



Abschließender Projektbericht der Studie

Bildung und Lernen im Alter

Eine Befragung der Bürgerinnen und Bürger Magdeburgs

Amt für Statistik

Landeshauptstadt Magdeburg

Impressum

Herausgeber:	Amt für Statistik der Landeshauptstadt Magdeburg Julius-Bremer-Straße 10 39104 Magdeburg statistik@magdeburg.de
Verantwortlich:	Dr. Tim Hoppe
Autorinnen:	Madeleine Stubbe, Dr. Anja Bethmann
Redaktion:	Madeleine Stubbe
Satz und Layout:	Dr. Anja Bethmann
Grafiken:	Dr. Anja Bethmann, Madeleine Stubbe
Titelfoto:	Hermann Traub, pixabay
Kontakt:	statistik@magdeburg.de
Stand:	Februar 2017

Hinweise zum Urheberrecht

Alle Veröffentlichungen oder Daten des Projektberichts *Bildung und Lernen im Alter* der Landeshauptstadt Magdeburg sind Werke im Sinne §2 Urheberrechtsgesetz. Die Vervielfältigung, Verwendung und/oder Verbreitung von Veröffentlichungen oder Daten unabhängig welchen Mediums (Print, Datenträger, Datei etc.) – auch auszugsweise – ist nur mit Quellenangabe gestattet. Es bedarf der vorherigen Genehmigung bei Nutzung gewerblicher Zwecke, bei entgeltlicher Verbreitung oder bei Weitergabe an Dritte sowie die Weiterverbreitung über elektronische Systeme und/oder Datenträger. Sofern in den veröffentlichten Daten auf das Vorhandensein von Copyrechten Dritter hingewiesen wird, sind deren ausgewiesene Copyrightbestimmungen zu wahren. Alle übrigen Rechte bleiben vorbehalten.

Danksagung

Unser Dank gilt zunächst allen Teilnehmenden der Studie, insbesondere denjenigen, die in einem ausführlichen Interview offen über ihre Biografie und persönlichen (Bildungs-)Erfahrungen gesprochen haben. Auch die Unterstützung durch die verschiedenen Institutionen, die uns mit ihrem Expertenwissen und dem „Zugang zum Feld“ geholfen haben, wissen wir sehr zu schätzen. Ebenso wichtig war die Beratung und der wissenschaftliche Dialog über die Forschungswerkstatt qualitativer Bildungs- und Sozialforschung an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg sowie dem Fachbereich für Soziale Arbeit, Gesundheit und Medien mit seiner Expertise im Feld Alternswissenschaft.

Ohne die Beteiligung lokaler Akteure und das Einbringen konstruktiver Kritik wäre das Projekt nicht in dieser Form möglich gewesen – Ihnen allen vielen Dank!

Weiterhin danken wir der Investitionsbank Sachsen-Anhalt und dem Ministerium für Landesentwicklung und Verkehr des Landes Sachsen-Anhalt für die Förderung des Forschungsprojektes im Rahmen ihres Schwerpunktes „Demografischen Wandel gestalten“.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VII
1. Einleitung	1
1.1. Zur Bedeutung von Bildung im Alter für Kommunen	1
1.2. Forschungsbedarf aus Sicht der Bildungswissenschaften	2
1.3. Aufbau des Berichtes	2
2. Theoretischer Hintergrund	3
2.1. Begriffliche Klärung	3
2.1.1. Bildung	3
2.1.2. Lernen	4
2.1.3. Bildungsinteressen	4
2.2. Entwicklung einer Fragestellung	5
2.3. Methodologische Schlussfolgerungen	6
3. Methodisches Vorgehen	7
3.1. Explorative Phase	7
3.2. Qualitativer Untersuchungsblock: Interviews	8
3.2.1. Feldzugang	8
3.2.2. Datenerhebung	8
3.2.3. Kontinuierliche Reflexion mittels Gedächtnisprotokollen	9
3.2.4. Datenauswertung	10
3.3. Quantitativer Untersuchungsblock: Schriftliche Befragung	10
3.3.1. Aufbau des Fragebogens	10
3.3.2. Stichprobenziehung: Auswahl der befragten Personen	11
3.3.3. Statistische Methoden zur Datenanalyse	11
3.4. Zusammenführung der Erkenntnisse	12
3.5. Studiendesign kompakt	12
4. Erkenntnisse aus der Bürgerbefragung	13
4.1. Demografische Merkmale	13
4.2. Einstellung zum Lernen	13
4.3. Lernvoraussetzungen	16
4.4. Bisheriges privates Lernverhalten	16
4.5. Wünsche an die Bildungslandschaft Magdeburgs	20
4.6. Zusammenfassung	24

5. Erkenntnisse aus den Interviews	25
5.1. Entwicklung eines theoretischen Modells	25
5.1.1. Konzept: Leistungsstreben	26
5.1.2. Konzept: Lernorientierung	29
5.1.3. Dimensionierung der Konzepte	33
5.1.4. Weitere Einflussfaktoren: Geschlecht und Altersempfinden .	35
5.2. Zusammenfassung	39
6. Diskussion und Ausblick	40
6.1. Einordnung der Ergebnisse in den aktuellen Diskurs	40
6.2. Eigene kritische Bewertung	42
6.3. Handlungsempfehlungen	43
6.3.1. Förderung von intergenerationalem Lernen	43
6.3.2. Berücksichtigung von Alters- und Genderaspekten	44
6.3.3. Verbesserung des Informationsflusses	45
6.3.4. Anreize setzen durch adressatengerechte Vermarktung . . .	45
6.4. Ausblick	46
Literatur	47
A. Leitfaden für die Durchführung der episodisch-narrativen Interviews	51
B. Musterfragebogen	54

Abbildungsverzeichnis

1.	Darstellung des Forschungsprozesses	7
2.	Lerninteresse/Häufigkeit des Lernens	13
3.	Einflussfaktoren auf das Lerninteresse/die Häufigkeit des Lernens .	14
4.	Wichtigkeit, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben oder auszu- bauen	15
5.	Einflussfaktoren auf die Wichtigkeit des Lernens	15
6.	Einflussfaktoren auf die Menge an Freizeit	16
7.	Einflussfaktoren auf die Gründe für bisheriges Lernen	18
8.	Einfluss verschiedener Faktoren auf zwei Gründe für bisheriges Ler- nen	19
9.	Einflussfaktoren auf den Lernhinderungsgrund Versagensangst . . .	20
10.	Einflussfaktoren auf die Motivation zur Teilnahme an Bildungsange- boten	22
11.	Einfluss verschiedener Faktoren auf zwei motivierende Gründe zur Teilnahme an Bildungsangeboten	23
12.	Dimensionen der Kernkategorie Leistungsorientierung	27
13.	Dimensionen der Kernkategorie Lernorientierung	30
14.	Dimensionierung zwischen Kontinuität und Differenz	34
15.	Wahrnehmungs- und Handlungsebenen des Indikators Geschlecht .	36
16.	Wahrnehmungs- und Handlungsebenen des Indikators Altersemp- finden	37

Auf einen Blick

Art des Projekts

Drittmittelfinanzierte wissenschaftliche Studie des Amts für Statistik der Landeshauptstadt Magdeburg

Projektziel

Erfassung von Bildungsinteressen und -bedürfnissen von älteren Magdeburger Bürgerinnen und Bürgern mittels Interviews sowie einer schriftlichen Befragung

Generierung von Handlungsempfehlungen anhand der erhobenen Daten

Bearbeitungszeitraum

1. Januar 2016 – 31. Dezember 2016

Verantwortliche Mitarbeiterinnen

Madeleine Stubbe, M. A.

- Konzeption des allgemeinen Studiendesigns
- Projektleitung und -management
- Qualitative Erhebung und Auswertung

Dr. Anja Bethmann

- Quantitative Erhebung und Auswertung
- Organisatorische Unterstützung

Förderer

- Investitionsbank Sachsen-Anhalt
- Ministerium für Landesentwicklung und Verkehr des Landes Sachsen-Anhalt

1. Einleitung

1.1. Zur Bedeutung von Bildung im Alter für Kommunen

Kommunen stehen landesweit vor der Herausforderung, gesellschaftliche Wandlungsprozesse wie die beschleunigte technische Entwicklung oder die Veränderungen der demografischen Struktur zu managen. Erstere führt dazu, dass Wissen schneller veraltet und seine ständige Erneuerung sowohl für den Beruf als auch für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben unabdingbar wird. Für die Menschen bedeutet dies, kontinuierlich am Ball zu bleiben und weiter lernen zu müssen. Lebenslanges Lernen wird dadurch zu einem bildungspolitischen Imperativ (vgl. Kolland 2008, S. 175).

Der demografische Wandel führt wiederum dazu, dass das Alter an Bedeutung gewinnt. Der Anteil älterer Personen an der Gesamtbevölkerung steigt unvermindert an und ein Altenquotient von 67.3 aufwärts (vgl. Statistisches Bundesamt 2015, S. 11) wird insbesondere in Sachsen-Anhalt die neue demografische Realität sein. Gleichzeitig wird sukzessive die Lebensarbeitszeit angehoben, und durch eine deutlich verbesserte Gesundheitsversorgung sind die alten Menschen heutzutage fitter als je zuvor. Die Zeit des Ruhestandes können sie häufig als sogenanntes drittes Alter auskosten und nach Belieben gestalten (vgl. Friese 2014, S. 20).

Daraus folgt, dass der Bildungsbereich für ältere Erwachsene in vielerlei Hinsicht wichtiger wird. Denn Bildungsangebote sind notwendig für den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit von Erwerbstätigen und gleichermaßen ein Instrument, mit dem soziale Teilhabe gestärkt werden kann. Bildung als Katalysator von Selbstentfaltung und -verwirklichung trägt letztlich zu einem erfolgreichen Altern bei (vgl. Kolland 2014, S. 233f.).

Da sich Bildung und Lernen mit zunehmendem Alter aus den formalisierten Bildungsinstitutionen in den non-formalen oder informellen Rahmen verschiebt (Begriffsklärung auf S. 3), entfallen die klassischen Zuständigkeiten und gesetzliche Regelungen auf Länderebene. Kommunen sind gefragt, sich in diesem Bereich zu engagieren. Sie sollen Bildungsmöglichkeiten gemäß den Interessen und Bedürfnissen ihrer Bürgerinnen und Bürger schaffen bzw. unterstützen.

Auf kommunaler Ebene fehlt jedoch das Wissen über die Bedürfnislagen und die spezifischen Bildungsinteressen von Magdeburger Bürger/-innen der Generation 50+. Hier füllt das Forschungsprojekt „Bildung im Alter“ eine Lücke und nimmt den/die Einzelne/n als Ausgangspunkt einer umfangreichen Untersuchung.

1.2. Forschungsbedarf aus Sicht der Bildungswissenschaften

Bisher gibt es noch wenige wissenschaftliche Erkenntnisse darüber, wie sich die subjektiven Deutungsmuster eines Menschen konstituieren und auf die individuelle Bildungsorientierung im Alter, insbesondere abgebildet in non-formalen und informellen Lernprozessen, wirken (vgl. Tippelt et al. 2009, S. 17). Über die subjektiven Sinnzusammenhänge, die zu einer Teilnahme an Bildungsangeboten führen oder diese verhindern, ist demnach wenig bekannt (vgl. Dörner & Schäffer 2012, S. 79).

Bei der Forderung nach steigender Bildungsaktivität, indem mehr ältere Menschen Bildungsangebote nutzen, wird außer Acht gelassen, dass die Weiterbildung im Erwachsenenalter grundsätzlich der freien Entscheidung des Individuums überlassen ist. Welches Verständnis von Bildung und ihrer subjektiven Relevanz für den/die Einzelne/n besteht, ist somit grundlegend dafür, inwieweit die Teilnahme an klassischen Bildungsangeboten sinnvoll erscheint (vgl. Schmidt 2009, S. 64, Kolland & Ahmadi 2010, S. 28). Darüber hinaus wird in der Debatte der Bereich des informellen Lernens nach wie vor stiefmütterlich behandelt. Hinlänglich bekannt ist zwar, dass informelles Lernen im Lebensverlauf an Relevanz gewinnt und mit zunehmendem Alter alltagsrelevante Bewältigungskompetenzen in den Vordergrund rücken (vgl. Kade 2009). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Rolle von Bildung (in einem breiten begrifflichen Verständnis, vgl. Abschnitt 2.1) im Leben älterer Menschen kann zum einen für ein tieferes Verständnis der Heterogenität der Generation 50+ hinsichtlich Bildungsinteressen und -bedürfnissen sorgen. Zum anderen kann eine Sensibilisierung für potenzielle Teilnahmebarrieren als auch eine Freilegung von Potenzialen zur besseren Unterstützung von Bildungsprozessen erfolgen.

1.3. Aufbau des Berichtes

In einem ersten Schritt wird ein theoretischer Rahmen geschaffen, indem Begriffe definiert und grundlegende Konzepte erläutert werden. Auf dieser Basis wird eine konkrete Forschungsfrage formuliert und das Vorgehen im Projekt danach ausgerichtet. Anschließend erfolgt die Darlegung der verwendeten Methoden zur Erhebung und Auswertung der Daten. Die Ergebnisse der Analyse werden separat entsprechend ihrer Erhebungsform vorgestellt und anhand von Grafiken sowie Fallbeispielen veranschaulicht. Abschließend werden auf Basis der Erkenntnisse Handlungsempfehlungen für die Stadt Magdeburg und ihre Bildungsakteur/-innen ausgesprochen und ein kleiner Blick in die Zukunft gewagt.

2. Theoretischer Hintergrund

Bei der Entwicklung eines Forschungsdesigns ergeben sich zahlreiche theoretische Überlegungen, die der Durchführung des Projektes vorangestellt werden. Die Entwicklung einer Fragestellung entlang theoretischer Grundannahmen sei hier kurz umrissen.

2.1. Begriffliche Klärung

Ausgegangen wird von dem Projektthema *Bildung und Lernen im Alter* und der übergeordneten Frage, die dem Projekttitle innewohnt: *Welche Bildungsinteressen haben ältere Menschen in Magdeburg?* Hier lassen sich einige begriffliche Annäherungen an den Untersuchungsgegenstand anschließen.

2.1.1. Bildung

Zunächst ist die Frage nach einer Definition des Bildungsbegriffes und seiner Bedeutung für spätere Lebensphasen zu stellen.

Vorweg ist festzuhalten, dass Bildung in diesem Projekt nicht als Qualifikationszustand, sondern als ein Prozess betrachtet wird. Dieser Prozess bezieht sich stets auf einen Menschen, welcher hier grundsätzlich als selbstbestimmt handelndes Subjekt aufgefasst wird (vgl. Kolland 2007, S. 165). Bildung bedeutet, dass sich der Mensch auf Basis seiner Erfahrungen Gedanken über sich und seine Umwelt macht. Aufgrund dessen gelangt er zu bestimmten (veränderten) Werten und Haltungen, mit denen er sich in der Welt verortet und die wiederum Grundlage seines Handelns sind. Wichtig ist dabei, dass diese reflexive Auseinandersetzung dazu führt, dass seine individuelle Handlungsfähigkeit erhalten oder erweitert wird (vgl. Breloer 2000, S. 42). Mit dieser begrifflichen Herangehensweise ist Bildung an kein Alter und an keine Institution gebunden, sondern beschreibt Selbst-Bildung und rückt „die aktive Komponente des älteren Menschen in den Vordergrund“ (vgl. Kolland 2007, S. 165).¹

Diese breite Auffassung von Bildung ist wichtig, um im Forschungsprozess einen Zugang zu der Vielzahl an möglichen Sinngebungen durch das Individuum zu ermöglichen.

¹Für die vielfältig geführte Diskussion um einen Bildungsbegriff, welcher der geragogischen Spezifik gerecht wird, sei hier auf Breinbauer (2007) verwiesen.

2.1.2. Lernen

Beim Lernen handelt es sich ebenfalls um eine Aktion, die zu einer erweiterten Handlungsfähigkeit beitragen soll. Diese Erweiterung geschieht durch die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten und hat demnach einen engeren Rahmen als der von Bildung (vgl. Egger 2008, S. 29).

Weiterhin wird der Begriff des lebenslangen Lernens verwendet. Gemäß seiner Auslegung durch die europäische Kommission beschreibt er, dass Lernen im gesamten Lebensverlauf stattfindet und stattfinden soll. Er wird unterschieden in formales, non-formales und informelles Lernen. Formales Lernen findet in klassischen Bildungseinrichtungen statt und führt in der Regel zu einem offiziell anerkannten Abschluss. Hingegen beschreibt die non-formale Ebene alle Bildungsaktivitäten, die in einem strukturierten Rahmen stattfinden und die informelle Ebene jene Situationen, in denen selbstgesteuert und zum Teil beiläufig gelernt wird. Informelles Lernen kann sowohl ungeplant und implizit, als auch zielgerichtet und intentional ablaufen² (vgl. Europäische Kommission 2012; Europäische Kommission 2016).

Da der Lernbegriff sich deutlich einfacher als der Bildungsbegriff in standardisierten Fragebögen operationalisieren lässt, findet er hauptsächlich im quantitativen Untersuchungsblock dieses Projektes Anwendung.

2.1.3. Bildungsinteressen

Weiterhin ist über den Interessebegriff nachzudenken, wozu folgende Grundannahmen für dieses Projekt wegweisend sind: Die Explikation von Bildungsinteressen setzt einen bestimmten Grad an Reflexion voraus, nämlich das Nachdenken über Bildung und individuelle Erwartungen, die an Bildung gestellt werden. Die Interessen eines Menschen entstehen durch seine subjektive Begründung (sie sind nicht „einfach da“), d. h. sie entstehen und verändern sich durch Bildung (vgl. Grotlüschen 2010, S. 38). Die Interessen eines Menschen weisen eine „Doppelstruktur“ auf: Sie haben eine „pragmatisch-vordergründige“ und eine „habituell-hintergründige“ Dimension (vgl. Grotlüschen 2010, S. 67). In diesem Projekt wird davon ausgegangen, dass artikulierte Bildungsinteressen Ausdruck einer Relevanzsetzung sind, die ein Mensch in seiner gegenwärtigen Lebenssituation vornimmt. Sie liegen in dem individuellen Verständnis von Bildung (Funktion, Beschaffenheit, etc.) und des interessierten Gegenstandes begründet. Die Formulierung von so etwas wie „Bildungsinteressen“ ist demzufolge im Zusammenhang

²Zur Diskussion des Begriffs siehe auch Dohmen (2001).

mit subjektiven Deutungsmustern zu verstehen, welche wiederum durch Bildungsprozesse entstehen und sich verändern. Als solche beeinflussen sie das Handeln eines Menschen. Für den qualitativen Teil bedeutet dies eine Beschränkung auf die Erfassung biografischer Hintergründe, die zu der Ausprägung einer bestimmten Haltung gegenüber dem, was man mit Bildung assoziiert, führen. Darüber hinaus ist die Wirksamwerdung in der aktuellen Alltagsgestaltung – insbesondere in Bezug auf eine aktive Teilnahme an bildungsorientierten Veranstaltungen³ – von Interesse für das Forschungsvorhaben.

2.2. Entwicklung einer Fragestellung

Der vorangegangene Abschnitt hat gezeigt, dass die Frage nach Bildungsinteressen und -bedürfnissen im Alter nicht auf direktem Wege zu beantworten ist. Denn das, was unter dem Begriff verstanden wird und das, was eine Person dazu motiviert, eine bestimmte Bildungsaktivität aufzunehmen, hat eine große Auswirkung auf das, was eine Person als ihre Bildungsinteressen benennt.

Wenn die Perspektive der Betroffenen selbst in den Blick genommen wird – wie es im vorliegenden Projekt der Fall ist –, muss die Forschungsfrage diese Schwierigkeit berücksichtigen. Je nach Herangehensweise eignen sich unterschiedliche Fragestellungen.

Für die Mikroebene gilt, dass die Untersuchung von subjektiven Sinnstrukturen Antwort auf die Alltagsrelevanz von Bildung(sangeboten) im Leben Älterer geben kann. Das bedeutet, dass die *implizite* Dimension Gegenstand der Forschung wird. Daraus ergibt sich folgende leitende Forschungsfrage:

Welche Rolle spielt Bildung im Alltag 50–80-Jähriger und wie lässt sich diese aus dem individuellen Bildungsverständnis heraus erklären?

Dem unterzuordnen sind die Fragen:

Welche Einstellungen gegenüber (Weiter-)Bildung sind für das Subjekt handlungsleitend?

- *Wie verortet sich das Subjekt in seiner Umwelt (Selbstbild, Weltbild)?*
- *Was verbindet das Subjekt mit Bildung und Lernen?*
- *Welche biografischen Erkenntnisse liegen dem zugrunde?*

³Hierzu werden all jene organisierten Aktivitäten gezählt, die Wissenserwerb, Kompetenzerweiterung oder Erfahrungsaustausch zum Ziel haben.

Inwiefern partizipiert das Subjekt gegenwärtig an formalem, non-formalem oder informellem Lernen?

- *Wird die Teilnahme an organisierten Bildungsveranstaltungen als subjektiv sinnvoll empfunden? Worin steckt dieser (Un-)Sinn?*
- *Was wird mit der Intention zu lernen auf welche Weise angegangen?*

Diese Fragen gelten vor allem für den qualitativen Untersuchungsblock. Die Konzeption des Fragebogens für den quantitativen Untersuchungsblock unterlag den gleichen übergeordneten Fragen, fokussierte jedoch konkrete Formen sowie den jeweiligen Umfang alltäglicher Bildungsaktivität. Ergänzt wurde der Fragebogen durch eine Zukunftsperspektive:

Welche Wünsche an die organisatorische und didaktische Gestaltung von Bildungsangeboten äußern die Befragten?

2.3. Methodologische Schlussfolgerungen

Was bedeutet die Wahl dieser Forschungsfrage für das Studiendesign? Sie erfordert eine Befragung, die viel Raum für Erläuterungen lässt und den Befragten die Möglichkeit gibt, entlang eigener Interpretationen mit den Begriffen umzugehen. Weiterhin erfordert sie umfangreiches Hintergrundwissen durch Einblicke in die Biografie der Befragten, um ihr Denken und Handeln logisch nachzuvollziehen. Eine offen gehaltene Interviewform bietet sich dafür an.

Für eine repräsentative Befragung mittels Fragebogen gilt indes, den Erkenntnisverlauf aus der qualitativen Erhebung zu berücksichtigen, beispielsweise indem auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Bildung berücksichtigt und abgefragt werden. Aufgrund der oben benannten Schwierigkeiten auf der impliziten Ebene, die mit dem Bildungsbegriff einhergehen, ist der Lernbegriff in einer schriftlichen Befragung zu bevorzugen. Der Fokus der Befragung sollte auf der Erfassung des gegenwärtigen Bildungsverhaltens sowie Lernpräferenzen liegen, um in den Erkenntnissen anschlussfähig an die qualitative Erhebung zu sein.

3. Methodisches Vorgehen

Der Forschungsprozess gliederte sich in mehrere Erhebungs- und Auswertungsphasen (Abbildung 1).

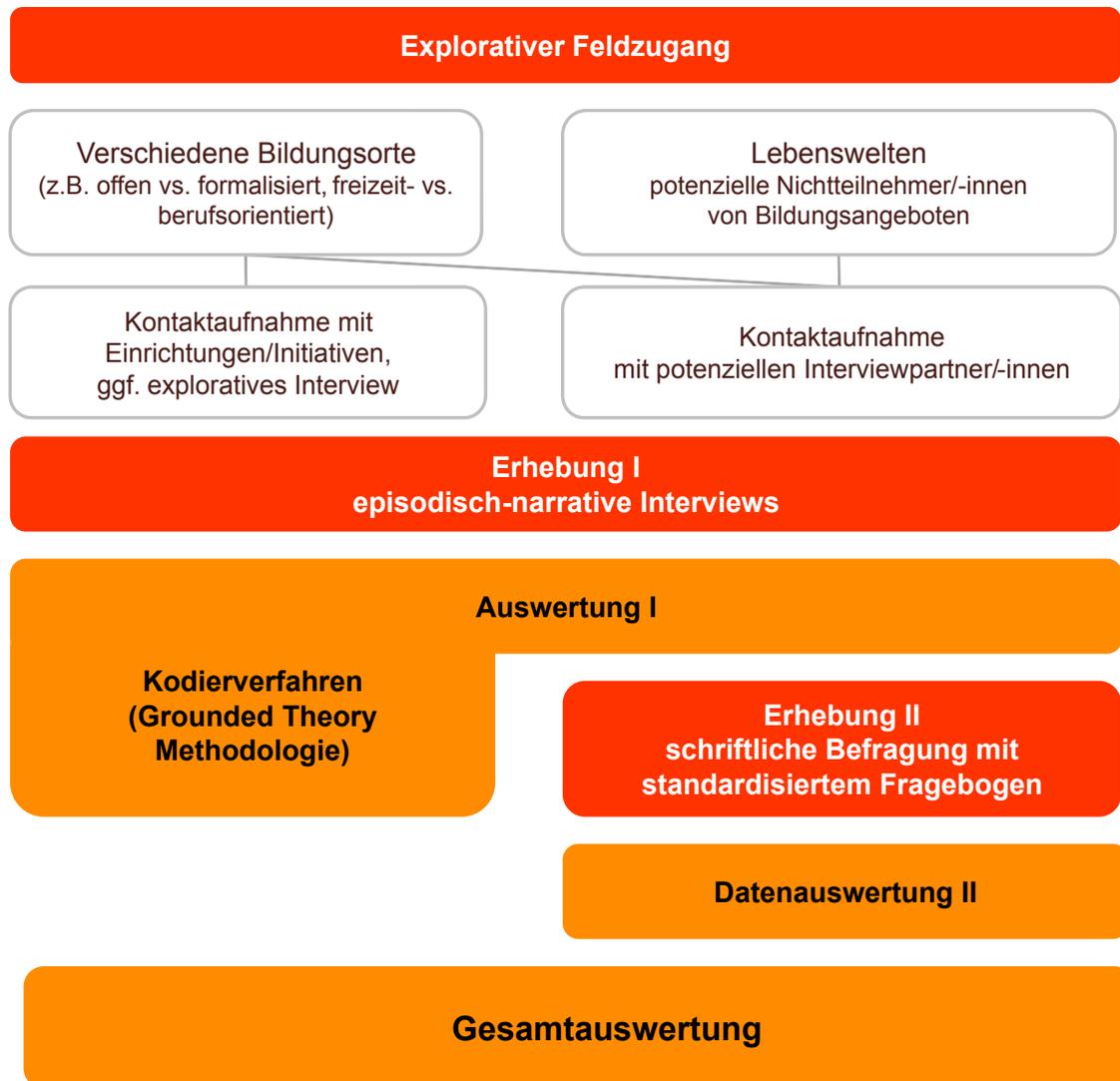


Abbildung 1. Darstellung des Forschungsprozesses.

3.1. Explorative Phase

Der Zugang zum Feld sowie zu möglichen relevanten Bildungsakteur/-innen wurde explorativ angelegt. So sollten Informationen zweierlei Art gewonnen werden: (1) Informationen über mögliche Bildungsorte für Ältere in Magdeburg und Erfahrungen der Bildungsakteur/-innen mit dem Thema, (2) Türöffner für die Kontaktaufnahme mit potenziellen Interviewpartner/-innen.

Über eine systematische Internetrecherche wurden zunächst Bildungs- und Freizeitangebote identifiziert, die sich an ältere Menschen Magdeburgs richten. Diese wurden im Verlauf thematisch sortiert und Einrichtungen mit unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen kontaktiert. An sie wurde mit der Bitte herangetreten, bei der Suche nach Interviewpartner/-innen behilflich zu sein, indem sie Nutzer/-innen ihrer Angebote per Email, Aushang oder ähnlichem über das Projekt informieren. Außerdem wurde die Bereitschaft zu einem Experteninterview abgefragt, um den Erfahrungshorizont der in der Bildungspraxis Tätigen einzubeziehen. Aufgrund der knappen zeitlichen und personellen Ressourcen konnten hier jedoch nur zwei explorative Interviews durchgeführt werden. Die darin getroffenen Aussagen zu den Erfahrungen mit der Zielgruppe 50+ in der Volkshochschule sowie einem Nachbarschaftstreff wurden im weiteren Forschungsverlauf berücksichtigt.

3.2. Qualitativer Untersuchungsblock: Interviews

Ziel dieses Untersuchungsblocks war die Ergründung von Faktoren, die auf individueller Ebene das Bildungsverhalten beeinflussen. Es handelt sich um eine Suche nach implizit wirkenden Denkmustern.

3.2.1. Feldzugang

Nach der Methode des theoretischen Samplings in der qualitativen Forschung wurde der Feldzugang zu potenziellen Interviewpartner/-innen zunächst sehr breit angelegt und im Verlauf des Forschungsprozesses fokussiert. Ziel ist es, eine möglichst große Heterogenität an Lebenswelten der betrachteten Zielgruppe zu erfassen. Die Generierung von Interviewpartner/-innen erfolgte wie oben beschrieben sowohl über die Kontaktaufnahme mit verschiedenen Einrichtungen und Initiativen, als auch über das Schneeballsystem im eigenen Bekanntenkreis. Letzteres wird insbesondere dort relevant, wo Personen ausfindig gemacht werden sollen, die in keinem der zielgruppenorientierten Angebote vertreten sind und dem Thema Bildung gegenüber möglicherweise eher kritisch gegenüber eingestellt sind.

3.2.2. Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgt nach der Methode des episodisch-narrativen Interviews (Flick 2011, 2014). Diese Methode eignet sich insbesondere für die Untersuchung von Themen, die biografisch fundiert als auch reflexiv orientiert sind. Die beabsichtigte Untersuchung des Bildungsverständnisses und seiner Wirkung im Alltag eines Subjektes erfüllt hierfür beide Kriterien: Das Bildungsverständnis

äußert sich implizit in Einstellungen und Haltungen, als auch explizit in der Reflexion über Begrifflichkeiten. Es ist Ergebnis biografisch verarbeiteter Erfahrungen (vor dem Hintergrund einer bestimmten sozialen Herkunft) und über Erzählungen abrufbar (vgl. Flick 2014, S. 245). Diese Interviewform wird anhand eines Leitfadens durchgeführt, d. h. die Forschenden begeben sich mit vorbereiteten Fragen in die Interviewsituation hinein. Allerdings reagieren sie flexibel auf den/die Befragte(n), indem sie die Reihenfolge der Fragen an die Situation anpassen und mit Nachfragen auf bereits Gesagtes eingehen.

Der verwendete Leitfaden (siehe Anhang A) enthielt Fragen zu vier Themenkomplexen:

- Bildungsverständnis (semantisches Wissen)
- Bildungsteilhabe in der Vergangenheit
- Bildungsteilhabe in der Gegenwart
- Bildungswünsche

Die Fragen wurden so formuliert, dass sie zu Schilderungen von persönlichen Erfahrungen anregen, z. B.

- Welche Rolle hat Bildung und Lernen in Ihrem Berufsleben gespielt? Schildern Sie mir doch mal einige Situationen, die mir das verdeutlichen.
- Haben Sie den Eindruck, dass sich das, was Lernen oder Bildung für Sie bedeutet, im Vergleich zu früher verändert hat? Erzählen Sie mir bitte ein Beispiel, wodurch mir das verdeutlicht wird.

Im Anschluss an das offen gehaltene Interview wurden in einem Kurzfragebogen soziodemografische Merkmale wie Alter, höchste Berufsqualifikation oder Wohnsituation abgefragt.

3.2.3. Kontinuierliche Reflexion mittels Gedächtnisprotokollen

Ergänzend zu den Interviews wurden Protokolle angefertigt, in denen jegliche Form des Feldkontaktes und der Gesprächsführung reflektiert wird. Ein derartiges Postskriptum enthält Angaben über das Zustandekommen des Kontaktes, die Gesprächssituation, Störfaktoren und wahrgenommene Verfassung des/der Interviewten (vgl. Gläser & Laudel 2010, S. 192). Es orientiert sich an den Grundsätzen ethnographischer Forschung und sichert die Nachvollziehbarkeit des Vorgehens. Die auf diese Weise gewonnenen Informationen können bei der späteren Analyse des qualitativen Datenmaterials unterstützend zum Einsatz kommen.

3.2.4. Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte nach der leicht modifizierten *Grounded Theory Methodology* von Strauss & Corbin (1996). Dafür wurden die Interviews unter Verwendung einer Software für qualitative Datenanalyse (QDA) *f4transkript* (Dr. Dresing & Pehl GmbH, Marburg) zunächst in eine kommentierte Transkription (Verschriftlichung) übertragen und anonymisiert. Anschließend wurden unter Verwendung der QDA-Software *f4analyse* mehrere Kodierschritte angewendet. Während dieses Prozesses werden Aussagen herausgefiltert und systematisiert, die Rückschlüsse auf die Entstehung, Modifikation und Handlungsrelevanz des individuellen Bildungsverständnisses erlauben. Dabei wird anfangs vom Einzelfall ausgegangen und im Verlauf des Analyseprozesses durch systematischen Fallvergleich eine höhere Abstraktionsebene erreicht. Ziel ist es, ein theoretisches Modell zu entwickeln. In der Regel beschreibt dies in Form von Kernkategorien zentrale Phänomene, deren Dimensionen sowie weitere relevante Indikatoren.

3.3. Quantitativer Untersuchungsblock: Schriftliche Befragung

Ziel der schriftlichen Befragung war es, einen Überblick über verbreitete Bildungsaktivitäten zu erlangen als auch Hinweise auf Bildungsbedürfnisse und -barrieren zu finden, die den befragten Personen „pragmatisch-vordergründig“ (vgl. Grotlückschen 2010, S. 67) erscheinen und somit in einem pseudonymen Frage-Antwort-Katalog verbalisierbar sind.

3.3.1. Aufbau des Fragebogens

Erhebungsinstrument war ein 7-seitiger postalisch versendeter Papierfragebogen mit 26 Fragen (siehe Anhang B). Das Design des Bogens orientierte sich bezüglich der Skalierung der Antworten an aktuellen Erkenntnissen der Fragebogentheorie (Mummendey & Grau 2014; Porst 2014).

Gefragt wurde danach, welche Lernformen ältere Magdeburger/-innen im Alltag nutzen und welche Wünsche die Befragten an die Bildungslandschaft Magdeburgs haben. Hierzu zählen die Teilnahme an Bildungs- und Freizeitangeboten wie auch Formen informellen Lernens. Darüber hinaus wurden Lernvoraussetzungen (Gesundheit und Freizeit) und die allgemeine Einstellung zum Lernen erfragt. Zusätzlich wurde um einige demografische Angaben gebeten (Alter, Geschlecht, Haushaltsstand, berufliche Qualifikation, Jahre der Berufstätigkeit, Erwerbsstatus und Stadtteil der Wohnung).

3.3.2. Stichprobenziehung: Auswahl der befragten Personen

Der Fragebogen wurde an 2000 Einwohner/-innen der Stadt Magdeburg versendet. Die angeschriebenen Personen waren zuvor zufällig durch eine proportional geschichtete Stichprobe ausgewählt worden. Die Einwohnerzahlen Magdeburgs im Jahr 2015 stellten die Berechnungsgrundlage für die Proportionen dar. Die Schichtung erfolgte bezüglich Geschlecht, Alter (50-59 Jahre, 60-69 Jahre, 70-79 Jahre) und Stadtteil (nur Stadtteile mit mehr als 1000 Einwohnern). Innerhalb jeder Schicht gelangten die gezogenen Personen zufällig in die Stichprobe (einfache Zufallsstichprobe). Diese Methode wurde verwendet, da die Zerlegung der Grundgesamtheit in Schichten in der Regel zu genaueren Schätzungen für die interessierende Größe in der Grundgesamtheit führt (Fahrmeir et al. 2011, S. 26).

3.3.3. Statistische Methoden zur Datenanalyse

Die Daten wurden mit zwei verschiedenen statistischen Methoden ausgewertet. Zum einen kamen der Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest und eine Adaption für abhängige Stichproben (Bowkers Test) zum Einsatz. Diese Verfahren geben Auskunft, ob beobachtete Häufigkeiten wesentlich von erwarteten Häufigkeiten abweichen, so dass eine Aussage darüber getroffen werden kann, ob ein Merkmal (z. B. weibliches Geschlecht) oder eine Antwortkategorie häufiger oder seltener vertreten war als andere (Devore & Berk 2012; Ross 2009; Sheskin 2007).

Zum anderen wurde die Methode der logistischen Regression genutzt, die sie besser als der Chi-Quadrat-Test erlaubt, den Einfluss gleich mehrerer Merkmale (z. B. Alter, Geschlecht und berufliche Qualifikation) auf ein interessierendes Merkmal (z. B. Teilnahme an Workshops) zu untersuchen. Sie identifiziert aus der Menge aller möglichen Merkmale diejenigen, die tatsächlich einen Einfluss auf das Zielmerkmal besitzen. Außerdem liefert die logistische Regression eine Gleichung, anhand derer die Wahrscheinlichkeit für ein Subjekt ermittelt werden kann, mit der es einer bestimmten Gruppe angehört (Agresti 2007; Sheskin 2007). Beispielsweise schätzt die Methode aus den erhobenen Daten, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein 63-jähriger Mann mit Fachschulabschluss an Workshops teilnimmt.

Statistische Tests liefern als Resultat eine Teststatistik. Diese Teststatistik besitzt eine bestimmte Verteilung, z. B. die Chi-Quadrat-Verteilung. Der ermittelte Wert der Teststatistik wird mit dieser Verteilung verglichen. Statistische Signifikanz bedeutet dann, dass die Wahrscheinlichkeit, dass der ermittelte Testwert in dieser Verteilung auftritt, sehr gering ist, also typischerweise unter 5% liegt. Dies wird mit Hilfe des p -Wertes gekennzeichnet (für engl. *probability*, Wahrscheinlichkeit). Ein Testergebnis mit einem $p < 0.05$ gilt als statistisch signifikant.

3.4. Zusammenführung der Erkenntnisse

Die Triangulation qualitativer und quantitativer Verfahren soll der Erweiterung der Erkenntnisse zum breiten Themenfeld „Bildung im Alter“ auf kommunaler Ebene Magdeburgs dienen. Nicht die Validierung der Ergebnisse des ersten Untersuchungsblocks, sondern vielmehr die Komplementarität der Ergebnisse aus den verschiedenen Erhebungsformen steht im Vordergrund, sodass ein vielschichtiges Bild über den Untersuchungsgegenstand entstehen kann (vgl. Flick 2008).

3.5. Studiendesign kompakt

Interviews		Bürgerbefragung	
Untersuchungsgebiet	Stadt Magdeburg	Untersuchungsgebiet	Stadt Magdeburg
Erhebungszeitraum	10.03. – 20.06.2016	Erhebungszeitraum	07.09. – 05.10.2016
Erhebungsmethode	Episodisch-narrative Interviews	Erhebungsmethode	Schriftliche, postalische Befragung
Studiendurchführung	Generierung freier Erzählungen auf Basis von Leitfragen	Studiendurchführung	7-seitiger Fragebogen
Sampling	Personen zwischen 50 und 80 Jahren mit möglichst großer Heterogenität bzgl. <ul style="list-style-type: none"> • Alter • Qualifikationsniveau • Art der Erwerbstätigkeit • gesundheitlicher Einschränkungen • Teilnahme an Bildungsangeboten • Art der genutzten Angebote 	Stichprobengröße	2000 Personen
		Rücklaufquote	18% (359 Personen)
		Demografische Merkmale*	
		• Altersgruppen	50-59 Jahre: 115 60-69 Jahre: 123 70-79 Jahre: 121
		• Geschlecht	Frauen: 196 Männer: 163
		• Haushaltsstand	allein lebend: 80 mit Partner/-in: 252 anderes: 9**
		• Qualifikation	ohne Abschluss: 4** Facharbeiter: 112 Fachschule/Meister: 123 Hochschule: 117
Befragte	16 Personen 7 Männer, 9 Frauen 50–77 Jahre alt	• Erwerbsstatus	erwerbstätig: 142 nicht erwerbstätig: 216

* Veränderte Werte im Vergleich zum Kurzbericht, da Zusatzinformationen zur Gruppenbildung herangezogen wurden.

** Daten wurden aufgrund zu geringer Gruppenstärke nicht in die Auswertung einbezogen.

4. Erkenntnisse aus der Bürgerbefragung

An der Fragebogenstudie nahmen 359 Personen teil. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 18%. Entsprechend einer Studie aus dem englischsprachigen Raum liegt diese Quote im unteren Bereich dessen, was derartige Erhebungen typischerweise erbringen ($35.7\% \pm 18.8\%$, Baruch & Holtom 2008).

4.1. Demografische Merkmale

Angaben zu den demografischen Merkmalen der Befragungsteilnehmer/-innen sind Abschnitt 3.5 zu entnehmen. Laut Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen ($\chi^2(2) = 0.290, p = 0.865$), bezüglich des Geschlechts ($\chi^2(1) = 3.033, p = 0.082$) oder der beruflichen Qualifikation ($\chi^2(2) = 0.517, p = 0.772$). Signifikant mehr Teilnehmende lebten jedoch mit Partner/-in als allein ($\chi^2(1) = 89.108, p < 0.001$) und mehr Teilnehmende waren nicht mehr erwerbstätig ($\chi^2(1) = 15.296, p < 0.001$).

4.2. Einstellung zum Lernen

Die Fragebögen, die zur Auswertung zurückgesendet worden sind, wurden fast ausschließlich von bildungsinteressierten Personen ausgefüllt. Die Antwortenden gaben an, gelegentlich (48.7%) oder ständig (49.6%) zu lernen. Nur 1.7% der Antwortenden zeigten an, absolut kein Interesse mehr zu haben, noch etwas zu lernen (Abbildung 2). Die Untersuchung erlaubt daher keine Schlussfolgerungen auf Personen mit geringem Bildungsinteresse.

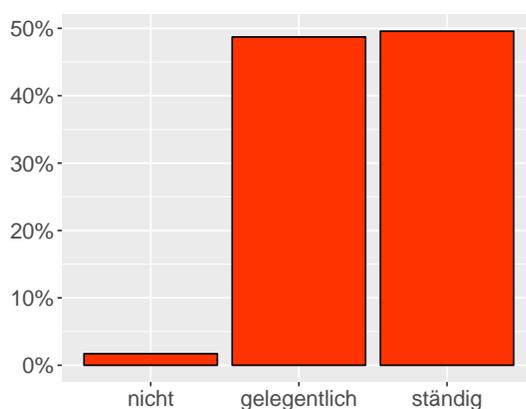


Abbildung 2. Lerninteresse/Häufigkeit des Lernens. Anteil der Antwortenden pro Antwortkategorie: Nicht = Ich habe absolut kein Interesse mehr daran, noch etwas zu lernen. Gelegentlich = Ich bin zufrieden, wenn ich ab und an nebenbei etwas dazulerne. Ständig = Ich bin ständig damit beschäftigt, meine Kenntnisse und Fertigkeiten zu erweitern.

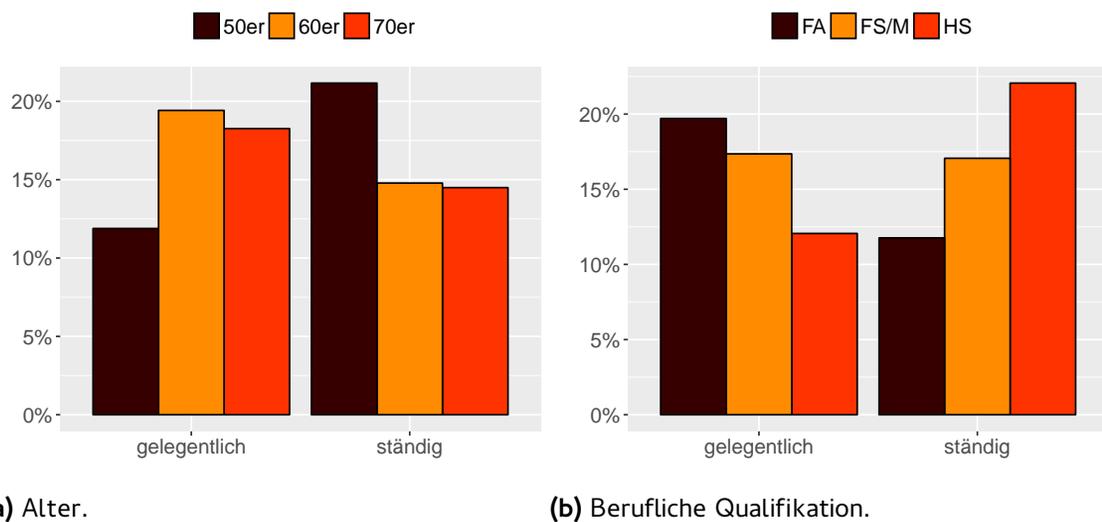


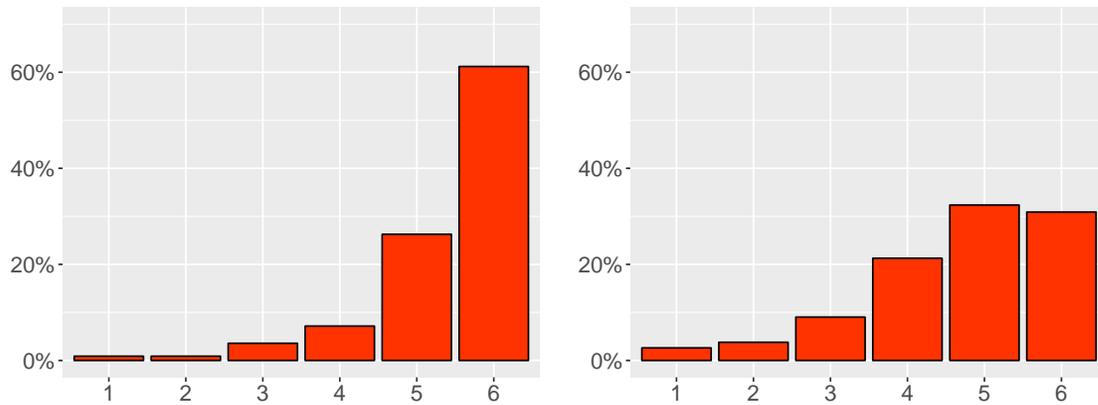
Abbildung 3. Einflussfaktoren auf das Lerninteresse/die Häufigkeit des Lernens. Anteil der Antwortenden pro Antwortkategorie: siehe Abbildung 2. Abkürzungen: 50er, 50–59-Jährige; 60er, 60–69-Jährige; 70er, 70–79-Jährige; FA, Facharbeiter; FS/M, Fachschule/Meister; HS, Hochschule.

Die Befragten schätzten ein, etwa 60–90 Minuten pro Tag mit Tätigkeiten beschäftigt zu sein, während derer sie etwas lernen. Der Erwerb von Kenntnissen wird dem Erwerb von Fertigkeiten vorgezogen ($\chi^2(120) = 216.665, p < 0.001$, Bowkers Test), außerdem das Lernen allein dem Lernen unter Anleitung eines Lehrenden oder zusammen mit einer weiteren Person ($\chi^2(55) \geq 84.179, p_{\text{adj}} \leq 0.019$, Bowkers Test mit adjustiertem p-Wert für multiples Testen).

Die Häufigkeit des Lernens wird stark beeinflusst vom Alter ($\chi^2(2) = 12.622, p = 0.002$, Abbildung 3a), dem Erwerbsstatus ($\chi^2(1) = 25.069, p < 0.001$) sowie der beruflichen Qualifikation ($\chi^2(2) = 16.686, p < 0.001$, Abbildung 3b). Bezüglich des Alters unterscheidet sich die Gruppe der 50- bis 59-Jährigen signifikant von den 60- bis 79-Jährigen ($p_{\text{adj}} \leq 0.011$), bezüglich der beruflichen Qualifikation unterscheiden sich die Personen mit Hochschulabschluss von den Personen mit anderen Qualifikationen ($p_{\text{adj}} \leq 0.028$). Die 50- bis 59-Jährigen, die Erwerbstätigen und die Hochschulabsolventen zeigten eine höhere Tendenz als die anderen Antwortenden, nicht nur gelegentlich, sondern ständig zu lernen.

Obwohl die Befragten Lernen als für sie wichtig einstufen, gaben sie an, Lernen in jüngeren Jahren für wichtiger erachtet zu haben als heute ($\chi^2(15) = 112.861, p_{\text{adj}} \leq 0.001$, Bowkers Test, siehe Abbildung 4). Vor allem die älteren ($\chi^2(4) = 16.850, p = 0.002$), nicht mehr berufstätigen ($\chi^2(2) = 19.923, p < 0.001$) Personen empfinden, dass Lernen für sie im Vergleich zur Vergangenheit an Wichtigkeit verloren hat (Abbildung 5a). Desweiteren war festzustellen, dass eine gerin-

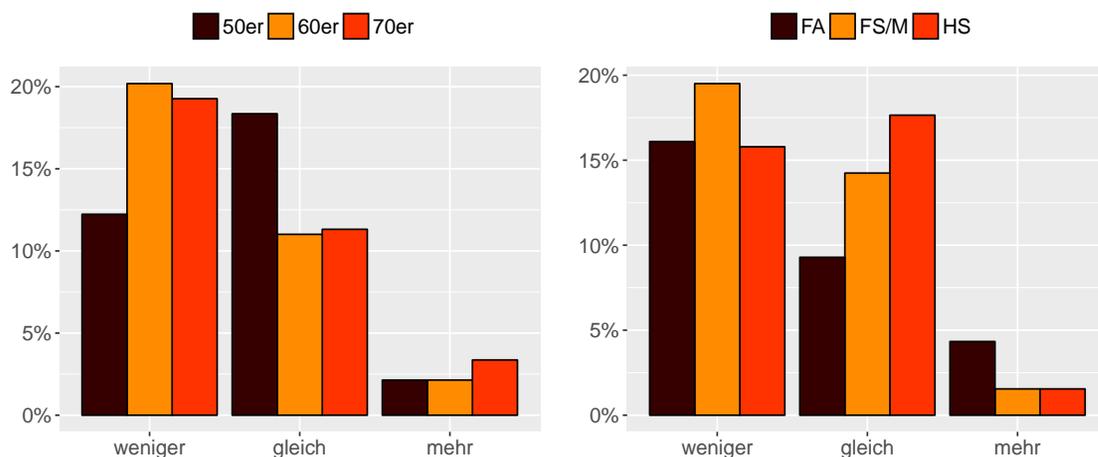
gere berufliche Qualifikation mit einer stärkeren Abnahme des Lerninteresses im Lebensverlauf verbunden ist ($\chi^2(4) = 15.416, p = 0.004$, Abbildung 5b).



(a) Im Alter von 40 Jahren.

(b) Heute.

Abbildung 4. Wichtigkeit, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben oder auszubauen auf einer Skala von 1 = gar nicht wichtig bis 6 = sehr wichtig. Angegeben ist der Anteil der Antwortenden für jeden Skalenwert.



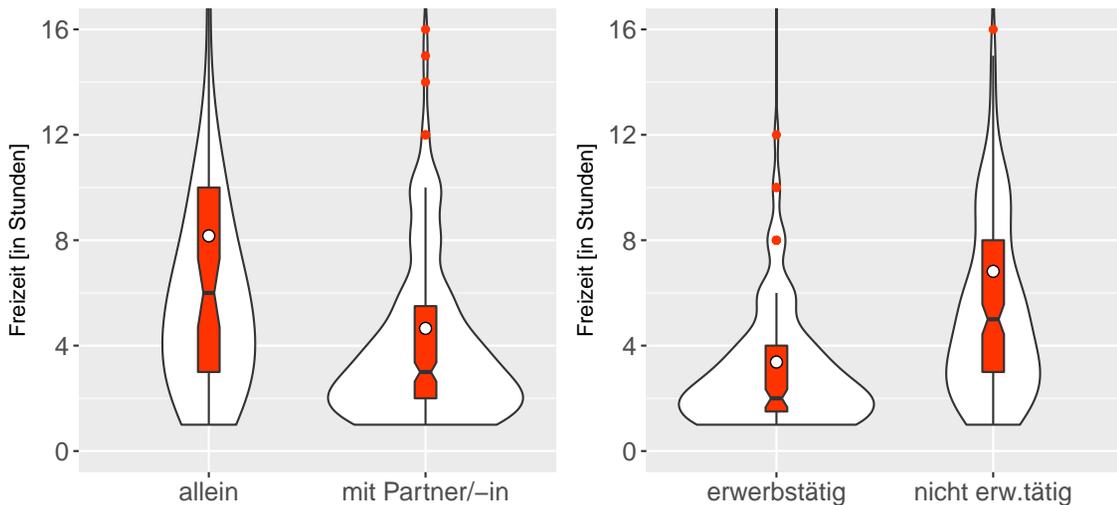
(a) Alter.

(b) Berufliche Qualifikation.

Abbildung 5. Einflussfaktoren auf die Wichtigkeit des Lernens. Anteil der Befragten pro Kategorie: Weniger = Abnahme des Lerninteresses; Gleich = unverändertes Lerninteresse; Mehr = Zunahme des Lerninteresses. Abkürzungen siehe Abbildung 3.

4.3. Lernvoraussetzungen

Die Mehrzahl der Antwortenden (78%) erfreut sich guter Gesundheit und verfügt täglich über etwa 3–5 Stunden freie Zeit, mit einem leichten Mehr an freier Zeit für alleinstehende und nicht erwerbstätige Personen ($\chi^2(1) > 24.706, p < 0.001$, siehe Abbildung 6). Dies sind gute Voraussetzungen dafür, sich Lernaktivitäten widmen zu können.



(a) Haushaltsstand.

(b) Erwerbstätigkeit.

Abbildung 6. Einflussfaktoren auf die Menge an Freizeit. Das kombinierte Box- und Violinplot zeigt Unterschiede in der Freizeit verschiedener Personengruppen. Die Taille der roten Box bildet den Median⁴ ab, der weiße Punkt den Mittelwert. Die weiße Violinform repräsentiert die Wahrscheinlichkeitsdichte. Je breiter die Form an einer Stelle der Stundenachse, desto mehr Befragte haben die entsprechende Stundenzahl an Freizeit angegeben.

4.4. Bisheriges privates Lernverhalten

Die bildungsinteressierten Magdeburger/-innen nutzen vielfältige Möglichkeiten des Lernens. An erster Stelle steht dabei selbständiges Lernen, z. B. beim Lesen von Bedienungsanleitungen oder Informationsbroschüren (72%) oder beim Selbststudium durch Ausprobieren, Lesen von Büchern und Zeitschriften sowie dem Nutzen von Online-Medien (70%). Daneben werden vor allem die klassischen Bildungsformate in Anspruch genommen. Dazu gehören zum einen Führungen oder Ausstellungen (59%), zum anderen Kurse, Vorträge oder Diskussions-

³Der Median ist der Wert in der Mitte einer der Größe nach geordneten Datenreihe. Er wird weniger durch Ausreißer beeinflusst als der Mittelwert und ist daher ein sehr stabiles Lagemaß.

runden (58%). Nicht selten erfolgt Lernen aber auch beim Ausüben eines Hobbys (54%) oder im Austausch mit Verwandten, im Freundeskreis oder mit Kolleginnen und Kollegen (44%).

Drei Formen der Motivation veranlassen besonders viele Befragte dazu, aktiv zu lernen:

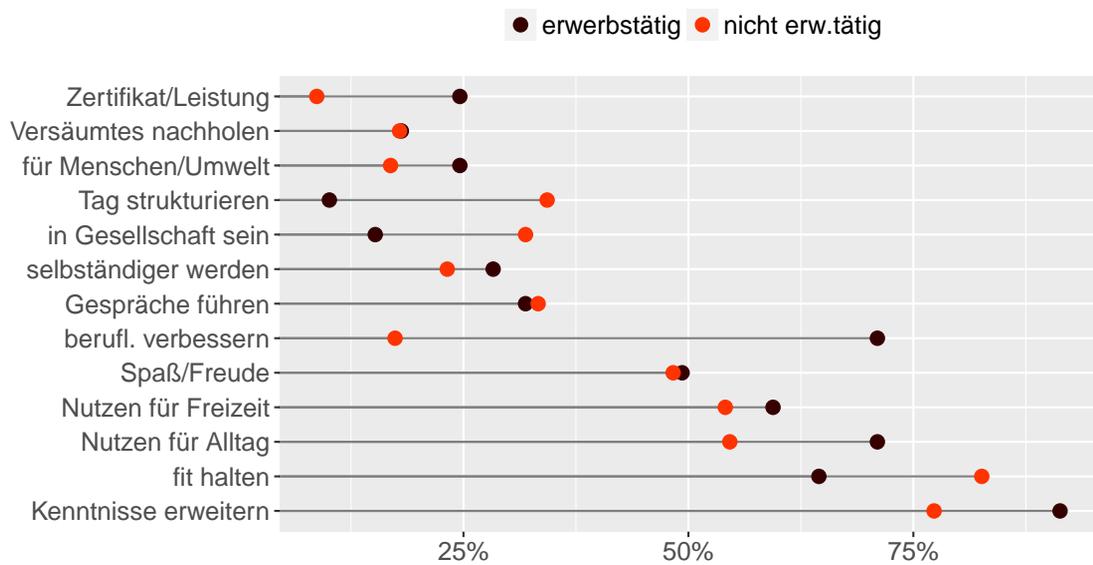
- der Wissensdurst (83%) oder die Freude am Lernen (49%),
- der Wunsch, sich geistig oder körperlich fit zu halten (75%),
- der Nutzen des Gelernten im Alltag (61%) oder bei der Freizeitgestaltung (56%).

Außerdem möchten sich 39% für den Beruf verbessern. Ein Drittel der Befragten schätzt die Möglichkeit, beim Lernen interessante Gespräche zu führen und ein Viertel freut sich auf den Kontakt zu anderen Personen.

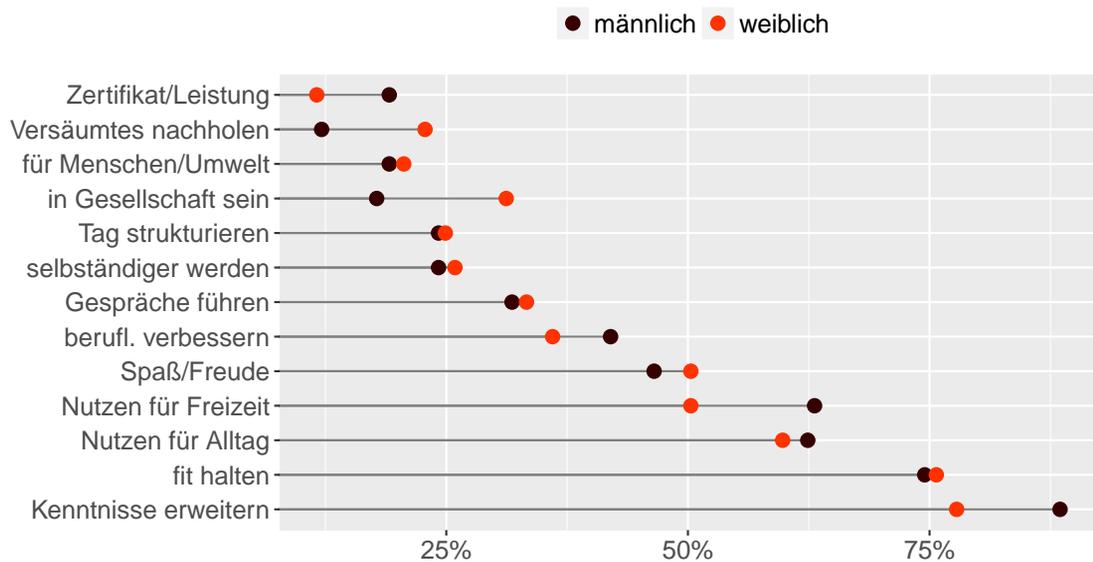
Warum Personen lernen, kann sehr verschieden sein. Erwerbstätige möchten eher ihre Kenntnisse erweitern, lernen für den beruflichen Alltag, wollen sich diesbezüglich verbessern und benötigen dazu Zertifikate ($\chi^2(1) \geq 8.725, p \leq 0.003$), wohingegen den nicht erwerbstätigen Personen wichtiger ist, sich durch das Lernen fit zu halten, ihrem Tag Struktur zu geben oder in Gesellschaft zu sein ($\chi^2(1) \geq 11.328, p \leq 0.001$, Abbildung 7a). Männer lernen, um ihre Kenntnisse zu erweitern oder weil der Bedarf aus ihrer Freizeitgestaltung erwächst ($\chi^2(1) \geq 5.190, p \leq 0.023$), Frauen möchten dagegen eher als Männer Versäumtes nachholen (siehe auch Abschnitt 5.1.4) oder in Gesellschaft sein ($\chi^2(1) \geq 5.908, p \leq 0.015$, Abbildung 7b). Den Unterschied zwischen Männern und Frauen in ihrem Wunsch, die eigenen Kenntnisse oder Fertigkeiten zu erweitern oder sich in soziale Kontakte zu begeben, illustrieren auch die Abbildungen 8a und 8b.

Dass die ausgewerteten Fragebögen vorwiegend von bildungsinteressierten Personen stammen, zeigt sich darin, dass die Frage nach Gründen, die vom Lernen abgehalten haben, eher zurückhaltend beantwortet wurde. Falls diese Personen etwas vom privaten Lernen abgehalten hat, waren es eher sachliche Gründe wie Berufstätigkeit (28%, vor allem jüngere Personen, $\chi^2(2) = 23.389, p < 0.001$), familiäre Verpflichtungen (23%, vorwiegend Frauen, $\chi^2(1) = 10.089, p = 0.001$) oder gesundheitliche Probleme (19%). Wenige Personen (3.5%) äußerten zudem ihre Sorge, den Anforderungen möglicherweise nicht gewachsen zu sein. Dies waren insbesondere alleinstehende Personen ($\chi^2(1) = 7.495, p = 0.006$) mit geringerer beruflicher Qualifikation ($\chi^2(2) = 11.653, p = 0.003$, Abbildung 9).

4.4. Bisheriges privates Lernverhalten

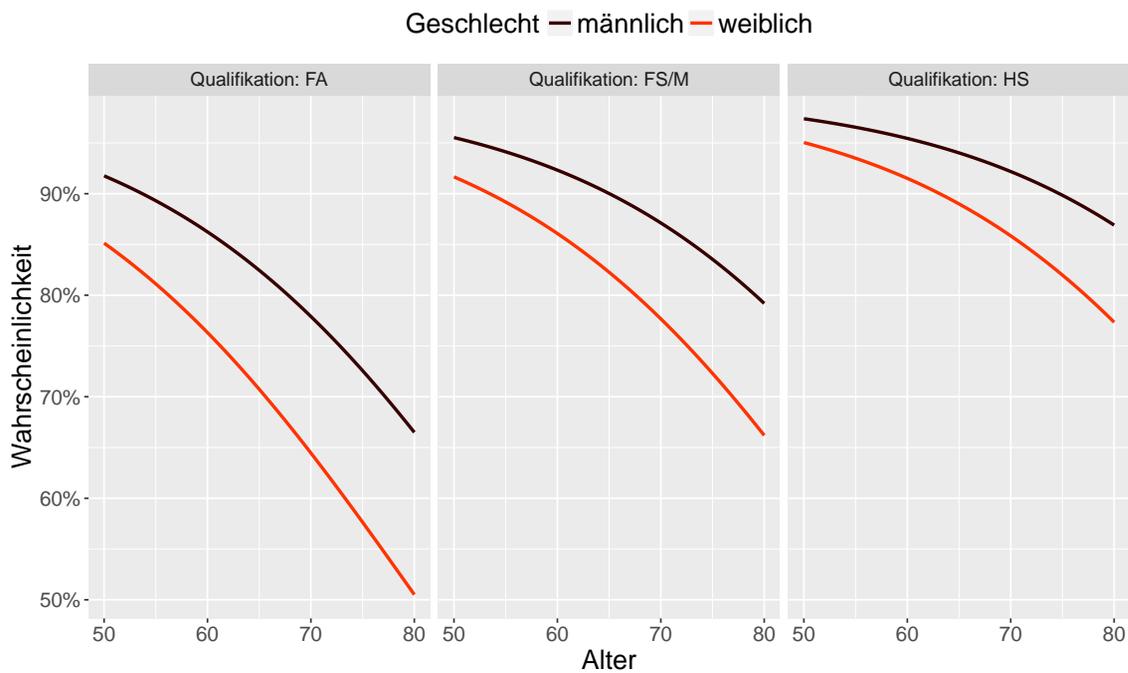


(a) Erwerbsstatus. Erwerbstätige > Nicht-Erwerbstätige: Zertifikat/Leistung, berufl. verbessern, Nutzen für Alltag, Kenntnisse erweitern. Nicht-Erwerbstätige > Erwerbstätige: Tag strukturieren, in Gesellschaft sein, fit halten.

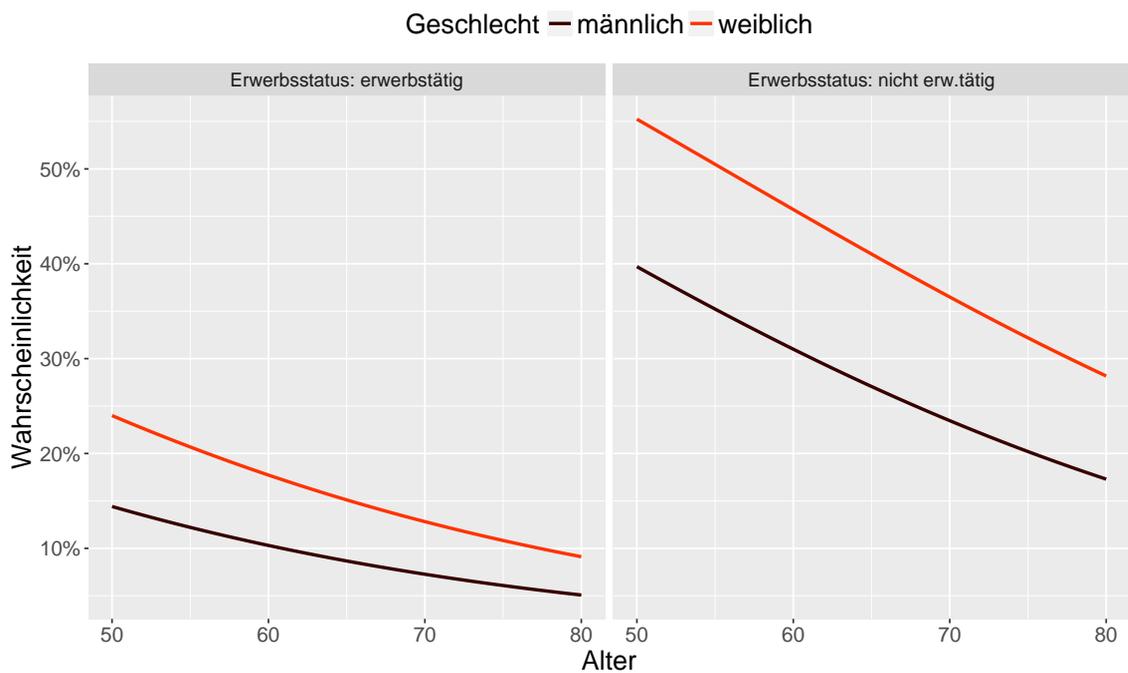


(b) Geschlecht. Männer > Frauen: Nutzen für Freizeit, Kenntnisse erweitern. Frauen > Männer: Versäumtes nachholen, in Gesellschaft sein.

Abbildung 7. Einflussfaktoren auf die Gründe für bisheriges Lernen. Anteil der Antwortenden, auf die die genannten Gründe zutreffen. Mehrfachantworten waren erlaubt.



(a) Um meine Kenntnisse und Fertigkeiten zu erweitern.



(b) Um in Gesellschaft zu sein oder um neue Menschen kennenzulernen.

Abbildung 8. Einfluss verschiedener Faktoren auf zwei Gründe für bisheriges Lernen. Auf der y-Achse ist die Wahrscheinlichkeit abzulesen, mit der der genannte Grund auf eine bestimmte Personengruppe (z. B. auf 50-jährige, nicht erwerbstätige Frauen) zutrifft (für (b) etwa 55%).

4.5. Wünsche an die Bildungslandschaft Magdeburgs

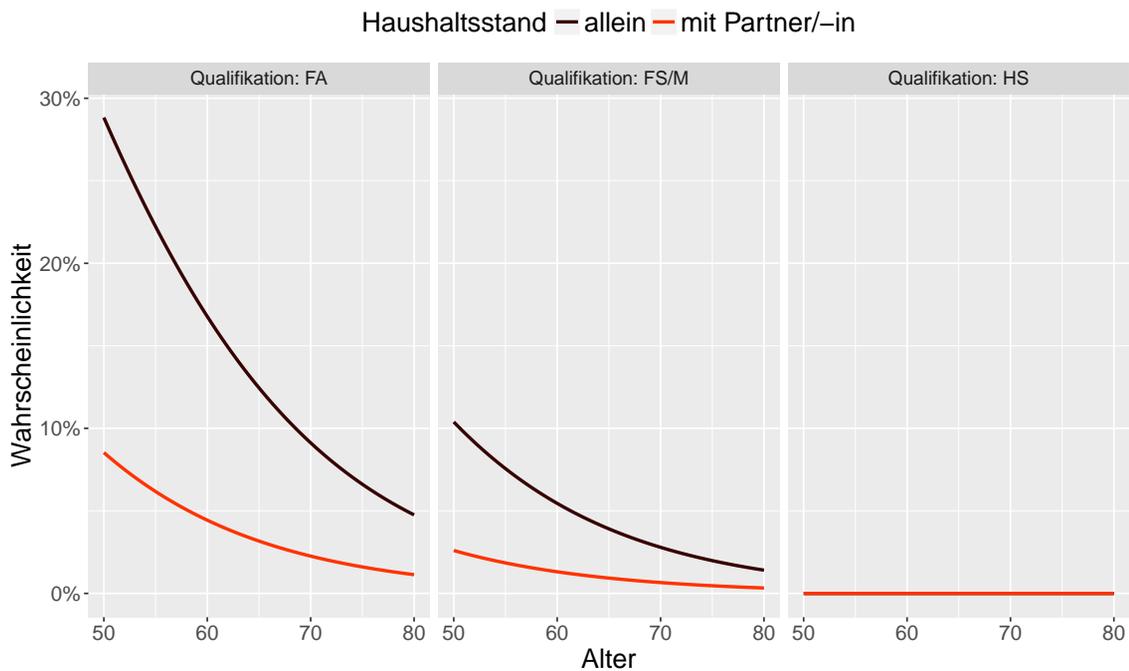


Abbildung 9. Einfluss des Alters, des Haushaltsstandes und der beruflichen Qualifikation auf den Lernhinderungsgrund „Ich habe Angst, dass ich das nicht kann“. Auf der y-Achse ist die Wahrscheinlichkeit abzulesen, mit der der Lernhinderungsgrund auf eine bestimmte Personengruppe zutrifft. Abkürzungen siehe Abbildung 3.

4.5. Wünsche an die Bildungslandschaft Magdeburgs

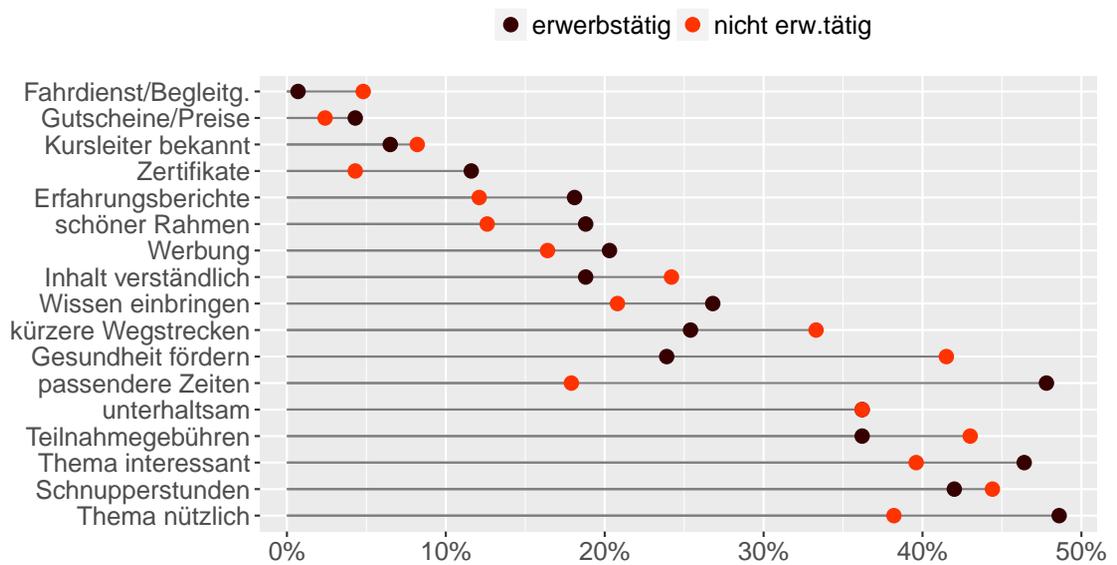
Was sind nun die Wünsche, die ältere Magdeburgerinnen und Magdeburger an die Bildungslandschaft der Landeshauptstadt richten? Die Mehrheit der Befragten bevorzugt klassische Lernformate wie sie von der Volkshochschule, der Universität oder anderen typischen Bildungsträgern angeboten werden. Wiederkehrende wöchentliche Termine in kleinerer Gruppe unter Leitung eines Lehrenden, die in einer Bildungsstätte, an einem zum Lernthema passenden Ort oder einer Kultureinrichtung stattfinden, werden bevorzugt. Ein Teil der Befragten schätzt aber auch einmalige Veranstaltungen wie Vorträge oder Diskussionsrunden. Außerdem besteht ein Interesse an Exkursionen und dem Lernen in der Natur. Die Hälfte der erwerbstätigen Befragten sprach sich für ein Lernen am Arbeitsplatz aus.

Die Präferenz für die klassischen Bildungsformate spiegelt sich auch bei der gewünschten Unterstützung wider. Bedarf besteht vor allem an Informationen, welche Bildungsangebote in Magdeburg bestehen (51%) und wie die Teilnahme an diesen Bildungsangeboten erfolgen kann (31%). Ein Teil der Befragten ist an Bildungsberatung zu passenden Lernformaten und Themen interessiert (15%). 23% gaben an, dass Sie gern Unterstützung bei der Suche nach Personen mit gleichen Interessen hätten.

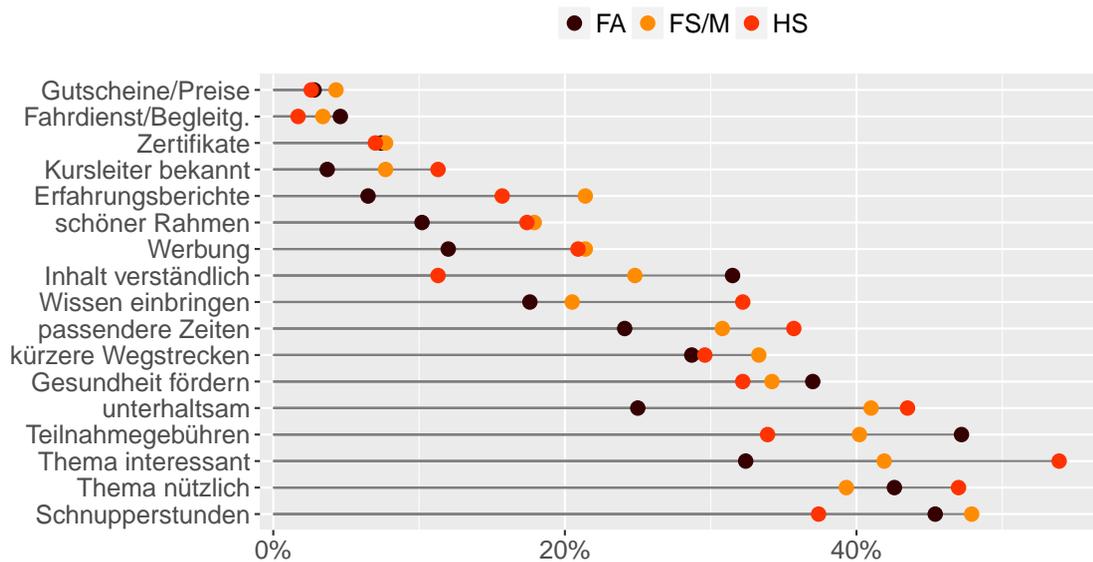
Eine wesentliche Frage der Studie war, was Personen zur Teilnahme an Bildungsangeboten motivieren kann. Die Möglichkeit, an Schnupperstunden teilzunehmen, wurde am häufigsten genannt (43%). Interessante Themen (42%) und eine unterhaltsame und erlebnisreiche Aufbereitung (36%) haben ebenfalls eine stark motivierende Wirkung. Viele Befragte fühlen sich zum Lernen animiert, wenn ein klarer Nutzen zu erkennen ist, entweder für die Gesundheit (34%) oder das tägliche Leben (43%). Zwei Magdeburgerinnen haben angemerkt, dass sie sich gesundheitspräventive Kurse und Bildungsangebote zu Hilfen im Alltag wünschen, z. B. zu gesetzlichen Veränderungen, bei Antragsbearbeitungen, Computerprogrammen, Services für Anschlüsse oder Reparaturen zu Hause oder beim Bedienen von Fahrkartenautomaten. 23% der Befragten würden gern ihr eigenes Wissen beim Lernen einbringen, eine Motivationsdimension, die sich auch in den Interviews erkennen ließ (Wissensweitergabe zum Nutzen jüngerer Personen). Neben diesen inneren Antriebskräften gibt es aber auch Wünsche, die die äußeren Gegebenheiten betreffen, wie nach geringeren Teilnahmegebühren (40%), passenderen Zeiten (30%) oder kürzeren Wegstrecken (30%).

Für verschiedene Personengruppen gibt es unterschiedliche Anreize, an Bildungsangeboten teilzunehmen. Jüngere, noch berufstätige Befragte wünschen sich passendere Zeiten ($\chi^2(1) = 34.054, p < 0.001$), wohingegen ältere, nicht mehr berufstätige Personen darin eine Motivation sehen, dass das Lernen ihre Gesundheit fördern kann ($\chi^2(1) = 10.627, p = 0.001$, Abbildung 10a). Personen mit Hochschulabschluss finden ihre Motivation in interessanten, unterhaltsamen oder erlebnisreichen Angeboten ($\chi^2(2) \geq 9.573, p \leq 0.008$). Für die Gruppe der Facharbeiter/-innen ist dagegen die leichte Verständlichkeit des Themas entscheidend ($\chi^2(2) = 13.673, p = 0.001$, Abbildung 10b), wobei jüngere, alleinstehende, nicht erwerbstätige Personen ebenfalls diesen Wunsch nach einer verständlichen Aufbereitung des Lernthemas äußerten ($\chi^2(4) = 26.827, p < 0.001$, Abbildung 11a). Frauen wünschen sich kürzere Wegstrecken ($\chi^2(1) = 6.339, p = 0.012$), ein konkreter Nutzen und die Möglichkeit, eigenes Wissen einzubringen sind ein besonderer Anreiz für Männer ($\chi^2(1) \geq 5.024, p \leq 0.025$). Mittels logistischer Regression ließ sich zeigen, dass es vor allem die jüngeren Männer mit höherer beruflicher Qualifikation sind, die nicht nur am Wissenserwerb, sondern auch an der Wissensweitergabe interessiert sind ($\chi^2(4) = 16.257, p = 0.003$, Abbildung 11b).

4.5. Wünsche an die Bildungslandschaft Magdeburgs

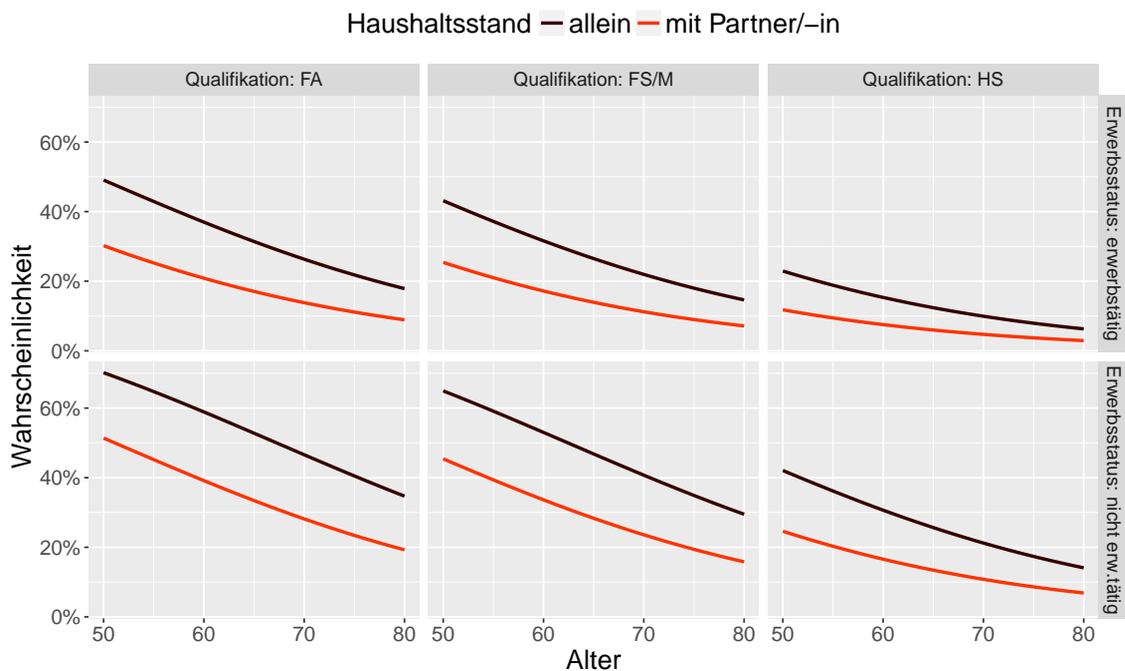


(a) Erwerbsstatus. Erwerbstätige > Nicht-Erwerbstätige: Zertifikate, passendere Zeiten. Nicht-Erwerbstätige > Erwerbstätige: Gesundheit fördern.

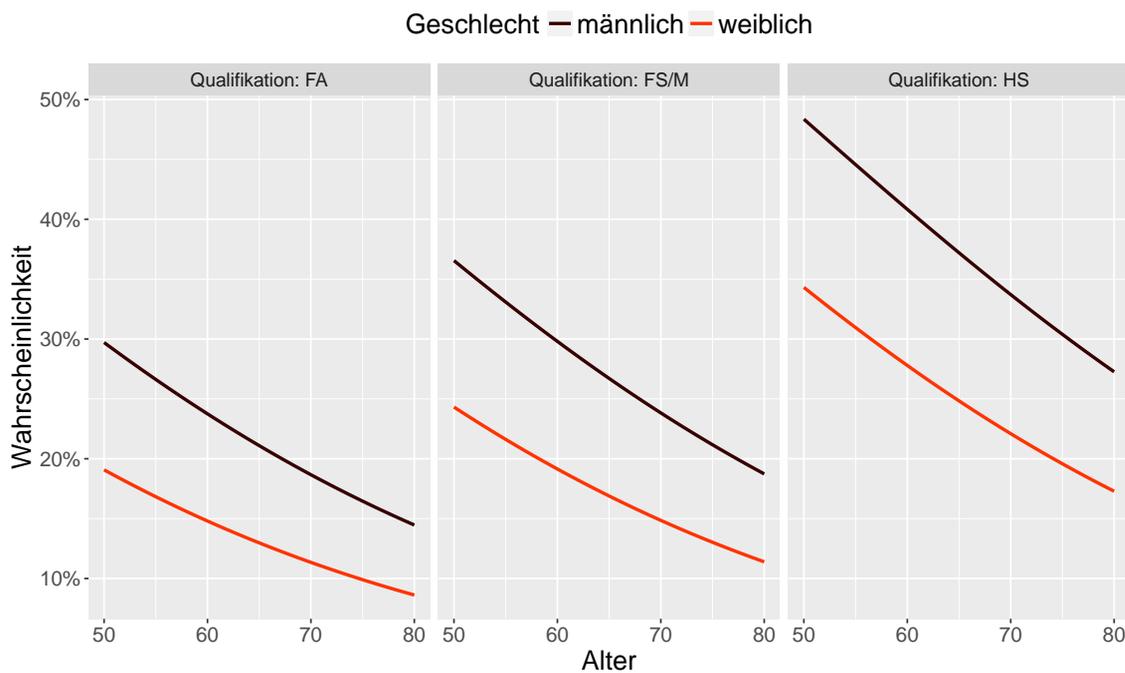


(b) Berufliche Qualifikation. Höhere Qualifikation > geringere Qualifikation: Wissen einbringen, unterhaltsam, Thema interessant. Geringere Qualifikation > höhere Qualifikation: Inhalt verständlich.

Abbildung 10. Einflussfaktoren auf die Motivation zur Teilnahme an Bildungsangeboten. Anteil der Antwortenden, auf die die genannten Motivationsgründe zutreffen. Mehrfachantworten waren erlaubt. Abkürzungen siehe Abbildung 3.



(a) Inhalt ist leicht verständlich.



(b) Es besteht die Möglichkeit, eigenes Wissen/eigene Erfahrungen einzubringen.

Abbildung 11. Einfluss verschiedener Faktoren auf zwei motivierende Gründe zur Teilnahme an Bildungsangeboten. Auf der y-Achse ist die Wahrscheinlichkeit abzulesen, mit der der genannte Motivationsgrund auf eine bestimmte Personengruppe zutrifft. Abkürzungen siehe Abbildung 3.

4.6. Zusammenfassung

Die Studie erlaubt Aussagen über die bildungsinteressierten Magdeburgerinnen und Magdeburger. Obwohl Lernen für die Mehrzahl der Antwortenden gegenüber jüngeren Jahren an Wichtigkeit verloren hat – dies gilt vor allem für die älteren und die geringer qualifizierten Personen – besteht ein deutliches Interesse zu lernen. Eine Hälfte der Befragten ist zufrieden, gelegentlich etwas dazuzulernen, die andere Hälfte befindet sich sogar regelmäßig in Lernsituationen. Zu Letzteren gehören vor allem die jüngeren, höher qualifizierten Befragten. Bevorzugt werden selbständiges Lernen und die Teilnahme an Bildungsangeboten durch die klassischen Anbieter von Erwachsenenbildung.

Gelernt wird meist aus Freude und Interesse, um sich fit zu halten oder weil darin ein Nutzen steckt. Für jüngere Personen steht dabei der Nutzen für den Beruf im Vordergrund, ältere Personen wollen sich fit halten oder ihren Tag strukturieren. Auch Männer und Frauen unterscheiden sich in ihren Gründen für das Lernen. Männer wollen ihre bestehenden Kenntnisse erweitern, wünschen sich aber auch die Möglichkeit, ihr Wissen einbringen zu können. Dies gilt insbesondere für Männer mit höherer beruflicher Qualifikation. Frauen schätzen dagegen die Möglichkeit des sozialen Kontakts und haben mehr als Männer das Bedürfnis, Versäumtes nachzuholen. Alleinstehende Personen mit geringerer beruflicher Qualifikation haben Sorge, den Anforderungen beim Lernen nicht gewachsen zu sein und äußern verstärkt den Wunsch nach einer leichten Verständlichkeit des zu lernenden Stoffs.

Desweiteren besteht ein klarer Bedarf an Informationsmöglichkeiten über die vorhandenen Bildungsangebote in Magdeburg. Die derzeitigen Informationen scheinen die Magdeburger-/innen nicht in ausreichendem Maße zu erreichen.

5. Erkenntnisse aus den Interviews

Bezugnehmend auf die eingangs gestellten Fragestellungen

- Welche Rolle spielt Bildung im Alltag 50-80-Jähriger?
- Welche Einstellungen sind handlungsleitend?
- Welche Bildungsinteressen lassen sich für ältere Magdeburgerinnen und Magdeburger bestimmen?

lässt sich zunächst die Aussage treffen: Bildung spielt dann eine sehr wichtige Rolle, wenn man informelle Lernprozesse zur Betrachtung hinzuzieht. Es bestätigt sich zudem, dass das individuelle Verständnis dessen, was Bildung ist und was sie für einen selbst leisten kann, unter den älteren Erwachsenen stark variiert.

Mit den in der Datenanalyse ermittelten Kernkategorien haben wir Einflussfaktoren ermittelt, die auf das weitgehend freiwillige Lernen wirken. Ergebnis ist ein theoretisches Modell, das Zusammenhänge veranschaulicht, die bei der Evaluation und Entwicklung von Bildungsangeboten berücksichtigt werden müssen.

5.1. Entwicklung eines theoretischen Modells

Unter Anwendung der *Grounded Theory Methodology* wurden aus den ausführlichen Interviews implizite Äußerungen, biographiegeprägte Einstellungen und Verhaltensmuster herausgefunden. Sie hängen eng mit ganz persönlichen Erfahrungen zusammen, die eine Person gemacht hat. Häufig stehen diese Erfahrungen nicht in einem direkten Zusammenhang mit (institutionsgebundenen) Bildungserfahrungen, sondern zeigen kritische Lebensereignisse oder Wandlungsprozesse auf. Die Vorstellung jedoch, die man sich aufgrund dessen von der eigenen Lernfähigkeit, persönlichem Lernerfolg, Bildungsinstitutionen und dem individuellen Nutzen von (Weiter-)Bildung macht, ist für dieses Forschungsvorhaben von Interesse. Denn sie zeigen, welcher „Lerntyp“ überhaupt an Bildungsangeboten teilnimmt und aus welchen (unbewussten) Motiven heraus. Daraus wiederum lassen sich Rückschlüsse darauf ziehen, ob nicht mit der aktuellen Angebotsgestaltung nur bestimmte Gruppen angesprochen werden. Weiterhin lässt sich mit einer solchen Schematisierung eine theoretische Aussage darüber treffen, ob aktuell nicht vertretene Gruppen Unterstützungsbedarf bzgl. Bildung haben und wo angesetzt werden müsste, um entsprechende aktivierende Hilfe zu leisten.

Zwei Kernkategorien lassen sich somit nach der Tiefenanalyse von sieben Interviews bestimmen:

- Leistungsstreben und
- (generationale) Lernorientierung.

Sie beinhalten Orientierungen, die das Handeln der Befragten in Bezug auf Bildung und Lernen zum gegenwärtigen Zeitpunkt beeinflussen. Sie geben also Auskunft darüber, welche Bildungsmotive existieren und mit welchen individuellen Bewertungen der eigenen Lebenssituation sie einhergehen. Die Konzepte lassen sich dimensionieren in eine Selbstverortung zwischen Offenheit für Neuem und dem größtmöglichen Erhalt von Routinen. Weiterhin gibt es zwei Faktoren, die für die Deutung der Fallvarianz wichtig sind:

- Altersempfinden und
- Geschlecht.

Die Zusammenhänge der genannten Faktoren werden im Folgenden erläutert.

5.1.1. Konzept: Leistungsstreben

Leistung als eine Kernkategorie steht für eine bestimmte Form der Herangehensweise an den Alltag. Sie bildet ab, wie wichtig es einer Person ist, ein auf individuelle Arbeitskraft oder -erfolg ausgerichtetes Leben zu verfolgen. Sie fußt auf einer Weltauffassung, wonach der Wert eines Tages/einer Person an seinen Taten i.S.v. Produktivität gemessen wird. Sie impliziert auch die wettbewerbsorientierte Herangehensweise an Aufgaben: Ranglisten, Noten, Vergleiche mit anderen sind sehr wichtig, um sich der eigenen Leistungsfähigkeit zu vergewissern. Dieses Leistungsprinzip ist in einigen Fällen auf den Bereich der Erwerbstätigkeit beschränkt, meist findet es sich aber auch im privaten Rahmen wieder oder aber wird als Abgrenzungslinie gewählt, mit der Individuen ihre eigene Besonderheit hervorheben. Das bedeutet, dass Leistungsstreben auch in der Art und Weise der Bildungsaktivität sichtbar wird.

Leistung umfasst in den vorliegenden Fällen ein Streben oder auch eine explizite Abgrenzung nach der Sichtbarkeit von eigener Aktivität. Hier offenbart das Datenmaterial eine Unterscheidung nach *Status*, *Struktur* und *Ruhe*. Eine Statusorientierung geht mit einer hohen Wertschätzung von Arbeit einher und setzt eigene Tätigkeiten in den bestmöglichen Kontext des „Schaffens“ – ein wie auch immer geartetes Produkt ist das Ziel der Aktivität. Im Gegensatz dazu besteht der Wert der Strukturorientierung darin, „etwas zu tun zu haben“. Es geht darum, den Prozess eigener Aktivität hervorzuheben. Wichtiger ist also, dass man sich grundsätzlich mit etwas beschäftigt. Möglich ist auch, sich bewusst von Bildungsaktivität abzugrenzen, allerdings vor dem Hintergrund, in der Vergangenheit bereits „genug geleistet zu haben“.

Bringt man diese Pole in eine grafische Form, entsteht ein Dreieck (siehe Abbildung 12).

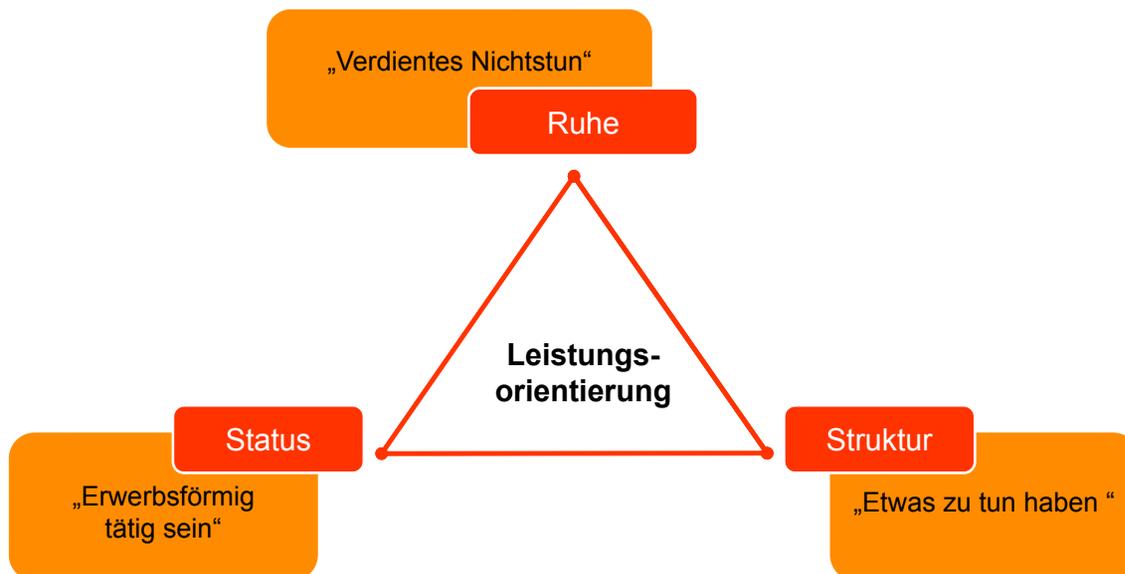


Abbildung 12. Dimensionen der Kernkategorie Leistungsorientierung. Die darin enthaltenen Pole Status, Ruhe und Struktur definieren implizite Bildungsmotive aus einer ich-bezogenen Perspektive.

Fallbeispiele

Struktur Man kann dies anhand von zwei Fallbeispielen illustrieren: Für die Befragte im Fall 2 steht die Aufrechterhaltung von Struktur im Mittelpunkt eigener Aktivität. Dazu passt ihre Auffassung vom lebenslangen Lernen, wonach man nicht aufhören sollte, „sich mit Dingen zu beschäftigen“ (B2: 4)⁵. Der Inhalt von Lernen ist nicht maßgeblich, vielmehr geht es um die Termine, die ihrem Alltag eine wichtige Struktur vermitteln („feste Termine und dann kommt eben noch etwas dazwischen“, ebd.: 40, „so viel Leerlauf habe ich eigentlich nicht. Da ist immer irgendetwas zu tun“ ebd.: 50). In diesem Fallbeispiel wird es besonders darin sichtbar, wie die Befragte mit ihren selbst auferlegten Pflichten umgeht. Regelmäßigkeit und Disziplin sind grundlegende Elemente ihrer Auffassung von Leistung im Kontext von Bildung. Beispielsweise besucht sie seit vielen Jahren einen Englischkurs der Volkshochschule, den sie als Ersatz für berufliche Verpflichtungen erwählt hat. In folgendem Satz wird deutlich, welche Funktionen der Englischkurs für sie erfüllt:

„Na dann war ich zuhause und hab nicht mehr gearbeitet und dann wollte ich irgendetwas machen, dass ich eben mich, dass man eine Verpflichtung hat [...] Ich brauche eben diese Klasse und das Umfeld und dann geh ich dahin

⁵ Der angegebene Verweis bezieht sich auf die Transkriptionen und liest sich nach o. g. Beispiel wie folgt: Befragte/r 2: Absatz 4.

und dann habe ich da anderthalb Stunden mehr oder weniger meinen Spaß und dann lernt man da wieder interessante Leute kennen.“ (B2: 8)

Ihr Bildungsverhalten ist demnach vor allem an den strukturgebenden Aspekt gekoppelt, welcher zum einen durch feste Termine und zum anderen durch den schulischen Charakter des Kurses wirkt.

Status Die andere Ausprägung, die sich in den Fällen wiederfand, war die Statusorientierung. Diese lässt sich sehr gut mit einem Fallbeispiel ähnlicher Art⁶ illustrieren. Der Befragte im Fall 3 ist ebenfalls bevorzugt auf Veranstaltungen unterwegs und sieht sein nachberufliches Engagement hinsichtlich Bildung und Lernen in der aktiven Teilnahme an (wissenschaftlichen) Projekten und Vorträgen. Der strukturelle Aspekt spielt auch bei ihm eine Rolle, gewährleistet sein außerhäusliches Engagement doch seine nachberufliche Einbindung in sein altes Arbeitsumfeld. Jedoch ist für ihn auch bedeutsam, dass er in irgendeiner Form „Output“ generiert, z.B. eine bestimmte Anzahl an Fachveranstaltungen mit leitet oder dass er an der Publikation eines Fachbuches mitwirkt. Dementsprechend hat seine Alltagsgestaltung auch keinen Beschäftigungszweck, sondern den Charakter von Arbeit: „Gestern, da habe ich früh gearbeitet, um acht aufgestanden, gearbeitet, weil ich viele Dinge nacharbeiten musste“ (B3: 32).

Ruhe Der dritte Gegenpol zu den vorab bestimmten Dimensionen ist die Ruhe. Auch sie schlägt sich innerhalb einer leistungsorientierten Einstellung nieder, nämlich in Form einer verdienten Auszeit, als Belohnung für vergangenen Fleiß. Am Fallbeispiel 11 lässt es sich gut abbilden, wenn man sich die darin sichtbare ablehnende Haltung gegenüber Bildungsangeboten anschaut: Für die Befragte war das letzte Jahrzehnt der Erwerbstätigkeit von vielen Jobwechseln geprägt, die mit zahlreichen Phasen der Arbeitssuche sowie der Einarbeitung einhergingen. Dabei ging es weniger darum, sich beruflich besser zu entfalten, sondern primär darum, sich finanziell über Wasser zu halten. Heute hält sie es deshalb mit dem Motto „Jetzt hast du keine Lust mehr, jetzt ist Ruhe. Jetzt erhol dich erstmal“ (B11: 22). Bildung ist in ihrem Verständnis eng mit individuellem Engagement verbunden, das man zwecks beruflicher Notwendigkeit an den Tag legt. Der Besuch einer Bildungsveranstaltung ist auch für diese Person eng mit dem Leistungsbegriff verknüpft, dessen Grundlage die Erwerbstätigkeit ist. Der Begriff des „Ruhestandes“

⁶Beide Personen sind über 70 Jahre alt, entstammen einem akademischen Berufsumfeld und befinden sich im Ruhestand.

ist für sie wörtlich zu nehmen, wenn die Teilnahme an klassischen Bildungsveranstaltungen als Bewertungsmaßstab angelegt wird. Interessanterweise assoziiert die Befragte Bildung und Lernen für sich dermaßen stark mit Leistung und Zwang, dass sie den rein aus Lernfreude motivierten Erwerb von Fremdsprachen über eine Lernsoftware lediglich als eine Form der Unterhaltung, nicht jedoch der Bildung, betrachtet:

„Ich habe doch alles schon mir angeeignet. Ich bin doch eigentlich (.) ja, ne eigentlich gibt es da bei mir gar nichts mehr. Außer jetzt das Italienisch und was ich mir so ein bisschen/ aber das ist kein Muss. Das ist kein Zwang und das mache ich nebenbei, irgendwann immer mal, aber aneignen? (.) Ne. Lernen? (.) Ne eigentlich nicht. (2) Ne. Ich habe alles (.) durch eigentlich. Ich habe viel zu gelernt in meinem Leben, also ne.“ (B11: 56)

Schlussfolgerung Insgesamt korrespondiert das Leistungsstreben stark mit den Formaten traditioneller (Weiter-)Bildungsangebote, welche bspw. regelmäßig stattfinden und klare inhaltliche sowie organisatorische Ordnungen aufweisen (*Struktur*). Sie transportieren einen praktischen Nutzen, der umso akzeptierter ist, je deutlicher er an berufliches Fortkommen o. ä. gekoppelt ist (*Status*).

5.1.2. Konzept: Lernorientierung

Neben dem Leistungsstreben verweisen die Fälle noch auf ein weiteres Konzept, das eine Herangehensweise der älteren Menschen an potenzielle Lernsituationen beschreibt. Die generationale Lernorientierung klärt Verantwortlichkeiten, die von den Befragten im gesellschaftlichen Rahmen wahrgenommen werden. So orientieren sich die meisten Befragten nach einer Art *Senioritätsprinzip*. Geleitet von der Auffassung „Alt lehrt jung“ nehmen sie bevorzugt die Rolle des/der Erfahrenen ein, welche/r wertvolles Wissen weiterzugeben hat. Im Gegensatz zur ursprünglichen Bedeutung des Begriffs ist diese Haltung nicht auf eine reine Vorrangstellung in der Gesellschaft zu beziehen, sondern beinhaltet einen Willen zur Übernahme von Verantwortung, indem Wissen an Jüngere bzw. Unerfahrene vermittelt wird. Diese Haltung tritt häufiger bei Männern auf.

Ein weiterer Pol ist die Verfolgung eines *Junioritätsprinzips*, wonach es die Jüngeren sein sollten, die Kompetenzen oder Wissen an Ältere weitergeben. Konkret trifft diese Einstellung auf technische Kontexte zu, wo bspw. der Umgang mit dem Smartphone von Jüngeren beigebracht wird. Der dritte Pol, der für die Lernorientierung möglich ist, beschreibt eine auf *Intergenerationalität* abzielende Haltung.

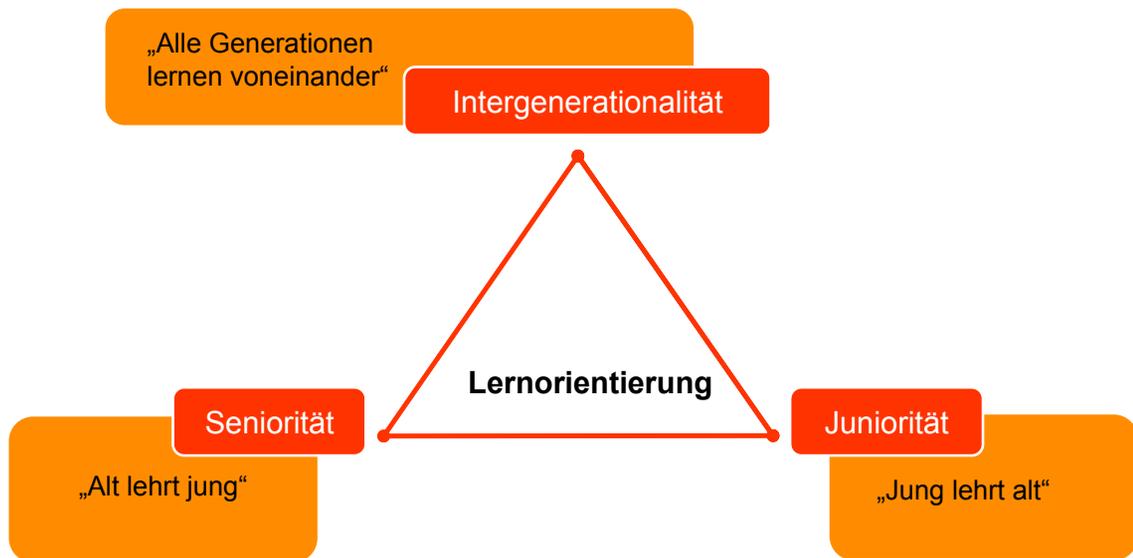


Abbildung 13. Dimensionen der Kernkategorie Lernorientierung. Die darin enthaltenen Pole Seniorität, Intergenerationalität und Juniorität definieren implizite Bildungsmotive aus einer fremdbezogenen Perspektive.

Hier wird in beide Richtungen Lernpotenzial wahrgenommen, sodass die Befragten flexibel in die Rolle der Lernenden oder der Lehrenden schlüpfen können. Im vorliegenden Datenmaterial resultierte aus dieser Einstellung ein besonders ausgeprägtes Streben nach Kontakt zur jüngeren Generation.

Der Begriff der „Generation“ wird hier aus einer rein pädagogischen Perspektive definiert, nämlich als „Lernverbindung“, die voraussetzt, „dass Generationen bewusst zum Lernen zusammengeführt werden, indem eine Generation die Position des Vermittelnden einnimmt und die andere Generation die der Lernenden.“ Wobei der Begriff in der heutigen dynamischen Gesellschaft „als altersunabhängig beschrieben [wird], bei dem es primär um die Übernahme unterschiedlicher Rollen im Lernprozess geht – je nach Erfahrungs- und Wissensstand der beteiligten Generationen“ (vgl. Franz 2014, S. 48).

Das Schaubild 13 verdeutlicht die möglichen Ausprägungen, mit denen Individuen ihre Lehr/Lern-Rolle in Interaktion mit anderen definieren.

Fallbeispiele

Seniorität Diese Ausprägung war vor allem bei Männern zu beobachten, die selber dazulernen, indem sie berufsbezogenes Wissen weitergeben. Eindrücklich ist dies im Fall 12 nachzuvollziehen, in dem der befragte Handwerker mit Anfang 50 beschließt, im Rahmen einer beruflichen Weiterbildung seinen Meistertitel zu erwerben. Von der Überzeugung geleitet, für seine tägliche Arbeit nichts Neues

mehr lernen zu können, steht für ihn dabei im Vordergrund, Kompetenzen zu entwickeln, die ihm als (zukünftigen) Ausbilder die Vermittlung von Erfahrungswissen ermöglicht:

„Es gibt viele viele Kollegen, ähm auch von Mitbewerbern, die sich dann schon mal einen Rat holen und sagen ‚Menschenskind, du bist aber ein alter Hase. Kannst du nicht mal, haste nicht mal einen heißen Tipp?‘ Ähm, das sind ja Erfahrungswerte wenn man, wenn man, gerade wenn man im Kundendienst arbeitet, wenn man so Fehleranalyse machen muss. [...] Weil kein Mensch kann durch ein Rohr gucken, ja. Ähm (.) da gibt es schon so/ das sind, das sind nachher Erfahrungswerte. Das macht auch Spaß wenn man die weitergeben kann. Wenn man, gerade wenn man jetzt so einen Lehrling schonmal äh (.) hatte. Ausgebildet hat. Oder wenn man (.) versucht Nachfolger zu finden, äh die diesen Job mal übernehmen.“ (B12: 21)

In dieser Textpassage wird zudem deutlich, dass er junge Leute vor allem als potenzielle Nachfolger betrachtet, die sein wertvolles handwerkliches Wissen bewahren und anwenden können. Innerhalb seiner eigenen Familie bedeutet die Handwerkstradition eine Übertragung (genuiner) Begabung von einer Generation in die folgende (vgl. B12: 15, 44). Darüber hinaus ist der Befragte in der familiären Sphäre bereit, auch von seinem Sohn zu lernen (vgl. ebd.: 29). Seine Positionierung als Lernender in Generationsbeziehungen ist demnach kontextabhängig.

Eine hinsichtlich der Senioritätsauffassung noch stärker dominierte Biografie hat der Fall 3 des emeritierten Wissenschaftlers. Über die gesamte Lebensspanne hinweg hat er seinen Statusaufstieg der Wissensvermittlung durch „Persönlichkeiten, die sehr *lebens*erfahren waren“ (B3: 18) zu verdanken. Mit diesem Selbstbewusstsein gestaltet er in umgekehrter Weise auch seine Aktivitäten, „das heißt also praktisch, das was man selber erfahren hat, was man weiß, praktisch an andere zu vergeben, in *guter Absicht*“ (ebd.: 24). Neben der Betätigung als praktischer Ratgeber setzt er sich dafür ein, „Dinge, die nicht verschütt gehen dürfen, aufzuschreiben, festzuhalten und sie praktisch der Nachwelt zu überlassen“ (ebd.). Mit seinen Publikationen wirkt er dann als unsichtbarer, aber verewigter Wissensvermittler. In diesem Fall fehlt jedoch ein Bildungsprozess, den der Befragte in seinem Handeln als Lehrender für sich selbst erkennt. Unter diesem Gesichtspunkt ist es weniger der Lernorientierung zuzuordnen, sondern scheint für ihn vielmehr ein Mittel der Statussicherung als ranghoher Wissenschaftler zu sein.

Juniorität Lernen von der jüngeren Generation – dies trifft für die Befragte im Fall 2 zu. Sie erlernt den Umgang mit neuer Technik wie ihrem Smartphone vor allem durch ihre Enkelkinder. Da sie nicht den Anschluss an gesellschaftliche Entwicklungen verlieren und im Alltag der Enkel präsent sein will, wirkt die intergenerationale Beziehung lernmotivierend (vgl. B2: 34).

Intergenerationalität Ein auf Wechselseitigkeit basierenden Lernprozess bevorzugen zwei engagierte Frauen in den vorliegenden Fällen. Sie unterscheiden sie sich sowohl in ihrer ursprünglichen Motivation, sich für andere zu engagieren, als auch in ihren Betätigungsfeldern. In beiden Fällen jedoch suchen sie aktiv den Austausch mit Angehörigen anderer Generationen, insbesondere jungen Erwachsenen, und stellen die dadurch entstehenden Lernmomente ins Zentrum ihrer Erfahrungsschilderung. Fall 1 zeichnet das Portrait einer Frau, deren ausgefüllter Alltag eine wichtige Achse ihrer Selbstverortung darstellt. Sie sieht sich als professionell Agierende, die pausenlos beschäftigt ist und Aufgaben erledigt. Dabei geht es zum einen um eine Form des Leistungsstrebens, aber in noch höherem Maße um eine soziale Orientierung. Das Kennenlernen neuer Menschen und die Aufrechterhaltung vielfältiger Kontakte und Freundschaften sind für sie handlungsleitend. Die neuen Medien stellen dafür ein Tor da, dessen Durchlässigkeit sie rege mitgestaltet. In der von ihr geleiteten Mediengruppe arbeiten Jung und Alt gemeinsam, sodass sich das Technik-Know-How der Jüngeren mit dem Erfahrungsschatz der Älteren zu einem gemeinschaftlichen Entwicklungsprozess ergänzen: „Also wir lernen von denen einiges Technisches, sie eh pf ja (.) profitieren sicherlich von unserer Lebens(.)erfahrung und das sind nachher zum Schluss immer solche persönlichen Zusammenarbeiten, ja. Von beiden Seiten ist das“ (B1: 34). Im Fall 6 hingegen sind es die kulturellen Besonderheiten, die den wechselseitigen Lernprozess bedingen. Diese können sich bereits im kleinen Rahmen entfalten, zum Beispiel bei gemeinsamen Koch- und Backabenden mit ausländischen Studierenden. „Sie haben zwar ihre Studentenunterkunft. Aber wenn du wenn du mit Einheimischen am Tisch sitzen kannst, das ist das. Und das wollen wir“ (B6: 35). Als die Befragte eines Tages von ehemaligen Gaststudierenden nach China eingeladen wird, um deren Alltag kennenzulernen, ist es für sie ein bahnbrechendes Ereignis: „Und da frage ich mich wieder, ob das was du investierst nicht hundertfach zurück kriegst? Und das ist alles Bildung, neue Erfahrungen sammeln und Wissen sich aneignen“ (B6: 37). Aus diesen positiven und bereichernden Erfahrungen heraus ist ihre Haltung gewachsen, immer wieder auf junge Menschen zuzugehen und den Austausch zu suchen:

„Ja wenn sie schon da langfahren an der Universität da lacht mein Herz. Wenn ich die jungen Leute da alle sehe, ja? Ich fühle mich am liebsten und am wohlsten auf dem Campus da.“ (ebd.: 35)

Schlussfolgerung Insgesamt verdeutlicht dieses Konzept, dass – sobald latente Bildungsmotive berücksichtigt werden – neben der individuellen Vergewisserung auch der Wunsch nach gesellschaftlicher Integration bei älteren Menschen wichtig ist. Dieser Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme und Bildung im Alter öffnet den Blick für Erfahrungsräume jenseits traditioneller Bildungsangebote. Mit diesem Wissen müssen Bildungsangebote neu gedacht werden: Die Bezugnahme der Generationen aufeinander ist zumindest vonseiten der älteren Generation oftmals Ausgangspunkt von erfolgreich bzw. sinnstiftend empfundenen Lernsettings.

5.1.3. Dimensionierung der Konzepte

Eine weitere interessante Merkmalsgruppierung, die den beiden Konzepten inhärent ist, beschreibt die individuelle Auffassung darüber, ob man im Alter eher Routinen aufrechterhalten will oder ob man mit Routinen brechen möchte. Sie mündet in eine auf Kontinuität oder eine auf Differenz ausgerichtete Alltagsgestaltung.

Die Pole wurden definiert als *Kontinuitätsstreben* bzw. *Differenz(erfahrungs)streben* (siehe Abbildung 14). Im Allgemeinen ist festzustellen, dass diese Handlungskategorien vor allem für die Bewältigung des Übergangs vom Arbeitsleben in die Rente von Relevanz sind. Sie bestimmen den Rahmen, den eine Person ihrem Renteneintritt verpasst. Hier ist hinzuzufügen, dass der Renteneintritt lediglich ein Beispiel für einen Umbruch darstellt. Auch ganz andere Situationen können dazu führen, dass bisherige Routinen nicht mehr aufrechterhalten werden. In den vorliegenden Fällen zeigt hier eindrucksvoll der Weg eines ehemals Suchtkranken, wie zurückgewonnene Unabhängigkeit und Gesundheit dazu führen können, neue berufliche Wege zu beschreiten und Weiterbildung als Katalysator für individuelle Selbstverwirklichung zu nutzen. In dem spezifischen Fall 12 ist es eine ausgeprägte Orientierung in Richtung Differenz, die sich zusehend selbst verstärkt. Der Befragte krempelt seinen Alltag nach und nach um und setzt seinen Fokus auf eine berufliche Weiterbildung⁷.

⁷Natürlich hat er eine große Konstante: Der Job bleibt zunächst der gleiche und inhaltlich bedeutet die Weiterbildung auf fachlicher Ebene auch nichts Neues.

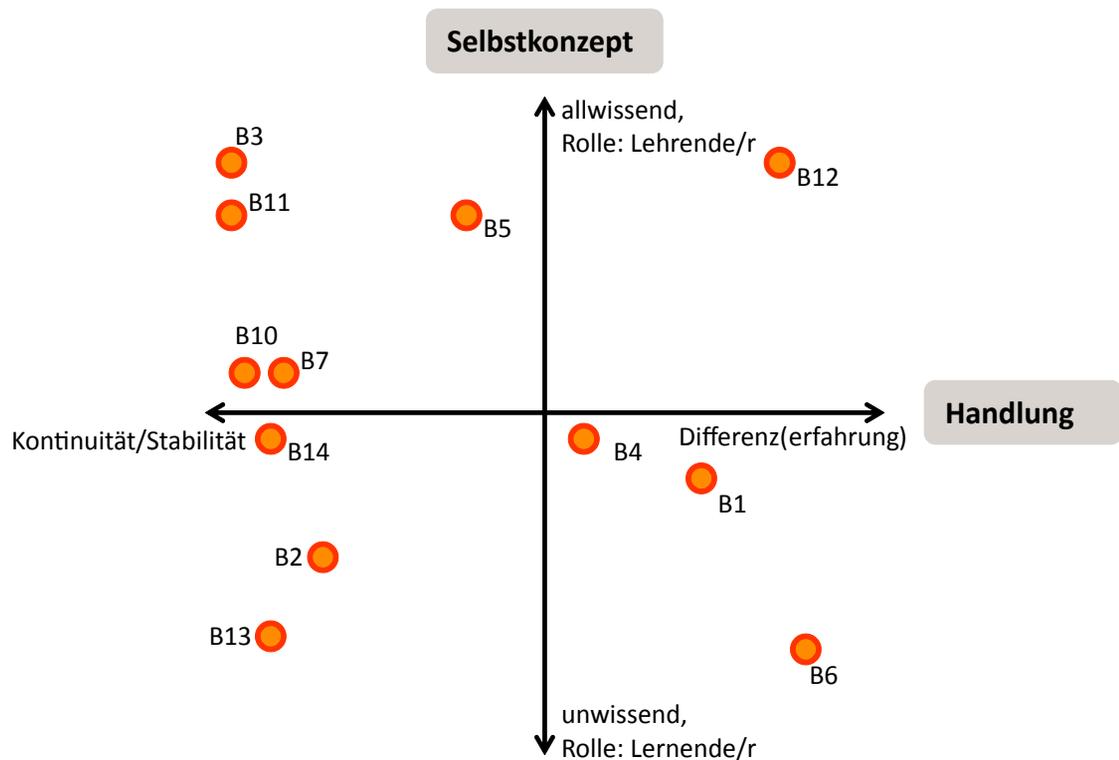


Abbildung 14. Dimensionierung zwischen Kontinuität und Differenz. Einordnung der Fälle entsprechend ihrer Unterschiedlichkeit auf den Achsen Selbstkonzept und Handlungsorientierung.

Das gängigere Phänomen der Übergangsgestaltung Arbeitsalltag – Rentenalltag zeigt sich in den Fallbeispielen 3 und 5. Darin bedeutet das Streben nach Kontinuität vor allem, möglichst geringe Abweichungen vom vorherigen Berufsalltag und eine Fortsetzung des Berufslebens – wenngleich in veränderter Form – anzustreben. In den Fällen äußert sich dies z.B. in der engen Kontaktpflege mit ehemaligen Kollegen sowie der fortwährenden aktiven Beschäftigung mit fachlichen bzw. fachverwandten Themen. Beide nutzen die Mitgliedschaft in Fachgemeinschaften, um etwas zur Entwicklung ihres Faches beizutragen und ihrer im Berufsleben erworbenen Expertise Ausdruck zu verleihen. Diese fortgesetzte Verbundenheit mit dem Beruf und der darin existierenden Gemeinschaft geteilten Wissens scheint vor allem einzutreten, wenn eine positive Selbstidentifikation mit dem Beruf vorhanden ist und dieser bis zum Renteneintritt subjektiv besonders wichtig empfunden wurde. Da es sich bei beiden der besonders ausgeprägten Fälle um akademisch ausgebildete und vor allem geistig tätig gewesene Männer handelt, liegt die Vermutung nahe, dass es sich in dieser Generation um eine milieu- und geschlechterrollenbedingte Besonderheit handelt. Alternativ zur Berufsverbundenheit kann ein Kontinuitätsstreben natürlich auch auf andere Weise verfolgt werden. In den zutreffenden Fällen weiblicher Befragter kann es die Aufrechterhaltung von be-

stimmten Ritualen sein, ein hohes familiäres Engagement oder auch die Fortsetzung von Hobbies.

Interessant ist auch der Zusammenhang zwischen diesen Orientierungen mit einer spezifischen Selbstverortung hinsichtlich des eigenen Status. So scheint ein hohes Kontinuitätsstreben im beruflichen Kontext mit einer Selbstidentifikation als Expert/-in einherzugehen. Die Befragten dieser Fälle übernehmen Funktionen der Wissensvermittlung und vermeiden vermutlich Situationen, die sie als „unwissend“ darstellen oder ihnen den Status eines/r Schüler/in nahelegen.

Im Gegensatz dazu steht die Orientierung in Richtung *Differenzstreben*. Die Fälle, in denen eine solche Orientierung handlungsleitend war, zeichneten sich dadurch aus, dass Personen sich bevorzugt in Situationen begeben, die ihnen Differenz Erfahrungen ermöglichen. Für sie ist die Position als Schüler/-in wichtig, um Raum für Neues zu schaffen⁸. Als Beispiel kann Fall 6 dienen, in dem die Befragte sowohl im Rahmen ihres freiwilligen Engagements als auch im medialen Konsum oder der Wahl eines Reiselandes Konfrontation mit Fremden provoziert. So beschreibt sie die Reise nach China, zu der sie ehemalige Gaststudenten eingeladen haben, als eine zentrale Bildungserfahrung der letzten Jahre, „weil du hast ja nicht China erkundet auf den Touristenpfaden, sondern immer nur hinten rum“ (B6: 37). Denn an entlegenen Orten unter Einheimischen lernt sie ihre eigenen Werte zu hinterfragen:

„Wissen Sie, da durch so ein Dorf da zu rennen, ja, wo du im Schlamm stecken bleibst. (lacht) Alle meine Freunde sagten 'du hast ja wohl eine Meise (lacht), da würde ich ja nicht hinfahren'. Doch für mich wäre das was. Für mich wäre das wieder lernen, ja? Ich brauche keinen Luxus. Ich sehe wie, wie Menschen mit dem Wenigen glücklich sind.“ (B6: 51)

Doch auch im freiwilligen Engagement selbst erlebt sie derartige Momente der Konfrontation mit Fremdem, indem sie Neuzugewanderte oder internationale Studierende in ihrem Alltag unterstützt.

5.1.4. Weitere Einflussfaktoren: Geschlecht und Altersempfinden

Beide Kategorien werden durch die Faktoren Geschlecht und Alter stark mit beeinflusst.

⁸Natürlich sind sie nie vollkommen unwissend, sondern suchen sich Betätigungsfelder nach Anknüpfungspunkten aus.

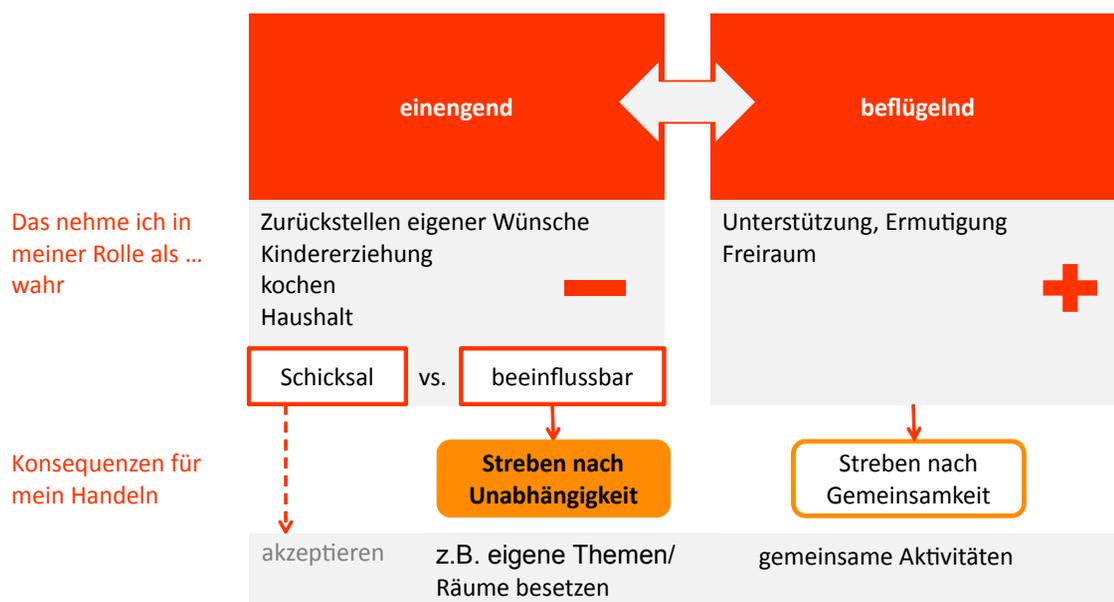


Abbildung 15. Unterschiedliche Wahrnehmungs- und Handlungsebenen des Indikators Geschlecht.

Geschlecht Dieser Indikator weist darauf hin, welche Auswirkung eine bestimmte Geschlechterrolle auf das Ausleben von Bildungsinteressen hat. Diese Spezifikation, trifft nur auf bestimmte Fälle zu, beispielsweise auf Frauen, sofern diese die traditionellen Rollenerwartungen als Ehefrau und Mutter als einengend empfinden. Die beobachteten Fälle zeichneten sich dadurch aus, dass die Besorgung des Haushalts, des Kochens und der Kindererziehung als aufoktroierte Rolle befolgt wird. Während sie diese in zwei Fällen während ihrer erwerbsfähigen Phase über lange Zeit erfüllen, entsteht mit dem Auszug der Kinder oder der Verrentung des Ehemannes eine Veränderung im Alltag. Diesen Veränderungen begegnen sie mit unterschiedlichen Strategien, die ihnen mehr Gestaltungsfreiraum schaffen:

- Delegieren von Aufgaben, z. B. Ordnung halten, kochen (B11)
- Abgrenzen, Rückzugsräume schaffen, z. B. ein Frauenruheraum (B6), alleine spazieren gehen, am PC „arbeiten“, Handarbeit (B11)
- Besetzen neuer Räume/Themen, z. B. die Übernahme eines Ehrenamts (B6)

Derartige Konflikte entstehen erst bei einem Geschlechterrollenverhältnis, das patriarchisch-traditionell geprägt ist. In Partnerschaften, die die Gleichberechtigung in den Vordergrund stellen, kann die eigene Familie bzw. die Partnerschaft selbst auch als unterstützender oder gar beflügelnder Faktor wahrgenommen werden – und das sowohl für die männliche als auch die weibliche Seite (vgl. B2, B12, B13). Darstellung 15 verdeutlicht dies.

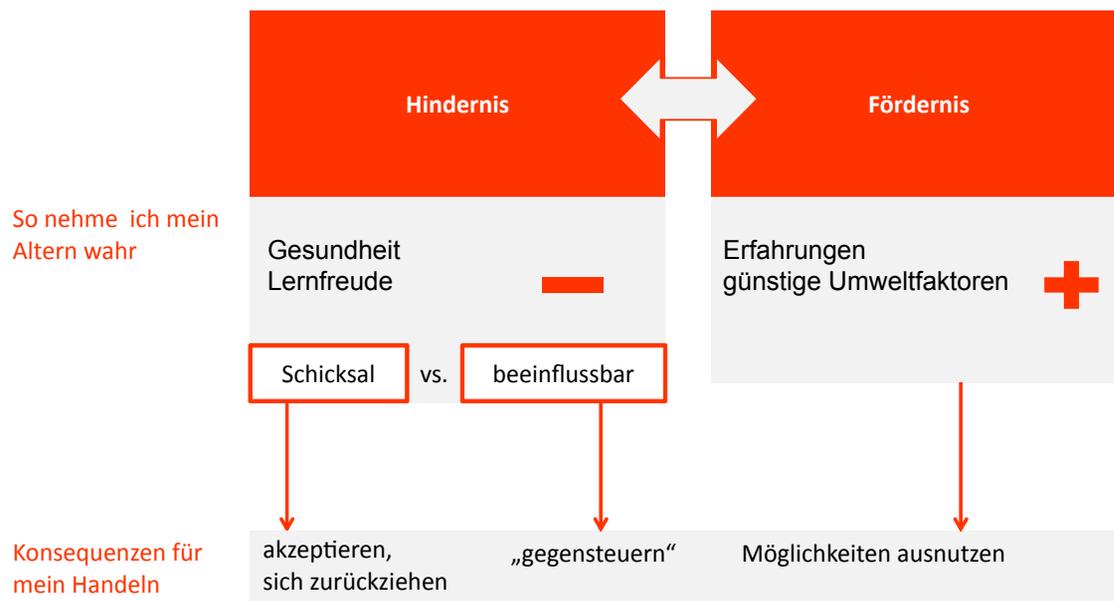


Abbildung 16. Unterschiedliche Wahrnehmungs- und Handlungsebenen des Indikators *Altersempfinden*.

In Bezug auf Bildung und Lernen sagt der Faktor *Geschlecht* aus, dass hier ein Ansatzpunkt steckt, mit dem vornehmlich Frauen darin unterstützt werden können, Freiräume zu erlangen. Das Streben nach Freiraum ist dementsprechend als ein Bildungsbedürfnis zu deuten.

Über das individuelle Verständnis oder die Einstellung gegenüber Bildung sagt dieser Indikator wenig aus, jedoch verweist sie auf geteilte Erfahrungen einer Gruppe Betroffener. Diese liegen in diesem Fall darin, den Beruf bzw. eine berufliche Verwirklichung hinter häusliche oder fürsorgliche Pflichten zu stellen und wenige Berührungspunkte mit Weiterbildungsangeboten zu haben. Quasi-schulische Angebote entsprechen ihren Ansprüchen in der Regel nicht, da das Setting zu entfernt von ihren Erfahrungen der letzten Jahrzehnte ist.

Altersempfinden Altersempfinden bezeichnet das Selbstkonzept als auch das gesellschaftliche Konzept, das der oder die Befragte mit dem Prozess des Älterwerdens verbindet. Es lassen sich zwei Dimensionen definieren: 1. Die Auffassung, das eigene Altern stelle ein Hindernis für den Alltag und das Verfolgen von Bildungs-/Lernzielen dar. Und 2. Die Auffassung, Altern sei vor allen Dingen ein Förderndis. Die Dimensionen sind wiederum einzuteilen in eine schicksalhafte und eine gestaltbare Überzeugung (Abbildung 16).

Ersteres betrachtet Altern als einen Prozess, der zwangsläufig mit Einbußen der Lernfreude und der Gesundheit einhergeht. Ihm wird Raum gegeben, indem er als Schicksal akzeptiert und ein Rückzug aus verschiedenen potenziellen Lernfeldern

praktiziert wird. Dies lässt sich am Beispiel einer schwerkranken Frau veranschaulichen:

„Ja Bildung, was will man sich da weiterbilden? Hm, naja Vorlesungen sowas, da geht man überall nicht hin. Gibt's ja genug Angebote. Ja da hat man ja nun keine Lust mehr zu. Jedenfalls ich nicht. Wenn ich so gesund wäre, würde ich es vielleicht machen. Aber so ...“ (B7: 20)

Für sie stellen die Bewältigung des Alltags und der Umgang mit (nicht die Überwindung!) ihrer Krankheit die zentralen Herausforderungen dar. Hier sieht sie für sich auch den einzig sinnvollen Bildungsanlass, für den sie Unterstützung von außen gebrauchen könnte und durch das Gespräch mit einem Arzt auch erhalten hat:

„Wie ich mein Leben (.) meistern kann [...] praktisch. War ja am Ende. Wie ich mein Leben meistern kann und was man daraus machen kann, wenn man morgens aufsteht.“ (B7: 130)

Doch nicht nur in derartigen Extremfällen, sondern auch bei an sich gesunden und noch aktiven Menschen kann eine solch defensive Haltung auftreten. Empfundene Leistungseinbußen und Lernschwierigkeiten wirken lernhemmend und werden schnell als unveränderbar hingenommen (vgl. B2: 84ff.).

Auf der anderen Seite gibt es Fälle, die das Altern als einen gestaltbaren Prozess erleben, der keineswegs hingenommen werden muss, sondern durch aktives Gegensteuern beeinflusst werden kann. Dies führt i.d.R. dazu, dass an Lernen prozesshaft und nicht zielorientiert herangegangen wird. Beispielsweise wird in einem Chor mitgesungen, um die Liedtexte als „Lernstoff“ (B5: 68) zu bearbeiten. Aus dem gleichen funktionalistischen Motiv heraus wird die alte Geige hervorgeholt und bespielt, denn „Musik *machen* [...] soll ein tollen Effekt haben für das Gehirn, für für (I: Mhm.) die Verknüpfung im Gehirn. Dass man also da wieder (.) Man soll immer wieder was *Neues* lernen“ (B5: 70). Diese Inkorporierung des Aktivitäts-Paradigmas gipfelt in einem Fall sogar in dem Anspruch „gesünder zu sterben“ (B4: 124).

Darüber hinaus gibt es die Wahrnehmungsebene *Altern als Fördernis*, in welcher die Bedingungen für Bildungs- und Lernprozesse gerade im Zusammenhang mit späteren Lebensphasen als genuin förderlich bewertet werden. Von Personen in der Nacherwerbsphase wurden beispielsweise folgende Faktoren genannt:

- Die individuelle Freiheit, selbst zu entscheiden, was man lernen möchte – im Gegensatz zum empfundenen Zwang in Schule und beruflicher Weiterbildung (vgl. B1: 102; B4: 90; B6: 62).
- Zeit, sich Themen zu widmen, die einen interessieren (vgl. B1: 54; B5: 32)
- Der im Lebensverlauf angesammelte Erfahrungsschatz (vgl. B12: 21).

5.2. Zusammenfassung

Das theoretische Modell erlaubt, Verbesserungsmaßnahmen systematisch zu entwickeln.

Aus dem Konzept *Leistungsstreben* ist zu folgern, dass die existierenden Angebote für ältere Erwachsene eine wichtige Funktion erfüllen. Sie können zum einen als strukturgebendes Element nach dem Eintritt in die Nacherwerbsphase dienen. Zum anderen tragen sie dazu bei, dass Personen mittels der Teilnahme an Bildungsangeboten einen bestimmten Status erreichen oder aufrechterhalten können. In dieser Hinsicht tragen sie entscheidend zu einer fortschreitenden Integrität des/der Einzelnen bei, auch über lebensphasenspezifische Herausforderungen hinweg. Die Daseinsberechtigung traditioneller Angebote, die sich über institutionelle Anbindung, Organisation und feste Struktur definieren, ist somit (wieder einmal) zu bestätigen.

Das Konzept *Lernorientierung* deutet darauf hin, dass für ältere Erwachsene die Bezugnahme auf andere Generationen auch von hoher Bedeutung ist. Sie klärt die Verantwortlichkeiten, die im gesellschaftlichen Miteinander für die Betroffenen relevant sind. Das bedeutet, dass es für Ältere wichtig ist, dass unterschiedliche Generationen aufeinander Bezug nehmen und Aufgaben übernehmen, die auch einer anderen Generation als ihrer eigenen zugutekommen. Und dies gilt nicht nur für die Pflege oder die Rentenkasse, sondern beeinflusst auch die Rolle, die eine Person in einem bildungsrelevanten Setting einnimmt bzw. einnehmen möchte, z.B. eine Funktion als Wissens- und Erfahrungsvermittler/-in. Dies ist aber in klassischen Bildungssettings nicht gegeben bzw. wird nicht systematisch berücksichtigt. Hier müssten neue Impulse geschaffen werden.

Weiterhin spielen die Indikatoren *Altersempfinden* und *Geschlecht* eine wichtige Rolle in der Ausübung bildungsorientierter Freizeitgestaltung.

6. Diskussion und Ausblick

6.1. Einordnung der Ergebnisse in den aktuellen Diskurs

Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind in vielen Punkten anschlussfähig an die Aussagen aus der Fachliteratur und dem öffentlichen Diskurs. Leider kann hier nur ein sehr knapper Verweis erfolgen.

Ertragreich ist beispielsweise der Blick auf einen Beitrag von Süßmuth (2011). Die Autorin bezieht sich in ihrem Aufsatz auf Ergebnisse der EdAge-Studie sowie auf Gespräche mit Führungskräften von Volkshochschulen. Die Analysen unserer Studie können die im Beitrag getroffenen Aussagen bestätigen, dass (1) die Haltung zum Lernen den individuellen (Weiter-)Bildungstyp beeinflusst. Mithilfe des theoretischen Modells lässt sich entsprechend konkretisieren, welche biografischen Dimensionen hier wirksam werden. Weiterhin kann bestätigt werden, dass (2) das Bedürfnis nach intergenerativem Lernen unter Älteren groß ist, und (3) das Geschlecht ein zusätzlicher Faktor ist, welche auf Bildungsmotive einwirkt. Obwohl sich die Autorin auf die Volkshochschule beschränkt, spricht sie viele hilfreiche Punkte an und deutet auf Umsetzungsprobleme hin: Zum einen sei das Interesse an intergenerativem Kontakt vonseiten der Älteren viel größer als vonseiten der Jüngeren. Zum anderen entstehe häufig das Problem der Unwirtschaftlichkeit, wenn sich nicht genügend Teilnehmende für einen Kurs gemäß spezifischer Interessen finden. Genau jenes Problem der ungenügenden Nachfrage für eine finanzielle Deckung eines Kurses, wurde auch von dem Leiter der Volkshochschule Magdeburg hinsichtlich Angeboten zur Grundbildung benannt.

Sogar auf Coaching und Mentoring (siehe Abschnitt 6.3) als vielversprechende Ideen wird in dem Beitrag von Süßmuth (2011) eingegangen. Jedoch wird darauf hingewiesen, dass die Rekrutierung potenzieller Mentor/-innen speziell an den Volkshochschulen nicht erfolgreich sein könne, da jene aktiven Nutzer/-innen bereits in anderen Ehrenämtern engagiert seien.

An dieser Stelle muss die Angebotslage an den Volkshochschulen als richtig und wichtig für die bestehenden Nutzergruppen benannt werden. Jedoch bietet es sich an, für alternative Angebotsformen wie Tandems, Mentoring usw. auch über neue Lernorte nachzudenken. Kricheldorf (2010) plädiert aus diesem Grund für die Implementierung niedrighschwelliger Bildungsangebote, die im Sinne sozialer Arbeit Ermöglichungsstrukturen kreieren. Allerdings verbleibt sie in allgemeinen Forderungen und benennt als Praxisbeispiel lediglich sogenannte Lernpartnerschaften zwischen mobilen und nichtmobilen Personen. Der intergenerationelle Aspekt ist in dem Beitrag nicht vertreten, lässt sich allerdings sehr gut anschlie-

ßen. Denn damit ist sowohl dem „Gewinn, den der einzelne ältere Mensch daraus für sich ziehen kann, aber auch um de[m] Nutzen, der dadurch für das Gemeinwesen erwächst“ (vgl. Kricheldorf 2010, S. 103), gedient.

Anders steht es um die *Verankerung des Mentorings* in der beruflichen Sphäre. Hier gibt es eine Tradition der Wissensweitergabe von der älteren zur jüngeren Generation im Sinne des Senioritätsprinzips. Franz (2006) weist allerdings darauf hin, dass dies heutzutage nicht mehr die einzig logische Richtung des Wissensfluss sei, da „Seniorität nicht zwangsläufig mit einem allumfassenden Expertentum einhergeht“ (ebd.: S. 5). Vielmehr seien kollektive Lernprozesse in den Vordergrund zu stellen. Dies entspricht dem mehrpoligen Modell der intergenerationellen Lernorientierung, welche die verschiedenen Möglichkeiten des voneinander Lernens sichtbar macht und typabhängig präferiert wird. Für Betriebe eröffnen sich durch das gezielte Befördern von Mentoringbeziehungen gute Chancen, die Potenziale älterer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen auszunutzen und gleichzeitig deren Interessen nach generationsübergreifenden Lernmomenten nachzukommen. In einer aktuellen Studie über kleinere und mittlere ostdeutsche Betriebe weisen Csongár et al. (2015) das sogenannte Cross-Mentoring als besonders geeignet aus. Darin werden Mentor/-innen und Mentees aus jeweils unterschiedlichen Betrieben zusammengebracht. Basis des Matchings bilden strukturierte Gespräche und Fragebögen, die in der Erstellung eines Profils münden. Unser Vorschlag geht jedoch über die Schranke des Renteneintritts hinaus und soll dazu anregen, auch aus dem Erwerbsleben ausgeschiedene interessierte Personen in Mentoringprogramme mit einzubeziehen.

Im Diskurs über das *intergenerationelle Lernen* für gelingende Bildung im Alter allgemein wird kritisch darauf hingewiesen, dass es deutliche Unterschiede zwischen den Angeboten gibt. Das eher häufig vertretene intergenerationelle Engagement stellt ein bestimmtes Anliegen und gemeinsames Handeln, z. B. für ein umweltpolitisches, ins Zentrum. Lernen aufgrund des Miteinanders der Generationen geschieht beiläufig. Dagegen erfordert tatsächliches intergenerationelles Lernen, dass die Differenzen der Alterserfahrungen thematisiert und der Austausch zwischen den Generationen durch Projekte gezielt unterstützt werden (vgl. Franz 2006, S. 6). Unter bildungswissenschaftlichen Gesichtspunkten ist letzteres zu unterstützen, jedoch unzweifelhaft schwieriger umzusetzen. Denn aus psychologischer Sicht erfordert der erfolgreiche Abbau von gegenseitigen Vorurteilen zunächst eine gemeinsame dritte Sache (ebd.: S. 8).

Was den Faktor *Geschlecht* in Bezug auf Bildungsorientierungen anbelangt, stellt sich die Fachliteratur eher dürftig dar. Hier scheinen die Projektergebnisse sehr

wertvoll für die Weiterentwicklung des Fachdiskurses zu sein. Beispielsweise können sie belegen, was Iller & Wienberg (2012) auf Basis ihrer Datenauswertung vermuten, nämlich dass neue Aushandlungsprozesse bezogen auf Geschlechterrollen an den Übergängen von späteren Lebensphasen möglich und wahrscheinlich sind – vorausgesetzt, der „Alternsprozess [wird] als Impuls für eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenssituation“ aufgegriffen (vgl. Iller & Wienberg 2012, S. 89f.).

6.2. Eigene kritische Bewertung

Aufgrund der engen zeitlichen Begrenztheit des Projektes konnte die Strukturperspektive nur punktuell, nicht jedoch umfassend berücksichtigt werden. Demnach war es in diesem Rahmen nicht möglich, auch die Angebotsseite zu untersuchen. Hier eröffnet sich Potenzial für folgende Untersuchungen.

Die vorab festgelegte Zielgruppe 50-80 Jahre aller Erwerbssituationen und Berufsqualifikationen hat es ermöglicht, Orientierungen herauszufinden, die allen Gruppen gemein sind. Jedoch hat sich gezeigt, dass es vor allem lebensphasenabhängig ist, wie sich die Befragten hinsichtlich ihrer Bildungsinteressen verorten. Vor diesem Hintergrund wäre es besser, zukünftig eine lebensphasenorientierte Eingrenzung der zu Befragenden vorzunehmen und die Zielgruppe auf diese Weise zu spezifizieren.

In der standardisierten Befragung per Fragebogen wurde deutlich, wie schwierig sich die Begriffe Bildung und Lernen in einem breiten Verständnis operationalisieren lassen. Dies führt zum Teil zu widersprüchlichem oder unklarem Antwortverhalten. Hier wäre der grundsätzliche Aufbau des Fragebogens zu überdenken sowie Anpassungen in den Fragestellungen vorzunehmen. In der ohnehin sehr offen gestalteten Herangehensweise in den Interviews entstanden diesbezüglich keine Probleme, da das individuelle Verständnis Ausgangspunkt für die Interpretation der Daten darstellte.

Insgesamt gestaltete sich die Erreichbarkeit von Personen, die weder ihre Freizeit bildungsorientiert gestalten noch grundsätzlich Interesse an Bildung zeigen, als sehr schwierig. Per postalischer Befragung ließen sich Aussagen dieser überaus interessierenden Gruppe sehr schlecht gewinnen. Über das Schneeballsystem und das gezielte Aufsuchen dieser Personen konnten hingegen einige Vertreter/-innen dieser Gruppe für Interviews gewonnen werden. Allerdings erfordert es ein sensibles Vorgehen und einen hohen zeitlichen Aufwand, um das Vertrauen und die Offenheit dieser Personen für ein Interview zu diesem Thema zu gewinnen. Sich auf diese Gruppe zukünftig zu beschränken, wäre notwendig, um weiteres

Wissen zu generieren. Auch schafft eine Fokussierung Freiraum für den zum Teil langwierigen Prozess der Kontaktaufnahme.

6.3. Handlungsempfehlungen

Auf Basis unserer Datenanalysen werden im Folgenden Maßnahmen empfohlen. Die Empfehlungen verstehen sich als Impulse, die den jeweiligen Umständen entsprechend in die konkrete Praxis umgesetzt werden sollten. Es kann nicht darum gehen, alle Menschen zur Teilnahme an Bildungsangeboten zu bewegen, denn Selbstbestimmung ist ein grundlegender Motivator für erfolgreiche Bildungs- und Lernprozesse. Jedoch können auf diese Weise Wege gefunden werden, das Potenzial grundsätzlich lernbereiter Personen besser auszuschöpfen.

6.3.1. Förderung von intergenerationalem Lernen

Wichtig ist es, dem Wunsch der Älteren nach gesellschaftlicher Integration nachzukommen und die Bezugnahme der Generationen aufeinander zu fördern. Da sich Familienstrukturen zunehmend lösen, gilt es auch unkonventionelle Brücken zwischen Jung und Alt zu bauen.

Großes Potenzial liegt in der Ausschöpfung der Bereitschaft zur Expertenschaft, die sich bspw. durch Mentoringmodelle und Patenschaften fördern ließe. Dazu bedarf es

- didaktischer Fähigkeiten für die zukünftigen Wissensvermittler/-innen,
- infrastruktureller Grundlagen wie die Bereitstellung von Räumlichkeiten,
- Netzwerkbildung, z.B. durch Kooperationen mit Unternehmen, Ausbildungsbetrieben, Schulen etc.

Somit könnten beispielsweise aus dem Erwerbsleben ausgeschiedene Personen ihr Know-How an Nachwuchskräfte in Betrieben weitergeben und damit einen wichtigen Beitrag zum Wissenstransfer leisten. Denkbar wäre in dem Zusammenhang auch die Einrichtung einer Onlineplattform, auf der sich sowohl interessierte Organisationen als auch Wissensträger/-innen ihres Faches registrieren und in Kontakt treten können. Je nach Organisationsgröße und Beschaffenheit des Fachgebietes können daraufhin längerfristige 1:1-Beziehungen zwischen Mentor/-in und Mentee oder aber Workshops mit Kleingruppen initiiert werden.

Darüber hinaus sollte aber auch intergenerationales Lernen in anderen Bereichen unterstützt werden. Denkbar wäre die Übernahme von Patenschaften für Kinder und junge Erwachsene, die als Neuzugewanderte in Magdeburg leben. Ihnen wäre bei ihrer dauerhaften Integration zu helfen, indem kulturelles Wissen geteilt und soziales Miteinander gestärkt wird. Möglichkeiten eröffnen sich im Vereinsleben,

der Zubereitung von Lebensmitteln, besonderen Festen, Umgang mit Ressourcen u. v. m.

Zu empfehlen wäre zudem eine genauere Analyse von bereits bestehenden Initiativen, die intergenerationales Lernen forcieren. Im Austausch mit Expert/-innen und Nutzer/-innen ließe sich herausfinden, welche Formen und Methoden bisher gut funktionieren und worin Probleme bestehen. Als Beispiele für Angebote bürgerschaftlichen Engagements in Magdeburg, die sich diesem Thema verschrieben haben, können der *Senior Experten Service* sowie der *Dialog der Generationen* benannt werden.

6.3.2. Berücksichtigung von Alters- und Genderaspekten

Das Altersempfinden ebenso wie das Geschlecht müssen bei der Konzeption von Angeboten angemessen berücksichtigt werden. Beispielsweise ist zu empfehlen,

- Alltagsbewältigung als Inhalt von Bildung zu betrachten,
- Angebote alterssensibel zu gestalten,
- räumliche Nähe von Angeboten zu fördern (Stadtteilorientierung) und räumliche Alternativen zur „Schulbank“ zu schaffen (Wohnzimmertreffs, Cafés, etc.);
- alltägliche Erfahrungsräume jenseits des Berufes einbinden, z.B. Pflege- und Fürsorgetätigkeiten oder Haushaltspflichten.

Nur so kann es gelingen, auch diejenigen aktiv in Bildungsangebote einzubinden, die den Alternsprozess nicht als Sprungbrett für neue Erfahrungen wahrnehmen. Dem ist vorauszusetzen, dass Altern ein individueller Prozess ist und das schicksalhafte Empfinden von körperlichem Abbau durch die Betroffenen akzeptiert wird. Vielmehr sollten jene mit gesundheitlichen Einschränkungen bestmöglich darin unterstützt werden, dennoch an Bildungsangeboten teilzunehmen. Die Berücksichtigung körperlicher und kognitiver Einschränkungen (Barrierefreiheit), aber auch die Rücksichtnahme auf krankheitsbedingte Fehlzeiten usw. stellen Grundlagen dar. Außerdem ist es ratsam, den Alltag selbst ins Zentrum von Bildungsangeboten zu stellen: Alltagsbewältigung kann für viele ein primäres Bildungsanliegen sein und dazu beitragen, soziale Desintegration zu vermeiden. Noch größer gedacht erfordert diese Alterssensibilität jedoch bereits Berücksichtigung in der Stadtentwicklung (vgl. Beetz et al. 2009, S. 16).

Bei der Diversifizierung von Bildungsräumen geht es darum, die Anknüpfung an Alltagswelten zu unterstützen und gleichzeitig dazu beizutragen, traditionelle Rollenverpflichtungen aufzubrechen. Das bedeutet, Lernen (1) in bekanntem Umfeld, z. B. in den eigenen vier Wänden oder in Wohnortnähe, sowie (2) in gewohnten Zusammenhängen zu unterstützen, z. B. beim Kochen.

Im Allgemeinen stützen die Ergebnisse Forderungen sowohl nach niedrighschwelligem Bildungsangeboten (Kricheldorf 2010) als auch nach aufsuchender Bildungsarbeit wie sie bereits Kolland & Ahmadi (2010, S. 153) sowie Friebe (2010, S. 179) getätigt haben.

6.3.3. Verbesserung des Informationsflusses

Auf Basis der Bürgerbefragung mittels Fragebogen hat sich gezeigt: Es besteht eine Nachfrage nach mehr Informationen, welche Bildungsangebote in der Stadt vorliegen und wie sich die Teilnahme organisieren lässt. Eine Intensivierung der Werbung für aktuelle Veranstaltungen in den Lokalmedien und bildungsträgerübergreifende Broschüren mit Bildungsangeboten/Veranstaltungstipps und Erläuterungen zu den Teilnahmebedingungen könnten diesen Bedarf decken.

6.3.4. Anreize setzen durch adressatengerechte Vermarktung

Beide Teile der Studie haben gezeigt, dass sich die Motivation, Lernaktivitäten aufzunehmen, zwischen verschiedenen Personengruppen unterscheidet. Dies spricht dafür, Lernangebote für diese Gruppen unterschiedlich zu bewerben. So könnten Angebote speziell für ältere Bevölkerungsschichten den Nutzen für die Gesundheit betonen und Angebote für Jüngere den Nutzen für den Beruf. Ein Slogan wie „Was Sie immer schon mal wissen/können/lernen wollten“ könnte sich an Frauen richten, die nach der beruflichen Phase – neben den Anforderungen, die die Familie an sie richtet – endlich die Zeit finden, eigenen Bedürfnissen nachzugehen. Um Personen die Sorge zu nehmen, sie wären den Anforderungen des Lernstoffs nicht gewachsen, bietet sich ein Hinweis auf die didaktisch durchdachte Aufbereitung des Stoffs oder die Unterstützung durch Mitlernende an. Hierzu könnten die vorwiegend hochqualifizierten Männer, die ihr Wissen und Können gern aktiv in die Gesellschaft einbringen wollen, mit ins Boot geholt werden.

Andererseits sprechen die Sorge vor dem Nichtkönnen und der Wunsch nach einer leichten Verständlichkeit des Lernstoffs durch die geringer qualifizierten, allein stehenden (oftmals weiblichen) Befragten wiederum dafür, dass die klassischen Bildungsformate in Volkshochschulen und Universitäten nicht den Bedürfnissen aller Lerninteressierten gerecht werden können. Stattdessen muss die Existenz der vielfältigen niedrighschwelligem Bildungsangebote in Form von Vereinen, Kirchengemeinden, Begegnungszentren, Nachbarschaftstreffs oder Selbsthilfegruppen stärker in das gesellschaftliche Bewusstsein gerückt werden.

6.4. Ausblick

Aus diesem Forschungsprojekt erschließen sich für die Zukunft einerseits praktische und andererseits wissenschaftliche Möglichkeiten für die Gestaltung des demografischen Wandels in Magdeburg und Sachsen-Anhalt.

Die Landeshauptstadt Magdeburg kann als Akteurin in der kommunalen Bildungslandschaft vor allem die Vernetzung von Bildungsanbietern mit potenziellen Nutzer/-innen fördern, aber auch über finanzielle Anreize und Unterstützungen die Diversifizierung von Bildungsangeboten vorantreiben. Anbieter von bildungsorientierten Aktivitäten wiederum können das theoretische Modell nutzen, um sich für mögliche Stellschrauben innerhalb ihrer bestehenden sowie geplanten Angebote zu sensibilisieren. Die Ideen einer Mentoring-Plattform für regionale Unternehmen und engagierten Senior/-innen sowie einer Verstärkung der Informationen über Magdeburger Bildungsangebote wurden innerhalb der Stadtverwaltung vorgebracht und sollen hinsichtlich ihrer Umsetzbarkeit geprüft werden.

Die Fortführung dieses Forschungsprojektes in 2017 wird durch eine Anschlussfinanzierung der Investitionsbank Sachsen-Anhalt ermöglicht. Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse wird es zukünftig darum gehen, den Blick einerseits auf eine kleinere Zielgruppe zu fokussieren und andererseits räumlich zu erweitern: In vergleichender Perspektive soll Bildung im Alter in kleinstädtisch und ländlich geprägten Regionen Sachsen-Anhalts untersucht werden.

Nur mit einer fortwährenden Differenzierung und einer Verankerung im öffentlichen Bewusstsein lassen sich die Weichen für die Zukunft stellen, sodass die Bedürfnisse möglichst vieler in ihrer zweiten Lebenshälfte getroffen und die Potenziale Magdeburgs dahingehend ausgeschöpft werden können.

Literatur

- Agresti A. (2007). *An introduction to categorical data analysis*. Second edition. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Baruch Y. & Holtom B. C. (2008). Survey response rate levels and trends in organizational research. In: *Human Relations* 61.8, S. 1139–1160.
- Beetz S., Müller B., Beckmann K. J. & Hüttl R. F. (2009). *Altern in Gemeinde und Region*. Halle/S., Stuttgart: Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina.
- Breinbauer I. M. (2007). Bildung im Alter. In: *Die neuen Alten – Retter des Sozialen?* Hrsg. von K. Aner, F. Karl & L. Rosenmayr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–107.
- Breloer G. (2000). Altenbildung und Bildungsbegriff. In: *Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*. Hrsg. von S. Becker, L. Veelken & K. P. Wallraven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 38–50.
- Csongár J., Schlegel U., Buchwald C. & Wiekert I. (2015). Generationenbalance durch Unterstützung junger Führungskräfte. In: *Vom blockierten Generationenaustausch zum Generationendialog. Problemdruck - Wahrnehmung - Handlungsoptionen in ostdeutschen Betrieben*. Hrsg. von H. Grünert, I. Wiekert & C. Buchwald. Halle/S.: Universitätsverlag Halle-Wittenberg, S. 141–184.
- Devore J. L. & Berk K. N. (2012). *Modern mathematical statistics with applications*. Second edition. New York, NY: Springer.
- Dohmen G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Dörner O. & Schäffer B. (2012). Soziokulturelle Voraussetzungen der Teilhabe an Weiterbildung: das Beispiel Altersbilder. In: *Weiterbildungsbeteiligung als Teilhabe- und Gerechtigkeitsproblem*. Hrsg. von B. Schäffer & O. Dörner. München: Utz, S. 77–92.
- Egger R. (2008). Orte und Nicht-Orte der Bildung. Aneignungsprozesse als Rahmen und Rahmung lebensnahen Lernens. In: *Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung*. Hrsg. von R. Egger. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, S. 21–44.
- Europäische Kommission (2012). Amtsblatt der Europäischen Union: Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. URL: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=DE](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=DE) (besucht am 24.02.2017).
- Europäische Kommission (2016). Eurostat - Statistics Explained. Glossar: Lebenslanges Lernen. URL: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Lifelong_learning/de (besucht am 20.02.2017).
- Fahrmeir L., Künstler R., Pigeot I. & Tutz G. (2011). *Statistik: Der Weg zur Datenanalyse*. 7. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.

- Flick U. (2008). *Triangulation. Eine Einführung*. 2. Aufl. Bd. 12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick U. (2011). Das Episodische Interview. In: *Empirische Forschung und soziale Arbeit. Ein Studienbuch*. Hrsg. von G. Oelerich & H.-U. Otto. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 273–280.
- Flick U. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 6. Auflage. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Franz J. (2006). Die ältere Generation als Mentorengeneration – Intergenerationelles Lernen und intergenerationelles Engagement. In: *bildungsforschung 3.2*, S. 1–18.
- Franz J. (2014). *Intergenerationelle Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Friebe J. (2010). Exklusion und Inklusion älterer Menschen in Weiterbildung und Gesellschaft. In: *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Hrsg. von M. Kronauer. Bielefeld: Bertelsmann, S. 141–184.
- Friese A. (2014). *Bildungsressourcen hochaltriger Menschen im Alten- und Pflegeheim*. Köln, S. 272.
- Gläser J. & Laudel G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grotlischen A. (2010). *Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Iller C. & Wienberg J. (2012). Altern und Geschlecht. Gesundheit und Wohlbefinden im Alter in einer geschlechterdifferenziellen Perspektive. In: *Riskante Leben? Geschlechterordnungen in der Reflexiven Moderne*. Hrsg. von V. Moser. Opladen: Budrich, S. 83–92.
- Kade S. (2009). *Altern und Bildung: eine Einführung*. 2., aktualisierte und überarb. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kolland F. (2007). Qualität in der Altersbildung. Geragogik zwischen Bildungsorientierung und sozialer Integration. In: *Die neuen Alten – Retter des Sozialen?* Hrsg. von K. Aner, F. Karl & L. Rosenmayr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–184.
- Kolland F. (2008). Lernbedürfnisse, Lernarrangements und Effekte des Lernens im Alter. In: *Ältere und alte Menschen*. Hrsg. von K. Aner, U. Karl, H. G. Homfeldt & J. Schulze-Krüdener. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 174–186.
- Kolland F. (2014). Bildungsaktivitäten im Alter: Lernkulturen und Lernbeteiligung auf dem Prüfstand. In: *Das erzwungene Paradies des Alters? Weitere Fragen an eine Kritische Gerontologie*. Hrsg. von A. Amann & F. Kolland. Wiesbaden: Springer VS, S. 231–254.
- Kolland F. & Ahmadi P. (2010). *Bildung und aktives Altern: Bewegung im Ruhestand*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Kricheldorf C. (2010). Bildungsarbeit mit älteren und alten Menschen. In: *Handbuch Soziale Arbeit und Alter*. Hrsg. von K. Aner & U. Karl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 99–109.
- Mummendey H. D. & Grau I. (2014). *Die Fragebogen-Methode: Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung*. 6. Auflage. Göttingen, Bern u.a.: Hogrefe.
- Porst R. (2014). *Fragebogen: ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Ross S. M. (2009). *Introduction to probability and statistics for engineers and scientists*. Forth edition. Amsterdam, Boston: Elsevier Academic Press.
- Schmidt B. (2009). *Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten, Bildungsinteressen, Bildungsmotive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sheskin D. J. (2007). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures*. Chapman & Hall/CRC.
- Statistisches Bundesamt (2015). *Bevölkerungsentwicklung in den Bundesländern bis 2060. Ergebnisse der 13. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung*. Wiesbaden.
- Strauss A. & Corbin J. (1996). *Grounded Theory*. Weinheim: Beltz.
- Süssmuth R. (2011). Intergeneratives Lernen an den Volkshochschulen. In: *Bildung der Generationen*. Hrsg. von T. Eckert, A. v. Hippel, M. Pietraß & B. Schmidt-Hertha. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135–146.
- Tippelt R., Schmidt B., Schnurr S., Sinner S. & Theisen C. (2009). *Bildung Älterer: Chancen im demographischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.

A. Leitfaden für die Durchführung der episodisch-narrativen Interviews

EINSTIEG

- Hinweis auf Anonymisierung, Vertraulichkeit
- Unterschrift der Datenschutzvereinbarung
- Hinweis: Dauer des Interviews
- Erklären der Interviewmethode
- Start Tonaufnahme

BILDUNGSVERSTÄNDNIS

Wortassoziationen

- Fangen wir mal ganz allgemein an: Was verstehen Sie unter „Bildung“ (was gehört für Sie alles mit dazu)?
- Heutzutage wird ja viel über lebenslanges Lernen gesprochen. Woran denken Sie, wenn Sie diesen Ausdruck hören?

BIOGRAPHIE

Erfahrungen mit Bildung und Lernen

- Ich möchte Sie bitten mir zu erzählen, welche Erfahrungen Sie mit Bildung in Ihrem Leben gemacht haben. Beschreiben Sie doch mal die Situationen, die Ihnen dazu einfallen.
 - Dann: Welche Rolle hat Bildung und Lernen in Ihrem Berufsleben gespielt? Schildern Sie mir doch mal einige Situationen, die mir das verdeutlichen.
 - Und außerhalb des Berufs, welche Bildungsmomente waren da für Sie bedeutend?
 - Was erachten Sie nun ganz allgemein als wichtige Erfahrungen in Ihrem Leben, aus denen Sie für sich etwas mitgenommen haben?
- Haben Sie den Eindruck, dass sich das, was Lernen oder Bildung für Sie bedeutet, im Vergleich zu früher verändert hat? Erzählen Sie mir bitte ein Beispiel, wodurch mir das verdeutlicht wird.

Prägende Erfahrungen

- Gab es in den letzten Jahren ein einschneidendes Ereignis in Ihrem Leben?
 - Inwiefern hat das denn Ihr Leben beeinflusst?
 - Inwiefern hat das Auswirkungen auf Ihre Möglichkeit zu lernen aktuell?

GEGENWÄRTIGE BILDUNGSTEILHABE

Alltagsgestaltung

- Können Sie mir bitte einen typischen Wochentag schildern, wie Sie ihn momentan verbringen, z. B. gestern ... ?
- Wenn Sie jetzt mal eine Einschätzung dazu abgeben: Welche Rolle spielt Bildung oder Lernen in Ihrem Alltag? Fällt Ihnen vielleicht eine Situation ein, in der Sie kürzlich etwas gelernt haben? Bitte beschreiben Sie mir diese.

Bildungswünsche

- Gibt es etwas, das Sie gerne besser können würden oder worüber Sie gern mehr wissen möchten? Wie kommen Sie darauf, welche Situation gab Ihnen dazu den Anlass?
- Womit beschäftigen Sie sich gern in Ihrer freien Zeit? Wie kam es dazu, wie ist dieses Interesse entstanden?

Barrieren

- Gibt es etwas, das Sie davon abhält, sich mit den Dingen zu beschäftigen, die Sie interessieren? In welcher Situation haben Sie da einen Konflikt erlebt?

Visionen

- Haben Sie so etwas wie unerfüllte Bildungswünsche, also Dinge, die Sie rückblickend gerne gelernt hätten?
- Wie war denn das damals genau, warum ist es dazu nicht gekommen?
- Können Sie sich vorstellen, das heute auch noch in Angriff zu nehmen? Was müsste sich dafür ändern?

ABSCHLUSS DES GESPRÄCHS

Ergänzungen?

- Damit wären wir am Ende des Interviews angelangt. Gibt es vielleicht noch etwas, das Sie ergänzen möchten?

Kurzfragebogen

Ich würde jetzt gern mit ein paar kurzen Fragen abschließen, die für uns bei der Analyse der Ergebnisse von Relevanz sein können:

- Darf ich fragen, wie alt Sie sind?
- Welche höchst abgeschlossene Qualifikation, z. B. Schul- oder Ausbildungsabschluss haben Sie?
- Haben Sie Kinder? Falls ja, wie viele?
- Wie viele Personen leben ständig in Ihrem Haushalt – samt Ihnen?
- Wie würden Sie ihren Gesundheitszustand beschreiben?

Abschluss

- Bedanken für das Gespräch, Abschalten Tonaufnahme
- Klärung weiteres Vorgehen
- Verabschiedung

B. Musterfragebogen

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,
dieser Bogen wird maschinell ausgewertet. Markieren Sie eine Antwort bitte in der folgenden Weise: .
Wenn Sie eine Antwort korrigieren möchten, füllen Sie bitte den falsch markierten Kreis und noch etwas darüber hinaus aus,
ungefähr so: .

Ziffern sollen ungefähr so aussehen: ; Korrekturen so: 

Falls nicht anders angegeben, ist in jeder Frage oder Teilfrage genau ein Kreuz zu setzen. Sind Mehrfachantworten möglich, wird darauf hingewiesen.

Bildung und Lernen im Alter. Eine Befragung der Bürger Magdeburgs ab 50 Jahren

I Einstellung zum Lernen

Zu Beginn interessieren wir uns für Ihre Einstellung zum Lernen. Mögen Sie es zu lernen oder eher nicht?
Antworten Sie bitte aufrichtig. Nur damit helfen Sie uns weiter.

1. Wie wichtig war/ist es Ihnen, sich neue Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen oder vorhandene Kenntnisse und Fertigkeiten auszubauen?						
	1	2	3	4	5	6
im Alter von etwa 40 Jahren	<input type="radio"/>					
heute	<input type="radio"/>					
<i>1 = gar nicht wichtig, 6 = sehr wichtig</i>						

2. Wie gern lernen Sie heute in den folgenden Situationen?						
	1	2	3	4	5	6
Sie hören einen Bericht zu einem für Sie relevanten Thema.	<input type="radio"/>					
Zusammen mit einem Bekannten eignen Sie sich eine Fertigkeit an.	<input type="radio"/>					
Sie bringen sich allein eine neue Fertigkeit bei.	<input type="radio"/>					
Sie diskutieren mit jemandem über ein gemeinsames Interesse.	<input type="radio"/>					
Sie belesen sich zu einem Thema, für das Sie sich interessieren.	<input type="radio"/>					
Durch Nachahmen eines Lehrenden erlernen Sie eine neue Tätigkeit.	<input type="radio"/>					
<i>1 = sehr ungern, 6 = sehr gern</i>						

3. Wie viel Ihrer täglichen Zeit nimmt Lernen in etwa ein? (Bitte nutzen Sie für jede Ziffer ein Kästchen.)	<input type="text" value=""/> Minuten
---	---

4. Welche der folgenden Aussagen zum Lernen passt am ehesten zu Ihnen?
<input type="radio"/> [1] Ich habe absolut kein Interesse mehr daran, noch etwas zu lernen. <input type="radio"/> [2] Ich bin zufrieden, wenn ich ab und an nebenbei etwas dazulerne. <input type="radio"/> [3] Ich bin ständig damit beschäftigt, meine Kenntnisse und Fertigkeiten zu erweitern.
<i>Wenn Sie Antwort [1] angekreuzt haben, machen Sie bitte mit Frage 20 weiter.</i>

 Pseudonym

0.1

II Lernvoraussetzungen

Jetzt geht es darum, ob Sie sich gesundheitlich in der Lage fühlen zu lernen und wieviel Zeit Ihnen dafür zur Verfügung steht.

	1	2	3	4	5	6
5. Wie geht es Ihnen gesundheitlich?	<input type="radio"/>					
<i>1 = sehr schlecht, 6 = sehr gut</i>						

	1	2	3	4	5	6
6. Wie stark fühlen Sie sich durch Ihren Gesundheitszustand in Ihrem Alltag eingeschränkt?	<input type="radio"/>					
<i>1 = gar nicht, 6 = sehr stark</i>						

7. Wie oft und wie lange gehen Sie folgenden Tätigkeiten nach?								
	0-1x pro Jahr	2-11x pro Jahr	1-3x pro Monat	1-2x pro Woche	3-6x pro Woche	< 2 Std. pro Tag	2-6 Std. pro Tag	> 6 Std. pro Tag
Beruf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Arztbesuche, Therapien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Unterstützung, Betreuung oder Pflege von Angehörigen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Haus- oder Gartenarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Sich um Haustiere kümmern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Gemeinnütziges Engagement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Gesellige Treffen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Hobbys (z. B. Fachzeitschriften, Heimwerken, Handarbeit, Chor)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Erholung und Unterhaltung (z. B. Romane lesen, Fernsehen, Rätseln, eMail)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					
Körperliche Aktivitäten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>					

8. Steht Ihnen ab und an freie Zeit zur Verfügung?	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein
	<i>Wenn Sie "nein" angekreuzt haben, machen Sie bitte bei Frage 20 weiter.</i>	

Gemeint ist die Zeit, in der Sie selbst gewählte Tätigkeiten ausüben, ohne dass für Sie eine Notwendigkeit oder eine bindende Verpflichtung darin bestünde.

Wenn ja, wie viel freie Zeit steht Ihnen durchschnittlich pro Tag zur Verfügung? (Bitte nutzen Sie für jede Ziffer ein Kästchen.)	<input type="text"/> <input type="text"/> Stunden
--	---

 Pseudonym

0.2

III Bisheriges privates Lernverhalten

In diesem Abschnitt geht es um Ihr privates Lernverhalten in den letzten 10 Jahren. Mit privatem Lernen ist das Lernen gemeint, das während Ihrer Freizeit erfolgte. Das kann durchaus mit dem Beruf verbunden gewesen sein. Lernen während der Arbeitszeit oder auf Dienstreisen gehört aber nicht dazu.

9. Auf welche Art haben Sie in den letzten 10 Jahren privat gelernt? (Mehrfachantworten möglich)

- Kurse, Vorträge, Diskussionsrunden
- Workshops, Projekttag
- Führungen, Ausstellungen
- Selbststudium (Ausprobieren, Bücher/Zeitschriften, digitale Medien, Online-Seminare)
- Lesen von Bedienungsanleitungen, Informationsbroschüren o. ä.
- durch Verwandte, Freunde, Kollegen
- Exkursionen/Bildungsreisen
- Hobby
- Ehrenamt
- Verein/Kirchengemeinde o. ä.
- Selbsthilfegruppe
- Begegnungszentrum, Nachbarschaftstreff o. ä.
- Lerntandem/-kreis/-stammtisch
- Reparaturcafé
- Erzählcafé/Gesprächsrunden
- nichts davon
- anderes, nämlich

10. Aus welchen Gründen haben Sie in den letzten 10 Jahren privat gelernt? (Mehrfachantworten möglich)

- [01] weil mir Lernen Spaß und Freude bereitet
- [02] um meine Kenntnisse/Fertigkeiten zu erweitern
- [03] weil ich das Gelernte im Alltag benötige
- [04] weil ich das Gelernte in meiner Freizeit benötige (z. B. Hobby, Urlaub)
- [05] um mich für den Beruf zu verbessern
- [06] um Versäumtes nachzuholen
- [07] um ein Zertifikat zu erwerben/um etwas zu leisten
- [08] um selbständiger/unabhängiger zu werden
- [09] um anderen Menschen helfen oder etwas für die Umwelt tun zu können
- [10] um mich geistig und/oder körperlich fit zu halten
- [11] um meinem Tag Struktur zu geben
- [12] um in Gesellschaft zu sein oder um neue Menschen kennenzulernen
- [13] um interessante Gespräche zu führen
- [14] nichts davon
- [15] anderes, nämlich

Was davon waren Ihre drei wichtigsten Gründe?
(Bitte nutzen Sie für jede Ziffer ein Kästchen.)

Nr. , Nr. , Nr.

Nutzen Sie bitte die Nummern, die neben den Antworten von Frage 10 stehen.

 Pseudonym

0.3

11. Falls vorhanden, welche Gründe haben Sie vom Lernen abgehalten? (Mehrfachantworten möglich)

[01] Ich hatte gesundheitliche Probleme.
 [02] Ich hatte zu viele familiäre Verpflichtungen.
 [03] Ich war berufstätig.
 [04] Ich konnte mich nicht dazu aufraffen.
 [05] Ich musste mich finanziell einschränken.
 [06] Es gab organisatorische Gründe (z. B. zu lange Wegstrecken, ungünstige Zeiten).
 [07] Mir waren die Angebote nicht bekannt./Ich hatte zu wenig Informationen darüber.
 [08] Ich wusste nicht, wie ich vorgehen soll, um an Bildungsangeboten teilzunehmen.
 [09] Die Inhalte der vorhandenen Angebote interessierten mich nicht.
 [10] Die Art der Wissensvermittlung passte nicht zu mir.
 [11] Ich hatte Hemmungen, Bildungsangebote wahrzunehmen.
 [12] Ich hatte Angst, dass ich das nicht kann.
 [13] Mir hat notwendiges Material gefehlt (z. B. Bücher, Internetzugang, Bauteile, Geräte).
 [14] Ich hatte keinen (weiteren) Bedarf.
 [15] Ich weiß nicht. Ich habe mich bisher nicht mit dem Thema Lernen beschäftigt.
 [16] anderes, nämlich

Was davon waren Ihre drei wichtigsten Gründe? (Bitte nutzen Sie für jede Ziffer ein Kästchen.) Nr. , Nr. , Nr.

Nutzen Sie bitte die Nummern, die neben den Antworten von Frage 11 stehen.

IV Ihre Wünsche und Vorstellungen
In den nächsten Fragen geht es darum, wie die Landeshauptstadt Magdeburg dazu beitragen kann, dass Sie Lernaktivitäten aufnehmen bzw. Ihren Lernaktivitäten leichter und intensiver nachgehen können. Welche Wünsche und Vorstellungen haben Sie?

12. Können Sie es sich vorstellen, zusammen mit anderen Personen zu lernen? ja nein

Wenn Sie "nein" markiert haben, können Sie den Fragebogen bei Frage 18 fortsetzen.

13. Beim Lernen in der Gruppe, wie sehr mögen Sie es, wenn sich das Lernen eines Themas über folgende Zeiträume erstreckt?

	1	2	3	4	5	6
einmalig	<input type="radio"/>					
täglich für 1–2 Wochen	<input type="radio"/>					
wöchentlich für etwa 3 Monate	<input type="radio"/>					
fortlaufend	<input type="radio"/>					

1 = mag ich gar nicht, 6 = mag ich sehr

 Pseudonym

0.4

14. Wie sehr liegt es Ihnen, gemeinsam mit der folgenden Anzahl an Personen zu lernen?						
	1	2	3	4	5	6
mit einer weiteren Person	<input type="radio"/>					
mit 2–4 Personen	<input type="radio"/>					
mit 5–19 Personen	<input type="radio"/>					
mit 20 und mehr Personen	<input type="radio"/>					

1 = liegt mir gar nicht, 6 = liegt mir sehr

15. Soll es sich dabei immer um dieselben Personen handeln?

nein, muss nicht ja, wäre schön ja, unbedingt

16. Wer soll für den Lerninhalt der Gruppe verantwortlich sein?						
	1	2	3	4	5	6
Gruppenleiter/in (fremdorganisiert)	<input type="radio"/>					
die Gruppe (selbstorganisiert)	<input type="radio"/>					
niemand (der Inhalt ergibt sich aus einer Tätigkeit)	<input type="radio"/>					

1 = dagegen, 6 = dafür

17. Wenn Sie in einer Gruppe lernen, an welchen Orten mögen Sie es zu lernen? *(Mehrfachantworten möglich)*

<input type="radio"/> Bildungsstätte (z. B. Volkshochschule, Universität)	<input type="radio"/> auf Bildungsreisen/Exkursionen
<input type="radio"/> Kultureinrichtung (z. B. Bibliothek, Museum, Gedenkstätte, Konservatorium)	<input type="radio"/> themenspezifischer Ort (z. B. Werkstatt, Turnhalle, Waldlehrpfad, Sehenswürdigkeit)
<input type="radio"/> Nachbarschaftstreff, Begegnungszentrum	<input type="radio"/> Vereins-/Gemeinderaum
<input type="radio"/> am Arbeitsplatz/bei der Arbeit	<input type="radio"/> bei mir zu Hause/in meinem Heim
<input type="radio"/> in der Natur (z. B. Parks, Gärten)	<input type="radio"/> nichts davon
<input type="radio"/> anderes, nämlich	<input type="text"/>

18. Ich wünsche mir Informationen, Beratung oder Unterstützung. . . *(Mehrfachantworten möglich)*

welche Lernformate und Themen zu mir passen (Bildungsberatung)

welche Bildungsangebote es in Magdeburg gibt

wie ich an Bildungsangeboten teilnehmen kann (Kontaktaufnahme/Anmeldung, Finanzierung, Anfahrt usw.)

wie ich Personen mit gleichen Interessen finde

wie ich eine Lerngruppe gründe und organisiere (z. B. Finanzierung, Räumlichkeiten)

wo sich meine Gruppe mit anderen Gruppen über inhaltliche oder organisatorische Fragen austauschen kann

nichts davon

anderes, nämlich

 Pseudonym

0.5 

19. Welche dieser Punkte können Sie zur Teilnahme an Bildungsangeboten motivieren? (Mehrfachantworten möglich)

[01] flexiblere/für mich besser passende Zeiten
 [02] kürzere Wegstrecken
 [03] Fahrdienst oder Begleitung auf dem Weg zum und vom Bildungsangebot
 [04] geringere Teilnahmegebühren
 [05] Vergabe von Zertifikaten/Teilnahmenachweisen
 [06] Anreize in Form von Gutscheinen, Preisen o. ä.
 [07] Schnupperstunden, um sich das einmal anzusehen
 [08] Erfahrungsberichte von Teilnehmern
 [09] Werbung für Bildungsangebote (z. B. via Rundfunk, Tagespresse)
 [10] Kursleiter ist mir vorab bereits bekannt
 [11] Bildungsangebot hat einen schönen Rahmen (z. B. Ort, Ambiente)
 [12] Bildungsangebot ist unterhaltsam oder erlebnisreich
 [13] Thema interessiert mich in ganz besonderem Maße
 [14] Thema ist für mich z. B. im Alltag oder Hobby nützlich
 [15] Inhalt ist leicht verständlich
 [16] es besteht die Möglichkeit, eigenes Wissen/eigene Erfahrungen einzubringen
 [17] zu wissen, dass Lernen die Gesundheit und Fitness im Alter fördert
 [18] nichts davon
 [19] anderes, nämlich

Welche drei Punkte davon können Sie am stärksten motivieren? (Bitte nutzen Sie für jede Ziffer ein Kästchen.)
 Nr. , Nr. , Nr.

Nutzen Sie bitte die Nummern, die neben den Antworten von Frage 19 stehen.

V Demografische Angaben

Zum Abschluss benötigen wir noch einige allgemeine Angaben von Ihnen, damit wir genauere Erkenntnisse über das Lernen im Alter der Einwohner der Landeshauptstadt Magdeburg gewinnen können.

20. In welchem Jahr wurden Sie geboren? (Bitte nutzen Sie für jede Ziffer ein Kästchen.) 19

21. Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an. weiblich männlich

22. Machen Sie bitte Angaben zu den Personen in Ihrem Haushalt. (Mehrfachantworten möglich)

Ich lebe allein.
 Ich lebe zusammen mit einem festen Partner bzw. einer festen Partnerin.
 Ich lebe bei/zusammen mit Angehörigen (Kindern, Geschwistern, Eltern usw.)
 In meinem Haushalt leben Kinder unter 18 Jahren.
 Ich lebe in einer Wohngemeinschaft.
 Ich lebe in einem Alten-/Pflegeheim.
 anderes, nämlich

 Pseudonym

0.6

23. Bitte geben Sie Ihre höchste berufliche Qualifikation an.

<input type="radio"/> ohne abgeschlossene Berufsausbildung	<input type="radio"/> Meisterabschluss
<input type="radio"/> Teilfacharbeiter	<input type="radio"/> Fachschulabschluss
<input type="radio"/> Facharbeiter/Geselle	<input type="radio"/> Hochschulabschluss
<input type="radio"/> anderes, nämlich	<input type="text"/>

24. Wie lange waren Sie (bislang) berufstätig?

unter 10 Jahren 10 bis 19 Jahre 20 bis 29 Jahre 30 Jahre und länger

25. Kreuzen Sie bitte an. Ich bin derzeit...

<input type="radio"/> erwerbstätig	<input type="radio"/> in Rente wegen Erwerbsminderung
<input type="radio"/> in Altersrente/-pension	<input type="radio"/> arbeitslos
<input type="radio"/> anderes, nämlich	<input type="text"/>

26. In welchem Stadtteil Magdeburgs wohnen Sie?

<input type="radio"/> Alt Olvenstedt	<input type="radio"/> Herrenkrug	<input type="radio"/> Ottersleben
<input type="radio"/> Alte Neustadt	<input type="radio"/> Hopfengarten	<input type="radio"/> Prester
<input type="radio"/> Altstadt	<input type="radio"/> Kannenstieg	<input type="radio"/> Reform
<input type="radio"/> Berliner Chaussee	<input type="radio"/> Leipziger Straße	<input type="radio"/> Rothensee
<input type="radio"/> Beyendorf-Sohlen	<input type="radio"/> Lemsdorf	<input type="radio"/> Salbke
<input type="radio"/> Brückfeld	<input type="radio"/> Neu Olvenstedt	<input type="radio"/> Stadtfeld Ost
<input type="radio"/> Buckau	<input type="radio"/> Neue Neustadt	<input type="radio"/> Stadtfeld West
<input type="radio"/> Cracau	<input type="radio"/> Neustädter Feld	<input type="radio"/> Sudenburg
<input type="radio"/> Diesdorf	<input type="radio"/> Neustädter See	<input type="radio"/> Werder
<input type="radio"/> Fermersleben	<input type="radio"/> Nordwest	<input type="radio"/> Westerhüsen

Haben Sie Anmerkungen oder Vorschläge für Ergänzungen zum Fragebogen? Gibt es wichtige Aspekte bezüglich Bildung und Lernen im Alter, die nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt wurden? Wir sind für jede Anregung dankbar.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!
Bitte senden Sie den Fragebogen jetzt im beigelegten Umschlag zurück. Das Porto zahlen wir.

 Pseudonym

0.7