beschaffenheit, Nutzbarkeit) an sich gesehen, sondern zum Problem der Nutzerinnen gemacht. Um dieser Annahme auf den Grund zu gehen, beschäftigten sich diverse

⁵ Auf das Thema Gender und Lernen wird in einem weiteren Artikel des Sammelbandes näher eingegangen.

Theorien (z.B. Defizit-/Distanztheorie, Differenztheorie etc.) mit dem Verhältnis von Frauen und Technologie (vgl. Thoma 2004, 43).

Ein Teleschulungsprojekt, „Hiatz gema's a!“, beschäftigte sich mit der Computerausbildung von Bäuerinnen im Lungau von 1998 bis 2000. Im Zuge dessen wurde ein Kriterienkatalog für Ausbildungsmaßnahmen erstellt, der speziell auf die Bedürfnisse von Frauen ausgerichtet ist. Folgende Kriterien sollten bei der Vermittlung von IKT-Kenntnissen in Bezug auf Frauen beachtet werden:

- Frauenadäquat: Einerseits sollen weibliche Trainerinnen als Lehrende fungieren. Andererseits sollte eine geschlechtsspezifische Sprache verwendet werden und die typischen Rollenzuweisungen sind zu hinterfragen, um die Perspektive der Teilnehmerinnen zu erweitern. Des Weiteren sind die Herstellung des Praxisbezugs und die Einbindung der weiblichen Lebensrealitäten wichtig.
- Ganzheitliches Ausbildungskonzept: Dieses Konzept zeigt zum einen die verschiedenen Realitäten von Frauen und Männern in Bezug auf die sozioökonomischen und arbeitsmarktpolitischen Aspekte. Zum anderen soll dadurch der Umgang mit der Technik reflektiert und sozialpädagogische Elemente integriert werden.
- Auswahl der Trainerinnen: Neben der fachlichen Kompetenz ist vor allem die Erfahrung im Umgang mit der Zielgruppe wichtig.
- Kinderbetreuung: Eine Einrichtung für die Kinderbetreuung muss in der Infrastruktur der Einrichtung vorhanden sein.
- Schulungskonzept: Dieses muss zielgruppenadäquat erstellt werden, d.h. abgestimmt auf die Lebenssituation, Vorkenntnisse und Erfahrungen.
- Auswahlmethode: Neben Zielen, Inhalt und Methode sollte auch die Auswahlmethode transparent und nach-

- vollziehbar für die Teilnehmerinnen sein. Schriftliche Tests eignen sich nicht, sie sollten vermieden werden.
- Evaluation: Gerade längerfristige Ausbildungen sollten von Beginn an evaluiert werden, da ansonsten auf einen wichtigen Feedback-Kanal verzichtet wird (vgl. Mulrenin 2000, 21).

Resümee und Ausblick

Die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, technologischen Veränderungen und der demografische Wandel stellen einige Herausforderungen für Unternehmen und MitarbeiterInnen dar, die von beiden Seiten bewältigt werden müssen. Ein Perspektivenwechsel muss stattfinden, der ältere MitarbeiterInnen im Unternehmen integriert und ihre Qualifizierung fördert. Verschiedene Berichte weisen auf die Lernbesonderheiten Älterer bezüglich IKT-Qualifizierung seit mehreren Jahren hin, jedoch finden kaum Weiterbildungsmaßnahmen, die altersadäquat sind, statt (vgl. Bangali/Fuchs/Hildebrand 2006, 77). Da die Informations- und Kommunikationstechnologien immer mehr zum Mittelpunkt unseres Arbeits- und Berufslebens werden, bedarf es der Entwicklung von Rahmenbedingungen, welche Zugangsmöglichkeiten besonders für Ältere schaffen. Didaktische Handlungsweisen, welche die unterschiedlichen Bedürfnisse der Älteren sowie der Geschlechter berücksichtigen, müssen bei der Vermittlung beachtet werden. Nur so können die aktuellen und zukünftigen Herausforderungen im Zusammenhang mit dem ständigen Wandel bewältigt werden. Schließlich können nur Unternehmen, welche die Bedürfnisse aller MitarbeiterInnen berücksichtigen, die Beschäftigungsfähigkeit erhalten und somit die Zukunftssicherung des Unternehmens gewährleisten.

Literatur

Bangali, Lucy/Fuchs, Gerhard/Hildenbrand, Markus (2006): Innovative Maßnahmen zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit älterer Fachkräfte in Baden-Württemberg. Abschlussbericht des Projektes „Qualifikationsbedarf in Industrie und Handwerk der Metall- und Elektrobranche“. http://www.wip-online.org/downloads/Bangali_Fuchs_Hildenbrand_2006_a.pdf, 17. 05. 2006

Dejonckheere, Johan/Flecker, Jörg/Van Hootegem, Geert (2001): Der Beitrag der IKT zum Wandel der Arbeitsorganisation – Ursache, Trendsetter oder Hindernis? FORBA-Schriftenreihe 1/2001, <http://www.forba.at/>, 03. 02. 2006

Europäische Kommission (1998): Beschäftigungsmöglichkeiten in der Informationsgesellschaft. Nutzung des Potentials der Informationsrevolution. Bericht an den europäischen Rat. Luxemburg, http://europe.eu.int/comm/employment_social/knowledge_society/jobopps_de.pdf, 09. 02. 2006

Flecker, Jörg/Riesenecker-Caba, Thomas/Stary, Christian (1999): Neue Informations- und Kommunikationstechnologien und ihre Auswirkungen auf die Arbeitsorganisation. FORBA-Schriftenreihe Nr. 3/99, <http://www.forba.at/>, 03. 02. 2006

Geldermann, Brigitte (2005): Betriebliche Bildung für Ältere – Erfahrungen mit einem neuen Lernkonzept. In: Markowitsch, Jörg/Strobl, Peter (Hg.): Betriebliche Bildung in Österreich. Wien, 171-179, <http://www.fbb.de/fbb/fachartikel/pdfs/GeldermannWeiterbildungfürdieAelteren.pdf>, 09. 02. 2006

Gieseke, Wiltrud (1999): Geschlecht und Geschlechterverhältnis in der Erziehungswissenschaft aus Sicht der Erwachsenenbildung. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen, 137-156

Gonschorrek, Ulrich (2003): Bildungsmanagement. In Unternehmen, Verwaltungen und Non-Profit-Organisationen. Berlin

Gravalas, Brigitte (1999): Ältere Arbeitnehmer. Eine Dokumentation. Bielefeld

Haussmann, Beate (2004): Blended Learning für Bildungseinrichtungen
Informationen des DIE-Projekts „SELBER“. September 2004,
[http://www.die-bonn.de/selber/materialien/ Assets/Exp_Haussm2.pdf](http://www.die-bonn.de/selber/materialien/Assets/Exp_Haussm2.pdf), 20.
02. 2006

Hörwick, Eva (2003): Lernen Ältere anders? In: LASA (Hg.): Nutzung und
Weiterentwicklung der Kompetenzen Älterer – eine gesellschaftliche Her-
ausforderung der Gegenwart. Tagungsband zur Fachtagung der Akademie
der 2. Lebenshälfte am 26. und 27. 08. 2002. Potsdam, 1-21,
<http://www.aqua-nordbayern.de/aqua/download/02.pdf>, 09. 08. 2005

Hubwieser, Peter (2004): Didaktik der Informatik. Grundlagen, Konzepte,
Beispiele. Berlin u.a., 2. überarbeitete Auflage

Hüneke, Knut/Zimmermann, Bernd (2003): Qualifikation: die vernachlässigte
Chance. In: Computer Fachwissen 7-8/2003, [http://www.khueneke.
link-m.de/service/cf0703Quali-Artikel.pdf](http://www.khueneke.link-m.de/service/cf0703Quali-Artikel.pdf), 09. 02. 2006

Kaven, Marena-N./Stemann, Marie-C. (2005): Das Potenzial älterer Mitar-
beiter stärker nutzen – Auswirkungen des demographischen Wandels auf
KMU des produzierenden Gewerbes der Wirtschaftsregion Aachen. In:
Unternehmen der Zukunft. Aachen. 6. Jahrgang, Heft 4/2005, 5-8,
[http://www.iaw.rwth-aachen.de/download/publikationen/udz4_2005_
kaven.pdf](http://www.iaw.rwth-aachen.de/download/publikationen/udz4_2005_kaven.pdf), 18. 01. 2006

Kröger, Helga/Reisky, Antares (2004): Blended Learning – Erfolgsfaktor
Wissen. In: Meder, Norbert (Hg): Wissen und Bildung im Internet. Band 6,
Bielefeld

Marotzki, Winfried (1998): Zum Problem der Flexibilität im Hinblick auf
virtuelle Lern- und Bildungsräume. In: Brödel, Rainer (Hg.): Lebenslanges
Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, Krieffel, 110-123

MMB (Institut für Medien- und Kompetenzforschung) (2004a): E-
Learning-Anwendungspotenziale bei Beschäftigten. Ergebnisbericht zur
Studie. http://www.mmb-michel.de/nordmedia_bericht.pdf, 17. 01. 2006

MMB (Institut für Medien- und Kompetenzforschung) (2004b): Expertise.
Status quo und Zukunftsperspektiven von E-Learning in Deutschland. Im
Auftrag des Projektträgers Neue Medien in der Bildung + Fachinformation.
Essen, [http://www.mmb-michel.de/Bericht_NMB_Expertise_Endfassung_
20040906.pdf](http://www.mmb-michel.de/Bericht_NMB_Expertise_Endfassung_20040906.pdf), 15. 02. 2006

Müller, Ulrich/Iberer Ulrich (o.J.): E-Learning mit einfachen Mitteln. <http://www.neue-lernkultur.de/publikationen/elearningmiteinfachenmitteln.pdf>, 14. 05. 2007

Mulrenin, Andrea (2000): „Hiatz gema´s a!“ Computerausbildung für Bäuerinnen im Lungau. Salzburg. www.newmedia.at/research/gfx/hiatz_geamas_an.pdf, 18. 07. 2005

O.A. (2002): »Also lautet ein Beschluss, dass der Mensch E-Lernen muss...«. In: Computer-Fachwissen 12/2002, 9-12, <http://www.technik-und-leben.de/pdf/ELearn2.pdf>, 13. 02. 2006

RBS (Referenz-Betriebs-System) (2005): Betriebliche Weiterbildung älterer Beschäftigter. Information Nr. 28, 11. Jahrgang, Mai 2005, 1-4, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_rbs_info28.pdf, 08. 02. 2006

Schiersmann, Christiane (1997): Lernen Frauen anders? Analysen und Konsequenzen für die Gestaltung von Unterricht. In: Wenger-Hadwig, Angelika (Hg.): Feministische Pädagogik? Ein Problem, das alle angeht. Innsbruck, Wien, 50-71

Severing, Eckart (2000): Neue Lernmedien, diffuse Lernwelten. In: Loebe, H./Severing, E. (Hg.): Betriebliche Weiterbildung im Internet. Das Projekt Cornelia. In: Thesen zur Tagung des Projektes "CORNELIA – Lernen im Netz" am 19. Juli 1999 im Haus der Bayerischen Wirtschaft. Bielefeld, 168-171, <http://www.f-bb.de/fbb/fachartikel/pdfs/BF%20Neue%20Lernmedien-Diffuse%20Lernwelten.pdf>, 09. 02. 2006

Siebert, Horst (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, Kriftel, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage

Siedschlag, Alexander (2005): E-Learning als Komponente des Blended Learning. IFIR (Innsbruck Forum on International Relations) Tutorial. http://www.ifir.at/pdf/Tutorial/IFIRTutorial_Siedschlag_E-Learning.pdf, 20. 02. 2006

Stadelhofer, Carmen (2005): Kommentar zum Themenbereich Bildung, ZAWIW der Universität Ulm. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg): Dokumentation der Fachtagung Vorstellung und Diskussion zentraler Positionen des Fünften Altenberichts der Bundes-

regierung mit Senioren, Seniorenverbänden und Seniorenorganisationen. 2. Mai 2005. Berlin, 53-66

Stang, Richard/Nuissl, Ekkehard/Apel, Heino/Kraft, Susanne/Möller, Svenja (2001): Neue Medien und lebenslanges Lernen. In: Arbeitsstab Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. Bonn, 112-122, <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf>, 09. 08. 2005

Statistik Austria (Hg.) (2006): IKT-EINSATZ. Ergebnisse der Europäischen Erhebungen über den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien in Unternehmen und in Haushalten. Wien, http://www.statistik.at/neuerscheinungen/download/2006/IKT2006_www.pdf, 23. 04. 2007

Stiftinger, Anna (2005): Gender in der IKT-Weiterbildung. Ein Handbuch zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/gender_ikt-weiterbildung_04-2005.pdf, 31. 08. 2005

Stöckl, Markus/Spvacek, Gert/Straka, Gerald A. (2001): Altersgerechte Didaktik. In: Schemme, Dorothea (Hg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. Bielefeld, 89-121

Thoma, Susanne (2004): Geschlechterperspektive bei der Vermittlung von Computer- und Internetkompetenz. Eine Bestandsaufnahme von Forschungsergebnissen. Berlin

ZWH (Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V.)(2005): awise – ageing workforce in small enterprises. Good Practice Studie. Deutschland. Düsseldorf, http://awise.schnittsteller.de/uploads/media/Good_practice_de.pdf, 31. 01. 2006

Bettina Pilsel

Innerbetriebliche Weiterbildung 45+ in kleinen und mittleren Unternehmen im Raum Wien – ein Erfahrungsbericht

In diesem Beitrag geht es um die Organisation und das Management von innerbetrieblicher Weiterbildung – Idealbild und Realität. Dabei werden Erfahrungen des innerbetrieblichen Weiterbildungsprojektes „Qualifizierung & Bildung 45+“, welches im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft g-p-s als Teilprojekt durchgeführt wurde, aufgezeigt. Durchführende Organisation war das Berufsförderungsinstitut (bfi) Wien.

Die inhaltliche Struktur des Erfahrungsberichts gestaltet sich folgendermaßen: Zuerst wird der Projekthintergrund und die Problemdarstellung skizziert. In einem zweiten Schritt wird auf die Bildungsbedarfserhebung eingegangen. In einem dritten Schritt wird das TrainerInnenforum und die daraus resultierende Rolle der TrainerInnen (MultiplikatorInnen) vorgestellt. Abschließend werden die Erfahrungen in der konkreten Umsetzung, am Beispiel der Firmenakquise und des Bildungsmanagements, benannt.

Projekthintergrund und Problemdarstellung

„Qualifizierung & Bildung 45+“ förderte die Höherqualifizierung von Beschäftigten über 45, die in kleinen und mittleren Unternehmen (Kurz: KMU, bis 250 MitarbeiterInnen) im Raum Wien beschäftigt waren. Zentrale Zielsetzung von „Qualifizierung & Bildung 45+“ war es, die Beschäftigung und Beschäftigungsfähigkeit von erwerbstätigen Personen über 45 zu erhalten.

Demografischer Background

Projektausgangspunkt waren die durch die demografische Entwicklung (eine alternde und schrumpfende Bevölkerung) erwarteten tief greifenden Veränderungen am Arbeitsmarkt und der daraus folgenden Debatte um die dringende Notwendigkeit, die Erwerbsbeteiligung älterer ArbeitnehmerInnen in Österreich zu erhöhen. Zukünftig (in 10 – 20 Jahren) werden ArbeitnehmerInnen viel länger arbeiten müssen und ältere ArbeitnehmerInnen werden vermehrt als Arbeits- und Fachkräfte nachgefragt – so die Prognosen. Besonders in Österreich war die Erwerbsbeteiligung älterer ArbeitnehmerInnen im Europavergleich gering – und ist es noch. Studien belegen, dass zwischen steigendem Lebensalter und der Beteiligung an Erwachsenenbildung ein negativer Zusammenhang besteht (vgl. dazu u.a. OECD 2003). Ältere ArbeitnehmerInnen nehmen deutlich weniger an betrieblicher Weiterbildung teil als jüngere: Zum einen weil sie sich selbst nicht mehr so viel zutrauen und zum anderen weil Unternehmen in diese Altersgruppe nicht mehr viel investieren wollen oder den Weiterbildungsbedarf nicht sehen. Gleichzeitig stehen ältere ArbeitnehmerInnen unter doppeltem Druck: Einerseits sollen sie länger arbeiten (Stichwort Pensionsreform) und andererseits werden sie sehr stark aus dem Arbeitsmarkt gedrängt.

Die Debatte um die Erwerbsbeteiligung älterer ArbeitnehmerInnen bewegt sich im Spannungsfeld zwischen dem tatsächlichen Stand der Erwerbsbeteiligung älterer ArbeitnehmerInnen, der gesellschaftspolitischen Einsicht der Notwendigkeit einer Erhöhung dieser und der politischen Forderung nach einer Erhöhung der Erwerbsquote der 50 bis 64-Jährigen auf 50 % (vgl. Lissabonner Strategie 2000).

Arbeitsmarktstrategien

Eine Strategie, die der oft definitiven Altersarbeitslosigkeit entgegensteuert, könnte sein, den Stellenwert der betrieblichen Weiterbildung speziell für die Gruppe der älteren Ar-

beitnehmerInnen in den Unternehmen stärker zu verankern. Sowohl bei den Unternehmensführungen, den Bildungsanbietern als auch bei den Beschäftigten selbst. Zu Projektstart (Juli 2005) waren noch sehr wenig tatsächliche Veränderungen in diese Richtung sichtbar. Nur einige große Unternehmen hatten dahingehende Umstrukturierungen vorgenommen. Die KMU hatten aber wegen ihrer „Kleinheit“ gegenüber größeren Unternehmen geringeren Handlungsspielraum, da sie häufig keine Personalabteilung und aufgrund personeller Ressourcenknappheit für die Einführung neuer Personalentwicklungsstrategien wenig Spielraum haben.

Die dargestellten Ausgangsüberlegungen führten zu folgenden zwei Zielsetzungen:

- Die Erhöhung der Arbeitsmarktverweildauer von ArbeitnehmerInnen 45+ in Beschäftigung durch Qualifizierung und
- die Förderung der Entwicklung und Umsetzung von zielgruppenspezifischen Weiterbildungsinstrumenten und -paketen in jenen Unternehmen, denen aufgrund ihrer Größe und Arbeitsstrukturierung die Umsetzungen zielgruppenspezifischer Personalentwicklungsmaßnahmen besonders schwer fallen – den KMU.

Schwerpunkte von Zielsetzungen der bedarfsorientierten Weiterbildungsangebote

ArbeitnehmerInnen über 45 Jahren sollten bedarfsorientiert kostenlose Weiterbildung erhalten. Damit würden sie ihre Chancen auf Weiterbeschäftigung im Betrieb (arbeitsplatzerhaltend) und allgemein am Arbeitsmarkt steigern. Die Weiterbildungsangebote deckten folgende Bereiche ab:

- Bildungslücken schließen (Lesen, Schreiben, Deutsch als Fremdsprache, etc.)
- Vermittlung (EDV, Internet, Englisch, Kommunikation, etc.)

- Vermittlung von karrierefördernden bzw. arbeitsplatzerhaltenden Zusatzqualifikationen (z.B. fachliche Zusatzausbildungen, Ostsprachen, etc.)
- Ergänzend dazu sollen Workshops aus den Bereichen Gesundheit, Ernährung und Fitness (z.B. Rückenschule)¹ stattfinden.

In den Firmenleitungen (Geschäftsführung und Personalabteilungen) sollte ein Sensibilisierungsprozess zum Thema Personalentwicklung für ältere MitarbeiterInnen in Gang gesetzt werden. Dies bedurfte Information und Aufklärungsarbeit über folgende Bereiche:

- Information über die Ressource „Berufs- und Lebenserfahrung älterer ArbeitnehmerInnen“ eines Unternehmens als wertvolles aber oft unter- oder ungenutztes Humankapital.
- Information über die Bildungsbedürfnisse und die Wichtigkeit von Weiterbildung für diese MitarbeiterInnengruppe.
- Informationen über Arbeitsplatzgestaltung und Berufslaufbahnplanung für ältere MitarbeiterInnen in den Unternehmen.

Herausforderungen und Problemstellungen

- Alter ist nicht alleine Haupterklärungsfaktor für Arbeitslosigkeit, vor allem in Kombination mit „Bildungsferne“ wirkt sich Alter besonders benachteiligend aus. Das bedeutet, dass ArbeitnehmerInnen mit Berufs- und Lebenserfahrung up to date qualifiziert sein müssen (vgl. u.a. Schneeberger/Mayr 2004, 66ff). Um die Leistungsfähigkeit älterer ArbeitnehmerInnen erhalten zu können, bedarf es einer Strukturanpassung an die Bedürfnisse älterer ArbeitnehmerInnen in den Unternehmen: etwa in der

¹ Seminare, die ein rückenfreundliches Bewegungsverhalten in Beruf und Alltag trainieren.

Arbeitsplatzgestaltung, durch Arbeitszeitmodelle, durch Konzepte für neue Berufslaufbahnmodelle. Unternehmen sollten dahingehend zumindest sensibilisiert werden.

- Die Zielgruppe der älteren ArbeitnehmerInnen hat einige „besondere“ Lernbedürfnisse, auf die in der konkreten Schulungssituation eingegangen werden muss, damit Weiterbildung erfolgreich gestaltet werden kann.
- Viele der Zielpersonen dieses Projekts weisen eine gewisse „Lernferne“ bzw. „Lernungewohnheit“ auf. Ein „wieder Hinführen zum Lernen“ durch Motivation, Lernbarriereabbau war ein wichtiger Bestandteil der methodischen und didaktischen Vermittlungsarbeit der TrainerInnen.

Die TrainerInnenweiterbildung (Kurz: TrainerInnenforum), an dem 23 TrainerInnen über ein Jahr teilgenommen haben, diente insbesondere dazu die Didaktik und Motivation für das Zielpublikum der ArbeitnehmerInnen 45+ sicherzustellen.

Die Bildungsbedarfserhebung – geplantes Konzept versus entstandener Realität

Die Weiterbildungssituation in den KMU stellte sich widersprüchlich dar: Einerseits herrschte allgemeine Einigkeit darüber, dass Weiterbildung in KMU forciert werden muss, andererseits galten erfahrungsgemäß gerade KMU als eher „weiterbildungsresistent“.

Für den Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit von KMU ist Weiterbildung unverzichtbar, aber gerade für kleinere und mittlere Betriebe besteht hier im Vergleich zu großen Unternehmen eine benachteiligte Situation. Aufgrund ihrer „Kleinheit“ haben sie häufig keine Personalabteilung und daher weniger personelle und finanzielle Ressourcen für Personalentwicklung zur Verfügung. Bisher verfolgte Strategien, KMU ver-

stärkt für Weiterbildung zu gewinnen oder in diese einzubinden, waren nicht in dem gewünschten Ausmaß erfolgreich. Daher ist es für unterschiedliche Player (Weiterbildungsinstitute, strategische Fördergeber, Wirtschaftsvertretungen etc.) von großem Interesse, herauszufinden wie ein erfolgreicher Weiterbildungszugang zu KMU erreicht werden kann. Welche Rahmenbedingungen müssen geschaffen werden, dass Weiterbildung für KMU attraktiv bzw. durchführbar wird? Was sind die Gründe für die „Weiterbildungsresistenz“ der KMU und wie müssen Weiterbildungsangebote geschnürt werden, damit Weiterbildung in den KMU umsetzbar und für die MitarbeiterInnen gewinnbringend ist.

Das Personalentwicklungsangebot in Form von Bildungsbedarfserhebung und später Bildungsumsetzung von „Qualifizierung & Bildung 45+“ an die Unternehmen reichte von der klassischen Kursdurchführung bis hin zu einem Beratungsprozess. Die Unternehmen sollten aus einem breiten Methodensetting an Bildungs- und Bedarfserhebungsmethoden wählen.

Ausgangssituation

Zu Beginn des Projekts, im Jahr 2005, waren kleinere und mittlere Unternehmen im Raum Wien durch das damalige weit gefächerte Projektangebot stark umworben. Deshalb war es im Vergleich zu anderen Bundesländern schwierig, diese erneut für derartige Projekte bzw. für Weiterbildungsangebote von „Qualifizierung & Bildung 45+“ zu gewinnen. Aufgrund dessen wurde ein sehr „vorsichtiger“ Zugang zu einzelnen Unternehmen gewählt, sodass erneut Interesse geweckt werden konnte. Durch folgende Eigenschaften sollte das Teilprojekt „Qualifizierung & Bildung 45+“ für die KMU attraktiv werden:

- kostenlos (mit Ausnahme der Personalkosten)
- Orientierung auf Unternehmensschwerpunkte

- Optimierung der Bildungsinhalte bis auf die Ebene eines einzelnen Mitarbeiters

In den Beratungsrichtlinien zur Bildungsbedarfserhebung der Unternehmen wurden deshalb als Vorbedingung keine Mindeststandards an Beratungsumfang festgelegt, die von einem Unternehmen absolviert werden mussten, um die kostenlose Weiterbildung konsumieren zu können.

Mindeststandards der Beratung

Der von „Qualifizierung & Bildung 45+“ angestrebte Beratungsmindeststandard, bestand aus einem persönlichen Gespräch mit der Firmenleitung, sowie dem Betriebsrat und/oder einer Vertrauensperson vor der Qualifizierungsdurchführung. Zusätzlich wurde eine schriftliche Einverständniserklärung der Geschäftsführung eingeholt.

Den Unternehmen wurde das umfangreiche Bildungsbedarfserhebungsmodell (siehe weiter unten) als mögliche Variante präsentiert, mit der Option es als Ganzes im Unternehmen durchzuführen oder Einzelteile für die Umsetzung im Unternehmen auszuwählen.

Die Teilnahme an den Weiterbildungen sollte für die MitarbeiterInnen freiwillig sein. Die Entscheidung über Art, Inhalt und Länge der Weiterbildung sollte in Absprache mit den MitarbeiterInnen selbst oder mit der MitarbeiterInnenvertretung passieren. Ein Teil der Weiterbildung sollte, wenn möglich, in der Arbeitszeit stattfinden. Alle Zeitmodelle sollten zumindest im Einvernehmen mit den MitarbeiterInnen getroffen werden.

Das Weiterbildungsangebot umfasste Trainings, Seminare, Workshops, Vorträge und Infoveranstaltungen zu folgenden Schwerpunkten: EDV-Trainings, Sprachtrainings, Persönlichkeitsbildende Trainings, Kommunikationstrainings und

Social Skills, Fachspezifische Trainings, Gesundheitsworkshops, Motivations- und Lerntrainings.

Checkliste/Modell der Bildungsbedarfserhebung

Zuerst erfolgte ein *persönliches Erstgespräch* mit Unternehmensleitung, PersonalistInnen und/oder Betriebsrat/ Betriebsrätin:

- Vorstellung der Angebotspalette
- Weiterbildungsberatung
- Zielsetzung im Beratungsprozess auf Mitarbeiterenebene zu kommen, um dort Bildungsbedarfserhebungen in Form von Workshops oder Befragungen durchzuführen
- Auftragsabklärung

Ist-Analysen im Unternehmen:

Alterstrukturanalysen

- Was hat es bisher an Weiterbildung im Unternehmen gegeben?
- Was ist der Ausbildungsstand im Unternehmen, in der jeweiligen Abteilung?
- Welche Weiterbildung und Ausbildung wird im Unternehmen benötigt?
- Wie viele MitarbeiterInnen, die der Zielgruppe 45+ angehören, sind bereit sich weiterzubilden?

Bildungsbedarfserhebung

Dabei wurden folgende mögliche Varianten dem Unternehmen vorgeschlagen:

- Die Bildungsbedarfserhebung wird von den Unternehmen selbst durchgeführt: Es finden Beratungsgespräche zwischen ProjektmitarbeiterInnen mit EntscheidungsträgerInnen im Unternehmen (Geschäftsführungen, Bildungsverantwortlichen, Vertrauenspersonen) über mögliche Weiterbildungsinhalte statt. Das mögliche Weiterbildungsangebot wird unternehmensintern an die MitarbeiterInnen

45+ weitergegeben. Diese haben dann die Möglichkeit sich zu einzelnen Weiterbildungsangeboten zu melden. „Qualifizierung & Bildung 45+“ erhält dann vom Unternehmen eine Liste der gewünschten Kurse sowie die Anzahl der InteressentInnen.

- Bedarfsorientierte Bildungsanalyse durch strukturierte Gespräche oder Interviews, Diskussionsrunden (nur MitarbeiterInnen 45+, max. sieben Personen, max. drei Diskussionsrunden)
- Bei Bedarf eine gezielte individuelle Befragung der MitarbeiterInnen in Form von Workshops mit den MitarbeiterInnen oder Einzelinterviews, wenn gewünscht: Wichtige Erhebungsergebnisse (in der Regel Erhebungsdetails aus Workshops) werden allgemein und anonymisiert (so wie in der Erhebungsphase mit den TeilnehmerInnen ausgemacht) an die Geschäftsführung weiter gegeben. Die Geschäftsführung entscheidet letztendlich (mit ihrer Einverständniserklärung), welche Inhalte und welche Personen weitergebildet werden. „Qualifizierung & Bildung 45+“ strebt dabei eine konsensorientierte Entscheidungsfindung an. Das heißt: Niemand wird zu Weiterbildung gezwungen. Konkrete Weiterbildungsvorschläge bzw. -wünsche von MitarbeiterInnen 45+ werden berücksichtigt, ernst genommen und nach Möglichkeit erfüllt. Grundlegend dabei ist auch die zeitliche Verteilung der Weiterbildung auf Arbeitszeit und Freizeit – das ist im Einzelfall zu verhandeln.

Maßnahmenumsetzung

Die Durchführung der Weiterbildungen erfolgte

- nach Wunsch im Unternehmen oder im Schulungszentrum (Alfred-Dallinger-Platz 1) des Berufsförderungsinstitutes (bfi) Wien oder

- wenn die MindestteilnehmerInnenzahl für eine Weiterbildungsmaßnahme im Unternehmen nicht erreicht wurde, konnten Kurse aus mehreren Unternehmen zusammengezogen werden.

Das Modell im Praxistest

„Qualifizierung & Bildung 45+“ ging nicht davon aus, dass alle Unternehmen das volle Bildungsbedarfserhebungsprogramm durchlaufen würden. Tatsächlich kam es im gesamten Projektzeitraum zu keinem einzigen umfassenden Beratungsprozess. Die Unternehmen nahmen ausschließlich Beratung fokussiert auf die Umsetzung der gebotenen Weiterbildung in Anspruch.

Keines der im Zuge des Projekts kontaktierten Unternehmen ließ es zu, Bildungsbedarfserhebungsworkshops oder -befragungen mit den MitarbeiterInnen durchzuführen. Zusätzlich war kein Betrieb an Altersstrukturhebungen interessiert. Die Unternehmen wollten alle ausschließlich die gebotene Weiterbildung konsumieren. Zur Bestimmung der Zielgruppe, der MitarbeiterInnen 45+ im Unternehmen, wählten sie allesamt einen sehr pragmatischen Zugang: Die Anzahl der MitarbeiterInnen, die für die Qualifizierung in Frage kamen, wurden durchgezählt. Die Entscheidung darüber, welche Kurse durchgeführt wurden, passierte meist in Abstimmung mit den Personalverantwortlichen Personen im Unternehmen und/oder mit dem/der Betriebsrat/Betriebsrätin. Die Kursvorschläge wurden der Geschäftsführung zur Genehmigung vorgelegt. Vereinzelt wurde ein „Weiterbildungssortiment“ zusammengestellt, aus dem dann die potenziellen KursteilnehmerInnen wählen durften.

In der Projektumsetzung wurden Lösungswege beschritten, die das gesteckte Beratungsmodell stark reduzierten. Die von „Qualifizierung & Bildung 45+“ als Hilfestellung und Unterstützung konzipierten Instrumente, wie beispielsweise Befra-

gungen, Bildungsbedarfserhebungsworkshops, Altersstrukturhebung etc., wurden von den Unternehmen als überflüssig und lästig empfunden. In der Projektumsetzung ist es jedoch sehr gut gelungen, sowohl für die Unternehmen als auch für die MitarbeiterInnen 45+ maßgeschneiderte und für die konkrete Arbeitssituation verwertbare und umsetzbare Weiterbildung zu identifizieren (zu erheben) und dies dann auch erfolgreich durchzuführen. Dieses Ergebnis wurde aufgrund von projektexternen Evaluierungen² deutlich.

Die Weiterbildungserhebung gelang durch einen sehr flexiblen und bedarfsorientierten Einsatz der Beratungsleistungen, die nach dem persönlichen Erstgespräch vorwiegend telefonisch oder per E-Mail Korrespondenz erfolgten. Die Beratungsleistungen dahingehend umfassten die inhaltliche Seminarberatung, die Kursorganisation und das -management, große Flexibilität bei der Terminabstimmung inklusive einer sehr raschen Umsetzung und die Einbeziehung der TraineeInnen in einem sehr frühen Stadium des Kursmanagements – sowohl inhaltliche als auch terminbezogene.

Die Weiterbildungsteilnahme war meist freiwillig. Zusammengefasst gab es drei Vorgehensweisen wie die Kursanmeldungen in den Unternehmen zustande kamen:

1. Es wurden bestimmte Kurse vorgeschlagen und die einzelnen MitarbeiterInnen konnten sich zuordnen und anmelden.
2. Es wurden Kursthemen vorselektiert vorgeschlagen. Dann wurde das Teilnahmeinteresse bei den MitarbeiterInnen abgefragt und aus den Rückmeldungen interessebezogen Kursgruppen gebildet (fünf Personen für einen Kurs, zwei bis vier Personen für ein Kleingruppencoaching).

² Die externen Evaluierungen wurde von Eva Seiler (Institut für Arbeitsmarktbetreuung und -forschung) 2006 und 2007 laufend durchgeführt.

3. Unternehmensleitung/Betriebsrat/-rätin hatte eine bestimmte Personengruppe im Sinn, d.h. ausgewählte MitarbeiterInnen mussten/sollten an den geplanten Weiterbildungen teilnehmen.

Selten gab es vorab konkrete Terminvorgaben von Seiten der Unternehmen. Meist passierte erst die inhaltliche Grobplanung, dann wurden die Termine abgestimmt. Häufig wurden bereits in diesem Planungsstadium die TrainerInnen miteinbezogen. Diese Vorgehensweise hat sich sehr bewährt. Einerseits waren die TrainerInnen zufriedener, weil sie das Training in einem frühen Stadium konzeptionell mitbestimmen konnten. Andererseits waren auch die Unternehmen zufriedener, da sie dadurch tatsächlich sowohl terminliche als auch inhaltlich maximale Flexibilität geboten bekamen.

Das TrainerInnenforum: Die Rolle der TrainerInnen als MultiplikatorInnen

Eine zentrale Zielsetzung von „Qualifizierung & Bildung 45+“ war, die gebotenen Weiterbildungsmaßnahmen inhaltlich und didaktisch zielgruppenspezifisch zu gestalten. Die Weiterbildungsmaßnahmen wurden didaktisch neuartig aufbereitet und inhaltlich so gestaltet, dass sie den Lernbedürfnissen von Personen mit Lebens- und Berufserfahrung (und eventuell auch längere Zeit keine Weiterbildungen mehr besucht haben) entsprachen. Dafür wurden ausschließlich TrainerInnen eingesetzt, die dafür die eigens erarbeitete TrainerInnenzusatzweiterbildung, „das TrainerInnenforum“, absolvierten.

Diese zielgruppenspezifische Weiterbildung von TrainerInnen war für die TeilnehmerInnen kostenlos und als Vorbereitung und Begleitung von TrainerInnen in der innerbetrieblichen Weiterbildung von „Qualifizierung &

Bildung 45+“ konzipiert. Diese TrainerInnenweiterbildung sollte den Erkenntnissen des Teilprojekts „Didaktika“ (Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung) Rechnung tragen, wonach Personen mit Lebens- und Berufserfahrung nicht schlechter, sondern einfach nur anders Lernen (vgl. dazu weitere Beiträge in dieser Publikation). Diese „anderen“ Lernbedürfnisse von Personen mit Lebens- und Berufserfahrung waren zentraler Lerninhalt der TrainerInnenweiterbildung. Die Universität Klagenfurt, als eine unserer Partnerorganisationen im EQUAL Projekt g-p-s, erarbeitete dazu ein alters- und gendersensibles Modell-Curriculum für eine adäquate Ausbildung von TrainerInnen. Daraus resultierend, war ein 2-tägiger Workshop zur alters- und gendersensiblen Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung Kernstück der TrainerInnenweiterbildung. Insgesamt wurde der Workshop von zwei Mitarbeiterinnen der Universität Klagenfurt dreimal abgehalten. Dadurch konnte sichergestellt werden, dass alle TrainerInnen daran teilnehmen konnten. Das Konzept des Workshops war einerseits die Vermittlung der Forschungsergebnisse vom Teilprojekt „Didaktika“. Andererseits wurde das Erfahrungswissen der TrainerInnen eingeholt und in das Modell-Curriculum eingebaut – die langjährigen Erfahrungen der TrainerInnen sollten ebenso Eingang in die Entwicklungsarbeit vom Modul „Didaktika“ finden.

Darüber hinaus wurden an 15 Kursabenden (zu je 4 Unterrichtseinheiten) unterschiedlichste Inhalte rund um den Themenkomplex gender- und altersgerechter Didaktik in Form von Impulsvorträgen mit anschließender Diskussion beleuchtet. Die Kursabende wurden von zwei Moderatorinnen abwechselnd moderiert. Die Impulsvorträge wurden von ExpertInnen oder den ModeratorInnen abgehalten. Das TrainerInnenforum dauerte von März 2006 bis März 2007.

Die Themenauswahl wurde von den teilnehmenden TraineeInnen selbst, nach den folgenden Gesichtspunkten mitbestimmt: Themenrelevanz, Kennenlernen neuer Themenzugänge, etc. Das TrainerInnenforum wurde intern von den TeilnehmerInnen reflektiert und in einer Focusgruppe extern evaluiert (vgl. Evaluierungsbericht von Seiler 2007). Rückblickend ergeben sich daraus, kombiniert mit den Erfahrungen der innerbetrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen, folgende Erkenntnisse und Empfehlungen:

- Alterszielgruppenspezifische Weiterbildungsveranstaltungen sind manchmal wichtig und zielführend; oft können sie aber auch irritierend bis diskriminierend wirken.
- Viel bedeutender ist, Personen mit Lebens- und Berufserfahrung als eine Lerngruppe mit spezifischen Lernbedürfnissen und -verhalten zu betrachten.
- Daher ist wichtig, TrainerInnen in der Erwachsenenbildung einzusetzen, die lerngruppenorientiert vorgehen. TrainerInnen sollen weitergebildet werden die unterschiedlichen Lernerfordernisse in der Lehr-/Lernsituation reflektieren und darauf reagieren zu können.

Die Erfahrungen in der konkreten Weiterbildungs- umsetzung – Firmenakquise und Bildungsmanagement in Wiener KMU

Im Rahmen von „Qualifizierung & Bildung 45+“ erhielten Unternehmen bedarfsorientiert und kostenlos Weiterbildung. Die Akquise der KMU war eine Herausforderung. Herausragende Erkenntnis von „Qualifizierung & Bildung 45+“ ist, dass KMU leichter für Weiterbildung von über 45-Jährigen zu gewinnen sind, wenn die Weiterbildung in Form von Kleingruppencoachings (zwei bis vier Personen pro Kurs) und ausschließlich im Unternehmen durchgeführt wird. Die ursprünglich konzipierte KursteilnehmerInnenmindestzahl (von sechs bis sieben Personen pro Kurs) wurde in den

KMU oft nicht erreicht. Das lässt sich dadurch erklären, dass es aufgrund der geringen MitarbeiterInnenzahlen (bis zu 250 MitarbeiterInnen, davon vielleicht 10 % über 45) und der Heterogenität der Tätigkeits- und Aufgabenbereich in den KMU oft schlicht keine Personengruppen von bis zu sechs Personen mit gleichen oder ähnlichen Qualifizierungsbedarf und -wünschen gab. Andererseits ist es für KMU oft auch nicht möglich eine Gruppe von sechs MitarbeiterInnen gleichzeitig und innerhalb der Arbeitszeit in Weiterbildung zu senden.

„Qualifizierung & Bildung 45+“ hat unterschiedliche Strategien versucht, um trotz der angeführten „Hindernisse“ in den KMU Kursgruppen (ab sechs KursteilnehmerInnen) zustande zu bringen. Es wurden Wartelisten geführt. Den Unternehmen wurde vorgeschlagen für die projektbezogene Weiterbildungsumsetzung Unternehmensverbände mit kooperierenden oder benachbarten Unternehmen einzugehen. Das alles wurde von den Unternehmen nicht angenommen.

Auffallend war auch, dass in vielen Unternehmen die Einschätzung darüber, wie viele MitarbeiterInnen über 45 in ihrem Unternehmen beschäftigt waren, häufig viel höher ausfiel, als es in der Realität – nach einer genaueren Zählung – dann war. Es passierte mehrmals, dass mit den Ansprechpersonen in den Unternehmen in einem ersten persönlichen Gespräch relativ konkret über Kurse gesprochen wurde, sich dann aber bei der Erhebung der tatsächlichen MitarbeiterInnenzahl 45+ herausstellte, dass zu wenig MitarbeiterInnen 45+ im Unternehmen arbeiteten, um Kurse mit mindestens sechs TeilnehmerInnen zu organisieren. Mehrmals wurde diese Fehleinschätzung mit kürzlichen Pensionierungen begründet.

Die Gesprächsergebnisse in den Unternehmen und die Erfahrungen in der Firmenakquise (Weiterbildungsorganisation für

Kurse mit sechs Personen MindestteilnehmerInnenanzahl ist in Wiener KMU sehr schwer möglich) erforderten eine Konzeptänderung. „Qualifizierung & Bildung 45+“ lokalisierte in den KMU mehr Bedarf an flexibleren Weiterbildungseinheiten und inhaltlich eine Ausrichtung hin zu mehr „Training on the Job“. Die MindestteilnehmerInnenanzahl von Kursen wurde auf fünf Personen herabgesenkt (weiterhin durchgeführt wahlweise im Unternehmen oder am *bfi Wien* Schulungsstandort). Als zusätzliches Angebot wurden Kleingruppen-coachings (zwei bis vier Personen mit reduzierten Unterrichtseinheiten) eingeführt, die sehr flexibel und arbeitsplatzbezogen ausschließlich im Unternehmen durchgeführt wurden.

Nach der Konzeptänderung und der Reduktion der MindestteilnehmerInnenanzahl auf zwei Personen begannen die Buchungen. Erstaunlich war, dass aufgrund der Öffnung der Kurse auf prinzipiell alle TeilnehmerInnenzahlen quasi die Barrieren und Schranken gefallen waren und dann doch relativ viele „Normalkurse“ (ab fünf TeilnehmerInnen) zustande kamen. In einigen Fällen wurden dann aus Kleingruppencoachings sogar Kurse mit über fünf TeilnehmerInnen, weil sich im letzten Moment noch TeilnehmerInnen anmeldeten. Umgekehrt sind einige Kurse „geschrumpft“ – TeilnehmerInnen haben sich kurzfristig wieder abgemeldet. Diese Kurse mussten dann allerdings nicht abgesagt werden, sondern konnten als Kleingruppencoachings (mit weniger Unterrichtseinheiten) umgesetzt werden. Für die MitarbeiterInnen 45+ war eine Anmeldung auch noch im letzten Augenblick möglich, wenn sie sich doch noch zu einer Weiterbildung entschieden haben.

Den Unternehmensleitungen kam das neue Modell auch sehr entgegen. Sie sahen weniger Aufwand ein Seminar zustande zu bringen (geringer Suchaufwand bzw. weniger Überzeugungsarbeit) und waren daher schneller bereit

„Qualifizierung & Bildung 45+“ im Unternehmen durchzuführen.

Zahlen und Fakten zu „Qualifizierung & Bildung 45+“

Die innerbetriebliche Weiterbildung von „Qualifizierung & Bildung 45+“ wurde mit Ende April 2007 abgeschlossen. Es konnten 32 Kurse in 13 KMU umgesetzt werden. Davon waren elf Kleingruppencoachings und 21 Kurse ab fünf Personen. Thematisch teilten sich diese folgendermaßen auf: neun Sprachkurse, davon sieben Englisch, zwei Deutsch; zehn EDV-Seminare; zehn Kommunikationstrainings; ein Bürokurs und zwei Kurse zum Thema Gesundheit.

Der Schulungsstart fand mit August 2006 um drei Monate später statt als konzipiert. Gründe dafür waren, Projektstartverzögerungen und ein noch schleppendes Interesse von Seiten der Wiener KMU als erwartet. Jetzt zu Projektende zeigt sich, dass der Akquiserücklauf ganz gegen Projektende gut war. Jedoch konnte der Bonus der zufriedenen Kunden mittels mündlicher Weitervermittlung nicht mehr mitgenommen werden.

„Qualifizierung & Bildung“ konnte 116 Begünstigte (davon 72 Frauen und 44 Männer) in 13 kleineren und mittleren Unternehmen erreichen. Das entspricht den gesteckten Zielen von „Qualifizierung & Bildung 45+“ die Anzahl der Begünstigten betreffend. Allerdings wurden trotz Erreichung der Zielzahlen punkto Begünstigtenzahlen nur etwa die Hälfte der konzipierten Kursstunden umgesetzt. Dies lässt sich einerseits durch die Kleingruppencoachings (geringer Stundenanzahl pro Weiterbildungen, da der zu vermittelte Inhalt aufgrund der geringen TeilnehmerInnenzahlen in einem kürzeren Zeitraum vermittelt werden kann) erklären. Andererseits haben die Begünstigten durchschnittlich weniger Unterrichtsstunden als für sie bereitgestellten (50 Übungseinheiten pro Begünstigte/r) konsumiert. Offensichtlich war es in dem kur-

zen Projektzeitraum den TeilnehmerInnen nicht möglich, so viele Unterrichtsstunden (August 2006 bis Ende April 2007) zu konsumieren. Die Projektlaufzeit war eindeutig zu kurz: Ab September 2006 gab es eine Zunahme an Buchungen. Die Seminar Durchführung setzte dann im Dezember 2006 massiv ein. Mit Ende Februar wurde die aktive Akquise eingestellt, da ab diesem Zeitpunkt eine Umsetzung der Akquiseergebnisse innerhalb der Projektlaufzeit (Projektende Juni 2007) nicht mehr realisierbar war.

Resümierend kann festgehalten werden, dass Unternehmensleitungen und KursteilnehmerInnen mit der erhaltenen Weiterbildung sehr zufrieden waren. Vor allem das speziell bedarfsorientierte Angebot wurde in allen Evaluierungsinterviews als besonders positiv hervorgehoben. Auch die KursteilnehmerInnen waren mit den Weiterbildungen, sowohl inhaltlich als auch organisatorisch sehr zufrieden.

Literatur:

Lissabonner Strategie (2000): Sondertagung des Europäischen Rats in Lissabon (März 2000): Für ein Europa der Innovation und des Wissens.

<http://europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c10241.htm>, 07. 05. 2007

OECD (2003): Jenseits jeder Rhetorik. Erwachsenenpolitik und -praktiken. Paris

Schneeberger, Arthur/Mayr, Thomas (2004): Berufliche Weiterbildung in Österreich und im Europäischen Vergleich. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit. In: ibw-Schriftenreihe Nr. 126, Wien

Seiler, Eva (2007): Ergebnisse der Fokusgruppe zur Evaluierung des TrainerInnen-Forums. Graz, unveröffentlichte Arbeitsunterlagen

Wolfgang Bacher

Führen älterer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – zunehmende Bedeutung der Best Ager in den Unternehmen

Einleitung

Europa ist einem tief greifenden demografischen Wandel unterworfen. Die Bevölkerung wird immer älter. Gründe dafür sind einerseits die gestiegene Lebenserwartung und andererseits der Rückgang der Geburtenraten. Diese Tatsache ist seit langem bekannt und wird zu bedeutenden Veränderungen in der Gesellschaft führen. Von diesen Veränderungen ist auch der Arbeitsmarkt betroffen. Es werden zunehmend ältere MitarbeiterInnen beschäftigt werden.

Österreich ist von dieser Entwicklung nicht ausgenommen. Auch hier wird die Erwerbsbevölkerung älter werden. So gab es im Jahr 2005 etwa 950.000 berufstätige Personen zwischen 55 und 64 Jahren. Bis 2020 wird sich diese Zahl auf 1,2 Millionen erhöhen (vgl. Libowitzky 2005, 8).

Die Tatsache, dass in Zukunft mehr ältere Menschen arbeiten werden, führt auch zur Frage, was getan werden muss, um die Leistungsfähigkeit dieser Personengruppe zu erhalten bzw. zu steigern.

Die Europäische Union fordert folgende drei Strategien in den Unternehmen:

- Bereitstellen geeigneter rechtlicher und finanzieller Anreize für länger arbeitende ArbeitnehmerInnen und für ArbeitgeberInnen, damit sie ältere ArbeitnehmerInnen einstellen und behalten,

- Höhere Beteiligung aller Altersgruppen am lebenslangen Lernen, vor allem der gering qualifizierten und älteren ArbeitnehmerInnen,
- Verbesserung der Arbeitsbedingungen und der Arbeitsplatzqualität (vgl. Lobowitzky 2005, 16).

Die rechtliche und finanzielle Komponente wurde hauptsächlich durch Pensionsreformen durchgesetzt. Lebenslanges Lernen ist Thema einer Vielzahl von Büchern, Seminaren und Vorträgen. Personalentwicklung für ältere MitarbeiterInnen wird vom überwiegenden Teil der WeiterbildungsveranstalterInnen angeboten.

In diesem Beitrag soll am dritten Punkt angesetzt werden, da Führung einen wesentlichen Teil der Arbeitsbedingungen und der Arbeitsplatzqualität darstellt. Es soll auf die wesentlichen Aspekte der demografischen Entwicklung, der Phasen im Leben eines Menschen, der Motivation sowie der Führung von Menschen eingegangen werden. Dabei steht im Mittelpunkt der Betrachtungen die Situation der Menschen im Berufsleben.

Demografische Entwicklung

Die demografische Entwicklung einer Bevölkerung wird von drei Faktoren entscheidend beeinflusst: dem Geburtenniveau, der Lebenserwartung und der Migration (Ein- und Auswanderungen) (vgl. Libowitzky 2005, 15). Die nähere Betrachtung dieser drei Faktoren bestätigt, dass Europa der oben bereits erwähnten Überalterung zusteuert.

Die Gesamtfruchtbarkeitsrate nimmt seit Mitte der 60-er Jahre des vorigen Jahrhunderts stetig ab. Bezeichnend ist, dass angenommen wird, dass in den Industrieländern bei 2,1 Kindern je Frau der Erhalt der Bevölkerung sichergestellt ist.

Dieser Wert wird jedoch schon seit Mitte der 70-er Jahre nicht mehr erreicht (vgl. Eurostat 2005, 71).

Die zweite Kennzahl für die demografische Entwicklung ist die Lebenserwartung. Für die EU-Bevölkerung ist eine hohe Lebenserwartung bei der Geburt kennzeichnend. In den vergangenen 10 Jahren hat sich die Lebenserwartung um nahezu drei Jahre erhöht (vgl. Eurostat 2005, 80). 100-Jährige werden bald keine Ausnahme mehr sein. Das statistische Bundesamt der Bundesrepublik Deutschland schätzt die Lebenserwartung bis 2050 gegenüber 1900 um 37 Jahre höher ein. In erster Linie sind dafür die medizinischen Fortschritte und die besseren Lebensbedingungen verantwortlich (vgl. Bertling 2006, 49).

Der dritte Faktor der demografischen Entwicklung ist die Migration. Die Nettowanderung ist die Differenz zwischen Zuwanderung und Abwanderung. Europa ist nach wie vor für Einwanderer sehr attraktiv. Die Nettozuwanderung ist seit dem letzten Viertel der 90-er Jahre stark steigend (vgl. Eurostat 2005, 74).

Die gezielte Anwerbung von Fachkräften aus dem Ausland wäre eine Möglichkeit, die durch sinkende Geburtenraten und steigende Lebenserwartung resultierende Schrumpfung und Alterung der Bevölkerung zu verlangsamen. Durch das Aufeinanderprallen unterschiedlicher Kulturen, Religionen und Lebensformen stößt dies bekannter Weise nicht überall auf Gegenliebe (vgl. Bertling 2006, 178). Zuwanderungsraten werden daher unter anderem auch vom Verhalten der politischen Entscheidungsträger maßgeblich beeinflusst (vgl. Kronberger 2004, 16).

Conclusio: Geburtenraten sinken, Lebenserwartung steigt, Zuwanderung kann Überalterung abschwächen, aber nicht verhindern! Dies hat auch Auswirkungen auf den zukünftigen

gen Arbeitsmarkt. Auf diesem herrscht derzeit noch ein Überangebot an Arbeitskräften. Diesem Umstand entsprechend wird in den Unternehmen die Personalpolitik gestaltet. Ältere, teurere Arbeitskräfte werden in den Vorruhestand und Ruhestand geschickt, junge, in der Regel billigere Arbeitskräfte werden – wenn überhaupt eine Nachbesetzung erfolgt – eingestellt.

Diese Vorgehensweise wird sich aber in absehbarer Zeit drastisch verändern (müssen). In Österreich wird sich die Zahl der Personen im erwerbsfähigen Alter (von 15 bis 59 Jahren) bis 2013 aufgrund der Zuwanderung von 4,98 Mio. (2001) auf 5,13 Mio. ansteigen. In den Folgejahren ist dann mit drastischen Rückgängen zu rechnen: 2030 befinden sich in dieser Kohorte 4,61 Mio. Personen und 2050 nur mehr 4,23 Mio. Menschen (vgl. Libowitzky 2005, 8).

All das bisher Gesagte weist eindringlich darauf hin, dass in Zukunft mehr ältere MitarbeiterInnen im Arbeitsleben stehen werden.

Lebensphasen

Ab wann ist man „älterer Mitarbeiter“? Die Definition, wer als „älterer Mensch“ gilt, ist schwierig. Diese Schwierigkeit wird auch durch die hohe Zahl an Begriffen deutlich, welche gebraucht werden, um die Gruppe der älteren Menschen zu beschreiben. Einige der am häufigsten genannten Begriffe sind: Goden Ager, die Grauschläfen, Master Consumers, Senior Citizen, 55plus, Best Ager, usw. (vgl. Gassmann/Reepmeyer 2006, 9).

Es lässt sich nicht eindeutig genau in Lebensjahren beschreiben, wann ein Mensch „älter“ wird. Die Angaben in der Literatur variieren von 45 über 50, bis zu 60 Jahren. Eine Mög-

lichkeit der Annäherung an den Zeitpunkt, wann eine Person „älter“ wird, ist die Beschreibung von Phasen im Lebenslauf der Menschen. Das Leben lässt sich in Entwicklungsphasen einteilen. Übereinstimmend werden in der Literatur grundsätzlich drei große Lebensphasen angegeben (vgl. Lievegoed 2001, 12). Die älteste Beschreibung findet man in einem chinesischen Spruch: „Das menschliche Leben kennt drei Phasen. 20 Jahre, um zu lernen, 20 Jahre um zu kämpfen, und 20 Jahre, um weise zu werden.“

Die Einteilung in Lebensphasen kannten auch die alten Griechen. Sie teilten das Leben in zehn regelmäßige Abschnitte von je sieben Jahren ein, die jeweils unter dem Einfluss eines bestimmten Planeten standen. Die Römer kannten fünf Phasen des menschlichen Lebens (vgl. Lievegoed 2001, 35).

Bernard Lievegoed, dessen Buch „Lebenskrisen, Lebenschancen“ (2001) ein unentbehrliches Standardwerk zu diesem Thema darstellt, schließt sich der Einteilung der Phasen des menschlichen Lebens in jeweils sieben Jahre an. Er weist aber ausdrücklich darauf hin, dass keiner der AutorInnen, die den Lebenslauf in diese Phasen einteilen, meint, dass „sich der Wechsel der Phasen an den jeweiligen Kalendertagen vollzieht. Es sind Meilensteine, um die herum sich die individuelle Entwicklung eines Menschen bewegt. Aber es sind doch Maßstäbe, die man anlegen kann, um wichtige Veränderungen zu erkennen“ (vgl. Lievegoed 2001, 42).

Auch nach Glasl (2005, 2) lassen sich bestimmte Sieben-Jahres-Schritte der Entwicklung feststellen. In diesem Beitrag wird dem Lebenszyklus der Siebener-Schritte gefolgt. Somit werden hier Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ab einem Lebensalter von 49 Jahren als „älter“ angesehen.

In den ersten 21 Lebensjahren nimmt der Mensch im Wesentlichen aus der Welt auf, das ist die Lern- oder rezeptive

Phase, dadurch wächst er in die ihn umgebende Welt hinein (vgl. Glasl 2005, 4).

In altgriechischen Texten liest man schon, dass „die Jugend von heute nichts mehr kann, sie ist verwöhnt, verdient viel zu viel, ist frech und hat keinen Respekt vor dem Alter“. (Lievoged 2001, 93) Diese Aussagen kommen uns auch heute noch sehr bekannt vor!

Viele junge Menschen treten nach der Pubertät in das Berufsleben ein. Um das 18. Lebensjahr beginnt die Suche nach eigenen Werten und Idealen. Junge Menschen erkunden oft in kämpferischen Auseinandersetzungen ihre persönlichen Ziele. Wenn sie nicht schon durch den Anpassungsdruck in der Schule deformiert wurden, äußern sie ihre Kritik auch unumwunden. Dies nervt viele Erwachsene zwar, dieses Potenzial soll aber genutzt werden. In ernsthaften Gesprächen sollen die jungen Leute dazu eingeladen werden, kritische Beobachtungen zu äußern. Es verletzt nicht nur die Jugendlichen, sondern schadet auch der Organisation, wenn die Gaben der Jungen nicht respektiert und genutzt werden (vgl. Glasl 2005, 2).

In der frühen Erwachsenenheit (21 bis 28 Jahre) setzen sich die Menschen mit ihrer Umwelt und mit den eigenen Möglichkeiten, Verhaltensweisen und Grenzen auseinander. Sie werden in der Welt tätig und machen ihre Erfahrungen. Das ist die aktive oder expansive Phase. In dieser Periode besteht die Gelegenheit, soziale Fähigkeiten zu entwickeln, die vor allem in der nächsten Phase wichtig werden.

In diesem Lebensabschnitt sollen möglichst viele berufliche Stationen absolviert werden, die unterschiedlichsten Herausforderungen sollen angenommen werden. Viele Abteilkulturen und Führungsstile sollen kennen gelernt werden. Wobei darauf zu achten ist, dass jemand noch in der entspre-

chenden Abteilung die Auswirkungen des eigenen Handelns zu spüren bekommt. Vor dem Wechsel in eine andere Abteilung sollte eine ehrliche Reflexion der Erfahrungen stattfinden. So wird das Erlebte zur Erfahrung und die „Lehr- und Wanderjahre“ tragen Früchte (vgl. Glasl 2005, 3).

Die Persönlichkeit eines Menschen befindet sich ab dem 30. Lebensjahr in einem relativ stabilen Zustand. Das bedeutet aber nicht, dass dies nun auf Dauer so festgeschrieben ist. Es gibt Entwicklungen, die ab dem 40. Lebensjahr gern als Midlife-Crisis beschrieben werden (vgl. Schwarz 2005, 91). „Midlife-Crisis: bildungssprachlich für krisenhafte Phase etwa in der Mitte des Lebens, in der der Betroffene sein bisheriges Leben kritisch überdenkt und gefühlsmäßig in Frage stellt“. (Brockhaus 1998, 608)

Der Mensch befindet sich in dieser Lebensphase vor einem Scheideweg, besonders was seine geistige Entwicklung betrifft. Entweder nimmt diese mit den biologischen Funktionen ab, oder sie steigt zu völlig neuen Bereichen empor. Dort können schöpferische Kräfte geweckt werden, die einen zweiten Höhepunkt der menschlichen Schaffenskraft ermöglichen. Diese geistigen Höhepunkte werden dann um die Mitte der Fünfzigerjahre erreicht und halten in manchen Fällen bis weit in die Siebzigerjahre hinein an. Die Basis dafür wird aber in den Vierzigern gelegt und liegt in den Händen jeder einzelnen Person, je nachdem, für welche Richtung sie sich auf diesem Scheideweg entscheidet (vgl. Lievegoed 2001, 81).

Die Phase der „Reife“ (42 bis 63 Jahre) gibt die Möglichkeit, für einen sozialen Zusammenhang verantwortlich zu sein, etwas zu schaffen und andere dabei zu fördern. Es entwickeln sich vor allem konzeptive und kreative Fähigkeiten weiter. Diese Phase wird auch soziale Phase genannt.

Gegen Ende der Vierzigerjahre schwächt sich die Midlife-Crisis allmählich ab. Nun hat man das Neue gefunden – oder nicht. Wenn nicht, dann werden die kommenden Phasen zu einer ins Tragische abgleitenden Lebenslinie. Der Mensch stürzt sich dann immer mehr in seine Arbeit. Jeder begabte jüngere Mensch in der expansiven Phase seines Lebens wird als Bedrohung empfunden. Immer öfter meint man, man müsse auf seinen sich aus Rang und Stellung ergebenden Rechten bestehen, das heißt: Man klammert sich an seine nominelle Position (vgl. ebd. 92).

Wenn man aber das Neue gefunden hat, wenn man die Krise der Vierzigerjahre überwunden hat, sind die Fünfzigerjahre eine Art Befreiung. Der Horizont wird weiter, das Leben wird interessanter, der Abstand zu den kleinen, alltäglichen Problemen wird größer. Man interessiert sich jetzt mehr für allgemeine Planungs- und Führungsprobleme. Man empfindet eine ungekannte und tiefe Freude, wenn man junge Menschen in der expansiven Phase ihres Lebens wachsen sieht. Aus solch einer Haltung kann man jungen Menschen mit Rat und Tat zur Seite stehen. Und wird von ihnen auch akzeptiert. Ein Mensch, der sich kontinuierlich entwickelt, erreicht Mitte fünfzig einen zweiten, schöpferischen Höhepunkt. Er kann seine Erfahrungen überschauen und einordnen, und er ist noch vital genug, sie in seine Arbeit einzubringen (vgl. ebd. 93f).

Dann kommen die Sechzigerjahre. Nur nicht zu spät aus dem Geschäft aussteigen! Man sollte die Möglichkeit verkürzter Arbeitszeit oder frühzeitiger Pensionierung nützen und eine neue Aufgabe vorbereiten (vgl. Lievegoed 2001, 140). Wenn dann noch das Motto gilt „keep the man on the move“, kann man die Früchte eines bewegten Lebens ernten. Denn auch im Alter, in der geistigen Phase, gibt es Entwicklungsmöglichkeiten durch Verinnerlichung und Vertiefung des Wissens und der Lebenserfahrung (vgl. Sassen 2006, 3).

Die letzte Phase scheint auch von großer potenzieller Bedeutung für die erste zu sein. Sie hat Auswirkungen auf die nachfolgenden Generationen. Durch die Begegnung mit alten Menschen werden Kinder lebendiger Kulturen in besonderer Weise zur Nachdenklichkeit angeregt. Wenn in Zukunft hohes Alter zum erwartbaren Faktor wird, sollten wir uns Gedanken machen, wie der Austausch zwischen Alter und Jugend, zwischen Anfang und Ende, erfolgen kann. Die Jugend kann vom Alter lernen. Ein Gefühl von Rückschau und Zusammenfassung des Lebens kann möglicherweise eine aktive Vorbereitung und Vorschau auf das Sterben möglich machen. Für dies alles ist Weisheit das richtige Wort (vgl. Erikson 1988, 80).

Zum Trost: „Eine Studie bewies, dass diejenigen, die das Alter für eine erfüllte Phase ihres Lebens ansahen und über ältere Menschen positiv dachten, im Schnitt siebeneinhalb Jahre länger lebten als diejenigen, die vom Alter nichts erwarteten.“ (Schirmacher 2004, 29)

Motivation

„Movere“, „bewegen“, „in Bewegung versetzen“, „Beweggründe“: Diese Kernbegriffe, die sich in allen Definitionen von Motivation wiederfinden, weisen darauf hin, dass Menschen durch Motivation angehalten werden sollen, sich in eine bestimmte Richtung zu bewegen, ein bestimmtes – erwünschtes – Verhalten zu zeigen. Besonders auch in der beruflichen Welt, diese bildet den Mittelpunkt der Betrachtungen in der vorliegenden Arbeit, trifft man unentwegt auf den Motivationsbegriff. Es wird als Kernaufgabe von Vorgesetzten und Führungskräften angesehen, für die Motivation der MitarbeiterInnen zu sorgen.

Aber können Menschen andere motivieren? Ist es wirklich eine Kernaufgabe von Führungskräften, für die Motivation der anderen zu sorgen, sie zu motivieren? Die bekannt kritische Stimme von *Sprenger* sagt, dass Führungskräfte Verantwortung für etwas übernehmen, das gar nicht in ihrer Zuständigkeit liegt: die Motivation ihrer MitarbeiterInnen (vgl. Sprenger 2002, 137).

Es wird davon ausgegangen, dass MitarbeiterInnen bereits intrinsisch – von sich selbst aus – motiviert sind, das heißt, dass sie keiner Motivation von Außen bedürfen. Hauptaufgabe der Führungskräfte ist es, diese Motivation aufrecht zu erhalten. Nur so kann Demotivation vermieden werden. So genannte Motivationsbarrieren manifestieren individuelle, zwischenmenschliche sowie organisationale Hemmfaktoren, welche die Leistung und das Engagement von MitarbeiterInnen einschränken. Diese Motivationsbarrieren gilt es zu verhindern (vgl. Wunderer/Küpers 2003, 22).

Eine von Wunderer und Küpers (2003) durchgeführte Befragung (siehe Tabelle 1) von insgesamt 251 Führungskräften verschiedener Mittel- und Großunternehmen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich ergab folgende Reihung potenzieller Motivationsbarrieren. Diese verweisen auf mögliche Demotivation, sie werden als Faktoren angesehen, die die Motivation beeinflussen könnten:

Tabelle 1: Ergebnis der empirischen Untersuchungen zu potenziellen Motivationsbarrieren

Rang	Potenzielle Motivationsbarriere	Gesamt-nennungen (N=193)
1	Arbeitsinhalt	103 (43,9 %)
2a	Verhältnis zum direkten Vorgesetzten	46 (19,2 %)
2b	Verhältnis zu Teamkollegen	46 (19,2 %)
2c	Einflüsse auf das persönliche Leben	46 (19,2 %)
3a	Anerkennung	40 (16,7 %)
3b	Organisationskultur	40 (16,7 %)
4	Identifikation – Motivation	37 (15,4 %)
5	Perspektiven	35 (14,6 %)
6	Verantwortung	27 (11,3 %)
7a	Unternehmens-, Personalpolitik	17 (7,1 %)
7b	sonstige Motivationsbarrieren	17 (7,1 %)
8	Ressourcen	15 (6,3 %)
9	Honorierung	13 (5,4 %)
10	Arbeitskoordination	12 (5,0 %)
11	Verhältnis zum höheren Management	8 (3,3 %)
12	Arbeitsdurchführung	6 (2,5 %)
13	Verhältnis zu anderen Abteilungen	5 (2,1 %)

(Quelle: Wunderer/Küpers 2003, 181)

Als die mit Abstand wichtigste mögliche Barriere erwies sich in dieser Untersuchung der Arbeitsinhalt. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist, dass Honorierung, also Gehalt, erst an neunter Stelle genannt wird.

An zweiter Stelle wird in dieser Untersuchung das Verhältnis zum direkten Vorgesetzten genannt. Dies wird auch in Unter-

suchungen von Sprenger bestätigt, in denen der Faktor „Beziehung zum direkten Vorgesetzten“ insgesamt für 56 % aller Fälle von Demotivation verantwortlich gemacht wird (vgl. Sprenger 2002, 210).

Das wahrgenommene Vorgesetztenverhalten beeinflusst in besonderer Weise das Mitarbeiterverhalten, insbesondere was eine demotivierte Einstellung anbelangt. Was ist aber demotivierendes Führungsverhalten?

Fehlerquellen im Führungsverhalten:

- Einsame oder autoritäre Entscheidungen und Anweisungen sowie fehlende Mitwirkungsmöglichkeiten der MitarbeiterInnen (z.B. hinsichtlich Ziel- und Sollvorgaben)
- Launenhaftigkeit, Willkür und Schikane, unfaire Aufgabenstellungen, ungerechte Bevorzugung einzelner MitarbeiterInnen (u.a. bei Lob, Kritik oder Förderung)
- „Überkontrolle“ durch Misstrauen als Grundphilosophie (daher kein Vertrauensvorschuss)
- Kompetenzräuberei (Eingriffe ins Aufgabenfeld, Übergehen von Absprachen)
- Keine oder unzureichende Delegation oder Konsultation aus mangelndem Vertrauen
- Ideen und Anregungen und Vorschläge der MitarbeiterInnen werden ohne überzeugende Begründung abgewiesen
- Unqualifizierte Kritik und keine oder unzureichende Anerkennung
- Mangelnde Gesprächs- und Diskussionsbereitschaft oder Verständnis gegenüber persönlichen Problemen und Schwierigkeiten der MitarbeiterInnen
- Schlechtes Informationsverhalten und Kommunikationsfehler (vgl. Wunderer/Küpers 2003, 247)

Führung

Angesichts der Bedeutung, die Führung für die Motivation der Mitarbeiter hat, drängt sich die Frage auf, wie man richtig führt. „Man sieht sie förmlich vor sich, diese Führungskräfte, wie sie dasitzen und den lieben langen Tag nichts anderes tun, als mit Fernrohren in die inneren Milchstraßen ihrer Mitarbeiter zu blicken. Mehr oder weniger unauffällig beobachten sie, auf welcher ‚Bedürfnisebene‘ diese gerade sind.“ (Sprenger 2002, 51)

Gleich vorweg: „Es gibt keine goldene Führungsregel!“ (Sprenger 2000, 285)

Das traditionelle Führungsprinzip setzte auf Tugenden wie Fleiß und Disziplin, auch auf hartes Durchsetzen der eigenen Macht. Definitionen von Führung lauteten etwa so: Führung ist die zielgerichtete Beeinflussung von MitarbeiterInnen, im Unternehmen tätig zu sein (vgl. Löhner 2005, 17).

Modernere Betrachtungen definieren Führung mit: Gemeinsam mit Geführten die gestellten Arbeiten bewältigen. In der Gegenwart heißt es oft: Führen bedeutet, dass Menschen andere Menschen auf unterschiedliche Weise beeinflussen – immer mit dem Ziel, Vertrauensfelder aufzubauen (vgl. Löhner 2005, 17).

Für ältere Menschen ist das Führungsverhalten der Vorgesetzten sehr wichtig. Dabei kommt es weniger auf den Führungsstil an, den die Führungskraft anwendet, denn: „Führungsstil ist nicht wichtig.“ (Malik 2000, 141) „Nachdem auch ich ein Jahrzehnt lang Führungsstil für etwas Wichtiges gehalten habe, bin ich mittlerweile zu der Überzeugung gelangt, dass er in Wahrheit nicht wichtig ist – jedenfalls bei weitem nicht so wichtig, wie die unzähligen Bücher und Un-

tersuchungen zu diesem Thema glauben machen wollen.”
(Malik 2000, 141)

Man kann autoritär das Falsche machen, aber man kann eben auch kooperativ das Falsche tun. Autoritär, aber in den Resultaten richtig ist besser als kooperativ, aber falsch.

Ältere MitarbeiterInnen haben ihre besonderen Stärken. Als wesentliche Stärken werden genannt (vgl. Wirtschaftskammer 2006, 8):

- großes Erfahrungswissen, Überblick, Erkennen von Gesamtzusammenhängen
- ein hohes Maß an Fertigkeiten und Geübtheit, Qualitätsbewusstsein
- Urteils- und Entscheidungsfähigkeit in kritischen Situationen
- Problemlösungsfähigkeit, Gelassenheit und Ausgeglichenheit
- Verantwortungsbewusstsein, Arbeitsdisziplin
- Loyalität gegenüber dem Arbeitgeber.

Die Einführung und Umsetzung von Methoden eines Altersmanagements und einer alternsgerechten Arbeitswelt hängen im Wesentlichen von der Einstellung der Schlüsselpersonen im Unternehmen ab und das sind nun mal die Führungskräfte.

Altersmanagement bezogen auf die Stärken der älteren Belegschaft kann folgende Handlungsfelder beinhalten (vgl. Wirtschaftskammer 2006, 11ff):

- Die Kompetenzen der MitarbeiterInnen sollen im Zeitverlauf steigen. Zu vermeiden sind „Spezialisierungsfällen“. Ältere MitarbeiterInnen sollten mit „Neuem“ neugierig gemacht und mit neuen beruflichen Herausforderungen konfrontiert werden.

- Nutzen von teilnehmerInnenorientierten Lernformen, in denen Wissen der Älteren eingebracht werden kann und soziale Aspekte eine besondere Rolle spielen.
- Lernen in generationsübergreifenden Teams.
- Betriebliche Gesundheitsförderung ist – gerade im Hinblick auf Ältere – ein Instrument der MitarbeiterInnenbindung. Sie erhöht die Lebensqualität der Älteren, verbessert das Betriebsklima und führt so zum notwendigen Vorsprung im Wettbewerb.
- Durch altersgemischte Teams wird die Weitergabe von Erfahrungswissen an Jüngere gesichert. Ältere können Jüngere als MentorInnen fördern und fordern. So kommt es zum idealen Wissenstransfer im Unternehmen.
- Der Arbeitsablauf soll die Möglichkeit zum eigenständigen Entscheiden in zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht bieten, Möglichkeit der Balance von Beruf und Freizeit.
- Ergänzung arbeitsplatzbezogener Qualifikation durch berufliche Fortbildung.
- Entsprechende Schulung von Führungskräften in Bezug auf das Altersmanagement.
- Verzicht auf altersdiskriminierende Mechanismen bei der Personalauswahl.
- Gestaltung flexibler Arbeitszeiten bzw. neuer Dienst- und Schichtpläne.

Neben ihren Stärken haben ältere MitarbeiterInnen aber auch besondere Bedürfnisse. Als spezifische Bedürfnisse älter werdender MitarbeiterInnen gehen aus Untersuchungen immer wieder die folgenden hervor:

- angepasste Arbeitszeiten
- Einsichtigkeit des Sinns der Arbeit
- Gleichbehandlung bzw. Fairness bei Beförderungen und der Weiterbildung
- respektvolles Führungsverhalten der Vorgesetzten
- angepasste Arbeitsumgebung

- Abbau von Vorurteilen aufgrund des Alters (vgl. Winkler 2005, 148ff).

Welches Führungsverhalten kann dazu beitragen, diese Bedürfnisse zu befriedigen, um eine langfristige Arbeitszufriedenheit und Leistungsbereitschaft zu erreichen (vgl. Laufer 2005, 70f).

Maßnahmen zur Befriedigung von MitarbeiterInnenbedürfnissen nach Wertschätzung:

- individuelle Begrüßung der MitarbeiterInnen per Handschlag und mit Namen
- Namensschilder zur Anbringung an Kleidung oder Zimmertür
- Gratulation zu persönlichen Anlässen (Geburtstag, Hochzeit, Jubiläum)
- Respektieren persönlicher Weltanschauungen oder Wertvorstellungen
- verantwortungsvolle und herausfordernde Aufgabenstellungen
- Erfragen von Meinungen, Vorschlägen und Wünschen
- Einräumen von Eigenverantwortung und Entscheidungsbefugnis
- verbales Anerkennen positiver Arbeitsergebnisse
- Prämien bzw. Zulagen für überdurchschnittliche Leistungen
- Erwirken von Beförderungen oder Höhergruppierungen
- Belohnungen durch Arbeitserleichterungen und kleine Vergünstigungen
- verdienstvollen MitarbeiterInnen herausgehobene Aufgaben ermöglichen

Maßnahmen zur Befriedigung von MitarbeiterInnenbedürfnissen nach Selbstverwirklichung:

- Freiräume für kreative Aktivitäten
- Unterstützen von Eigeninitiativen

- Verzicht auf zu einengende Arbeitsanweisungen
- Arbeitsraum- und Arbeitsplatzgestaltung durch die MitarbeiterInnen selbst
- Würdigung von Verbesserungsvorschlägen (auch nicht realisierbaren)
- Vorschläge von Betroffenen selber verwirklichen, erproben lassen
- Tolerieren ausgefallener Kleidung oder Frisur soweit vertretbar
- Sonderaufträge entsprechend persönlichen Fähigkeiten, Vorlieben
- Zulassen individueller Arbeitszeiteinteilung
- Berücksichtigung von individuellen Weiterbildungswünschen
- Unterstützen von Betriebsrats- und gewerkschaftlichen Tätigkeiten
- Erleichtern ehrenamtlicher Tätigkeiten (Sozialarbeit, politische Ämter)

Zusammenfassung

Bedingt durch die niedrigen Geburtenraten einerseits und die längere Lebenserwartung der Bevölkerung andererseits wird es in Zukunft notwendig sein, dass sich mehr ältere Menschen auf dem Arbeitsmarkt befinden. Sollte dies nicht der Fall sein, werden die heute schon intensiv diskutierten Themen „Finanzierung der Pensionen“ sowie „FacharbeiterInnenmangel“ zu problematischen Entwicklungen führen.

Auch die Menschen, die sich in der Lebensphase der „älteren MitarbeiterInnen“ befinden, haben bestimmte Stärken, Schwächen und Bedürfnisse. Um einerseits dem Menschen das Arbeitsleben so attraktiv wie möglich zu machen und andererseits seine Leistungsfähigkeit auch im Interesse der Unternehmen zu erhalten, werden besondere Maßnahmen not-

wendig sein, zu denen eine der wesentlichsten ein „altersgerechtes Führungsverhalten“ ist.

Der Führung älterer kann kein eindeutiger Führungsstil zugeordnet werden. Alle MitarbeiterInnen, besonders auch „ältere MitarbeiterInnen“ sind sehr individuelle Persönlichkeiten. Entsprechend individuell ist daher das Führungsverhalten gegenüber älteren MitarbeiterInnen zu gestalten. Wenn ein Führungsstil genannt werden kann, dann ein sehr „individueller, auf die einzelne Person abgestimmter Führungsstil“.

Darüber hinaus können den Führungskräften aber doch bestimmte Verhaltensweisen gegenüber älteren MitarbeiterInnen empfohlen werden. Als wesentliche Punkte sind anzuführen:

- Es ist eine Basis zu schaffen, dass ältere MitarbeiterInnen soweit wie möglich Eigeninitiative und Selbstbestimmung entwickeln können.
- Aufgrund ihrer Erfahrungen ist älteren MitarbeiterInnen Wertschätzung und Anerkennung entgegenzubringen.
- Die Stärken älterer MitarbeiterInnen sind festzustellen und soweit wie möglich in der Ausgestaltung der Arbeitsinhalte zu berücksichtigen.
- Führungskräfte sollen sich mit „Altersmanagement“ auseinandersetzen, das bedeutet, die Stärken, Schwächen, Bedürfnisse der älteren kennen lernen und ihr Führungsverhalten den entsprechenden Erfordernissen anzupassen.
- Führungskräfte sollen eine Basis schaffen, dass das Erfahrungswissen älterer MitarbeiterInnen an jüngere MitarbeiterInnen weitergegeben werden kann.
- Klischees und Vorurteile gegenüber älteren MitarbeiterInnen sind abzubauen, da man diese nicht verallgemeinern kann und jede Person individuell zu betrachten ist.

Die Umsetzung dieser Führungsempfehlungen beinhaltet eine Reihe von wichtigen Themen, die individuell auf die ältere

ren MitarbeiterInnen, aber auch auf die Situation im jeweiligen Unternehmen abzustimmen sind. Viele Einzelaktivitäten sind notwendig, um diese Empfehlungen umsetzen zu können. Deren detaillierte Schilderung würde aber den vorgesehenen Rahmen dieser Arbeit übersteigen, daher sind sie in den einzelnen Unternehmen spezifisch abgestimmt zu diskutieren. Weitergehende Diskussionen können auch gerne in einem Weblog¹ geführt werden.

¹ www.bestager.blogspot.com

Literatur

Bertling, Wolf M. (2006): 130 Jahre leben. Menschheitstraum oder Albtraum? München

Brockhaus (1998): Die Enzyklopädie. Leipzig, Mannheim

Erikson, Erik H. (1988): Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt/Main

Eurostat (2005): Eurostat-Jahrbuch, Europa in Zahlen. Luxemburg, www.eds-destatis.de/downloads/publ/de1_jahrbuch2005.pdf, 23. 01. 2007

Gassmann, Oliver/Reepmeyer Gerrit (2006): Wachstumsmarkt Alter. München, http://www.age-stiftung.ch/uploads/media/Leseprobe_01.pdf, 25. 02. 2007

Glasl, Friedrich (2005): Entwicklungsorientierte Personalpolitik. In: Trigon Themen, Heft 1/2005, 2-4

Kronberger, Ralf (2004): Der demographische Wandel und das Wirtschaftssystem. In: Unterlagen. Band 46/2004, 1-18

Laufer, Hartmut (2005): 99 Tipps für den erfolgreichen Führungsalltag. Führungsbewusstsein, Führungsverhalten, Führungsmaßnahmen. Berlin

Libowitzky, Barbara (2005): Arbeiten und Altern in Europa. Beitrag zu einer Diskussion über die Beschäftigung Älterer. Wien

Lievegoed, Bernard (2001): Lebenskrisen, Lebenschancen. Die Entwicklung des Menschen zwischen Kindheit und Alter. München

Löhner, Michael (2005): Führung neu denken. Das Drei-Stufen-Konzept für erfolgreiche Manager und Unternehmen. Frankfurt/Main

Malik, Fredmund (2000): Führen, Leisten, Leben. Wirksames Management für eine neue Zeit. Stuttgart, München

Sassen, Hans von (2006): Entwicklungsphasen des Menschen. TRIGON Basiskonzept. Wien

Schwarz, Friedhelm (2005): Das Multigenerationen-Unternehmen. So fördern und fordern Sie Mitarbeiter jeden Alters. Frankfurt/Main

Sprenger, Reinhard K. (2000): Aufstand des Individuums. Warum wir Führung komplett neu denken müssen. Frankfurt/Main

Sprenger, Reinhard K. (2002): Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse. Frankfurt/Main

Winkler, Ruedi (2005): Ältere Menschen als Ressource für die Wirtschaft und Gesellschaft von morgen. In: Clemens, W./Höpflinger, F./Winkler, R. (Hg.): Arbeit in späteren Lebensphasen. Sackgassen, Perspektiven, Visionen. Bern, Stuttgart, Wien, 127-154

Wirtschaftskammer Österreich (2006): Ältere ArbeitnehmerInnen – „Das Herzstück im Unternehmen“. Argumente für das Arbeitsmarktpotenzial der Zukunft. Wien

Wunderer, Rolf/Küpers, Wendelin (2003): Demotivation – Remotivation. Wie Leistungspotenziale blockiert und reaktiviert werden. München

Sol Haring

Die alte Frau existiert nicht. Ein Augenblick in der Analyse des Altersbegriffs und dessen Bedeutung für individuelle Bildungsprozesse

„Sie werden lachen, ich bin nicht alt.“

Einleitung

Wie und unter welchen Bedingungen existiert Altern? Wer hat für was das richtige Alter? Wann ist der Alte alt? Oder weshalb ist „die Alte“ beinahe ein Schimpfwort? Altern kann beschrieben, erklärt und erzählt werden, dabei entwickelt dieser Begriff einige Spielarten, ist dehnbar, manchmal starr und bockig, dann wieder verflüssigt und unkonkret. Alternswissenschaftliche Ansätze können mit Forschungsperspektiven wie der Gender- und Biografieforschung verglichen werden. Der Begriff Altern und seine Bedeutungszuschreibungen werden in diesem Beitrag mehrmals in Frage gestellt. Dem Wort Altern geht es an den definitorischen Kragen. Was Altern und Alt sein bedeutet, darüber gibt es viele Forschungs- und Alltagsmeinungen. Warum auch nicht? Diese Meinungen sind wichtige Erfahrungswerte für die weitere Zukunftsplanung des Individuums. Die eigenen Weltanschauungen entstehen aus den Alltagsbeobachtungen und deren Reflexionen. Soziologische, Erziehungswissenschaftliche, Psychologische Fragen werden fachspezifisch beantwortet, doch gibt es verblüffende Ähnlichkeiten mit dem Alltagsdiskurs. Die Überschneidungen dieser Ansichten lassen sich in den Medien gut ablesen, werden nicht zuletzt von diesen reproduziert und dann da und dort als individuelle Erfahrungen wiedergeboren.

So manche Familiengeschichten, deren Dynamiken und Erzählkontexte jede Biografie einer berühmten Persönlichkeit in den Schatten stellen, sind eigene Erfahrungen in limitierter Auflage und was die Forschung daraus macht, sind diese Prozesse zu sammeln, zu katalogisieren und in einen Forschungskontext einzuordnen. Immer stellt sich die Frage: Was kann daraus abgeleitet werden? Und eine Hoffnung beschleicht die neugierige Forscherin, nämlich, dass dabei einen neue Frage entsteht, die zu einem neuen Blickwinkel führt.

Die gerontologische Forschung behandelt vor allem zwei Themen, das eine ist der Versuch, Altern zu definieren, das andere ist der Versuch, diese Definitionen wieder zu entschärfen. Dahinter zu kommen, was Altern *nicht* ist oder was es ist, verstellt den Blick. Zwischen Altern als *Peak-Performance*¹ und der Pflegebedürftigkeit in höchster Pflegestufe ist einiges an Raum, der mit Annahmen und Klischees, Verallgemeinerungen und Gesetzen gefüllt werden kann. Gerot kommt von Greis und Greis kommt von Grau. Damit ist die Gerontologie die Lehre über das graue Haar, die Menschen mit grauem Haar.

Wenn Altern existieren würde, dann wäre es ein Konglomerat aus Grundannahmen und Sichtweisen, sowie Bedeutungszusammenhängen und Deutungsmustern unsere vielschichtigen Lebenswelten prägend. Die gerontologische Forschung zielt heute darauf ab, den Menschen das Erreichen eines hohen Alters ohne psychische und physische Beeinträchtigung

¹ Zum Beispiel: Der älteste Ironmanfinisher, der 82-Jährige Kalifornier Norton Davey berichtet, dass er sich beim Start wie ein 28-Jähriger gefühlt hat, <http://www.3athlon.de/news/2000/11/aeltesterfinisher.php>, 20. 04. 2007.

Die Idee des Alterns als Peak-Performance führe ich in meiner Dissertation weiter aus: Altern als biografischer Bildungsprozess. Eine Analyse zur - Rede über das Altern - am Beispiel der Alternskonstruktionen in den Lebensgeschichten von Künstlerinnen und in der Gerontologie (2003).

gen, unter größtmöglichem Wohlbefinden zu ermöglichen (vgl. Wahl/Tesch-Römer 2000, 3). Geragogik, die pädagogische Seite der Gerontologie wurde als Begriff von Paul Baltes geprägt. Ein Genießer wird ihm im Psychologie Heute (Schaefer 2/2007, 38) nachgesagt, er, der leider letztes Jahr mit nur 67 Jahren verstorben ist. Er hat nicht nur wissenschaftlich gearbeitet sondern auch viele Hobbys gepflegt. Er war der Vater der Berliner Altersstudie (1996). Sein Streben war, Arbeit und Freizeit ideal miteinander zu verbinden. „Das Abenteuer Leben durch Synergien voranzutreiben, nannte er das“ (ebd. 39) und zum Thema ältere ArbeitnehmerInnen: Was Fachwissen und soziale Kompetenz angeht, stecken ältere Menschen die Jungen sogar gelegentlich in die Tasche. Abgesehen davon hielt er es sogar für die Essenz eines erfolgreichen Lebens, sich immer wieder neue Bürden aufzuladen.

Es sind viele Verpflichtungen, die Menschen nach dem 45. Lebensjahr eingehen: Finanzielle und soziale Versorgung der Familie, Pflege von Familienmitgliedern, Aufrechterhaltung der Sozialkontakte; hinzukommen weitere Zuverdienstmöglichkeiten und ehrenamtliche Tätigkeiten. Unter Umständen muss man sich noch mit einer eigenen Erkrankung befassen. Es ist die Kombination und Kumulation der Verpflichtungen, die unterschiedlich ist, je nach Geschlecht, je nach kulturellem Hintergrund, Bildungsstand und der persönlichen Einstellung.

Ziemliche starke alte Frauen

Was als individuelles Umgehen mit der Biografie gesehen wird, hat viel mit dem Kontext (Bedingungen) zu tun, in dem die Biografie gelebt wird. Frauen- und Männerleben unterscheiden sich voneinander, werden laut Alheit (1994) immer unterschiedlicher, dennoch gibt es keine eindeutigen Verläu-

fe. Alheit lehnt sich an Fritz Schützes Prozessstrukturen und kognitive Figuren an. Die Biografieträgerin hat, trotz allen gesellschaftlichen Einflüssen, die Biografie selbst in der Hand zu haben, zumindest mit ihr alleine dazustehen. Aus der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografizität entstehen transitorische Bildungsprozesse. Übergänge in neue Lebensabschnitte verändern die Qualität des Selbst- und Weltbezugs, verändern das Subjekt und seinen Kontext nachhaltiger als herkömmliche Lernprozesse, in denen Wissen in einem stabilen Kontext zu vermitteln versucht wird (vgl. Alheit 1994, 47).

Die Allrounderin

Ich wurde von Gertrud Simon, gerade pensionierte Professorin und nach wie vor Leiterin des Universitätslehrganges für Interdisziplinäre Gerontologie gefragt, ob sie mich an ihrer Stelle für die Einladung auf das Podium der Fachtagung „Arbeitsleben 45plus“ in Klagenfurt vorschlagen könnte. Arbeitsleben 45+ ist ja eigentlich kein gerontologisches Thema in dem Sinne, da 45 bisher kaum zu den gerontologischen Alterszielgruppen gezählt wurde. Ursprünglich wollte Gertrud Simon selbst zur Tagung fahren. Doch das Reisen hat sie reduziert, ihrem Ehepartner zuliebe, der krankheitsbedingt viel zuhause ist und auch ihre Betreuung benötigt. Außerdem brauchen sie auch die Enkerl. Nach der Pensionierung ist es erst richtig losgegangen mit den verschiedenen Einladungen und Aufträgen. Eine Professorin Mitte 60 ist rundum beschäftigt, mit Teilzeitarbeit, Betreuung der Familienmitglieder und ehrenamtlichen Tätigkeiten. Ihr eigenes Altern kann in dieser Phase keinen Energieverlust bringen, denn es wird viel mehr Energie benötigt als in der vorherigen Phase, mit erwachsenen Kindern – ohne Kindeskind und mit einem gesunden, aktiven Partner.

Der *ULIG* – wie die Ausbildung zur Akademischen Gerontologin/zum Akademischen Gerontologen genannt wird – bietet nicht nur Grundlagen für ein interdisziplinäres Wissen in der Gerontologie, sondern auch ein Netzwerk von denjenigen, die schon früh an eine innovative Weiterbildung in ihrem Fach gedacht haben. Dass die Auseinandersetzung mit verschiedenen Altersgruppen und Berufsgruppen nicht immer leicht ist, wissen diese Studierenden natürlich von ihren Berufen. Aber dass die Hierarchien reflektiert werden können, wenn Zeit zum Denken gegeben wird, das erfahren eben nur wenige. Gertrud Simon ist im April 2007 für ihre Leistungen in der Gerontologie und Erwachsenenbildung zur Bürgerin der Stadt Graz ernannt worden.

Das Role Model

Ursula Lehr war in Graz – im März 2007. Sie ist über 70. Eine aparte Frau, gut auf den Vortrag vorbereitet, sie verwendet eine Präsentationssoftware für ihre Folien. Ihren Vortrag bekommen die TeilnehmerInnen gleich als „Portable Document Format“ (pdf) Datei gemailt – falls erwünscht. Das kann sie nicht als Kind gelernt haben, auch nicht als 45-Jährige. Frau Professor Lehr war ca. 55, als das pdf erfunden worden ist und richtig populär ist es erst später auf die PCs gekommen Mitte/Ende 90. Der Lifelong Learning/Lebenslange Lerneffekt ist direkt spürbar. Lehr lernt lebenslang.

Heute ist man/frau mit 45 alt. In ihrem Vortrag sagt sie: „Bis 35 zählt man zur Jugend (in allen Parteien), mit 45 ist man „älterer Arbeitnehmer“ und mit 50 greift die Seniorenwirtschaft nach einem. Wir sind eine Gesellschaft ohne Lebensmitte. (...) „Wir müssen unsere Lebensläufe anders konzipieren, sie an die viel längere Lebenserwartung anpassen!“ (Schirmmacher) (...) „Indem wir das Altern umdefinieren, helfen wir unseren Kindern mehr als dadurch, dass wir ständig

um die verpassten Geburten von 1984 weinen. Die hat es nicht gegeben“ (Lehr 2007, 5).

Ursula Lehr, über 70, seit mehr als 30 Jahren aktive Wissenschaftlerin, maßgeblich an der gerontologischen Forschung beteiligt und vernetzt. „Zunächst ist zu bedenken: Altern ist ein lebenslanger Prozess. Wie wir uns als Kind, als Jugendlicher, als junger Erwachsener verhalten, das beeinflusst unseren Alternsprozess im Seniorenalter. Jeder Einzelne hat alles zu tun, um möglichst „gesund“ und kompetent alt zu werden. Damit erhöht er nicht nur seine eigene Lebensqualität im Alter, sondern auch die seiner Angehörigen, seiner Familie – und spart letztendlich der Gesellschaft Kosten. – Aber auch die Gesellschaft sollte sich hier verantwortlich fühlen und Möglichkeiten zu einem gesunden, kompetenten Altern (Sportangebote, Weiterbildungsangebote, Volkshochschulkurse, entsprechende Umweltgestaltung wie Verkehrsanbindung, Unterstützung beim Ehrenamt, usw.) aufzeigen und fördern.“ (Lehr 2007, 19)

Die 48-Jährige

Sie ist eigentlich eher eine ruhige Frau, wenn man sie nicht kennt, kann man das zumindest annehmen. Einmal vor ein paar Jahren, mitten im Vortrag eines Gerontologen, steht sie plötzlich auf und verschafft sich Luft. Mit lauter und klarer Stimme verkündet sie, dass sie sich so einen Blödsinn nicht anhören will. Sie setzt sich vehement für die Alten ein, die in dem Vortrag bevormundet wurden. Annemarie Appl ist akademische Gerontologin und arbeitete bis vor kurzem als Lehrerin für Gesundheitsberufe. Die zukünftige Gesundheitsmanagerin – im Alter der Zielgruppe dieser Tagung – bereitet sich jetzt auf ihre Selbstständigkeit vor. Gemeinsam mit Mag. Alexander Popper (akademischer Gerontologe und Pädagoge sowie Künstler) bietet sie gerontologische Beratung

und Konzipierung für Betriebe, Firmen und Projekte an. Sie schreibt gerade an ihrer Diplomarbeit über ältere ArbeitnehmerInnen.²

Die 88-Jährige

Erika Horn, Professorin, Lehrende, Trainerin und vor allem Gerontologin der ersten Stunde forscht seit den 1960-er Jahren über die Bedeutungen von Altern. In ihrer Forschung stützt sie sich auf Theorien von Leopold Rosenmayr und Ursula Lehr (Horn 1996). Ihr Credo lautet, Altern ist ein Prozess, mit vielen Übergängen zu sehen. Das Alter und Altern wurde bisher von der Gerontologie sehr positiv gezeichnet und ist eigentlich auch eine Abfolge von Verlusten, die Zugewinne darin zu erkennen sei wohl eine Kunst (vgl. ebd.).

Erika Horn hat mir erzählt, dass sie früher immer bis tief in die Nacht lesen konnte und dass sie den Verlust dieser Fähigkeit sehr schmerzlich empfindet. Sie sei sogar über einem Buch eingenickt, unlängst. 50 Jahre jünger muss ich sagen, dass ich selbst auch schon über dem einen oder anderen Buch eingenickt bin, was manchmal nicht unbedingt an meiner Konzentrationsfähigkeit, sondern vielleicht sogar an der Literatur selber gelegen ist. Doch genau hier zeigt sich der individuelle Unterschied. Für Erika Horn ist es ein Verlust, der sie traurig stimmt, sie hat diese Fähigkeit reichlich genutzt und zu schätzen gewusst. Dass es sich dabei nicht um eine allgemeine Fähigkeit der Durchschnittsbürgerin handelte, spielt in diesem Fall für sie keine Rolle, weil messen kann sie sich nur an einem früheren Selbst.

Eine Forscherin geht nicht in Pension. Erika Horn sieht darin auch gar nichts Bemerkenswertes. Sie meint, sie hätte ja auch spät mit der Arbeit angefangen. Mit 88 ist sie noch immer am

² Annemarie Appl gerontologie@gmx.at

Vortragen, Ausbilden und selber Lernen. Für WissenschaftlerInnen, wie für KünstlerInnen sind die Motivation und das Interesse an der Erwerbsarbeit bzw. auch die Verbindung zum Privatleben und die Kontextualisierung zu den „Hobbies“ leichter als für Personen anderer Berufsgruppen.

Einiges haben diese Frauen gemeinsam und noch dazu etwas, was sie mit noch vielen anderen teilen: Sie haben Familie, Kinder und manche Enkel und Urenkel, Ehemänner, Schwägerinnen und Schwiegermütter und und und. Diese Familienbeziehungen beeinflussen die Verankerungen der Frauen in ihren beruflichen und privaten Bereichen. Sie fördern sie und hindern sie und manches Mal beides zugleich.

Bildung im Alter zahlt sich aus

Individualisierung hat vor allem die Aufmerksamkeit auf die Verschiedenheit der älter werdenden Menschen gelenkt. Diese Verschiedenheit verweist auf unterschiedliche Lebenswelten und biografische Entwürfe. Die Interessen gilt es zu pflegen – das ist keine neue Erkenntnis, aber immer noch gültig. Auf die Pension hin arbeiten kann für viele Menschen – vor allem noch immer für Männer – tödlich enden. Sinnstiftende Interessen und Beschäftigungen, die mit Ende der Berufsphase ihren Konnex zum Alltag verlieren, müssen modifiziert werden.

Die Motivation für das Erwerbsleben über einen längeren Zeitraum zu halten ist schwierig. Vor allem wenn es nicht immer etwas Neues, Aufregendes zu bearbeiten gibt. Die Motivation und das Interesse müssen gepflegt werden. Dieses Konzept hat definitiv etwas mit der Konstruktion des „aktiven Alters“ zu tun, das unsere Politik und Wirtschaft be-

grüßt³. Der letzte österreichische Seniorenbericht zeigt auf, wie wichtig eine Förderung des aktiven Alters für Individuum und Gesellschaft ist. Länger weiterbilden und länger arbeiten sind nicht nur gut für die Ökonomie, es ist auch sinnstiftend und lebenserhaltend.

Die von Margret und Paul Baltes entwickelte SOK-Theorie (1990) – Selektion, Optimierung und Kompensation – könnte beinahe als Krankheitsbild gelesen werden. Doch verweist es auf eine aktive Haltung zur eigenen Biografie die eigenen Lebenswelt so zu gestalten, dass alle Ressourcen, die vorhanden sind, genutzt und neue entwickelt werden. Die Lebensplanung aktiv in die Hand zu nehmen und den eigenen Bedürfnissen und auch dem eigenen Vermögen anzupassen, hat zusätzlich sinnstiftende Wirkung im biografischen Handeln. Das soll nur bedingt von Außen beeinflusst sein, denn institutionelle Handlungsschemata führen zu Leistungsdruck, der den eigenen Wünschen im Weg steht. Es sind die eigenen Ziele, die vom Individuum gesteckt werden (Selektion), um die Fähigkeiten zu verstärken (Optimieren) und andere zu ersetzen (Kompensieren).

Die Gerontologie sieht viele positive Effekte in Bildung im Alter. Kolland (2007, 9) bezieht sich auf eine Reihe wissenschaftlicher Untersuchungen seit 1996. Bildung und Weiterbildungen senken nicht nur das Demenz- und Mortalitätsrisiko, sondern wirken sich auch positiv auf das noch immer schlechte Altersbild der Gesellschaft aus. Bildung steigert das Wohlbefinden (physisch und psychisch) und stärkt die Kompetenz.

Diejenigen, die ihr Leben lang aktiv an sich arbeiten, werden diese ideologische Grundhaltung gerne übernehmen. Schwer

³ Der Seniorenbericht 2006 ist als download auf www.bmsk.gv.at erhältlich.

wird es für diejenigen, die solche Reflexions- und Planungsprozesse erst im Alter erlernen müssen. Modelle, wie das SOK und das aktive Altern, haben ihre Ursprünge im Altermenschen-Diskurs, der von Forschung, Gesellschaft und Individuum gemeinsam verstärkt geführt wird.

Alternskonzepte unter der Lupe

Es sind vor allem Klischees und Zuschreibungen, die die Kategorie älterer ArbeitnehmerInnen von der Kategorie jüngere ArbeitnehmerInnen trennen. Das prozessuale Altern, die individuellen Potenziale und Kompetenzen haben dort kaum eine Chance wo eingeteilt wird und auch muss – für politische Argumentationen beispielsweise. Immer das ist mir klar – kann nicht philosophiert und nach vielschichtigen, alle einschließenden Definitionen gesucht werden.

Manchmal hilft es zu reduzieren. Aus der Geschlechterforschung lernen wir, Dualismen zu konstruieren, bringt zweifelhaftes Lobbys. Denn die angewandten Hierarchien (Mann ist stark, Frau ist schwach) werden auf die *alt-jung* Dichotomie projiziert und es entstehen verworrene Kombinationen von schwachen Alten, die, wenn sie übermächtig erscheinen, sich zu den starken Alten verwandeln. Die Alten mit Kapital werden dann zum politischen und wirtschaftlichen Problem, wenn die Jungen keines besitzen.

Werden die Zuschreibungen verstärkt und belohnt, wie es auch in der Arbeitswelt geschieht, entwickeln die so genannten Älteren und Jüngeren diese gewünschten Potenziale. Je öfter wir die Zuschreibungen hören und erproben, desto wirklicher werden sie. Wo genau liegen die Grenzen? Wie sieht so eine Metamorphose am 45. Geburtstag aus? Weichen Schnelligkeit und Neugier und erscheinen Zielstrebigkeit und Erfahrung?

Ein weiterer Schritt im Alternsdiskurs führt auf der Metaebene. Einerseits gibt es eine Essenz des Alterns, also einen Bauplan, wie sich diese Erkenntnis über das Altern zusammensetzt und andererseits erfährt diese Alternsessenzenz fortlaufend Modifikationen.

Die Bedeutungen der Rede über das Alter sind laut dem deutschen Gerontologen Gerd Göckenjan vielfältig und widersprüchlich. Altern ist ein polarisierendes Abgrenzungskonzept, ein sozialpolitischer Diskurs, ein Orientierungsbegriff in Ordnungsdiskursen und ein Kommunikationskonzept (vgl. Göckenjan 2000, 12ff). „Alterskonzepte umfassen Vorstellungen, Wertungen [und] Bilder des Alters“ (ebd. 16), denen individuelle Erfahrungen zu Grunde liegen und in die individuelle Erfahrungen wiederum eingeordnet werden.

Altern als Alternskonstruktion und Alternsemergenz

„Die Ebene des Diskurses und der Deutungsmuster wird immer mitzudenken sein, wenn Alter thematisiert ist.“ (Göckenjan 2000, 17)

Altern entsteht in erster Linie über das Reden darüber. Der Begriff selbst ist ein Platzhalter für diverse ausdrucksstarke und auslegbare Bedeutungen. Wenn über das Altern geredet wird, werden Positionierungen verwendet, die entlang eines Rasters fest machen *wo* alt ist und *wo* nicht; sowie *was* in welchem Altersstadium passieren muss. Viel schwieriger noch als beim Geschlecht kann hier von einer fixen Kategorie des Alterns gesprochen werden. Immer wieder entwischt der Begriff durch seine Bedeutungszuschreibungen jedem Ver-

such ihn zu greifen. Ungreifbar – nicht fest sind die Alternskategorien – abstrakt, beinahe flüssig⁴.

Reden über das Altern heißt also, es zu materialisieren, erstarren zu lassen. Reden über das Altern passiert retrospektiv. Die Forscherin hält inne, und im Denken gibt das Erstarren eine Positionierung frei. Eine dieser Positionierungen ist, Altern als Prozess zu sehen. In der Gerontologie hat sich bei der Rede über das Alter in den letzten 15 Jahren ein „n“ für Altern eingefunden. Ein nützliches „n“. Es versucht der Erstarren der Begrifflichkeiten entgegenzuwirken. Göckenjan (2000, 14) sieht darin den Versuch der TheoretikerInnen, die Polarisierung der Kategorien *alt* und *jung* zu entschärfen, die sich aus dem Reflex des Parteiergreifens entwickelt hat.

Gerontologie baut auf einen normativen Alters- und Alternsbegriff auf, dessen Bedeutungszuschreibungen innerhalb deskriptiv erforscht werden. Für die Gerontologie sind Alter und Altern grundlegende *Tatsachen* – auch wenn die Beschreibung dieser Tatsachen sehr verschieden ausfallen kann. Das Alter und das Altern existieren. Die sichtbaren Ambivalenzen in der Definition oder Auslegung sind Gegenstand gerontologischer Grundlagenforschung.

Ein Großteil der gerontologischen Arbeit wird von der Interventionsforschung oder der angewandten Gerontologie geleistet, die eine „(...) zielgerichtete und planmäßige Einflussnahme auf den Alternsverlauf (...)“ (Wahl/Tesch-Römer 2000, 4) unternimmt. Therapie, Rehabilitation und Prävention werden hierbei miteinbezogen. Es wird versucht abzu-

⁴ Dieser Ansatz bezieht sich auf Massumis Beschreibung von *fluidifying* – abgeleitet von Bergson (Massumi 2002). Eine sehr spannende Denkstrategie, die den Forscher und die Forscherin dazu bringt, die eigene Erkenntnis als retrospektiv positioniert zu betrachten. Ein Ansatz der *post* poststrukturalistisch auch für Alternskonzepte von besonderer Bedeutung ist. Es führt zu einer Weiterentwicklung des Göckenjanschen Alternskonzepts.

schätzen welche „(...) Personen mit jeweils unterschiedlichen biografischen Werdegängen sowie personalen und kontextuellen Ressourcen von welchen Interventionen welche Effekte (...)“ (ebd. 9) erwarten können beziehungsweise benötigen. Die Alten benötigen, die Forschung gibt. Dieser Sichtweise ist die Grundannahme vorgelagert, dass Intervention notwendig ist, da ein Mangel besteht. Es wird repariert. Da Gerontologie selbst keine eigenständige Disziplin ist, werden alle möglichen Forschungsfelder zur Problemlösung herangezogen.

Gerontologie als eigenes Feld zu bezeichnen, ist schwierig, zu viele widersprüchliche Meinungen liegen in den unterschiedlichen Disziplinen. Die deutschsprachige Forschungsgemeinschaft (academic community) wagt dennoch immer wieder einen Vorstoß für Gerontologie eine für alle zufrieden stellende Definition zu finden. Hierzu eine lang anhaltende Definition von Baltes und Baltes (1992), die vor 50 Jahren von Ursula Lehr formuliert und 2000 in einem Beitrag von Wahl und Tesch-Römer mit einer multidisziplinären Sammlung von Schlüsselbegriffen publiziert wurde. Gerontologie ist die „(...) Beschreibung, Erklärung und Modifikation von körperlichen, psychischen, sozialen, historischen und kulturellen Aspekten des Alterns und des Alters, einschließlich der Analyse von alternsrelevanten und alterskonstituierenden Umwelten und sozialen Institutionen“ (Baltes und Baltes 1992 zit. in: Wahl/Tesch-Römer 2000, 3).

Die im Jahr 2000 identifizierten Anwendungsgebiete dieser Gerontologie sind die Disziplinen Geriatrie und Rehabilitation, Psychologie, Soziologie, Pädagogik und Ökogerontologie zusammen (vgl. Wahl/Tesch-Römer 2000, 10). Den Forschungsfragen in den verschiedenen Disziplinen, aus denen sich die Gerontologie bildet, ist die *Tatsache* vorgelagert, dass Altern als prozessuale oder chronologische Konstruktion existiert. Altern als Begriff kann in der Summe seiner Deu-

tungen als Ursache bezeichnet werden, die durch den Al-
ternsdiskurs erst generiert wird. In diesem Sinne ist Geronto-
logie eine retrospektiv am Symptom forschende Wissen-
schaft.

Die Bedeutungen von Altern anhand von Al- ternskonzepten

Ein Alternskonzept ist eine Positionierung im Bedeutungsras-
ter. Eine Meinung, wissenschaftlich unterlegt, eingebettet in
einen Kontext. Göckenjan schlägt vor, dass die Ebene des
Diskurses und der Deutungsmuster mitgedacht werden soll,
wenn über Altern gesprochen wird (vgl. Göckenjan 2000,
17). Daher möchte ich die soziale Konstruiertheit der mit Al-
ter bzw. Altern verbundenen Bedeutungen darstellen.

Ich lokalisiere Altern als *textuelles* Konzept, das in einem
Gebilde aus sozialen Realitäten stattfindet und in diesem Ge-
bilde erzeugt und reformuliert wird. Altern ist folglich auch
als soziale Konstruktion zu sehen (vgl. Fairclough 1995 und
2001, Berger/Luckmann 2000, Göckenjan 2000). Der Dis-
kurs über das Altern drückt aus, dass die geschriebene, ge-
sprochene und visualisierte Rede über das Altern, deren Pro-
duktion und die sozialen Bedingungen der Produktion in ei-
nem Ordnungssystem konstituiert sind. „Alterskonzepte um-
fassen Vorstellungen, Wertungen (...)“ (Göckenjan, 2000,
16) Es sind „Bilder des Alters“ (ebd.) denen individuelle Er-
fahrungen zu Grunde liegen und in die individuelle Erfah-
rungen wiederum eingeordnet werden. Als biografische Mus-
ter korrespondieren sie mit dem gesellschaftlichen Diskurs.
Die folgenden Konzepte zeigen, wie über das Altern gedacht
werden kann. Zwischen Forschung, Medien und Alltagser-
fahrungen gibt es dabei erstaunliche Synergien.

1. Altern als Abgrenzungskonzept

Alt sein verhält sich zu *Jung-sein*, wie *Frau sein* zu *Mann sein*, beides gleichzeitig ist in einem dualistischen Modell undenkbar. Die Geschlechterdichotomie ist kurzfristig sogar extremer, weil ein bisschen *Frau sein* weniger denkbar zu sein scheint, als ein bisschen *alt sein* (vgl. Haring 2003). Die Gegensätze stehen nicht gleichwertig da, sondern verhalten sich hierarchisch zueinander. Jung sein kann nur, wer nicht alt ist. Alt sein kann nur wer nicht jung ist. Komplexer wird es wenn die Attribute unregelmäßig verteilt werden: Die reichen Alten versus die schönen Jungen. Die pflegebedürftigen Alten versus die bildungsbedürftigen Jungen. Ziemlich alle diese Dispositionen lassen sich mit *alt oder* und kombinieren.

Die Geschlechterzuschreibungen polarisieren noch extremer und lassen diese freien Kombinationen nur unwillig zu. Sehr klar zeichnet sie eine Machtlinie zwischen männlich und weiblich ab. Das eine wird entlang des anderen aufgebaut und durch Zeit, Kontext und soziale Regulative etablieren sich diese Konstruktionen (vgl. Fox-Keller 1986, Butler 1991, Angerer 1992).

„In der ideologischen Aufteilung zwischen jung und alt werden den Jungen bestimmte Dinge gewährt, für die sie im Gegenzug eine Menge anderer Dinge den Alten überlassen müssen (...) Diese Struktur, die sich auch an anderen Stellen wieder findet (zum Beispiel im Geschlechterverhältnis), erinnert daran, dass es bei der logischen Aufteilung zwischen Jungen und Alten um Macht geht, um Gewaltenteilung (im Sinne von Spaltung). Klassifizierungen nach dem Alter (aber auch nach dem Geschlecht und natürlich nach der Klasse ...) laufen immer darauf hinaus, Grenzen zu setzen und eine *Ordnung* zu produzieren, an die sich jeder zu halten hat, in der jeder seinen Platz zu behalten hat.“ (Bourdieu 1993, 136f)

Die Konstruktionen von Altern im generellen Alternsdiskurs folgen also keiner durchgängigen Logik, sie zeigen vielmehr, dass Altern als ein Deutungskonzept bzw. als „(...) eine Kondensierung der vielfältigen Lebensformen, die sich in einem höheren kalendarischen Alter finden mögen (...)“ (Göckenjan 2000, 15 u. vgl. 408) zu lesen ist, und dass dadurch verschiedene Alternswirklichkeiten konstruiert werden können. „Im Grenzfall, [Bourdieu bezieht sich auf Goffman], ist die soziale Welt das Produkt des individuellen Handelns der den Ausdruck von Respekt miteinbezieht. Danach verhalten sich die Menschen nicht etwa respektvoll, weil es Hierarchien gibt; vielmehr erwächst die Hierarchie letztlich aus den unendlich vielen individuellen Respektshandlungen.“ (Bourdieu 1993, 86)

Quantitativ gesehen gibt es keine klaren Trennlinien zwischen *Jung-sein* und *Alt-sein*, dennoch existiert im Gemeinbewusstsein die Annahme, dass es Alte und Junge gibt. In den Alterskonstruktionen der GerontologInnen finden sich bewusste oder unbewusste Strukturierungen. Wird den Jungen von den Alten zum Beispiel Männlichkeit und Gewalt zugeschrieben (vgl. Bourdieu 1993, 136), so bleiben den Alten selbst Macht und Weisheit. Diese Aufteilungen und Zuschreibungen lassen sich auch in Sprichwörtern und im Alltagswissen wieder finden (vgl. ebd. u. Göckenjan 2000). „Alter soll man ehren, Junge soll man lehren (...)“ und im Gegensatz dazu: „Alter schützt vor Torheit nicht“ und „Alter macht zwar immer weiß, aber nicht immer weise“. (Mackensen 1985, zit. in Haring 2003, 22)

Von der Geschlechterforschung kann die Alternswissenschaft die dekonstruktivistische Sichtweise als erkenntnisleitendes Interesse heranziehen. Das, was hier so abstrakt und abgehoben klingt, beeinflusst aber den in der Gerontologie immer eingeforderten Praxisbezug. Die praktische Anwendung verändert sich, wenn sich das Denken verändert und vice versa.

Ein neues Denken ist nicht nur erfrischend, sondern birgt die Chance der Veränderung von scheinbar *natürlichen* Bedeutungszuschreibungen. Veränderungen entstehen aus der Subversivität des Subjekts. Das Macht- und Diskursgeflecht ist für „(...) Umdeutungen (...) offen“. (Butler 1993, 125)⁵ Wird in der Dekonstruktion über *Wirklichkeiten* gesprochen, dass heißt die Alternswirklichkeit wird in ihrer Vielfalt entgeneralisiert. Wenn von Alter als Diskurs gesprochen wird, so bedeutet das, eine Analyseebene zu betreten, die den Begriff Alter bzw. Altern und seine Deutungsmuster untersucht, jedoch nicht die realen für die Kommunikation erforderlichen Verdichtungen und Typisierungen kritisiert (vgl. Göckenjan 2000, 15f).

Die Dekonstruktion von Altern lässt neue Ausgangspunkte entstehen, die für die Sozialpolitik kein Ende der Altenarbeit oder Altenversorgung bedeuten, sondern eine Differenzierung jenseits der Gruppe der Alten und ihren Lebensstilen. Die Alternskonstruktion zu dekonstruieren bedeutet, die Machtstrukturen die auf diese und andere Konstruktionen wirken, zu reformulieren.

2. Chronologisches Altern trifft auf subjektives Empfinden

„Sie werden lachen, aber ich bin nicht alt“, sagte eine über 80-jährige Künstlerin und Interviewpartnerin im Jahr 2000 (Haring 2003⁶). Chronologisch gesehen hat Frau L (so will sie heißen) schon beinahe die durchschnittliche Lebenserwartung von Frauen die heute später als sie geboren wurden, erreicht. Für einige Wissenschaftlerinnen zählt Frau L schon als hochaltrig. Frau L fühlt sich nicht alt, deswegen ist sie nicht alt. Dieses *Nicht-alt-sein* könnte die Wissenschaftlerin,

⁵ Ausführlicher in Haring 2003

⁶ Die Interviews wurden mit der Methodologie der narrativen Biografieforschung durchgeführt. Die Künstlerinnen haben ihre Lebensgeschichten aus dem Stegreif erzählt, die Geschichten wurden transkribiert und einer Analyse in einer Forschungsgruppe in Graz (FG-BIO) unterzogen.

die ihr gegenüber sitzt, zum Lachen bringen, denn die zählt höchstwahrscheinlich die Jahre. Das chronologische Konzept sagt: Die Interviewte ist alt, die Forscherin ist jung. Frau L hat ihren eigenen Altersbegriff. Das Alter wird durch Zuschreibungen wie Pflegebedürftigkeit, Krankheit, Abhängigkeit und Passivität zu einem defizitären Konzept. Das lehnt sie ab. „Ich bin nicht alt“ bedeutet in Frau Ls Zuschreibung: Ich bin nicht krank, nicht pflegebedürftig, nicht passiv, etc.

An dieser Stelle treffen zwei Ebenen des Diskurses und der individuellen Realitäten aufeinander, die Ebene der durch den Diskurs ihr eigenes Altern konstruierenden Interviewten und die Ebene der Forscherin, die durch den Diskurs für die Formulierung der Frage verantwortlich ist. Der Generationenunterschied muss in den Deutungen der Interviewten und der Interviewerin mitanalysiert werden. Die Künstlerin nimmt den Altersunterschied in seiner Relativität wahr (die Forscherin ist im Verhältnis zur Künstlerin jung), das gleiche gilt für die Wahrnehmung der Forscherin. Beide ergänzen den Begriff Altern mit ihren Altersbildern und messen ihnen die jeweiligen Bedeutungen zu⁷. Selbst- und Fremdwahrnehmung des Alters stehen in Bezug zu den Altersbildern der GerontologInnen.

„Die Befragten können sich eben einen subtileren Altersbegriff leisten, der sich dem wissenschaftstypischen Verlangen nach fester, verbindlicher, mit den Befragten nicht weiter auszuhandelnder Terminologie entzieht. Für einen Gerontologen mag es derart überraschend sein, wenn ein 70jähriger sich nicht zu seiner Klientel zählt, daß er nach ‚besonderen‘ Gründen dafür sucht.“ (Carls 1996, 93)

⁷ Eine interessante Interpretation des Zeiterlebens findet sich bei der vergleichenden Analyse biografischer und literarischer Konstruktionen älterer Frauen von Appelsmeyer (1996), sie stützt die individuellen Auslegungen des Zeiterlebens mit dem Aspekt der „besonderen Zeiterfahrung“ bei Alfred Schütz (vgl. Appelsmeyer 1996, 31ff).

Carls zeigt den WissenschaftlerInnen einen Spiegel vor. Durch ihr eigenes Altersbild und der Hoffnung auf Kategorisierungen scheint ein individuelles, komplexes Altersbild ausnahmegestaltend. Wenn Wentura und Grewe (2000, 5) es „bemerkenswert“ finden, „daß die ‚Bewältigung‘ krisenhafter Problemlagen (einschließlich der negativen Aspekte des Alters) der überwiegenden Mehrzahl älterer und alter Menschen auf diese Weise offenbar gelingt“ dann kritisiert Carls den Drang nach gerade dieser wissenschaftlichen „Aufgeklärtheit in vorurteilsumnachteter Gesellschaft.“ (Carls 1996, 93)

3. Ende der 1980-er sind die Alten „neu“ und „jung“

Wie Altern von AlterswissenschaftlerInnen gesehen wird, ist zwar vielschichtig, unterliegt jedoch dem dichotomen Schema – einer Positiv-Negativ-Polarisierung. Auf dieser Grundlage wurde Mitte der 1980-er Jahre die Alterskonstruktion „die neuen Alten“ aufgebaut (z.B. bei Böhnisch 1999, 244). Die *neuen Alten*, wie Göckenjan es ausdrückt, sind „eine utopistische Phantasie der unbegrenzten Möglichkeiten in einer nie endenden Alterslebensphase im Überfluss der Konsumgesellschaft“. (Göckenjan 2000, 406) Die Medien und Wirtschaft beeinflussen die diversen Alterskonzepte und verändern den eigentlich subtilen Altersbegriff. Trends wie diese werden nachgelebt. Die Wortzusammensetzung *neue Alte* – stellt im Kontext der binären Alterskonstruktion eine Ambivalenz an sich dar. Fast könnte dies als ein subversiver Akt interpretiert werden – ein Aufbäumen gegen alte naturalisierte Altersbegriffe. Die neuen Alten verwenden durch dieses Entgegenstellen – gegen den alten Alters-Begriff – eine Strategie, die – möchte man es in jugendkulturellen Terminologien sehen – als *Punk* bezeichnet werden kann. Es ist das Vereinnahmen der Klischees einerseits, um diese zu unterwandern und das sichere entgegenstellen. Ein Benehmen, wie man es von den Alten nicht erwartet. Das überrascht und verfehlt seine Wirkung nicht. Beinahe bedrohlich

jung erscheinen diese neuen Alten, die sich nicht in ihre gesellschaftliche Rolle einfügen. Für die Wirtschaft mehr Profit als Bedrohung, eröffnen doch diese neuen Konzepte, neue Märkte. Selbstständige Menschen mit vielen Hobbys haben viele Bedürfnisse, die durch Shopping erfüllt werden können.

Auch die Aktivitäts- und Disengagementtheorien beeinflussen den Alltag pensionierter älterer Menschen. Alltagsaktivität, Vereinstätigkeit, ehrenamtliches Engagement und Familienunterstützung werden als selbstverständlich angesehen. Verstärktes Interesse am Alltag und der Lebensplanung der Kinder und Kindeskiner wird als Generativität bezeichnet (vgl. Kolland 2000, 179). Wer aktiv altert, ist mit dem Leben zufriedener. Wer vor der Pensionierung nicht zufrieden war, wird möglicherweise in der Pension auch keine höhere Lebenszufriedenheit finden. Laut Kolland, gilt neben dem Erhalt der Lebenszufriedenheit, soll in der aktiv gestalteten Freizeit die „Gewinnung individueller und kollektiver Autonomie“ als eine Art Selbsterfahrungsprozess eingeleitet werden (vgl. Kolland 2000, 179). Für den Übergang in die Pensionierung werden von den GerontologInnen Maßnahmen vorgeschlagen, die auf das heutige Verständnis von Erwerbsarbeit im Zusammenhang mit dem am Arbeitsplatz aufgebauten sozialen Netzwerken, deren Zerschlagung und dem darauf folgenden Neubeginn aufbauen (vgl. Lehr/Niederfranke 1991). „Ob die Anpassung an den Ruhestand gelingt oder mißlingt, ist stets davon abhängig, ob das Berufsende als ‚Tor‘ zu neuen Erlebens- und Verhaltensformen gesehen wird oder aber negativ akzentuiert als Zerstörung all dessen, was bislang wichtig und zentral war.“ (Lehr/Niederfranke 1991, 383)

Älterwerdende Künstlerinnen gehen nicht in Pension (vgl. Haring 2003 und Almhofer 2000). Ein Abschnitt im KünstlerInnenleben der bildenden KünstlerInnen und SchriftstellerInnen, ist das Erschaffen eines *Alterswerkes*. Die öffentliche

Würdigung eines Alterswerkes ist vor allem den angesehenen KünstlerInnen vorbehalten, zumeist sind diese männlich.

Die Pensionierung vom „Brotjob“ empfinden die Künstlerinnen als Erleichterung, da sie endlich wieder mehr ihrer künstlerischen Tätigkeit nachgehen können. Ihre künstlerische Tätigkeit ist lebenslang sinn- und identitätsstiftend. Die gerontologischen Theorien arbeiten jedoch an Symptomen der modernen Erwerbsgesellschaft: „Alter als Ruhestand ist (...) eine historisch spezifische Lösung des Problems der Massenarbeitslosigkeit und der faktisch dauerhaft sinkenden Arbeitsmarktposition von Personen im höheren Alter seit den 1920er Jahren. (...) es lässt sich zeigen, wie die Rechtsformen des Altenteils zu Bezugsfolien für die spezifische Lebenslage werden.“ (Göckenjan 2000, 21f)

Wenn über wohlverdiente Ruhephase gesprochen wird, ist auch das „Platz machen“ für die jüngere Generation impliziert und im Gegenzug wird den Pensionierten das moralisierende Recht auf (ehrenamtliche oder inter/generationelle) Aktivität zugesprochen.

4. Kompetent und prozessual Altern

Altern ist ein Prozess. Über den Beginn und die Strukturierung des Prozesses gibt es unterschiedliche Angaben. Die einen GerontologInnen sagen, der Prozess beginnt bei der Geburt, andere sagen bei der Pensionierung (z.B. vgl. Lehr 1987, Niederfranke 1994 a, b). Um über diesen Prozess etwas aussagen zu können, wird das Leben in Lebensphasen eingeteilt. Die SoziologInnen sprechen von drei Phasen: Kindheitsphase, Erwachsenenphase, Altersphase (vgl. Mayer 1996).

Altern als Alternsprozess wird in der Berliner Alterstudie (Mayer/Baltes 1999) als eine Abfolge von Gewinn und Verlust gesehen. Der Alternsprozess als lebenslanger Entwicklungsprozess impliziert die lebensgeschichtlichen Erfahrun-

gen und die Veränderungen in der Art der Haltung gegenüber dem eigenen Leben und der sozialen Umwelt. Eine einer kompetenten Beziehung verweisen „(...) subjektives Vermögen und äußere Bedingungen aufeinander“ (Amann 2000, 109). Altern als biografischen Entwicklungsprozess zu sehen, kann als Teil des Kompetenzmodells gesehen werden. Die Kompetenzkonstruktion dieses Modells entlang eines Defizitmodells legt den Schwerpunkt auf gesellschaftliche Kompetenzen im Sinne von „sozialer Kompetenz“ (vgl. Böhnisch 1999).

„Unter ‚soziale Kompetenz‘ wird dabei die Fähigkeit des alten Menschen verstanden, sich in einem realistischen Selbstkonzept in der sozialen Umwelt zu verorten und von diesem Ort aus seine sozialen Beziehungen aufzubauen und zu kontrollieren.“ (Böhnisch 1999, 242)

Veränderungen in der Biografie werden durch soziale, psychische, ökonomische u.a. Wirkungszusammenhänge beeinflusst. Menschen haben die Fähigkeit, auf Veränderung aktiv und produktiv zu reagieren, dadurch beeinflussen sie ihre Umgebung (vgl. Amann 2000, 110) und ihre sozialen Beziehungen. Auch die Art der Freizeitgestaltung im Alter baut auf der prozessualen Erfahrung in der bisherigen Lebenszeit auf (vgl. Kolland 2000, 178). „Das Leben überhaupt und insbesondere das Leben im Alter stellt stets ein enges Geflecht von eigenen Bemühungen und Widerfahrnissen, von eigenen Zielsetzungen und äußere Zwang zum Verzicht (...) in ihm sind die Menschen ständig gezwungen, Anpassungsleistungen und zugleich Selbstbehauptung, eben Regulationen zu vollziehen“ (Amann 2000, 110; er bezieht sich hier auf Thomaе).

Die Anpassungsleistung charakterisiert sich über die Annahme der zugewiesenen Altersrollen oder Alterscharakteristika, wie die Altersweisheit und die innere Reife, die gleich-

falls aus dem lebenslangen Erfahrungsprozess gewonnen werden soll. Als wiederkehrenden Leitgedanken bezeichnet Göckenjan (2000, 403) das Konzept der Alternsweisheit. Es geht um die Einkehr nach Innen, die je nach Alter, dem Weisen die Altersreife geben soll. Die zugewiesene Reife ist ein Motiv des Bildungsbürgertums und stammt aus dem 19. Jahrhundert, es sollte den alten Menschen auf „Seligkeit und Ewigkeit“ vorbereiten (ebd. 404). „Ich habe Gott sei Dank, die Weisheit des Alters bekommen, Gott sei Dank und mache das was meinem Alter zusteht“ sagt die Künstlerin Frau B in einem Interview (Haring 2003, 35ff). Sie nimmt die Weisheit des Alters als *natürliche* Entwicklung an. Nicht ihre Lebenserfahrung macht sie dafür verantwortlich; diese *Vorzüglichkeit* des Alters wurde ihr gesellschaftlich zugewiesen (vgl. Göckenjan 2000, 412). Es ist eine „soziale Stabilitätsforderung“ der (jungen) Gesellschaftsmitglieder an die Alten, Alternsweisheit neben „Güte, lebenslange Erfahrung, Autorität“ einzuordnen (ebd.).

Das richtige Handeln zur richtigen Zeit, das Annehmen der zugewiesenen Rolle, die Kontinuität, in der sich Autorität entwickeln kann, werden moralisch als Verwirklichungskonzept für ein „gutes Leben“ angeboten. Es ist ein moralisierendes Zuweisen der Rolle in der Gesellschaft. Altern ist ein Anpassungsprozess.

Die gerontologische Forschung setzt „Macht-euch-Nützlich“ Appelle (dazu Carls 1996, 107) und versucht alte Menschen zu mobilisieren, warnt aber gleichzeitig vor einer Überforderung der Älteren (vgl. Simon/Haring 1999). Die beiden theoretischen Ansätze, Aktivität und Disengagement haben zum Ziel, die Alten „glücklich und zufrieden zu machen“ (vgl. Carls 1996, 63). Die Verbindung zur Modernisierung liegt auf der Hand: aktive alte Menschen stützen das gesellschaftliche System mit ihren Re/produktionstätigkeiten und zu-

rückgezogene, selbstständige alte Menschen belasten das System nicht.

5. Altern ist eine chronische Krankheit mit tödlichem Ausgang

Altern als Wandel von Gesundheit zu Krankheit zu sehen wird im Defizitmodell der 80-er Jahre festgeschrieben. Das Alter wird als eine chronische Krankheit konstruiert (vgl. Göckenjan 2000, 427). Aus dieser defizitären Sichtweise entwickelt sich schließlich das positive Bild des Alterns, das Kompetenzmodell – nicht moralisierend, nicht deskriptiv (vgl. z.B. Thomae 1988). Aus medizinischer Sicht ist schwer am Kompetenzmodell festzuhalten. Die Medizin stellt das Abnormale, Kranke in den Mittelpunkt ihres Wirkens und Forschens. So genannte epidemiologische Analysen bauen auf der Grundlage auf, dass ältere Menschen überdurchschnittlich häufig an psychischen und körperlichen (vor allem chronischen) Krankheiten und deren Folgen leiden. Das Ziel der Epidemiologie ist „die Entwicklung von Methoden der Vorbeugung, Behandlung und Rehabilitation und der Prüfung ihrer Wirksamkeit und Risiken.“ (Weyerer 2000, 31) Gesundheit wird in wissenschaftlichen Untersuchungen als wichtigstes Lebensziel genannt. Die Krankheitsgefährdung im Alter ist statistisch hoch. Wer krank wird verliert an Selbstverständlichkeit (vgl. Zank 2000, 44). Schon längst ist es kein exklusives Forschungswissen mehr, dass wer sich in jüngeren Jahren gesund und fit hält auch weniger anfällig für Krankheiten in der späteren Lebensphase ist. Diese Meinung wird auch von den von mir interviewten Künstlerinnen vertreten (vgl. Haring 2003). Sie äußern ihre Ängste vor körperlichem Abbau und Krankheit, der Wunsch nach Gesundheit ist groß. Einige vertreten die Theorie der Prävention. Gymnastik, Wandern, gesunde Ernährung – alles mit einer Regelmäßigkeit, soll sie im Alter vor Krankheit schützen. Für die Einhaltung solcher Vorsätze bedarf es Disziplin. Göckenjan zitiert den Fitnesspaten der USA Jack LaLanne: „Die

Menschen sterben nicht wegen ihres hohen Alters, sie sterben aufgrund der Disziplinlosigkeit“ (LaLanne zit. in Göckenjan 2000, 428). Bei Jack LaLanne ist es das Individuum, das aus eigener Kraft die Krankheitsanfälligkeit des Alters verringern kann. Neben Disziplin ist es auch noch das „Verschont werden“ beziehungsweise das „Robust sein“ das bei den älteren Frauen eine Rolle spielt, wenn sie über ihre eigene Gesundheit sprechen. Die Veränderungen des Körpers werden von den Frauen als natürlicher Prozess angenommen: „Falten schmerzen nicht“ und „man muss dazu stehen, dass man nicht mehr jung ist“. (Haring 2003, 34)

Doch Falten können auch schmerzhaft sein, wenn durch sie Ablehnung und Ausgrenzung ausgelöst werden. Falten schreiben sich in die Haut ein. Sie sind sichtbaren Zeichen der Haltung gegenüber dem Leben, sie verstärken das geprüfte Gesicht oder materialisieren die Häufigkeit des Lachens im Leben. Göckenjan zitiert dazu aus der Diskursgeschichte unter anderem die trockene Haut als Symbol der Unschamhaftigkeit und den gekrümmten Körper als Gottesverleugnung Alter bzw. der alte Körper wird moralisiert (Göckenjan 2000, 20 und 27). In Kafkas Erzählung „In der Strafkolonie“ (1914/1998, 72) wird die Funktion einer Maschine vorgeführt, die das Vergehen des Gefangenen in dessen Körper tätowiert. Es bleibt jedoch nicht bei dieser Bezeichnung, die Prozedur wird bis zum langsamen und qualvollen Tod des Gefangenen vollzogen. Eine schaurige Art Biografie zu schreiben. Die körperlichen Anzeichen gelten als Spuren des Lebens, die sich wie „zur Strafe“ in den Körper schreiben, als Lebensgeschichte quasi, wenn das Wort Biografie in seiner ursprünglichen Bedeutung gelesen wird (bios: Leben, graph-ein: Schreiben). Der alte Körper, der so durch Sprache geschaffen wird, erhält seine alterstypische Materialität. Das Funktionieren und Nicht-Funktionieren des menschlichen Körpers hat soziale und politische Relevanz. Altern existiert als alter nicht funktionierender Körper in sozialen Wirklich-

keiten. Altern ist eine Struktur deren Deutungsmuster durch soziale Praktiken verstärkt werden. Wenn diese wegfallen, gibt es auch Alter(n) nicht. Der biologische alte Körper löst sich auf (vgl. Göckenjan 2000, 15).

„It is my death that cannot be narrated, that is to remain unspeakable. I am not able to experience it, and once I go through it, I shall not be around to tell the story” (Bauman 1992, 3)⁸.

Die Menschen – vor allem die nach der Pubertät – wissen, dass sie sterblich sind. Dieses Wissen über die begrenzte Lebenszeit lässt kulturelle Praktiken entstehen, die ein *Überleben der Gesellschaft* über den Tod des Einzelnen hinaus dauerhaft möglich machen (vgl. Bauman 1992). Das Wissen um die Sterblichkeit erzeugt die Vorstellung einer möglichen Unsterblichkeit als dualistischen *Gegenpol*. Alle Versuche zu überleben (und Unsterblichkeit des Körpers zu erlangen), müssen unter den Bedingungen, dass es das Sterben und den Tod gibt, fehlschlagen.

Die Unvorstellbarkeit des eigenen Todes und das Erleben des Todes des Anderen manifestiert sich in der Trennung von Leben und Tod. Bauman (ebd.) sieht Friedhöfe als Ghettos für das Abnormale und Begräbnisse sind kulturelle Ausschlusspraktiken. Um unsterblich zu werden, muss man sich mindestens vom Körper trennen. Die Religionen schlagen deswegen das Überleben der Seele vor (als Beispiel für das Christentum). Eine andere Praktik ist der Heldentod, er sichert das Überleben anderer, wenn auch nur für kurze Zeit. Der Heldentod trägt auch zur Unsterblichkeit der Gemeinschaft bei, wenn dadurch kulturelle, nationale oder einer eth-

⁸ Zygmunt Bauman bezieht sich auf die gegenseitige Abhängigkeit von Noesis und Noema bei Husserl. Es gibt kein Denken (kein Erfahren) ohne den Inhalt des Gedankens und vice versa (vgl. Bauman 1992).

nischen Gruppe zugehörigen Güter erhalten werden (vgl. Bauman 1992, 24ff). Ohne die Möglichkeit, den eigenen Tod zu erleben und zu visualisieren, werden die Mitglieder der Gesellschaft zu BeobachterInnen des Todes anderer. Der Tod der Anderen wird zum Erfolg der Überlebenden, „we are still alive“ (Bauman 1992, 34)⁹.

6. Die Generationenfrage

Yvonne Schütze (2000, 148ff) unterscheidet die Begriffe Generationenverhältnis, das „ein unpersönliches Verhältnis zwischen nach statistischen-demografischen Kriterien konstruierten Altersgruppen“ (ebd.) darstellt; und Generationenbeziehung, die die „konkrete Beziehung zwischen den Mitgliedern verschiedener Generationen“ (ebd.) bezeichnet.

Das Generationenkonzept von Karl Mannheim (1928, vgl. Alanen 2000, 15) besagt, dass die Entstehung von Generationen in ihren Kohorten liegt. Für die Bildung von Generationen müssen spezielle Umstände vorliegen, drei Schritte zeigen die Generationsbildung bei Mannheim: Erster Schritt: Eine „potenzielle Generation“ besteht aus Personen aus gleichen Altersgruppen, die in ähnliche soziale und historische Geschehnisse hineingeboren werden. Es besteht die Möglichkeit, dass aus einer *potenziellen* Generation eine Generation wird, dies ist jedoch eine Beobachtung des Forschers, die Angehörigen der Generation würden dies für sich nicht so

⁹ „Survival is targeted on others, not on the self. Tough we never live through our own death, we do live through the deaths of others, and their death gives meaning to our success: we have not died, *we are still* alive. Thus ‘the desire for a long life which plays such a large part in most cultures really means that most people want to survive their contemporaries. They know that many die early and they want a different fate for themselves’ [Canetti zit.in Bauman, SH] I would not conceive of my own performance as a success if it were not for the fact that performances of the others proved unsuccessful; I can only measure my own performance against those other performances. I want to know what I should do to escape or to postpone the others’ lot – to *outline* others.” (Bauman 1992, 34).

sehen und haben unter Umständen auch keine Beziehungen zueinander (vgl. Alanen 2000, 15). Einen zweiten Schritt zur Generationenbildung ortet Mannheim in Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten, zum Beispiel wie Erlebnisse und Erfahrungen von Angehörigen der potentiellen Generation interpretiert und Situationen definiert werden (ebd.). Dieser Schritt macht die *potenzielle* Generation zu einer *aktuellen* Generation.

Der dritte Schritt zeigt wie sich aus der Interaktion der Angehörigen einer aktuellen Generation *Generationseinheiten* bilden. Angehörige einer Generation reagieren auf bestimmte Themen – diese Generation betreffend – ähnlich.

Dieses *3 Schritte-Modell* Mannheims wird von Leena Alanen (im Themenbereich der Kindheitsforschung) verwendet, um die gegenseitige soziale Konstruiertheit von Kindheits- bzw. Erwachsenenpositionen darzustellen. Für die Gerontologie kann die Konstruktion von *alter Mensch versus erwachsener Mensch* mitgedacht werden. Die Positionen konstituieren sich erst durch ihre spezifischen sozialen Zuschreibungen. „(...) generation as a socially constructed system of relationships among social positions in which children and adults are the holders of specific social positions defined in relation to each other and constituting, in turn, specific social (and in this case generational) structures.“ (Alanen 2000, 12)

An dieser Stelle kann noch einmal auf Bourdieu verwiesen werden, der die Begriffe „die Jungen“ und „die Alten“ vorerst als Form ohne Inhalt benennt. Jung und Alt sind keine festen Größen. Jugend und Alter konstruieren sich „im Kampf zwischen Jungen und Alten“ (Bourdieu 1993, 137). Hier erweitert Bourdieu Alanens Definition mit der Einführung des Begriffs Macht, der diese sozialen Positionen und ihre Relationen zueinander reguliert. Generation ist in Alanens Sinn ein sozial konstruiertes Beziehungssystem. Die

Zugehörigen einer Generation haben spezifische soziale Positionen inne, die sich aus der Relation zu den anderen sozialen Positionen konstituieren und sich dabei gegenseitig bedingen (keine Alten ohne Junge). Dieses sozial konstruierte Beziehungssystem folgt seinen eigenen Gesetzen, es gibt „Objekte, um die der Kampf geht, und die Aufteilungen, die durch diesen Kampf entstehen.“ (Bourdieu 1993, 137)

Die Positionierung von jung und alt ist in diesem Beziehungssystem eine über die Arbeit bewertete Einteilung in *Erwachsene* und *Alte*. Die Machtpositionen, in denen sich Erwachsene gegenüber unmündigen Kindern befinden, werden dabei auf die scheinbar ohnmächtigen Alten übertragen. „Der Beginn des sozialen Alters mit dem Ende der Regelerwerbstätigkeit hat nun keineswegs den Charakter eines Abbruchs des Erwachsenenstatus.“ (Göckenjan 2000, 420) Die „Selbständigkeit, Eigenverantwortung, Eigeninitiative“ (ebd.) wird von den Personen, die das Erwerbsleben hinter sich lassen, nicht beendet. Dennoch werden Machtpositionen, die weitgehend in der Arbeitswelt definiert sind, nicht auf diese Phase übertragen. *Entmachtungen*, in der ältere Menschen an ihre (späte) Freiheit (Rosenmayr 1983) ohne Verpflichtungen erinnert werden, müssen auch als unter den Generationen ausgetragene Konkurrenzkämpfe gelesen werden. Die *Alten* bekommen die Zuschreibung der *Mächtigen*, denen die Macht als gesicherte Position zusteht, weil der Kampf schließlich von den Jungen gewonnen wird.

Die sozialen Positionen der Generationsangehörigen und deren Rahmen zeigen die Bedingungen, die der Bewertung des Alters zu Grunde liegen. Bourdieu (1993, 143) führt den Generationenkonflikt auf die „Konflikte zwischen den Systemen von Karriereerwartungen, die zu verschiedenen Zeiten entstanden sind“ zurück: „Was die Generation 1 lebenslang erkämpfen musste, bekommt die Generation 2 bereits in die

Wiege gelegt.“ (ebd.)¹⁰ Der Hass auf die „heutige Jugend“ gründet einerseits darauf, dass vormalige Privilegien aus den eigenen Jugendjahren nun zu normalen Lebensbedingungen geworden sind und andererseits, dass Altern in unserer Gesellschaft auch einen sozialen Abstieg impliziert (vgl. Bourdieu 1993, 144).

Zum ziemlich dramatischen Abschluss: Gibt es sie jetzt oder nicht, die alten Frauen?

Ach ja das Altern! Ob als ehrenamtliche, freiberufliche, im Garten, mit den Enkelkindern, oder bei einer künstlerischen Tätigkeit, eine sinnvolle Beschäftigung macht die spätere Lebenszeit zu einem zufriedenen Lebensabschnitt. Die (Lebens)sinnstiftenden Tätigkeiten, die nicht mit der Berufsphase im Zusammenhang stehen und bis ins hohe Alter (mit oder ohne Einschränkungen) ausführbar sind, haben ihre Wirkung. Es könnte doch alles so schön sein. Ich frage mich dennoch: Existieren die alten Frauen? Wie kann ich sie festmachen im Chaos der Bedeutungszuschreibungen? Wie viele Widersprüche in der Altersspirale kann ich denn noch gelten lassen?

Wie alt jemand ist, hat soziale Relevanz. Die Bedeutungen des Alternsbegriffes sind von gesellschaftlicher und persönlicher Wichtigkeit. Noch immer ist Altern ein Begriff voller defizitärer und pessimistischer oder viel zu positiver beinahe utopischer Deutungsmuster. Altern hat sich als Mangel entlang von Jugendlichkeit herauskristallisiert und kriegt den schlechten Ruf kaum los. Ich habe versucht, durch einen philosophischen Ansatz den Begriff als Hülle ohne Sinn zu entlarven. Außerdem habe ich versucht, kurz einige beispielhafte Frauen und ihren subtileren Alternsbegriff zu charakteri-

¹⁰ Eine „Wir und die-da“ Konstruktion bildet die Struktur für die Gruppenzugehörigkeit (vgl. Bauman 2000).

sieren. Beinahe ist es mir gelungen, das Altern als sprachliches Konstrukt festzunageln.

Während ich als Forscherin inne halte, um zu reflektieren und theoretisch auf neue Erkenntnisse zu schließen, läuft der Alternsprozess mit all seinen möglichen Perspektiven stetig weiter. Bis zur nächsten Denkstation. Und bis dorthin müssen wir mit dem arbeiten, was es gibt, an Alternsbegriffen. Das Reflektieren muss deswegen nicht aufgegeben werden. Denn Stillstand kann zu *nichts* führen.

Literatur

Alanen, Leena (2000): Explorations in generational analysis. In: Alanen, Leena/Mayall, Berry (Hg.): *Conceptualizing Child-Adult Relations*. London, New York

Alheit, Peter (1994): Was die Erwachsenenbildung von der Biographie- und Lebenslaufforschung lernen kann. In: Lenz, Werner (Hg.): *Modernisierung in der Erwachsenenbildung*. Wien, Köln, Weimar, 28-56

Almhofer, Edith/Lang, Gabriele/Schmied, Gabriele/Tucek, Gabriele (2000): *Die Hälfte des Himmels. Chancen und Bedürfnisse kunstschafter Frauen in Österreich*. Wien

Amann, Anton (2000): Umwelt, Mobilität und Kompetenzen im Alter. In: Amann, Anton. (Hg.): *Kurswechsel für das Alter*. Wien, Köln, Weimar, 105-145

Angerer, Marie-Luise (1992): Prolog: Gender (Relations) als soziale Denk-Kategorie. In: *Medien-Journal*, 16. Jg., Heft 3, 1992, 117-120

Appelsmeyer, Heide (1996): *Stil und Typisierung in weiblichen Lebensentwürfen. Eine vergleichende Analyse biographischer und literarischer Konstruktionen älterer Frauen*. Weinheim

Baltes, Paul B./Baltes, Margret M. (1990): *Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns*. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/institut/dok/full/Baltes/optimier/index.htm>, 21. 04. 2007

Bauman, Zygmunt (2000): *Vom Nutzen der Soziologie*. Frankfurt am Main

Bauman, Zygmunt (1992): *Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust*. Hamburg

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2000): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main, 17. Auflage

Böhnisch, Lothar (1999): *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim, München

- Bourdieu, Pierre (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt am Main
- Bührmann, Traude (2000): faltenweise. Lesben und Alter. Berlin
- Butler, Judith (1991): Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/Main
- Butler, Judith (1993): Für ein sorgfältiges Lesen. In: Benhabib/Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy: Der Streit um die Differenz. Frankfurt/Main, 122-131
- Carls, Christian (1996): Das „neue Altersbild“. Interpretationen zur Inszenierung: „Wissenschaftliche Aufgeklärtheit in vorurteilsumnachteter Gesellschaft. München
- Fairclough, Norman (1995): Critical Discourse Analysis. Papers in the Critical Study of Language. New York
- Fairclough, Norman (2001): Language and Power. London, 2. Auflage
- Fox-Keller, Evelyn (1986): Liebe, Macht und Erkenntnis: männliche oder weibliche Wissenschaft? München, Wien
- Göckenjan, Gerd (2000): Das Alter würdigen. Altersbilder und Bedeutungswandel des Alters. Frankfurt am Main
- Haring, Solveig (2003): Altern als biografischer Bildungsprozess. Eine Analyse zur – Rede über das Altern – am Beispiel der Alternskonstruktionen in den Lebensgeschichten von Künstlerinnen und in der Gerontologie. Graz, Karl-Franzens-Universität Graz, Dissertation
- Haring, Solveig (2004): Erfahrung, Entdeckung und Erkenntnis. Theoretische Sensibilisierung als Bildungsprozess der Forscherin/des Forschers. In: Lenz, Werner (Hg.): Kritische Bildung. Graz
- Horn, Erika (1996): Einige Gedanken zur neuen Entwicklung der Altersforschung und der Alterswirklichkeit. In: Altern ein Problem? Lehrgang Strobl, unveröffentlichte Seminarmaterialien
- Kafka, Franz (1998): In der Strafkolonie. Eine Geschichte aus dem Jahre 1914. Berlin

Kolland, Franz (2000): Freizeit. In: Wahl, Hans-Werner/Tesch-Römer, Clemens (Hg.): Angewandte Gerontologie in Schlüsselbegriffen. Stuttgart, 178-183

Kolland, Franz (2007): Bildungschancen für ältere Menschen.
http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/7/4/9/CH0104/CMS1156852037028/vortragprof.dr._kolland.bildungschancen_im_alter.pdf, 21. 04. 2007

Lehr, Ursula (2007): Die Jugend von gestern und die Senioren von morgen – Generationen im 21. Jahrhundert. Vortrag im Rahmen des Universitätslehrgang Interdisziplinäre Gerontologie. Universität Graz: 2. März 2007. Unveröffentlichtes Dokument

Lehr, Ursula/Niederfranke Anette (1991): Pensionierung. In: Oswald, Wolf (Hg.): Gerontologie. Medizinische, psychologische und sozialwissenschaftliche Grundbegriffe. Stuttgart, Berlin, Köln, 2. Auflage, 377-385

Lehr, Ursula/Thomae, Hans (1987): Formen seelischen Alterns. Stuttgart

Lehr, Ursula (1987): Zur Situation der älter werdenden Frau. Bestandsaufnahme und Perspektiven bis zum Jahr 2000. München

Niederfranke, Annette (1994a): Ältere Frauen in der Auseinandersetzung mit der Berufsaufgabe: Lebensentwürfe und Anpassungsprozesse. In: Zeitschrift für Gerontologie, Band 27, Heft 1, 26-32

Niederfranke, Annette (1994b): Pluralisierung von Lebenslagen und Lebensstilen älterer Frauen. In: Kade, Sylvia (Hg.): Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn, 45-58

Mayer, Karl Ulrich et al. (1996): Wissen über das Altern. Eine Zwischenbilanz der Berliner Altersstudie. In: Mayer, Karl Ulrich/Baltes, Paul B. (Hg.): Die Berliner Altersstudie. Berlin, 599-631

Mayer, Karl Ulrich/Baltes, Paul B. (Hg.) (1999): Die Berliner Altersstudie. Berlin

Meinhold, Marianne (1993): Altersbilder. Zwischen Diskriminierung und Idealisierung. In: Widersprüche, 3. Jg., Heft 48, 29-37

Rosenmayr, Leopold (1983): Die späte Freiheit. Berlin

Schaefer, Annette (2007): Rubrik: Das Porträt – Paul Baltes Psychologie Heute 2/2007, 38-44

Schütze, Yvonne (2000): Generationenbeziehungen. In: Wahl, Hans-Werner/Tesch-Römer, Clemens (Hg.): Angewandte Gerontologie in Schlüsselbegriffen. Stuttgart, 148-152

Simon, Gertrud/Haring, Solveig (1999): Soziale Teilhabe und Integration älterer Menschen. Altern als Herausforderung. Band 1. Graz

Thomae, Hans (1988): Formen der Kompetenz im Alter. In: Rott, Chr./Oswald, F. (Hg.): Kompetenz im Alter. Heidelberg

Wahl, Hans-Werner/Tesch-Römer, Clemens (Hg.) (2000): Angewandte Gerontologie in Schlüsselbegriffen. Stuttgart

Wentura, Dirk/Greve, Werner (2000): Krise und Bewältigung. In: Wahl, Hans-Werner/Tesch-Römer, Clemens (Hg.): Angewandte Gerontologie in Schlüsselbegriffen. Stuttgart, 49-53

Weyerer, Siegfried (2000): Epidemiologie. In: Wahl, Hans-Werner/Tesch-Römer, Clemens (Hg.): Angewandte Gerontologie in Schlüsselbegriffen. Stuttgart, 27-32

Zank, Susanne (2000): Gesundheit und Krankheit. In: Wahl, Hans-Werner/Tesch-Römer, Clemens (Hg.): Angewandte Gerontologie in Schlüsselbegriffen. Stuttgart, 44-48

Rosemarie Kurz

Was Hänchen nicht lernt, lernen Hans und Grete allemal – Lernen, Bildung und Weiterbildung im Alter

Lebenslanges Lernen ist ein Menschenrecht und muss auch für Personen gelten, die sich in der nachberuflichen Lebensphase befinden. Die EU Kommission hat im Rahmen der Erwachsenenbildung Gelder ausgewiesen, um diesem Menschenrecht Rechnung zu tragen. So wurden in Österreich seit 1995 Bildungskonzepte für und mit älteren Menschen entwickelt, die dann in Folge als transnationale Projekte umgesetzt wurden. In meinem Beitrag geht es daher einerseits um Voraussetzungen, die zu einem aktiven Lebensstil beitragen und andererseits um ausgewählte Good Practice Projekte, die ich in meiner nachberuflichen Tätigkeit initiierte und mit interessierten PartnerInnen mit Leben erfüllen konnte.

Warum ist es von Bedeutung, dass auch Menschen, die nicht mehr in der Leistungsgesellschaft eingebunden sind, das Lebenslange Lernen in ihren Lebensalltag einbeziehen?

Bildung und Arbeit

Da Bildung nur mehr eine sehr kurze Halbwertszeit hat, ist lebenslanges Lernen für alle gefordert. Es reicht nicht mehr aus, dass wir in der Jugend lernen und von diesem Wissensstock den Rest des Lebens zehren. Wissen veraltet, die Bildung und „gebildet sein“ aber nicht. Je breiter und grundlegender Bildung bereits in Jugendjahren angelegt wird, desto leichter fällt den so Gebildeten die Bewältigung immer neuer

Herausforderungen während des ganzen Lebens und auch im Alter. Wenn heute von Bildung im Alter gesprochen wird, taucht immer der Bildungsbegriff auf, der sich auf Vermittlung praktisch verwertbaren Wissens bezieht. Bildung und sinnvolle Arbeit tragen zur Selbstverwirklichung bei und fördern eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensumwelt. Beide sind Grundvoraussetzungen für ein sinnstiftendes Dasein (vgl. Kurz 2001, 205). Eine Altersphase ohne Bildung und Arbeit wäre ein menschenunwürdiges Leben. Um Bildung und Arbeit in die nachberufliche, auch nachfamiliäre Lebensphase zu integrieren, wäre die Akzeptanz von Bildung ohne Verwertungsabsicht und Arbeit ohne Erwerbsabsicht anzustreben (vgl. Mayer 1994, 527).

Fünf gleichzeitig lebende Generationen und ihre Aufgaben

Da die Phase der Berufstätigkeit heute zu einer Zeit endet, in der viele Frauen und Männer noch 1/4 bis zu 1/3 also 20 bis 30 Jahre des Lebens vor sich haben, ist es von gesellschaftspolitischer Bedeutung, für diese neu hinzugekommenen Lebensjahre Rahmenbedingungen zu schaffen, um den Älteren Möglichkeiten für sinnstiftende Tätigkeiten zu eröffnen. Ältere Menschen im 21. Jahrhundert sind im Allgemeinen gesünder und auch besser finanziell abgesichert, als ihre Eltern und Großeltern es waren. Zudem mutiert der Drei-Generationenvertrag zu einem Fünf-Generationenvertrag und so kommt es, dass die Generation der Erwerbstätigen für zwei Generationen der Noch-nicht-Erwerbstätigen und für zwei Generationen im Rentenalter zu sorgen haben (vgl. Lehr 1991, 26). Es gilt daher die erwerbstätige Generation zu unterstützen und zu entlasten. Das bedeutet, dass einerseits klar umrissene Tätigkeitsfelder für Personen der nachberuflichen Lebensphase beschrieben werden, die dieser Personengruppe auch attraktiv erscheinen und andererseits Bildungsangebote mit den Älteren gemeinsam entwickelt und über diverse Träger dann auch allgemein angeboten werden.

Vergangenheitsträume hegen und pflegen contra mitgestalten

Für den älteren Menschen selbst ist es von Bedeutung, dass sie/er nicht nur vor sich hinräumt, ihre/seine Vergangenheits-träume hegt und pflegt und sich so der Alltagswelt entfremdet, sondern dass sie/er sich mit seinem Selbst, mit ihren/seinen Lebenserfahrungen, seiner Umwelt auseinandersetzt (vgl. Hoffmann 1981, 10). „Der Mut, Widersprüche auszuhalten, alte Überzeugungen fallen zu lassen und das Anerkennen neuer Werte sind wesentliche Kriterien des Lernens von Neuem im Alter. Sich umzustellen, umzulernen, veraltetes Wissen durch neues zu ersetzen, anders und Anderes als das Gewohnte zu denken, bereitet im Alter oft große Schwierigkeiten.“ (Weinert, 1988, 63). Zudem gibt es Menschen jeden Alters, die viel oder wenig wissen, die ein gutes oder schlechtes Gedächtnis haben, die generell oder nur bei speziellen Anforderungen über- oder unterdurchschnittliche Leistungen erzielen. Solche Unterschiede zwischen den Menschen bleiben im Verlauf des Lebens nicht nur erhalten, sondern nehmen zu und verstärken sich (vgl. Kurz 1999, 51). Damit soll aber nicht gesagt werden, dass Dazu-Lernen im Alter keinen Sinn mehr für den einzelnen Menschen hätte (vgl. Amann 1984, 56). Altersbildung sollte vor allem vom Empowermentgedanken getragen werden und vorhandene oftmals schlummernde Kompetenzen mit einbeziehen. Denn Empowerment impliziert Selbstbestimmung, die Fähigkeit und die Freiheit, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen, eigene Vorstellungen zu formulieren, Entscheidungen zu initiieren und Politik auf allen Ebenen aktiv mitzugestalten. Empowerment ist ein ständiger Prozess, der Handlungskompetenzen älterer Frauen und Männer in einer umfassenden Art und Weise ihres Lebens forciert. Die aktive Teilhabe dieser Personengruppe ist abhängig von ihrem Platz im gesellschaftlichen Leben. So meinen AltpolitikerInnen, dass sie aufgrund von einschlägigen Vorerfahrungen in anderer Weise tätig werden können als zum Beispiel ältere Frauen, die ein Leben lang einem Haushalt vorgestanden sind. Machtverschiebung zwischen den Geschlechtern und den im Altenbereich

professionell Tätigen ist eine unabdingbare Forderung, wenn Empowerment keine leere Floskel sein soll. Der sensible Umgang mit Sprache ist ein weiterer Baustein der Empowermentbestrebungen. Begriffe wie „Alterslast“ belasten den öffentlichen Diskurs, wenn es um Altersfragen geht. Er belastet jedoch auch jeden einzelnen, der/die sich zu den Älteren zugehörig fühlt, und verändert sein/ihr Selbstverständnis (vgl. Kurz 1999, 255). Der Nutzen des Empowerment liegt in der Erweiterung der Ressourcen und in einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Prozess des Altwerdens und einer damit zusammenhängenden Lebenssinnfindung: „You should use what you have, and whatever you may chance to be doing, do it with all your might.“ (Cicero o.J., o.S.)

Selbstständige Lebensführung

Der Mensch kann bereits vor dem Eintritt ins Alter erste Grundlagen für ein selbstständiges, aufgabenbezogenes und sinnerfülltes Alter schaffen. Es geht um die gedankliche Vorwegnahme der Aufgaben, Möglichkeiten, Risiken und Grenzen im Alter und über den Erwerb spezifischer Fertigkeiten, die für eine selbstständige Lebensführung im Alter wichtig sind (vgl. Kruse 1994, 351). Eine davon wäre bewusste Selektion. Dies bedeutet, dass man prioritäre Aufgaben auswählt, um sich darauf zu konzentrieren, wenn die Kräfte nachlassen.

Es hängt vom Lebensstil einer Person ab, wie viele persönliche Interessensgebiete vorhanden sind, wie hoch der Grad des Engagements in sozialen Beziehungen ist, wie der Alltag und die Freizeit gestaltet werden und wie mit Wissen umgegangen wird. Weiterbildung im Alter bezieht sich unter anderem auch auf die Freizeitgestaltung – es gilt hier über eine entsprechende Zeitstrukturierung Leerräume aufzufüllen. Freizeitpolitik wird so als Teil umfassender Gesellschaftspolitik verstanden und soll neben anderen Politiken zur Huma-

nisierung des Lebens beitragen (vgl. Schmitz-Scherzer 1988, 28).

Die 3. Karriere

Viele ältere Menschen verfügen im Alter über ein ExpertInnenwissen, das sie in früheren Lebensabschnitten mit besonderen Fertigkeiten in einzelnen Wissensgebieten entwickelt haben. Dieses umfasst auch die kompetente Auseinandersetzung mit praktischen Lebensanforderungen und beschränkt sich nicht nur auf berufliches Wissen (vgl. Kruse 1994, 342). Gefragt ist vor allem der Austausch von Kenntnissen und Erfahrungen zwischen den Generationen. Junge können beispielsweise den Alten die neuen Technologie- und Kommunikationssysteme nahe bringen. Ältere können aufgrund ihres Wissens, ihrer spezifischen Kenntnisse und Erfahrungen jüngeren Menschen Hilfestellungen geben, z.B. als HobbyhistorikerInnen, ExkursionsleiterInnen und MitarbeiterInnen in Schulen. Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass Ältere ihr Fachwissen der Generation, die im aktiven Leistungsprozess steht, zur Verfügung stellen. Dahinter steht die Idee, dass auch ältere Menschen die Chance haben sollen, einen aktiven wirtschaftlichen Beitrag zu leisten. Für das Leben im Alter könnten in Zukunft neue Orientierungen wesentlich werden, die auf ein höheres Maß an sozialer und politischer Beteiligung gerichtet und mit konkreten Erfahrungen in diesem Bereich verbunden sind. Man spricht daher von der Möglichkeit einer „Dritten Karriere“ – Schulzeit, Berufs- bzw. Familienzeit und nachberufliche Karriere (vgl. Kurz 1996, 46).

Bildungsprogramme

Die Wissenschaftsdisziplin der „Geragogik“ stellt eine Vernetzung der Gerontologie und der Erziehungswissenschaften dar und könnte künftig Bildungsprogramme entwickeln, die dem Anspruch der älteren Generation gerecht wird. Bildungsinhalte für ältere Menschen unterscheiden sich grund-

sätzlich nicht von den Inhalten der Erwachsenenbildung (vgl. Hechl et al. 2006, 19).

Folgende Bildungsziele ergeben auch Angebotsinhalte:

- Persönlichkeitsbildung
- Prävention im geistigen und körperlichen Bereich
- Selbstständige Lebensgestaltung und Förderung der Lebensqualität
- Gestaltung des sozialen Umfelds
- Beschäftigung mit und Einsatz für eigene und fremde Anliegen
- Beteiligung, Integration und Partizipation

Aspekte lebenslangen Lernens in Europa¹

Das Memorandum der Europäischen Kommission im Jahr 2001, „Making a European Area a Lifelong Learning Reality“ („Wir machen Europa zu einer Region lebenslangen Lernens“), definierte lebenslanges Lernen als Maxime für die Entwicklung der Erziehungs- und Bildungspolitik. Die EU sieht lebenslanges Lernen als ein „Lernen, das ein Leben lang andauert, mit dem Ziel, Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen innerhalb einer persönlichen, kommunalen, sozialen und/oder berufsbezogenen Perspektive zu verbessern.“ (European Commission 2001, 8)

Diese Definition lenkt die Aufmerksamkeit auf die ganze Bandbreite formaler, nicht formaler und informeller Lernaktivitäten. Das Memorandum hält zudem fest, dass lebenslanges Lernen nicht länger nur ein Aspekt der Bildung und Ausbildung ist, sondern dass es zum Leitprinzip für die Bereit-

¹ Folgender Abschnitt „Aspekte lebenslanges Lernen in Europa“ bezieht sich auf das Handbuch „Bildung für ältere Menschen, das LE-NA-Handbuch“.

stellung und Teilnahmemöglichkeit am Angebot aller Lerninhalte werden muss.

Alle Menschen, die in Europa leben, sollen ohne Ausnahme die gleiche Chance haben, sich an die Anforderungen der sozialen und wirtschaftlichen Veränderungen anpassen zu können und sich aktiv an der Gestaltung der Zukunft Europas zu beteiligen. Hier sollte auch das Lernen für und in der nachberuflichen Phase ansetzen, um der Gesellschaft die Chance zu eröffnen, alle zur Verfügung stehenden Human Ressourcen zu nutzen.

Wenn es um die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen geht, so zeigen sich zur Zeit immer noch Unterschiede zwischen den einzelnen Mitgliedsländern und zwischen einzelnen Bevölkerungsgruppen. Die Teilnahme hängt meist vom sozioökonomischen Hintergrund und vom Bildungsniveau ab. Von Bedeutung ist es jedoch auch, ob Menschen im ländlichen oder im urbanen Raum wohnen, welcher Altersgruppe sie angehören und ob es sich um Frauen oder Männer handelt. Man kann davon ausgehen, dass mehr ältere Frauen als ältere Männer Bildungsangebote wahrnehmen und so lebenslanges Lernen in ihr Alltagsleben einbeziehen.

In dem im März 2005 von der Europäischen Kommission veröffentlichten Grünen Papier wird festgehalten, dass sich durch den zur Zeit stattfindenden demografischen Wandel eine neue Solidarität zwischen den Generationen entwickeln wird. Weiters wird prognostiziert, dass sich die Anzahl der älteren Menschen in der Altersgruppe 65 bis 79 nach 2010 signifikant erhöhen wird und dass diese Menschen sofern gegenwärtige Trends anhalten, aktiver, gesünder und finanziell besser gestellt sein werden (vgl. Commission of the European Communities 2005, 3).

Die EU-Kommission ist der Meinung, dass diese zukünftigen Generationen mobiler sein werden, dass sie eher bereit sein werden, länger zu arbeiten und neue Güter und Dienstleistungen zu konsumieren und dass sie aktiv am sozialen Leben teilhaben wollen.

Die EU Kommission weist darauf hin, dass sich die Gruppe der sehr alten Menschen (80+) durch die zunehmende Lebenserwartung zwischen 2005 und 2010 um 17,1 % und zwischen 2010 und 2030 um 57,1 % vergrößern wird. Ein Hauptanliegen ist es, die Abhängigkeit dieser älteren Generation zu minimieren, da ein Zusammenhang zwischen dem Verlust der Selbständigkeit und dem Bedarf an mehr Intensiv-Pflegeeinrichtungen besteht. Für diese Gruppe wird es gut ausgebildetes Fachpersonal geben müssen. Für Tätigkeiten wie Vorlesen, Einkaufen, Rollstuhlschieben braucht es jedoch keine Fachkräfte, hier könnten SeniorInnen, die noch aktiv am Leben der anderen teilnehmen möchten, eingesetzt werden.

Die EU Kommission hat ihre Bereitschaft ausgedrückt, Arbeit und Investitionen in lebenslanges Lernen für alle – einschließlich ältere ArbeitnehmerInnen und Arbeitslose – zu fördern. Aktives Altern zu fördern bedeutet, dass auch jene Personen, die den Arbeitsmarkt bereits verlassen haben, in Bildungsprogramme einbezogen werden und lebenslanges Lernen als ein Menschenrecht anerkannt wird. Angebote des lebenslangen Lernens, das sich nicht direkt auf Wissenserwerb richtet, sollte daher auch Bildungsaktivitäten miteinbeziehen, die zu einer Verbesserung der Lebensqualität führen. Intergenerative Projekte werden als besonders effiziente Mittel betrachtet, um soziale Ausgliederung älterer Menschen zu verhindern (vgl. Daye 2001, o.S.).

Die EURAG – Bund der älteren Generation Europas – ist die älteste und größte europäische Altenorganisation und reprä-

sentiert durch ihre Mitgliedsorganisationen in 33 Ländern viele Millionen älterer Menschen in Europa².

Die EURAG fordert:

- Unterstützung der Zusammenarbeit auf europäischer Ebene im Bereich der Bildung für ältere Menschen
- Europäischen Austausch von Erfahrungen und Information über Bildungseinrichtungen für ältere Menschen
- Betonung des Rechts auf Bildung als ein Mittel, um die soziale Ausgrenzung älterer Menschen zu bekämpfen
- Förderung des Austausches von guten Beispielen und Entwicklung von innovativen Ansätzen
- Förderung von Netzwerken von Organisationen und ExpertInnen auf dem Gebiet „Bildung für ältere Menschen“
- Unbeschränkten Zugang zu Universitätsstudien

Praxisbezogene Beispiele von Lernen, Bildung und Weiterbildung älterer Frauen und Männer

Drei von der EU Kommission geförderte Bildungsprojekte der GEFAS Steiermark, die auch den Aspekt der Nachhaltigkeit in besonderem Maße verdeutlichen, sollen vorgestellt werden.

Die Steirische Gesellschaft zur Förderung der Alterswissenschaften und des Seniorenstudiums an der Universität Graz, GEFAS – Steiermark, befasst sich seit 1991 mit Projekten und Initiativen³, die der demografischen Veränderung hinsichtlich des Älterwerdens der Bevölkerung Rechnung trägt. Es wurden und werden auf lokaler, regionaler und internationaler Ebene vor allem Konzepte gemeinsam mit älteren Menschen entwickelt, die ein lustvolles Lernen begünstigen und

² Nähere Informationen unter www.eurag-europe.org

³ Nähere Informationen unter www.seniorweb.at

Erfahrungspotenziale der Älteren mit einbeziehen. Altwerden und Altsein ist in jedem Fall ein gesellschaftspolitisches Querschnittsprojekt, das von der Bildung bis zum Wohnen reicht.

1. „Changing track at third age: Richtungswechsel und Neuorientierung von/für Frauen im dritten und vierten Lebensalter“ 1995 – 1997

Ein Bildungsprojekt für ältere Frauen im internationalen Jahr der Weiterbildung 1996. Die Ergebnisse des „Internationalen Jahres der älteren Generation“ 1993 haben gezeigt, dass in Zukunft mehr Bildungsprogramme für ältere Frauen entwickelt werden sollten, da diese große Gruppe unserer Gesellschaft bis dato eher weniger Berücksichtigung fanden.

Durch die Inhalte von „Changing Track at Third Age“ sollten ältere Frauen dazu befähigt werden, körperliche, geistig-seelische, kreative und soziale Fähigkeiten als Lebenspotenzial zu erkennen, um diese in Folge so zu stärken, sodass Adaptationen in allen Lebensbereichen und vor allem im dritten und vierten Lebensalter möglich werden. Die kooperative, experimentelle, transnationale Erarbeitung von entsprechenden Inhalten stellte für die Projektgruppe eine große Herausforderung dar. Bildungsinstitutionen aus Deutschland, Italien, Großbritannien und Österreich waren beteiligt (vgl. Kurz/Streicher 1997, 14).

„*Spurwechsel*“ ist ein Nachfolgeprojekt des transnational durchgeführten EU-Projektes „Changing Track at Third Age“, das zum Millennium 2000 mit dem 1. Preis des Landes Steiermark für innovative Erwachsenenbildung ausgezeichnet wurde.

Ziele vom Projekt Spurwechsel:

Frauen lernen ihre persönliche Befindlichkeit kennen und damit positiv umzugehen; Frauen schätzen ihre persönliche

Situation besser ein; Frauen sehen Zusammenhänge zwischen Befindlichkeit, Situation und öffentlicher Wertschätzung; Frauen erobern öffentliche Spielräume; Frauen nehmen Einfluss auf gesellschaftspolitische Veränderungen.

*Wir sind die alten Frauen. Wir sind die neuen Frauen.
Wir sind dieselben Frauen nur stärker als zuvor.*

Frauen freuen sich aneinander, entwickeln ungeahnte Kräfte, planen, gestalten, streiten, schreiben, tanzen und singen. Die besondere Stärke dieses Bildungskonzeptes liegt in der Fähigkeit und in der Bereitschaft Anderes, Fremdes, Ungeohntes gelten zu lassen und daraus wieder neue Kräfte und Ressourcen zu schöpfen. Ältere Frauen sind die Kraftquellen unserer interkulturellen Gemeinschaften und sie sind das Bindeglied zwischen den Generationen. Dieses frauenspezifische Bildungsprogramm, setzt Talente frei und schafft Voraussetzungen einer Teilhabe und Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen. Da die heutigen 50plus Frauen in ihren jungen Jahren oft weniger Zugang zu qualifizierten Schul- und Berufsausbildungen hatten, ist es notwendig das Empowerment jeder einzelnen Frau auf ihre ganz individuelle Art und Weise zu forcieren.

„Wollen wir vermeiden, dass das Alter eine spöttische Parodie unserer früheren Existenz wird, so gibt es nur eine einzige Lösung, nämlich weiterhin Ziele zu verfolgen, die unserem Leben einen Sinn verleihen: hingebungsvolle Tätigkeiten für einzelne, für Gruppen oder für eine Sache, Sozialarbeit, politische, geistige oder schöpferische Arbeit. Das Leben behält seinen Wert, solange man durch Liebe, Freundschaft, Empörung oder Mitgefühl am Leben der anderen teilnimmt. Dann bleiben auch Gründe zu handeln und zu sprechen.“
(Beauvoir 1989, 464)

Inhalte des Projekts Spurwechsel:

Das Bildungsprogramm besteht aus fünf Hauptteilen. Die einzelnen Teile sind auf spezifische Erfahrungsbereiche zugeschnitten und ermöglichen einen kontinuierlichen Aufbau von Selbsterkenntnis, Selbstwert und Handlungskompetenz. Über ein frauenspezifisches Bildungsprogramm werden Talente freigelegt und so Voraussetzungen für eine aktive Teilhabe und Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen geschaffen.

- Biografie als persönliche Ressource
- Identitätsarbeit als „Neufassung eines Juwels“
- Leiblichkeit als umfassende Lebensressource
- Kreativität als Basis für Kraft und Sinn das Altersleben zu meistern
- Partizipation als unverzichtbare Gabe an die Gesellschaft

Biografie als persönliche Ressource

50 Jahre Leben ist mit Geschichte verbunden. Es ist eine Geschichte, die das Gesicht, der Körper, Familien- und Berufssituationen erzählen. Die persönliche Geschichte ist jedoch auch in ein zeitgeschichtliches Geschehen eingebettet. Beim Erzählen der eigenen Geschichte in einer Gruppe von Frauen 50plus wird „erfahrbar“, dass andere Frauen ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Es ergibt sich daraus eine Entlastung und auch ein neues Zugehörigkeitsgefühl. Dieses Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe der 50plus Frauen kann Mut und Kraft geben, Probleme gemeinsam anzugehen und auf kontraproduktive Machtkämpfe zu verzichten. Die persönliche Biografie ist eine Fundgrube von vergessenen und verdrängten Erfahrungen. Es ist notwendig, sich schmerzhaften Vorkommnissen zuzuwenden und es ist ebenso notwendig, sich mit Tatsachen abzufinden, sich von schmerzhaften Erinnerungen zu verabschieden und Neues oder auch Ungelebtes als Gewinn zu betrachten.

Identitätsarbeit als „Neufassung eines Juwels“

Jeder Brillant, der in einer Ringfassung geborgen ist, lockert sich mit den Jahren. Wer nicht rechtzeitig vorsorgt, wird eines Tages den kostbaren Stein verlieren. Das menschliche Werden ist ein ständiger Prozess der Veränderung. Wenn wir einen Film ablaufen ließen, der uns mit 10, 20, 30, 40 Jahren zeigen würde, so würden wir oft einer uns fremden Person gegenüber stehen. Um ein erfülltes, in sich zufriedenes, Leben mit 50 plus gestalten zu können, ist eine Zwischenabrechnung nötig. Es ist notwendig herauszufinden, wer wir sein wollen, mit 60, mit 70, mit 80, mit 90 und mit 100 Jahren. Unsere Identität, unser Sein, unser Tun und unser Haben hängt an inneren und äußeren Gegebenheiten. „Das soll alles gewesen sein?“ und „... lohnt es sich überhaupt, noch den Versuch zu wagen, kann ich etwas ganz Neues beginnen, Aufgegebenes wieder aufnehmen, geheimen Wünschen nachgehen, Träume wagen?“ (AutorIn unbekannt)

- *Leiblichkeit*: Frauen 50plus sind auf vielfältige Weise mit körperlichen Veränderungen konfrontiert. Die Bewältigung des Klimakteriums, erste chronische Krankheiten, depressive Verstimmungen und der Verlust von Jugend und Schönheit sind für die „Frauen 50plus“ schmerzliche Veränderungen.
- *Kreativität*: Es geht hier nicht allein um das Herausfinden von brachliegenden künstlerischen Fähigkeiten sondern vor allem um das Herausfinden von Kompetenzen, die die eigene Lebensgestaltung unterstützt und dem Altersleben Sinn verleiht.
- *Partizipation als unverzichtbare Gabe an die Gesellschaft*: Aktiv bleiben und dazu gehören, ist ein zentraler Wunsch. Dies gilt auch, wenn das Berufsleben abgeschlossen ist und die Kinder groß sind. In diesem dritten Lebensalter haben viele Menschen den Wunsch, eine sinnvolle Aufgabe zu finden. Ein großer Teil älterer Menschen setzt sich mit freiwilligen Tätigkeiten, meist

im unmittelbaren Lebensumfeld, für die Gemeinschaft ein. Wer sich freiwillig engagiert, möchte nicht nur selbst bestimmen, wofür sie/er sich engagiert, sondern sie/er möchte zumeist auch in die Planungs- und Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Wer dazu aufgerufen ist, ihre/seine Erfahrungen und ihr/sein Wissen zur Verfügung zu stellen, macht auch die Erfahrung, dass sie/er durch ihren/seinen Einsatz etwas verändern, mitbestimmen und mitgestalten kann. Der Auf- bzw. Ausbau von Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten vor allem in den Kommunen ist daher von entscheidender Bedeutung, wenn ältere Menschen für ein bürgerschaftliches Engagement gewonnen werden sollen.

2) LISA – Lernen im Seniorenalter – Bildung von Lernenden Regionen mit dem Schwerpunkt ältere Menschen⁴ 2002 – 2004

Das EU Projekt „LISA – Lernen im Seniorenalter – Learning in Senior Age“ hat es sich zur Aufgabe gemacht, bereits bestehende Netzwerke Lernender Regionen im Hinblick auf Lernen im Alter zu erweitern und zu festigen. Diese Erweiterung bezieht sich auf Alters-, Frauen-, Gesundheits-, ICT- und soziale Organisationen, die Zugang zu älteren Menschen haben und sich ihrer Möglichkeiten und Verpflichtung dieser Personengruppe gegenüber nicht ausreichend bewusst sind. Die Projektpartner kamen aus den Regionen Steiermark, Hamburg, Pisa, Lissabon und Leicester und erhoben in regionalen Arbeitskreisen den Ist-Zustand bei den angesprochenen Institutionen. Es wurden Strategien entwickelt, wie Synergien und Ressourcen so eingesetzt werden können, dass die Zielgruppe – Menschen in der nachberuflichen und nachfamiliären Lebensphase – in Bildungsprojekte eingebunden werden können und besseren Zugang zu Bildungsangeboten

⁴ Weitere Informationen unter www.lisa-net.info

der jeweiligen Region haben (vgl. Hinterberger/Kurz 2004, 8-9).

Ziele des Projektes LISA

- Identifizierung und Weiterentwicklung guter Praktiken, die „lernende Regionen“ betreffen
- Förderung eines fruchtbaren transnationalen Erfahrungsaustauschs auf diesem Gebiet
- Unterstützung der lokalen und regionalen Entwicklung und Verbesserung der Innovationsfähigkeit der beteiligten Regionen
- Unterstützung des Aufbaus europäischer Netze zwischen lernenden Regionen, um die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet des lebenslangen Lernens auf eine solidere und nachhaltigere Grundlage zu stellen.

Zielgruppen des Projekts sind

- diejenigen Organisationen, die bereits den regionalen Netzen des lebenslangen Lernens angehören. Es bot sich die Möglichkeit, in Arbeitskreisen Sichtweisen zum Thema Lernen im Alter einzubringen, um aus den zur Verfügung stehenden Projekten, Produkten, Recherchen, Studien etc. neue Erkenntnisse über den Aspekt des Lernens in der nachberuflichen und nachfamiliären Phase zu ziehen.
- Organisationen, die in den Bereichen Alter, Frauen, Soziales, Gesundheit und IKT mit älteren Menschen zu tun haben. Durch den über das Projekt LISA vermittelten Kontakt war es den Organisationen (unter anderem GEFAS Steiermark) möglich, die vorhandenen bzw. zu entwickelnden Bildungsangebote an die Zielgruppe der älteren Menschen weiter zu vermitteln.
- Ältere Menschen, deren Erwartungen und Bedarf hinsichtlich relevanter Bildungsangebote durch Recherchen in das Projekt miteinbezogen wurden.

Ergebnisse des Projekts:

- Recherche zur Bedarfsermittlung in Bezug auf Bildungsangebote für Ältere.
- Bildung regionaler Arbeitskreise zu relevanten Themen (Alter, Frauen, Soziales, Gesundheit, IKT), bestehend aus VertreterInnen der in der Region jeweils agierenden Organisationen.
- Identifizierung von Hindernissen, die eine Zusammenarbeit der Netzwerkpartner in den Regionen, aber auch transnational erschweren.
- Austausch von „guten Praktiken“ im Rahmen transnationaler Meetings.

LISA hat deutlich gemacht, dass die Bereitschaft regionaler BildungsträgerInnen, aber auch anderer relevanter AkteurInnen wie Behörden, Gemeindevertretungen, Politik etc., sich für die Bildungsbelange älterer Menschen zu engagieren, stark davon abhängt, ob und inwieweit sie sich bisher überhaupt mit dem Themenfeld auseinandergesetzt haben. Hier haben die LISA-Partnerorganisationen insofern Pionierarbeit geleistet, als sie einen Teil ihrer regionalen Partnerorganisationen für das Thema sensibilisiert haben. In der Projektlaufzeit von LISA hat es im Rahmen der transnationalen Treffen eine intensive Zusammenarbeit der europäischen PartnerInnen gegeben. Durch Vorträge, Exkursionen, Austausch von Erfahrungen und Texten zum Thema sind unterschiedliche nationale und regionale Herangehensweisen sowohl bei der Netzwerkbildung wie im Umgang mit dem Thema Lernen im Alter deutlich geworden. Diese wurden in Form von Protokollen und Berichten dokumentiert. Die schriftliche Befragung zum Thema „gute Praktiken“ im Rahmen einer Evaluation hat aber auch gezeigt, dass die Übertragbarkeit guter Praktiken aus anderen Ländern und Regionen nicht im Sinne eines trivialen Kopiervorgangs möglich ist, sondern zunächst über die sehr persönlichen Lernprozesse der am Netzwerk Beteiligten vermittelt wird. Sie beobachten das „Andere“,

wählen mit einem individuellen „Filter“ für sie Bedeutsames aus und tragen diese Impulse wieder in ihre Regionen zurück (vgl. Künzel 2004, 28).

3) Lernen in der nachberuflichen Lebensphase – Erarbeitung eines Empowerment Curriculums 2004 – 2007⁵

Voraussetzungen

Im Zusammenhang des demografischen Wandels und der Förderung lebenslangen Lernens wurde das Projekt LENA durchgeführt. Es geht im Besonderen darum, die Aufmerksamkeit darauf zu richten, dass das Lernen zur Verbesserung der Lebensqualität nach der Pensionierung beiträgt (vgl. Kurz 1999, 50-55). Für Mitgliedsstaaten der EU ist es eine Herausforderung sich Änderungen, hervorgerufen durch den demografischen Wandel, zu öffnen und das Recht auf Lernen und Weiterbildung, wie es im Grünen Papier der Kommission aufgezeigt wird, anzuerkennen und die Altersgrenzen für lebenslanges Lernen auszudehnen.

Im Verlauf der Projektarbeit wurde es offensichtlich, dass ältere Menschen viele Hürden überwinden müssen, um ihre sozialen und individuellen Rechte einzufordern. Es scheint eine Art geheimer Absprache zu geben, die das Bild älterer Menschen als träge, kostspielig und nutzlos ausmalen. Die wenigen, die diesem Bild entkommen, werden als „großartig für ihr Alter“ betrachtet und als „ExotInnen“ in der medialen Öffentlichkeit vorgestellt. Die bereits absehbaren Folgen des demografischen Wandels werden eine Veränderung dieser paradoxen Situation fordern. Ältere Menschen sollten ihr eigenes Leben aktiv gestalten und ebenso aktiv am Gemeinschaftsleben teilnehmen, um mitzuwirken innerhalb Europas ein Klima zu schaffen, in dem sich alle Generationen wohl

⁵ Folgender Abschnitt „Lernen in der nachberuflichen Phase“ bezieht sich auf das Handbuch „Bildung für ältere Menschen, das LENA-Handbuch“.

fühlen und ihre Rechte und Pflichten zum Wohle aller wahrnehmen.

„A society for all is one that adjusts its structures and functioning, as well as its policies and plans, to the needs and capabilities of all, thereby releasing the potential of all, for the benefit of all. A “society for all ages” would, additionally, enable the generations to invest in one another and share in the fruits of that investment, guided by the twin principles of reciprocity and equity.“ (Siderenko 1999, o. S.)

Wir können es uns nicht leisten, weder in wirtschaftlicher noch in sozialer Hinsicht, die Vorstellung zu fördern, dass wir nach einer bestimmten Zeit das Recht haben, in den Hintergrund zu treten und darauf zu warten, dass man sich um uns kümmert.

Das von der EU Kommission geförderte Bildungsprojekt „LENA – Lernen in der Nachberuflichen, nachfamiliären Lebensphase“ befasste sich mit dem Schlüsselbegriff der Gesellschaftspolitik der Europäischen Union. Bildung und Lernen müssen jedoch auch in der nachberuflichen Lebenszeit innerhalb unserer Gesellschaft einen Stellenwert besitzen. Um dieser Herausforderung zu begegnen, wurden die Hürden und Hindernisse, die sich gerade beim Lernen im Alter ergeben, im Rahmen des Projektes LENA positiv bewältigt und daraus verschiedene konkrete Maßnahmen und Programme für ältere Menschen entwickelt.

Umsetzung des Projekts

ProjektpartnerInnen aus Österreich, Deutschland, Großbritannien, Italien, Portugal, Slowenien und der Tschechischen Republik entwickelten gemeinsam mit älteren Menschen neue Formen von Bildungs- und Lernmöglichkeiten. Das Projektteam ersetzte eine lehrerInnenorientierte Lehr- und Lernpraxis durch eine lernerInnenorientierte. Es wurde auf

einen paneuropäischen Ansatz Bedacht genommen, der den unterschiedlichsten Bildungsinhalten Raum gab, wobei ältere Menschen in jeder Phase des Entwicklungsprozesses eingebunden waren. Größtes Augenmerk wurde insbesondere den Bedürfnissen älterer (und möglicherweise in der einen oder anderen Form benachteiligter) Menschen zu teil.

Zielgruppe des Projekts

Die LENA-PartnerInnen arbeiteten mit Erwachsenen, die sich schon in der Phase nach der Pensionierung befinden und von denen einige bereits jenen Zeitpunkt im Leben erreicht haben, an dem gesundheitliche Probleme beginnen und die ihre Selbstständigkeit in Frage stellen. Darüber hinaus wurden Personenkreise miteinbezogen, die tendenziell eher isoliert in ländlichen Gebieten leben, die zusätzliche kulturelle und religiöse Barrieren zu überwinden haben, um sich aktiv am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen. Es wurden auch Ältere mit unterschiedlichem Zugang zu Lernen und Bildung angesprochen – die einen lassen sich voll und ganz darauf ein, die anderen sehen darin ein Instrument der Kontrolle und der Manipulation.

Folgende Aspekte des Lernens im Alter wurden berücksichtigt:

- der Stellenwert des Lernens im Leben älterer Menschen und in den politischen Landschaften der Partnerländer
- die Entwicklung und Implementierung andersartigen Lernens
- die Auswirkungen von Bildung auf den Einzelnen und auf die Gemeinschaft

Definition eines Empowerment-Curriculums:

„Ein Empowerment-Curriculum ist ein Lernprogramm, das nach seinem Inhalt und seinem Konzept dazu führen sollte, den Einzelnen in seinen Bemühungen ein selbstständiges und körperlich, geistig und sozial aktives Leben zu führen,

stärkt.“ (Abraham et al. 2007, 21) Bildungsangebote, die „empowern“, verbessern die Fähigkeit der TeilnehmerInnen, sich selbst als aktive, kritische und nachdenkliche BürgerInnen zu der Welt, in der sie leben, in Beziehung zu setzen.

Das LENA-Team orientierte sich an einem Lernzugang, der sicherstellt, dass Erwachsene gleichen Zugang zu Strategien, Wissen, Fertigkeiten und Erkenntnissen haben, die ihnen helfen, auch im höheren Alter „empowert“ zu bleiben. Zu diesem Zweck versuchten die ProjektpartnerInnen Lernprogramme zu entwickeln, die diese Absicht unterstützen. Im allgemeinen Bildungssprachgebrauch könnte man Lernen, das in dieser Art konfiguriert ist, als Curriculum bezeichnen, weshalb dieser Begriff von den PartnerInnen gewählt wurde.

Themen

Die Entwicklungsarbeit umfasste eine Sammlung von Lerneinheiten, die den folgenden Inhalten gerecht werden:

- gesellschaftliche Teilhabe/Teilnahme
- Aktivität/Tun
- Anerkennung, dass Erfahrungswissen einen hohen Stellenwert hat
- Förderung von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung

Die Resultate

- *Der Prozess* der Entwicklung neuer Lernmöglichkeiten stellt herkömmliche „top down“ Bildungsansätze in Frage und setzt auf einen demokratischen Ansatz. Dabei nehmen eine Vielzahl von Beteiligten, besonders jedoch die älteren Menschen selbst, Schlüsselpositionen ein.
- Die Anweisungen und Mittel/Materialien, die den Entwicklungsprozess unterstützen und die Arbeitsergebnisse ermöglichen. Plus einer Sammlung von Ideen und praktischen Beispielen, die über die Grenzen dieses Projekts hinaus eine Erweiterung und Anpassung an örtliche Gegebenheiten zulassen.

- Ein Handbuch in allen Sprachen der Partnerländer beschreibt den Weg, den das LENA Team gemeinsam gegangen ist. Gleichzeitig gibt es detaillierten Aufschluss darüber, wie man Änderungen in der Bildungsvermittlung für ältere Menschen herbeiführen kann.⁶

LENA

- hat gezeigt, wie ältere Menschen durch Lernen sich jene Fertigkeiten erarbeiten können, die sie möglicherweise brauchen, um am alltäglichen Leben erfolgreich teilzunehmen,
- hat gezeigt, dass lebenslanges Lernen auch lebenslang bedeutet,
- hat bewiesen, dass Lernen auch in der nachberuflichen Lebensphase einen besonderen Stellenwert haben sollte,
- hat bestätigt, dass das „Älterwerden-Lernen“ vor der Zeit, in der mit Einschränkungen gerechnet wird, beginnen sollte.

Die Projektarbeit hat sich darauf konzentriert, Lernmodule zu schaffen, die dazu beitragen, den/die Einzelne/n in die Lage zu versetzen, das Richtige für sich auszuwählen, sich zu beteiligen, das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen zu stärken und die körperliche und geistige Gesundheit im Alter zu erhalten. Über die Arbeit mit Fokusgruppen wurden die Ansichten und Meinungen der älteren Menschen in die Entwicklung des Curriculums integriert. Die Ergebnisse beinhalten Themen und Methoden, die für ältere Erwachsene bedeutsam sind.

Die Beiträge der Projektpartnerorganisationen:

Es wurde ein Curriculum im Sinne eines Lernprogramms konzipiert, das ältere Menschen nach dem Berufsleben dazu befähigen soll (Stichwort Empowerment) ein proaktives und

⁶ Weitere Informationen unter www.lisa-net.info

ebenso selbstbewusstes wie selbstbestimmtes Leben in Gesellschaft und Familie zu führen. Besonders hervor zu heben ist, dass in allen beteiligten Ländern die Inhalte mit den Betroffenen, den älteren Menschen, im Rahmen von Fokusgruppenarbeit entworfen wurden. Jedes beteiligte EU Land setzte dabei eigene Schwerpunkte, da Situationen und Gegebenheiten in den einzelnen Regionen der Europäischen Union zumeist stark differieren (vgl. Abraham et al. 2007, 79 - 81). Dieser Aspekt verdeutlicht auch, dass die Ergebnisse des Bildungsprojektes LENA auf sehr einfache Art und Weise adaptiert werden können.

Österreich: *Lust auf Zukunft* – GEFAS Steiermark entwickelte ein Projekt zur Biografiearbeit. Damit wird es möglich, die persönliche Lebensgeschichte für die eigene Zukunft nutzbar zu machen.

Deutschland: *Kennenlernen Lernen* – die Hamburger Volkshochschule entwickelte ein Projekt, das sich mit den Möglichkeiten aktiver Begegnung Ausgegrenzter mit Einheimischen befasst.

Großbritannien: *Learning to teach older people* – den BritInnen ging es darum, die speziellen Anforderungen des Unterrichts für ältere Menschen zu erarbeiten und mit Unterrichtenden weiterzuentwickeln.

Italien: *Computer – nur keine Panik* – die Universität in Pisa arbeitete gemeinsam mit SeniorInnen am Thema „Social Inclusion“ im Bereich IST (Information Society Technologies). Es geht dabei um Abbau von Barrieren und einem einfachen Umgang mit den neuen Technologien.

Portugal: *Bleibe geistig und körperlich fit – Halte dich fit – bleibe fit* – USAL – University of Third Age – erarbeitete gemeinsam mit älteren Lernenden ein Programm, das auf un-

terhaltsame und gesunde Art und Weise dazu beiträgt, fit zu bleiben.

Slowenien: *Sicher und gesund – „Was kann ich für meine eigene Sicherheit tun – und wie?“* ZDUS befasste sich gemeinsam mit älteren Menschen wie Eigenverantwortlichkeit für das persönliche Wohlbefinden gestärkt werden kann, um bis ins hohe Alter zuversichtlich und in guter Verfassung zu bleiben.

Tschechische Republik: *Bleibe geistig und körperlich fit – Denke an dein Gedächtnis* – ATHENA erarbeitete mit älteren Frauen Strategien, die zur Erhaltung der mentalen Fähigkeiten und Verbesserung der Lebensqualität beitragen.

Über den Weg einer Empowerment Bildung werden von älteren Menschen eigene Möglichkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse erkannt sowie Mut aktiviert, Schwellenängste beseitigt, um sich in weiterer Folge auch wissenschaftlich mit Themen von Interesse innerhalb oder außerhalb eines Studiums auseinander zu setzen!

Schlussbemerkungen

Beim Lernen in und für die nachberufliche Lebensphase geht es um folgende Fragen: Was soll gelernt werden? Warum soll gelernt werden? Wo, wann und wie soll gelernt werden? Ältere Menschen fanden ihre eigenen Antworten: *„Lernen soll Freude bereiten; Lernen macht in einer Gruppe mehr Spaß; Erlerntes soll Nutzen bringen.“*

Ein 20-Punkteprogramm für interessierte ErwachsenenbildnerInnen: Ältere Menschen ...

- sind nicht alle gleich – einen 50 Jahre alten Mann und eine 100 Jahre alte Frau trennen zwei Generationen – sie

haben andere Werte, andere Sichtweisen, andere Erwartungen.

- sind gerne nützlich, also sollte, das, was gelernt wird, irgendeinen Nutzen haben.
- erzählen gerne, die Geschichten sind meist lang und wachsen mit den Jahren.
- haben Fähigkeiten und Kenntnisse, die sie an andere weitergeben können.
- hören oft schlecht und da ist das Zuhören oft eine Qual, besonders wenn jüngere ReferentInnen leise und wenig akzentuiert sprechen.
- sind weitsichtig und die Brille ist meist nicht zur Hand.
- können auch mit Brille Kleingedrucktes nicht lesen.
- haben mit den modernen Geräten Schwierigkeiten.
- haben eine Abneigung Beipackzettel, Gebrauchsanweisungen zu lesen.
- haben oft ein tragbares Gebiss – pausbackige Jausenäpfel sind dann nur zum Anschauen schön.
- freuen sich über Lob und Verständnis.
- bekommen Schmerzen in den Beinen und im Rücken, wenn stundenlang nur gegessen wird.
- haben wenig Geduld – die Zeit läuft ihnen davon!
- müssen gefordert oder eingebremst werden.
- brauchen eine Vertrauensperson, die auch kritisch sein darf.
- können mit Hilfe Schwächen in Stärken verwandeln.
- sind hartnäckig, wenn es gilt, etwas zu erreichen.
- sind alt, aber nicht dumm.
- brauchen gut ausgebildete ErwachsenenbildnerInnen.
- wollen mitgestalten.

Diese Liste kann kreativ verändert, gekürzt oder erweitert werden.

Literatur

Abraham Ellen et al. (2007): Bildung für ältere Menschen. Das LENA-Handbuch

Amann, Anton (1984): Zu Forschungsergebnissen. In: Spektrum der Wissenschaft. Wien

Beauvoir, Simone de (1989): Das Alter (La Vieillesse). Hamburg

European Commission (2001): Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Brussels, http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_en.pdf, 09. 05. 2007

Cicero (o.J.): On Old Age. <http://www.bartleby.com/9/2/1.html>, 10. 05. 2007

Daye, Gertraud (2001): EURAG Response to the European Commission Memorandum on Lifelong Learning. Vienna

Commission of the European Communities (2005): Green Paper „Confronting demographic change: a new solidarity between the generations“. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2005/com2005_0094en01.pdf, 09. 05. 2007

Hoffmann, Hilmar (Hg.) (1981): Kultur für alle. Perspektiven und Modelle. Frankfurt am Main, 2. Auflage

Hechl, Elisabeth et al. (2006): Dokumentation. Plattform: Altern – Bildung – Lernen. Seminar 12. 06. 2006 – 14. 06. 2006. Wien, <http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/5/4/4/CH0109/CMS1124715999515/altern-bildung-lernen2006.pdf>, 09. 05. 2007

Hinterberger, Manuela/Kurz, Rosemarie (2004): LISA Learning in Senior Age. Graz

Kruse, Andreas (1994): Alter im Lebenslauf. In: De Gruyter, Walter (Hg): Alter und Altern. Berlin, New York

Künzel, Ellen (2004): Evaluation des EU-Projektes LISA – Lernen im Seniorenalter. Hamburg

Kurz, Rosemarie (1996): Mitbestimmen, mitgestalten und sich dabei selbst entfalten. In: Brugger, Elisabeth/Czerwenka-Wenkstetten, Gertraud/Folkes Erika (Hg.): Die 3. Karriere. Ideen zur Gestaltung der reifen Jahre. Wien

Kurz, Rosemarie (1999): Chancen und Möglichkeiten gesellschaftspolitischer Partizipation älterer Frauen und Männer in steirischen Seniorenorganisationen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Graz, Karl-Franzens-Universität Graz, Dissertation

Kurz, Rosemarie (1999): Brückenschlag zwischen den Generationen. In: CONTUREN, Nr. 3a/99 – Sondernummer, Tagungsband zum Symposium „DIE 'ALTERSBUNTE' GESELLSCHAFT, ALT UND JUNG AUF DEM WEG IN DEN KONFLIKT?“ Wien

Kurz, Rosemarie (2001): Gesellschaftliche Partizipation durch ehrenamtliche MitarbeiterInnen. In: Common Win Organisations of Styria. Graz

Kurz, Rosemarie/Streicher, Heide (1997): Enddokumentation zum EU-Projekt „Changing Track at Third Age – Richtungswechsel, Neuorientierung – ein Bildungsprojekt für, von und mit älteren Frauen“. Graz

Mayer, Karl Ulrich (1994): Bildung und Arbeit in einer alternden Bevölkerung. In: De Gruyter, Walter (Hg.): Alter und Altern. Berlin, New York

Lehr, Ursula (1991): Nachberufliche Tätigkeitsfelder für Senioren. In: Schriftenreihe der Senioren-Union: Nachberufliche Tätigkeitsfelder eine Dokumentation des 2. Bundesweiten Fachkongresses der Senioren-Union der CDU Deutschlands. Bonn

Siderenko, Alexandre (1999): Speech at the XVI International EURAG Congress, Young & Old 2000 – Towards a Society for All Ages in Graz

Schmitz-Scherzer, Reinhard (1988): Aller Pflichten ledig. Freizeit und neue Verantwortlichkeit. In: Scheidgen, Helmut (Hg.): Die allerbesten Jahre. Weinheim, Basel

Weinert, Franz E. (1988): Intelligenz und Lernfähigkeit im Alter. In: Scheidgen Helmut (Hg.): Die allerbesten Jahre. Weinheim, Basel

AutorInnen

Wolfgang Bacher: Seit über 30 Jahren bei der KELAG, Kärntner Elektrizitäts-AG, in Klagenfurt beschäftigt. Erfahrung in verschiedenen Unternehmensbereichen der Energiewirtschaft wie Beschaffung, Organisation, Controlling. Einige Jahre Assistent des kaufmännischen Vorstandes. Seit 1999 Leiter des Bereiches Personal. Verantwortlich für Aufgaben des Personalmanagements wie Personalstrategie, -planung, -controlling, -abrechnung, -entwicklung und -services. Seit September 2005 Master-Studium „Human Resource Management and Organizational Development“ an der PEF-Privatuniversität für Management in Wien. Diplomarbeit „Führen älterer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Welches Führungsverhalten sichert in der Lebensphase ab 49 Jahren Motivation und Leistungswille?“

Anita Brügger, Mag.: Seit Anfang 2005 wissenschaftliche Projektmitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt. Die ursprüngliche Ausbildung liegt im künstlerischen Bereich; Abschluss im Kunsthandwerk Gold- und Silberschmied sowie im Kunsthandwerk Graveure. Zweijährige Berufstätigkeit als Gold- und Silberschmiedin, danach Studienberechtigungsprüfung (1998-1999) für Pädagogik und Slawistik (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch). Von 1999 bis 2004 Studium der Pädagogik mit dem Studiengang Erwachsenen- und Berufsbildung. Von 2003 bis 2005 Tutorin von Frau Univ.-Prof. Dr. Elke Gruber sowie Projektmitarbeiterin in verschiedenen Projekten. Derzeit Doktoratsstudium der Philosophie.

Günther Fertner, Dr.: Seit 2004 Vorstandsmitglied des Instituts für innovative Arbeitsgestaltung (IFIA). Er absolvierte die Höhere technische Bundeslehranstalt Steyr (1981-1986) und studierte danach Maschinenbau in Wien (1986-1991). Anschließend war er im Rahmen seines Doktoratsstudiums (1992-1995) als Universitäts-

assistent am Institut für Fertigungstechnik tätig (1991-1994), wo er neben seiner Lehrtätigkeit am interuniversitären Institut für Technologie Management (ehm. IUCCIM) Forschungsprojekte abwickelte. Von 1994-2003 war er als Geschäftsführer im IT-Bereich (Schwerpunkt Softwareentwicklung/-einführung) tätig. Derzeit leitet er bei IFIA im Rahmen der Entwicklungspartnerschaft g-p-s das Projekt GENIAL (Generationen im Arbeitsleben) und ist als Geschäftsführer der VIEWPOINT CONSULT Unternehmensberatung GmbH tätig.

Maria-Luise Fertner, Mag.: Seit 2004 Vorstandsmitglied des Instituts für innovative Arbeitsgestaltung (IFIA). Sie studierte Psychologie an der Universität in Wien und war als Gesundheitspsychologin mehrere Jahre in der beruflichen Rehabilitation tätig. Arbeitsplatzgestaltung, die Veränderung von Arbeitsplätzen und Kommunikationsprozesse sind im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeiten immer ein besonderer Schwerpunkt gewesen. Seit 2001 ist sie in EU-Projekten tätig, wo sie im Bereich Projektmanagement und in Fachgebieten wie Organisationsentwicklung und Beratung von Betrieben tätig ist.

Elke Gruber, Univ.-Prof. Mag. Dr.: Inhaberin des Lehrstuhls für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt; Lehre und Forschung in den Bereichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Berufspädagogik, internationale Bildungsentwicklungen, Curriculumentwicklung, Bildungsgeschichte; außerdem Vortrags- und Seminararbeit in der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung im In- und Ausland; Aufsichtsratsmitglied der Fachhochschule Joanneum in Graz; Mitglied des Wissenschaftlichen Beirates des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn und der Zeitschrift „REPORT“; Sachverständige für diverse Organisationen und die EU; derzeit Prodekanin der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Klagenfurt.

Sol Haring, PhD, Mag.: Arbeitet als Research Fellow an der University East London (UEL). Im Multimedialen Forschungszentrum SMARTlab beschäftigt sie sich mit „Digital Narratives“ – eine Art Fortsetzung der Biografieforchung. Außerdem lehrt sie im Universitätslehrgang Interdisziplinäre Gerontologie in Graz. Die Analyse von Alternskonstruktionen und Alternstheorien ist ihr Schwerpunkt in der Gerontologie. Nach dem Doktoratsabschluss in Graz 2003 zum Thema „Altern als Bildungsprozess am Beispiel von älter werdenden Künstlerinnen“, arbeitete sie im Rahmen einer Post Doc Stelle an der UEL in London und an der School of Social Sciences, Media- and Cultural Studies. Sie ist Mitbegründerin der Freien Forschungsgruppe Biografieforchung an der Universität Graz und Mitglied der österreichischen KünstlerInnengruppe Itnc.

Susanne Huss, Mag. Dr.: Ist als Projektmitarbeiterin an der Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung des Instituts für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung tätig. Ihre ursprüngliche Ausbildung liegt im technischen Bereich. Sie absolvierte die HTL für Möbel- und Innenausbau in Villach, nach einem Berufseinstieg in diesem Bereich entstand der Wunsch, eine zusätzliche Aus- und Weiterbildung zu machen. Als Ergänzung zur technischen Ausbildung entschied sie sich für das Diplomstudium Pädagogik, Studienzweig Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt. Nach dem Studienabschluss 2003 folgte das Doktoratsstudium der Philosophie, dass sie 2007 abschloss.

Erika Kanelutti, Dr.: Ist eine der Initiatorinnen von g-p-s und leitet das Modul „access to lifelong learning“. Sie studierte Erdwissenschaften an den Universitäten Wien und Montpellier und war bis 1994 an den Universitäten Wien und Basel in Forschung und Lehre tätig. Seit 1993 ist sie schwerpunktmäßig mit der Entwicklung und Umsetzung von Projekten im Themenbereich Erwachsenenbildung, Bildungsberatung und Netzworkebildung befasst (Erwachsenenbildungs-Informationsservice, waff-Weiterbildungsnummer, Bildungsinformation Niederösterreich, bib-infonet – Netzwerk für BildungsberaterInnen, Netzwerk für barrierefreies Webdesign).

Seit 2001 arbeitet sie am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung.

Monika Kastner, Ass.-Prof. Mag. Dr.: Diplomstudium der Pädagogik und Doktoratsstudium der Philosophie an der Karl-Franzens-Universität Graz; während des Studiums dort Fachtutorin (1998-2001) und freiberuflich als Evaluatorin tätig; von 2002 bis 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Peripherie – Institut für praxisorientierte Genderforschung Graz; seit 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung/Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung (Lehrstuhl: Prof. Elke Gruber); Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Evaluation und Qualitätsentwicklung, Bildungsarbeit mit bildungsbenachteiligten Zielgruppen; dazu auch Projekte und Vortragstätigkeit sowie Seminartätigkeit in der Erwachsenenbildung; Grundausbildung in TZI – Themenzentrierte Interaktion.

Karin Kölbl, Mag.: Ist als Projektmitarbeiterin an der Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung des Instituts für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung tätig. Ihre ursprüngliche Ausbildung liegt im kaufmännischen/touristischen Bereich. Sie absolvierte die Höhere Lehranstalt für Tourismus in Villach. Nach einem Jahr Marketingtätigkeit folgte sie ihrem Wunsch nach einer zusätzlichen Aus- und Weiterbildung im pädagogischen Bereich. Von 1999 bis 2004 absolvierte sie das Studium der Pädagogik, Studien-zweig Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt. Nach Studienabschluss arbeitete sie im Tourismus als Assistentin der Geschäftsführung. Seit 2006 ist sie als Projektmitarbeiterin im Modul 3, g-p-s, tätig.

Rosemarie Kurz, Mag. Dr.: Gründerin der GEFAS Steiermark – Gesellschaft zur Förderung der Alterswissenschaften und des Seniorenstudiums an der Universität Graz; Initiatorin von preisgekrönten intergenerativen Initiativen und Projekten des Unruhestandes wie z.B. Spurwechsel – ein Bildungsprogramm für ältere Frauen;

das Klassenzimmer als Treffpunkt der Generationen; Aktiv und gesund im Generationenverbund uva. Als Geschäftsführende Vorsitzende der GEFAS-Steiermark wurden seit 1995 vorwiegend Bildungs- und Sinninitiativen für und mit älteren Menschen entwickelt und auf lokaler, regionaler und transnationaler Ebene durchgeführt, wie zB. „LENA – Lernen in der nachberuflichen Lebenszeit“, das als EU Projekt durchgeführt wurde, oder SiA – Sinn im Alter, eine Akademie für nachberufliches Lernen, Internetkurse für Ältere; das Fest der Generationen, Wohnen für Hilfe, die Generationenzeitung, diverse Publikationen sowie die Installierung von Seniorenwebsites www.seniorweb.at, www.lisa-net.info, www.altgegengewalt.at. Als pensionierte Hauptschullehrerin wurde ein Studium der Geisteswissenschaften begonnen und 1999 mit dem Doktorat beendet. Die Diplomarbeit durchleuchtet universitäre Weiterbildung von Menschen in der zweiten Lebenshälfte. Die Dissertation ist eine wissenschaftliche Auseinandersetzung zur Partizipation älterer Menschen.

Norbert Lachmayr, Dr.: Seit 2003 als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter am österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) tätig. Er studierte Soziologie (Promotion 2002) und Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (Sponsion 2000) an der Universität Wien. Mehrjährige berufliche Erfahrung besteht zudem im Bereich der Markt- und Meinungsforschung. Aktuelle Fachgebiete umfassen die berufliche Weiterbildung und Höherqualifizierung, die berufliche Erstausbildung sowie sozialwissenschaftliche Erhebungs- und Auswertungsmethoden inkl. Evaluierung.

Bettina Pilsel, Mag.: Ist Soziologin und arbeitet seit Juli 2005 als Projektmitarbeiterin für EQUAL g-p-s (Modul 4) beim *bfi Wien*. Davor arbeitete sie einige Jahre in der Kursorganisation und -entwicklung der Abteilung berufsbegleitende Ausbildung und Trainings am *bfi Wien*. Davor waren ihre Arbeitsschwerpunkte arbeitsmarktpolitische Recherchen unter anderem bei der ÖSB-Unternehmensberatung und eine mehrjährige Tätigkeit in einer ar-

beitsmarkt-politischen Jugendberatungsstelle. Frau Pilsel hat zwei Töchter und lebt mit ihrer Familie in Wien.

Waltraud Pratter, Mag.: Abgeschlossenes Studium der dt. Philologie und Geschichte und Sozialkunde, betriebswirtschaftliche Ausbildung. Sie verfügt über langjährige Erfahrung als Trainerin und Mentorin in der Erwachsenenbildung, vorwiegend im arbeitsmarktpolitischen Kontext. Seit 2001 ist Frau Pratter systemische Beraterin und Projektleiterin der Unternehmensberatung BAB GmbH mit den Schwerpunkten Organisations- und Personalentwicklung, Frauenförderung sowie Gender und Diversity-Management. Zu den Kernkompetenzen zählen außerdem die Konzeption und Moderation von Veranstaltungen, Projektentwicklung, -management und -koordination sowie der Aufbau von Netzwerken. In der Entwicklungspartnerschaft g-p-s nimmt Frau Pratter die Rolle der Gesamtkoordination ein.