



Bildungsmotivation im Alter

Modelle und Forschungserkenntnisse

Prof. Franz Kolland

Wien 2016

IMPRESSUM

Medieninhaber und Herausgeber: **Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, Stubenring 1, 1010 Wien** ▪ Verlags- und Herstellungsort: **Wien** ▪ Autor: **Franz Kolland**, Institut für Soziologie, Rooseveltplatz 2, 1090 Wien

Alle Rechte vorbehalten: Jede Verwertung (auch auszugsweise) ist ohne schriftliche Zustimmung des Medieninhabers unzulässig. Dies gilt insbesondere für jede Art der Vervielfältigung, der Übersetzung, der Mikroverfilmung, der Wiedergabe in Fernsehen und Hörfunk, sowie für die Verbreitung und Einspeicherung in elektronische Medien wie z.B. Internet oder CD-Rom.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1. EINLEITUNG | 3 |
| 2. VERSTÄNDNIS VON BILDUNG IM ALTER | 7 |
| 3. BILDUNGSBETEILIGUNG UND BILDUNGSCHEMNNISSE | 9 |
| 4. MOTIVATIONALE FAKTOREN IN DER SENIORENBILDUNG | 14 |
| 5. INTERESSE – EINE BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHE PERSPEKTIVE | 18 |
| 6. NEUROWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN DER BILDUNGSMOTIVATION | 21 |
| 7. PSYCHOLOGISCHE ANSÄTZE DER BILDUNGSMOTIVATION | 23 |
| 8. LERNFÄHIGKEIT UND LERNMOTIVATION | 27 |
| 9. SELBSTBESTIMMUNGSTHEORIEN UND BILDUNGSMOTIVATION | 33 |
| 10. RATIONALE ENTSCHEIDUNGEN ZUR ERKLÄRUNG DER BILDUNGSMOTIVATION | 37 |
| 11. BILDUNGSMOTIVATION IST LEBENSPHASENABHÄNGIG | 39 |
| 12. BILDUNGSMOTIVATION – EIN WIDERSPRÜCHLICHES KONZEPT | 43 |
| 13. EMPIRISCHE FORSCHUNGSERGEBNISSE ZUR BILDUNGSMOTIVATION IM ALTER | 45 |
| 14. WAS BLEIBT ZU TUN? FÖRDERUNGSMÖGLICHKEITEN DER BILDUNGSMOTIVATION | 49 |
| 15. LITERATUR | 52 |

1. Einleitung

Wir leben in einer Bildungs- und Wissensgesellschaft, in der Bildung und Ausbildung die langfristigen Lebenschancen der Mitglieder der Gesellschaft entscheidend beeinflussen. Bildung ist eine der wichtigsten Fragen des 21. Jahrhunderts, und zwar in allen Lebensphasen. In einer „Gesellschaft des langen Lebens“ ist Neuorientierung und Umlernen während der gesamten Lebensspanne verlangt, weil die Spätlebensphase kulturell offen bestimmt ist, der rasche technologische Wandel aktive Anpassung erfordert und die privaten Lebensformen sich ändern. Heute verbringt ein Großteil der Menschen in Europa bis zu einem Viertel seiner Lebenszeit in Bildungseinrichtungen (Kailis & Pilos 2005). Für die Zukunft ist eine weitere Verkürzung der Erstausbildungsphase zu erwarten, die von einer Verlängerung der Bildungszeiten in allen anderen Lebensphasen begleitet sein wird. Die langen Bildungswege gelten als bedeutsamer Faktor für Entwicklungen in verschiedenen Lebensbereichen wie etwa in der alltäglichen Lebensführung, für die Teilnahme am politischen Leben oder in Bezug auf Wertorientierungen. Und es gehört zum Kern des Lebenslangen Lernens im Alter, dass es trotz schwindender Ressourcen etwas zu lernen gibt (Leipold 2012).

Die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung lässt sich in den meisten europäischen Ländern an der Gleichzeitigkeit von Bildungsexpansion und sozialer Ungleichheit von Bildungschancen bemessen (vgl. Blossfeld & Shavit 1993). Seit den 1960er Jahren bis in die jüngste Gegenwart findet man eine zunehmende Bildungsbeteiligung in allen Sozialschichten. Doch ist daraus – so die These – kein umfassender Abbau der sozialen Ungleichheit von Bildungs- und Lebenschancen entstanden (vgl. Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach 2004), sondern zum Teil eine Vertiefung der sozialen Unterschiede. Bildung und Lernen verlaufen nach sozialer Herkunft und Lebensphase unterschiedlich und haben eine unterschiedliche Wirkung während des gesamten Lebenszeitraums.

Die Vertiefung von Bildungsungleichheiten lässt sich unter anderem daran ablesen, dass demografische Studien eine Zunahme der Unterschiede in der Lebenserwartung zwischen Hoch- und Niedriggebildeten nachweisen (Franz Schwarz 2005, 10). So sank in Österreich die

altersstandardisierte Sterberate für Höhergebildete (Matura bzw. Abitur) zwischen 1981 und 1991 um 25 % (1981: 25,33; 1991: 18,96), während sie für Niedriggebildete, d. h. Personen mit Pflichtschulabschluss nur um 12 % zurückging (1981: 36,39; 1991: 32,04). In derselben Studie werden ähnliche Ergebnisse auch von anderen europäischen Ländern berichtet. Zum Teil kann die steigende Benachteiligung von Personen mit Pflichtschulabschlüssen auf die Veränderung der Bildungsbeteiligung in der Bevölkerung zurückgeführt werden: „Wenn immer weniger Menschen eine geringe und immer mehr Menschen eine höhere Schulbildung haben, verändert sich auch deren relative Position in der Bildungsverteilung“ (Schwarz 2005, 4).

Die nachfolgende Tabelle beruht auf Forschungen von Marc Luy et al. (2015) und zeigt den Einfluss der Schulbildung auf die Lebenserwartung. Dargestellt ist die fernere bzw. weitere Lebenserwartung im Alter von 40 bzw. 65 Jahren unter Berücksichtigung des Schulbildungsabschlusses. So haben Frauen mit geringer Schulbildung im Alter von 40 Jahren eine fernere Lebenserwartung von +40,7 Jahren und jene mit hoher Schulbildung von +43 Jahren. Bei Männern ist der Unterschied noch deutlicher ausgeprägt. Sie haben, wenn sie die Pflichtschule absolviert haben, mit 40 Jahren weitere 32 Jahre im Durchschnitt vor sich und wenn sie ein Studium abgeschlossen haben, weitere 38,3 Jahre.

Tabelle: Fernere Lebenserwartung nach Geschlecht und Bildungsstand

| Bildungsstand | Frauen | | Männer | |
|------------------------|----------|----------|----------|----------|
| | Basis 40 | Basis 65 | Basis 40 | Basis 65 |
| Niedrig (ISCED 1-2) | 40,7 | 18,3 | 32,0 | 12,8 |
| Mittel (ISCED 3-4) | 41,3 | 18,6 | 34,0 | 14,0 |
| Hoch (ISCED 5-6) | 43,0 | 20,3 | 38,3 | 16,5 |

Quelle: Luy et al. (2015)

Gerade weil permanentes Lernen immer stärker zur zentralen Bedingung für die gesellschaftliche Statuszuweisung bzw. den Stuserhalt wird, ergeben sich Gefahren verstärkter „sozialer Exklusion“. Von größerer Ausgrenzung sind insbesondere diejenigen betroffen, die nicht die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen und die für erfolgreiche Lernprozesse

notwendigen Anforderungen haben erwerben können und individuell überfordert sind. Eine signifikante Anzahl älterer Menschen gehört zur Gruppe jener mit geringer Qualifikation.

Ältere Menschen sind in einer Zeit gering qualifiziert, in der die Mehrheit sich schon weiterentwickelt hat. Es ist nicht die geringe Qualifikation als solche, die als problematisch einzuschätzen ist, sondern es ist die soziale Spaltung, die sich daraus ergibt, die von Bedeutung ist. Sie, die Älteren, sind im zentralen Projekt der Gegenwartsgesellschaft, nämlich der Bildung, an den Rand geraten. Es kommt zu einer besonderen Signalwirkung des Merkmals Alter im Zusammenhang mit dem Bildungsstatus. Ältere Beschäftigte spüren dies im Fall von Arbeitslosigkeit. Ältere werden in Unternehmen weniger in Bildungsprogramme integriert und senken auch selbst ihr Bildungsinteresse ab. Ein besonderes Problem in demokratischen Gesellschaften besteht im Widerspruch zwischen Ermutigung, einen bestimmten Bildungsstatus zu erreichen, und der Realität beschränkter Zugangschancen zu Bildung. Dies gilt etwa für einkommensschwache Gruppen, die sich einen längeren Verbleib im Bildungssystem nicht leisten können oder für ältere Erwerbstätige, die weniger in berufliche Weiterbildung geschickt werden.

Damit kommen wir zu der Frage: Warum lohnt sich der Erwerb von Bildung für „bildungsferne“ Milieus bzw. gering qualifizierte Personen nicht? Eine Antwort auf diese Frage geben neuere bildungssoziologische Untersuchungen (Grundmann et al. 2004; Solga 2005), wonach die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs oder Scheiterns von Lernbemühungen mit den Zumutungen, Entbehrungen und Chancen aufgerechnet wird. Es ist das „Risiko des Scheiterns“, welches verständlich werden lässt, warum entsprechende Schritte unterlassen werden.

In schulischen bzw. schulartigen Umwelten geht es nicht nur um Qualifizierung, sondern auch um soziale Positionierung, wobei diese meist in Form einer vertikalen Lagerung vorgenommen wird. Die Kategorisierung erfolgt über Noten und Leistungstests. Wer in diesem Wettbewerb erfolglos ist, sieht sich mit Zuschreibungen wie Begabungsmangel, Intelligenzdefizit, Verhaltens- und Lernproblemen konfrontiert. Daraus folgen sinkende Leistungsaspirationen und sinkende Lernanstrengungen. Die Lernmotivation „kühlt“ ab und es kommt zu sozialem Disengagement (Clark 1960). In diesem Zusammenhang wird auch von „negativer Lerngeschichte“ gesprochen. Disengagement, d.h. Distanz zu institutionellem Lernen ist dabei nicht nur als passive Anpassung zu verstehen, sondern als Versuch der Bewahrung eines Stücks personaler Identität (Geulen

1988). Bildung und Lernen werden externalisiert. Unterprivilegierte bildungsferne Milieus produzieren einen Habitus, der sich in Distanz zu institutionell vermittelter Bildung bewegt. Er legt ihnen kaum Dispositionen zur bildungsmäßigen Karriereplanung oder entsprechende Weiterbildungsstrategien nahe. Bildungsferne ältere Menschen empfinden Bildungsinstitutionen als „closed shops“, als Einrichtungen, in die Menschen gehen, zu denen sie nicht dazu gehören (Kolland 1996).

Eine Möglichkeit, Defizite schulisch organisierter Bildung zu kompensieren, bietet informelles lebenslanges Lernen. Doch können ältere Menschen diese Herausforderung annehmen?

Die kontinuierliche Entwicklung zur „Wissens- und Informationsgesellschaft“ hat lebenslanges Lernen (LLL) jedenfalls zu einem zentralen Thema der europäischen Bildungspolitik gemacht. Die Gesellschaften Europas (und nicht nur diese) stehen vor zahlreichen wirtschaftlichen, sozialen und strukturellen Veränderungen, die in die Lebens- und Arbeitsbereiche jeder einzelnen Person hineinreichen. Rasche berufliche und technische Veränderungsprozesse im individuellen Umfeld erfordern permanente Anpassungsleistungen und führen zu immer neuen Lernanforderungen. Wenn auch bislang lebenslanges bzw. lebensbegleitendes Lernen hauptsächlich auf die Erwerbsphase bezogen wurde und damit auch Fragen der Bildungsmotivation im Alter eher randständig sind, so mehren sich doch Überlegungen, die auf einen Paradigmenwechsel hindeuten. Angeführt werden sollen in diesem Zusammenhang zwei Dokumente: Die 5. Leitlinie der „LLL-Strategie 2020 zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“ und der „Bundesseniorenplan 2011“.

Unter dem Titel der Förderung der Teilnahme an LLL wird in der Strategie 2020 explizit die Stärkung von Bildungsmotivation und Freude am Lernen herausgestrichen. Im „Bundesseniorenplan“ wird die Befassung mit der Frage der Bildungsmotivation im Alter deshalb als notwendig herausgehoben, weil das bestehende Angebot an Weiterbildung für ältere Menschen nur Teilgruppen erreicht.

In der folgenden Fachliteraturzusammenschau und -analyse geht es um folgende Fragen: Welche theoretischen Positionen finden sich zur Bildungsmotivation? Wie verändert sich Bildungsmotivation im Lebenslauf? Wo liegen Hemmnisse für Bildungsbeteiligung im Alter?

2. Verständnis von Bildung im Alter

Was verstehen wir unter Bildung im Alter? Geht es um Bildung im Alter, für das Alter oder für das Erlernen des Alters? Die Praxis der Bildungsarbeit mit Menschen in der zweiten Lebenshälfte kümmert sich kaum um Etiketten für ihr Handeln. Sie vermittelt Bildung in einem Zusammenhang, der sich stark am Erfahrungsbegriff im Sinne einer aktiven Anpassung an die geänderten Lebensumstände und Bewältigung der Umwelt orientiert.

Nach Leopold Rosenmayr (1983, 211) lässt sich Bildung verstehen „als Schaffung und Ausgestaltung neuer Erfahrung und neuen Wissens zur Vertiefung des Selbstverständnisses und zur erweiterten Entdeckung der Welt“. Bildung, Beratung und Therapie haben fließende Grenzen und Übergänge zueinander. Mit dieser Begriffsbestimmung wird auf die Veränderung über Bildungsprozesse hingewiesen und auf Transformationsprozesse des Individuums. Es geht damit bei Bildung nicht nur um Verhaltensänderung, wie das für das Lernen der Fall ist, sondern um reflexive Weltaneignung und Sinnstiftung.

In eine ähnliche Richtung zielt die Definition von Elisabeth Bubolz-Lutz (1979), die Bildung als Verarbeitung und antizipatorische Veränderung von geistigen, körperlichen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten und Ereignissen sieht.

Cornelia Kricheldorff (2010) nennt als Bestimmungsgründe für die Bildung im Alter Entfaltung von Identität und die Auseinandersetzung mit altersspezifischen Entwicklungsaufgaben in einer konkret-historischen Kultur und Gesellschaft. Kricheldorff tritt für die Verwendung eines ganzheitlichen Bildungsbegriffs ein, der nicht funktionalistisch ist und deshalb für die gesamte Altersphase Gültigkeit hat. Orientierungen sind dabei: Kompetenzen zur Alltagsbewältigung, Handlungs- und Sozialkompetenzen, aber auch kreative und biografische Kompetenzen. Es geht um Selbstreflexivität, (Selbst-)Erleben und um (Selbst-)Ausdruck. Die Reflexion lebensgeschichtlicher Erfahrungen, als wichtige Orientierungshilfe für die bewusste Gestaltung des weiteren Lebens, schließt auch die Entscheidung mit ein, welche Lern- und Lebensziele im Alter verwirklicht werden sollen. Diese Lern- und Lebensziele sind wichtig, damit Bildungsmotivation aufgebaut und auf Dauer gestellt werden kann.

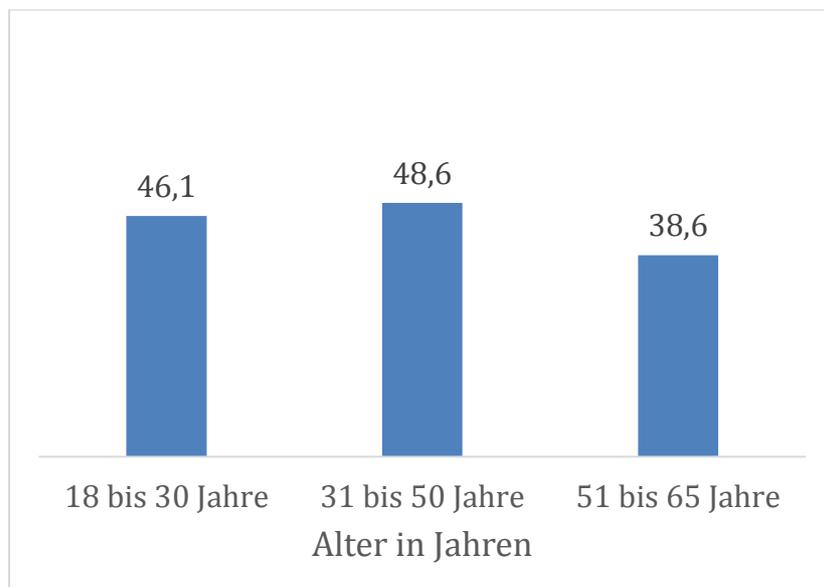
Verstehen wir Bildung im Alter als kognitive Aktivität, die eine starke Erfahrungs- und Reflexionskomponente aufweist und als soziale Aktivität, die auf active citizenship zielt, dann stellen wir die Intentionalität von Bildung in den Vordergrund. Mit Intentionalität ist nicht nur Zweckgerichtetheit gemeint, sondern auch sinnvolles Tun. Für die positive Wirkung sinngestützter Handlungen finden sich zahlreiche empirische Forschungsbelege, die weit in die frühe gerontologische Aktivitätsforschung zurückreichen (vgl. Robert J. Havighurst 1961). Allerdings bleibt offen, ob in Bildungsprozessen das Lernen von bedeutungsvollen Inhalten dem von sinnfreien Inhalten tatsächlich überlegen ist. Schafft nicht gerade ein ungerichtetes Lernen Offenheit und Möglichkeiten für kreatives Handeln? Brauchen nicht gerade Gesellschaften des „langen Lebens“ Lerninteressen, die auf längeren und unsicheren Prozessen aufbauen?

3. Bildungsbeteiligung und Bildungshemmnisse

Die Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter ist weitgehend an der Arbeitswelt orientiert und von dieser bestimmt. Daten zur Bildungsbeteiligung von Erwachsenen finden sich im „Adult Education Survey“, der in regelmäßigen Abständen Auskunft über die Teilnahme nach sozialstrukturellen Faktoren gibt. Diese Befragung zeigt, dass die Beteiligung an formaler und non-formaler Bildung mit steigendem Alter stetig zurückgeht. Formale Bildung meint die Teilnahme an Ausbildungsgängen und non-formale Bildungsteilnahme bezieht sich auf Kurse, Vortragsreihen u. ä. Die Daten der Befragung zeigen auch, dass die Bildungsbeteiligung älterer Menschen insgesamt in den letzten Jahren gestiegen ist.

Im Jahr 2011/2012 haben 46,1 % der ÖsterreicherInnen zwischen 18 und 30 Jahren, 48,6 % zwischen 31 und 50 Jahren und 38,6 % jener zwischen 51 und 65 Jahren an non-formaler Weiterbildung teilgenommen.

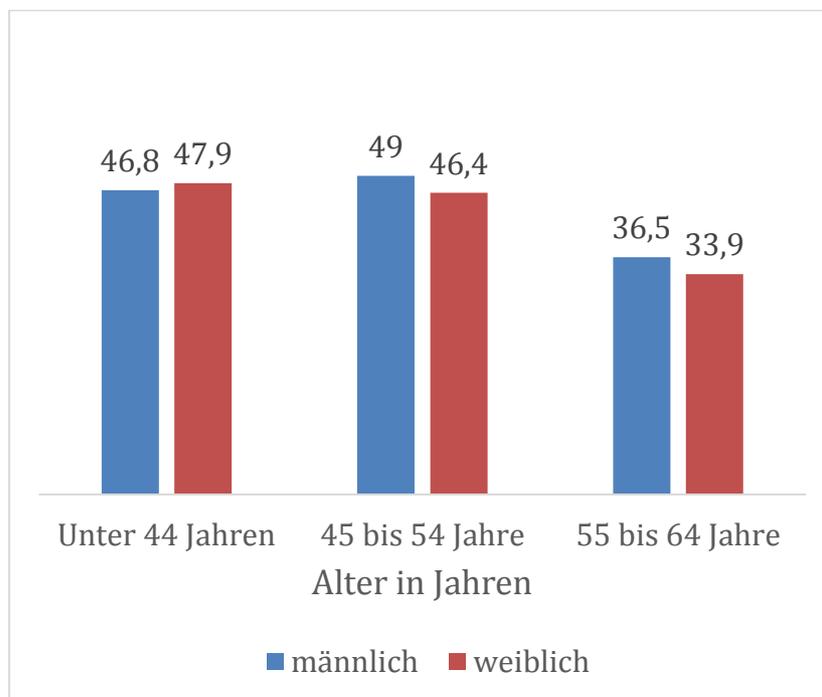
Abbildung: Beteiligung an non-formaler Weiterbildung in den letzten 12 Monaten nach Altersgruppen (Angaben in Prozent; n=5.754)



Quelle: Adult Education Survey 2011/12

Die Daten zeigen im Altersgruppenvergleich einen leichten Anstieg für die Mitte des Erwerbslebens und im dritten Drittel des Erwerbslebens einen deutlichen Rückgang. Nach Geschlecht ist in der Altersgruppe unter 44 Jahren eine knapp höhere Bildungsbeteiligung der Frauen gegeben, in der Altersgruppe 45-54 Jahre besuchten im letzten Jahr 49 % der Männer und 46,4 % der Frauen Weiterbildungsveranstaltungen. In der Gruppe 50 bis 65 Jahre ist ebenso eine etwas höhere Beteiligung von Männern an Weiterbildung gegeben. Von den Frauen haben 33,9% und von den Männern 36,5 % in den letzten 12 Monaten Kurse, Seminare und dgl. besucht.

Abbildung: Beteiligung an non-formaler Weiterbildung in den letzten 12 Monaten nach Geschlecht (AES 2011/12; Angaben in %; n=5.754)



Quelle: Adult Education Survey 2011/12

Werden die Daten des Erwachsenenbildungssurveys mit den Umfragedaten von 2006/07 verglichen, dann wird ein leichter Anstieg in der Altersgruppe der 45- bis 54-Jährigen (+5,2 %) und ein stärkerer Anstieg in der Altersgruppe der 55- bis 64-Jährigen (+10 %) sichtbar.

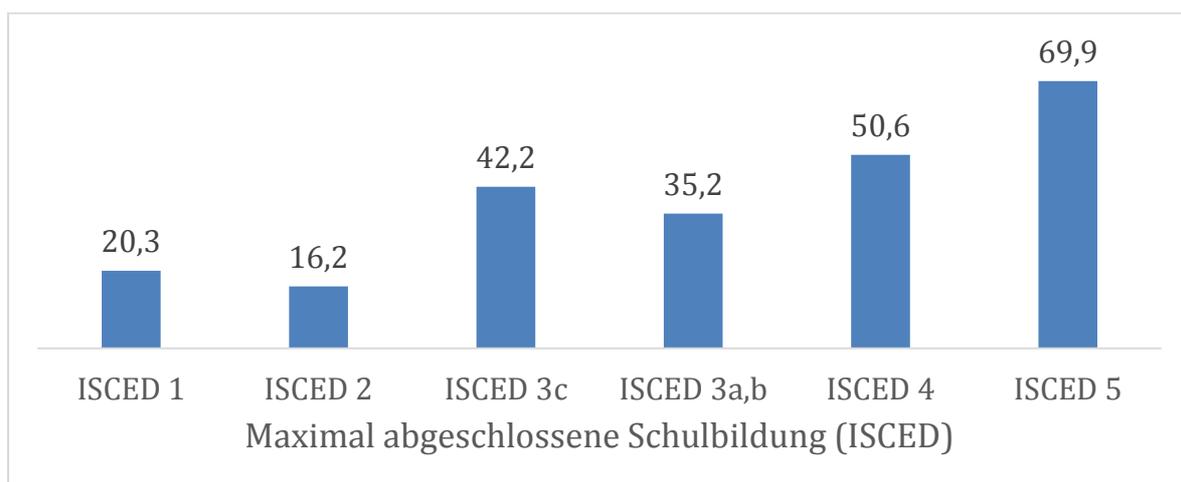
Tabelle: Beteiligung an formaler und/oder non-formaler Bildung in Österreich 2006/07 (n=4.675) und 2011/12 (n=5.754)

| | | 45-54 Jahre | 55-64 Jahre |
|-------------|------------|-------------|-------------|
| AES 2006/07 | formal | 1,2 % | 0,4 % |
| | non-formal | 42,5 % | 25,2 % |
| AES 2011/12 | formal | 3,2 % | 1,9 % |
| | non-formal | 47,7 % | 35,2 % |

Quelle: AES 2006/07 und 2011/12. Eigene Darstellung.

Es ist nicht primär das Lebensalter, sondern es sind andere Faktoren (z. B. Bildungsstatus), die den Rückgang der Bildungsquote im Altersgruppenvergleich erklären. Es zeigen sich Bildungsbarrieren für ältere Menschen, die weniger auf dem Alter als auf Wohnort, Geschlecht, Gesundheitszustand und vorangegangenen Bildungserfahrungen beruhen. Die Schulbildung älterer Menschen ist im Zugang zu Bildung ein zentrales Differenzierungskriterium, das sogar noch stärker als das monatliche Haushaltseinkommen die Möglichkeit einer Teilnahme beeinflusst.

Abbildung: Beteiligung an non-formaler Weiterbildung in den letzten 12 Monaten (Personen zwischen 50 und 65 Jahren) nach abgeschlossener Schulbildung



Quelle: Adult Education Survey 2011/12; ISCED 1: Volksschule; ISCED 2: Hauptschule/Unterstufe Gymnasium; ISCED 3: AHS/BHS/Lehrabschluss; ISCED 4: Kollegs; ISCED 5: Studium

So nahmen im Jahr 2011 20,3 % der Personen in der Altersgruppe 50-65 Jahre mit Pflichtschulabschluss an Weiterbildung teil, während dieser Anteil in der Gruppe der Personen mit Matura bei 50,6 % lag und bei jenen mit Hochschulabschluss bei 69,9 %.

Neben externen Bildungshemmnissen bestehen Bildungsbarrieren, die auf den ersten Blick weniger sichtbar und impliziter sind. Eine solche Barriere liegt darin begründet, dass Lernen nach dem Austritt aus dem Erwerbsleben nicht mehr von außen – z. B. beruflich – bestimmt wird, sondern intrinsische Motivation voraussetzt. Diese intrinsische Motivation ist sozial ungleich verteilt. Das mangelnde Bildungsinteresse bzw. die mangelnde intrinsische Bildungsmotivation stellt nach der deutschen EdAge-Studie mit 79 % die am häufigsten genannte Bildungsbarriere dar (Tippelt & Hippel 2009). An zweiter Stelle folgt mit zwei Drittel die Meinung, dass sich Bildung aus Altersgründen nicht mehr lohnt (Kuwon 2011).

Daten der „Eurobarometer-Untersuchung“ (2003) zeigen ebenfalls, dass der wahrgenommene Bildungsbedarf nach dem 55. Lebensjahr rapide abnimmt, was mit dem (absehbaren) Ende der Erwerbstätigkeit zusammenzuhängen scheint. Die Hälfte der Befragten über 65 Jahren gibt sogar an, dass nichts sie dazu bringen könnte, jemals wieder an Bildung teilzunehmen.

Diese Entfernung von Bildung liegt zu einem großen Teil in negativen Bildungserfahrungen und daraus resultierenden negativen Bildungsassoziationen und Ängsten begründet. Die Bereitschaft, sich zu exponieren und Ängste zu überwinden, bestimmt und beeinflusst die Lernmotivation ganz entscheidend – und diese Bereitschaft kann nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden (Franz Kolland & Anna Wanka 2013). Etwa jeder dritte Nichtteilnehmende nennt in der „EdAge“-Studie, Angst vor Prüfungen und die Befürchtung, die Anforderungen nicht erfüllen zu können, als Bildungsbarriere (Tippelt & Hippel 2009). Ungefähr ebenso viele assoziieren Lernen mit Schule und lehnen die Beteiligung deswegen ab (Kuwon 2011, 391).

Die nachfolgende Tabelle listet die wesentlichen Bedingungen bzw. Hemmnisse für die Bildungsteilnahme im Alter auf, wobei der Einfluss der sozio-demografischen Faktoren und der materiellen Bedingungen auf die Bildungsteilnahme empirisch belegt ist (Kolland & Ahmadi 2010), für die Wirkung der organisationalen Faktoren teilweise empirische Befunde vorliegen (Schröder & Gilberg 2005) und die Wirkung von Einstellungen bzw. Gedächtnisleistungen weitgehend nur unter Laborbedingungen getestet wurde (vgl. Baltes & Kliegl 1988).

Tabelle: Bedingungen bzw. Hemmnisse der Bildungsbeteiligung im Alter

| <i>Sozialstrukturelle Faktoren</i> | <i>Organisationale Faktoren</i> | <i>Materielle Bedingungen</i> | <i>Bildungseinstellungen/ Aspirationen</i> |
|---------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--|
| Lebensalter/ Kohortenzugehörigkeit | Zeit | Einkommen | Versagensängste |
| Gender | Ort | Räumliche Lage | Bildungsbiografie |
| Schulbildung/ Berufsbildung | Information | (ehemalige) Erwerbstätigkeit | Kultur der Bildungsferne „Bildung ist Luxus“ |
| Gesundheit/Mobilität | Erreichbarkeit | | |

4. Motivationale Faktoren in der Seniorenbildung

Eine der wichtigsten Bedingungen für das Lernen (im mittleren und höheren Alter) ist die Motivation. Das willensbezogene Motivationsmodell von Heinz Heckhausen u.a. (2010) unterscheidet zwei kognitive Phasen, und zwar jene der Ausbildung von Intentionen und jene der Realisierung von Handlungen. Ersterer Bereich wird als Selektionsmotivation bezeichnet, letzterer als Realisationsmotivation oder „Volition“. Es handelt sich bei diesem Zwei-Komponenten-Modell gleichzeitig um ein Zwei-Phasen-Modell des Handelns. Zuerst wird ein Ziel entwickelt, welches dann durch bestimmte willentliche – volitionale – Handlungen zu erreichen versucht wird. Mit der Auswahl, der Selektion einer möglichen Handlungsalternative durch den Prozess der Motivation – ich gehe z.B. in einen Sprachkurs und nicht in einen Schachklub – ist die gewählte Handlungsalternative noch nicht realisiert, sondern lediglich intendiert. Die Realisierung bedarf häufig eigener willentlicher Prozesse. Das gilt besonders, wenn die Handlungstendenz gegen konkurrierende Handlungstendenzen abgeschirmt werden muss (z. B. mein Partner möchte mit mir einer anderen Aktivität nachgehen). Zwischen Motivationsbildung und Volitionsphase liegt eine Übergangsphase. Diese wird auch als „Rubikon“ bezeichnet. Dieser ist entscheidend, weil er den Übergang von einer noch weitgehend unbestimmten Handlungssituation zu einer mit bestimmten Absichten und Zielen verknüpften Handlung markiert. Der Rubikon ist dann überschritten, wenn aus einem unbestimmten Interesse ein bestimmtes Interesse wird bzw. bestimmte Absichten verwirklicht werden. Auf diese Phase der Umsetzung der Handlung folgt dann eine Phase der Bewertung, der „Evaluierung“ des Erreichten. Je nach Bewertung werden danach weitere Schritte gesetzt.

Die Motivation steht immer im Zusammenhang mit Werten, denn man ist immer auf etwas hin motiviert. Gerade im dritten und vierten Lebensalter stellt sich die Frage nach dem Sinn von bestimmten Aktivitäten in besonderer Weise. Bildungsmotivation im Alter ist stets mit der Frage nach dem Sinn verknüpft. Man muss wissen, warum man lernt. Erst dann wird aus Intentionen reales Handeln. Je sinnhafter letztlich Bildung empfunden wird, desto leichter gelingt es. Bildungsteilnahme ist letztlich eine Überwindung des je Gegebenen, der Alltagsroutine.

Zu Fragen der Motivation sowie ihrer Komponenten und deren Entwicklung liegt eine Vielzahl wissenschaftlicher Theorien und Befunde vor. Einigkeit besteht darin, dass motivationale Prozesse – unabhängig von Fähigkeitsunterschieden – eine elementare Bedeutung für Entwicklungsprozesse im Lebenslauf und für kognitive Leistungsfähigkeit und emotionale Intelligenz haben. Lisbeth Nielsen und Mara Mather (2011) schreiben: „For aging research, and life course research in general, reintegrating constructs of motivation into investigations of cognitive and affective function, is likely to be fruitful in future inquiry“ (S. 154). Dabei ist (Bildungs-)Motivation in ihrem Aufbau und Erhalt nicht nur vom Verhalten des Individuums abhängig, den persönlichen Interessen, den Begabungen und der Veranlagung, sondern ist auch von den sozialen Verhältnissen. Motivation ist sozial bestimmt, hängt von der Wohnlage, den Bildungsangeboten, den sozialen Netzwerken, der sozialen Herkunft und den gesellschaftlichen Altersbildern ab. Wird die Lebensphase Alter als Ruhestandsphase bestimmt, dann – so die These – haben Bildung und Lernen einen geringen Stellenwert.

Verbreitet hat sich der Begriff der Motivation unter der Einwirkung des Behaviorismus besonders in der angelsächsischen Psychologie. Ältere Begriffe wie „Wille“, „Drang“ haben an Bedeutung verloren. Unter den Motivationsbegriff fallen zahlreiche psychische Vorgänge wie z. B. Triebkraft, Wunsch, Bedürfnis, Sehnsucht, Interesse oder Neigung. In der Motivforschung wird weniger die dynamische Komponente des Motivationsgeschehens untersucht, als das Reagieren des Organismus auf Reize. Aus diesen Reaktionen – z. B. auf Ausschreibungstexte für Computerkurse – wird auf bestimmte Dispositionen geschlossen, die Motive genannt werden. Für die Bildungsforschung besonders interessant sind dabei Leistungsstreben und Geselligkeitsorientierung.

Entlang der Tradition des Reiz-Reaktions-Modells enthält der Begriff Motivation als grundlegende Auffassung, dass der Mensch wesensmäßig untätig ist und erst durch Einwirkung exogener oder endogener Reize sich in Gang setzt. Demgegenüber haben Motivationsforscher wie George Kelley bereits 1958 argumentiert, dass Aktivität eine wesensmäßige Eigenschaft der menschlichen Existenz ist. Damit wird es auch etwas schwieriger, sich dem Motivationsgeschehen empirisch zu nähern, denn Teilnahmemotive an Bildungsveranstaltungen sind nur ein Ausschnitt aus dem gesamten Motivationsgeschehen. Während kompetente Akteure die Absichten ihres Handelns und dessen Gründe fast immer darlegen können, trifft dies für die tieferliegenden Motive nicht notwendigerweise zu. Unbewusste Motivation ist ein

bedeutendes Charakteristikum menschlichen Verhaltens. Die Dynamik des Motivationsgeschehens verbirgt sich über weite Strecken dem Beobachter.

Wenn wir in der Seniorenbildung immer wieder feststellen, dass der Kontakt zu anderen Menschen ein wesentliches Motiv für die Teilnahme an Bildungsprozessen darstellt, so handelt es sich dabei möglicherweise um ein vordergründiges Motiv und erfasst nicht zureichend das gesamte Motivationsgeschehen. Es könnte sein, dass sich das Individuum in seiner Leistungsfähigkeit vergleichen oder sich ablenken möchte.

Welche Lernanlässe sind bedeutsam als motivationale Grundlage für Lernprozesse im Alter?

Für die Beantwortung dieser Frage gibt Ursula Staudinger (1996) eine konzeptuelle Grundlage. Nach ihrem Konzept des „Lebensinvestments“ unterscheiden sich die Thematiken, für die ältere Erwachsene Ressourcen investieren von jenen in anderen Lebensphasen. Sie sieht im jungen Erwachsenenalter die Thematiken Beruf, Freunde, Familie, Unabhängigkeit im mittleren Erwachsenenalter Beruf, Freunde, kognitive Leistungsfähigkeit, Gesundheit und im höheren Erwachsenenalter Familie, Gesundheit, Nachdenken über das Leben, Freunde, kognitive Leistungsfähigkeit. Über die drei Lebensphasen hinweg zeigen sich also einerseits Überschneidungen und andererseits spezifisch vorhandene Thematiken, die das Individuum dazu veranlassen Lernprozesse in Gang zu setzen. Wenn auch die Phasenabfolge problematisch ist, weil sie zu sehr einem bestimmten Entwicklungspfad unterstellt ist, so sind die angeführten Daseinsthematiken doch von Bedeutung für Bildungsmotivation im Alter.

Einen anderen Zugang für die Beantwortung der gestellten Frage bietet das Konzept des „Kritischen Lebensereignisses“. Anlass für Lernanstrengungen können sein: Scheidung, Tod der/des Partnerin/Partners, gesundheitliche Belastungen, Unfälle oder die Wahrnehmung von Defiziten im Alltagshandeln.

Eine dritte Überlegung nimmt das Erfahrungswissen von älteren Menschen in den Blick. Das Erfahrungswissen steuert das Alltagsleben und das alltägliche Handeln. Dieses kann selbst Ausgangspunkt für motiviertes Handeln sein, um eine Verbesserung bestehender Handlungsvollzüge zu ermöglichen. Bildungsmotivation ergibt sich aber auch aus Irritationen im Alltag, wenn Erfahrungen problematisch werden, unzureichend sind, um bestimmte neue Alltagsanforderungen zu meistern. Das über Deutungen sich artikulierende Erfahrungswissen hat seine spezifische Aufgabe in lebensweltlichen Praxiszusammenhängen. Die Plausibilität

und Überzeugungskraft der Erfahrung resultiert aus ihrer Situationsgebundenheit. Sie hat sich bei der Bewältigung von lebenspraktischen Problemen bewährt. Die Erfahrung ist in dieser Hinsicht wertvoll, weil die Person aus ihr etwas gelernt hat. Je älter die Lernenden, desto höher ist die Präsenz von Erfahrungen in Lernprozessen. Aber diese Erfahrungen können sich auch als Hemmnis erweisen, wenn Veränderungen vorgenommen werden sollen. Altern ist ein Prozess, kein Status. Veränderungen sind von daher Teil eines erfolgreichen Alterns. Und diese lösen Suchprozesse aus und sind die Basis für Bildungsmotivation.

5. Interesse – Eine bildungswissenschaftliche Perspektive

Was hat Interesse mit Lernen zu tun? Weil aus dem Interesse eine anhaltende Betätigung erfolgt, gelten Interesse und Neugier als Emotionen, welche die Motivation zu kreativen und konstruktiven Tätigkeiten – und damit auch zum Lernen verstärken.

Das eigene Interesse spricht einen unmittelbar im Kern des Wesens an, berührt ureigene Fähigkeiten und ermöglicht es, sich in einer ganz spezifischen Weise mit dem Inhalt des Interesses zu verbinden. Diese Prozesse, auf die man sich dabei einlässt, erscheinen einem als sehr sinnvoll, auch dann, wenn andere das Ganze eher für sinnlos halten (vgl. Kast 2016, 71). Interesse ist eine der fundamentalen Emotionen, ihr Vorhandensein, ihr Fehlen oder ihr Abhandenkommen haben direkten Einfluss auf die Struktur unserer Identität.

Interesse ist die Basis für Handlungen. Interesse ohne Handlung und Verhalten ist kein wirkliches Interesse, und aus diesem Grund kann Interesse der Motivation zugeordnet werden. „Wenn wir jemanden motivieren wollen“, so Verena Kast (2011, 12), „dann geht es darum, das Interesse herauszulocken“. Bei unseren Interessen steht Selbsterhaltung im Vordergrund. Das Interesse hört jedoch nicht bei der Selbsterhaltung auf, sondern führt zur Selbsterweiterung. Dieses Interesse an Selbsterweiterung richtet sich auf noch nicht Bestehendes, auf die Zukunft. Dem Interesse und damit unseren Wünschen sind keine Grenzen gesetzt. Interessen definieren einen subjektiven Wert.

Wozu dienen Interessen? Sie dienen der Entwicklung der Persönlichkeit. Interesse ist die Emotion, die persönliche Entwicklung bewirkt. Dabei muss sich diese Innenwelt immer auch an der Außenwelt orientieren bzw. bekommt von außen Anregungen. Interessiert man sich intensiv für etwas, dann ist man überzeugt davon, dass die Welt interessant ist, man selbst ist es auch. Man fühlt sich interessant und angeregt, lebendig, mitten in einem sinnvollen Leben. (Kast 2011, 17)

Welchen Interessen folgt man? Sind diese selbstbestimmt oder orientieren sie sich stärker an anderen? Vieles bestimmt unser Leben. Bedeutet späte Freiheit die Freiheit für persönliche Interesse? Wie kann das gelingen? Wenn Menschen sich für sich selbst interessieren, neugierig auf sich selbst sind, dann ergeben sich Kompetenzen und Kreativität (Kast 2011, 48).

Aus therapeutischen Kontexten wird berichtet, dass Interessen im Laufe der Zeit an Intensität verlieren. Die Interessen sind nicht mehr so zwingend, besetzen die Aufmerksamkeit des Individuums weniger. Das wird gelegentlich auch als angenehm empfunden, weil sich dadurch mehr Möglichkeiten an Freiheit ergeben (Kast 2011, 88). Man ist nicht mehr ultimativ gezwungen, dem Interesse nachzugehen.

In der Interessenforschung wird zwischen dem überdauernden individuellen Interesse und dem situationsspezifisch auftretenden situationalen Interesse unterschieden (Krapp 2010; Schiefele 2009). „Das individuelle Interesse kann als relativ dauerhaftes, dispositionales Merkmal einer Person verstanden werden, das sich in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstandsbereich entwickelt und als mehr oder weniger starke Wertschätzung dieses Bereichs zum Ausdruck kommt. Das situationale Interesse bezeichnet den durch äußere Umstände (z. B. ein interessantes Buch) hervorgerufenen Zustand des gerichteten Interesses, der u. a. durch eine erhöhte Aufmerksamkeit und Gefühle der Neugier und Faszination gekennzeichnet ist“ (Schiefele & Schaffner 2015, 162). Das situationale Interesse stellt einen handlungsbegleitenden emotionalen Zustand dar. Es ist die Konkretheit und Unmittelbarkeit der subjektiv als relevant eingestuften Gegenstände, die einen erheblichen Einfluss auf die Genese von Interesse haben.

Interesse meint eine spezifische Beziehung zwischen einer Person und einem Gegenstand. Interesse bezieht sich damit immer auf einen Gegenstand und entwickelt sich durch die Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand. Interessen sind Teil von Handlungssequenzen und können verbalisiert werden (vgl. Anke Grotlüschen 2010, 39)

Nach Grotlüschen (2010) ist jemand nicht interessiert oder desinteressiert. Interesse beginnt durch die Berührung mit einem Gegenstand und folgt dann drei Phasen. Am Beginn steht die „Latenz“, die „einsam“ durchlebt wird. Es ist eine Phase der Pausen und der Umwege. Dann folgt die „Expansion“. Die eigene Lage wird in einem größeren Zusammenhang verortet. Man sieht nun etwas, was man vorher nur für sich gesehen hat. Und schließlich kann die Phase der „Kompetenz“ folgen, in der Bezüge zu anderen Themengebieten hergestellt werden. Die Akteure sind in ihr Interesse tief involviert, schaffen sich Spielräume und überwinden Grenzen. Mit diesem Modell wird die Komplexität und Offenheit von Lerninteressen herausgehoben.

Es sind dabei vor allem jene Bildungsprozesse angesprochen, die nicht auf den Erwerb eines funktional abrufbaren Wissens und Könnens ausgerichtet sind. John Dewey (1938) hat in seiner Philosophie der Bildung formuliert: „Education is not preparation for life; education is life itself.“ Interessant sind nur jene Themen, deren Bezüge das Subjekt aufgrund seiner bisherigen Erfahrung erfasst und die zu seiner Entwicklung beitragen. Dabei ist es nicht nur der Lernprozess selbst, dem die Aufmerksamkeit gilt, sondern auch der Rahmen, in dem Lernen stattfindet entscheidend. Die Schule – auf welcher Stufe auch immer – ist nicht der privilegierte und einzige Ort von Bildungsprozessen. Allerdings hat Lernen immer auch mit der Umgebung zu tun, vor allem den Personen, welche die Lernenden umgeben.

6. Neurowissenschaftliche Grundlagen der Bildungsmotivation

Wie kommt man zu Interessen? Das Interesse ist biologisch angelegt. Der Psychologe Jaak Panksepp (1998) spricht in diesem Zusammenhang von einem Suchsystem (Seeking System). Dieses besteht aus tiefem Interesse, engagierter Neugier, Freude und nachhaltiger Antizipation. Das ist gleichbedeutend mit der Lust, das, was neugierig macht, auch zu explorieren. Neugier kann verstanden werden als das Explorationsverhalten des Menschen und der Mensch ist ein explorierendes Wesen.

Das Suchsystem wird in weiterer Folge verstanden als Antizipations- und Belohnungssystem. Es manifestiert sich in der Neugier, Erregtheit und Strebsamkeit. Es ist ein Verhalten, welches sich als Suche nach Nahrung und Schutz zeigt. Seine Chemie wird durch das Hormon Dopamin charakterisiert. Dieses ist ein Neurotransmitter, der als machtvoller Schalter beschrieben wird, der das Individuum in Gang setzt, Energie gibt. Dopamin erzeugt einen Erregungszustand und Fokussierung. Bei Tieren zeigt sich das Suchsystem in fortgesetztem Bewegungsverhalten. Dopamin ist verknüpft mit dem Entdeckungsvergnügen und dem Antrieb, Sinn und Selbstverursachung über spontan entwickelte Aktivitäten zu finden. Dopamin dürfte während REM- und Traumphasen aktualisiert werden, d. h. Träume sind mit dem Suchsystem verknüpft. Andere Phänomene wie der Stellreflex (Körper wird in eine aufrechte Position gebracht) sind ebenfalls mit der Physiologie der Orientierung verknüpft. Das Suchsystem bewegt sich in einem Spektrum von unmittelbaren und konkreten Handlungen, wie z. B. bei Hunger in den Kühlschrank zu sehen, bis zu elaborierten Bedürfnissen wie z. B. die Lebensorientierung. Eine Fehlregulation des Suchsystems führt zu exzessiver Sinnsuche mit der Tendenz Bestätigung zu suchen oder manischer Aktivität, die grundlos und instabil abläuft. Paranoide Schizophrenie ist durch eine exzessive Dopamin-Aktivität charakterisiert. Antipsychotische Drogen reduzieren die Dopamin-Aktivität an spezifischen Rezeptoren und verhindern damit sowohl negatives als auch positives Verhalten des Suchsystems (vgl. Panksepp 1998, 162).

Das Suchsystem ist überlebenswichtig, wenn neue Ressourcen gebraucht werden, es bildet die Basis für Motivation und die Kraft in Bewegung zu bleiben. Es aktiviert den Frontalcortex in Richtung Vorausdenken, Planung und Erwartungen. Wird dieses System nicht aktiviert, dann

fehlt Hoffnung, dann fühlen wir uns flach und haben das Gefühl von Trauer. Das Suchsystem aktiviert den Cortex, während intensiver Schmerz das Suchsystem abschwächt. Allerdings kann eine Überaktivierung des Suchsystems zur Falle werden. Wird das Individuum verführt zu einem ständigen Prozess des Explorierens und der Herstellung von Verknüpfungen ohne die Schattenseiten mitzubedenken, nämlich Frustration, Enttäuschung und Mangel, dann kann das negative Folgen in Richtung Rückzug haben.

Das Suchsystem ist also ein basales Emotionssystem neben dem Angst-, Wut- und Paniksystem. Es wird von allen Säugetieren geteilt und ist auf Überleben ausgerichtet. Es steuert mit dem Hormon Dopamin Lust- oder Unlustgefühle. Dopamin erzeugt „das spezielle Gefühl der erwartungsvollen Erregtheit, die Vorfriede vor dem Erhalten einer Belohnung oder die prickelnde Spannung bei der Suche nach Erkenntnis oder Vergnügen, kurz gesagt, das Gefühl, zu allem bereit zu sein.“ (Arnold 2002, 49)

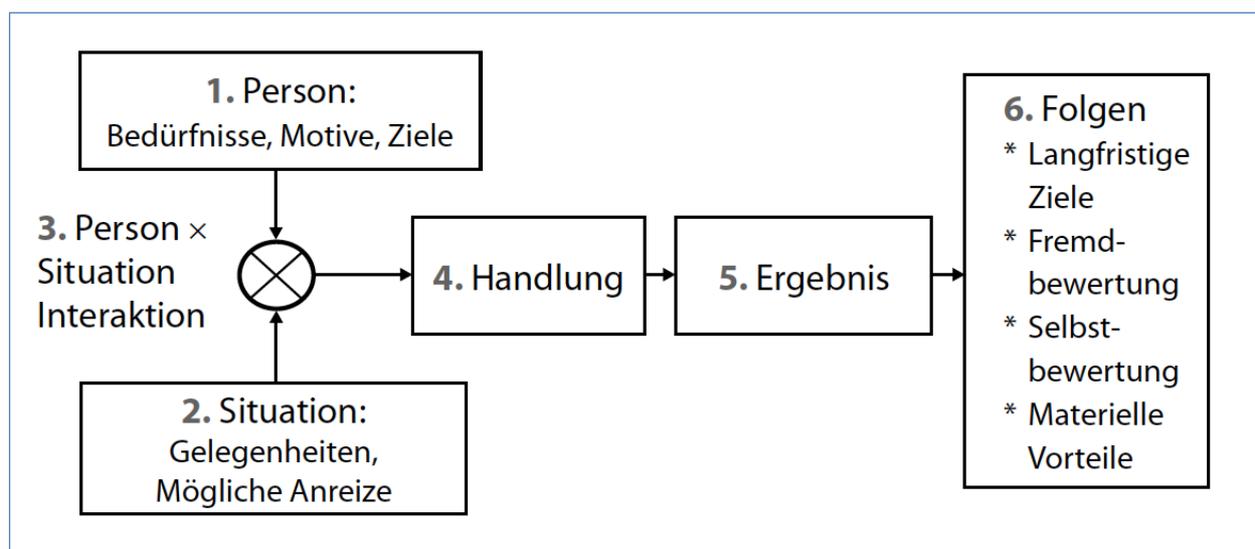
Lust/Motivation lässt sich trainieren, und zwar dann, wenn es gelingt, die Erwartung zu verankern, dass es sich lohnt, etwas zu lernen. Das Ausbleiben von „Belohnungen“ demotiviert: Das zu Lernende muss einen subjektiven Gewinn bringen. Motivatoren sind Nutzen, Interesse und eine Herausforderung, die angenommen werden kann.

Offen ist, ob Motivation zu den Basisemotionen gehört. Nach Jaak Panksepp gibt es sieben Basisemotionen, von denen die ersten vier ursprüngliche Basisemotionen darstellen. 1. Generelle Motivation, Erwartung; 2. Wut; 3. Angst; 4. Panik durch Isolation; 5. Lust, Sexualität; 6. Fürsorge, Pflege; 7. Spiel, Freude. Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass alle Menschen und möglicherweise auch einige Tiere diese Basisemotionen teilen, so bedeutet das nicht, dass es keine kulturellen Variationen gibt.

7. Psychologische Ansätze der Bildungsmotivation

Die Motivationspsychologie versucht die Richtung, Persistenz und Intensität von zielgerichtetem Verhalten zu erklären (Heckhausen & Heckhausen 2010). Dabei spielen eine Vielzahl von Faktoren eine Rolle, die sich zunächst einmal in personenbezogene und situationsbezogene Faktoren aufgliedern lassen. Die aktuell vorhandene Motivation einer Person, ein bestimmtes Ziel anzustreben, wird von personenbezogenen und von situationsbezogenen Einflüssen, antizipierten Handlungsergebnissen und den Folgen beeinflusst.

Abbildung: Überblicksmodell zu Determinanten und Verlauf motivierten Handelns



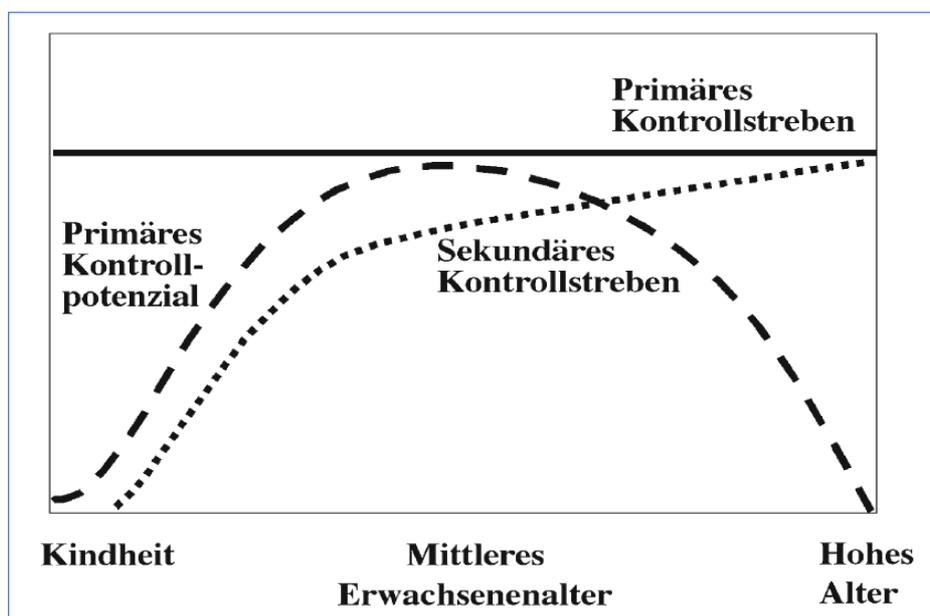
Quelle: Heckhausen & Heckhausen 2010, 428

Dieses Modell zu den Determinanten und dem Verlauf motivierten Handelns basiert auf einer Lebenslauftheorie der Kontrolle (Heckhausen & Heckhausen, 210). Ausgangspunkt und konzeptueller Kern der Lebenslauftheorie der Kontrolle ist das funktionale Primat des primären Kontrollstrebens (Heckhausen et al. 2010). Das Streben nach Kontrolle der Nahumwelt (primäre Kontrolle) wird als universelle und grundlegende motivationale Orientierung des Menschen aufgefasst, die sich auf eine lange Phylogenese der Verhaltensregulation stützt. Primäre Kontrollprozesse dienen dazu, die Umwelt mit den eigenen Wünschen auf Linie zu bringen. Demgegenüber sind sekundäre Kontrollprozesse darauf ausgerichtet, das Selbst in Einklang mit

Umweltfaktoren zu bringen. Über die Wirkung beider Prozesse wird ein optimales Kontrollerleben zu erreichen versucht (Heckhausen et al. 2010, 35). Bemerkenswert ist dabei, dass das Potenzial zur primären Kontrolle über den Lebenslauf radikalen Änderungen unterworfen ist. Es beginnt mit nahezu vollständiger Hilflosigkeit und Abhängigkeit von anderen im Säuglingsalter, nimmt einen starken Aufschwung im Kindes- und Jugendalter, wird im jungen und mittleren Erwachsenenalter zu einem gewissen Höhepunkt geführt und erleidet im Alter einen Abbau. Im hohen Alter ergibt sich ein ähnliches Bild wie in der Kindheit, jedoch unter anderen Vorzeichen, nämlich unter Bedingungen körperlicher und sozialer Limitationen. Der alternde Mensch muss sich auf die Einschränkungen sozialer Rollen (z. B. Auszug der Kinder, Verrentung, Verwitwung) und den biologisch bedingten Funktionsabbau (z. B. Herz-Kreislauf-Belastbarkeit, physische Kraft, Sensorik und Gedächtnis) einstellen.

Gegen die ungünstige Entwicklung des primären Kontrollpotenzials im Lebensverlauf können alte Menschen im Unterschied zu den in der emotionalen und motivationalen Selbstregulation noch unerfahrenen Kleinkindern, Strategien der sekundären Kontrolle einsetzen, durch die Selbstwert und Erfolgszuversicht vor den zerstörerischen Folgen des erlebten Kontrollverlusts geschützt und das verbleibende Handlungspotenzial auf erfolgsträchtigere Ziele gerichtet werden kann.

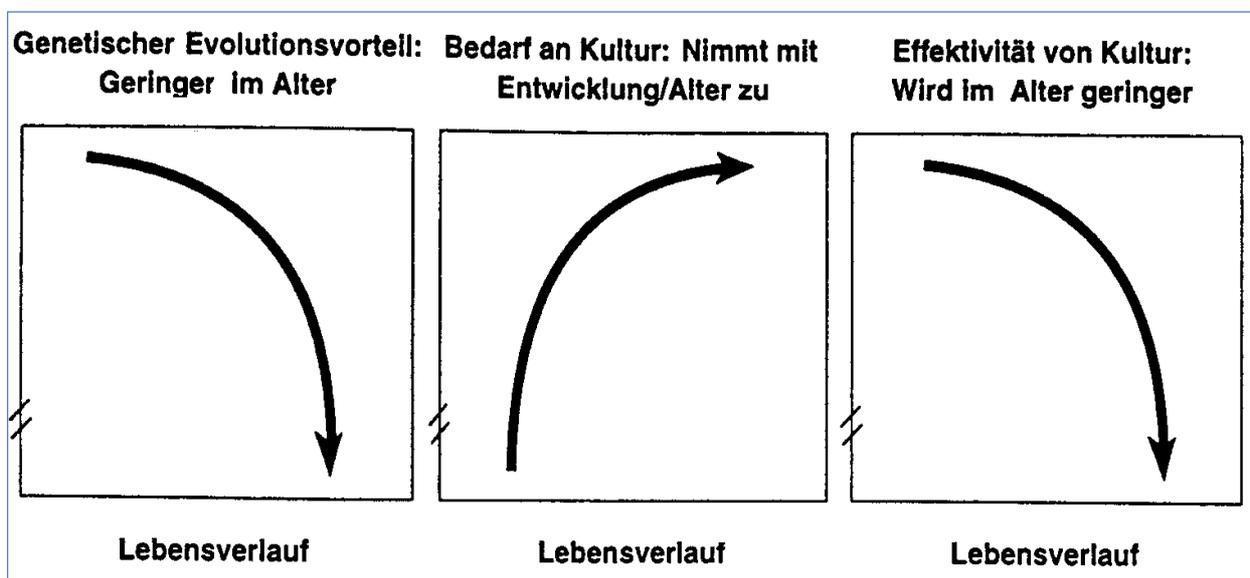
Abbildung: Entwicklungskurven für primäres Kontrollpotenzial, primäres Kontrollstreben und sekundäres Kontrollstreben über den Lebenslauf



Quelle: Heckhausen & Heckhausen 2010

In Erweiterung des Modells von Heckhausen sieht Paul Baltes (1997) drei Dynamiken im Lebenslauf. Die erste Dynamik ist durch Veränderungen gekennzeichnet, die den von Heckhausen beschriebenen ähnlich sind. Baltes sieht diesen Prozess jedoch ergänzt durch eine zweite Dynamik, nämlich der Wirkung kultureller Kräfte, die ausgleichend wirken und sowohl Auf- als auch Abschwung deutlich beeinflussen. Schließlich kommt Baltes über seine dritte Dynamik aber ebenso zu einem Bild der Spätlebensphase, welches als defizitär bezeichnet werden kann. Nach Baltes wird die Effektivität kultureller Interventionen im Alter ab.

Abbildung: Drei Dynamiken im Lebensverlauf



Quelle: Baltes 1997

Insgesamt wird von einer aktiven Rolle des Individuums bei der Gestaltung des Lebenslaufs ausgegangen und der Lebenslauf nicht lediglich als ein eigendynamisch ablaufender Maturitätsprozess konzeptualisiert. Falko Rheinberg und Regina Vollmeyer (2011) definieren Motivation als die „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (S. 15). Die Ausrichtung und Energetisierung von Verhalten wird somit vor dem Hintergrund eines angestrebten Zielzustandes gesehen. Es sind Entwicklungsziele, welche die Grundlage für motiviertes Handeln bilden. Entwicklungsziele bzw. Entwicklungsaufgaben haben einen direkten Einfluss auf das Handlungsgeschehen von Individuen. Lernen vollzieht sich dadurch, dass das Individuum immer wieder Abschied nimmt, auf Liebgewonnenes verzichtet, um neu zu beginnen und sich neu auf etwas einzulassen (Kast

2016, 143).

Dabei wird Bildungsmotivation bestimmt als Freude, etwas zu lernen und die Fähigkeit, die damit verbundenen Schwierigkeiten und auch Rückschläge zu verarbeiten (Andresen 2010, 499). Wenn hier die Freude, etwas zu lernen als bedeutsam für Bildungsmotivation eingestuft wird, dann ist damit ausgedrückt, dass motivationale Prozesse mit Gefühlen zusammenhängen. Emotionen spielen in der bildungswissenschaftlichen Diskussion eine eher geringe Rolle, in der Gerontologie hat besonders Laura Carstensen (1991) mit ihrer sozio-emotionalen Selektionstheorie die Wichtigkeit von Gefühlen im Zusammenhang mit Anpassungsprozessen im Alter hervorgehoben.

8. Lernfähigkeit und Lernmotivation

Unter Lernmotivation sind alle Beweggründe, Bedingungen, Einstellungen, Neigungen zu verstehen, die Lernen als Erfahrungsprozess fördern. Wie sieht es nun mit der Lernmotivation Älterer aus? Die empirische Forschung stellt eine Verringerung der Lernmotivation fest, und zwar als Folge von Barrieren. Welche Barrieren sind das? Eine Barriere ist der erwartete Nutzen, der als wesentlich geringer eingestuft wird, eine andere Barriere ist die Anstrengung, d.h. mit zunehmendem Alter ist eine höhere Anstrengung notwendig. Der Wert des Gelernten sinkt mit zunehmendem Alter. Das Gelernte verspricht nicht mehr wie in jüngeren Jahren eine Anwendung für die Zukunft, kann nicht für sozialen Aufstieg verwendet werden. Es steigen die Barrieren (=Kosten) und der Nutzen sinkt. Nicht eigentlich die Lernmotivation geht zurück, sondern es sind die äußeren Bedingungen, die ungünstiger werden und sich letztlich negativ auf die Lernmotivation auswirken. Im Unterschied zur Lernmotivation nimmt die Bildungsmotivation im Lebensverlauf zu, da in diese stärker Elemente der Persönlichkeitsentwicklung, des unmittelbaren Erlebnisses und des Lebensweltbezuges einfließen.

Der Lernmotivation sind durch soziale Strukturen und Situationen Begrenzungen gesetzt. Der Erwartungsrahmen verändert sich im Lebenszyklus je nach individuellen Erfahrungen und sozialen Bewertungen. Der Erwartungsrahmen wird von der eigenen Lerngeschichte beeinflusst. Negative subjektive Lernerfahrungen und eine abschätzige gesellschaftliche Bewertung von Lernanstrengungen senken die Lernmotivation.

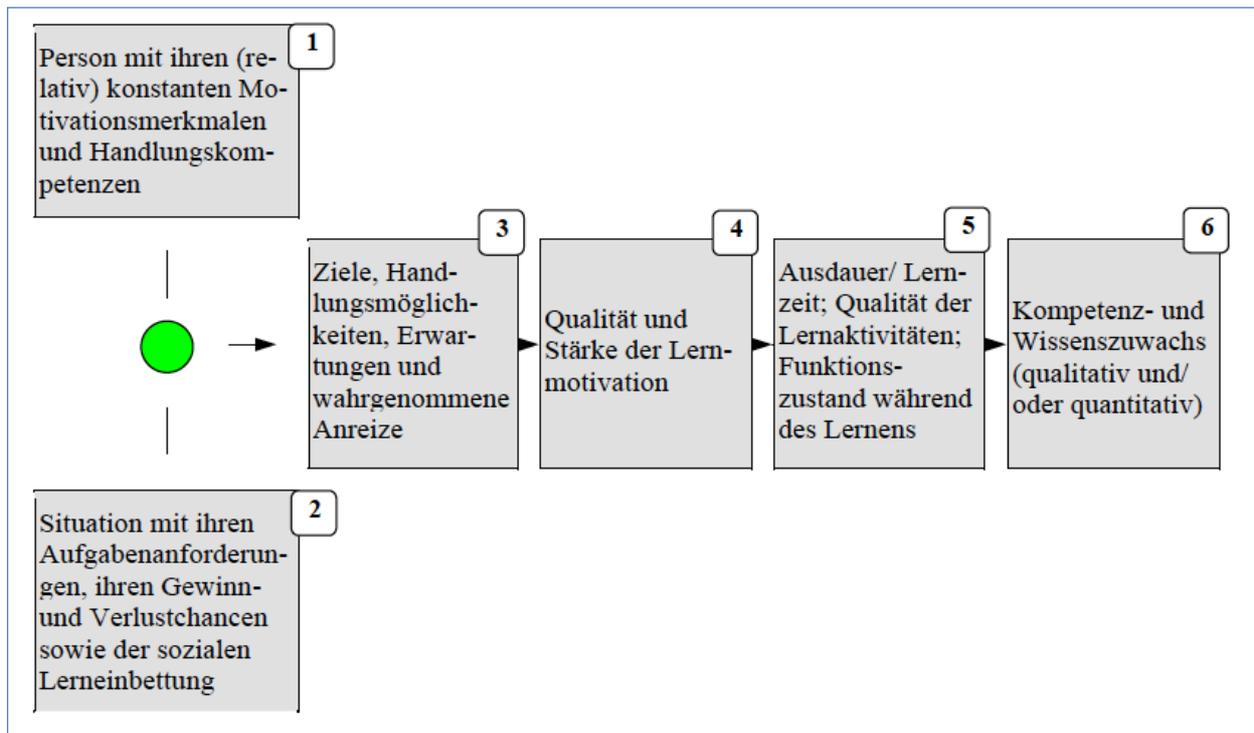
Um den eigenen Erwartungsrahmen zu ändern, braucht es sowohl eine Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als auch eine Veränderung der Strukturen des Selbstbildes. Das Individuum braucht dazu entweder Anstöße von außen durch Freunde oder die relevante Bezugsgruppe oder emotionale Stimulation. Die Zunahme von Barrieren ist nicht nur von objektiven Faktoren abhängig, etwa fehlenden Transportmöglichkeiten, sondern auch beeinflusst vom subjektiven Erleben von Barrieren. Je geringer die Basismotivation, desto stärker dürften subjektive Abwägungsprozesse eine Rolle spielen.

Lernmotivation soll als Konstrukt dienen, uns zu erklären, warum Personen bestimmte Dinge lernen und wie intensiv und ausdauernd sie dies tun. Lernmotivation soll als die Veranlassung bezeichnet werden, Tätigkeiten vornehmlich deshalb aufzunehmen, um einen Wissenserwerb

in einem bestimmten Lebensbereich herbeizuführen (Krapp & Weidenmann 2001; Rheinberg & Vollmeyer 2011). Es soll dabei nicht unterschieden werden, wozu der Wissenserwerb dient. So könnte eine Person nur deshalb lernmotiviert sein, weil sie mit ihrem Wissen beeindrucken möchte. In Erhebungen zum Seniorenstudium konnte gezeigt werden, dass diese Lernmotivation bei einer kleinen Gruppe von älteren Studierenden (7 %) gegeben ist (Kolland 2000). Diese Lernmotivation hat nicht primär den Wissenserwerb im Vordergrund, sondern nutzt diesen, um ein anderes Motiv abzudecken. Lernen hat hier eine instrumentelle Funktion. Dennoch soll hier von Lernmotivation gesprochen werden.

Die nachfolgende Abbildung zeigt, dass am Beginn des Motivationsprozesses die Interaktion zwischen Personenmerkmalen (Kästchen 1) und Merkmalen der Situation (Kästchen 2) steht. Dies spiegelt die Annahme der klassischen Motivationspsychologie wider (siehe oben). Bei Betrachtung von Kästchen 1 wird deutlich, dass ein wichtiger Aspekt der Person bisher nicht explizit ausgeführt wurde. Dies ist die Handlungskompetenz der Person in Form der generellen Leistungsfähigkeit (z. B. Intelligenz) und der Vorerfahrung bzw. des Vorwissens. So führen neben überdauernden Motivationsmerkmalen auch Handlungskompetenzen in Interaktion mit der Situation zu einer bestimmten Ausprägung der Aspekte der aktuellen Motivation (Kästchen 3). Auf diese Interaktionsbeziehung weist auch Grotluschen (2010) in ihrer Interessetheorie hin. Erwartungen in Hinsicht auf das Ergebnis der Handlungen sind von der selbsteingeschätzten Handlungskompetenz einer Person abhängig.

Abbildung: Rahmenmodell zu Bedingungen und Auswirkungen von Lernmotivation
(Prozessmodell der Lernmotivation;)



Quelle: Rheinberg & Vollmeyer 2011

Einer der Schlüsselfaktoren, der zwischen Lernfähigkeit und der tatsächlichen Teilnahme an Bildungsprozessen liegt, ist die Lernmotivation. Diese ist als Auslöser und Stütze wichtig, damit Menschen Lernvorhaben aufnehmen bzw. bei begonnenen Vorhaben bleiben. Sie ist von Ermutigung und Herausforderung im Kontext von Gruppen und Institutionen abhängig. Denn Motivation ohne soziale Anerkennung kann sich nur in Ausnahmefällen über längere Zeit halten. Unmittelbare Erfolgsbestätigung ist für jeden Lernenden hilfreich, doch ist sie von besonderem Nutzen in Bezug auf die Lernmotivation älterer Menschen. Dazu gehört, dass ältere Studierende dann motivierter und effektiver lernen, wenn das neue Wissen mit dem vorhandenen Wissen verbunden werden kann. Verbesserte Bildungsvoraussetzungen bei den nachrückenden Alterskohorten, die „Entberuflichung des Alters“ und Wertewandel begründen gesteigerte Lernmotivationen. Das Andauern einer Handlungstendenz bis zur Zielerreichung steht dabei immer im Zusammenhang mit Werten (man ist auf etwas hin motiviert), mit

Teilnahmebereitschaft (man lernt lieber in einer Gruppe) und mit Sinnbezug (man muss wissen, warum man lernt). Je sinnhafter letztlich Lernen empfunden wird, desto leichter gelingt es auch.

Konkret wollen ältere Menschen ihre Lebens- und Alltagserfahrungen mit neuen Deutungsmustern reflektieren und besser verstehen lernen. Daneben findet sich das Bedürfnis, sich geistig rege zu halten. Ein weiteres Motiv ist jenes nach sozialem Kontakt. Schließlich finden sich noch Wünsche, nach dem Erlernen von bestimmten Fähigkeiten (skills), das Bedürfnis, Versäumtes nachzuholen und der Wunsch, Erfahrungswissen und Fähigkeiten in wissenschaftliche Fragestellungen einzubringen und zum gesellschaftlichen Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse beizutragen. Was ältere Menschen in Gang setzen wollen, ist der geistige Prozess, durch den eine Person im Alter und bei rückläufiger Physis produktiv werden kann. Für die wissenschaftliche Weiterbildung Älterer bedeutet das, dass sie sich nicht auf Angebotsformen beschränken darf, die vor allem die rezeptive Aufnahme von Wissen fördern, sondern neue Formen der sinnvollen Aktivierung und Weiterentwicklung vorhandener Kompetenzen älterer Menschen im Blick haben muss.

In Lernsituationen selbst kann das Ziel der Anstrengung außerhalb des Lernprozesses liegen, d. h. Bildung als ein Instrument zur Änderung der Situation des Lernenden oder der Akt des Lernens ist selbst Ziel der Bildungsmotivation (= expressiver Aspekt). Der Instrumentalismus hat seine Wurzeln in der Philosophie des Pragmatismus. Erkenntnis ist lediglich ein Instrument, Mittel zum Erreichen bestimmter Zwecke bereit zu stellen. Lernen ist kein Selbstzweck, sondern notwendiges Mittel zur Lebensbewältigung. Am Anfang eines Lernprozesses muss deshalb auch das Gefühl einer Schwierigkeit empfunden werden, was ganz im Gegensatz etwa zu einem gegenwärtigen Konzept von Bildung steht, nämlich „Edutainment“. Der Pädagoge John Dewey (1975, 213) sagt: „Bei vielen bleibt die tätige Tendenz, die geistige Gewohnheit, die auf den Zweck und die Erreichung eines Ziels gerichtet ist, dominierend und nicht die Einstellung, die das Denken aus Freude am Denken betätigt.“ Dewey sieht allerdings auch die Grenzen des Instrumentalismus: „Wer die Frage des Nutzens zum alleinigen Maßstab macht, der engt seinen Horizont so ein, dass er sich selbst den Weg versperrt ... Zuerst sind die Denkprozesse nur Mittel zur Anpassung und Erreichung eines bestimmten Zieles. Dann ziehen sie nach und nach die Aufmerksamkeit in steigendem Maß auf sich, bis sie nicht mehr Mittel sind, sondern selbst zu einem Ziel werden.“ (S. 212)

Die Hervorhebung der expressiven Komponente bedeutet, dass der Einzelne Lust am Lernen selbst bekommt. So weisen auch verschiedene Studien zum Lernen im Alter nach, dass eine wesentliche Motivation für Weiterbildung die Freude an der Tätigkeit ist, das „Spaß machen“. Man will im höheren Alter weniger aktiv werden, um etwas zu erreichen (instrumentelle Motivation), als vielmehr sich an der momentanen Tätigkeit als solcher (expressive Motivation) zu erfreuen (Kolland 1996). Expressives Lernen wird dabei eher von Personen mit höherer Schulbildung, höherem ehemaligen Berufsstatus und geringeren gesundheitlichen Einschränkungen genannt.

Diese Diskussion um Instrumentalität versus Expressivität deutet auf ein Grundproblem von längerdauernden Lernprozessen hin. Damit Ziele verfolgt werden können, die nicht leicht und auf der Stelle erreichbar sind, muss Handeln persistent sein. Die Handlungstendenz muss möglichst andauernd das Handeln leiten und bei Unterbrechungen eine hohe Bereitschaft zur Wiederaufnahme des Handelns da sein, bis das Handlungsziel erreicht ist (Heckhausen 1989). Die Persistenz, d. h. das Andauern einer Handlungstendenz bis zur Zielerreichung steht immer im Zusammenhang mit Werten (man ist auf etwas hin motiviert), mit Teilnahmebereitschaft (man lernt lieber in einer Gruppe) und mit Sinnbezug (man muss wissen, warum man lernt). Je sinnhafter letztlich Lernen empfunden wird, desto leichter gelingt es auch.

Ralf Wölfer und Kai S. Cortina (2014) heben die Zielorientierung als wichtig für den Lernerfolg hervor, wobei zwei Orientierungen unterschieden werden, nämlich die Aufgaben- und Ichorientierung. Lernende mit einer aufgabenorientierten Lernhaltung sind motiviert, einen spezifischen Lerngegenstand zu bearbeiten, dessen zugrundeliegende Aufgabe zu meistern und einen Lernfortschritt zu erzielen. Demgegenüber sind Lernende mit einer ichorientierten Lernhaltung – unabhängig von der eigentlichen Aufgabe – motiviert, besser als ihre Ko-Lernenden zu sein oder andere beeindrucken zu wollen.

Wie sehr nun Zielorientierung oder Erlebnisbedeutung im Vordergrund steht, hängt nicht nur mit der Stellung im Lebenslauf zusammen, sondern ist auch ressourcenabhängig. Gemeint ist damit, dass jemand, der schon von den Eltern in seinen Lernbemühungen stark forciert wurde und in einem Bildungsmilieu lebt, eine stärkere Zielorientierung aufweist. Der expansive

Charakter der Lerngesellschaft wird daran erkenntlich, dass Weiterbildung mehrheitlich auf bereits gemachten Weiterbildungserfahrungen aufbaut.

Neben der an individuellen Bezugsnormen orientierten leistungsbezogenen Lernmotivation wird in der Fachliteratur eine an sozialen Bezugsnormen orientierte Lernmotivation beschrieben (Schiefele & Schaffner 2015, 156). Dabei wird zumeist von einer wettbewerbsorientierten Motivation ausgegangen.

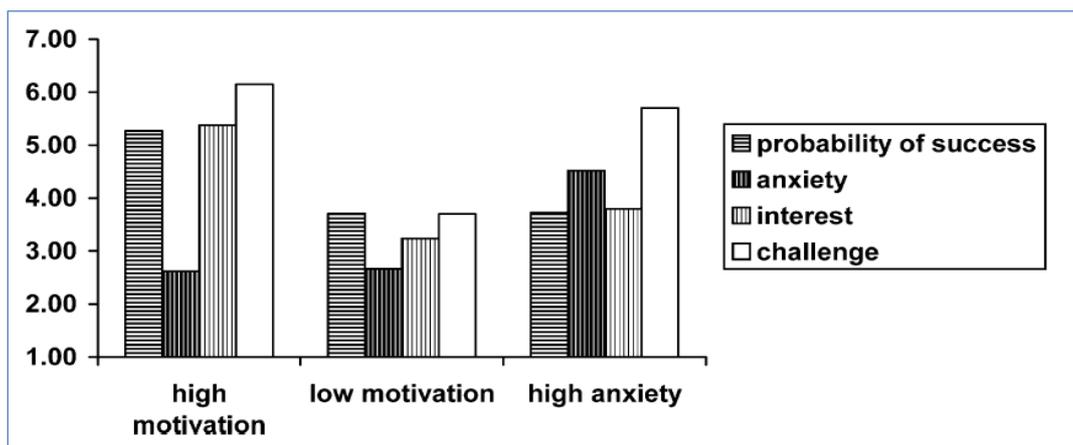
Im Alter ist es weniger der Wettbewerb, der die Motivation bestimmt, als die Vergesellschaftung als solche. Das immer wieder beschriebene „Affiliationsbedürfnis“ in Lernprozessen mag zwar vordergründig die Lernmotivation von älteren Lernenden erklären, doch der „zentrale Punkt“, der dieser Aktivität zugrundeliegt, ist damit noch nicht gefunden. Denn wir müssen vorerst erklären, warum nicht alle, die ein Geselligkeitsbedürfnis haben, Bildungseinrichtungen aufsuchen. Weil es nun kein allgemeines, unspezifisches Kontaktbedürfnis gibt, könnte dem Streben nach Gesellschaft das Bedürfnis nach sozialem Vergleich zugrundeliegen; es könnte aber auch z. B. Bequemlichkeit sein, weil sich der einzelne nicht mit sich selbst beschäftigen möchte und sich durch Lernen (kognitiv) und eine Gruppe (affektiv) ablenken will. Das nach außen hin bzw. von außen her einzig abfragbare bzw. messbare Netzwerk von Konstruktionen (Motiven) konstituiert zwar die sogenannte Realität des Befragten, es ist auch dessen Realität (i. S. des Thomas-Theorems, wonach jene Situationen, die von den daran beteiligten Personen als real definiert werden, in ihrer Konsequenz real sind), doch das „Dahinter“, das „Wesen“ bleibt verschlossen. Will man den Motivationsbegriff beibehalten, dann ist insofern ein Ausweg möglich, als die tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt, die als ein grundlegendes Wesensmerkmal des Menschen angesehen werden kann, nicht als Explanans (erklärender), sondern als Explanandum (der zu erklärende Bestandteil) behandelt wird.

9. Selbstbestimmungstheorien und Bildungsmotivation

Vollmeyer und Rheinberg (2006) nennen vier Faktoren initialer bzw. Start-Motivation im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen. Diese sind:

1. Erfolgswahrscheinlichkeit (probability of success): Lernende kalkulieren die Erfolgswahrscheinlichkeit ihrer Lernanstrengungen. Vereinfacht gesagt geht es um die Einstellung des Lernenden eine Aufgabe erfolgreich beenden zu können.
2. Angst (anxiety): Lernende fürchten sich davor, in einer spezifischen Situation zu versagen.
3. Interesse (interest): Lernende sind dann motiviert, wenn sie der Lerngegenstand anspricht.
4. Herausforderung (challenge): Akzeptieren Lernende die Lernsituation als Herausforderung, in der sie erfolgreich sein wollen, dann ist die Motivation hoch.

Abbildung: Muster initialer Lernmotivation



Quelle: Vollmeyer und Rheinberg 2006

Die empirische Forschung zeigt nun, so Vollmeyer und Rheinberg (2006), entlang der vier Lernmotivationen drei Gruppen von Personen, und zwar die hoch motivierte Gruppe, die gering motivierte Gruppe und die Angst-Gruppe. Die erste Gruppe fühlt sich herausgefordert und glaubt an ihren Erfolg. Die zweite Gruppe ist gering motiviert mit geringem Interesse, geringer Erfolgswahrscheinlichkeit und wenig Angst. Die dritte Gruppe unterscheidet sich von der zweiten Gruppe nur dadurch, dass sie nicht wenig Angst hat, sondern starke Angstgefühle angibt.

Beeinflusst wird die Motivation von der Dauer des Lernprozesses. Je länger sich jemand mit einem Gegenstand befasst, desto höher ist der Erfolg. Beeinflusst wird die Lernmotivation von Lernstrategien. Wer über systematische Lernstrategien verfügt, wird eine höhere Lernmotivation aufweisen. Als zentraler Faktor für die Aufrechterhaltung von Lernmotivation nach der initialen Motivation gilt der Flow, d. h. die Stärke der Involviertheit des Lernenden in den je stattfindenden Lernprozess. Befinden sich Herausforderung und eigene Fähigkeiten in einer Balance, kommt es zu positivem Feedback, wird konzentriert und flüssig gearbeitet, dann ergibt sich ein Flow.

Das Ergebnis dieser Studie ist, dass neben unterschiedlichen Formen und Ausprägungen initialer Motivation weitere Faktoren die Lernmotivation moderieren und prägen.

Edward L. Deci und Richard M. Ryan (2008), die mit Ihrer Selbstbestimmungstheorie einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis von Bildungsmotivation geleistet haben, gehen von der Auffassung aus, dass Menschen über ein angeborenes Bedürfnis verfügen, sich effektiv und kompetent mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen. Wird dieses Bedürfnis beim Handeln (z. B. der Erledigung von Lernaufgaben) erfüllt, dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass intrinsische Motivation auftritt und die Handlung eine positive Erlebnisqualität erhält. Intrinsische Motivation tritt nach diesem Ansatz dann auf, wenn eine Person frei von äußerem Druck handelt. Die Theorie postuliert auch, dass das Handeln eine soziale Bezogenheit aufweist. Das Individuum versucht, vertrauensvolle und unterstützende Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen. Es sucht soziale Anerkennung in seinem Tun. Die psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Selbstbestimmung und sozialer Bezogenheit bilden nach Deci und Ryan (2008) die gemeinsame Grundlage für das Auftreten intrinsisch motivierten Verhaltens. Die intrinsische Lernmotivation ist auf positive Erlebniszustände gerichtet, auf eine Art Flow-Erlebnis, das während einer Lernhandlung auftritt.

Im Alter ist die Selbstbestimmung vor allem dann besonders gefährdet, wenn die Kontrolle über die eigene Lebensgestaltung eingeschränkt ist – etwa durch Reglementierungen im Heim (Bubolz-Lutz et al. 2010) oder über administrative Hürden im Zugang zu Bildungsveranstaltungen. Dazu kommen kann unüberlegtes Handeln von Pflegepersonen oder von Leitenden in der Erwachsenenbildung, die vorhandene Motivation der Älteren zur

Selbstbestimmung unterbinden bzw. einschränken. Solche Reaktionsweisen führen dazu, dass Unselbständigkeit verstärkt wird.

In eine ähnliche Richtung gehen Forschungen, welche die Selbstkompetenz bzw. Eigenmotivation von Lernenden herausstellen. Die nachfolgenden Überlegungen beruhen auf der Publikation von Sebastian Lerch (2016) zu Selbstkompetenzen.

Bildungstheoretisch stellt sich nach Lerch die Frage, ob Lernende, wenn sie Lernprozesse eigensinnig in Gang setzen für sich ein eigenständiges Curriculum entwickeln können, welches von subjektiven Motivationen abhängig ist. Können sich Individuen von Rahmenbedingungen absetzen, sich von vorgegebenen Vorstellungen zu Bildung und Entwicklung lösen und nach eigenen Interessen und Zwecken agieren? Können ältere Menschen, wenn sie nicht mehr beruflich orientiert lernen, eigene Lernbegründungen formulieren? Diese Lernbegründungen können auf Alltag, Gemeinschaft oder Gesellschaft allgemein bezogen sein. Solche selbst motivierten Lernbegründungen sind dann Voraussetzung für Selbstkompetenz.

Wer kann sich gut selbst motivieren? Zum Beispiel Menschen mit hoher Tatkraft. „Tatkraft und eigene Willensstärke hängen eng zusammen.“ (Lerch 2016, 143) Solche Personen verfügen über die Fähigkeit, immer wieder inne zu halten, das Begonnene und das Anvisierte zu überprüfen. Daraus ergibt sich das Moment von Widerständigkeit und begründeter Korrektur des eingenommenen oder gewohnten Wegs, einer Aufgabe, einer zu erbringenden Leistung.

In verschiedenen Situationen, privaten und beruflichen, muss das Subjekt in der Lage sein, sich selbst zu steuern und zu motivieren, womit das eigene Handlungsfeld verändert werden kann. Selbstkompetenzen ermöglichen es, vorgegebene Absichten, Pläne oder Vorhaben aktiv und gestaltend (weiter) zu entwickeln, wobei die eigenen Dispositionen selbständig realistisch eingeschätzt werden können oder müssen. Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass die eigenen Werte, Normen und Einstellungen ständig reflektiert werden sollen, um das Selbstkonzept und die Selbstwahrnehmung zu hinterfragen und das Verhalten selbstregulierend zu verändern. Damit sind zwei Aspekte enthalten, nämlich Selbstreflexion und eigene Lernbegründungen. Etwas zu erlernen hängt wesentlich damit zusammen, ob der Mensch eine eigene Motivation oder eine eigene „Lernbegründung“ (Holzkamp 1995) herstellen kann. Der biografische Zugang ermöglicht eine Betrachtung der eigenen Lebensgeschichte ebenso wie des jetzigen Handelns und Seins und zugleich eine Vorschau auf

die jeweilige lebensweltliche und erwerbsmäßige Zukunft. Die Biografie des Lernenden kann zum Referenzpunkt individueller und beruflicher Weiterbildung gemacht werden.

Biografieorientierte Methoden können den Prozess der Reflexion des eigenen Denkens und Handelns unterstützen.

Allerdings ist, so Lerch (2016, 249), ein Bei-sich-selbst-Sein und Bei-sich-selbst-Bleiben kein leichtes Unterfangen. Der Einzelne wird dazu befähigt, sich selbst zu verändern und zu verwandeln, selbst Motivationen zu finden, Projekte zu entwickeln, die dafür nötigen Fähigkeiten auszubilden, sich in den Dienst zu nehmen und gemäß dieser Vorgabe zu denken und zu handeln. Will der Mensch dabei nicht zu seinem eigenen Untertan werden, dann kann er sich selbst durch Humor oder Ironie aus dieser Umklammerung lösen. Das Subjekt kann sich durch Reflexionen retten. Kritisches Denken und Tun hat nicht zum Ziel, dafür zu sorgen, „dass irgendetwas in dieser Struktur besser funktioniere“.

10. Rationale Entscheidungen zur Erklärung der Bildungsmotivation

Aus der Perspektive der Ökonomie können zwei Ansätze herangezogen werden, die Bildungsmotivation erklären. Dazu gehören die „Humankapitaltheorie“ und „Rational-Choice“-Ansätze. Diese Ansätze gehen davon aus, dass Bildungsentscheidungen das Resultat instrumentell rationaler Entscheidungen sind.

Beim Humankapitalansatz zielt Bildung primär auf den Erfolg des Individuums auf dem Qualifikations- und Arbeitsmarkt. Es handelt sich dabei um eine primär instrumentelle Sicht auf Bildung. Jemand ist dann motiviert, Lernprozesse in Gang zu setzen, wenn sich als Folge eine gute Anstellung ergibt oder bessere Konsumentscheidungen getroffen werden können. Motivation entsteht primär mit dem Ziel, die eigene Leistung zu optimieren und weniger mit dem Ziel, subjektive Freiheit zu gewinnen. Diese Zielbestimmung reicht für lebenslanges Lernen im Alter nicht aus. Es ist zwar auch für ältere Menschen von Bedeutung, über Lernbeteiligung zu Erfolgserlebnissen zu kommen, aber diese Erfolgserlebnisse werden nur in sehr geringem Ausmaß mit Arbeitsfähigkeit verknüpft. Die Humankapitaltheorie eignet sich damit nur sehr beschränkt für die Begründung von Bildungsmotivation im Alter.

Rational-Choice-Ansätze unterscheiden primäre und sekundäre Effekte im Zusammenhang mit Bildungswegen. Primäre Effekte sind durch die soziale Herkunft gegeben. Gemeint ist damit, dass die soziale Herkunft die Bildungsmotivation bestimmt. Sekundäre Effekte sind jene, die durch ein differenzielles Entscheidungsverhalten hervorgerufen werden. Darunter ist zu verstehen, dass unterschiedliche Bildungsmotivation das Resultat instrumentell rationalen Entscheidungshandelns ist. Im Rahmen der Rational-Choice Theorie wird das Motiv zum Stuserhalt als zentraler Erklärungsfaktor der nach der sozialen Herkunft ungleichen Neigung zur Bildungspartizipation angesehen.

Die Bildungsmotivation ist umso höher, je höher der Wert der Bildung eingeschätzt wird und je höher und je sicherer drohende Statusverlust ohne Bildung ist (Esser 1999). Ein niedriger Status quo, der auch ohne weitere Bildung zu halten ist, vermindert die Bildungsmotivation. Ist ein bestimmter Bildungsgrad eine notwendige Bedingung zum Stuserhalt, dann verstärkt dies die

Bildungsmotivation über den bloßen Wert der Bildung hinaus. Die Entscheidung von der Bildungsabstinenz zur Beteiligung steigt erst dann, wenn die Bildungsmotivation (der Bildungsertrag) größer ist als das Investitionsrisiko. Wenn die Erfolgswahrscheinlichkeit klein ist, dann muss die Bildungsmotivation sehr hoch sein, damit die kritische Schwelle überschritten wird.

Personen mit gehobener Herkunft wissen, dass die Befriedigung ihres Motivs zum Stuserhalt den Erwerb anspruchsvoller Bildungszertifikate erfordert: Zertifikate der Grundbildung werden als Stuserhalt vollständig ungeeignet angesehen und die Attraktivität von Zertifikaten nimmt erst im Bereich höherer Bildungszertifikate in starkem Ausmaß zu (Stocké 2010). Die Theorie rationaler Bildungsentscheidungen beansprucht vor allem die Erklärung von Bildungsentscheidungen, die von diesem Prinzip abweichen. Die Theorie hat daraus resultierend umso mehr Erklärungspotenzial, wenn Disparitäten in der Bildungsbeteiligung auf das Entscheidungsverhalten der Akteure und nicht einfach auf Unterschiede in den Schulleistungen der Kinder zurückgeführt werden können. Bildungsaspirationen sind umso höher, je wichtiger der Stuserhalt ist.

Eine deutlich breitere Perspektive eröffnet der Fähigkeiten-Ansatz von Amartya Sen (1992). Hier geht es bildungstheoretisch um die Befähigung zu entscheiden und zu handeln, und sich innerhalb komplexer sozialer Zusammenhänge zu verwirklichen. Ziel ist ein gelingendes Leben. Die Gestaltung des Lebens liegt im Blickpunkt dieses Ansatzes. In der Altersforschung wurde dieser Ansatz aufgenommen und das Altern in seinem konstruktiven Charakter beschrieben und analysiert. Gelingendes Altern liegt in der Fluchtlinie des Lebens, ist aber nicht einfach gegeben, sondern wird erstrebt (Dierken 2012). Gelingendes Altern passiert nicht einfach. Es ist etwas, das erarbeitet und hergestellt werden muss. Damit die praktische Lebensführung gelingen kann, braucht es Bildung. Sie ist die zentrale Fähigkeit zur Herstellung eines gelingenden Lebens bzw. gelingenden Alterns. Wie kommt es zu Bildung? Sie entwickelt sich auf der Basis günstiger Umweltbedingungen.

11. Bildungsmotivation ist lebensphasenabhängig

Interesse an Bildung ist altersspezifisch und interessierende Themen haben eine altersspezifische Komponente, d. h. sind abhängig davon, in welchem Lebensabschnitt sich eine Person befindet (Kast 2011, 90).

Die Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen entspricht bei Weitem nicht den Erwartungen, die mit dem Programm verbunden sind. Die Gründe dafür sind vielfältig und unterschiedlich. Eine These ist, dass sich Erwachsene in ihren Lernaktivitäten an Lebensphasen orientieren. Das bedeutet etwa, dass stärker zwischen Drittem und Viertem Lebensalter zu unterscheiden ist. Die Beteiligung an institutionalisierten Lernarrangements von Weiterbildung ist demnach weniger eine Sache der Akzeptanz lebenslangen Lernens, sondern vielmehr eine, die in Bezug auf soziokulturelle Erwartungsmuster lebensphasenabhängig entschieden wird.

Welche Rolle spielt demnach das Verhältnis von der Wahrnehmung der eigenen Lebensphase einerseits und Weiterbildungsorientierungen andererseits für die Entscheidung, an Weiterbildung teilzunehmen oder nicht? Fühlt man sich bspw. als 50-Jähriger zu alt, um in institutionalisierten Kontexten zu lernen oder motiviert man sich doch? Schließlich ist die Einbettung dieser Weiterbildungsorientierungen in allgemeinere, milieu-, generations- und/oder geschlechtsspezifische Lern- und Bildungsorientierungen im Erwachsenenalter zu berücksichtigen.

Investitionen in Bildungslaufbahnen werden – darauf deuten ebenfalls viele empirische Befunde hin – nur dann von Erfolg gekrönt sein, wenn sie sich nicht auf einen bestimmten Lebensabschnitt allein konzentrieren, sondern alle relevanten Abschnitte menschlichen Bildungserwerbs beachten und kontinuierlich investieren.

Lebenslanges Lernen im Alter braucht als motivationale Grundlage ein Verständnis dafür, dass der Alternsprozess zwar ein natürlicher Prozess ist, jedoch vielfach sozial und kulturell überformt wird und geformt werden kann. Gerade dieses Gestaltungselement der sogenannten Langlebigkeitsdividende ist wesentlich dafür, sich mit Fragen der Bildungsmotivation zu

befassen. Evident ist dabei, dass Selbstbestimmung ein wesentlicher Konstitutionsfaktor ist. Selbstbestimmung ist als differenzierte Kompetenz zu verstehen, Lernprozesse eigenständig planen, durchführen und bewerten zu können. Dazu zählt nicht nur die Fähigkeit, sich selbst Lernziele setzen zu können und diese durch den Einsatz von verschiedenen Lernstrategien zu erreichen, sondern auch die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess reflektieren und adaptieren zu können.

Entwicklungsregulatives Handeln muss sich, um erfolgreich und effizient in der Nutzung persönlicher und sozialer Handlungsressourcen zu sein, die alterssequenzierte Gelegenheitsstruktur des Lebenslaufs zunutze machen. Heckhausen und Heckhausen (2010) sprechen von altersgradiertem Zielauswahl. Diese nutzt Gelegenheitshochphasen, wenn die Zielerreichung sehr kontrollierbar ist und relativ wenige persönliche Ressourcen erfordert, weil biologische und/oder gesellschaftliche Bedingungen für dieses Lebensalter eine Zielerreichung begünstigen. Dies trifft z. B. für die Einschulung oder die Verrentung zu. Um im Alter von sechs Jahren eingeschult zu werden oder im Alter von 60 bis 65 Jahren das Berufsleben abzuschließen, bedarf es kaum eines individuellen Engagements. Andererseits hat der Einzelne gegen Widerstände zu kämpfen, wenn er von solchen hoch altersgradierten Übergängen abweichen und etwa mit 55 Jahren bereits verrentet werden will. Altersnormativen Vorstellungen kommt also eine wichtige Bedeutung bei der Auswahl von Entwicklungszielen zu. Sie fungieren als Richtlinien und Zeitpläne für die Steuerung individueller Bestrebungen, die eigene Entwicklung günstig zu beeinflussen.

Welche Motivation gibt es Lernen im Alter? Peter Jarvis (1996) schreibt über die Lernmotivation älterer Menschen, dass es unter den Älteren generell die Gruppe der „Harmoniesucher“, die der „Weisen“ und die der „Macher“ gibt. Während die „Harmoniesucher“ eher den Wunsch haben, nicht mehr lernen zu wollen und sich eine sichere Umgebung schaffen möchten, sind die beiden anderen Gruppen lerninteressiert. Die „Weisen“ sind bestrebt, Neues aus ihrer Erfahrung zu lernen und die „Macher“, bemühen sich, an den Geschehnissen der Welt teilzuhaben. Arnold und Costa (1996) schreiben über das Lernen im Alter: „Wir unterziehen uns im 3. Lebensalter nicht deswegen einem Lernprozess, um unser Wissen auf den neuesten Stand zu bringen, um so den Wettlauf der Anpassung an die moderne Welt aufzunehmen. Was wir heute erlernen, mag morgen veraltet sein. Was wir in Gang setzen wollen, ist der geistige Prozess, durch den eine Person im Alter und bei rückläufiger Physis produktiv werden kann.“ (S. 80)

In einer eigenen Untersuchung zur Lernmotivation von älteren Studierenden konnten drei Motivgruppen gefunden werden (Kolland 1991):

1. Zielorientierung:

Diese Gruppe von Motiven ist sozio-demografisch eher für männliche Studierende im mittleren Alter zutreffend. Zu diesen Motiven gehört die Berufsorientierung („Ich studiere, weil ich mit dem Studium bessere Berufschancen habe.“), der Prestigeaspekt („Ich studiere, weil man in unserer Gesellschaft mehr gilt, wenn man studiert hat.“), die intergenerationelle Mobilität („Ich studiere, weil ich weiterkommen möchte als meine Eltern.“) und der akademische Grad („Ich studiere, weil mir ein akademischer Grad wichtig ist.“).

2. Erlebnisorientierung:

Sozio-demografisch handelt es sich hier eher um Frauen im Vierten Lebensalter. Sie haben signifikant häufiger eine Freizeitorientierung („Ich studiere, weil ich meine Freizeit interessant gestalten möchte“), suchen generationenübergreifendes Lernen (Ich studiere, weil ich Kontakt zu jungen Menschen suche“) und wollen Kontaktbedürfnisse befriedigen (Ich studiere, weil man interessante Leute trifft“). Es geht weniger darum, das Wissen auf den neuesten Stand zu bringen. In Gang gesetzt wird ein geistiger Prozess, durch den eine Person im Alter aktiv werden kann. Älteren Menschen geht es weniger darum, etwas zu erreichen, sondern um ein Erlebnis, das sich selbst belohnt. Unter diesem Blickwinkel wird auch das Interesse verständlich, das Ziel Studienabschluss in den Hintergrund zu schieben bzw. nach dem Abschluss (gleich) ein weiteres Studium zu beginnen.

Wenn auch die Daten gewissermaßen zwei sich (nach dem Alter) gegenseitig ausschließende Motivgruppen hervorgebracht haben, so zeigt eine differenzierte Analyse, dass für Teilgruppen der Studierenden Lernen auch multifunktional sein kann. Lernen kann für ganz unterschiedliche Bedürfnisse genutzt werden, z. B. zur Identitätsfindung und zur sozialen Integration. Es wird versucht, das Leben dynamisch zu verändern und fortwährend umzugestalten. Dabei kann Lernen durch die Gleichzeitigkeit von generell inkongruenten Motiven allerdings zu einem ambivalenten Engagement werden. Es kann nicht nur zur zielgerichteten, karrierefördernden Beschäftigung werden oder zu einer Betätigung, die eher an freizeit- und alltagsbezogenen Kriterien orientiert ist, sondern der Anspruch kann sich auch auf die Erfüllung beider Bedürfnisse richten. Möglicherweise liegt aber gerade in diesem Anspruch eine besondere

Qualität des lebenslangen Lernens. Denn eine der Herausforderungen des lebenslangen Lernens oder besser: des Lernens für ein langes Leben, ist die Akzeptanz von Ambiguitäten, die Integration von scheinbar Unvereinbarem.

3. Kompensationsorientierung:

Bei diesem Faktor sind keine sozio-demografischen Unterschiede feststellbar, d. h. dieser Motivkomplex ist in allen Altersgruppen anzutreffen. Dazu gehören Motive, die den Übergang von der Schule zur Universität betreffen („Ich studiere, weil ich nach dem Schulabschluss gleich zu arbeiten begonnen habe;“ bzw. „..., weil nach meinem Schulabschluss die Eltern dagegen waren.“) und Studieren als „coping-Strategie“ („Ich studiere, weil ich beweisen möchte, dass ich ein Studium bewältigen kann.“).

Es findet also – zusammenfassend - eine lebenslagenspezifische Nutzung von Bildungsangeboten statt. Lernen gewinnt im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess an lebenspraktischer Pluralität. Es wird in biografisch unterschiedlichen Situationen (berufstätig, nachberuflich, nachelterlich) als Handlungsform aufgenommen und durch zunehmend autonome oder eigensinnige Aneignungsmodi der Teilnehmer ausgestaltet („die Eigensinnigkeit der Subjekte“). Über die rein thematisch (skill-) begründete Nachfrage hinaus werden Bildungsangebote vielfältig als Humandienstleistungen für die individuelle Lebensführung genutzt. An Interesse gewinnen die „Erlebnisbedeutungen“ oder „Genussqualitäten“ organisierten Lernens.

12. Bildungsmotivation – Ein widersprüchliches Konzept

In einer Auseinandersetzung mit dem Stand der sozialwissenschaftlichen Motivationsforschung kommt Helene Ahl (2006) zu dem Schluss, dass die Frage nach der Motivation von Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung eine Frage ist, auf die es eine zwiespältige Antwort gibt. Zwiespältig ist die Antwort dabei nicht in Hinsicht auf die empirische Befundlage, sondern auf das Konzept selbst, auf die gesellschaftliche Bedeutung dieses Konzepts. Sie widerspricht der Annahme, dass es dispositive, situative oder strukturelle Gründe seien, die Menschen zum Lernen motivieren oder davon abhalten. Bezug nimmt sie dabei vor allem auf jene sozialen Gruppen, die als bildungsfern gelten. Es geht nicht primär darum, Barrieren abzubauen, um Bildungsmotive gleichsam „natürlich“ zum Vorschein kommen zu lassen. Vordergründig ist, den Blickwinkel zu ändern und sich mit jenen Positionen zu befassen, die von mangelnder Bildungsmotivation ausgehen, bestimmte soziale Gruppen als bildungsfern bezeichnen. Helene Ahl sieht nicht in jenen das Problem, die nicht an Bildung teilnehmen, sondern vielmehr das Problem bei den „Betrachtern“ des Bildungsgeschehens. Forschungsergebnisse zur geringen Beteiligung von bildungsfernen sozialen Gruppen würden nicht Aufklärung schaffen und zur Veränderung beitragen, sondern im Gegenteil, stigmatisierend wirken. Das Ziel sollte nicht sein, sich mit der defizitären Bildungsmotivation von Bildungsfernen zu befassen, sondern in welcher Weise dieser gesellschaftswissenschaftliche „Blick“ mit der Absicht geschieht, soziale Kontrolle auszuüben.

Helene Ahl sieht in ihrer Metaanalyse vor allem jene theoretischen Positionen in der Motivationsforschung als kritisch, die von einem Homo oeconomicus ausgehen bzw. von einem Individuum, welches intrinsisch motiviert ist. Sie bezieht sich dabei hauptsächlich auf bedürfnistheoretische Ansätze in Anlehnung an Abraham Maslow. Sie stellt in Frage, ob es eine solche innere Motivation gibt und ein kausaler Zusammenhang zwischen Einstellungen und Handeln zu finden ist. Die Problematik des Motivationskonstrukts sieht Helene Ahl in seiner individualistischen Grundtendenz. Die bestehenden Motivationstheorien gehen von Selbstaktualisierung aus und vernachlässigen soziale Normen, institutionelle Bedingungen. Eine zweite Problematik liegt für sie in der Androzentriertheit des Konstrukts. Es ist ein Konstrukt,

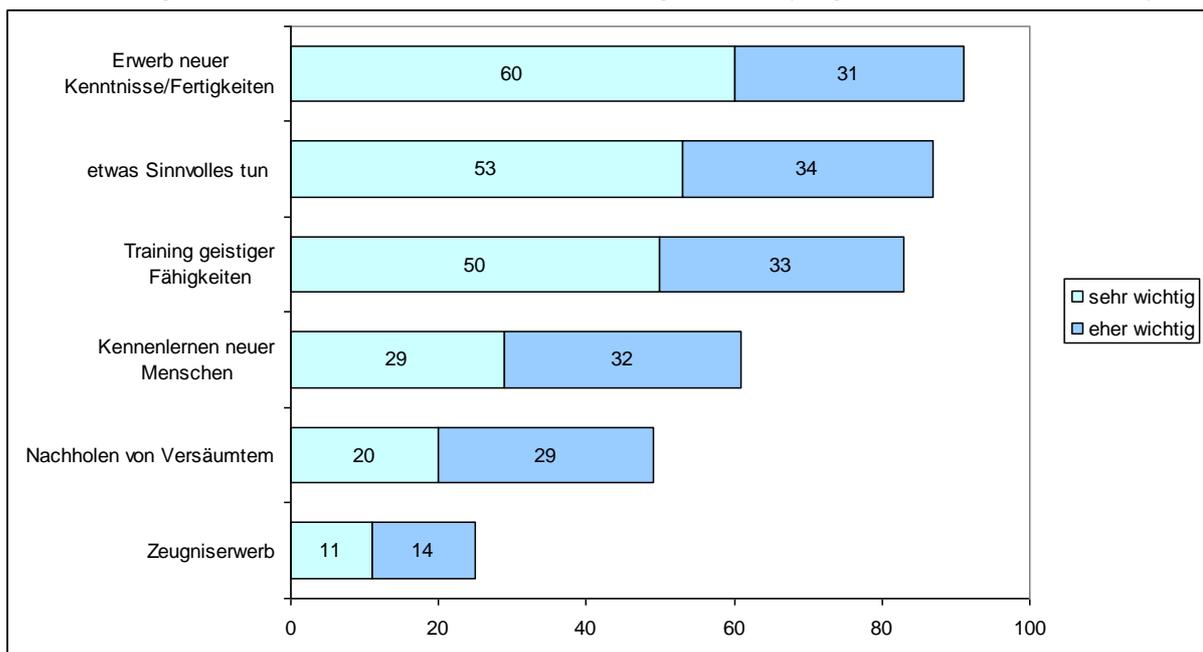
welches stark auf den Mann und die männliche Erwerbsrolle ausgerichtet ist. Bestärkt wird ihre Sichtweise dadurch, dass real das Lebenslange Lernen sehr deutlich auf die Erwerbstätigkeit beschränkt wird. Ein drittes Problem ist, dass das Motivationskonstrukt als Machtinstrument verwendet wird. Bildungsmotivation wird sehr häufig im Zusammenhang mit dem Zweck diskutiert, die Produktivität im Erwerbsleben zu erhöhen.

Motivation soll laut Helene Ahl nicht weiter als eine Entität gesehen werden, die individuell verortet ist, sondern als ein relationales Konstrukt. Motivation gilt es immer in Bezug zu setzen, gilt es als „soziale Konstruktion“ zu verstehen, die nicht nur den Lernenden bzw. Nicht-Lernenden betrifft, sondern immer eingebettet ist und auch jene einzuschließen hat, die Personen als nicht-lernend bezeichnen und beschreiben.

13. Empirische Forschungsergebnisse zur Bildungsmotivation im Alter

In der 2010 veröffentlichten Studie zu Bildung und aktives Altern stellen Franz Kolland und Pegah Ahmadi (2010: 64ff.) Erkenntnisse aus einer repräsentativen Befragung vor¹. In dieser Befragung wurde den Teilnehmenden an der Studie, die im letzten Jahr zumindest einen Kurs besucht haben, die folgende Frage gestellt: „Aus welchen Gründen haben Sie an privater Weiterbildung teilgenommen? Was war für Sie sehr wichtig, eher wichtig, weniger wichtig oder gar nicht wichtig?“ In der nachfolgenden Abbildung sind die Teilnahmemotive für private Weiterbildung anhand der Kategorien „sehr wichtig“ und „eher wichtig“ dargestellt.

Abbildung: Private Teilnahmemotive von Bildungsaktiven (Angaben in Prozent; n=500)



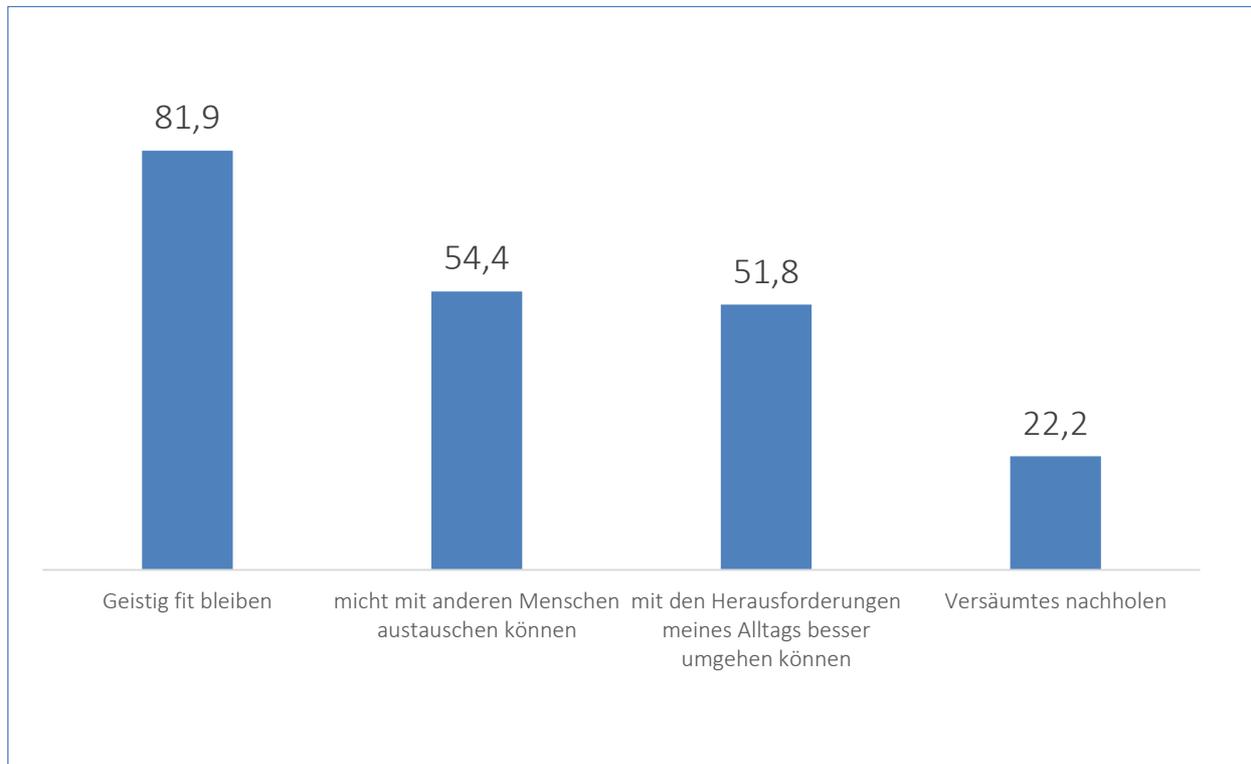
Quelle: Kolland & Ahmadi (2010)

¹ Befragt wurden im Zeitraum von Oktober 2008 bis Februar 2009 einerseits 500 bildungsaktive Personen zwischen 50 und 75 Jahren und andererseits 200 Personen aus derselben Altersgruppe, die im letzten Jahr an keiner Bildungsveranstaltung teilgenommen haben.

Bei den nicht erwerbsorientierten Kursbesuchen finden die Motive „Erwerb neuer Kenntnisse/Fertigkeiten“, „etwas Sinnvolles tun“ und „Training geistiger Fähigkeiten“ die größte Zustimmung. Das „Kennenlernen von neuen Menschen“ ist das viertwichtigste Motiv und das „Nachholen von Versäumtem“ das fünftwichtigste. Der „Zeugniserwerb“ hat eine geringe Bedeutung, jedoch ist der Anteil von 25 % als hoch einzuschätzen. Für ein Viertel der Teilnehmer/innen ist das Abschlusszertifikat ein Teilnahmegrund. In der qualitativen Vertiefung der Forschungsergebnisse gibt ein Befragter an, sich in den letzten Jahren über Kurse aus folgender Motivlage heraus weitergebildet zu haben: „Das Thema interessiert mich und ich dachte, ich könnte so ein bisschen mehr Einblick darin bekommen, wie Politik von innen funktioniert.“ Eine andere Befragte, die bereits in Pension ist, gibt mehrere Kursmotive an. Sie besucht einen Englischkurs, um ihre Sprachfähigkeiten zu verbessern, um in Übung zu bleiben und neue Menschen kennenzulernen.

Fragt man nun danach, ob bestimmten Kursteilnehmer/innengruppen bestimmte Motive wichtiger sind als andere, so zeigt sich ein Geschlechtereffekt. Frauen ist es im Vergleich zu Männern wichtiger, neue Kenntnisse/Fertigkeiten zu erwerben (65 % statt 51 %), ihre geistigen Fähigkeiten zu trainieren (53 % statt 43 %), Versäumtes nachzuholen (22 % statt 17 %), neue Menschen kennenzulernen (34 % statt 19 %) und etwas Sinnvolles zu tun (57 % statt 46 %). Bei dem zuletzt angeführten Teilnahmegrund, lässt sich auch ein Alterseffekt feststellen. Je älter man ist, desto wichtiger ist der Grund, dass man etwas Sinnvolles tun möchte (bis 59-Jährige: 50 %; bis 69-Jährige: 54 %; über 69-Jährige: 73 %). Der Zeugniserwerb als Teilnahmegrund ist für die unteren Einkommensgruppen wichtiger (bis 800 Euro: 15 %; bis 1.500 Euro: 12 %; über 1.500 Euro: 6 %). Diese Ergebnisse weisen einmal mehr darauf hin, dass von einer hohen Vielfalt im Alter ausgegangen werden kann. Das liegt auch daran, dass die Gesellschaft nur einen wenig verbindlichen Status für das Alter bietet, der zugleich das definiert, was die Einzelnen nach Herkunft und Zugehörigkeit für die Dauer ihres Lebens zu sein haben. Damit eröffnen sich Gestaltungsspielräume, die in den Bildungsangeboten genutzt werden können und müssen.

Abbildung: Wie wichtig waren die folgenden Gründe, sich in der Pension weiterzubilden? Bildungsaktive Personen zwischen 55 und 75 Jahren. Die Grafik zeigt die Ergebnisse für „sehr wichtig“. Angaben in Prozent



Quelle: Bildungsberatung in der nachberuflichen Phase. Repräsentative Befragung von pensionierten Personen zwischen 55 und 75 Jahren in Österreich. n=705. Mehrfachantworten möglich. 426 Antworten.

Alexandra Withnall (2010) beschreibt in ihrer Studie zum Lebenslangen Lernen im Alter in Großbritannien ähnliche Motivlagen für die Teilnahme an Bildungsprozessen. Die nachfolgende Tabelle zeigt, dass die ersten drei Motive mit der Intention verknüpft sind, geistig aktiv zu bleiben, dem Wunsch zu lernen und dem Interesse, den eigenen Horizont zu erweitern. Soziale Gründe sind nach dieser Studie nachgelagert. Ein Bedeutungsfaktor ist das Motiv „Freude“. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass auch jene Personen, die sehr selten an Weiterbildung teilnehmen, eine ähnliche Motivationsstruktur aufweisen.

Tabelle: Bildungsmotive (Zahl der Nennungen)

| | |
|----------------------------|----|
| Geistig aktiv bleiben | 32 |
| Wunsch zu lernen | 31 |
| Eigenen Horizont erweitern | 22 |
| Freude | 20 |

| | |
|----------------------------|----|
| Neue Menschen treffen | 20 |
| Freunde gewinnen | 16 |
| Eine Herausforderung haben | 14 |
| Entspannung | 12 |
| Pensionierung | 10 |
| Körper aktiv halten | 10 |

Quelle: Withnall 2010, 64

In dieser Studie wurde ebenso danach gefragt, was die Teilnehmenden für einen „Nutzen“ vom Kursbesuch gehabt hätten. Die Antworten auf diese Frage lassen sich so zusammenfassen, dass in Erfüllung gegangen ist, was sich die Teilnehmenden gewünscht hatten. Am häufigsten wurde genannt, dass sie über die Weiterbildung zu mehr Wissen gekommen seien, sich ihr Interesse am Leben gesteigert hätte und eine größere Selbsterfüllung gegeben sei (Withnall 2010, 64f).

14. Was bleibt zu tun? Förderungsmöglichkeiten der Bildungsmotivation

Von Bedeutung ist insbesondere die Frage, wie Interesse und intrinsische Motivation nicht nur geweckt, sondern auch relativ dauerhaft aufrechterhalten werden können. Nach Schiefele und Schaffner (2015) bieten sich Interventionsbereiche an:

Förderung der Kompetenzwahrnehmung

Förderung der Selbstbestimmung

Förderung der sozialen Bezogenheit

Förderung der Bedeutsamkeit des Lerngegenstands

Kompetenz kann besser wahrgenommen werden, wenn positives Feedback und Verstärkungen gegeben werden. Günstig ist die Förderung der aktiven Beteiligung, eine klare und strukturierte Lernatmosphäre und Unterstützung bei herausfordernden Aufgaben. Selbstbestimmtes Lernen wird unterstützt, wenn Handlungsspielräume und Wahlmöglichkeiten gegeben sind. Ein guter Rahmen ist entscheidend. Zur Erreichung des Ziels der sozialen Bezogenheit sind Formen der Teamarbeit und des kooperativen Lernens günstig. Intensiver sozialer Austausch ist wichtig. Der Lerngegenstand ist im Alter dann bedeutsam, wenn sich daraus praktische Anwendungsmöglichkeiten im Alltag ergeben.

Mit dem Hinweis auf Lebenslanges Lernen, welches vom Individuum zu erbringen ist, sind allgemeine politische Zielformeln verknüpft, die da lauten: Aktivierung, Verantwortlichkeit, Vermeidung von Abhängigkeit. In der sozialgerontologischen Literatur wird auf die Verantwortung der Älteren hingewiesen. Demgemäß besteht in wechselseitiger Beeinflussung von Wissenschaft und Alltagswissen die Grundidee vieler Aktivierungsmaßnahmen („agency“) vor allem darin, eine Veränderung des Individuums herzustellen und nicht eine Veränderung gesellschaftlicher Strukturen (vgl. Solga 2005: 51). Es geht um eine Erweiterung von Dispositionsspielräumen.

Es ist aber ein Missverständnis, Lebenslanges Lernen im definierten Sinne nur als eine individuelle Bringschuld zu verstehen. Was als Anforderung an die Individuen beschrieben ist,

markiert zugleich und unabdingbar eine Verpflichtung für Gesellschaft und Politik, den institutionellen Rahmen und die sozialen Verhältnisse so zu gestalten, dass die Individuen die Anforderungen bewältigen und die dafür notwendigen Kompetenzen ausbilden und weiterentwickeln können. Darüber hinaus braucht es verschiedene Lernherausforderungen und Lernsettings, die der Differenzierung des Alters gerecht werden. Die starke Subjektivierung des Konzepts lebenslangen Lernens entlässt die Institutionen der Weiterbildungssteuerung und die Organisationen der Erwerbsarbeit nicht aus ihrer Verantwortung für die Bereitstellung von Ressourcen und Angeboten. Allerdings wird das Verhältnis von Individuum und Organisation neu definiert.

Lernende Individuen benötigen entwicklungsfähige und lernende Organisationen.

Zukunftsfähigkeit wird auch an der Organisationsfrage entschieden und nicht nur an den Inhalten und Zielen der jeweiligen Angebote. Wissen darf nicht nur weitergegeben, sondern muss zugleich weiterentwickelt bzw. neu erzeugt werden. Entscheidend dafür ist ein Lernmodell, welches Chris Argyris und Donald Schön (1978) als *loop-reflected-learning* bezeichnet hat, d. h. auf der Basis von Selbstevaluierungsprozessen werden Erfahrungen wieder in die Organisationen eingebracht und die Wissensbasis weiterentwickelt.

Lebenslanges Lernen hat auch an den Informationsdefiziten bildungsferner Milieus anzusetzen. Diese Defizite resultieren aus sozial homogenen Lebenslagen. Gemeint ist damit, dass sie (die Älteren) in ihrer Lebenswelt über keine ausreichenden sozialen Verbindungen (Sozialkapital) verfügen, die ihnen als Brücken dienen könnten. Anschaulich wird die Bedeutung des Sozialkapitals an dem Sprichwort: Es kommt nicht darauf an, was man weiß, sondern wen man kennt (Woolcock 1998). Und hier fehlt es in den bildungsfernen Milieus an Verbindungen zu sozialen Gruppen außerhalb des unmittelbaren verwandtschaftlichen bzw. freundschaftlichen Netzwerks, was als „*Bridging*“ bezeichnet wird (Gittell & Vital 1998). Für die Teilnahme an Lernprozessen sind auch Beziehungen zu Personen oder Gruppen mit höherer hierarchischer Stellung in der Gesellschaft günstig (=„*Linking*“).

Für eine neue Lernkultur ist eine Visibilisierung milieuspezifischer Alltagspraktiken notwendig. Diese gehen in allgemeinen Ansätzen lebenslangen selbstgesteuerten Lernens unter. Es geht um lebensweltrelevante Bewertungsmaßstäbe, die sich auf das Leben in bestimmten sozialen Lagen und milieuspezifische Kontexte beziehen. Zu beschreiben und analysieren wären nicht nur die Lernfähigkeit und Lerneffekte im Alter, sondern auch milieuspezifisches Bildungswissen,

Bildungsanlässe und Bildungsstrategien. Es geht darum, jene Lebens- und Erfahrungswelten zu untersuchen, in denen sich ältere Menschen das Wissen und die Fähigkeiten aneignen, die sie für die alltägliche Lebensführung brauchen. Dabei lassen sich erfahrungsweltliche Bildungsprozesse nicht ohne Rückgriff auf den sozialen Kontext, d. h. die Lebenszusammenhänge in Nachbarschaft und Freundeskreisen beschreiben. Und noch erweitert wäre zu fragen, wie sich die gesellschaftlich verankerten Muster der Lebensführung und Lebensbewältigung im Alter auch in spezifischen Bildungs- und Lernpraxen zeigen. Allerdings kann eine neue Lernkultur nicht allein von Prinzipien der Handlungsorientierung, der Lebenswelt- und Bedürfnisorientierung geleitet sein. Skepsis ist angebracht gegenüber dem anti-institutionellen Zug in der Debatte um lebenslanges Lernen. Wenn auch Lernen mit Spaß, Freude und Glückserleben verbunden sein sollte, so bedeutet es immer auch Anstrengung, Mühsal und Entsagung. Dies ist nicht deshalb notwendig, weil die Gesellschaft diese Anstrengung fordert, sondern weil sie für (individuelle) Veränderung eine unerlässliche Voraussetzung ist.

Selbsterfüllung und Selbstbestimmung als Ziele des Lernens im Alter ergeben sich nicht aus der Reproduktion des Bestehenden, aus defensivem Lernen. Sie resultieren eher aus produktivem Lernen (Holzkamp 1995), welches sich auf die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten des Individuums bezieht. Über produktives Lernen wachsen die Erkenntnisse der Selbst- und Weltsicht und kann sich eine subjektive Lebensqualität fortentwickeln (vgl. Köster 2009). Unter produktivem Lernen wird hier ein selbstbestimmtes Lernen verstanden, welches sich darauf bezieht, irritationsfähig zu sein in Bezug auf Neuartiges und Ungewohntes, auf die Erlebnisfähigkeit für Überraschungen, für Erstaunen und Verblüffung (Schäffter 1989). Hieraus erwächst die Kompetenz, neuartige Kontexte zunächst einmal in ihrer Widerständigkeit wahrzunehmen, um sie sich dann erst aus dem jeweiligen Eigenheitszentrum heraus erschließen zu können. Selbstbestimmte Produktivität beruht nicht auf Selbstgewissheit, Selbstverständlichkeit und Selbstgenügsamkeit, sondern auf selbstreflexiver Sensibilität für Fremdheit. Sie bedarf daher einer Lernkultur externer Anstöße, Herausforderungen, Provokationen und kontrastiver Zuwendung. Irritation erwächst nur selten aus engeren lebensweltlichen Erfahrungszusammenhängen heraus, sondern bedarf institutionalisierter und professioneller Bildungsangebote, mit denen über Kontrastierung zum Gewohnten Irritation als Lernanlass genutzt werden kann.

15. Literatur

- Ahl Helene (2006) Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control? *Int J of Lifelong Education* 25/4: 385-405
- Allmendinger Jutta, Leibfried, Stephan (2003) Bildungsarmut. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B21-22: 12-18
- Andresen Sabine (2010) Bildungsmotivation in bildungsfernen Gruppen und Schichten. In: Quenzel, Gudrun & Hurrelmann, Klaus (Hrsg.) *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS-Verlag, 499-516
- Ardelt, Monika (2000): Intellectual versus Wisdom-related Knowledge. In: *Educational Gerontology*, 8: 771 – 789
- Argyris Chris, Schön Donald (1978) *Organizational Learning*. Reading: Addison Wesley
- Arnold Margret (2002) *Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess*. München: Ernst Vogel
- Arrow, Kenneth J. (1973) Higher Education as a Filter. In: *Journal of Public Economics*, 2: 193–216.
- Baltes Margret M., Montada Leo (1996) *Produktives Leben im Alter*. Frankfurt a.M.: Campus
- Baltes Paul B., Kliegl Reinhold (1988) Lernen und Gedächtnis im Alter: über Plastizität und deren Grenzen. *Natur- und Ganzheitsmedizin*, 1: 39-44
- Baltes Paul B. (1997) On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52, 366–380. doi:10.1037/0003-066X.52.4.366
- Bandura Albert (1977) Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, Nr. 2, S. 191-215
- Barron Kenneth E., Harackiewicz Judith M. (2001) Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80/5: 706–722
- Becker Rolf, Lauterbach Wolfgang (Hrsg.) (2004) *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Berridge Kent C., Robinson Terry E. (2003) Parsing Reward. *Trends in Neuroscience* 26/9: 505-513.
- Blossfeld Hans-Peter, Yossi Shavit (1993) *Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries*. In: Yossi Shavit, Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.) *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press. 1-24
- Bremer, Helmut (2004) Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher Milieus. In: Engler (2004): 189-213
- Bruggmann Michael (2000): *Die Erfahrung älterer Mitarbeiter als Ressource*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag
- Bubolz-Lutz Elisabeth, Gösken Eva, Kricheldorf Cornelia, Schramek Renate (2010) *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Carstensen Laura L. (1991) Socioemotional selectivity theory: Social activity in life-span context. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics* 11: 195-217
- Clark Burton (1960) The 'Cooling-Out' Function in Higher Education. In: *American Journal of Sociology*, 65: 569-576
- Cruikshank Margaret (2003) *Learning to be old: Gender, Culture and Aging*. Lanham: Littlefield Publ.
- Dench Sally, Regan Jo (2000) *Learning in Later Life: Motivation and Impact*. Nottingham: Department for Education and Skills

- Dewey John (1938) *Experience and Education*. New York: MacMillan.
- Dierken Jörg (2012) *Gelingendes Leben – Gelingendes Altern*. In: Kumlehn, Martina & Kubik, Andreas (Hrsg.). *Konstrukte gelingenden Alterns*. Stuttgart: Kohlhammer, 35-51.
- Engeser Stefan H. (2005) *Lernmotivation und volitionale Handlungssteuerung: Eine Längsschnittsuntersuchung beim Statistik Lernen im Psychologiestudium*. Potsdam: Dissertation
- Engler Steffani, Kraus, Beate (Hrsg.) (2004) *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. München: Juventa
- Esser Hartmut (1999) *Soziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Field, John/ Leicester, Mal (2000): *Lifelong Learning Education across the Lifespan*. London: Routledge Falmer
- Geulen Dieter (1988) *Das vergesellschaftete Subjekt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Gittel Ross, Vidal Avis (1998) *Community Organizing: Building Social Capital as a Development Strategy*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Grotlüschen Anke (2010) *Erneuerung der Interessetheorie*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Grundmann Matthias, Bittlingmayer Uwe H., Dravenau Daniel, Groh-Samberg Olaf (2004) *Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen*. In: Becker Rolf, Lauterbach Wolfgang (Hrsg.) *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 9-40
- Havighurst Robert J. (1961). *The Nature and Values of Meaningful Free-Time Activity*. In Robert W. Kleemeier (Hrsg.), *Aging and leisure*. New York: Oxford University Press, 309-344
- Heckhausen Jutta, Heckhausen Heinz (2010) *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer
- Heckhausen Jutta, Wrosch C., Schulz R. (2010). *A Motivational Theory of Life-Span Development Psychological Review*, 117(1), 32. <http://doi.org/10.1037/a0017668>
- Holzkamp Klaus (1995) *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus
- Hörl Josef (1978) *Strukturdaten zur gesellschaftlichen Entwicklung des Altersproblems*. In: Rosenmayr Leopold, Rosenmayr Hilde (Hrsg.) *Der alte Mensch in der Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt, 335-376
- Huisman, M., Kunst, A.E., Andersen, O., Bopp, M., Borgan, J.-K., Borrell, C., Costa, G., Deboosere, P., Desplanques, G., Donkin, A., Gadeyne, S., Minder, C., Regidor, E., Spadea, T., Valkonen, T., Mackenbach, J.P. (2004) *Socioeconomic inequalities in mortality among elderly people in 11 European populations*. In: *Journal of Epidemiology and Community Health*, 58:468–475
- Kailis Emmanuel, Pilos, Spyridon (2005) *Lebenslanges Lernen in Europa*. Luxembourg: Europäische Gemeinschaften
- Kalache Alexandre, Kickbusch Ilona (1997). *A Global Strategy for Healthy Ageing*. *World Health* 4, 4-5
- Kast Verena (2011) *Schöpferische Kraft entdecken. Von Interesse und vom Sinn der Langeweile*. Freiburg: Herder
- Kast Verena (2016) *Altern – immer für eine Überraschung gut*. Ostfildern: Patmos.
- Kolland Franz (1991) *Intergenerationelles Lernen: Ein Paradigma (?) auf dem Prüfstand. Positionen der Geragogik im "Spätstudium": Ergebnisse einer Befragung von Spätstudierenden*. In: *Unterrichtswissenschaft*, 19/2, 167-186
- Kolland Franz (2000) *Studieren im mittleren und höheren Alter*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel
- Kolland Franz, Ahmadi Pegah (2010) *Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand*. Bielefeld: Bertelsmann
- Kolland Franz, Wanka Anna (2013) *Learning in Later Life*. In Field, J., In Burke, R. J., & In Cooper, C. L. (Hrsg.). *The SAGE handbook of aging, work and society*. Los Angeles: SAGE
- Köster Dietmar (2009) *Entwicklungschancen in alternden Gesellschaften durch Bildung: Trends und Perspektiven*. In: Dehmel Alexandra, Kremer H.-Hugo, Schaper Niclas, Sloana Peter F.E. (Hrsg.). *Bildungsperspektiven in alternden Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 85 – 106
- Krapp Andreas (2003): *Interest and human development: An educational-psychological perspective*. *BJEP Monograph Series (II), Nr. 2: Development and Motivation*, 57–84
- Krapp Andreas, Weidenmann Bernd (2001) *Pädagogische Psychologie*. München: Beltz

- Kricheldorf Cornelia (2010) Bildungsarbeit mit älteren und alten Menschen. In: Aner Kirsten, Karl Ute (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden: VS-Verlag, 99-109
- Kuwan Helmut (2011) Weiterbildungsbarrieren: Messung, empirische Befunde für Ältere und Schlussfolgerungen. In: Eckert, Th., von Hippel, A., Pietraß, M., & Schmidt-Hertha, B. (2011). Bildung der Generationen. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften
- Leipold Bernhard (2012) Lebenslanges Lernen und Bildung im Alter. Stuttgart: Kohlhammer
- Lerch Sebastian (2016) Selbstkompetenzen. Eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung. Wiesbaden: Springer
- Luy Marc, Wegner-Siegmundt, Christian, Wiedemann Angela, Spijker Jeroen (2015) Life Expectancy by Education, Income and Occupation in Germany: Estimations Using the Longitudinal Survival Method. Comparative Population Studies 40/4: 399-436
- Nicholls John G. (1984) Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. Psychological Review, 91, 328–346
- Otto Ulrich (Hrsg.) (2005) Partizipation und Inklusion im Alter. Jena: Edition Paideia
- Purdie Nola, Boulton-Lewis Gullian (2003) The Learning Needs of Older Adults. In: Educational Gerontology, 2: 129-149
- Panksepp Jaak (1998) Affective Neuroscience. The Foundations of Human and Animal Emotions. New York: Oxford University Press
- Panksepp Jaak (2005) Affective consciousness. Core emotional feelings in animals and humans. Consciousness and Cognition 14, 30-80
- Reischies Friedel M., Lindenberger Ulman (1996) Grenzen und Potentiale kognitiver Leistungsfähigkeit im Alter. In: Mayer/Baltes (2004): 351-377
- Rheinberg Falko, Vollmeyer Regina (2011) Motivation. (8. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer
- Rock David (2008) SCARF – a brain-based model for collaborating with and influencing others. NeuroleadershipJournal 1, S. 1-9
- Rosenmayr Leopold (1983) Die späte Freiheit. Berlin: Severin & Siedler
- Salamone John D., Correa Mercé (2012) The Mysterious Motivational Functions of Mesolimbic Dopamine. Neuron 76, S. 470-485
- Schäffter Ortfried (1989) Produktivität. Systemtheoretische Rekonstruktionen aktiv gestaltender Umweltaneignung. In: Knopf Detlev, Schäffter Ortfried, Schmidt Roland (Hrsg.) Produktivität des Alters. Berlin: DZA, 258-325
- Schaie, K. Warner (1996) Entwicklung im Alter. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) Alterung und Modernisierung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, 69-85
- Schiefele Ulrich, Schaffner Ellen (2015) Motivation. In: E. Wild, J. Müller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Wiesbaden: Springer, 153-175
- Schönmann Klaus, Leschke Janine (2004): Lebenslanges Lernen und soziale Inklusion – der Markt alleine wird's nicht richten. In: Becker et al. (2004): 353-391
- Schröder Helmut, Gilberg Reiner (2005) Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann
- Schuller Tom (2010) Learning through life: The implications for learning in later life of the the NIACE inquiry. International Journal of Education and Ageing, 1, 41-52
- Schultz Wolfram, Dayan Peter, Montague Read (1997) A neural substrate of prediction and reward. Science 275, 1593–1599
- Schwarz, Franz (2005) Widening Educational Inequalities in Mortality: An Analysis for Austria with International Comparisons. VID Working Papers 7/2005. Wien: Institut für Demographie (www.oeaw.ac.at/vid).
- Sen Amartya K. (1992) Inequality Re-examined. Oxford: Clarendon Press
- Solga Heike (2005) Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Stiehr Karin, Spindler Mone, Ritter Joachim (2010) Bildung. In: Aner Kirsten, Karl, Ute (Hrsg.) Handbuch Soziale Arbeit und Alter. Wiesbaden: VS-Verlag, 321-330

- Stocké Volker (2010) Schulbezogenes Sozialkapital und Schulerfolg der Kinder. In: Reimer David (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS-Verlag, 80–115
- Tippelt Rudolf, Hippel Aiga (2009) Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag
- Vester Michael (2004) Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Engler Steffani, Kraus Beate (Hrsg.) Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. München: Juventa, 13-53
- Vollmeyer Regina, Rheinberg Falko (2006) Motivational Effects on Self-Regulated Learning with Different Tasks. *Educ Psychol Rev* 18: 239-253
- Willis Sherry L., Nesselroade John R. (1990) Long-term effects of fluid ability training in old-old age. In: *Developmental Psychology*, 26/6: 905-910
- Withnall Alexandra (2010) *Improving Learning in Later Life*. London: Routledge
- Withnall Alexandra (2000) Reflection on Lifelong Learning and the Third Age. In: Field John, Leicester Mal (Hrsg.) *Lifelong Learning. Education Across the Lifespan*. London: Routledge, 289-299
- Wölfer Ralf, Cortina Kai S. (2014) Die soziale Dimension der Lernmotivation –netzwerkanalytische Untersuchung schulischer Zielorientierungen. *Z Erziehungswiss (Suppl)* 17:189–204
- Woolcock Michael (1998) Social Capital and Economic Development: Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework. *Theory and Society* 27(2): 151-208