

Lebenslanges Lernen (auch) im Alter? - Selbstgesteuertes Lernen, Medienkompetenz und Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien älterer Erwachsener im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung

Magdalena Malwitz-Schütte

In diesem Beitrag werden zunächst einige wichtige Altersbegriffe und Altersklassifikationen definiert, ein Zusammenhang zwischen kognitiver Leistungsfähigkeit und dem Einfluß des Alters hergestellt und im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung diskutiert: „Wie weit verändern sich (ältere) Erwachsene (noch), wie weit sind sie (noch) lernfähig?“ Bildungsprozesse und lebenslanges Lernen werden als nicht allein auf den Erwerb von Qualifikationen gerichtet beschrieben, sondern als lebensbegleitende Aufgaben. Zuerst theoretisch werden Lebenslanges Lernen, selbstorganisiertes Lernen älterer Erwachsener und ihr Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien (Stichwort Medienkompetenz) miteinander verbunden und dann praktisch am Beispiel eines weiterbildenden Studienprogramms für ältere Erwachsene in medienorientierten Lernumgebungen mit selbstgesteuerten/ selbstorganisierten Lernprozessen vorgestellt und beschrieben.

1. Einleitung

Deutschland steht wie viele Staaten vor einer demographischen Entwicklung, bei der die Altersstruktur der Bevölkerung sich fließend in Richtung einer zunehmenden Alterung der Gesellschaft verändert, populistisch und wenig reflektiert auch als „demographische Überalterung“ bezeichnet“ (vgl. Statistisches Bundesamt 2003). Eine sinnvolle Planung der langen Zeitspanne der nachberuflichen bzw. nachfamilialen Lebensphase wird zunehmend erforderlich. Bildung und Weiterbildung für individuelle Interessen können hier Bausteine für eine aktive und befriedigende Gestaltung dieses Lebensabschnittes sein. Diese Phase kann durch eine Reihe von Schlagworten gekennzeichnet werden: „Verjüngung“ des Alters, „Verkürzung der Lebensarbeitszeit“, „Erhöhung der durchschnittlichen Lebensdauer“. Durch die Verlängerung des Ruhestands, gepaart mit zunehmend besseren Aktivitätsressourcen kann sich aus einer passiv durchlebten Restzeit eine eigenständige Lebensphase entwickeln, die sich nach neuen Kriterien ordnet, nach neuen Handlungsprojekten ruft und nur geringe institutionelle Vorgaben (Rollenerwartungen, Normen) hat.

Die seit den 90er Jahren intensiv geführte internationale Debatte über lebenslanges Lernen hat auch

eine Einbeziehung bzw. Ausweitung dieses Konzepts auf „ältere Erwachsene“ und damit auch auf die Gruppe der älteren Studierenden gebracht. Zugleich mit der Einführung und Verbreitung des Konzepts ergab sich ein Wechsel der Perspektive. Statt der Institution, - also der Schule oder Hochschule - stehen nun die Lernenden und deren Bedürfnisse im Vordergrund. Von rein fachspezifischen Lehrplänen und disziplinärer Wissensorganisation ging die Entwicklung hin zum individuellen, häufig auch selbstorganisierten Lernprozess.

Eine Umsetzung des Konzepts vom „Lebenslangen Lernen“ ist die Öffnung der Hochschulen für solche älteren Erwachsenen, die Interesse daran haben, sich mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinander zu setzen. Die Bereitschaft, sich im Alter weiterzubilden, wird zunehmend zur Notwendigkeit, um mit den technologischen und kulturellen Entwicklungen in Europa auch im Alter Schritt halten und an demokratischen Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen qualifiziert teilnehmen zu können. Die Beteiligung „älterer Erwachsener“ an wissenschaftlicher Bildung ist eine gute Möglichkeit, die ständig steigenden Anforderungen an das Bildungs- und Qualifikationsniveau dieser Gruppe offensiv anzunehmen. Im Gegenzug konsumieren ältere Studierende aber nicht nur die Ressource Wissenschaft, sie bringen aktiv ihre biografisch erworbenen Ressourcen ein. Dies wirkt sich wiederum auf den Wissensstand einer älter werdenden Gesellschaft aus und ist somit auch als ein notwendiger Beitrag zur Lebendigkeit des demokratischen Prozesses zu werten.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst einige wichtige Altersbegriffe und einige Altersklassifikationen dargestellt und ein Zusammenhang zwischen kognitiver Leistungsfähigkeit und Alterungsprozessen bzw. dem Einfluss des Alters hergestellt und diskutiert. Anschließend wird kurz skizziert, welche Faktoren das Lernen „älterer Erwachsener“ in Lernumgebungen wissenschaftlicher Weiterbildung beeinflussen, was sie von jüngeren Lernenden unterscheidet.

Im nächsten Abschnitt wird eine Leitidee in der Weiterbildungsdiskussion, das *lebenslange Lernen* vorgestellt und im Hinblick auf ältere Lerner diskutiert. Bildungsprozesse und *lebenslanges Lernen* sind nicht allein auf den Erwerb von Qualifikationen gerichtet, sondern lebensbegleitende Aufgaben. Auch „ältere Erwachsene“ stehen immer wieder vor Situationen, in denen sie sich neu orientieren müssen, für die sie durch schulische Lernprozesse oder frühere berufliche Erfahrungen kein dauernd gültiges Handlungsmuster erwerben konnten.

In der Weiterbildung, bzw. Erwachsenenbildung ergibt sich für die Lernsituation bzw. die Planung von Lehrveranstaltungen für und mit Älteren in Theorie und Praxis die Frage: „Wie weit verändern sich (ältere) Erwachsene (noch), wie weit sind sie (noch) lernfähig?“. Diese Frage wird im Kapitel „Wissenschaftliche Weiterbildung, Erwachsenensozialisation und Alterungsprozesse“ thematisiert.

In einem weiteren Kapitel soll ein spezielles Konzept des Lernens Erwachsener im Mittelpunkt stehen: das *selbstgesteuerte, selbstorganisierte* oder *selbstbestimmte Lernen* als, so wird vermutet, besonders geeignetem Konzept für den Umgang Lernender mit komplexen Sachverhalten, Wissensbeständen und Mediennutzung. Es wird zunächst gezeigt, dass dieses Konzept viele

Facetten hat und unterschiedlich definiert und bewertet wird. Wenn mit Konzepten selbstgesteuerten, selbstorganisierten oder selbstbestimmten Lernens in der Erwachsenenbildung bzw. wissenschaftlichen Weiterbildung „älterer Erwachsener“ gearbeitet wird, setzt das besonders stark die Fähigkeit zur Selbstverantwortung und Autonomie der Lernenden voraus.

Im Kapitel 5 werden Typen und Modelle von Wissenschaftlicher Weiterbildung „älterer Erwachsener“ an Universitäten und Hochschulen in Deutschland im Überblick referiert und gezeigt, dass die Organisationsformen dieser Studienangebote sehr unterschiedlich sind und i. d. R. „älteren Erwachsenen“ ein Studium als „Gasthörer“ bzw. „besondere Gasthörer“ ermöglichen.

„Älteren Erwachsenen als Lernenden“ und ihrem Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien ist ein weiteres Kapitel gewidmet. Zunächst wird die Genese des Begriffs Medienkompetenz kurz referiert und die Bedeutung für den Zugang „älterer Erwachsener“ zu medialen Technologien, insbesondere dem Internet, erörtert. Vermutlich ist Medienkompetenz auch eine Schlüsselqualifikation für selbstgesteuerte Lernprozesse, insbesondere um sich in medien-dominierten Lernumgebungen kompetent orientieren zu können. Anschließend werden aus ausgewählten Daten bzw. Ergebnissen von Studien auch einige Unterschiede bei der Beteiligung bzw. Nutzung des Internets zwischen älteren und jüngeren Erwachsenen in Deutschland und Europa referiert.

Als praktisches Beispiel für die theoretisch erörterten Konzepte werden dann deskriptiv Rahmenbedingungen und organisatorische Situation der Internetaktivitäten von Seniorstudierenden eines Programms zur wissenschaftlichen Weiterbildung „älterer Erwachsener“ an der Universität Bielefeld vorgestellt. Es folgt die Beschreibung eines Beispiels für E-Learning, bei dem Fähigkeiten zum selbstorganisierten Lernen und Medienkompetenz erforderlich sind: der Einsatz einer Lernplattform in einem Seminarangebot für „ältere Erwachsene“ „Workshop KSK – Kommunikation – Sprache – Kultur. Lernen und Arbeiten auf einer Lernplattform im Internet.

In einem abschließenden Resümee werden Ergebnisse bzw. Annahmen über den Zusammenhang der in den einzelnen Kapitel thematisierten Schwerpunkte verdichtet und zueinander in Beziehung gesetzt.

2. Lernen und Alter – Lernen im Alter

2.1 Alter und Altern: Altersbegriffe

Seit der Antike wird in vielen Kulturen der Verlauf des menschlichen Lebens, der individuelle Lebenslauf, in Lebensalter oder Lebensphasen unterteilt, die einen Aufstieg, einen Höhepunkt und eine Abnahme oder einen Abbau beinhalten. Die Bewertung dieser Vorgänge in den verschiedenen Lebensphasen manifestiert sich in Altersbildern, die einem deutlichen gesellschaftlichen Wandel unterliegen. Insbesondere in den letzten 30 Jahren haben sich tradierte Altersbilder durch

sozialstrukturelle Einflüsse stark verändert. Bei der Bewertung oder Beschreibung von Alter, Altern oder Alterungsprozessen wird, explizit oder implizit, immer eine Alterskategorisierung verwendet, die sich auch als normative Altersgrenze manifestiert.

Wissenschaftlich fanden diese Veränderungen ihren Niederschlag in der Debatte um den demographischen Wandel und den „Strukturwandel des Alters“ (vgl. Schulze 1998, 33). Eine wichtige Rolle in allen Diskussionen spielt dabei die Pensionierung bzw. der Eintritt in die Rente als Übergang des Individuums in die Lebensphase des Alters, zugleich mit der Berufsaufgabe findet in der Regel eine Reduzierung der beruflich bedingten Sozialkontakte statt.

Menschliche Alterungsprozesse primär aus sozialwissenschaftlicher Perspektive gesehen: *Altern* als dynamisches Konzept ohne klare Zeitpunkte, ohne fest definierte Einschnitte und Zäsuren, es gibt nur Übergänge. Das *Alter* eines Menschen wird in dieser Perspektive durch biologisch/gesundheitliche Determinanten bestimmt, aber auch durch die Definition anderer Individuen und Gruppen in der sozialen Kommunikation und Interaktion. Ist **Alter/Altern** eine abhängige oder unabhängige Variable bei der Betrachtung von Lernprozessen? Beeinflusst das Alter bzw. Altern den Lernprozess oder beeinflussen Lern- und Bildungsprozesse den Alterungsprozess? Die Frage, ob Alter bzw. der beobachtbare physische Alter(n)sprozess eine relevante vielleicht sogar eine entscheidende Größe im Lernprozess von älteren Erwachsenen darstellt, ist von großem theoretischem Interesse, zur Zeit aber durch die Forschungslage noch nicht zu beantworten.

In ihrer Untersuchung „Kommunikation im Alter“ hat Schulze (1998) unterschiedliche Dimensionen des Altersbegriffes differenziert. Sie unterscheidet zwischen dem *biologisch-physiologischen Altersbegriff*, der sich im äußeren Erscheinungsbild der Person manifestiert und die körperlichen Prozesse des Alterns umfasst, der *psychisch-intellektuellen Altersdimension*, die vor allem von außen beeinflussbare Persönlichkeitseigenschaften und Veranlagungen umfasst (Intelligenz, Lernfähigkeit) und der *sozialen Altersdimension*, die durch eine starke Normierung der in einer Gesellschaft vorherrschenden Alterseinteilungen bestimmt wird und an das chronologische (kalendarische) Alter gebunden ist (vgl. Schulze 1998, 20f.).

2.2 Altersklassifikationen und Alterskategorisierungen

Die Klassifikation „ältere Erwachsene“ bezeichnet in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur die Gruppe der Menschen, deren Lebenssituation vor allem durch den Übergang vom Erwerbsleben in den Ruhestand gekennzeichnet ist. „Ältere Erwachsene“ können als eine sehr differenzierte Gruppe beschrieben werden, differenzierter in ihren Ansprüchen und Voraussetzungen als jüngere Erwachsene, differenzierter in ihren biologischen, psychischen und sozialen Parametern. Es gibt sehr unterschiedliche Konzepte und Vorstellungen vom Alter und Altern. Es wird als biologischer Abnutzungs- bzw. Abbau- oder Verfallsprozess oder als Reifen, als lebenslanger Entwicklungsprozess gesehen. Einigkeit über Altersgrenzen, Altersdefinitionen und Altersbegriffe gibt es nicht. Die Weltgesundheitsorganisation der Vereinten Nationen (WHO) legte

den Altersbeginn auf 65 Jahre fest (u. a. wegen des Übergangs vom Erwerbsleben in den Ruhestand). Im „Bundesaltenplan“ werden über 60jährige als „ältere Menschen“ bezeichnet.

Überwiegend werden in staatlichen oder bürokratischen Alterskategorisierungen 55/60- bis 70jährige Menschen als die *Älteren*, über 70-bis 75jährige als *alte Menschen*, über 75jährige als *Betagte* und über 80jährige als *hochbetagte Menschen* eingestuft bzw. kategorisiert. In der entwicklungspsychologischen Forschung vorgestellte Altersklassifikationen teilen den Zeitraum des individuellen Lebensalters in Lebensphasen („stages“) ein. Levinson schlägt eine Dreier-Klassifikation mit zwei Übergängen als Modellvorstellung für die Lebensphasen („lifespan-transitions“) vor (Levinson 1986, 3ff.):

- jüngeres Erwachsenenalter (17 bis Anfang 40), Übergang als midlife-transition mit 40 bis 45 Lebensjahren,
- mittleres Erwachsenenalter (ca. 40 bis Mitte 60), Übergang als latelife-transition mit 60 bis 65 Lebensjahren,
- späteres oder höheres Erwachsenenalter (ab 60 Lebensjahren).

Cockerham differenziert die Lebensspanne wesentlich stärker und schlägt als Kategorisierung „stages of the human life cycle“ vor (Cockerham 1991, S.11) und unterteilt das Erwachsenenalter in fünf Lebensphasen (stages) ein:

- (1) Frühes Erwachsenenalter (Early Maturity) von ca. 17 bis zu 25 Jahren,
- (2) Jüngeres Erwachsenenalter (Maturity) von ca. 25 bis zu 40 Jahren,
- (3) Mittleres Erwachsenenalter (Middle Age) von ca. 40 bis zu 55 Jahren,
- (4) Späteres/Höheres Erwachsenenalter/beginnendes „Junges Alter“ (Later Maturity) von ca. 55 bis zu 75 Jahren,
- (5) Alter/beginnendes „Altes Alter“ (Old Age) von ca. 75 Jahren aufwärts.

Wenn im vorliegenden Aufsatz von „älteren Erwachsenen“ die Rede ist, sind im besonderen die Lebensphasen (3) und (4) nach Cockerham gemeint: das mittlere und spätere Erwachsenenalter.

2.3 Lernen im Alter

Der Wandel bzw. die Veränderungen in der Intelligenzforschung durch die Ablösung allgemeiner Intelligenzkonzepte zugunsten der Beschreibung intra- und interindividuell unterschiedlicher, spezifischer Fähigkeiten brachte auch eine Neubewertung der Altersdimension in der Intelligenzforschung. So stellte der amerikanische Intelligenzforscher Schaie schon 1984 knapp und präzise fest: „Ein intellektueller Altersabbau ist empirisch nicht zu belegen“ (Schaie 1984, 231). Für die Erforschung kognitiver Leistungsfähigkeit im Alter war die Dichotomisierung der Intelligenz in *erfahrungsabhängige* und *erfahrungsunabhängige Intelligenzfaktoren* ein wichtiger Entwicklungsschritt. Dies fand seinen Niederschlag im Konzept der „flüssigen/fluiden“ und der „kristallisierten/crystallized“ Intelligenz (Horn & Cattell 1967). „Fluide“ Intelligenz bedeutet dabei

das messbare Ergebnis des Einflusses biologischer Faktoren auf die intellektuelle Entwicklung ohne Einwirkung von Erziehung und Erfahrung, „kristallisierte“ Intelligenz die erlernte Fähigkeit, logische Beziehungen zu finden, zu urteilen und Strategien/Hilfen zum Problemlösen einzusetzen.

Zusammenfassend seien hier einige, ziemlich übereinstimmend als wichtig bewertete psychische und soziale Einflußfaktoren auf die kognitive Leistungsfähigkeit „älterer Erwachsener“ genannt:

- intelligentes Verhalten
- emotionale Stärke,
- Vorhandensein von bzw. Verfügung über Coping-Strategien zur Bewältigung von Krisen und krisenhaft erlebten Lebensereignissen,
- soziale Ressourcen und Netzwerke,
- die Fähigkeit zur Stressbewältigung,
- sexuelle Aktivität,
- berufliche Zufriedenheit.

Bezogen auf die Teilnahme älterer Erwachsener an wissenschaftlicher Weiterbildung ist sicher der erste Faktor besonders wichtig. Intelligentes Verhalten kann tendenziell immer öfter erwartet werden, die formale Qualifikation, d.h. der höchste erreichte Bildungs- bzw. Schulabschluss liegt schon heute häufiger mindestens im mittleren Bereich. So hatten in einer empirischen Befragung Teilnehmer am Weiterbildungsprogramm STUDIEREN AB 50 im Jahre 2002 zu 10% einen Volksschulabschluss und zu 35% einen mittleren Bildungsabschluss/Mittlere Reife, 11% hatten ein (Fach-)Abitur und 42% verfügten über einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss. Ca. die Hälfte der Studierenden ab 50, die an der Befragung teilnahm, hatte bereits vor ihrem weiterbildenden Studium eine höhere Schulbildung. Die Kreuztabellierung der Ergebnisse zum Bildungsabschluss mit dem Geschlecht ergab keine deutlichen Geschlechterunterschiede. Wenn danach unterschieden wurde, ob vor Beginn des der weiterbildenden Studien bereits ein Hochschulabschluss erreicht worden war, ergab sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern zugunsten der Männer (vgl Malwitz-Schütte & Buschkämper 2006, 303 f.).

Seit den achtziger Jahren, u.a. im Anschluss an die Ergebnisse der BOLSA-Langzeitstudie (Thomae 1987) wird primär das „funktionale“ statt des chronologischen oder kalendarischen Alters als wichtig für Weiterbildungsverhalten und Lernbereitschaft angesehen. Unter dem „funktionalen Alter“ wird Alter als Ergebnis, als Prozess, als Entwicklung verstanden. Nicht das chronologische Geburtsdatum ist danach entscheidend, wichtige Einflussgrößen sind vielmehr: Gesundheit, Lebensstil, soziale Schicht, persönliche Situation und Bildungsstand.

3. Lebenslanges Lernen - wichtige Leitidee in der Weiterbildungsdiskussion

Der Begriff *Lebenslanges Lernen* (lifelong learning bzw. lifelong education, auch permanent education) wird seit den sechziger Jahren national wie auch international als bildungspolitische Formel verwendet (vgl. Sutton 1996, 28 f). Innerhalb der Weiterbildungsdiskussion der letzten Jahre ist das *Lebenslange Lernen* (wieder) ein wichtiger Topos (geworden) (vgl. Knoll). Unter *Lebenslangem Lernen* sollen hier alle institutionalisierten und nicht-formalen Lernprozesse über den gesamten Lebenszyklus (life-span) eines Menschen verstanden werden, unabhängig davon, ob das Lernen aus persönlichen, sozialen und beruflichen Gründen stattfindet (vgl. Hasan 1996, 35). Der Begriff des *Lebenslangen Lernens* wird häufig auf den nachträglichen Erwerb formaler Qualifikationen reduziert. Das Postulat des „Lebenslangen Lernens“ betrifft aber nicht nur die Ausbildungs- und Berufsphase, sondern auch die nachberufliche Lebensphase.

3.1. Lebenslanges Lernen (auch) im Alter

Die seit den 90er Jahren (wieder) intensiv geführte internationale Debatte über lebenslanges Lernen als Leitidee der Weiterbildung (continuing adult education) hat auch eine Einbeziehung bzw. Ausweitung dieses Konzepts auf die Gruppe der älteren Studierenden gebracht. Besondere Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung „älterer Erwachsener“, d. h. älterer Lerner gewann das Konzept Lebenslanges Lernen durch den in den letzten Jahren erfolgten Wechsel der Perspektive von der Institution zu den lernenden Subjekten und deren Bedürfnissen sowie von fachspezifischen Curricula und disziplinärer Wissensorganisation zum individuellen Lernprozess (vgl. Wolter 2001, 149). Der Schwerpunkt der Interaktionen im Lernprozess wechselte somit von den Anforderungen und Angeboten von Institutionen auf die individuelle Nachfrage der Lernenden. Lebenslanges Lernen macht eine stärker nachfrage- bzw. subjektorientierte Gestaltung von Weiterbildungsprogrammen auch für „ältere Erwachsene“ erforderlich, die Wolter in Anlehnung an die internationale Diskussion als „nicht-traditionelle Studierende“ (adult students) bezeichnet: Studierende, die nach dem Ende der aktiven Erwerbsarbeit oder der Familienphase ein Studium, zumeist ohne berufliche Verwertungsabsicht, aufnehmen (Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere an Universitäten und Hochschulen, Universitäten des 3. Lebensalters, Seniorenstudien, vgl. Wolter 2001, 142). Entscheidend für die Zugehörigkeit zur Gruppe der Seniorstudierenden ist dabei nicht die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Alterskohorte, sondern die „nachberufliche Studienmotivation“ (vgl. Wolter 2001, 144 f).

3.2 Erwachsenensozialisation und Alterungsprozesse

Für die Weiterbildung, bzw. Erwachsenenbildung ergibt sich für die Lernsituation bzw. die Planung

von Lehrveranstaltungen für und mit Älteren in Theorie und Praxis die Frage: „Wie weit verändern sich (ältere) Erwachsene (noch), wie weit sind sie (noch) lernfähig?“.

Das Konzept der *Sozialisation* beschreibt die Transformation des biologischen Wesens Mensch in ein soziales Wesen mit spezifischen kulturellen Maßstäben, mit einer starken Betonung des Lernens und mit der Interaktion zwischen Individuen und Gruppen. Mit der Ausdehnung des Sozialisationskonzepts auf die gesamte Lebenszeit wird heute in den Sozialwissenschaften die Sozialisation als lebenslanger Prozess gesehen. Politiker, Presse und Meinungsmacher hinken diesen Erkenntnissen nicht selten hinterher. Das bedeutet, dass sie dann „ältere Erwachsene“ nach ihrem Ausscheiden aus dem Erwerbsleben die Lernfähigkeit faktisch bestreiten oder sich, wie vor einiger Zeit in der Zeitschrift Focus (Focus 2001, Heft 47) über ihren Lerneifer lustig machen.

Etwa seit Mitte der achtziger Jahre ist in der deutschen Literatur zur Sozialisationsforschung in Erweiterung des Sozialisationskonzepts (Sozialisation = Jugend) eine stärkere theoretische Hinwendung auch zu Erwachsenen festzustellen: das Erwachsenenalter wird als Teil des sozial verfassten Lebenslaufs gesehen, die *Identitätsentwicklung* als ein lebenslanger, aktiv gestaltender dynamischer Prozess der Anpassung und der Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner sozio-kulturellen Umwelt auf der Grundlage einer ausgebildeter Persönlichkeitsstruktur.

Aber noch in den 90er Jahren wurden Lernen und Weiterbildung älterer Erwachsener nicht explizit thematisiert. So gab es in einem Standardwerk der Erziehungswissenschaften, im „Neuen Handbuch der Sozialisationsforschung“ in der Ausgabe von 1991, keine sozialisationstheoretischen Überlegungen speziell zu älteren Erwachsenen. Anders war die Situation in den USA und in Großbritannien. Hier etablierte sich die Thematisierung des Lernens älterer Erwachsener mit dem von Lumsden herausgegebenen Sammelband zu historischen, methodologischen, ethischen und philosophischen Fragestellungen beim Lernen im Alter (Lumsden 1985). So wurde hier auch die *Disengagement-Theorie* (Cumming & Henry 1961) konzeptionell zurückgewiesen und empirisch als widerlegt betrachtet (vgl. Merriam & Lumsden 1985, 53 f.). Die Theorie des *intrinsic disengagement* wurde Anfang der 60er Jahre in den USA entwickelt und unterstellte alten Menschen einen quasi naturgesetzlich gegebenen Rückzug aus Altersgründen aus der öffentlichen in die private Sphäre. Seit den späten 80er Jahren entwickelte sich die *educational gerontology* als Teilgebiet der *gerontology*, verstanden als Konzept und praktische Anwendung im Feld des menschlichen Alterns (Sherron & Lumsden 1985).

4. Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Lernen

In diesem Kapitel soll ein spezielles Konzept des Lernens Erwachsener im Mittelpunkt stehen: das *selbstgesteuerte, selbstorganisierte* oder *selbstbestimmte Lernen*. Dabei geht es nicht um Vermittlungsprozesse für elementares Wissen, sondern um den Umgang mit komplexen

Sachverhalten, Wissensbeständen und Mediennutzung. Auch die Entscheidung für den Einsatz, die intelligente Nutzung und den ständigen Gebrauch der medialen Möglichkeiten in der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung von Erwachsenen setzt in einer bisher nicht gekannten bzw. geforderten Weise die Fähigkeit zur Selbstverantwortung und Autonomie der voraus und entspricht somit den Bedürfnissen und den Möglichkeiten erwachsener Lernender, die, wie die Forschung zeigt, in der Regel über ausreichende Selbständigkeit zur Organisation ihrer (Weiter)Bildungsprozesse verfügen. Besonders ein Konzept mit verschiedenen Begriffen findet in vielen Veröffentlichungen und Studien Aufmerksamkeit, es ist das Konzept des *selbstgesteuerten* bzw. *selbstorganisierten Lernens*. Es hat viele Facetten, wird unterschiedlich definiert und unterschiedlich bewertet; Selbststeuerung als Ziel emanzipatorischer Wünsche, als Gegenstand von Vermutungen und Hypothesen zum Lernprozess von Erwachsenen in der pädagogischen Psychologie, der Motivationspsychologie und der Entwicklungspsychologie oder als Gegenstand didaktischer und bildungstheoretischer Überlegungen bei der Konzeption von Programmen zur Bildung von Erwachsenen in der Weiterbildung.

Welchem Wissenschaftsbereich, welcher Disziplin lässt sich das Konzept, eher das Konstrukt *Selbststeuerung des Lernens* zuordnen? Eine Sichtung von theoretischen Überlegungen und empirischen Forschungsansätzen zu dieser Thematik zeigt zwei erkenntnistheoretisch unterscheidbare Aspekte und Aussageformen des Selbststeuerungsprozesses, die sich komplementär zueinander verhalten (Malwitz-Schütte, 2000, 38):

- Entsprechend den pädagogischen bzw. didaktischen Zielvorstellungen werden in der Pädagogik des Erwachsenenalters (Andragogik) bzw. der Erwachsenenbildung Strategien und didaktische Konzepte entwickelt, mit denen eine eigenverantwortliche *Lernsteuerung* und *Selbstorganisation* des Lernprozesses erreicht werden *soll*. Sie werden als präskriptive Aussagen, d. h. in Form von Geboten und Empfehlungen an die pädagogische Praxis gegeben.
- Entsprechend dem sozialwissenschaftlich-psychologischen Forschungsparadigma wird nach dem Funktionszusammenhang von *selbstorganisierten* und *selbstgesteuerten* Lernprozessen als Einflußgröße für Verhaltensänderungen gefragt: *Selbststeuerung/Selbstorganisation* als empirisch überprüfbares Konstrukt, d. h. die Beobachtung der Veränderung der Persönlichkeit in der Wirklichkeit. Hier geht es vor allem um die deskriptive (beschreibende) Erfassung von (wahrnehmbaren) Lernprozessen und Sachverhalten, wobei in der Regel das Lernen als soziale Interaktion gesehen wird, die auf Steuerung und Umsteuerung von Verhalten angelegt ist.

Es gibt eine große Anzahl von Begriffen, die den Konzepten *Selbstgesteuertes Lernen* und *Selbstorganisiertes Lernen* strukturell ähnlich sind und in ähnlichen Kontexten benutzt werden. Der Sprachgebrauch ist nicht einheitlich, insbesondere die Attribute „selbstorganisiert“ und „selbstgesteuert“ werden oft nebeneinander gesetzt oder in identischer Bedeutung benutzt. Grenzen

und Übergänge der Begriffe bzw. Konzepte sind im deutschen Sprachraum fließend (*autonomes Lernen, selbstbestimmtes Lernen, autodidaktisches Lernen, Selbststudium, selbstorganisiertes Lernen, selbsttätiges Lernen, selbstinitiiertes Lernen, selbstkontrolliertes oder selbstreguliertes Lernen*); ähnliches gilt für Konzepte aus den USA und Großbritannien (*autonomous learning, lifelong learning, self-guided learning, self-regulated learning, independent study, self-directed learning*). In der Regel geht es in diesen Begriffen und Konzepten darum, daß die Lernenden die wesentlichen Entscheidungen, *ob, wozu, was, und wie* gelernt werden soll, tendenziell selbst bestimmen können. In der US-amerikanischen Literatur, die eher dem deskriptiven Vorgehen verpflichtet ist, wird die Rolle des lernenden Individuums mit hohen Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungsanteilen am Lernprozeß besonders betont, wobei die dynamischen Abläufe, die Erfahrungen im *Lernprozess* im Mittelpunkt stehen. Es geht dabei also weniger um die Produkte des Lernvorgangs als vielmehr um die (erziehungswissenschaftlich/psychologische) Verhaltensbeobachtung der selbstgesteuerten Lernprozesse zur Beschreibung von Persönlichkeitsmerkmalen bzw. die Beobachtung der Fähigkeitsentwicklung zur Selbststeuerung.

Das Konzept des *selbstgesteuerten Lernens* verband sich in den achtziger Jahren durch die in der Erwachsenenbildung in den USA stärker werdende „Subjekt-Orientierung“ als Folge der Diskussion um die Erwachsenensozialisation mit der humanistisch orientierten Psychologie (humanistic psychology). Damit war zugleich die Wende vom bisher dominierenden behavioristischen Paradigma zu einem auch kognitive Aspekte einbeziehenden Ansatz in der US-amerikanischen Psychologie verbunden, sie bedeutet in der Konsequenz eine stärkere Betonung der Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden, operationalisiert als individuelle und internale Faktoren (vgl. Brockett & Hiemstra 1991, 29).

Seit dem Beginn der neunziger Jahre wird das Konzept des *selbstgesteuerten* oder *selbstbestimmten Lernens* häufig verbunden mit der Perspektive des *lebenslangen Lernens*: „lifelong learning-perspective in the entire lifespan“ (Brockett & Hiemstra 1991, 19). In dem von Brockett und Hiemstra 1991 veröffentlichten Band „Self-direction in adult learning. Perspectives on theory, research, and practice“ werden unterschiedliche Konzepte, Studien und Skalen zum selbstgesteuerten Lernen vorgestellt und Ergebnisse von Untersuchungen mit der SDLRS-Skala rezipiert. Auch ihre Definition des *selbstgesteuerten Lernens* ist erkennbar an Knowles (Knowles 1975) orientiert (vgl. Brockett & Hiemstra 1991, 9 & 12). Deutlich werden die Grenzen und Einschränkungen des Konzepts benannt (vgl. Brockett & Hiemstra 1991, 10). Wichtig ist dabei die Unterscheidung zwischen dem *Prozess* und dem *Persönlichkeitskonstrukt Selbstgesteuertes Lernen* (vgl. Brockett & Hiemstra 1991, 23), sie schlagen für das Gesamtmodell PRO (*Personal Responsibility Orientation Model*) einen eigenen Begriff vor: *self-direction in learning* (vgl. Brockett & Hiemstra 1991, 24 f.).

Für Brockett & Hiemstra herrschen dann ideale Bedingungen für gute Lernresultate, wenn die Relation bzw. die Balance zwischen den Möglichkeiten der *Selbststeuerung beim Lernenden* und den *situativen Bedingungen*, in denen diese Lernform möglich ist, kongruent ist. Interessant ist bei

der Vorstellung der Ergebnisse der Studien, dass Alter und Geschlecht in der Regel als Einflussfaktoren nicht signifikant sind; weder im Hinblick auf die *Selbststeuerung* („self-directed readiness“) noch auf das *Selbstkonzept* („self-concept“, vgl. Brockett & Hiemstra 1991, 56).

Das *selbstorganisierte Lernen in der Erwachsenenbildung* war, insbesondere unter dem Aspekt des „antiinstitutionellen Affekts“, 1997 Thema der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In den die Tagung dokumentierenden Beiträgen werden die Begriffe *selbsttätiges, selbstorganisiertes, selbstinitiiertes, selbstkontrolliertes, selbstreguliertes* und *selbstgesteuertes Lernen* faktisch synonym benutzt (vgl. Derichs-Kunstmann, Faulstich, Wittpoth & Tippelt 1998). Den benutzten Begriffen ist gemeinsam, dass die Lernenden die wesentlichen Entscheidungen, ob, wozu, was, wann und wie gelernt werden soll, selbst bestimmen können (vgl. Faulstich 1998, 11). Begründet wird das Konzept mit lerntheoretischen, anthropologischen, demokratiebezogenen und gesellschaftsbezogenen Argumenten. Es wird davor gewarnt, die Diskussion um das *selbstorganisierte/selbstgesteuerte Lernen* zu sehr in allgemeinen systemtheoretischen oder konstruktivistischen Konzepten aufgehen zu lassen (vgl. Faulstich 1998, 11 f.).

Die Konzepte von *Synergetik* und *Konstruktivismus* basieren auf systemtheoretischen bzw. systemisch-physikalisch orientierten Vorstellungen; Grundlage der auf diesen Überlegungen entwickelten allgemeinen (universellen) sozialwissenschaftlichen Modellen ist die Theorie „nicht-linear-rückgekoppelter Systeme“, verbunden mit der Ablösung des Ursache/Wirkungs - Modells, das durch die Vorstellung komplexer rückgekoppelter Netzwerke („dynamische Systeme“) abgelöst wird. Dieses, mit dem Schlagwort „Chaos“-Theorie verbundene theoretische Modell vom „selbstorganisierten Entstehen von Strukturen“ (Emergenz), stammt aus der Mathematik. Das Modell wurde zunächst in den Naturwissenschaften benutzt, um z. B. in der Physik oder Biologie Prozesse der Ordnungsbildung zu beschreiben. Dieses Denkmodell wurde später analog auch auf kognitive Systeme d.h. auf human- und sozialwissenschaftliche Überlegungen angewendet.

Zur begrifflichen Abgrenzung und zum Finden von Entscheidungskriterien nützlich ist die Frage nach der analytischen Bestimmung des zugrundeliegenden Erkenntnisparadigmas:

- Wird auf der Basis von systemtheoretisch-konstruktivistischen Überlegungen zur Dynamik sozialer Systeme
- oder
- auf der Basis von humanistischen, den Subjekt-Charakter des Individuums und seine Selbstbestimmung betonenden Ansätzen argumentiert?

5. Wissenschaftliche Weiterbildung „älterer Erwachsener“ an Universitäten und Hochschulen

Seit über 20 Jahren nehmen „ältere Erwachsene“ an mittlerweile über 50 Hochschulen in unterschiedlichen Modellen an den Lehrveranstaltungen der Hochschulen teil. Im Mittelpunkt dieser Weiterbildungsprogramme stehen i. d. R. die Lehrveranstaltungen der Fachbereiche/ Fakultäten. Geeignete Lehrveranstaltungen im grundständigen Studium (Erststudium) werden für Ältere „geöffnet“ und durch zusätzliche, auf die Bildungsinteressen und die Lebenssituation dieser Gruppe zugeschnittene Spezialveranstaltungen und Beratungsangebote ergänzt. Ca. Mitte der 90er Jahre begann im Zuge der europäischen Integration die internationale Zusammenarbeit, europäische und internationale Kontakte und Kooperationen wurden begonnen und gepflegt (z. B. das Netzwerk LiLL = Learning in Later Life, initiiert und organisiert von der Universität Ulm).

Die Hochschulen zählen zu den wenigen Orten, an denen Kommunikation zwischen jung und alt in organisierter Weise stattfindet. Dieses *intergenerationelle Lernen* trägt auch zur gesellschaftlichen Integration bei.

Studienangebote und Studiengänge für „ältere Erwachsene“ wurden (in der BRD) ab den späten 80er Jahren eingerichtet, u.a. an den Universitäten Dortmund, Bielefeld (1987), Oldenburg, Mannheim, Frankfurt, Münster und Marburg. Nach der „Wende“ entstanden auch an zahlreichen Universitäten und Hochschulen der ehemaligen DDR vergleichbare Studiengänge, z. B. HU Berlin, TU Chemnitz-Zwickau, Hochschule Mittweida, Universitäten Halle, Leipzig, Magdeburg und Weimar. Dominierte früher der Aspekt der „Öffnung der Hochschulen für 'ältere Erwachsene'“, liegt heute die Betonung auf neuen Formen wissenschaftlicher Weiterbildung für Ältere. Die Zahl der Hochschulen, die älteren Erwachsenen ein Studium in unterschiedlichen Organisationsformen, i. d. R. als „Gasthörer“ bzw. „besondere Gasthörer“ ermöglichen, stieg stetig an: 1994 waren es 35, 1997 waren es 42 und im WS 2003/04 waren es mehr als 50 Hochschulen und Universitäten, an denen ca. 30.000 Studierende als „Besondere Gasthörer“ in speziellen Weiterbildungsprogrammen für „ältere Erwachsene“ studierten (z. B. STUDIEREN AB 50 in Bielefeld, „Studium im Alter“ in Münster, „SeniorenKolleg“ an der TU Chemnitz-Zwickau).

Die Organisationsformen dieser Studienangebote sind sehr unterschiedlich, sie sind ganz überwiegend organisationsrechtlicher Bestandteil einer Hochschule, manchmal aber auch als privatrechtlicher eingetragener Verein hochschuleextern organisiert, z.B. in Frankfurt (Universität des dritten Lebensalters, ähnlich in Heidelberg, Göttingen, Dresden oder Kiel). An den Universitäten wird das Studium für Ältere entweder durch zentrale Einrichtungen (Zentralstellen oder Kontaktstellen für Weiterbildung o.ä.) oder von der Universitätsverwaltung organisiert.

Die Öffnung der Hochschulen für Ältere entspricht dem gesellschaftlichen Auftrag der

Hochschulen, die „die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse an eine breite Öffentlichkeit einschließt“ (Hochschulrektorenkonferenz 1993). Das bedeutet, dass die Hochschulen sich bei Akzeptanz des Konzepts „Lebenslanges Lernen“ nicht nur als Stätte der Wissensproduktion und der Erkenntnisgewinnung sehen können, sondern auch als Institution und Vermittler von Wissenstransfer und öffentlichen Diskursen (z. B. PUSH: = public understanding of science and humanities).

6. „Ältere Erwachsene“ als Lernende und ihr Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien

6.1 Genese des Begriffs *Medienkompetenz*

Der Begriff/das Konzept der *Medienkompetenz* wurde in den 70er Jahren von Dieter Baacke zunächst als *kommunikative Kompetenz* in den kommunikationstheoretischen Diskurs eingebracht (Baacke 1973, 261 ff.) – er entwickelte sein Konzept im Kontext der sich gerade etablierenden Mediendidaktik bzw. Medienpädagogik (Baacke 1973, 336 ff.). Baacke erweiterte später sein Konzept der *Medienkompetenz*, das er als Teilaspekt einer umfassenden *kommunikativen Kompetenz* sah, auf eine allgemeine gesellschaftliche Ebene, sein zunächst pädagogisch begründeter Begriff ist inzwischen interdisziplinär etabliert. „Offiziell approbiert“ wurde der Begriff 1997 durch die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages zur „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft“ (vgl. Kübler 2002, 169 f.). Baacke selbst wies Ende der 90er Jahre darauf hin, dass der Begriff in der Auseinandersetzung mit den „Massen-Medien“ entstanden sei und eine „bewahrpädagogische Grundhaltung“ hatte (Baacke 1998).

In dem von Baacke herausgegebenen „Handbuch Medien“ definierte Baacke den Begriff in einer Fassung, die heute als anerkannt und weit verbreitet gelten kann (vgl. Baacke 1999, 34). Generell verstand Baacke unter *Kompetenz* „mehr als nur die Fähigkeit, eine neue Technik (etwa den online-geschalteten Computer) handhaben zu können; verbunden ist diese technisch-praktische Fertigkeit mit dem Vermögen der Menschen, sich Gedanken über etwas zu machen, kritische Argumente zu formulieren ...“ (Baacke 1998). *Medienkompetenz* oder – umfassender – *kommunikative Kompetenz* bezeichnet nach Baacke die Fähigkeit, Medien und die durch Medien vermittelten Inhalte den eigenen Zielen und Bedürfnissen entsprechend effektiv nutzen zu können. *Medienkompetenz* ist insofern eine Teilmenge der *kommunikativen Kompetenz* und betont den instrumentell-technischen Umgang mit Medien, die in vielfältig zur Verfügung stehen und deren Nutzung gelernt und trainiert werden muß (Baacke 1999, 34).

Baacke gliederte seinen umfassenden *Medienkompetenz*-Begriff in vier Dimensionen:

- *Medienkritik* (analytische Erfassung gesellschaftlicher Prozesse im Hinblick auf sozial verantwortbare Vorgänge),
- *Medienkunde* (Wissen über vorhandene Mediensysteme; *informative Dimension* beinhaltet das deskriptive Wissen über Medien, *instrumentell-qualifikatorische Dimension* umfasst die Fähigkeit, Geräte, vor allem neue Geräte auch bedienen zu können. (Diese Dimension ist eng verbunden mit der folgenden Dimension),
- *Mediennutzung* (Nutzung von Medienprogrammen (Programmangebote TV/ Radio etc und interaktive Angebote; Mediennutzung im „doppelwertigen“ Sinn als *Rezeption von Botschaften* und *Produktion eigener Inhalte*),
- *Mediengestaltung* (nach Baacke die innovativen Veränderungen und Entwicklungen der unterschiedlichen Medien, verbunden mit kreativen Prozessen, die mediale Möglichkeiten aufzeigen und über alltägliche Kommunikationsroutinen hinausgehen, vgl. Baacke 1997, 26 f.).

Die Dimensionen *Medienkritik* und *Medienkunde* beschrieb Baacke vor allem unter dem Aspekt der Vermittlung, die Dimensionen *Mediennutzung* und *Mediengestaltung* unter dem Aspekt der Zielorientierung. Durch aktive Nutzung der Medien soll sich eine Kritikfähigkeit herausbilden, die zur autonomen Selektion im Angebot unterschiedlicher Informations- und Medienangebote befähigt.

Inzwischen hat sich der Begriff der *Medienkompetenz* von der medienpädagogischen Fachdiskussion losgelöst und ist ein in vielen Sozialwissenschaften benutztes Konstrukt geworden. Je nach kommunikativem Kontext erfüllt der Begriff der *Medienkompetenz* andere Funktionen.

Stadelhofer beschreibt *Medienkompetenz* als „Verbindung verschiedener Kulturtechniken und Schlüsselqualifikationen auf neue Art und Weise“ (Stadelhofer 1999, 152), *Medienkompetenz* wird hier nicht nur als rein technische Kompetenz verstanden. Die instrumentelle Nutzung ist die Voraussetzung für die inhaltliche Nutzung, z. B. für Techniken der Problemlösung.

Bezogen auf den Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Lernens „älterer Erwachsener“ definiert sie *Medienkompetenz* als die Fähigkeiten

- Medien zu handhaben und sich neue Qualifikationen anzueignen ...,
- sich in der Medienwelt zurechtzufinden ...,
- Medieninhalte aufzunehmen, sie zu verarbeiten, zu verstehen und sie angemessen einzuschätzen und gestalterisch in den Medienprozess einzugreifen (vgl. Stadelhofer 1999, 152).

Der Begriff der *Medienkompetenz* hat bei Stadelhofer drei Dimensionen: eine technisch-instrumentelle Dimension der Handhabung, eine inhaltliche, wertorientierte Dimension der Orientierung und Verantwortung, und eine kognitiv-intellektuelle Dimension der inhaltlichen Verarbeitung, des Verständnisses der Einschätzung und der Anwendung (vgl. Stadelhofer 1999, 152).

In den 90er Jahren vollzog sich im Bereich der Lernangebote und des Lernens von Erwachsenen eine rasante Entwicklung, die etwas zeitversetzt vorher auch im Bereich des Lernens von Kindern und Jugendlichen zu beobachten war. Stichworte hierzu sind: Internet und E-Mail, Fernunterricht, video- und audiogestützte Medienverbundsysteme, interaktive Lehr- und Lernsysteme (Lernplattformen), Medien im engeren Sinn als Mittel zum Zweck (Medien als Medien) oder – eher weiter gefasst – als Instrumente gesellschaftlicher Entwicklungen und Veränderungen (Medien als Inhalt).

Die Entscheidung für den Einsatz, die intelligente Nutzung und den ständigen Gebrauch der medialen Möglichkeiten in der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung von Erwachsenen setzt in einer bisher nicht gekannten bzw. geforderten Weise die Fähigkeit zur Selbstverantwortung und Autonomie der Lernenden voraus und entspricht somit den Bedürfnissen und den Möglichkeiten auch älterer erwachsener Lernender, die, wie die Forschung zeigt, in der Regel über ausreichende Selbständigkeit zur Organisation ihrer (Weiter-)Bildungsprozesse verfügen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt in der wissenschaftlichen Weiterbildung „älterer Erwachsener“ ist die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien in selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernumgebungen/Lernprozessen. Vermutlich ist die wie oben definierte bzw. beschriebene *Medienkompetenz* auch eine Schlüsselqualifikation für *selbstgesteuerte Lernprozesse*, eine Schlüsselqualifikation im Sinne der Befähigung von Lernenden, sich insbesondere in medien-dominierten Lernumgebungen kompetent orientieren zu können.

6.2 Konstruktivistischer Ansatz zur Erklärung des Lernens für Konzepte *selbstgesteuerten Lernens*

Im Unterschied zu Faulstich (Faulstich 1998) soll hier ein Ansatz für Konzepte *selbstgesteuerten Lernens* als wichtig bewertet werden: der *konstruktivistische* Ansatz zur Erklärung von Lernprozessen. Die Kernannahme des *Konstruktivismus* als erkenntnistheoretische Position geht davon aus, dass Wirklichkeit immer kognitiv konstruierte Wirklichkeit sei. Danach ist die soziale Umwelt der Lernenden von den Inhalten und Vorgängen des Lernens kaum zu trennen und macht aus dem Lernen einen „situierten Prozess“. Die Welt wird gesehen als eine kognitive Konstruktion des Subjekts, die es durch Wahrnehmung und Handlung vornimmt (vgl. Konrad & Traub 1999, 65). Ausgangspunkt und Ziel konstruktivistischer Modelle sind Lernende, die aktiv motiviert und eigenständig auf der Grundlage ihrer Interessen und ihres Vorwissens ihr individuelles Wissen konstruieren. Dies geschieht in Lernumgebungen, in Situationen und Kontexten, die die jeweiligen Deutungs- und Problemlösequalitäten stark beeinflussen (vgl. Konrad & Traub 1999, 65).

Konrad & Traub analysieren für Schule, Hochschule und Weiterbildung die psychologischen, situativen und methodischen Voraussetzungen für das *selbstgesteuerte Lernen* auf drei Ebenen (des Unterrichts): Auf der *Zielebene* dient die Methode als Mittel zum Zweck, auf der *Prozessebene*

fungiert die Methode selbst als Lernprozess, der Lernweg wird zum Thema, „das Lernen zu lernen“ steht im Vordergrund. Auf der *Handlungsebene* sollen allgemeine Lerngesetze als Voraussetzung für die Entwicklung von Lehrmustern erforscht werden (vgl. Konrad & Traub 1999, 49). *Selbstgesteuerte Lernformen* entsprechen, folgt man Konrad & Traub, am ehesten der zweiten Ebene; es werden *selbstgesteuerte Lernprozesse* induziert, die Selbstorganisation durch die Lernenden wird zum Ziel des Unterrichts – über die Reflexion der Lernziele und Methoden, den Erwerb methodischer Fertigkeiten und die selbstständige Aneignung neuer Kompetenzen (vgl. Konrad & Traub 1998, 49 f.). Aus diesen Überlegungen leiten Konrad & Traub *Grundsätze der Förderung selbstgesteuerten Lernens in Lehr-/Lernsituationen* ab, die strukturelle Ähnlichkeit mit den Überlegungen haben, die die Basis für das Stufenmodell von Grow (1997) bilden.

Wesentliche Unterschiede zwischen *konstruktivistischen* und *traditionellen* Vorstellungen zum Lernen liegen u.a. darin, dass die Lehrenden von „Wissensvermittlern“ im *traditionellen* Lernprozeß zu Gestaltern von interaktiven Lehr-Lern-Umgebungen werden, in denen „die Lernenden durch die Teilnahme an kognitiv und interaktiv anspruchsvollen Lern- und Problemlösesituationen Einsichten gewinnen und Selbststeuerungsfertigkeiten erwerben“ (Konrad & Traub 1999, 66).

Wenn davon ausgegangen werden kann, dass Alter und Geschlecht in der Regel als Einflussfaktoren nicht signifikant sind; weder im Hinblick auf die *Selbststeuerung* („self-directed readiness“) noch auf das *Selbstkonzept* („self-concept“, vgl. Brockett & Hiemstra 1991, 56), kann das Konzept der *Selbststeuerung* und *Selbstorganisation* auch für „ältere Erwachsene“ in anspruchsvollen, medienbasierten Lernumgebungen ein erfolgversprechender Ansatz sein.

6.3 Als Beispiel: Rahmenbedingungen und organisatorische Situation der Internetaktivitäten von Studierenden im Weiterbildungsprogramm STUDIERN AB 50 an der Universität Bielefeld

Die Entwicklung der Internet-Aktivitäten geschah an der Universität Bielefeld und im Programm STUDIERN AB 50 in einem Klima von grundsätzlicher Akzeptanz der älteren Studierenden und der Entwicklung einer „supportiven“ Struktur in den Fakultäten, im Hochschulrechenzentrum und bei der Hochschulverwaltung. Die Universität Bielefeld ermöglicht den *web*-Interessierten durch die faktische Gleichstellung von Erst- und Seniorstudierenden im Hinblick auf die Nutzung von EDV- und Internet-Infrastruktur großzügige Arbeitsbedingungen. Die Gasthörrnummer ermöglicht (bis auf weiteres) den unbeschränkten Zugang zum Internet durch die Erteilung einer „user-id“ (Nutzungserlaubnis) und die Einrichtung einer „e-mail-Adresse“ für Seniorstudierende – analog dem Verfahren für „Erststudierende“. Auch die Zusammenarbeit mit einigen Fakultäten und Einrichtungen ist sehr kooperativ. So werden von der Fakultät für Pädagogik und vom Hochschulrechenzentrum Arbeitsräume für Lehr- und Übungszwecke und spezielle PC-Arbeitsräume für mehrere Stunden in der Woche zur Verfügung gestellt.

Es wird bei allen Informationen über die Angebote von STUDIEREN AB 50 „unerbittlich“ darauf hingewiesen, dass keine allgemeinen Kurse angeboten werden, sondern die Vermittlung einer spezifischen „Medienkompetenz“ für die technischen und inhaltlichen Anforderungen in der Universität das Ziel der Angebote ist („*Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation*“). Medienkompetenz wird dabei nicht als technische Kompetenz verstanden (vgl. 6.0 Medienkompetenz und Mediennutzung), sondern als Verbindung verschiedener Lern- und Kulturtechniken, als Arbeitsinstrument in der wissenschaftlichen Weiterbildung, z. B. für die Literaturrecherche, zur Informationsbeschaffung – Internet als Technik der Problemlösung.

Selbstorganisierte Aktivitäten der Studierenden im Internetbereich

Die Aktivitäten im Internet begannen im Sommersemester 1997. Einige Studierende erkundigten sich nach vorhandenen oder zu gründenden Möglichkeiten, an der Universität im Rahmen des Weiterbildungsprogramms im Bereich der EDV bzw. PC-Nutzung aktiv zu werden. Nach einigen vorbereitenden Gesprächen über Inhalte und Organisation künftiger Aktivitäten lag es nahe, entsprechend dem didaktischen Konzept von STUDIEREN AB 50, Ansätze zur Selbstorganisation und Möglichkeiten der Selbststeuerung zu fördern, eine „Arbeitsgemeinschaft Internet“ zu initiieren: das *InternetSenior-Web* der Universität Bielefeld.

Diese Arbeitsgemeinschaft begann ihre Aktivitäten im Wintersemester 1997/98, sie war als Angebot für alle Teilnehmer von STUDIEREN AB 50 gedacht und fand auf Anhieb Resonanz. Es meldeten sich 17 Interessenten, die zum ersten Mal im und mit dem PC bzw. Internet arbeiten wollten. Schon in dieser ersten Zeit bildete sich eine informelle Gruppe von besonders aktiven Teilnehmern und Teilnehmerinnen, die von sich aus und ohne organisatorische Unterstützung durch die Leitung des Weiterbildungsprogramms Kontakt mit Mitarbeitern des Rechenzentrums und der Fakultät für Pädagogik aufnahmen.

Parallel zu der Vertiefung und Erweiterung der Fachkenntnisse und der Weitergabe der Kenntnisse an andere Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft wurden relativ bald Außenkontakte aufgebaut, zunächst über schon bestehende Beziehungen auf der Leitungsebene von STUDIEREN AB 50, z. B. zur Universität Ulm (Netzwerk *Learning in Later Life*), dann auch selbständig. Vertieft wurden diese Kontakte durch den Besuch von Tagungen und Treffen von Aktiven im Internet-Senior-Bereich.

Die Struktur der AG differenzierte sich schnell aus, bald gab es in eigenverantwortlich organisierten Untergruppen der Arbeitsgemeinschaft Verantwortliche und Spezialisten für die Weitergabe des Wissens an Neu-Einsteiger, für den reibungslosen technischen Betrieb oder für die Gestaltung einer *website* für die Interessenvertretung der Studierenden von STUDIEREN AB 50.

Dabei entwickelte sich eine typische Struktur, die immer zu beobachten war: zunächst ein kleiner organisatorischer Anschlag, die Hinzuziehung eines Experten (z. B. für *Web-Design*), das Angebot von Hilfestellung bei der Software-Installation usw. In kurzer Zeit genügten der Kenntnisstand oder

die Fähigkeitsentwicklung, um selbständig weiterarbeiten zu können.

Nach den beiden „Anlauf“-Semestern nahm die *web*-Gruppe eine rasante Entwicklung, im Wintersemester 2005/06 wurden von den (ehrenamtlich tätigen) „Studierenden ab 50“ neun unterschiedliche „Kurse“ zur Teilnahme und Mitarbeit angeboten – einige der Neuen waren innerhalb eines Semesters, eines Jahres, zu Tutoren und Mentoren für Neu-Einsteiger geworden.

Auch die Internet- und PC-Angebote für die älteren Studierenden unterliegen dauernder Fortschreibung und Veränderung, sowohl der vermittelten Inhalte als auch der (didaktischen) Vermittlungsformen. Es gibt eine laufende informelle Evaluation in Gesprächen mit Lehrenden, Beobachtung der Teilnahmestruktur und Rückmeldungen der Teilnehmer. Dies geschieht zur Zeit noch nicht durch systematische Befragungen sondern durch Beobachtung des Anmeldeverhaltens, Analyse der Teilnahmezahlen an den verschiedenen Lehrangeboten und Gesprächen mit Teilnehmenden (Feedback).

Inzwischen gibt es eine deutliche Veränderung in der Nachfrage nach Kursangeboten im Bereich PC-Kenntnisse. Stand zu Beginn (ab 1998) die Vermittlung von Faktenwissen über Internet-Zugang und grundlegende Arbeitstechniken im Vordergrund, sind es jetzt häufiger Spezialanwendungen (Virenschutz, Bildbearbeitung, PowerPoint etc.). Auch wurde als Reaktion auf Teilnehmerverhalten das Konzept aufgegeben, Veranstaltungen flächendeckend über das ganze Semester anzubieten. Zur Zeit wird mit kürzer laufenden Angeboten zu speziellen Fragestellungen oder Themen experimentiert.

6.4 Einsatz von Lernplattformen

Wie zuvor schon theoretisch ausgeführt, haben erwachsene Lerner entsprechend ihren unterschiedlichen Biographien, in der Regel auch eine heterogene Wissens- und Kompetenzstruktur. Individualisierte Lernangebote unterstützen effizientes Lernen durch unterschiedliche Leistungs- und Motivationscharakteristika. Sie unterstützen Lernprozesse im Wechselspiel zwischen fremdgesteuerten Trainingsphasen und selbstgesteuerten Lernphasen. Selbstgesteuertes Lernen setzt ein großes Strukturwissen und sprachliche Kompetenz bei den Lernenden voraus. *Selbstgesteuertes Lernen* setzt aber auch bei den Lehrenden Kompetenzen hinsichtlich des Erkennens von Lernbedarf, des Planens von Lernschritten, der Ausführung dieser Lernschritte und der Einschätzung von Lernfortschritten und die Bereitschaft zum Wechsel von der Rolle der Fachleute und Wissensvermittler zur Rolle der Lernberater.

Das klassische Seminar- und Kursangebot wurde an der Universität Bielefeld erweitert durch die Einrichtung einer elektronischen Lern-Plattform für Angebote der Weiterbildung für jüngere und ältere Studierende. Hier werden zur Zeit differenzierte Lernformen ausprobiert, die Rücksicht nehmen auf die individuell differenten Zugänge der Lernenden. Generell werden die Möglichkeiten des E-Learnings für „ältere Erwachsene“ getestet und genutzt.

„Workshop KSK – Kommunikation - Sprache - Kultur“

Lernen und Arbeiten auf einer elektronischen Lernplattform im Internet

Die elektronische Lernplattform der Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung im Internet ermöglicht gemeinsames interaktives Lernen und Arbeiten. Einige mediale Möglichkeiten sollen in dieser Spezialveranstaltung *Workshop KSK -Kommunikation – Sprache – Kultur* probiert und getestet werden (siehe [meine Homepage](#), "meine Seminare"), darüber hinaus gibt es Netzgespräche (Forum), aber auch unregelmäßige Treffen der TeilnehmerInnen in der Universität.

Der E-Learning-Workshop ist ein spezielles Seminarangebot zum „blended learning“, es richtet sich an TeilnehmerInnen, die daran interessiert sind, mit einer Lernplattform im Internet, zu lernen und zu arbeiten und wird seit vier Semestern angeboten. Voraussetzungen für die Teilnahme sind sehr gute Betriebssystem- und Textverarbeitungskenntnisse – also mehr als nur elementare Windows- und Wordkenntnisse – und ausreichende Interneterfahrung (surfen und e-mail-Funktion) und die Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit.

Der *Workshop KSK* findet zu Beginn des Semesters häufiger auch „real“ statt (in einem Seminarraum). Mit dem Fortschreiten der Kenntnisse sollen die Begegnungen der Teilnehmer immer häufiger auf der Lernplattform stattfinden.

Konzept der Veranstaltung: Der *workshop* basiert auf einem „Drei-Säulen-Modell“ Diese Säulen haben im Verlauf des Semesters eine unterschiedliche Gewichtigkeit.

- **Säule I Medien:** Medienkompetenz, mediale Aneignung: Kennenlernen der Möglichkeiten internetbasierten Kommunizierens (e-mail, Lernplattform, Umgang mit Datenbanken und Suchmaschinen für Literaturrecherchen im Internet) mit dem Ziel der Schreibfertigkeit für das Verfassen oder Kompilieren von Texten);
- **Säule II Kommunikation:** Themenorientierte Vermittlung von Wissen, („Lesen Lernen“, Textverständnis, Umgang mit Nachschlagewerken/Lexika, Informationsaufbereitung....) mit dem Ziel der selbstgesteuerten Wissenserarbeitung und -verarbeitung;
- **Säule III Textproduktion:** Erarbeitung von Materialien auf der Basis und den Kenntnissen von Säule I und II, Austausch von eigenen Texten und Sekundärliteratur mit kritischer Diskussion.

Inhaltlicher Schwerpunkt dieser Veranstaltung, die über mehrere Semester mit unterschiedlichen Themenbereichen (zunächst *Sprache*, dann *Kommunikation*, dann *Kultur*) angelegt ist, ist die Analyse von Kommunikationsprozessen als wissenschaftlicher Analyse von dauernden Alltagsprozessen, die in der Regel über Sprache vermittelt werden, die flüchtig sind und schwer zu fixieren. Es wurde gezeigt, dass diese Prozesse, die als selbstverständlich, natürlich und normal erscheinen, erst durch Kommunikation und Information erschlossen werden – auf allen Ebenen, im Alltag, in der Kultur und in der Wissenschaft.

Gezeigt wird die kommunikative Funktion von *Sprache* zur Vermittlung von Gedanken, dem Austausch von Fakten, Ansichten und Wünschen und die zentrale Rolle der Sprache in Kommunikation und sozialer Interaktion innerhalb jeder menschlichen Gesellschaft. Mit dem Begriff *Kultur* soll die Gesamtheit der typischen Lebensformen größerer Gruppen einschließlich ihrer geistigen Aktivitäten, und der Einstellung zu Werten und Normen beschrieben werden: Kultur als Inbegriff für all das, was Menschen im Unterschied zum Naturgegebenen geschaffen haben. In einem *engeren Sinne* sollen mit dem Begriff der Kultur die Handlungsbereiche benannt werden, in denen der Mensch auf Dauer angelegte und den kollektiven Sinnzusammenhang gestaltende Produkte, Produktionsformen, Verhaltensweisen und Leitvorstellungen hervorzubringen vermag.

Darüber hinaus wird der komplexe Zusammenhang von Kommunikation, Sprache und Kultur in allen Bereichen der menschlichen Bildung im Umkreis von Erkenntnis und Wissensvermittlung, von ethischen und ästhetischen Bedürfnissen erarbeitet.

7. Selbstbestimmtes Lernen „älterer Erwachsener“ in medienorientierten Lernumgebungen: Resümee und Ausblick

Die Klassifikation „ältere Erwachsene“ bezeichnet in diesem Beitrag die Gruppe der Menschen, deren Lebenssituation vor allem durch den Übergang vom Erwerbsleben in den Ruhestand gekennzeichnet ist. Insbesondere sind die Lebensphasen (3) und (4) nach Cockerham (siehe oben 2.2) gemeint: das mittlere und spätere Erwachsenenalter. Der Wandel bzw. die Veränderungen in der Intelligenzforschung durch die Ablösung allgemeiner Intelligenzkonzepte zugunsten der Beschreibung intra- und interindividuell unterschiedlicher, spezifischer Fähigkeiten brachte auch eine Neubewertung der Altersdimension in der Intelligenzforschung.

Für das Weiterbildungsverhalten und die individuelle Lernbereitschaft wird im Anschluss an Langzeitstudien primär das „funktionale“ statt des chronologischen oder kalendarischen Alters als wichtig angesehen. Unter dem „funktionalen Alter“ wird Alter als Ergebnis, als Prozess, als Entwicklung verstanden. Nicht das chronologische Geburtsdatum ist danach entscheidend, wichtige Einflussgrößen sind vielmehr: Gesundheit, Lebensstil, soziale Schicht, persönliche Situation und Bildungsstand. Theoretische Annahmen zur Bildung bzw. zu Sozialisationsprozessen älterer Erwachsener verlagerten sich seit den 90er Jahren von mechanistischen Vorstellungen über menschliche Alterungsprozesse und Wissensaneignungsprozesse zu Vorstellungen, die Menschen stärker als Subjekte ihrer Handlungen sehen.

Hier ist ein enger Zusammenhang zur Debatte über „lebenslanges Lernen“ als einer Leitidee der Weiterbildung (continuing adult education). Die letzten Jahren brachten eine Einbeziehung bzw. Ausweitung dieses Konzepts auf die Gruppe der älteren Studierenden. Besondere Bedeutung für die

wissenschaftliche Weiterbildung „älterer Erwachsener“, d. h. älterer Lerner gewann das Konzept *Lebenslanges Lernen* durch den in den letzten Jahren erfolgten Wechsel der Perspektive von der Institution zu den lernenden Subjekten und deren Bedürfnissen sowie von fachspezifischen Curricula und disziplinärer Wissensorganisation zum individuellen Lernprozess mit dem Wechsel des Schwerpunkts der Interaktionen im Lernprozess von den Anforderungen und Angeboten von Institutionen auf die individuelle Nachfrage der Lernenden.

Einen solchen engen Zusammenhang gibt es auch mit dem Konzept des *selbstgesteuerten, selbstorganisierten* oder *selbstbestimmten Lernens*. Dieser Ansatz beinhaltet eine grundsätzliche Offenheit und Aufgeschlossenheit für die Selbstorganisationsfähigkeiten und Kompetenzen der älteren Lernenden. Hier geht es aber nicht um Vermittlungsprozesse für elementares Wissen, sondern um den Umgang mit komplexen Sachverhalten, Wissensbeständen und Mediennutzung. Die Entscheidung für Einsatz und ständigen Gebrauch der medialen Möglichkeiten in der Weiterbildung von „älteren Erwachsenen“ setzt bei dieser Gruppe in bisher nicht gekannter bzw. geforderter Weise Selbstverantwortung und Autonomie voraus. Wichtig ist auch die Rolle der Lehrenden im Lernprozess, der Wechsel von der Rolle der Fachleute und Wissensvermittler zur Rolle der Lernberater. Eine systematische Bewertung oder Gewichtung des Konzepts für die Gruppe der älteren Lernenden steht zur Zeit (noch) aus.

Seit über 20 Jahren nehmen „ältere Erwachsene“ an mittlerweile über 50 Hochschulen in unterschiedlichen Modellen an den Lehrveranstaltungen der Hochschulen teil. Im Mittelpunkt dieser Weiterbildungsprogramme stehen i. d. R. die Lehrveranstaltungen der Fachbereiche/ Fakultäten. Geeignete Lehrveranstaltungen im grundständigen Studium (Erststudium) werden für Ältere „geöffnet“ und durch zusätzliche, auf die Bildungsinteressen und die Lebenssituation dieser Gruppe zugeschnittene Spezialveranstaltungen und Beratungsangebote ergänzt.

Medienkompetenz oder *kommunikative Kompetenz* als die Fähigkeit, Medien und die durch Medien vermittelten Inhalte den eigenen Zielen und Bedürfnissen entsprechend effektiv nutzen zu können, ist sicher eine Voraussetzung für Lernende, um sich in medien-dominierten Lernumgebungen adäquat bewegen zu können. Die Entscheidung für die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien in Lernumgebungen der Weiterbildung setzt (auch) bei den älteren Lernenden kommunikative und mediale Kompetenzen voraus. Noch wichtiger werden kommunikative und mediale Kompetenzen „älterer Erwachsener“, wenn das Lernen in selbstgesteuerten/ selbstorganisierten Lernprozessen stattfindet. Vermutlich ist so verstandene *Medienkompetenz* eine generelle Schlüsselkompetenz, um sich in komplex organisierten Lernumgebungen mit dem Anspruch der Vermittlung anspruchsvoller Sachverhalte und Wissensbestände kompetent orientieren zu können.

Der wichtigste Einflussfaktor für die Internet-Nutzung ist vermutlich das Alter der Nutzer. In der Internetnutzung „älterer Erwachsener“ in Deutschland gibt es Geschlechts- und Altersunterschiede, aber auch eine regional unterschiedliche Nutzung. Wenn „ältere Erwachsene“ die Hürde ins Internet

einmal genommen haben, weist diese Gruppe ein ähnliches Nutzungsverhalten wie die Jüngeren auf. Insgesamt betrachtet, schöpfen Ältere, die das Internet nutzen, eine breite Palette der Möglichkeiten aus. Im Vergleich zu den Jüngeren werden Unterschiede am ehesten in Einzelaspekten deutlich. Die Bedingungskonstellation für die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien und damit der *Zugang zur Informationsgesellschaft* für „ältere Erwachsene“ ist zur Zeit eher günstig.

Nach der Beschreibung der theoretischen Voraussetzungen selbstbestimmter Lernprozesse „älterer Erwachsener“ in medienorientierten Lernumgebungen und der Prüfung der Voraussetzungen des Zugangs zu Informations- und Kommunikationstechnologien wurde in einem weiteren Schritt gezeigt, wie das Zusammenspiel dieser Faktoren in einem Weiterbildungsprogramm für „ältere Erwachsene“ an einer Universität funktionieren kann. Es wurde zunächst gezeigt, wie die „Studierenden ab 50“ ihre Internetaktivitäten selbst organisieren, wie sich die Struktur ihrer Organisation ausdifferenzierte und sich dauernd ändert und den Gegebenheiten anpasst. Ein weiteres Beispiel ist die Einrichtung einer Lern-Plattform im Internet zur Erweiterung des klassischen Seminar- und Kursangebots. Hier werden zur Zeit differenzierte Lernformen ausprobiert, die Rücksicht nehmen auf die individuell differenten Zugänge der Lernenden.

Den in diesem Beitrag beschriebenen Entwicklungslinien folgend und sie konsequent anwendend soll der Schluss gezogen werden, dass unter der Annahme nicht krankheitsbedingten Alterns lernende „ältere Erwachsene“ mit mittlerer und höherer formaler Qualifikation in Programmen der wissenschaftlichen Weiterbildung für ältere Lernende in der Regel keine speziellen Lehr-/Lerntechniken benötigen. Daher sind auch „ältere Erwachsene/ Erwachsene im mittleren und höheren Lebensalter“ von ihrer Entwicklung und ihren Erfahrungen immer häufiger in der Lage, selbständig und selbstgesteuert mit anspruchsvollen Lerntechniken und medial-orientierten Lernumgebungen umzugehen, auf Herausforderungen zuzugehen und sie anzunehmen.

Autorin

Dr. Magdalene Malwitz-Schütte
Kontaktstelle Wissenschaftliche Weiterbildung (KWW)
Universität Bielefeld
E-Mail: magdalene.malwitz-schuette@uni-bielefeld.de

Literatur

- Baacke, D. (1973). Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa-Verlag.
- Baacke, D. (1997). Diskurs der Informationsgesellschaft. In: Enquete-Kommission „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft; Deutschlands Weg in die

- Informationsgesellschaft“: Medienkompetenz im Informationszeitalter. Schriftenreihe „Enquete-Kommission: Zukunft der Medien“. Band 4. Bonn: ZV Zeitungsverlag Service GmbH. S.23-27.
- Baacke, D. (1998). Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz . Vortrag an der PH Ludwigsburg. http://europa.eu.int/ISPO/showcase/projects/aop-is/i_public.html.
 - Grow, G. O. (1991). Teaching Learners To Be Self-Directed. In: Adult Education Quarterly, Vol. 41, Nr. 3, S. 125-149.
 - Hasan, A. (1996). Lifelong Learning. In: Tuijnman, A. C.: International Encyclopedia of Adult Education and Training (2nd ed). Oxford: Elsevier Science, S. 33-41.
 - Horn, J. L.& Cattell, R. B. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. In: Acta Psychologica, Vol. 26, S. 107-129.
 - Knoll, J. H. (1998). Lebenslanges Lernen und internationale Bildungspolitik: Zur Genese eines Begriffs und dessen nationalen Operationalisierungen. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, Kriftel, S. 35-50. .
 - Knowles, M. (1975). Self-directed learning. A guide for learners and teachers. New York: Association Press.
 - Konrad, K. & Traub, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
 - Kübler, H. D. (2002). Medienpädagogik in der „Informationsgesellschaft“. Theoretische und empirische Sondierungen. In: Paus-Hase, I., Lampert, C. u. Süß, D. (Hrsg): Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potentiale. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 169-191.
 - Levinson, D. J. (1986). Conception of Adult Development. In: American Psychologist 41, S. 3–13.
 - Malwitz-Schütte, M., (2000). Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung älterer Erwachsener – ein Konzept macht Furore. In: Malwitz-Schütte, M.(Hrsg.): Selbstgesteuerte Lernprozesse älterer Erwachsener im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 37-64.
 - Malwitz-Schütte; M. & Buschkämper, S. (2006). Das Projekt datapool: Soziodemographischer Hintergrund, Fachinteressen und Motivation von TeilnehmerInnen am Programm STUDIERN AB 50 im Geschlechtervergleich. In: Cendon, E., Marth, F. u. Vogt, H. (Hrsg.):Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa. Dokumentation der gemeinsamen Jahrestagung von AUCEN...und DGWF.... September

- 2005, Universität Wien. DGWF: Hamburg, S 297-311.
- Merriam, S. & Lumsden, D. B. (1985). Educational Needs and Interests of Older Learners. In: Lumsden D. B. (Ed.): The Older Adult as Learner. Aspects of Educational Gerontology. Washington/Cambridge: Hemisphere Publ. Corp, S. 51-71.
 - Schaie, K. W. (1984). Intelligenz. In: Oswald, W. D., Hermann, W. M., Kanowski, S. Lehr, U. M. & Thomae, H. (Hrsg.): Gerontologie. Medizinische, psychologische und sozialwissenschaftliche Grundbegriffe. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, S. 221-233.
 - Schulze, B. (1998). Kommunikation im Alter. Theorien - Studien - Forschungsperspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag.
 - Sherron R. H. & Lumsden, D. B. (Eds.) (1985). Introduction to Educational Gerontology. Washington/Cambridge: Hemisphere Publ. Corp.
 - Spiezle, C. D. (1999). Effective Web Design Considerations for Older Adults. Microsoft Corporation.
 - Stadelhofer, C. (1999). Selbstgesteuertes Lernen und Neue Kommunikationstechnologien. In: Dohmen, G. (Hrsg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 147-208.
 - Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2003). Bevölkerung Deutschlands bis 2050 – Ergebnisse der 10. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung. <http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2005/p1790024.htm>.
 - Thomae, H. (1987). Gerontologische Längsschnittstudien: Ziele - Möglichkeiten - Grenzen. In: Lehr, U. & Thomae, H.: Formen seelischen Alterns: Ergebnisse der Bonner gerontologischen Längsschnittstudie (BOLSA). Stuttgart: Enke, S. 1-6.
 - Sutton, P. J. (1996). Lifelong and continuing Education. In: Tuijnman, A. C.: International Encyclopedia of Adult Education and Training (2nd ed). Oxford: Elsevier Science, S. 27-33.
 - TNS Infratest et al (2005). Studie zur Internetnutzung „(N)Onliner Atlas 2005“, Sonderauswertung „50plus“ <http://www.50plus-ans-netz.de/nonliner>.
 - Wolter, A. (2001). Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“ - Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Entwicklungen und Perspektiven -. In: Strate U. u. Sosna, M. (Hrsg.): Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Hochschulpolitik-Struktorentwicklung-Qualitätssicherung-Praxisbeispiele. Dokumentation der 30. Jahrestagung AUE. Regensburg: AUE-Verlag, S. 138–152.

Zitation

Empfohlene Zitation:

Malwitz-Schütte, Magdalene (2006). Selbsteuertes Lernen, Medienkompetenz und Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien älterer Erwachsener im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In: bildungsforschung, Jahrgang 3, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/lebenslang/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]