



Universität Hamburg

Fachbereich Erziehungswissenschaft
Lehrstuhl für Erwachsenenbildung
Prof. Dr. Peter Faulstich

Tel. 040-42838-6767 Fax 040-42838-6112
E-Mail: Faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

Peter Faulstich

Altern und Bildung

<i>Defizitmodelle oder andere Bilder des Alterns</i>	3
<i>Altersabbau der Lernfähigkeit oder veränderte Be- deutsamkeit</i>	6
<i>Lerntheorien</i>	10
<i>Knappe Hinweise auf didaktische Konsequenzen</i>	13
<i>Knappe Hinweise auf betriebliche Konsequenzen</i>	14
<i>Offenheit I: Narrenfreiheit der Alten</i>	18
<i>Offenheit II: Ressourcenmodell des Alterns</i>	19

(Vortrag Ringvorlesung „Altern und Alter in unserer Gesellschaft“ Universität Hamburg
16.12.2008)

In einigen Referaten dieser Ringvorlesung wurde mir die Aufgabe zugewiesen, über „lebenslanges Lernen“ zu reden. Das werde ich erweitern und zugleich fokussieren. Ich will mich mit der Frage auseinandersetzen, was denn Zielsetzung von Bildung beim Altern sein könne. Bildung – eines der schwierigsten Worte der deutschen Tradition – gefasst als die immer wieder neue Aneignung von Kultur durch die einzelnen Menschen ist eingebunden in den Verlauf ihrer Biographien über die ganze Lebensspanne. Im Ablauf des Lebens entfaltet sich Persönlichkeit. Und dies steht immer schon in einem sozialen Kontext. Hinter Bildungsvorstellungen stehen Menschenbilder – also auch Altersbilder.

Verbreitet wird dramatisierend die These vertreten, dass die Gesellschaft „vergreist“ und die Belegschaften „ergrauen“. Dies gilt aber trotz der sich zuspitzenden Generationenproblematik nicht automatisch. Zwar stimmt es, dass der Anteil der Älteren am Erwerbspersonenpotential insgesamt wächst. Die Bevölkerungspyramide kehrt sich um und stellt sich auf die Spitze.

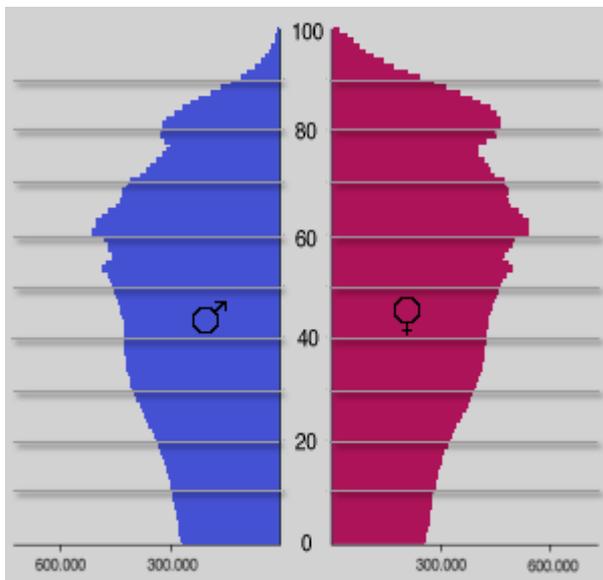


Abb. 1: Altersverteilung für Deutschland 2050

Diese Darstellungsweise, die auf Projektionen der Mortalität und Fertilität beruht, unterschlägt Gestaltungsmöglichkeiten. Inwieweit Alterung z.B. auf konkreten Belegschaften zutrifft, hängt ab von der regionalen Arbeitsnachfrage, der Branche, der jeweiligen Personalpolitik der Unternehmen, den Strategien des Technikeinsatzes und den politischen Vorgaben vor allem bei den Renten.

Einerseits gibt es ein demographisches **Erwerbssparadoxon**: Obwohl einerseits der Anteil Älterer an der Gesamtgesellschaft steigt, werden Teilsegmente in der Wirtschaft und Betriebsbelegschaften immer jünger. In diesen Bereichen werden Ältere ausgegrenzt. Andererseits werden verstärkt Initiativen ergriffen, um ältere Beschäftigte im Betrieb zu halten. Ungeklärt ist vor allem, was denn unter „Alter“ oder besser – weil es nicht um ein Resultat, sondern um einen fortschreitenden Prozess geht - „Altern“ zu verstehen sei.

Defizitmodelle oder andere Bilder des Alterns

Auf welchen Entwurf des Alterns richten sich Ansätze von Bildung? Man stößt auf die Tatsache, dass sich das Alternsbild selbst in Auflösung befindet. Notwendig ist eine Neufassung unseres Bildes vom Altern, das naturalistische Determination überwindet. Fragt man nach empirisch gesicherten Erkenntnissen, so muss man sich auch heute noch mit eigentlich überholten Defizitmodellen des Alterns als Kontrastfolie auseinandersetzen, um Korrekturen am Alternsbild vorzunehmen.

Abbauunterstellungen über das Altern gehen davon aus, dass die menschliche Leistungsfähigkeit bis höchstens zum dritten Lebensjahrzehnt zunimmt und dann unaufhaltsam und unumkehrbar abnimmt. Der unterstellte Abbau betrifft ebenso die intellektuellen wie die affektiven als auch die motorischen Leistungen.

Zum Erfolg und zum Weiterwirken dieser Vorstellung dürfte nicht zuletzt ihre eingängige bildliche Darstellung als Lebenskurve beitragen, die ihren Ursprung schon im beginnenden modernen Individualismus des 16./17. Jahrhundert hat und das somit historisch noch deutlich älter als das scheinwissenschaftlich formulierte Defizitmodell ist und bis heute ein negatives Bild des Alterns prägt. Hinter diesem Bild steht die Erzählstruktur einer erst auf- und dann absteigenden Lebenskurve – also eine Auf-Abstiegsvorstellung.



Abb. 2: Alterstufen

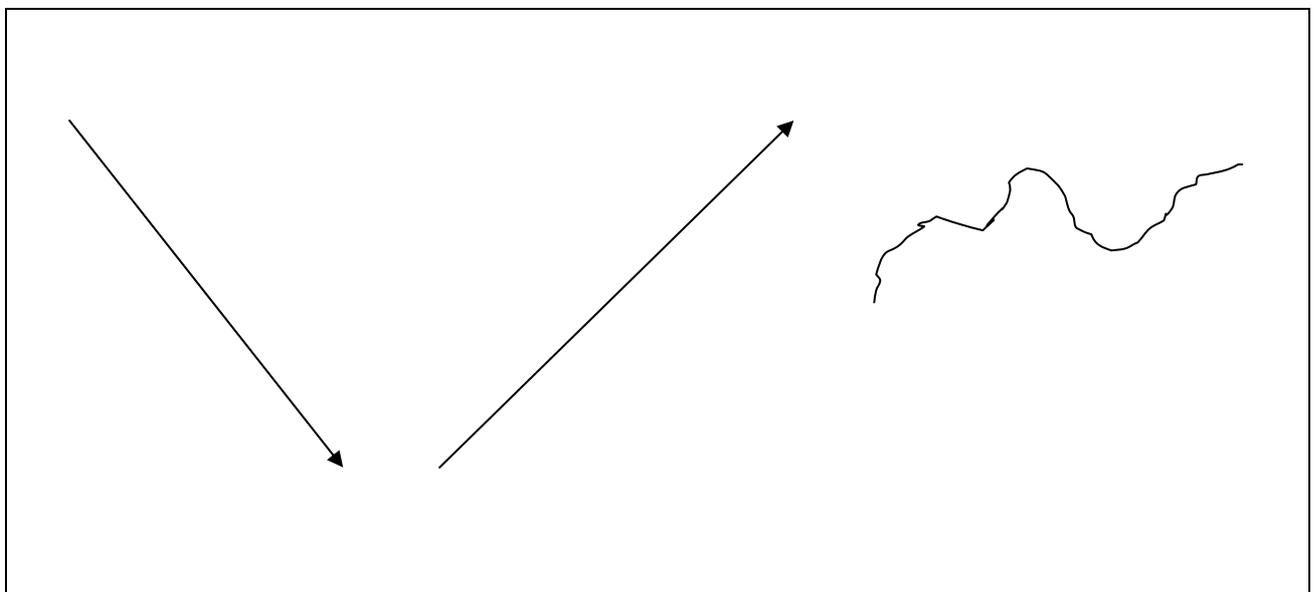


Abb. 3: Erzählstrukturen: Abstieg, Aufstieg, Offenheit

Alterabbau der Lernfähigkeit oder veränderte Bedeutsamkeit

Für die Erwachsenenbildung stellt sich vor allem die Frage, ob Erwachsene bis ins hohe Alter lernfähig bleiben oder ob sich Einschränkungen ergeben. Wenn ich hier von Lernfähigkeit rede, so kann man sich darunter die Fähigkeit vorstellen, bestimmte Lernleistungen zu vollziehen.

Die Defizithese wurde in Untersuchungen der Lernforschung als Adoleszenz-Maximum-Hypothese formuliert. Inzwischen gibt es in den Wissenschaften vom Altern aber einen breiten Konsens darüber, dass diese Hypothese falsch ist.

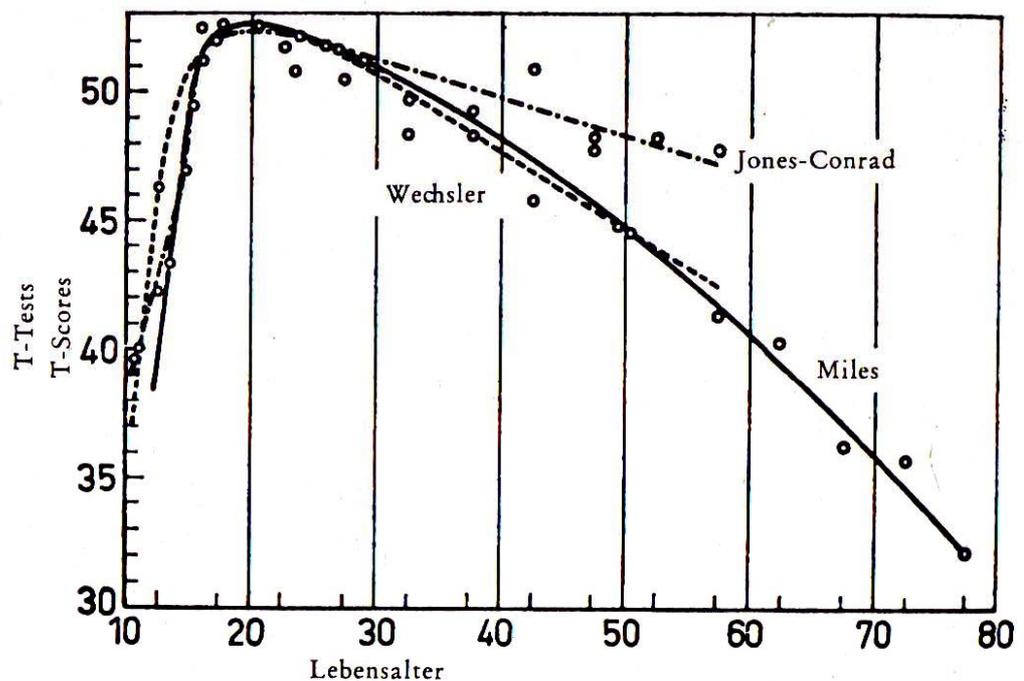


Abb. 13: Durchschnittsleistungen bei drei amerikanischen Intelligenztests in Beziehung zum Lebensalter.

Kritische Einwände gegen die Defizit-Hypothese verweisen vor allem auf methodische Probleme:

- Je künstlicher und fiktiver Problemlöseaufgaben, desto schlechter sind die Untersuchungsergebnisse bei Älteren. (Werden gleiche Probleme lebensnah formuliert, dann werden die Aufgaben besser gelöst)
- Intelligenztests sind meist an jüngeren Vpn. geeicht und getestet (Vorteil für jüngere)
- Der Prüfungscharakter bei Test mindert Leistungsfähigkeit bei Älteren; sie haben einen höheren Anspruch an sich selbst
- Durchgeführt werden meist Querschnittuntersuchungen; es fehlt die Beachtung der unterschiedlichen Startbedingungen der Kohorten
- Die große Variabilität der Altersverläufe wird nicht beachtet; das gilt vor allem für motivationale und gesundheitliche Bedingungen
- Der Einfluss des Sozialstatus, der Milieus, Schulabschlusses, der Berufstätigkeit, des Gesundheitszustandes sowie von Lebenszufriedenheit, familiäre und andere Sorgen, biographische Erfahrungen wie die Auseinandersetzung mit vielen Lebens-themen werden nicht berücksichtigt.

Demgegenüber haben wir ein komplexes Modell der Begründung von Lernwiderständen entworfen.

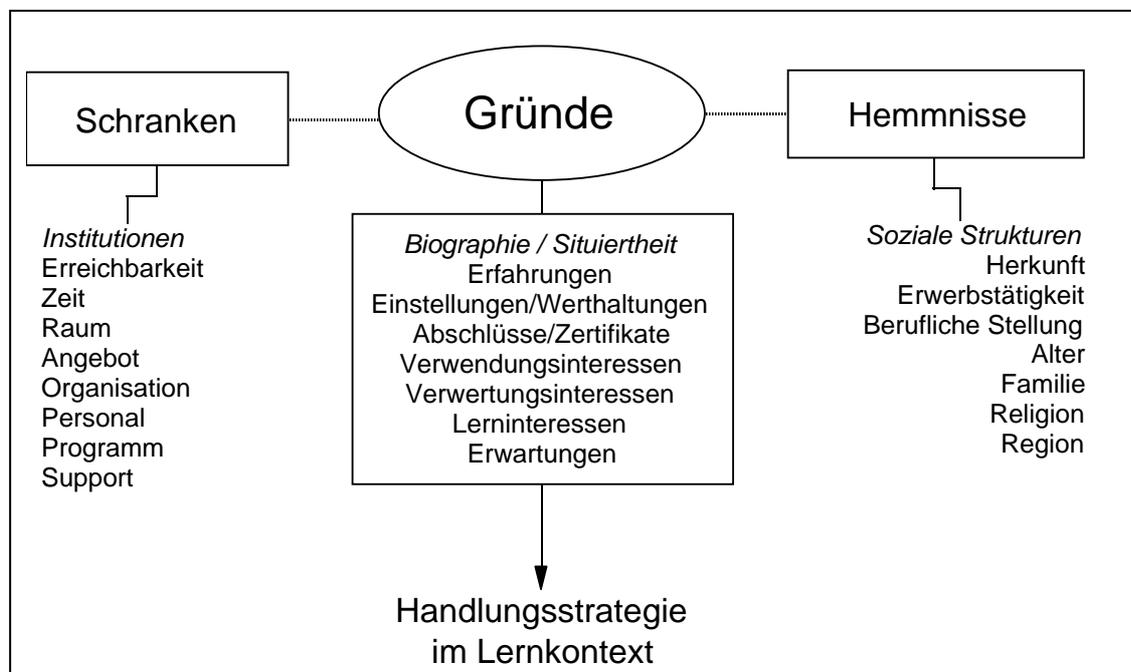


Abb. 6: Lernhemmnisse und Lernschranken: Lerngründe

Es geht nicht darum **Lernschwierigkeiten** zu leugnen. Zweifellos gibt es **Lernwiderstände**, wenn die Lernenden die Bedeutsamkeit der Themen für ihre eigene zukünftige Beschäftigungsfähigkeit nicht sehen oder sogar befürchten müssen, dass sie nach einer Weiterbildung sogar schlechter gestellt werden. Weiterbildung kann auch zu Abgruppierungen führen; Anforderungen erhöhen, Umsetzungen vorbereiten, ungeliebte Aufgaben aufdrängen. Lernschwierigkeiten haben ihre Hauptursache in fehlenden Lerngründen oder sogar in berechtigten Gründen etwas nicht zu lernen. Lernschwierigkeiten entstehen, wenn die Sinnhaftigkeit von Lernbemühungen und -anstrengungen nicht nachvollziehbar ist. Wofür brauche ich das noch? Was habe ich davon?

Hindernisse beim Lernen können nicht nur aus der Schwierigkeiten der Thematik resultieren, sondern es können auch **Lernhemmnisse** aus dem sozialen Kontext bestehen oder aufgebaut werden, die bei professioneller Beratung und einfühlsamer Führung abgebaut werden können. Oft tauchen Zweifel auf:

Traue ich es mir das zu? Warum soll ich es mir (noch) zumuten? Will ich das überhaupt lernen? Kann ich es überhaupt lernen wollen? Ist das, was ich da lernen soll oder will, überhaupt mein Ding, passt es zu mir? Ist die Zeit dafür nicht vorbei, habe ich die Möglichkeit, dies (noch) zu lernen, nicht endgültig verpasst? Ergebnis ist oft: Das mit dem Computer lerne ich nicht mehr. Ich kann das nicht und es lohnt sich für mich auch nicht (mehr).

Resultat solcher Überlegungen, wenn sie nicht durch Beratung aufgefangen werden, ist häufig Resignation. Vorgängige Lebens- und Lernerfahrungen wirken fort. Sp gibt es eine Lernmüdigkeit, wenn negative Resultate aus schulischer Vergangenheit und milieuspezifische Kontexte verarbeitet werden müssen. Einer der problematischsten Hinderungsgründe sind die Schulerfahrungen: In der Schule war ich nie gut. Ich habe dieses Lernen satt. Soll ich denn nun wieder die Schulbank drücken?

Im Resultat wird betont, dass externe Faktoren als Lernhemmnisse und -schränken keineswegs unwichtig sind, allerdings erst bedeutsam werden, wenn sie für die Lernenden relevant werden. Auf Seiten der Personen existieren Gründe, zu lernen oder nicht zu lernen; diese Gründe sind eng an die biographischen Erfahrungen, Erwar-

tungen und Interessen gebunden. Die lernenden Personen haben sich in individuell erfahrenen milieuspezifischen Hinderungsgründen entwickelt, die zu Hemmnissen geworden sein können und mit institutionell bedingten Schranken, die wirksam werden.

Hemmnisse und Schranken werden aber eben erst wirksam in ihrer Bewertung durch die mit Gründen handelnde Person. „Widerständig ist nicht unbegründet“ (Faulstich/Grell 2005) ist die zusammenfassende Formel.

Lernschwierigkeiten resultieren oft aus unüberschaubaren Anforderungen:

- Störanfälligkeit durch verteilte Aufmerksamkeit, wenn der Tätigkeitszusammenhang zu vielschichtig ist;
- Unsicherheit aufgrund von Versagensängsten, wenn negative Erfahrungen besonders aus schulischen Lernen fortwirken;
- Ausweichen gegenüber Zeitdruck angesichts von Stresssituationen
- fehlende Übung selbstbestimmt zu lernen;
- unzureichende Selbsttätigkeit beim Lernen durch einschränkende Vorgaben;
- mangelnde Vertrautheit mit den Lernaufgaben, wenn die neuen Anforderungen nicht an die bestehenden Erfahrungen anschlussfähig sind;
- Unüberschaubarkeit der Lernaufgaben, wenn unklar ist, was nach einer Lernanstrengung besser wird;
- fehlende Erfolgserwartungen, wenn die Erträge des Lernens lediglich dem Betrieb zugute kommen;
- schlechter Gesundheitszustand, der die psychische Lernbereitschaft dämpft;
- Ermattung und Ermüdung, die Lernanstrengungen vermeiden lassen.

Alle diese Lernschwierigkeiten können weitgehend kompensiert werden, wenn deutlich wird, dass die erworbenen Fähigkeiten gebraucht und sinnvoll eingesetzt werden.

Nach Durchsicht der wissenschaftlichen Literatur zu diesem Thema, drängt sich also die Erkenntnis auf, dass die Forscher hinsichtlich ihrer Aussagen über die Lernfähigkeit und Lernleistungen im Erwachsenenalter umso unsicherer werden, je mehr kontroverse Forschungsergebnisse zutage treten.

Lerntheorien

Grundsätzlich fragwürdig wird daher der hinter den Untersuchungen stehende Begriff von Lernen. Der Lernbegriff an sich ist immer schon ein Konstrukt, welches vielfältig ausgelegt wird. Die behavioristisch orientierten Lernmodelle, die vor allem auf Watson und Skinner zurückgehen, sehen im Vorgang des Lernens eine Verhaltensänderung aufgrund von Erfahrung.

Dies setzt sich fort und gilt für die weiterhin am **Behaviorismus** orientierte Tradition der Lernforschung insgesamt, welche Lernen aus von außen bedingt auffasst. Dem liegt ein traditionelles, klassisches Verständnis von Lernen zugrunde, wie es etwa von Hilgard und Bower definiert wird: Lernen sei:

„Veränderung von Verhalten, oder im Verhaltenspotential von Organismen in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situationen zurückgeht“ (Hilgard/Bower 1983, 31). |

Wo ist der Haken dabei? In den Ohren vieler klingt diese Definition zunächst vernünftig.

1. Die Kritik setzt mit dem ersten Wort ein: Wenn alles **Verändern** Lernen ist, wird der Lernbegriff grenzenlos. Dann lernen nicht nur Individuen, Organismen, sondern es lernen Systeme, Regionen, es lernen Gesellschaften, die ganze Welt lernt, weil sie sich verändert. Das heißt, der Lernbegriff wird inhaltsleer. Man muss also überlegen, *was ändert sich eigentlich?*
2. Der zweite Kritikpunkt ist, dass von **Verhalten** geredet wird. Verhalten ist ein von außen beobachtbares Phänomen. Man sieht, dass jemand sein Verhalten geändert hat, aber warum die Änderung eingetreten ist, können wir durch Außenbeobachtung nie feststellen. Allein das Beobachten „ein Mensch sitzt in einem Kurs“ lässt uns über die Gründe, warum er das tut, nichts aussagen. Durch die Außenbeobachtung von Verhalten sehen wir nur die Oberfläche.

Die traditionellen Lerntheorien unterschlagen die Möglichkeit „innen“ nachzudenken, abzuwarten und zu entscheiden. Die Menschen werden zu manipulierbaren Objekten gemacht.

3. Drittens wird in dem Zitat von **Organismen** geredet. Menschliches Lernen wird gleichgesetzt mit dem Lernen von Ratten, Tauben, Waschbären. Und wir können dann überlegen, ob sich nicht entfaltetes Lernen von Menschen von dem, was wir bei Ratten beobachten können, unterscheidet dadurch, dass Menschen sich nicht *verhalten*, sondern *handeln*. Menschen messen ihren Aktivitäten Sinn zu; sie haben Gründe, warum sie etwas tun und unterscheiden sich insofern deutlich von reaktiven „Organismen“.

4. Viertens sind behavioristische Lerntheorien eigentlich Lehrtheorien. In **Instruktions- oder Trainingskonzepten** werden Wenn-dann-Ausagen umgedreht zu Um-zu-Schlüsse. Geleugnet wird die Unverfügbarkeit und Eigensinnigkeit, die Freiheit menschlicher Individuen. Sie werden zu manipulierbaren Objekten.

In fast allen z. Z. verfügbaren Lehr- und Wörterbüchern finden sich Beiträge, die durch diese Denkweise beherrscht oder zumindest infiziert sind (Steiner 1996; Edelman 2000; Seel 2000; Mielke 2001; Bednorz/Schuster 2002; Mazur 2004). Die Grundthese des Behaviorismus (engl. behavior=Verhalten) lautet, dass menschliches Verhalten ausschließlich die Reaktion auf einen äußeren Reiz darstellt. Es ist verblüffend, wie auch neuere („kognitivistische“ und „konstruktivistische“) Lerntheorien, die sich als komplex und differenziert darstellen, unreflektiert derartig kritikwürdige Definitionen des Lernens durch den Behaviorismus in ihren Grundzügen weiterverwenden.

Seit den 1990er Jahren rücken Fragen der individuellen *Bedeutsamkeit* von Lernen und seiner Zielsetzung in den Vordergrund des wissenschaftlichen Interesses. Methodisch sind diese Studien der **Biographieforschung** und der **Lebenslauforschung** zuzuordnen. Dazu kommen Erhebungen zu Fragen des **selbstorganisierten/selbstgesteuerten Lernens** an Bedeutung (Faulstich u. a. 2002).

Grund hierfür waren erstens die bildungspolitische Forderung nach Intensivierung des lebenslangen Lernens und damit verbunden die Aufforderung individueller Verantwortungsübernahme für die Gestaltung des Lernprozesses. Zweitens stand die

Frage der Selbstorganisation von Lernprozessen im Vordergrund der theoretischen Diskussionen um den Konstruktivismus, der in der Erwachsenenbildung breit rezipiert wurde. Empirische Forschungen zu Aneignungs- und Vermittlungsprozessen auf der Ebene von Interaktionsprozessen existieren allerdings kaum (Kraft 2002; Schüßler 2007).

In Anschluss an die Rezeption der **subjektwissenschaftlichen Lerntheorie** des kritischen Psychologen Klaus Holzkamp in der Erwachsenenbildungswissenschaft (Faulstich/Ludwig 2004) wurden vermehrt Untersuchungen zum Lernverhalten Erwachsener in verschiedenen Lernsettings durchgeführt wurden. Dabei steht die Frage der Bedeutsamkeit des Lernens im Zusammenhang mit individuellen Begründungen im Vordergrund. Die aus der Sinnhaftigkeit und Wahlfreiheit menschlichen Handelns resultierende Unverfügbarkeit menschlichen Entscheidens, Denkens und Handelns hat Holzkamp (Holzkamp 1993) aufgenommen und erkenntnistheoretisch einen Übergang vom „*Bedingtheits*“- zu einem „*Begründungsdiskurs*“ vollzogen.

Die personale Lebensgestaltung ist in einer **kritisch-pragmatistischen Lerntheorie** (Faulstich 2008) eingebunden in Sinn- und Bedeutungszusammenhänge des Weltbezugs der handelnden Individuen im gesellschaftlichen Kontext. Damit erhält auch der Begriff Lernen, wenn er auf menschliche Individuen bezogen wird, eine Verschiebung. „Lernen“ wird dann zu einem kritischen Begriff, indem er nicht mehr wie in der Reiz-Reaktions-Konstruktion auf Anpassung zielt, sondern auf Gestaltung setzt. Lernen impliziert immer einen Vorgriff auf Zukünftiges und gleichzeitig die Irritation von Routinen. Ein solches Lernmodell verschiebt die Frage nach den Ursachen hin zur Frage nach dem Sinn. Es macht deutlich, dass intentionales Lernen immer bezogen ist auf Situation und Interesse.

Knappe Hinweise auf didaktische Konsequenzen

Die geistige Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lernthemen ist für Lehren wichtig, und die Motivation kann durch selbständige Themenwahl und Arbeitsplanung gefördert werden. Man kann eine Person nicht einfach von außen zu einer bestimmten Reaktion veranlassen, weil die innere Struktur der Person bestimmt, wie sie sich mit den Anregungen, die aus dem umgebenden Milieu kommen, auseinandersetzt. Jeder sieht und deutet die Wirklichkeit anders und zwar immer subjektiv.

Die Didaktik ging lange Zeit davon aus, dass Personen das lernen, was gelehrt wurde, und dass am Ende einer Lehreinheit alle den gleichen Wissensstand oder die gleichen (vorgegebenen) Einsichten erlangt hatten. Diesem Lehr-/Lernmodell liegt die Vorstellung einer linearen Vermittlungsstruktur zugrunde. Klaus Holzkamp hat das als Lehr-Lern-Kurzschluss bezeichnet. Dagegen sind Menschen Individuum mit eigenen sinnlichen Wahrnehmungen, Erfahrungen, Kognitionen, Emotionen, etc., welches sich eigenen Gedanken machen über die Brauchbarkeit und Bedeutsamkeit der Lernangebote. Nach Horst Siebert, 1970 der erste Professor für Erwachsenenbildung an einer deutschen Hochschule, sind Erwachsene zwar lernfähig, aber unbelehrbar. Es geht nicht darum, belehrend Wissen weiterzugeben, sondern vermittelnd Zugänge zu Themen zu öffnen.

Die Annahme, Erwachsenen seien weniger lernfähig als Kinder und Jugendliche, rührt von der traditionellen Vorstellung, dass Kindheit und Jugend die Phasen des Lernens sind und danach die Phase des Anwendens kommt. Unterstellt wird ein primitives Akku-Modell, das den Menschen betrachtet als Batterie, die einmal gefüllt dann leerläuft.

Verschiedenste Ergebnisse der Wissenschaften vom Altern bestätigen aber heute in erstaunlicher Übereinstimmung, dass das Auftreten von „Altersdefiziten“ nicht ursächlich mit dem Lebensalter zusammenhängt, sondern durch viele sich wechselseitig bedingende Faktoren bestimmt wird. Leistungsmöglichkeiten wie Leistungseinschränkungen eines Menschen können deshalb nicht anhand seines Alters vorhergesagt werden.

Plakativ formuliert: Wenn man das Geburtsjahr kennt, weiß man weniger über einen Menschen als durch die Kenntnis seiner Anschrift. Man kennt dann nämlich nur das biologische Alter, während aus der Adresse auf Lebens- und Einkommensverhältnisse, regionale Kontexte und soziale Milieus geschlossen werden kann.

Die Ergebnisse der Altersforschung haben inzwischen zu einer Aufgabe des Defizitmodells geführt. Sie legen aber - nicht zuletzt wegen der individuellen Verschiedenheit von Altersprozessen - keine positiv formulierbaren Konsequenzen nahe. Vor

dem Hintergrund gleicher Grundannahmen konkurrieren heute eine Vielzahl scheinwissenschaftlicher Empfehlungen für ein erfolgreiches Altern.

Ihre inhaltliche Vielfalt ist vor allem ein Indiz für das Fehlen eines gesellschaftlichen Konsenses bezüglich der Stellung des Altern und der Alten in der Gesellschaft interessant ist – also für das Fehlen von angemessenen Altersbildern.

Knappe Hinweise auf betriebliche Konsequenzen: Präventive Arbeitsgestaltung

Eine mögliche Entwicklungslinie ist der Betriebsverbleib. Voraussetzung dafür ist, dass die Arbeitstätigkeiten im Betrieb eine sinnvolle Perspektive bieten. Die bei der Entwicklung moderner Arbeitsprozesse beobachtbaren persönlichkeitsfördernden Arbeitsbedingungen sind generell zu begrüßen, weil sie die gewachsenen psychischen Belastungen mindern. Für die Freisetzung der Potenziale älterer Beschäftigter sind in diesem Zusammenhang folgende Humankriterien zu beachten:

- Erweiterung der Handlungsspielräume
- Angemessene Zeitspielräume
- Durchschaubarkeit der Arbeitsbedingungen
- Abbau von Beeinträchtigungen
- Ermöglichen sinnlicher Erfahrung
- Rücksichtnahme auf soziale Situationen
- Öffnung für soziale Kontakte
- Einräumen unterschiedlicher Umsetzungsformen

Vergleicht man diese Humankriterien mit den Gegebenheiten an der Mehrheit der vorhandenen Arbeitsplätze, gibt es erhebliche Diskrepanzen: Es fehlt oft an Kenntnissen über Sinn und Zweck der Arbeit; es mangelt an Kollegialität und emotionalen Bezügen; der Informationsfluss ist oft gestört; es gibt nur eingeschränkte Spielräume für Kreativität; die Organisation der Arbeit berücksichtigt zu selten die Wünsche der Beschäftigten; Führungsstile sind oft wenig kommunikativ und eher an hierarchischen Befehlsstrukturen als an arbeitsförderlichen Zielen orientiert; die Arbeitsgestaltung wird oft ohne Beteiligung der Beschäftigten „verordnet“; häufig herrscht eine demotivierende Unternehmenskultur, die eher den Einzelerfolg als den der Teamarbeit honoriert.

Der DGB Index „Gute Arbeit“ kommt auf nur 12 % gute Arbeitsplätze, jedoch auf 34% schlechte und 54% mittelmäßige. Insgesamt gilt: Die Mehrzahl der Arbeitsplätze wird für nicht oder nur bedingt persönlichkeitsförderlich befunden. Dies betrifft alle Arbeitsplätze, umfasst also auch die Tätigkeiten Älterer.

Zukünftige Personalstrategien müssen deshalb abstellen auf Beteiligung der Beschäftigten bei der Gestaltung der Arbeit, auf sinnvolle Altersmischung, Austausch zwischen den Generationen, angemessene Strategien der Rekrutierung, Personalentwicklung, des Arbeitsschutzes, bis hin zur Technikentwicklung und Anforderungen an Bedienbarkeit.

Vorausgesetzt ist, dass der Prozess des Alterns im Betrieb bewusst human gestaltet wird. Handlungsfelder auf betrieblicher Ebene sind vielfältig:

ARBEITSGESTALTUNG

- Fertigungs- Dienstleistungstiefe
- Technikanforderungen
- Arbeitsorganisation

Statt verschärfter Arbeitsaufspaltung können durch Tätigkeitszusammenfassung die Handlungsspielräume erweitert werden. Arbeitende sind dann nicht mehr nur Lückenbüßer der technischen Rationalisierung, sondern die Technik wird den Menschen angepasst.

PERSONALENTWICKLUNG

- Gesundheitsförderung
- Einstellung, Karrieren
- Lebenslanges Lernen und Weiterbildung

Entfaltung in der Arbeit kann ermöglicht werden durch Sicherung der physischen Leistungsfähigkeit, durch die Chancen des Weiterkommens und durch Lernmöglichkeiten.

ARBEITSZEITGESTALTUNG

- Arbeitsdauer
- Arbeitszeitlage
- Verteilung der Erwerbsphasen
- Übergang in Rente

Statt Dauerstress geht es darum, die Arbeit den menschlichen Rhythmen gemäß zu gestalten. Erholphasen, Sabbaticals und Übergangsstrategien sind auszubauen.

ARBEITSPLÄTZE FÜR ÄLTERE

- Altersgerechte Anforderungen
- Bedienbarkeit der Technik
- Altersgerechte Entwicklungsmöglichkeiten

Für Ältere wird besonders deutlich, was für alle Beschäftigten gilt: Überhöhte Belastung beschleunigt Verschleiß. Technische Unterstützung z. B. bei körperlichen Anforderung beim Heben oder in erzwungenen Körperhaltungen beugen chronischen Erkrankungen vor. Die technischen Potentiale sind dabei noch keineswegs ausgeschöpft. Zentral ist, Sinnhaftigkeit und Freude in der eigenen Arbeitstätigkeit und deren Weiterführung sehen zu können.

Dabei steht die Personalentwicklung im Zentrum betrieblicher Umstellungsprozesse. Im Rahmen der „alternden Gesellschaft“ hängt die Wirtschaftskraft der Unternehmen von der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Belegschaften und damit von der altersgerechten Gestaltung der Arbeitsprozesse ab.

„Lebenslanges Lernen“, seit Jahrzehnten ein relativ folgenloses Schlagwort, wird nun in seiner Umsetzungsnotwendigkeit zunehmend deutlich. Weiterbildung stellt in diesem Kontext keine isolierte Strategie dar, sondern ist einzubinden in eine umfassende Konzeption der Unternehmensentwicklung.

Die Beispiele geben Anstoß für Weiterentwicklungen. In ausgewählten Betrieben aus verschiedenen Branchen und Größenklassen wird zusammen mit den Personalverantwortlichen (inkl. Betriebs- und Personalräte) ein jeweils betriebsspezifisches **Beratungs- und Weiterbildungskonzept** für ältere Arbeitnehmer entwickelt.

Eine erweiterte Umsetzungsstrategie muss **Übergangsprozesse** zwischen Erwerbsarbeit und anderen Tätigkeitsformen flexibilisieren. Das Ausscheiden aus dem Betrieb darf nicht als endgültiger Abschied erfolgen. Rückkehrmöglichkeiten aber auch frühzeitiges Ausscheiden können gestützt werden.

Offenheit I: Narrenfreiheit der Alten

Sie drängen dazu unser Bild vom Altern als ein kollektives Konstrukt neu zu zeichnen. Unsere Gesellschaft hat aber bisher kein angemessenes Altersbild entworfen. Es gibt ein Zurückbleiben der kulturellen Perspektive gegenüber der demographischen, ökonomischen und sozialen Situation – einen culturel lag.

Als Strukturprinzip der Verortung in unserer Gesellschaft wirkt nach wie vor die Erwerbsarbeit. Danach werden die Erwerbstätigen in einen Zustand der nachberuflichen Freiheit entlassen, der einerseits von fremden Ansprüchen entlastet, andererseits aber denjenigen, dessen Wissen, Können und Erfahrung für niemanden mehr von Bedeutung ist, seiner bisherigen Aufgaben, seiner gesellschaftlichen Teilhabe, seines Selbstverständnisses und letztlich seiner Würde beraubt: Man gilt nichts mehr. Freiheit wird so zur Narrenfreiheit.

Die hohe Variabilität des Lebens im Alter, seine beinahe individuelle Eigentümlichkeit, die empirisch festgestellt wird, und die offenbare Schwierigkeit, erfolgreiches Altern einvernehmlich zu bestimmen, werden als Narren- oder Willkürfreiheit der Alten interpretiert und gibt desto dringender Anlass darüber nachdenken, ob unsere Gesellschaft sich auf Dauer eine große Zahl funktionsloser alter Narren leisten kann oder ob es eher wahrscheinlich ist, dass die Willkürfreiheit der alten Närrinnen und Narren durch Zuweisung von Funktionen mittelfristig wieder beschränkt werden wird – wenn die Alten ihre Funktion und Rolle nicht vorher selbst neu bestimmen.

Offenheit II: Ressourcenmodell des Alterns

Es gibt offensichtlich kein verbindliches Bild des Alterns und des Lebens bei fortschreitendem Altern mehr, das Alternden zugemutet wird, das sie übernehmen oder gegen das sie sich auflehnen können – mit Ausnahme vielleicht der negativen und – wie nachgewiesen – unhaltbaren Defizit-Vorstellung. Wir wissen nicht, was die Alten sinnvollerweise tun sollen, welcher Ort ihnen billigerweise zukommen kann, welche Aufgaben sie übernehmen, welche Rechte sie haben und worauf sich ihre Würde gründet.

Altern ist damit zu einer Aufgabe des individuellen Entwurfs geworden – und dies selbst in Fällen, in denen der Traum, den man im eigenen Altern zu verwirklichen trachtet, sich an vorgefundene etablierte Bilder anschließt und diese übernimmt. Man könnte ja auch anderen Horizonten nachstreben und ist insofern zumindest für seine Wahl verantwortlich. In anthropologischer Perspektive ist diese Situation der alternenden Menschen keine Situation angenehmer Wahlfreiheit, sondern eine Situation individueller Be- und Überlastung durch Zwang zum permanenten Selbstentwurf.

Diese Freiheit führt oft zu beeindruckenden Selbstentwürfen, ebenso oft aber auch zu Skurrilitäten und Kruditäten, die sich häufig dem mißlingenden Versuch verdanken, für den Blick der Anderen wieder als Person kenntlich zu werden, die ihre Einzigartigkeit nicht nur aus ihrer Vergangenheit herleitet, sondern aufgrund ihrer gegenwärtigen Lebensleistung beanspruchen kann.

Worauf es ankommt ist ein Einbeziehen in gesellschaftliche Zusammenhänge; es geht um Teilhabe an Formen der Arbeitsteilung. Dies ist die Quelle von **Anerkennung**, darauf beruht **Verantwortung**. Wir brauchen einen neuen Begriff von „Wir“. Letztlich sichern Ältere den Zusammenhalt unserer Gesellschaft. Eine Gesellschaft die sich zusammensetzt aus kalten Rechnern, würde ihren Zusammenhalt verlieren.

Dabei gibt es ein hohes Spektrum der Gestaltungsmöglichkeiten. Rainer Maria Rilke hat 1899 – damals 24jährig – das Thema behandelt und in dem bekannten Gedicht aus dem „Stundenbuch“ zutreffend gefasst:

Ich lebe mein Leben in wachsenden Ringen,
die sich über die Dinge ziehn.
Ich werde den letzten vielleicht nicht vollbringen,
aber versuchen will ich ihn.

Ich kreise um Gott, um den uralten Turm,
und ich kreise jahrtausendelang;
und ich weiß noch nicht: bin ich ein Falke, ein Sturm
oder ein großer Gesang.

Zum Schluss dann doch einige Anmerkungen zum LLL, zum „Lebenslangen Lernen“ oder besser zur Lebensentfaltenden Bildung. Wenn es nicht um die Banalität gehen soll, dass wir nie auslernen, solange wir leben, ist ein Konzept der Aneignung und Vermittlung in intentionalen Lernprozessen verteilt über die Lebensphasen gemeint.

„Lifelong learning“ hat aber in der deutschen Fassung als „lebenslanges Lernen“ einen negativen Mitklang – von „lebenslänglich“ in einer Zwangsanstalt. Man wird verhaftet und gezwungen zu lernen. Schon früh ist in der Debatte auf die Unentrinnbarkeit der „Lebenslänglichkeit“, aus der man nie entfliehen kann, und auf Anpassungstendenzen an eine unbegriffene Wandeldynamik hingewiesen worden. Und der Begriff Lernen bleibt inhaltsleer, wenn er sich der Tradition und Perspektive von „Bildung“ verweigert. „Lebensbegleitend“ – als Alternative - klingt zu nebensächlich und könnte „sterbebegleitend“ werden; „lebensumspannend“ oder „lebensumfassend“, die ebenfalls als Stichwörter der Debatte auftauchen, haben fast totalitäre Konnotationen. Demgegenüber ist „lebensentfaltend“ verbunden mit aktiver Gestaltung und Erweiterung der eigenen Horizonte und Handlungsmöglichkeiten. Gleichzeitig halte ich den Begriff Bildung für einen Entwurf, der nach wie vor Lernen auf individuelle und gesellschaftliche Perspektiven hin orientieren kann. Also: lebensentfaltende Bildung.

Wir lernen bis zu unserer letzten Sekunde. Genau so lange haben wir auch die Möglichkeit lebensentfaltender Bildung.