

Teil I: Einleitung

1 Bildung und Lernen in der nachberuflichen Lebensphase

Franz Kolland

Zusammenfassung

Bildung und Lernen in der nachberuflichen Lebensphase zeigen sich sowohl gesellschafts- und bildungspolitisch als auch wissenschaftlich und praktisch als anspruchsvolles Leitprogramm für das Alter. Anspruchsvoll ist es politisch deshalb, weil es darum geht, internationale Memoranden und Erklärungen auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene wirksam zu machen. Herausfordernd ist dieses Programm in theoretisch-wissenschaftlicher Hinsicht, weil es zu klären gilt, wie sich Bildung und Lernen im Umfeld anderer Konzepte wie Wissen und Kompetenz verstehen lassen und wie sich die zwei Achsen des Lernens, nämlich Ort und Zeit, zueinander verhalten. Und die Bildungspraxis ist herausgefordert, dieses Programm qualitätsvoll, nachhaltig und niederschwellig zu gestalten und umzusetzen.



1.1 Einleitung

Normative Basis findet das Leitprogramm Bildung und Lernen in der nachberuflichen Lebensphase international in den Menschenrechten und den verschiedenen Dokumenten der Europäischen Kommission. In Österreich sind in der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen LLL:2020 (2011) und im Bundesplan für Seniorinnen und Senioren (2012) Richtlinien festgelegt. In Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948 ist das allgemeine Recht auf Bildung verankert. Wenn auch im Artikel selbst hauptsächlich die Elementar- und Grundschulbildung angesprochen werden, so ist grundlegend das Recht auf Bildung in allen Lebensaltern formuliert. Auf dieses Recht gilt es deshalb hinzuweisen, weil sich empirisch nachweisen lässt, dass der Zugang zu Bildung nicht in allen Lebensaltern in gleicher Weise gegeben ist (Kolland & Ahmadi 2010). Die Ausrichtung der Bildung auf Qualifikation führt dazu, dass Menschen, die sich nicht mehr im Erwerbsleben befinden, wenig an organisierter Bildung teilnehmen. Dezidierter und differenzierter formuliert werden Ziele für die nachberufliche Bildung in der Strategie LLL:2020. Diese zielt in der Aktionslinie 9 auf eine Bereicherung der

Lebensqualität durch Bildung im Alter. Erreicht werden soll das dadurch, dass die Lernenden in den Mittelpunkt gestellt werden, wodurch es zu einer verstärkten Weiterbildungsteilnahme von älteren Menschen kommt. Der Bundesplan für Seniorinnen und Senioren geht in eine ähnliche Richtung, indem als Ziele Herstellung, Wahrung bzw. Hebung der Lebensqualität aller älteren Menschen formuliert sind. Angeführt werden kann an dieser Stelle noch die am 17. Juni 2022 beschlossene Ministererklärung von Rom, in der in einem eigenen Punkt zu aktivem und gesundem Altern auf die notwendige Stärkung der Teilhabe am lebenslangen Lernen hingewiesen wird. Zusätzlich wird verstärkte Forschung in diesem Feld gefordert¹.

Diese Leitprogramme sind sowohl Ausdruck von als auch Vorgabe für einen Wandel von Bildung und Lernen im Lebenslauf. Noch vor wenigen Jahrzehnten waren in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung Begriffe wie SeniorInnenbildung oder Weiterbildung im Alter völlig ungeläufig. Man sah weder einen Bedarf für Bildung im Alter noch ein Bedürfnis nach Weiterbildung alter Menschen. Talente und Möglichkeiten wurden nachberuflich wenig genutzt, wie die Analysen von Tagesabläufen nach der Pensionierung zeigen (ÖSTAT 1995). Während im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts die Zeit für Lernen in jüngeren Altersgruppen deutlich gestiegen ist, blieb diese bei Personen in der nachberuflichen Lebensphase sehr niedrig. Erklärbar ist dies mit der gesellschaftlich geteilten Schwierigkeit, sich als Person außerhalb des Berufslebens neu zu positionieren und ein aktives Altern in der nachberuflichen Lebensphase umzusetzen. Selbst- und Fremdwertschätzung erfolg(t)en überproportional stark über den Beruf.

Angestiegen ist also zunächst die Bildungsbeteiligung in der Jugendphase. Diese seit den 1960er Jahren anhaltende Entwicklung hat dazu geführt, dass man von einer Bildungsexpansion spricht. Es sind »die Erfahrung des Verlustes von Hab und Gut, Haus und Hof im Verlaufe des Zweiten Weltkrieges und der unmittelbaren Folgezeit [...] und die Vorstellung von Bildung als einem zunehmend wichtigeren Vektor sozialen Aufstiegs in einer allem Anschein nach mobiler gewordenen Gesellschaft« (Krais 1996, S. 120 f.), welche diese Bildungsexpansion angetrieben haben. Mit dem Ausbau des Schulwesens sollte ein Abbau sozialer, geschlechtsspezifischer und regionaler Ungleichheiten in der Bildungspartizipation erreicht werden. In Österreich wurden über Reformen wie die Abschaffung des Schulgeldes oder der Hochschultaxen, durch Gratisschulbücher und Schulausbau im ländlichen Raum starke Impulse in Richtung mehr Bildungsgleichheit gesetzt.

Zu einem Schub in Richtung Lernen nach der Schule kam es gegen Ende des 20. Jahrhunderts. Dieser Schub soll als zweite Bildungsexpansion bezeichnet werden, die durch die gesellschaftliche Verankerung des lebenslangen Lernens angetrieben wurde. Lernen wird während der Erwerbsphase zu einem Teil der Lebensführung. In all diesen Initiativen zur Förderung des lebenslangen Lernens zeigt sich aber eine nahezu ausschließliche Konzentration der bildungspolitischen Anstrengungen auf den Erhalt wirtschaftlicher Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit und damit einhergehend die weitgehende Reduktion lebenslangen Lernens auf das Ar-

1 <https://unece.org/population/press/rome-ministerial-conference-ageing-closes-commitment-policy-action-solidarity> (Zugriff: 20. 6. 2022).

beitsleben. Insbesondere die Lebensphase nach der Erwerbsarbeit wird in den frühen Konzepten des lebenslangen Lernens fast vollständig ausgeblendet. Lebenslanges Lernen wird wichtig, um die Qualifikationen der alternden Belegschaften zu erhalten und zu modernisieren. Höchst selten wird der epochale Gewinn an nachberuflicher Lebenszeit als ein Anlass für lebenslanges Lernen thematisiert. Erst zu Beginn der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts finden sich, wie oben angeführt, klar formulierte politische Ziele für Bildung und Lernen im späten Leben.

Es sind der technologische und soziale Wandel in der Gesellschaft und der Wandel des Alters selbst, die zu einer Veränderung der Rolle der Bildung im Lebenslauf beitragen. Zunehmend sichtbar wird eine neue Lebensphase Alter, in der nicht primär Ruhe gesucht wird, sondern Tätigkeit. Dieses Tätigsein ist nicht zu verwechseln mit der Geschäftigkeit, die sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Umfeld von SeniorInnenorganisationen und anderen ehrenamtlichen Handlungsfeldern etablierte. Während sich diese an der auf Leistung orientierten Arbeitswelt ausrichtete und da und dort zu einem Aktivsein um des Aktivseins willen führte, sucht das Tätigsein Selbsterfüllung und sozialen Sinn. Es ist v. a. das dritte Lebensalter, das sich zwischen die späte Erwerbsphase und das hilfe- bzw. pflegebedürftige Alter geschoben hat, welches neu zu gestalten ist. Dabei handelt es sich um jene Lebensphase, in der viele Menschen in den OECD-Ländern schon in Rente sind und über ausreichend Einkommen und einen guten Gesundheitszustand verfügen.

Trotz dieser Veränderungen und Fortschritte, die starke Signale in Richtung einer Bedeutungssteigerung von Bildung in der nachberuflichen Lebensphase setzen, zeigt sich eine Lücke (= »*educational divide*«), die auch für die Bildung in allen anderen Lebensphasen zu finden ist. Die Lücke besteht zwischen jenen, die Bildungsprivilegien sammeln, und jenen, die sie verlieren. Die Forschungslage ist hier eindeutig und belegt sowohl für Österreich selbst als auch im internationalen Vergleich eine deutlich überproportionale Weiterbildungsbeteiligung älterer Menschen mit hohem Bildungsstand (z. B. Kolland et al. 2020, Lottmann 2013, Kolland & Ahmadi 2010). Es kann sogar davon ausgegangen werden, dass sich Bildungsungleichheiten über die Lebensspanne verstärken. Eine mögliche Erklärung dafür ist im konzeptionellen Ansatz des lebenslangen Lernens selbst zu finden, eine andere in institutionellen Praktiken sowie in der Verfasstheit des Bildungssystems (Gerhartz-Reiter 2019). Das Bildungssystem ist durch erhebliche Zugangsbarrieren gekennzeichnet, und zwar sowohl in Hinsicht auf die Kosten als auch auf die Lernkulturen. Das soziokulturelle Umfeld und seine Gelegenheitsstrukturen haben einen großen Anteil an der Weiterbildungsbeteiligung im Alter (Gorges 2018). Diese sozial ungleichen Bildungsbedingungen im Alter führen zu Aufgaben für die Sozialpolitik. Es gilt nicht nur, individuellen Bildungserwerb über den gesamten Lebensverlauf zu fördern, um soziale Ungleichheiten im Zugang zu Bildung abzubauen, sondern auch, die gesellschaftliche Teilhabe und soziale Integration für bildungsbenachteiligte Gruppen im höheren Lebensalter sicherzustellen.

Die bevormundende Vorstellung, die sich im konzeptionellen Ansatz des lebenslangen Lernens findet (Brödel 1998), hat dazu geführt, dass inzwischen eher von »lebensbegleitendem Lernen« gesprochen wird (Strategie zum lebensbegleitenden Lernen 2011) bzw. einem »Lernen für ein langes Leben« (Hagestad 1999).

Gemeint ist mit letzterem, dass es keine fixen Antworten gibt, es um ein Lernen des Lernens geht, das auch in der Lage ist, Ambiguitäten zu akzeptieren und zu ertragen. Die und der Einzelne ist mit der Aufgabe konfrontiert, Brüche in der Lebensführung und Differenzhaltungen aufgrund gesellschaftlicher Modernisierungen mit lebensgeschichtlichem Sinn zu verbinden. Lebensbegleitende Bildung, die den Kern einer expansiven Lerngesellschaft darstellt, ist demnach eine Synthesearbeit zwischen Selbst- und Weltbild, die eine Realitätsprüfung einschließt. Und diese Synthesearbeit findet sowohl in intergenerationalen als auch in altershomogenen Strukturen statt und ist auch nicht an formelle Lernorte wie z. B. Volkshochschulen gebunden.

Verändert hat sich in den letzten Jahrzehnten auch die Rolle von Wissen in der Bildung. Durch die Digitalisierung der Gesellschaft wird das Wissen zu einem »doing knowledge«, zu einer Art Lebensform, die die Strukturen der Gesellschaft bestimmt und dynamisiert (Alheit & Dausien 2018, S. 884). Es geht nicht mehr um den Erwerb eines bestimmabaren Kanons von Wissensbeständen, sondern um eine ständige Veränderung über digitale Kommunikations- und Feedbackprozesse. Dieser Wandel hat mit dem Konzept der Kompetenz neben Bildung und Lernen einen dritten Schlüsselbegriff entstehen lassen.

Alle drei Basiskonzepte – Bildung, Lernen, Kompetenz – sollen im nächsten Kapitel näher ausgeführt werden, wobei diese drei Leitmotive »gerahmt« werden, und zwar sowohl durch eine Makro-Meso-Mikro-Perspektive als auch durch einen wissenschaftlichen Zugang. Dazu kommen als weitere Einflusskräfte auf das Lernen in der Spätlebensphase der Megatrend aktives Altern und die Lebenslaufperspektive. Schließlich sind die historische Entwicklung zu nennen und die Wechselwirkung, die mit den Handlungsfeldern des lebenslangen Lernens gegeben ist. Die Handlungsfelder des aktiven Alterns werden in weiterer Folge diskutiert.

Megatrend aktives Altern Lebenslaufperspektive		Subjekt Sinn Selbstwirksamkeit		Historische Entwicklung	Handlungsfelder III
	Kontext Praktiken Institutionen	Bildung Lernen Kompetenz	Gesellschaft Normative Grundlagen/Altersbilder Memoranden Finanzierung		
		Wissenschaft Forschungskonzepte Gerontologie/Geragogik Evaluierung			

Abb. 1.1: Systematik der Bildung in der nachberuflichen Lebensphase

1.2 Bildung im Alter – begriffliche Annäherungen

Eine Annäherung an den Bildungsbegriff führt in der Tradition des deutschen Humanismus früher oder später unweigerlich zu Wilhelm von Humboldt. Er bezeichnet Bildung als den Prozess der subjektiven Aneignung von Welt, in dem der (einzelne) Mensch seine Individualität und zugleich seinen Bezug auf Gesellschaft entwickelt (Pongratz & Bünger 2008). Beschränkt ist das Humboldtsche Bildungskonzept durch den ihm zugrunde liegenden statischen, auf die Einheit der Person abgestellten Identitätsbegriff. Die zweite Einschränkung ergibt sich aus der Vorstellung linear-kumulativer, letztlich zeitloser Bildungsprozesse. Modernitätskritische Analysen des Bildungsbegriffs weisen die Konzeption einer autonomen Subjektivität als idealistische Überhöhung zurück. Zurückgewiesen wird damit auch die Schwäche des traditionellen Bildungsbegriffs, der auf Höherentwicklung und Vervollkommnung zielte (Pongratz & Bünger 2008, S. 126).

Diese Diskussion zeigt bereits, dass sich der Begriff Bildung einer schlichten Definition entzieht, er ermöglicht nicht einmal eine Übersetzung in andere Sprachen. Der Konsens, dass Bildung auf Selbstbestimmung und Mündigkeit zielt, begründet noch keine eindeutige Definition. Bildung geschieht im Rahmen gesellschaftlicher Widersprüchlichkeiten von Selbstständigkeit und individueller Autonomie auf der einen, von Einordnung und gesellschaftlichem Zwang auf der anderen Seite, wie dies in der kritischen Bildungstheorie von Heinz-Joachim Heydorn formuliert ist (Euler & Pongratz 1995). Bildung erfordert und bedeutet Sachkompetenz, moralbegründete Kritik und Urteilsvermögen (Faulstich 2008). »Bildung heißt also, den gesellschaftlichen Widerspruch von eingeforderter Selbstständigkeit und aufgeherrschtem Zwang aufzunehmen und auszutragen, um einer Aussicht habhaft zu werden, die über die jeweils vorfindliche Realität hinausführt« (Pongratz & Bünger 2008, S. 117). Bildung als Überschreitung bedeutet, sich nicht in der eigenen Vergangenheit festzusetzen, sondern die eigenen Erfahrungen zu hinterfragen. Indem Bildung Selbstbestimmung intendiert, setzt sie die Einzelnen zu sich frei; sie gewinnt eine notwendig emanzipatorische Dimension. Die Selbstständigkeit im Denken, die Fähigkeit, das Selbstverständliche zu bezweifeln und Zwecke zu setzen, weisen über jede Form der Fremdbestimmung hinaus.

Aus einer handlungstheoretischen Perspektive lässt sich unter Bildung der »bewusste, zielgerichtete Erwerb von neuen Erkenntnissen oder neuen Fertigkeiten« (Kalbermatten & Valach 2020, S. 81) verstehen. Unter diesen Bildungsbegriff fallen unterschiedliche Handlungen wie Kursbesuche, Lesen, die Beschaffung von verschiedenem Material, Exkursionen oder soziale Kontakte, die auf ein Bildungsziel oder Lebensprojekt hin organisiert werden. Bildung besitzt wie Handeln Prozesscharakter (ebd.). Bei einer handlungstheoretisch konzipierten Bildung steht primär die eigene Zielfindung des Individuums im Vordergrund. Es geht um das selbstaktive Individuum, das sich bildet und sein Leben bewusst gestaltet. Bildung ist lebenspraktische Klugheit und Lebensgestaltung. Dagegen wird bei den Begriffen Schulung, Erziehung oder Geragogik der Akzent auf eine Tätigkeit gesetzt, die mit einem älteren Menschen geschieht bzw. ihm angeboten wird, er wird erzogen, geschult oder auf etwas gelenkt (ebd.).

Bildung ist handlungstheoretisch zukunftsgerichtet, sie bedingt ein Wollen. Damit wird Vergangenheit nicht ausgeschlossen, aber es wird das Neue herausgestellt. Zu oft zielt Bildung im Alter auf Biografie- und Erinnerungsarbeit ab, viel seltener auf in die Zukunft gerichtete Sehnsüchte und Wünsche. Wenn im Alter der Bildungsinhalt das eigene Leben und die Auseinandersetzung mit Selektion von Sinnfindung in neuen Lebenslagen heißt, haben wir in Schule und Ausbildung zu wenig explizite Strategien erworben, wie wir Herausforderungen angehen, die nicht berufs- und wissensorientiert sind.

Bildung ist Voraussetzung für späte Freiheit. Sie verweist radikal auf Freiheit, auf die Nicht-Festgelegtheit des Individuums. Allerdings gehen die Vermittlung von Wissen und das Einüben von Können stets mit der Integration in gesellschaftliche Zusammenhänge einher. Das bedeutet, sich gesellschaftlichen Erfordernissen anzupassen, die aber die Voraussetzung für die Überschreitung bzw. Freiheit sind. »Bildung befindet sich damit«, wie Pongratz und Bünger ausführen, »in einer selbstwidersprüchlichen Situation. Sie muss verneinen, was sie bedingt« (Pongratz & Bünger 2008, S. 118). Bildung im Alter könnte dementsprechend verstanden werden als eine die Alltagserfahrung übersteigende reflexive Auseinandersetzung und soziale Ressource, die zu autonomer Lebensgestaltung und gesellschaftlicher Teilhabe führt (Bubolz-Lutz et al. 2010). Es geht um die Entfaltung von Identität und die Auseinandersetzung mit altersspezifischen Entwicklungsaufgaben in einer konkret-historischen Kultur und Gesellschaft (Kricheldorf 2010). Mit der Reflexion biografischer Erfahrungen als wichtige Orientierungshilfe für die bewusste Gestaltung des weiteren Lebens geht die Entscheidung einher, welche Lern- und Lebensziele im Alter verwirklicht werden sollen.

Schwieriger ist die Entscheidung, ob Bildung zu einer Veränderung der Perzeption und Interpretation sozialer Ereignisse im Sinne einer antizipatorischen Sozialisation führt und/oder als Kompensation von Einbrüchen sozialer Kontinuität anzusehen ist. Bildung kann einerseits zu einer Veränderung der Wahrnehmung und Interpretation sozialer Ereignisse beitragen. Sie hätte hier gewissermaßen Vorlaufcharakter: Ich lerne, wie ich Aufzüge und Rolltreppen besser bewältige, wie ich mich an betriebliche Umstellungen anpasse, wie ich durch entsprechende Ernährung und körperliche Betätigung mein Herzinfarktrisiko senke. Bildung und Lernen können aber auch nachholenden Charakter haben. Werden Bildungsprozesse erst im Nachhinein in Gang gesetzt, wenn Krisen auftreten, wenn es gilt, Einbrüchen sozialer Kontinuität gegenzusteuern (Arbeitslosigkeit, Beendigung der Erwerbstätigkeit, Tod des/der EhepartnerIn), und wenn auf technische und gesellschaftliche Entwicklungen nicht unmittelbar mit Verhaltensveränderungen reagiert wird, dann kann von einer nachholenden Bildung gesprochen werden.

1.3 Lebenslanges Lernen mit Blick auf das Alter

Im Anschluss an die Definition der Europäischen Kommission (2001) wird Lernen als *lifelong* und *lifewide* (Alheit & Dausien 2018, S. 879) begriffen und es wird davon ausgegangen, dass es nicht nur in formalen, pädagogisch gestalteten Institutionen stattfindet, sondern in großem Umfang auch in informellen Settings. So entstehen Lernumwelten, in denen sich die verschiedenen Lernarten ergänzen. Mit *lifelong* ist die Zeitlichkeit angesprochen, mit *lifewide* die Lernorte. Lernen geschieht in zeitlicher Hinsicht über den gesamten Lebenslauf. Für die Pädagogik bzw. Andragogik impliziert dies eine Abkehr von der Orientierung an unterschiedlichen Altersgruppen bzw. Lebensphasen hin zur Betrachtung der Veränderungen, Entwicklungen und Verläufe über das ganze Leben. Lernen im Lebenslauf ist eingebunden in den Lebenszusammenhang und erfordert eine Prozessperspektive. Dieses Eingebundensein in den Lebenszusammenhang wird mit *lifewide* beschrieben. Lernprozesse ergeben sich und entstehen im alltäglichen und beruflichen Lebenszusammenhang, in Vereinen, in politischen und kulturellen Einrichtungen und im Kontext von (Neuen) Medien.

Lernen kann verstanden werden als Ergebnis psychologischer Mechanismen der Erfahrungsverarbeitung. Dementsprechend ist Lernen als Prozess zu definieren, der zu relativ stabilen Veränderungen im Verhalten oder im Verhaltenspotenzial führt (Zimbardo 1992). Es kann aber auch im Kontext der Lebensbewältigung verstanden werden, d. h., es ist auf Lerninhalte, Aktivitäten, Kontexte und Ergebnisse gerichtet. Im Diskurs der Erziehungswissenschaft findet sich keine eindeutige Bestimmung des Lernbegriffs (Hof & Rosenberg 2018).

Ein weiterer Zugang zum Lernbegriff ist über die Unterscheidung von *expansivem* und *defensivem* Lernen möglich (Holzkamp 1995). Beim defensiven Lernen lässt sich die lernende Person von Anforderungen leiten, die von außen herangetragen werden. Defensives Lernen dient der Abwehr von Bedrohungspotenzialen. Das expansive Lernen ist im Unterschied zum defensiven Lernen vom eigenen Interesse der Lernenden bestimmt. Verknüpfen lässt sich dieses mit »lebensentfaltender Bildung« (Faulstich 2003), die das utopisch-kritische Potenzial von Lernen aufnimmt. Es geht um die Bedeutsamkeit einer erfahrenen Problematik für die Lernenden selbst, um Eigensinn und Unverfügbarkeit. Diese Perspektive beruht auf dem subjektwissenschaftlichen Begriff des Lernens von Klaus Holzkamp (1995). Begründet wurde mit dem expansiven Lernen ein Paradigmenwechsel, d. h. ein Wechsel von einem Bedingtheits- zu einem Begründungsdiskurs. Nicht ein externer Reiz bedingt unmittelbar eine Reaktion, sondern Menschen haben subjektive Gründe für ihr Lernen. Diese subjektiven Gründe sind lebensweltorientiert und ausgerichtet auf eine Erweiterung der eigenen Handlungsspielräume.

Welches Lernprofil weisen Lernende im späten Leben auf? Seit rund einem Vierteljahrhundert hat sich hier die Erkenntnis durchgesetzt, dass Lernende im mittleren und höheren Alter sowohl hinsichtlich ihrer soziodemografischen Merkmale sehr heterogen sind als auch in ihren Motivationslagen und den sich daraus ergebenden Bedürfnissen (Kolland & Ahmadi 2010). Lebenslanges Lernen im Alter vollzieht sich dabei auf unterschiedlichen Ebenen: der nachberuflichen

Sozialisation (Stichwort: Qualifizierung für nachberufliche Tätigkeitsfelder), der persönlichen Entwicklung (Stichwort: Selbstentfaltung) und der partizipativen Weltgestaltung und Problemlösung (Stichwort: Freiwilligentätigkeit).

Ein Bezugspunkt für Lernen im Alter ist das Konzept des *transformativen Lernens* (Mezirow 2000). Dabei kommt es zu einem Infragestellen des bisherigen Selbst- und Weltbilds, wobei Grundstrukturen des Denkens und Handelns berührt werden. Lernen im Alter erfordert dafür Vergessen und Selbstbezug und ermöglicht auf diesem Weg eine Erhöhung der eigenen Selbstwirksamkeit anstelle bloßen Anhäufens von Kenntnissen. Transformatives Lernen bezieht sich auf einen Prozess, bei dem wir unsere als sicher angenommenen Vorannahmen erweitern und verändern. Wer sich emotional und reflexiv öffnet, schafft die Voraussetzung dafür, sich zu verändern. In den Vordergrund gerückt werden Selbstdäigkeit und Selbstreflexion, die jedes rein funktionale Training übersteigen. Gemeint sind damit Prozesse der Selbsterfahrung, in denen sich die und der Einzelne ihrer und seiner Veränderungen »bewusst« wird, Abhängigkeiten und Fremdbestimmtheit reflektiert. Lernen bezieht sich dabei auf diskontinuierliche Veränderungen im praktischen Selbstverhältnis von Personen.

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

Kompetenz und ihre Bedeutung für die Bildung im Alter

Alltagssprachlich wird der Begriff Kompetenz dafür verwendet, eine hohe Leistungsfähigkeit auf einem bestimmten – klar umrissenen – Gebiet zu bezeichnen. Kompetenz ergibt sich meist aufgrund von Spezialisierung, Professionalisierung und lang andauernder Beschäftigung mit einem Gegenstand oder Fachgebiet. Wissen und der gezielte und sichere Umgang mit diesem sind Merkmale von Kompetenz. In der wissenschaftlichen Diskussion wird dem Kompetenzkonzept seit etwa zwanzig Jahren hohe Aufmerksamkeit beigemessen. Die vorhandenen Definitionen stimmen darin überein, dass sich Kompetenz auf ein komplexes und pädagogisch anwendbares Modell von persönlichem Können bzw. Handeln-Können bezieht, es also immer um Handlungskompetenz geht (Kellner 2005). Dementsprechend bezeichnet Kompetenz – sehr vereinfacht – das Handlungsvermögen einer Person (Arnold 2010, S. 172). Sie umfasst Kenntnisse, Fertigkeiten, Haltungen, Eigenschaften und Werte.

Roth (1971) verbindet den Kompetenzbegriff mit Mündigkeit:

»Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz (self competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können und c) als Sozialkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können« (Roth 1971, S. 180).

In der Kompetenzforschung wird zwischen (geistiger) Fachkompetenz, (instrumenteller) Methodenkompetenz, (kommunikativer) Sozialkompetenz, (reflexiver) Personalkompetenz und Handlungskompetenz unterschieden (Erpenbeck & Heyse 1999). Die Europäische Kommission hat sogar acht Kompetenzbereiche definiert, die als »Schlüsselkompetenzen« zu sozialer Inklusion führen sollen. Diese reichen von Grundkompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften über Lernkompetenzen bis hin zu sozialer oder unternehmerischer Kompetenz (Europäische Kommission 2007).

Kompetenzen im engeren Sinn, wie sie für die Bildungsforschung relevant sind, können nur im gesellschaftlichen Diskurs definiert werden. Niemand ist an sich kompetent, sondern Kompetenz entsteht in einem Zuschreibungsprozess (Truschkat 2010, S. 70f.). Kompetenz lässt sich also nicht absolut bestimmen. Sie ist ein Begriff, der eine Relation bezeichnet. Damit ergeben sich zwei wichtige theoretische Wurzeln, nämlich Kontextualität und Transaktionalität. Die erste verweist auf die Tatsache, dass Verhaltenspotenziale und ihre Veränderungen in der Biografie nicht aus der Wirkung einzelner Faktoren, sondern nur aus den Wirkungszusammenhängen sozialer, psychischer, ökologischer Einflussgrößen erklärbar sind. Die zweite unterstreicht, dass dieses Verhältnis zwischen Handeln einerseits und Umfeld andererseits immer als prozesshaft verstanden und analysiert werden muss. Jeder äußere Eindruck wird nach Maßgabe bereits vorhandener Schemata einer Person aufgenommen.

In der Gerontologie – speziell in der deutschsprachigen – wurde das Kompetenzmodell in den späten 1980er Jahren eingeführt. Unter Kompetenz werden aus der Sicht der Gerontopsychologie all jene Fähigkeiten verstanden, die zu »einer selbständigen, der natürlichen und sozialen Umgebung angepassten Lebensweise beitragen« (Thomae 1987, S. 9). Die mit dem Älterwerden verbundenen Rollenverluste und Normunsicherheiten bergen Chancen für Kompetenzzugewinn, aber auch Gefahren der Anomie. Kompetenzgewinne und -verluste werden dabei beeinflusst von gesellschaftlichen Werten. Aus dem Verlust gesicherter Normen im Alter wird die Aufforderung abgeleitet, im Alter eigene Normen zu entwickeln, die sich von jenen in anderen Lebensphasen unterscheiden. Kompetenz im Alter wäre demnach erst dann möglich, wenn es altersspezifische Normen gibt. Zu diesen altersspezifischen Normen gehören Gelassenheit, Freiheit, Verantwortung im intergenerationalen Gefüge etc. Eine gewisse Berechtigung hat dieses Argument deshalb, weil erst spezifische Altersnormen tatsächlich gewährleisten würden, dass das Verhalten älterer nicht ständig mit dem jüngerer Menschen verglichen wird.

Der hier vorgestellte psychogerontologische Kompetenzbegriff weist allerdings dort konzeptionelle Defizite auf, wo er die Chancen individuellen Handelns