

Qualitätskriterien für die wissenschaftsbasierte Reflexion und Darstellung von Praxisprojekten zur Bildung im Alter

Ein Kurzleitfaden (barrierefreie Version)

Andrea Waxenegger, Marcus Ludescher, Anita Brünner
unter Mitarbeit von Gertrud Simon und Christine Benischke

Graz 2016

Gefördert vom
BUNDEMINISTERIUM FÜR ARBEIT, SOZIALES
UND KONSUMENTENSCHUTZ

Impressum

Zitierung: Andrea Waxenegger/Marcus Ludescher/Anita Brünner (2016): Qualitätskriterien für die wissenschaftsbasierte Reflexion und Darstellung von Praxisprojekten zur Bildung im Alter. Ein Kurzleitfaden (barrierefreie Version). Unter Mitarbeit von Gertrud Simon/Christine Benischke. Graz.

Projektleitung: Mag. Dr. Andrea Waxenegger, Mag. Dr. Marcus Ludescher
Universität Graz, Zentrum für Weiterbildung, Universitätsplatz 3, 8010
Graz, Österreich

Telefon: +43/316/380-1102; Fax: +43/316/380-9035

E-Mail: weiterbildung@uni-graz.at

Projektgruppe: Mag. Christine Benischke, Mag. Dr. Anita Brünner, Mag. Dr. Marcus Ludescher, Univ.-Doz. Dr. Gertrud Simon, Mag. Dr. Andrea Waxenegger

Graz 2016

Inhaltsverzeichnis

Impressum	2
Einleitung	5
1. Zielsetzung des Leitfadens	5
2. Was bietet dieser Kurzleitfaden?	7
I Die Rezeption wissenschaftlichen Wissens und zentraler wissenschaftlicher Diskurse als Basis für eine wissenschaftsbasierte Praxisreflexion	8
I.1 Wissenschaftliches Wissen zum gesellschaftlichen Kontext der Bildung im Alter – kompakt zusammengefasst	8
1. Demografie und Ältere	8
2. Geschlecht und Alter	9
3. Alter und Altern	10
4. Altersbilder	12
5. Alter(n) und städtischer/ländlicher Raum	13
6. Produktivität im Alter	14
7. Ökonomische Situation im Alter	15
I.2 Zentrale Diskurse der Forschung zu Bildung im Alter – kompakt zusammengefasst	17
1. Lebenslanges Lernen und Bildungsdistanz im Alter	17
2. Lernen und Bildung im Alter	18
3. Intergenerationelles Lernen	20
4. Wissenschaftliche Weiterbildung	21
5. (Positive) Effekte von Bildung im Alter	23
6. Berufliche Weiterbildung – Bezüge zur nachberuflichen Lebensphase	24
7. Kulturelle Bildung im Alter	26
8. Technik(nutzung) im Alter	27
9. Freiwilligenarbeit im Alter	28
10. Gesundheitsbildung im Alter	29
II Die wesentlichen Schritte einer forschungsgeleiteten Reflexionsarbeit in der Praxis und ihrer Präsentation	32

1. Einführung: Theorie und Praxis, alltägliches und forschungsgestütztes Handeln	32
2. Eine Entwicklungsfrage formulieren	34
3. Wissenschaftliche Texte erschließen	34
4. Beobachtungen wissenschaftlich reflektieren und dokumentieren	36
5. Entwicklungsergebnisse auswerten und interpretieren	37
6. Entwicklungsergebnisse präsentieren und publizieren.....	38
III Wissenschaftsbasierte Praxisreflexion als verbindende Aktivität zwischen Bildungsforschung und -praxis – ein Ausblick.....	40
IV Literatur.....	42

Einleitung

1. Zielsetzung des Leitfadens

Dieser Leitfaden wurde von einem Team aus PraktikerInnen und WissenschaftlerInnen mit dem Ziel entwickelt, eine kurze, kompakte Zusammenstellung von Qualitätskriterien für die wissenschaftsbasierte Reflexion und Darstellung von Praxisprojekten zur Bildung im Alter anzubieten. Der Kurzleitfaden richtet sich an PraktikerInnen, die (in erster Linie) mit entwicklerischen Aufgaben betraut sind bzw. an ihre Organisationen¹.

Der vorliegende Leitfaden stellt einen Bezug zum „Bundesplan für Seniorinnen und Senioren“ (2012, 2. Auflage, Kap. 3.5) sowie zur „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“ (2011), Aktionslinie 9 „Bereicherung der Lebensqualität durch Bildung in der nachberuflichen Lebensphase“, her.

Für das Feld „Bildung im Alter in der nachberuflichen Lebensphase“ insgesamt hoffen wir damit einen Beitrag zu leisten, dass die Praxis mit ihren Projekten noch anschlussfähiger an einen produktiven Dialog auf Augenhöhe mit der Bildungsforschung wird und so gemeinsames Lernen ermöglicht wird. Dieser Dialog braucht, das wissen wir aus langjähriger eigener Erfahrung und Tätigkeit, nicht gänzlich neu erfunden zu werden: Die Beziehungen zwischen Bildungsforschung, -praxis und Politikentwicklung zur Bildung im Alter auf nationaler Ebene in Österreich sind vielfältiger Art und finden ihren Ausdruck in verschiedenen Aktivitäten (Tagungen, Foren, Workshops, Auftragsforschung, etc.), die ihre spezifischen Zielsetzungen gut erfüllen.

¹ Die AutorInnen danken dem Verein akzente – Zentrum für Gleichstellung und regionale Zusammenarbeit, Voitsberg, für die erfolgte Rückmeldung zum Entwurf des Leitfadens.

Ein Beispiel für eine solche Aktivität stellt das „Forum Bildung im Alter“ dar, das, in Kooperation zwischen Universität Graz und Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, bereits fünfmal durchgeführt wurde (in den Jahren 2011-2015). Es handelt sich dabei um eine eintägige Fachveranstaltung (mit limitierten Plätzen), im Verlauf derer jeweils unter einem Leitthema wissenschaftliche Fachvorträge angeboten und Modellprojekte aus der Praxis vorgestellt werden. Teilnehmende sind Fach- und Führungskräfte/ExpertInnen aus unterschiedlichen Einrichtungen (Bildungsorganisationen aus allen Bildungssektoren, NGOs – Non-Governmental Organisationen, EPU – Ein-Personen-Unternehmen) aus Bildungsforschung, -praxis und öffentliche Verwaltung/Politikentwicklung. Das Forum hat sich als wichtige Plattform etabliert und soll auch in den kommenden Jahren weitergeführt werden.

Wir gehen allerdings davon aus, dass – unter dem Aspekt des „gemeinsamen Lernens“ – noch Verbesserungspotential – auf beiden Seiten – besteht. Aus der Sicht der Praxis, so meinen wir, könnte es hilfreich sein, wenn PraktikerInnen

1. einen grundlegenden Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum gesellschaftlichen Kontext, in dem sich das Thema „Bildung im Alter“ bewegt, haben;
2. über das Wissen verfügen, welche Diskursstränge in der Forschung zur Bildung im Alter derzeit überhaupt verfolgt werden und wie der aktuelle Stand der Diskussion ist;
3. sich über ihr eigenes Verständnis von Wissenschaft und Forschung, vom Verhältnis zwischen Theorie und Praxis, klar sind und um die grundlegenden Schritte einer forschungsgeleiteten Reflexionsarbeit wissen.

Es würde natürlich auch zum Dialog beitragen, systematisch auf Forschungslücken hinzuweisen oder aktuelle Problemstellungen der Praxis strukturiert an die Forschung heranzutragen.

Dabei geht es nicht darum, selbst Forscherin oder Forscher zu werden, sondern darum, die eigene Entwicklungsarbeit, wo sinnvoll, stärker forschungsgeleitet anzulegen sowie die eigene Kommunikationsfähigkeit im Hinblick auf eine noch fruchtbarere Reflexion der Bildungspraxis gemeinsam mit Forscherinnen und Forschern auszubauen. Es würden sich damit neue Chancen für eine noch stärkere Qualitätssteigerung der Praxis eröffnen, ebenso wie die Forschung zur Bildung im Alter wichtige Impulse aus der Praxis erhalten könnte. Im gemeinsamen Auseinandersetzungsprozess kann auch neues Wissen generiert werden.

2. Was bietet dieser Kurzleitfaden?

Der Kurzleitfaden besteht aus zwei Hauptteilen:

Der erste Hauptteil bietet kompakte Zusammenstellungen von wissenschaftlichem Wissen zum gesellschaftlichen Kontext der Bildung im Alter und zu den zentralen Diskursen der Forschung zu Bildung im Alter. Dabei wurde davon ausgegangen, dass die Rezeption wissenschaftlichen Wissens und zentraler wissenschaftlicher Diskurse die Basis für eine wissenschaftsbasierte Reflexion darstellt.

Der zweite Hauptteil bietet, auf der Basis einer Einführung zum Verhältnis von Theorie und Praxis, eine kompakte Übersicht über die wesentlichen Schritte einer forschungsgeleiteten Reflexionsarbeit in der Praxis und ihrer Präsentation.

In einem abschließenden Ausblick werden die Erfahrungen in der Entwicklungsarbeit für den Leitfaden kurz reflektiert und der Bedarf einer Weiterentwicklung des Ansatzes einer „wissenschaftsbasierten Praxisreflexion“ formuliert.

Eine Zusammenstellung der im Text angeführten Literatur ergänzt den Leitfaden.

I Die Rezeption wissenschaftlichen Wissens und zentraler wissenschaftlicher Diskurse als Basis für eine wissenschaftsbasierte Praxisreflexion

I.1 Wissenschaftliches Wissen zum gesellschaftlichen Kontext der Bildung im Alter – kompakt zusammengefasst

Bildungsarbeit mit und für Ältere(n) geschieht immer in einem gesellschaftlichen Kontext, den es gilt, im Zuge der Reflexion über die eigene professionelle Rolle und des beruflichen Handelns mitzudenken. Mit den Themen „Demografie und Ältere“, „Geschlecht und Alter“, „Alter und Altern“, „Altersbilder“, „Alter(n) und städtischer/ländlicher Raum“, „Produktivität im Alter“ und „Ökonomische Situation im Alter“ gelingt es, diesen Kontext grundlegend zu fassen. Im Hinblick auf die Einbettung und Verortung des eigenen Wissens und Tuns bietet dieses Kapitel jeweils einen kurzen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zu jedem dieser Themen.

1. Demografie und Ältere

Mögliche Frage aus der Praxis:

Warum wird in den letzten Jahren so viel über Ältere geredet?

Die demografische Entwicklung basiert auf den drei Faktoren „Geburtenrate“, „Lebenserwartung“ und „Migration“. Seit Jahrzehnten ist eine Zunahme an älteren Personen bei einer gleichzeitig stagnierenden Geburtenrate zu verzeichnen. Mit Zuwanderungen in den kommenden Jahren werden sich die Verhältnisse möglicherweise ändern. Derzeit sind von den etwas mehr als 8,5 Millionen in Österreich lebenden Menschen

1,22 Millionen unter 15 Jahre, etwa 5,73 Millionen zwischen 15 und 64 Jahre und etwa 1,57 Millionen 65 Jahre und älter. 18,3 Prozent der älteren Menschen sind bereits im Pensionsalter und die Bevölkerung von 65 und mehr Jahren wird auch zukünftig – aufgrund des Baby-Booms der 1950er und 1960er Jahre – noch deutlich wachsen (vgl. Statistik Austria 2015). Es verändern sich nicht nur familiäre Beziehungen oder soziale Netzwerke und Strukturen (vgl. Leipold 2012), sondern es ändern sich auch der durchschnittliche Bildungsstatus, die Interessen und Ziele der älteren Generationen. Schlagworte wie „Lebenslanges Lernen“, „Lebensbegleitende Bildung“, „Bildung im Alter“, „Lebensqualität im Alter“ oder „Gesellschaft der Langlebigkeit“ sind nur einige wenige Begriffe, die in diesem Zusammenhang an Bedeutung gewinnen.

Reflexionsfragen:

Werden ältere Generationen in unserem Bildungsprogramm berücksichtigt?

Wären/Sind auch für uns als Bildungseinrichtung ältere Generationen eine interessante Zielgruppe?

Literatur

Leipold, Bernhard (2012): Lebenslanges Lernen und Bildung im Alter. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Statistik Austria (2015): Österreich. Zahlen – Daten – Fakten. 10. Auflage. Wien: Statistik Austria.

2. Geschlecht und Alter

Mögliche Frage aus der Praxis:

Ist Bildung im Alter männlich oder weiblich?

Beim Thema Geschlecht und Alter wird oft die Benachteiligung der Frau in der Gesellschaft diskutiert, vor allem aber die Tatsache, dass Frauen

gegenüber Männern in einem deutlich stärkeren Ausmaß von Altersarmut betroffen sind. Doch die Lebenslagen von älteren Frauen sind so vielschichtig, dass diese nicht ausschließlich auf „eine“ Gegebenheit, wie zum Beispiel die vielfach empirisch belegte Altersarmut, reduziert werden können (vgl. Gildemeister 2008). So ist auch unübersehbar, dass z. B. an den Bildungsveranstaltungen der Erwachsenenbildung weit mehr Frauen als Männer teilnehmen. Zwei Drittel aller älteren Bildungsteilnehmenden sind weiblich und nur ein Drittel ist männlich. Demnach ist Bildung im Alter weiblich, wenn auch die Interpretationen der gerontologischen Lern- und Bildungsforschung eher noch männlich orientiert sind (vgl. Kade 2007).

Reflexionsfragen:

Weiß ich eigentlich genug über das Thema Geschlecht und Alter?

Warum wird zumeist von Männern gesprochen, obwohl größtenteils Frauen in meinem Kurs sitzen?

Weiß ich eigentlich genug über die Auswirkungen von geschlechtsspezifischen Zuschreibungen?

Literatur

Gildemeister, Regine (2008): Was wird aus der Geschlechterdifferenz im Alter? Über die Angleichung von Lebensformen und das Ringen um biografische Kontinuität. In: Buchen, Sylvia/Maier, Maja S. (Hg.): Älterwerden neu denken. Interdisziplinäre Perspektiven auf den demografischen Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-215.

Kade, Sylvia (2007): Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

3. Alter und Altern

Mögliche Frage aus der Praxis:

Was bedeutet „Alter“ und was ist mit „Altern“ gemeint?

In der Forschung wird davon ausgegangen, dass „Alter“ eine soziale Konstruktion ist. Diese soziale Konstruktion gibt Orientierung, vor allem wenn eine chronologische Differenzierung des Alters (z. B. Alter als Altersphase, Alter als Kohorte, Alter als Lebensdauer, Alter als Lebenszyklus) vorgenommen wird. Doch das Alter lässt sich nicht ausschließlich auf eindeutige chronologische Merkmale reduzieren – zu verschieden sind die individuellen Lebenswelten der Menschen. Ältere sind nicht nur individuell verschieden, sondern altern auch unterschiedlich. Das heißt, Altern erfolgt höchst individuell und jedes Individuum altert anders. Der Prozess des Alterns ist daher differentiell zu betrachten, denn der gesamte Alterungsprozess wird von individuellen (psychischen und physischen) Faktoren genauso beeinflusst wie von sozialen (z. B. Lebenslage, Beruf, Bildung, Einkommen, Geschlecht). Alter(n) ist nicht nur eine körperliche, sondern auch eine geistige und soziale Erscheinung – und daher ist auch eine differenzierte Sichtweise auf die Umweltbedingungen der einzelnen (älteren) Personen unumgänglich.

Reflexionsfragen:

Weiß ich genug zum Thema Alter und Altern?

Ist Alter und Altern auch ein Thema in meinem Kurs?

Was bringen eigentlich meine KursteilnehmerInnen zum Thema Alter und Altern mit (ein)?

Literatur

Baumgartner, Katrin/Kolland, Franz/Wanka, Anna (2013): Altern im ländlichen Raum. Entwicklungsmöglichkeiten und Teilhabepotentiale. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Kade, Sylvia (2007): Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

4. Altersbilder

Mögliche Frage aus der Praxis:

Was meint der Begriff „Altersbilder“?

In den letzten Jahrzehnten konnte die Wissenschaft des Alterns (Gerontologie) einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, Alter(n) differenziert zu betrachten. Dennoch existieren in der Gesellschaft nach wie vor bestimmte Altersbilder, die sowohl positiv als auch negativ behaftet sind (Stigmatisierungen und Stereotype). Dabei ist zu beachten, dass jegliche Altersbilder „Inszenierungen“ sind, die eine bestimmte Funktion erfüllen (vgl. Kade 2007).

Wichtig ist zwischen den unterschiedlichen Altersbildern zu unterscheiden, wie beispielsweise Altersbilder im öffentlichen Diskurs. So übernehmen Medien oft die von der Wissenschaft eingeführten Altersbilder unkritisch und drängen sie in eine Richtung (z. B. der/die konsumorientierte, vitale „Best Ager“). Individuelle Altersbilder hingegen stehen im Zusammenhang mit den individuellen Vorstellungen von Alter(n), die wiederum im Kontext der eigenen Erfahrungen und Überzeugungen interpretiert werden. Demzufolge sind Altersbilder in ihrer Komplexität nur zu verstehen, wenn sie in ihrer Gesamtdimension dargestellt und nicht auf einen „Lebensausschnitt“ reduziert werden (vgl. Kade 2007).

Reflexionsfragen:

Welche Vorstellung(en) habe ich selbst vom Älterwerden und welches Bild vom alten Menschen?

Weiß ich genug über die „Inszenierung“ von Altersbildern?

Gibt es (z. B. in meiner Bildungseinrichtung) unterschiedliche Bilder vom und zum Alter?

Literatur

Kade, Sylvia (2007): Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schumacher, Björn (2015): Das Geheimnis des menschlichen Alterns: Die überraschenden Erkenntnisse der noch jungen Altersforschung. München: Karl Blessnig.

5. Alter(n) und städtischer/ländlicher Raum

Mögliche Frage aus der Praxis:

Was bedeutet Alter(n) am Lande und was bedeutet Alter(n) in der Stadt?

Menschen altern immer in einem bestimmten räumlichen Kontext, wobei davon ausgegangen werden kann, dass in puncto Bevölkerungsentwicklung der städtische Raum zukünftig langsamer und der ländliche Raum schneller altern wird. Ländliche Gegenden haben sich bereits, u. a. durch die in den letzten Jahren eingetretene Abwanderung der jüngeren Generationen für Ausbildungs- und Erwerbszwecke, deutlich verändert. Bereits zwischen 1991 und 2001 verlor der ländliche Raum in Europa etwa ein Drittel seiner Bevölkerung und durch weitere Abwanderungen junger Generationen bleibt ein relativ hoher Prozentsatz an Älteren in ländlichen Gegenden zurück (für Österreich vgl. auch Amann/Bischof/Salmhofer 2016). Dieses Phänomen wird oft negativ interpretiert und mit einer „Abgeschiedenheit“ von modernen, gesellschaftlichen Lebensformen der älteren Generationen gleichgesetzt. Doch so eine Entwicklung kann auch Chancen in sich bergen; es sei hier an die Anpassungsfähigkeit und sozialen Bewältigungsstrategien einer Gesellschaft gedacht (vgl. Baumgartner/Kolland/Wanka 2013). Sozialräume sind immer einem Veränderungsprozess unterworfen und daher ist zukünftig danach zu fragen, wie altersgerechte Infrastrukturen (z. B. Wohnraum, Mobilität) im ländlichen Raum geschaffen und/oder erhalten werden können.

Reflexionsfragen:

Ist mein Bildungsangebot für den städtischen und/oder ländlichen Raum ausgerichtet?

*Kommt meine Zielgruppe aus dem städtischen und/oder ländlichen Raum?
Findet mein Kurs in einem städtischen und/oder ländlichen Raum statt?*

Literatur

Amann, Anton/Bischof, Christian/Salmhofer, Andreas (2016):
Intergenerationelle Lebensqualität. Diversität zwischen Stadt und Land.
Wien: BMASK.

Baumgartner, Katrin/Kolland, Franz/Wanka, Anna (2013): Altern im
ländlichen Raum. Entwicklungsmöglichkeiten und Teilhabepotentiale.
Stuttgart: W. Kohlhammer.

6. Produktivität im Alter

Mögliche Frage aus der Praxis:

*Welche Leistungen erbringen Ältere und was bedeuten diese für die
Gesellschaft?*

Alter und Altern werden in unserer Gesellschaft häufig als „Kostenproblem“ und damit aus einer ökonomistisch verkürzten Perspektive diskutiert. Soziale, politische, kulturelle, ethische und auch praktische Aspekte bleiben außen vor. Diese ausschließlich an Erwerbsarbeit orientierte Hinsicht auf die Älteren blendet einerseits aus, dass es sich bei den Älteren um keine homogene Gruppe handelt. Sie lässt sich nicht am kalendarischen Lebensalter allein festmachen – zu verschieden sind die individuellen Lebenslagen und (Bildungs-)Biographien.

Andererseits wird gerne übersehen, welche Leistungen SeniorInnen für das Wohlergehen aller erbringen. Ältere stehen beispielsweise in vielfältigen inner- und außerfamilialen Austauschbeziehungen zwischen Alt und Jung sowie innerhalb der Gruppe der Älteren selbst: Sie leisten auf mannigfache Weise soziale, materielle, geistige, emotionale und praktische Unterstützung für andere Menschen (z. B. Großeltern, die sich

um Enkel kümmern; materielle Transfers an die Kinder und Enkelkinder; Pflegeleistungen). Außerdem üben viele Ältere freiwillige, ehrenamtliche Tätigkeiten aus, ohne die wichtige gesellschaftliche Einrichtungen nicht funktionsfähig wären.

Reflexionsfragen:

Ist die Zielgruppe der Älteren in meinen Kursen homogen oder heterogen? Welche Maßnahmen werden gesetzt (z. B. in meiner Bildungseinrichtung, in meinen Kursen), um den „Wert“ von älteren Menschen jenseits ihrer ökonomischen Leistungsfähigkeit sichtbar zu machen?

Literatur

Amann, Anton (2004): Die großen Alterslügen. Generationenkrieg – Pflegechaos – Fortschrittsbremse? Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Amann, Anton/Ehgartner, Günther/Felder, David (2010): Sozialprodukt des Alters. Über Produktivitätswahn, Alter und Lebensqualität. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

7. Ökonomische Situation im Alter

Mögliche Frage aus der Praxis:

Was ist mit der ökonomischen Situation im Alter gemeint?

In den letzten Jahren hat sich die ökonomische Lage vieler älterer Menschen deutlich verbessert, auch wenn es in Österreich nach wie vor eine Altersarmut gibt. Altersarmut besteht vor allem bei Personen mit Invaliditätspension oder Mindestsicherung. Zudem sind Frauen oft stärker von Altersarmut betroffen als Männer. Dies resultiert einerseits aus unterbrochenen Berufslaufbahnen, z. B. wegen Familienleistungen, was wiederum zu fehlenden Pensionszeiten führt. Andererseits tragen aber auch die nach wie vor am Arbeitsmarkt bestehenden Benachteiligungen von Frauen zu einer „weiblichen“ Altersarmut bei wie beispielsweise die

geringeren Löhne in typischen Frauenberufen oder -branchen oder Teilzeitbeschäftigungen (vgl. Statistik Austria 2015). Dennoch sind Ältere mittlerweile auch eine wichtige und zahlkräftige Zielgruppe für den Konsummarkt geworden. Neben einem allgemeinen Ausbau der Altersversorgung kann auch eine Wohlstandssteigerung verzeichnet werden. Ein Teil der älteren Bevölkerung ist heute wirtschaftlich und finanziell gut abgesichert, was sich auch bei Zufriedenheitsabfragen in empirischen Studien widerspiegelt. Diese wirtschaftliche Absicherung ist auf eine funktionierende Altersvorsorge zurückzuführen. Die ökonomische Absicherung für Ältere bleibt mit Sicherheit weiterhin stark von sozialpolitischen Regelungen und Unterstützungsmaßnahmen abhängig (vgl. Höpflinger 2015).

Reflexionsfragen:

Weiß ich genug über die ökonomische Situation Älterer?

Wird die ökonomische Situation Älterer in meiner Praxis (z. B. Bildungseinrichtung, Kurs) thematisiert?

Haben wir ein Bildungsangebot, das sich auch sozial Schwächere leisten können?

Literatur

Höpflinger, François (2015): Wirtschaftliche Sicherung im Alter – gestern und heute. Online im Internet: [Link zu http://www.hoepflinger.com/fhtop/Wirtschaftliche-Lage.pdf](http://www.hoepflinger.com/fhtop/Wirtschaftliche-Lage.pdf) [Stand: 18.02.2016].

Statistik Austria (2015): Österreich. Zahlen – Daten – Fakten. 10. Auflage. Wien: Statistik Austria.

I.2 Zentrale Diskurse der Forschung zu Bildung im Alter – kompakt zusammengefasst

Aus der Bildungsforschung können einige zentrale Diskurse angeführt werden, deren Kenntnis das professionelle Handeln in der täglichen Bildungspraxis (von der strategischen und operativen Planung über die Durchführung und Evaluation) und die Reflexion darüber unterstützen können. Diese sind: „Lebenslanges Lernen und Bildungsdistanz im Alter“, „Lernen und Bildung im Alter“, „Intergenerationelles Lernen“, „Wissenschaftliche Weiterbildung“, „(Positive) Effekte von Bildung im Alter“, „Berufliche Weiterbildung – Bezüge zur nachberuflichen Lebensphase“, „Kulturelle Bildung im Alter“, „Technik(nutzung) im Alter“, „Freiwilligenarbeit im Alter“ und „Gesundheitsbildung im Alter“. Was die Bildungsforschung der Bildungspraxis als „Material“ zur Reflexion anbieten kann, wird im Nachfolgenden zum jeweiligen Themengebiet kurz zusammengefasst.

1. Lebenslanges Lernen und Bildungsdistanz im Alter

Mögliche Frage aus der Praxis:

Ist Lebenslanges Lernen auch ein Thema für Ältere in der nachberuflichen Lebensphase?

Lebenslanges Lernen hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Obwohl der Begriff zumeist im Kontext der beruflichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung Verwendung findet, umfasst er doch die gesamte Lebensspanne. Aus diesem Grund sind unter dem Begriff Lebenslanges Lernen auch Bildungsaktivitäten von Älteren in der nachberuflichen Lebensphase zu fassen, die oft stärker von persönlichen Interessen geleitet sind, aber zu keiner beruflichen Qualifikation im klassischen Sinne führen. Bei Bildung im Alter geht es nicht (mehr) um den Erwerb von für den Arbeitsmarkt verwertbarem Wissen und verwertbaren Kompetenzen, sondern um eine „Motivationsstruktur“, die

Interesse, Eigeninitiative und Selbststeuerung im Zusammenhang mit Bildungsinhalten weckt und fördert (vgl. Leipold 2012). Lebenslanges Lernen meint gleichzeitig aber auch „Mündigkeit“ und Selbstbestimmung sowie die Möglichkeit „am Ball“ bleiben zu können (z. B. Neue Medien, Internetbanking). Während die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung mit zunehmendem Alter zurück geht, ist in der nachberuflichen Lebensphase wieder ein leichter Anstieg bei den Bildungsteilnahmen Älterer zu verzeichnen. Die Gründe für eine Bildungsdistanz resultieren oft aus äußeren Bedingungen wie beispielsweise fehlende Angebote, mangelnde Mobilität oder zu hohe Kosten neben vielleicht gesundheitlichen Problemen oder negativen Selbstzuschreibungen (vgl. Simon 2015).

Reflexionsfragen:

Wer sind meine Teilnehmerinnen, meine Teilnehmer – ihr Sozialprofil, ihre Motive, ihr Lebensstil?

Warum kommen keine älteren Männer in meine Kurse?

Was leisten wir als Bildungseinrichtung, um der Bildungsdistanz/Bildungsabstinenz im Alter entgegenzuwirken?

Literatur

Leipold, Bernhard (2012): Lebenslanges Lernen und Bildung im Alter. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Simon, Gertrud (2015): Lernen und Bildung als Bausteine für „erfolgreiches“ Altern? Ein Beitrag zur Bildung im Alter (LLL). Projekt im Auftrag des BMASK. Graz: ohne Verlag.

2. Lernen und Bildung im Alter

Mögliche Frage aus der Praxis:

Worin unterscheiden sich die Begriffe „Lernen“ und „Bildung“?

In der Wissenschaft existiert kein einheitliches Begriffsverständnis von

„Lernen“ und „Bildung“, die Begriffe werden im gegenteiligen Sinn und/oder synonym verwendet. Übereinkunft gibt es allerdings beim Begriff „Lernen“: Durch Lernen kann sich der Mensch an die unterschiedlichsten Lebensbedingungen und Lebenswelten anpassen und diese auch (aktiv) mitgestalten. Die Fähigkeit des Lernens bildet eine wichtige Grundlage für Bildung („bilden“ – etwas gestalten und „sich bilden“ – Selbst-Bildung) (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2010). Bildung geht jedoch nicht im Lernbegriff auf, sie beinhaltet auch immer die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen, sich ein Urteil zu bilden und die Beziehungen zu anderen Individuen und die eigene Stellung in der Gemeinschaft zu reflektieren (vgl. auch Lenz 2011). Es geht daher immer auch um den „ganzen“ Menschen, um „Menschenbildung“. „Bildung kann geschehen als von der Umwelt intendiertes Einwirken auf Menschen mit dem Ziel, diese zu ‚bilden‘ im Sinne von beeinflussen, formen, belehren (der Zögling, der Schüler), oder als aktiver, vom Individuum selbst gestalteter Prozess, der sich wesentlich in Interaktion mit anderen und in Auseinandersetzung mit der natürlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt vollzieht.“ (Bubolz-Lutz et al. 2010, S. 21)

Reflexionsfragen:

Was bedeutet für mich Lernen und Bildung im Alter?

Welche Bedeutung hat Lernen und Bildung mit und für Ältere(n) in unserer Bildungseinrichtung?

Was tun wir in unserer Bildungseinrichtung, um Lernen und Bildung im Alter zu unterstützen (z. B. gendersensible Didaktik)?

Literatur

Bubolz-Lutz, Elisabeth/Gösken, Eva/Kricheldorf, Cornelia/Schramek, Renate (2010): Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Lenz, Werner (2011): Wertvolle Bildung. Kritisch – skeptisch – sozial. Wien: Löcker.

Waxenegger, Andrea namens der Projektgruppe Lernen im späteren Lebensalter (Hg.) (2011): Lernen und Bildung im späteren Lebensalter. Leitlinien und Prioritäten 2020. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.

3. Intergenerationelles Lernen

Mögliche Frage aus der Praxis:

Welche Voraussetzungen braucht es, damit intergenerationelles Lernen in Bildungsveranstaltungen stattfindet?

Durch den demografischen Wandel gewinnen Intergenerationalität und damit auch intergenerationelles Lernen sowohl als Prinzip als auch als Methode an Bedeutung. Der Begriff „Intergenerationalität“ verweist auf die Beziehungen verschiedener Generationen „zueinander“. Generationen in der Familie sind beispielsweise gekennzeichnet durch die altersmäßige Abfolge der Abstammung (z. B. Großeltern, Eltern, Kinder). In der Gesellschaft hingegen werden Generationen als eine altermäßige Kategorisierung der Gesellschaften verstanden, denen bestimmte Aufgaben, Rechte und Pflichten zu- oder abgesprochen werden (z. B. junge Generation, mittlere Generation, ältere Generation) (vgl. Simon 2013).

Lernen ist ein individueller Prozess, findet aber zu einem gewissen Grad immer auch in sozialen Beziehungen statt. Innerhalb dieser sozialen Beziehungen bewegen sich nicht nur unterschiedliche Individuen, sondern auch verschiedene Generationen – und daher ist Lernen und Bildung im sozialen Raum immer auch intergenerationell, ein Lernen also zwischen den Generationen (vgl. Franz 2014). Beim intergenerationellen Lernen wird üblicherweise zwischen den folgenden drei Lernzugängen unterschieden: 1. das „Miteinander-Lernen“, bei dem Wissen gemeinsam innerhalb aller Generationen erarbeitet oder von außen in die Lerngruppe eingebracht wird; 2. das „Voneinander-Lernen“, bei dem eine Generation über das Wissen für die Lerngruppe verfügt und 3. das „Übereinander-Lernen“, bei dem alle Generationen über ein bestimmtes Wissen für die

Lerngruppe verfügen (vgl. Antz et al. 2009).

Reflexionsfragen:

Weiß ich genug zum Thema Intergenerationalität?

Sind Intergenerationalität und intergenerationelles Lernen ein Thema in unseren Kursen?

Spreche ich mit unserem Bildungsangebot gemischte Altersgruppen an?

Warum reden die Älteren in unseren Kursen so viel und warum schweigen die jüngeren TeilnehmerInnen?

Literatur

Simon, Gertrud (2013): Generationen – Generativität – Lebenslanges Lernen. Entwicklungen, Hintergründe, Ansätze, Chancen. In: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz/Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang (Hg.): Generationen – Generativität – Lebenslanges Lernen. intergenerationelles Lernen unterstützen. Workshop vom 15. bis 17. Oktober 2012 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang/Strobl. Wien, St. Wolfgang: ohne Verlag, S. 9-19.

Franz, Julia (2014): Intergenerationelle Bildung. Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Antz, Eva-Maria/Franz, Julia/Frieters, Norbert/Scheunpflug, Annette (2009): Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

4. Wissenschaftliche Weiterbildung

Mögliche Frage aus der Praxis:

Was unterscheidet die wissenschaftliche Weiterbildung von der allgemeinen Erwachsenenbildung/Weiterbildung?

Wissenschaftliche Weiterbildung und Erwachsenenbildung haben gemeinsame historische Wurzeln wie etwa in der Universitätsausdehnungsbewegung um 1900. Waren die volksbildnerischen Aktivitäten an den Universitäten in der Vergangenheit hauptsächlich auf die Initiative von einzelnen, engagierten Hochschullehrenden zurückzuführen, so hat sich in den letzten Jahrzehnten Weiterbildung als eigener Bereich an den Universitäten etabliert: Im österreichischen Universitätsgesetz wird neben Forschung und Lehre auch Weiterbildung als eine Kernaufgabe definiert (vgl. Universitätsgesetz 2002).

Wissenschaftliche Weiterbildung umfasst heute berufliche, politische und allgemeine Bildung in einer Vielzahl von Veranstaltungsformen (Universitätslehrgang, Ringvorlesung etc.).

Ein weiterer Indikator für die Ausdifferenzierung universitärer Weiterbildung aus der Erwachsenenbildung (mit diversen Überschneidungsbereichen) als eigenes professionelles Feld ist beispielsweise die Existenz von nationalen und europäischen Fachnetzwerken.

Die Inhalte wissenschaftlicher Weiterbildung müssen auf aktueller Forschung basieren und dem jeweiligen fachlichen „State of the Art“ entsprechen; die Lehr- und Lernprozesse müssen kritisch-reflexiv angelegt sein, indem auch das „Woher und Wozu des Wissens“, der Bezug zur individuellen und gesellschaftlichen Situation mitberücksichtigt wird; last but not least müssen sich, unter Einbezug der Erfahrungen und des Wissens der Teilnehmenden, Lernende und Lehrende als PartnerInnen auf Augenhöhe im gemeinsamen Lehr- und Lernprozess verstehen (vgl. AUCEN 2002).

Wissenschaftliche Diskurse haben grundsätzlich einen anderen Referenzrahmen als handlungspraktische Diskurse (vgl. Wittpoth 2005): Im Vordergrund stehen der Erkenntnisfortschritt, die Weiterentwicklung des Fachs und/oder eines transdisziplinären Forschungsvorhabens. Daraus kann sich in der Praxis der wissenschaftlichen Weiterbildung ein

Spannungsverhältnis ergeben zwischen den individuellen Erwartungen der Teilnehmenden (die praktische Lösungen suchen) und einer oft als „theorielastig“ empfundenen, wissenschaftsorientierten Vorgehensweise.

Reflexionsfrage:

Was macht das „Wissenschaftliche“ meines Weiterbildungsangebots aus?

Literatur

AUCEN – Austrian University Continuing Education and Staff Development Network (2002): Mission Statement vom 11. März 2002. Online im Internet: [Link zu http://www.aucen.ac.at/fachbereiche/weiterbildung](http://www.aucen.ac.at/fachbereiche/weiterbildung) [Stand: 09.09.2015].

Universitätsgesetz (2002): Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG), BGBl. I Nr. 120/2002. Online im Internet: [Link zu http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128](http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128) [Stand: 10.09.2015].

Wittpoth, Jürgen (2005): Wissenschaft und Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, S. 17-24.

5. (Positive) Effekte von Bildung im Alter

Mögliche Frage aus der Praxis:

Welche Bedeutung haben Bildungsaktivitäten im Alter?

Ältere lernen grundsätzlich nicht schlechter als Jüngere, nur anders. So bleiben z. B. kulturell geprägte Intelligenzkomponenten („kristalline Intelligenz“) wie Sprachverständnis, Sachwissen oder Denkstrategien im Alter nicht nur erhalten, sondern können sogar noch gesteigert werden. Vom Abbau hingegen sind die biologischen Intelligenzkomponenten

(„fluide Intelligenz“) wie etwa Aufnahme- und Wahrnehmungsgeschwindigkeit oder Memorierungsfähigkeit betroffen, wobei sich hier, bedingt durch die „Lerngeschichte“ eines Menschen, auch individuelle Unterschiede zeigen können.

Forschungsergebnisse zeigen positive Effekte der Bildungsbeteiligung im späteren Lebensalter: Bildung senkt u. a. das Demenzrisiko und das Mortalitätsrisiko; sie trägt zur Gewinnung eines positiven gesellschaftlichen Altersbildes bei und steigert das physische und psychische Wohlbefinden; sie stärkt die Kompetenz und Fähigkeit zur Selbstorganisation des Individuums und erhöht das Interesse für freiwilliges Engagement.

Reflexionsfragen:

Kenne ich die Bedeutung und die positiven Effekte von Bildung im Alter?

Nehme ich positive Effekte einer Bildungsbeteiligung im Alter auch in unseren Kursen wahr?

Welche Bedeutung hat Bildung im Alter für unsere Zielgruppen?

Literatur

Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah (2010): Bildung und aktives Altern: Bewegung im Ruhestand. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Lindenberger, Ulman/Smith, Jacqui/Mayer, Karl Ulrich/Baltes, Paul B. (Hg.) (2010): Die Berliner Altersstudie. 3. Auflage. Berlin: Akademie Verlag.

6. Berufliche Weiterbildung – Bezüge zur nachberuflichen Lebensphase

Mögliche Frage aus der Praxis:

Ist Bildung bzw. Weiterbildung im Alter überhaupt ein Thema?

Bildung und Weiterbildung für Ältere – im Erwerbsleben sowie auch in der nachberuflichen Lebensphase – ist seit einigen Jahrzehnten ein Thema der

erwachsenenpädagogischen Bildungsarbeit. Zumeist wird dabei zwischen beruflicher Weiterbildung und allgemeiner Erwachsenenbildung unterschieden, wobei sich die berufliche Weiterbildung primär auf die Weiter- und Fortbildung in der Erwerbsphase richtet. Traditionell wird oft auch zwischen Altenbildung und Altersbildung unterschieden: Die Altenbildung umfasst alle Bildungsangebote, die auf die Zielgruppe der Älteren ausgerichtet sind. Altersbildung hingegen meint eine Bildung für das Alter, das heißt, das sind alle Bildungsmaßnahmen, die Ältere im Rahmen ihres Älterwerdens (z. B. veränderte Statuspassagen) entsprechend unterstützen und begleiten. In der Alten- und Altersbildung wird Alter als eine eigenständige Lebensphase verstanden, die jedem/jeder einzelnen unterschiedliche Entwicklungsaufgaben und auferlegt (vgl. Schmidt 2009).

Reflexionsfragen:

Spreche ich mit unserem Angebot Ältere überhaupt an?

Bildung für das Alter (z. B. Älterwerden, veränderte Lebensphase) – ist das ein Thema in unserer Bildungsarbeit?

Finden sich in unserem Bildungsprogramm auch Bezüge zur nachberuflichen Lebensphase?

Literatur

Kohli, Martin/Künemund, Harald (2000): Lernen und Weiterbildung in der nachberuflichen Lebensphase. In: Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (Hg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag, S. 155-169.

Schmidt, Bernhard (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.

7. Kulturelle Bildung im Alter

Mögliche Frage aus der Praxis:

Was meint kulturelle Bildung im Alter?

Kulturelle Bildung kann – neben der künstlerisch-ästhetisch-kreativen Bildung, bei der Menschen an den Umgang mit Kunst und Kultur herangeführt werden – als eine inklusive Bildung verstanden werden. Mit Inklusion ist eine Chancengleichheit und Teilhabemöglichkeit einzelner sozialer Gruppen in bestimmten sozialen Bereichen (z. B. Bildungssystemen) gemeint. Doch gerade ältere Menschen, besonders Hochaltrige, ältere MigrantInnen oder Beeinträchtigte, müssen oft eine soziale Ausgrenzung (Exklusion) erfahren, wenn etwa in Bildungseinrichtungen die Zielgruppe nicht zur Gänze mit ihrem Lebenskontext berücksichtigt wird. Empirische Befunde zeigen, dass die Teilnahme von MigrantInnen an Bildungsveranstaltungen signifikant niedriger ist als von Personen ohne Migrationshintergrund. Ebenso ist bekannt, dass bei den Hochaltrigen besonders immobile, weibliche Personen mit niedrigerem Einkommen Bildungsveranstaltungen fern bleiben. Auch ältere Menschen mit physischen und psychischen Beeinträchtigungen sind der Gefahr einer Exklusion viel stärker ausgesetzt als ältere gesunde und mobile Menschen. Einen möglichen Ansatz in der Bildungsarbeit, mehr inklusiv und weniger exklusiv zu arbeiten, bietet die „Integrative Geragogik“ (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2010).

Reflexionsfragen:

Was bedeutet kulturelle Bildung für mich?

Gibt es „Diversität“ auch in unseren Kursen und wie gehen wir damit um?

Sind in unserem Bildungsprogramm auch Angebote im Bereich kultureller Bildung zu finden?

Bieten wir in unserer Bildungseinrichtung entsprechende, ältere Menschen mit ihrem Lebenskontext berücksichtigende Rahmenbedingungen?

Literatur

Bubolz-Lutz, Elisabeth/Gösken, Eva/Kricheldorff, Cornelia/Schramek, Renate (2010): Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer.

8. Technik(nutzung) im Alter

Mögliche Frage aus der Praxis:

Welche Technik nutzen Ältere überhaupt?

Technik kann als eine wesentliche Ressource der Umwelt älterer Menschen betrachtet werden, die zur Kompensation von Leistungseinbußen und Behinderungen und zur Optimierung der Lebensqualität eingesetzt werden kann. Die Entwicklung von altersgerechten Assistenzsystemen für die Gesundheit, Sicherheit, Versorgung und Kommunikation wird in der Zukunft einen wichtigen Beitrag dazu leisten, ein selbstbestimmtes Leben im Alter zu ermöglichen. Um dieses zu gewährleisten, sollten neben der technischen Entwicklung und der wirtschaftlichen Umsetzung auch stets die Kompetenzen und Bedürfnisse älterer und hochbetagter Menschen im Auge behalten werden. Die Bewertung einer Technik für ältere Menschen sollte sich an der Förderung sozialer Teilhabe und Flexibilität in der Anpassung an den individuellen Alterungsprozess orientieren und den Alterungsprozess der Gesellschaft insgesamt mit einbeziehen (vgl. Georgieff 2009).

Reflexionsfragen:

Sind Ältere in unseren Kursen technikinteressiert?

Zeigen sich in den Kursen seitens der Älteren bestimmte

„Technikvorlieben“?

Welche Technik müssen Ältere kennen, damit sie den Anschluss nicht verlieren?

Literatur

Georgieff, Peter (2009): Aktives Alter(n) und Technik. Nutzung der Kommunikationstechnik (IKT) zur Erhaltung und Betreuung der Gesundheit älterer Menschen zu Hause. Arbeitspapier im Rahmen des Strategiefondsprojektes „Demografie und Innovation“. Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung. Online im Internet: [Link zu http://www.isi.fraunhofer.de/isi-wAssets/docs/t/de/publikationen/Aktives-Altern-und-Technik.pdf](http://www.isi.fraunhofer.de/isi-wAssets/docs/t/de/publikationen/Aktives-Altern-und-Technik.pdf) [Stand: 06.03.2016].

ÖIAT – Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (2015): Studie Maßnahmen für Senior/innen in der digitalen Welt. Online im Internet: [Link zu https://www.saferinternet.at/fileadmin/user_upload/Senioren_digitalen_Welt/Studie_Ma%C3%9Fnahmen_Seniorinnen_in_der_digitalen_Welt.pdf](https://www.saferinternet.at/fileadmin/user_upload/Senioren_digitalen_Welt/Studie_Ma%C3%9Fnahmen_Seniorinnen_in_der_digitalen_Welt.pdf) [Stand: 18.03.2016].

Statistik Austria (2015): Europäische Erhebung über den IKT-Einsatz in Haushalten 2015. Online im Internet: [Link zu http://www.statistik.at/web_de/statistiken/energie_umwelt_innovation_mobilitaet/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/energie_umwelt_innovation_mobilitaet/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/index.html) [Stand: 06.03.2016].

9. Freiwilligenarbeit im Alter

Mögliche Frage aus der Praxis:

Was bedeutet die Freiwilligenarbeit für Ältere?

Ältere stellen eine wichtige Zielgruppe für die Freiwilligenarbeit dar, wenn in diesem Zusammenhang auch kritisch anzumerken ist, dass die Freiwilligenarbeit keinesfalls die Erwerbsarbeit ersetzen darf. Im Allgemeinen engagiert sich fast die Hälfte der österreichischen Bevölkerung (46%) in der formellen oder informellen Freiwilligenarbeit, wobei der Großteil formelle Freiwilligenarbeit, also Freiwilligenarbeit in Einrichtungen, leistet (28%). Auch Ältere sind stark in der

Freiwilligenarbeit tätig, etwa 53 Prozent der über 60-Jährigen engagieren sich in diesem Bereich. Ab dem 70. Lebensjahr ist eine altersbedingte Abnahme zu verzeichnen, wobei sich aber auch hier noch etwa 36 Prozent freiwillig engagieren. Zwischen Männern und Frauen zeigt sich eine deutliche Geschlechterdifferenzierung. Männer engagieren sich mehr bei politischen, bürgerschaftlichen Aktivitäten oder in der Katastrophenhilfe, Frauen hingegen eher im sozialen Bereich bzw. im Betreuungs- und Gesundheitsbereich. Freiwilliges Engagement ist nicht nur wertvoll für die Gesellschaft, sondern hat auch einen persönlichen Nutzen für die Älteren selbst. Ein Großteil der älteren Freiwilligen will eine Tätigkeit ausüben, die ihnen Freude macht, sie möchten etwas Nützliches zum Gemeinwohl beitragen, wollen neue Kontakte knüpfen und selbst aktiv bleiben (vgl. BMASK 2015).

Reflexionsfragen:

Kenne ich Ältere, die in der Freiwilligenarbeit tätig sind?

Ist Freiwilligenarbeit ein Thema für mich und/oder ist Freiwilligenarbeit ein Thema in meiner/unserer Praxis?

Zeigen sich (in der Praxis) bei der Freiwilligenarbeit Unterschiede zwischen Männern und Frauen?

Wie gehen wir als Bildungseinrichtung auf die Zielgruppe der Freiwilligen zu?

Literatur

BMASK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hg.) (2015): Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des Freiwilligen Engagements in Österreich. 2. Freiwilligenbericht. Wien.

Wiener Plattform für Freiwilligenkoordination (2015): Perspektiven.

Lebenslanges Lernen & freiwilliges Engagement. Wien: ohne Verlag.

10. Gesundheitsbildung im Alter

Mögliche Frage aus der Praxis:

Welche Bedeutung haben Gesundheit und Gesundheitsbildung im Alter?

Bildung und Gesundheitsförderung tragen entscheidend zur Erhaltung der geistigen und körperlichen Gesundheit im Alter bei. So spricht die Weltgesundheitsorganisation (WHO) davon, dass es beim „aktiven Altern“ – neben anderen Faktoren wie z. B. der Teilhabe am sozialen Leben – um die „Wahrung der Gesundheit“ geht. Gesundheit bezieht sich nicht nur auf das körperliche, sondern auch auf das soziale und geistige Wohlbefinden eines Menschen (vgl. WHO 2002).

Wichtige Faktoren für die Gesundheitsförderung sind beispielsweise körperliche Aktivität (z. B. Prävention von Stürzen), ein angemessenes Ernährungsverhalten (z. B. Vermeidung von Mangelzuständen) oder kognitive Aktivität und soziale Partizipation (günstige Auswirkung auf Hirnalterungsprozesse) (vgl. Kolland/Heinrich 2014). Gesundheitsbildung fördert das Wissen über Gesundheit und ermöglicht es Menschen, fundierte Entscheidungen hinsichtlich ihrer medizinischen Versorgung zu treffen. Sie führt zu einem positiven Gesundheitsverhalten und trägt damit zur Erhaltung der geistigen und körperlichen Selbständigkeit im Alter bei.

Reflexionsfragen:

Ist Gesundheitsbildung mit und für Ältere(n) ein Thema in unserer Bildungseinrichtung?

Ist das Thema „Gesundheit“ überhaupt relevant für unsere Zielgruppe?

Gibt es in unseren Kursen seitens der TeilnehmerInnen bestimmte Vorlieben in Bezug auf das Thema Gesundheitsbildung?

Literatur

Kolland, Franz/Heinrich, Marlene (2014): Bildung und aktive Gesundheitsförderung im Lebenslauf [Präsentationsfolien]. BMASK. Online im Internet: [Link zu https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/6/2/3/CH2227/CMS1314963502633/forschungsergebnisse_bildung_und_aktive_gesundheitsfoerderung_im_lebenslauf_wien_2014.pdf](https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/6/2/3/CH2227/CMS1314963502633/forschungsergebnisse_bildung_und_aktive_gesundheitsfoerderung_im_lebenslauf_wien_2014.pdf) [Stand: 30.05.2016].

WHO – Weltgesundheitsorganisation (2002): Aktiv altern –
Rahmenbedingungen und Vorschläge für politisches Handeln. Online im
Internet: [Link zu](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67215/2/WHO_NMH_NPH_02.8ger.pdf)
[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67215/2/WHO_NMH_NPH_02.8](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67215/2/WHO_NMH_NPH_02.8ger.pdf)
[ger.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67215/2/WHO_NMH_NPH_02.8ger.pdf) [Stand: 28.04.2016].

II Die wesentlichen Schritte einer forschungsgeleiteten Reflexionsarbeit in der Praxis und ihrer Präsentation

Zur Umsetzung einer forschungsgeleiteten Reflexion in der Bildungspraxis braucht es nicht nur einen kompakten Überblick über aktuelle Forschungsergebnisse zum gesellschaftlichen Kontext der Bildung für und mit Ältere(n) und zum Thema „Bildung im Alter in der nachberuflichen Lebensphase“ im engeren Sinn. Es braucht auch die Ausbildung eines Verständnisses darüber, was Wissenschaft, was Forschung leisten kann (und was nicht), und aus welchen grundlegenden Schritten eine forschungsgeleitete Reflexionsarbeit in der Praxis besteht und wie sie den Qualitätsanspruch einer forschungsgeleitete Reflexionsarbeit auch in der Präsentation ihrer Ergebnisse umsetzt.

1. Einführung: Theorie und Praxis, alltägliches und forschungsgestütztes Handeln

Grau ist alle Theorie, heißt es oft. Doch im Grunde ist alles, was wir um uns herum wahrnehmen, sei es im Alltag oder in der Forschung, theoriegeleitet. Theorie und Erfahrung/Empirie lassen sich nicht trennen. Jede Beobachtung und deren sprachliche Niederschrift (Protokollierung) ist letztlich von bestimmten theoretischen Vorannahmen und soziokulturellen Voraussetzungen (Prämissen) abhängig. Eine „Theorie“ ist ein Modell, das dazu dient, Ausschnitte von Wirklichkeit zu beschreiben beziehungsweise zu erklären und – das gilt eher für die exakten Wissenschaften – Vorhersagen zu treffen/Prognosen zu erstellen. Man könnte Theorie (das Wort geht zurück auf das altgriechische „theorein“ in der Bedeutung von beobachten, betrachten, anschauen) in einem sehr weit gefassten Sinn auch mit einer „Brille“ vergleichen, durch die man ein bestimmtes Phänomen betrachten, identifizieren und erklären kann. Es lassen sich

zwar, wenn man an die Geistes- und Sozialwissenschaften denkt, mit einer Theorie in der Regel keine (exakten) Prognosen erstellen. Doch explizite Theorieverwendung hilft, die zu untersuchenden Phänomene besser einzuordnen und die getroffenen Aussagen intersubjektiv, d. h. für andere ForscherInnen, besser überprüfbar zu machen. Insofern könnte man sagen, dass nichts praktischer ist als eine gute Theorie.

Wissenschaft und Forschung auf der einen und Praxis und Alltag auf der anderen Seite sind zwei Systeme, die einen unterschiedlichen Bezugsrahmen haben und von unterschiedlichen Interessen geleitet sind. Alltägliches Handeln erfolgt oft auf der Basis von Routinen und von Erfahrungen, die sich in der Vergangenheit als gangbar erwiesen haben. Es ist oft ungeplant und spontan, das „Know-how“, die Brauchbarkeit stehen im Vordergrund (vgl. Moser 2015).

Forschungsgeleitetes Handeln ist reflektiert und begründet und stützt sich auf den aktuellen Forschungsstand. Es ist systematisch und geplant und muss stets eine gewisse Distanz zur Praxis einhalten. Der Gewinn von Erkenntnis im Sinne eines „Know-what“ ist im Fokus.

Doch sowohl für die Wissenschaft, die die Fragestellungen und Probleme eines Praxisfeldes untersucht als auch für eine Praxis, die das eigene Feld „erforscht“ und nach Erkenntnissen und praktikablen Lösungen sucht, braucht es die Bereitschaft, sich auf einander „einzulassen“ und eine „gemeinsame“ Sprache zu finden bzw. zu erlernen.

Im Folgenden finden sich einige wichtige Aspekte für eine forschungsbasierte Reflexionsarbeit sowie eine Auswahl an weiterführender Literatur. Es handelt sich um keine Anleitung zur Praxisforschung. Ziel ist es, einige Anregungen zu geben, wie man mit Hilfe von Wissenschaft einen distanzierten Blick auf die eigene Praxis richten und sich so ein reflektiertes Verständnis der eigenen beruflichen Praxis erarbeiten kann. Dadurch können Routinen durchbrochen und Schritte zur Qualitätssteigerung und Professionalisierung der beruflichen

Praxis gesetzt werden. Ein elementares Wissenschaftsverständnis in Verbindung mit forschungsgeleiteter Praxisreflexion ist eine Voraussetzung dafür, wertvolles Praxiswissen für die Forschung anschlussfähig zu machen.

2. Eine Entwicklungsfrage formulieren

Egal, ob man einen neuen Kurs zum Thema intergenerationelles Lernen planen oder ob man herausfinden will, welches Sozialprofil die Kursteilnehmenden haben: Am Anfang eines Vorhabens steht/stehen wahrscheinlich eine/mehrere Frage/n, auf die man eine Antwort sucht. Was man eigentlich herausfinden will, und welche Schritte dazu erforderlich sind, eine Frage so zu formulieren, dass man sie überhaupt beantworten und damit empirisch überprüfen kann, ist eine Grundlage wissenschaftlichen Arbeitens (vgl. Nuissl 2010). Das gilt auch im Großen und Ganzen für die wissenschaftsbasierte Praxisreflexion: Was ist mein Interesse und was möchte ich wissen? Was ist der Gegenstand und Wissenskontext meiner Frage? Ist die Frage überhaupt zu beantworten und wenn ja, in welchem Umfang?

Fragestellungen können z. B. eng oder weit, deskriptiv oder analytisch, formuliert sein. Je konkreter die Fragestellung, desto besser und präziser kann die weitere (Entwicklungs-)Arbeit erfolgen. Wichtig ist es, diese Frage/n schriftlich festzuhalten, damit man später noch weiß, wovon man ausgegangen ist. Beispielsweise ist bei konkreten Zielsetzungen darauf zu achten, dass diese operationalisierbar (messbar) sind.

3. Wissenschaftliche Texte erschließen

Das Studium wissenschaftlicher Literatur verschafft einem womöglich ein Aha-Erlebnis: Ich stehe mit meiner Fragestellung, meinem „Problem“ nicht allein da. Möglicherweise gibt es ja schon eine Untersuchung zu dem Bereich, für den man sich interessiert. Das hilft einem auch, die

Ausgangsfrage schrittweise zu überprüfen, zu verändern und zu präzisieren.

Wichtig ist es, darauf zu achten, wie eine wissenschaftliche Arbeit „gemacht“ ist: Ein wichtiges Gütekriterium wissenschaftlichen Arbeitens ist die Transparenz. Es muss für den/die LeserIn nachvollziehbar sein, wie z. B. eine Studie gearbeitet ist, d. h. es muss detailliert erläutert sein, auf welche Weise die Ergebnisse erzielt wurden und wie methodisch vorgegangen wurde. Auf welche Quellen/Datengrundlage stützen sich die Aussagen? Wird der jeweilige (aktuelle) Forschungsstand entsprechend referiert und diskutiert (Literaturangaben, Zitate)? Passen die gewählten Methoden zum Forschungsziel? Ist die Menge/Quantität der ausgewerteten Quellen/Daten ausreichend groß, um die Aussage/n wissenschaftlich zu belegen? Wie wird argumentiert? Gibt es Widersprüche oder Brüche in der Argumentation? Stehen Argumentation und Schlussfolgerung in einem stimmigen, widerspruchsfreien Zusammenhang?

Jede wissenschaftliche Arbeit ist ähnlich aufgebaut: Einleitungsteil (z. B. Inhaltsverzeichnis, Vorwort, Einleitung), Hauptteil/e (Theorie, Empirie) und Schlussteil (z. B. Zusammenfassung/Resümee, Literaturverzeichnis). Es gibt unterschiedliche Lesemethoden, um sich schnell einen Überblick zu einem Thema zu verschaffen (bei Zeitschriftenaufsätzen ist ein Abstract/eine Kurzzusammenfassung hilfreich) oder konzentriert bestimmte Sachinformationen zu suchen (kursorisches, selektives, sokratisches Lesen; vgl. Rost 2008). Doch sollte man tunlichst vermeiden, sich nur jene Einzelaussagen isoliert „herauszupicken“, die im Einklang mit den eigenen Annahmen oder Ansichten stehen. Sonst würde man Gefahr laufen, den Kontext auszublenden und damit die Ergebnisse/die Gesamtaussage zu verfälschen.

4. Beobachtungen wissenschaftlich reflektieren und dokumentieren

Eine Methode neben anderen, die im Praxisfeld angewendet werden kann, ist die Beobachtung. Es handelt sich um ein Instrument, das wir tagtäglich im Alltag „benützen“, ohne uns vielleicht dessen bewusst zu sein.

Beobachtung erfolgt unter Zuhilfenahme aller Sinnesorgane, mit einer Ausnahme: Anders als bei der Befragung findet keine sprachliche (sei es mündliche oder schriftliche) Interaktion statt. Der Vorteil: Es wird das konkrete Verhalten von AkteurInnen erfasst, man erfährt jedoch wenig über Einstellungen, Meinungen und Handlungsmotive.

Ein forschungsbasiertes Vorgehen verlangt ein methodisches Vorgehen und entsprechende Dokumentation, damit es intersubjektiv nachprüfbar ist. Es gibt unterschiedliche Beobachtungsverfahren:

Selbstbeobachtung/Fremdbeobachtung, strukturiert/unstrukturiert, teilnehmend/nicht-teilnehmend, offen/verdeckt. In der ethnologischen Feldforschung etwa nehmen ForscherInnen am Leben einer Gruppe teil (das kann „offen“, mit Wissen der Gruppe oder „verdeckt“, ohne deren Wissen, erfolgen) und beschreiben detailliert und „dicht“, was sie beobachten (Tagebuch, Feldnotizen). Zu Beginn des Prozesses muss wie beim Fotografieren der „Ausschnitt“, der Blickwinkel gewählt werden: Auf welche Aspekte soll sich die Aufmerksamkeit richten?

Ein Verfahren, das häufig im pädagogischen Bereich angewandt wird, ist die nicht-teilnehmende, strukturierte Beobachtung. Der Beobachter oder die Beobachterin wahrt Distanz und protokolliert mithilfe eines Rasters/Leitfadens und vorgegebener Merkmale (Items) minutiös das Geschehen. Die Aufmerksamkeit ist hier viel stärker fokussiert: Aufgrund von theoretischen Vorüberlegungen und Hypothesen werden nur bestimmte Aspekte eines Geschehens/Settings ausgewählt, andere werden hingegen vernachlässigt.

In der Forschung werden auch zwei oder mehrere Erhebungsmethoden angewandt, um einen Gegenstand zu untersuchen („Triangulation“; für einen Überblick über ausgewählte Methoden für die Praxis siehe auch Brüner 2015). Damit sollen „einseitige“ Betrachtungsweisen vermieden werden, da das soziale Feld von mehreren Punkten aus „vermessen“ wird (der Begriff stammt ja ursprünglich aus der Geodäsie, der Wissenschaft von der Ausmessung und Abbildung der Erdoberfläche).

5. Entwicklungsergebnisse auswerten und interpretieren

Es gibt unterschiedliche Auswertungs- und Interpretationsverfahren. Grob kann man – abhängig von der Zielsetzung des Vorhabens und von den verwendeten Erhebungsmethoden – zwischen qualitativen und quantitativen Verfahren unterscheiden. Ein Beispiel ist die Programmanalyse: Das Programm einer Bildungseinrichtung kann als Quelle herangezogen werden, um z. B. zu untersuchen, welche Altersbilder vorkommen (qualitative Inhaltsanalyse); es kann aber auch zur quantitativen Erfassung der Angebote zum Thema „Lernen im Alter“ verwendet werden (quantitative Inhaltsanalyse).

Ein forschungsbasiertes Vorgehen erfordert eine kritische Grundhaltung und systematisches „Misstrauen“ gegenüber dem, was man beobachtet hat und näher untersuchen möchte (vgl. Bamberger/Foster 2004). Das gilt in gleicher Weise für die Interpretation der erzielten Entwicklungsergebnisse. Einige grundsätzliche Anforderungen lauten (vgl. Cotrell 2010, Moser 2015):

- Sein und Wollen nicht miteinander vermischen;
- Begriffe definieren und einheitlich verwenden;
- vorschnelle Verallgemeinerungen vermeiden;
- Zahlen und Prozente allein „beweisen“ noch nichts;
- Korrelationen nicht mit kausalen Erklärungen verwechseln;
- einen Text so in andere Worte übertragen, dass der Sinn nicht verändert wird (z. B. Paraphrase eines Interviewtextes).

6. Entwicklungsergebnisse präsentieren und publizieren

Im Prinzip orientiert sich die Darstellung der Entwicklungsergebnisse an den oben skizzierten wissenschaftlichen Kriterien (Stichwort: Transparenz). Das gilt sowohl für eine Präsentation für ein Fachpublikum als auch für das Verfassen eines Fachartikels. Im Wesentlichen muss auf die folgenden Fragen eingegangen werden:

- Was waren Ausgangslage und -problem? Wie lautete die Entwicklungsfrage? Was war die Zielsetzung?
- Mit welcher „Theorie“ (z. B. Bildungsansatz), welcher Methode und welchen Instrumenten wurde gearbeitet?
- Wie lautet die Antwort auf die Frage? Auf welche Daten/Quellen/Belege und Erfahrungen kann sie sich stützen?
- Welche Herausforderungen/Probleme sind aufgetaucht?
- Was sind die Schlussfolgerungen aus dieser Antwort? Was sind die „lessons learned“, welche Empfehlungen können gegeben werden?

Diese Fragen dienen der Strukturierung der Präsentation und bilden genauso auch den roten Faden für das Schreiben eines forschungsbasierten Fachartikels (zum formalen Aufbau siehe oben Punkt 3). Da die AdressatInnen FachkollegInnen und/oder ForscherInnen im Feld sind, sollte das Hauptaugenmerk auf der kritischen Reflexion und dem (möglichen) Erkenntnisgewinn liegen, der durch ein Praxisprojekt für die Community erzielt wurde. Es ist nicht nötig, das eigene Praxisprojekt primär als „Erfolgsgeschichte“ zu präsentieren: Es sollten vor allem auch die Bereiche/Prozesse, die nicht so gut funktioniert haben, thematisiert werden. Zu viele Beispiele und Details ohne entsprechende kritische Distanz und ernsthaftes Bemühen, Antworten auf die oben gestellten Fragen zu geben, sind der Sache ebenfalls nicht förderlich.

Literatur

Brünner, Anita (2015): Qualitätssichernde Maßnahmen in der erwachsenenpädagogischen Bildungsarbeit in Österreich unter Berücksichtigung der nachberuflichen Lebensphase. BMASK Endbericht Teil 2: Leitfaden zur Selbstevaluation. Maria Rain: ohne Verlag.

Bramberger, Andrea/Forster, Edgar (2004): Wissenschaftlich schreiben. kritisch – reflexiv – handlungsorientiert. Münster: LIT Verlag.

Cottrell, Stella (2010): Studieren – Das Handbuch. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Moser, Heinz (2015): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. 6. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Nuissl, Ekkehard (2010): Empirisch forschen in der Weiterbildung (Studententexte für Erwachsenenbildung, DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Rost, Friedrich (2008): Lern- und Arbeitstechniken für das Studium. 5. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag.

III Wissenschaftsbasierte Praxisreflexion als verbindende Aktivität zwischen Bildungsforschung und -praxis – ein Ausblick

Der vorliegende Kurzleitfaden wurde erarbeitet, um PraktikerInnen eine Handreichung anzubieten, ihre Praxisprojekte und deren Darstellung auf der Basis wissenschaftlichen Wissens und einer an eine wissenschaftliche Vorgangsweise angelehnte Methodik soweit zu reflektieren, dass ein produktiver Dialog mit ForscherInnen – im Hinblick auf die qualitätsvolle Weiterentwicklung der Praxis und auch als Rückmeldung aus der Praxis an die Forschung – möglich wird.

Über das unmittelbare Ergebnis hinaus, ist die Projektgruppe zum Schluss gekommen, dass eine Weiterentwicklung des Ansatzes „wissenschaftliche Praxisreflexion“ im Hinblick auf die weitere Förderung der Qualität der Bildungsarbeit notwendig wäre, und zwar entlang folgender Linien:

- wissenschaftsbasierte Praxisreflexion als Grundkompetenz von in der Bildungsarbeit für und mit Ältere(n) Tätige; langfristig sollte mit weiterer Entwicklungsarbeit der Professionalisierungsansatz der Ausbildung von „researching practitioners“/„researching professionals“ im Sinne der Umsetzung von „Praxisforschung“ gestärkt werden;
- wissenschaftsbasierte Praxisreflexion als grundlegende Kompetenz einer Bildungsorganisation, die in diesem Feld tätig ist oder tätig werden will;
- wissenschaftsbasierte Praxisreflexion als eine Form des institutionen- und sektorenübergreifenden Dialogs zwischen Bildungspraxis, Bildungsforschung und Politikentwicklung/öffentliche Verwaltung im Feld Bildung im Alter.

Ein erster Ansatz für ein neues Modell von „Research-Practice-Partnership“ („Forschung-Praxis-Partnerschaft“) wurde bereits theoretisch gefasst

(Kolland/Ludescher/Waxenegger 2016), eine weitere konkrete Ausarbeitung für die praktische Umsetzung im Hinblick auf die noch bessere Nutzung von Interaktionsräumen zwischen Wissenschaft, Praxis und Politikentwicklung wäre aber erforderlich.

IV Literatur

Amann, Anton (2004): Die großen Alterslügen. Generationenkrieg – Pflegechaos – Fortschrittsbremse? Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Amann, Anton/Bischof, Christian/Salmhofer, Andreas (2016): Intergenerationelle Lebensqualität. Diversität zwischen Stadt und Land. Wien: BMASK.

Amann, Anton/Ehgartner, Günther/Felder, David (2010): Sozialprodukt des Alters. Über Produktivitätswahn, Alter und Lebensqualität, Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Antz, Eva-Maria/Franz, Julia/Frieters, Norbert/Scheunpflug, Annette (2009): Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationelle Bildungsarbeit. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

AUCEN – Austrian University Continuing Education and Staff Development Network (2002): Mission Statement vom 11. März 2002. Online im Internet: [Link zu http://www.aucen.ac.at/fachbereiche/weiterbildung](http://www.aucen.ac.at/fachbereiche/weiterbildung) [Stand: 09.09.2015].

Baumgartner, Katrin/Kolland, Franz/Wanka, Anna (2013): Altern im ländlichen Raum. Entwicklungsmöglichkeiten und Teilhabepotentiale. Stuttgart: W. Kohlhammer.

BMASK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hg.) (2012): Altern und Zukunft. Bundesplan für SeniorInnen und Senioren. 2. Auflage. Wien: BMASK.

BMASK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hg.) (2015): Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des Freiwilligen Engagements in Österreich. 2. Freiwilligenbericht. Wien: BMASK.

Bramberger, Andrea/Forster, Edgar (2004): Wissenschaftlich schreiben. kritisch – reflexiv – handlungsorientiert. Münster: LIT Verlag.

Brünner, Anita (2015): Qualitätssichernde Maßnahmen in der erwachsenenpädagogischen Bildungsarbeit in Österreich unter Berücksichtigung der nachberuflichen Lebensphase. BMASK Endbericht Teil 2: Leitfaden zur Selbstevaluation. Maria Rain: ohne Verlag.

Bubolz-Lutz, Elisabeth/Gösken, Eva/Kricheldorff, Cornelia/Schramek, Renate (2010): Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Cottrell, Stella (2010): Studieren – Das Handbuch. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Franz, Julia (2014): Intergenerationelle Bildung. Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Georgieff, Peter (2009): Aktives Alter(n) und Technik. Nutzung der Kommunikationstechnik (IKT) zur Erhaltung und Betreuung der Gesundheit älterer Menschen zu Hause. Arbeitspapier im Rahmen des Strategiefondsprojektes „Demografie und Innovation“. Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung. Online im Internet: [Link zu http://www.isi.fraunhofer.de/isi-wAssets/docs/t/de/publikationen/Aktives-Altern-und-Technik.pdf](http://www.isi.fraunhofer.de/isi-wAssets/docs/t/de/publikationen/Aktives-Altern-und-Technik.pdf) [Stand: 06.03.2016].

Gildemeister, Regine (2008): Was wird aus der Geschlechterdifferenz im Alter? Über die Angleichung von Lebensformen und das Ringen um biografische Kontinuität. In: Buchen, Sylvia/Maier, Maja S. (Hg.): Älterwerden neu denken. Interdisziplinäre Perspektiven auf den demografischen Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-215.

Graebner, Gernot/Bade-Becker, Ursula/Gorys, Bianca (2010): Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hg.):

Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 543-555.

Höpflinger, François (2015): Wirtschaftliche Sicherung im Alter – gestern und heute. Online im Internet: [Link zu http://www.hoepflinger.com/fhtop/Wirtschaftliche-Lage.pdf](#) [Stand: 18.02.2016].

Kade, Sylvia (2007): Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kohli, Martin/Künemund, Harald (2000): Lernen und Weiterbildung in der nachberuflichen Lebensphase. In: Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (Hg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag, S. 155-169.

Kolland, Franz/Heinrich, Marlene (2014): Bildung und aktive Gesundheitsförderung im Lebenslauf [Präsentationsfolien]. BMASK. Online im Internet: [Link zu https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/6/2/3/CH2227/CMS1314963502633/forschungsergebnisse_bildung_und_aktive_gesundheitsfoerderung_im_lebenslauf_wien_2014.pdf](#) [Stand: 30.05.2016].

Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah (2010): Bildung und aktives Altern: Bewegung im Ruhestand. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kolland, Franz/Ludescher, Marcus/Waxenegger, Andrea (2016): Research–practice partnership: improving links between research and professional practice in lifelong learning. In: Field, John/Schmidt-Hertha, Bernhard/Waxenegger, Andrea (Hg.): Universities and engagement. International perspectives on higher education and lifelong learning. London, New York: Routledge, S. 24-36.

Leipold, Bernhard (2012): Lebenslanges Lernen und Bildung im Alter. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Lenz, Werner (2011): Wertvolle Bildung. Kritisch – skeptisch – sozial.
Wien: Löcker.

Lindenberger, Ulman/Smith, Jacqui/Mayer, Karl Ulrich/Baltes, Paul B.
(Hg.) (2010): Die Berliner Altersstudie. 3. Auflage. Berlin: Akademie
Verlag.

Moser, Heinz (2015): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine
Einführung. 6. Auflage. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Nuissl, Ekkehard (2010): Empirisch forschen in der Weiterbildung
(Studientexte für Erwachsenenbildung, DIE – Deutsches Institut für
Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

ÖIAT – Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation
(2015): Studie Maßnahmen für Senior/innen in der digitalen Welt. Online
im Internet: [Link zu
https://www.saferinternet.at/fileadmin/user_upload/Senioren_digitalen_W
elt/Studie_Ma%C3%9Fnahmen_Seniorinnen_in_der_digitalen_Welt.pdf](https://www.saferinternet.at/fileadmin/user_upload/Senioren_digitalen_Welt/Studie_Ma%C3%9Fnahmen_Seniorinnen_in_der_digitalen_Welt.pdf)
[Stand: 18.03.2016].

Republik Österreich (2011): LLL 2020. Strategie zum lebensbegleitenden
Lernen in Österreich. Wien: ohne Verlag.

Rost, Friedrich (2008): Lern- und Arbeitstechniken für das Studium. 5.
aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für
Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag.

Schmidt, Bernhard (2009): Weiterbildung und informelles Lernen älterer
Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive.
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag.

Schumacher, Björn (2015): Das Geheimnis des menschlichen Alterns: Die
überraschenden Erkenntnisse der noch jungen Altersforschung.
München: Karl Blessnig.

Simon, Gertrud (2013): Generationen – Generativität – Lebenslanges Lernen. Entwicklungen, Hintergründe, Ansätze, Chancen. In: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz/Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang (Hg.): Generationen – Generativität – Lebenslanges Lernen. Intergenerationelles Lernen unterstützen. Workshop vom 15. bis 17. Oktober 2012 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in St. Wolfgang/Strobl. Wien, St. Wolfgang: ohne Verlag, S. 9-19.

Simon, Gertrud (2015): Lernen und Bildung als Bausteine für „erfolgreiches“ Altern? Ein Beitrag zur Bildung im Alter (LLL). Projekt im Auftrag des BMASK. Graz: ohne Verlag.

Statistik Austria (2015): Europäische Erhebung über den IKT-Einsatz in Haushalten 2015. Online im Internet: [Link zu http://www.statistik.at/web_de/statistiken/energie_umwelt_innovation_mobilitaet/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/energie_umwelt_innovation_mobilitaet/informationsgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/index.html) [Stand: 06.03.2016].

Statistik Austria (2015): Österreich. Zahlen – Daten – Fakten. 10. Auflage. Wien: Statistik Austria.

Universitätsgesetz (2002): Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Universitätsgesetz 2002 – UG), BGBl. I Nr. 120/2002. Online im Internet: [Link zu http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128](http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128) [Stand: 10.09.2015].

Waxenegger, Andrea namens der Projektgruppe Lernen im späteren Lebensalter (Hg.) (2011): Lernen und Bildung im späteren Lebensalter. Leitlinien und Prioritäten 2020. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.

WHO – Weltgesundheitsorganisation (2002): Aktiv altern – Rahmenbedingungen und Vorschläge für politisches Handeln. Online im Internet: [Link zu](#)

http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67215/2/WHO_NMH_NPH_02.8ger.pdf [Stand: 28.04.2016].

Wiener Plattform für Freiwilligenkoordination (2015): Perspektiven. Lebenslanges Lernen & freiwilliges Engagement. Wien: ohne Verlag.

Wittpoth, Jürgen (2005): Wissenschaft und Weiterbildung. In: Jütte, Wolfgang/Weber, Karl (Hg.): Kontexte wissenschaftlicher Weiterbildung. Entstehung und Dynamik von Weiterbildung im universitären Raum. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, S. 17-24.

Weitere Materialien/Studien finden sich auf der Homepage des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz: [Link zu https://www.sozialministerium.at/site/Soziales_und_KonsumentInnen/Soziale_Themen/SeniorInnenpolitik/Lebenslanges_Lernen_und_Bildung/](https://www.sozialministerium.at/site/Soziales_und_KonsumentInnen/Soziale_Themen/SeniorInnenpolitik/Lebenslanges_Lernen_und_Bildung/)