

**g-p-s**

generationen • potenziale • stärken

# **Alters- und gendersensible Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung**

Literaturstudie

Klagenfurt, März 2006

Autorinnen: Anita Brünner, Susanne Huss, Karin  
Kölbl

ALPEN-ADRIA  
UNIVERSITÄT  
KLAGENFURT



## Impressum

Herausgeber: g-p-s/ generationen•potenziale•stärken, Entwicklungspartnerschaft der Gemeinschaftsinitiative EQUAL, gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit und des Europäischen Sozialfonds.

Autorinnen: Mag<sup>a</sup>. Anita Brünner, Mag<sup>a</sup>. Susanne Huss, Mag<sup>a</sup>. Karin Kölbl

Wissenschaftliche Leitung: Univ.-Prof. Dr<sup>in</sup>. Elke Gruber, Univ.-Ass. Dr<sup>in</sup>. Monika Kastner

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Alter	4
2.1	Leistungsfähigkeit im Alter	5
2.2	Lernfähigkeit im Alter	7
3	Didaktik	8
3.1	Didaktische Perspektiven des Konstruktivismus	8
3.2	Didaktische Prinzipien	9
3.3	Lernen	11
3.4	Didaktik für Ältere	14
4	Gender	14
4.1	Gendersensible Erwachsenenendidaktik	16
5	Informations- und Kommunikationstechnologien	18
5.1	Auswirkungen von IKT auf Weiterbildung	19
5.2	IKT und Ältere	19
5.3	IKT und Gender	20
5.4	Anforderungen an die Vermittlung von IKT-Kenntnissen	21
6	Resümee	22
7	Literatur	23
8	Kooperationspartner	27

# 1 Einleitung

---

Aufgrund des demographischen Wandels, der Erhöhung des Pensionsantrittsalters und der Verlängerung der Lebensarbeitszeit ergeben sich für die Unternehmen neue Rahmenbedingungen, in Zukunft wird sich der Wettbewerb um junge Nachwuchskräfte verschärfen. Somit werden ältere MitarbeiterInnen zu einer wertvollen Humanressource, ihre Qualifikation muss gefördert werden um ihr wertvolles Erfahrungswissen im Unternehmen zu erhalten. Auf betrieblicher Ebene existieren kaum spezifische Qualifizierungs- und Weiterbildungsprogramme für MitarbeiterInnen über 45. Das Modul 3 „Didaktika – Alters- und gendersensible Didaktik in der betrieblichen Weiterbildung“ der EQUAL Entwicklungspartnerschaft „g-p-s/ generationen•potenziale•stärken“ setzt genau hier an. Ziel des Moduls ist die Entwicklung einer alters- und gendersensiblen Didaktik<sup>1</sup> für die betriebliche Weiterbildung von Beschäftigten über 45. Augenmerk wird auch auf die Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) gelegt, da diese als Querschnittsthema meist zu wenig berücksichtigt werden.

Der folgende Bericht ist eine Zusammenfassung der durchgeführten Literaturstudie, deren Ziel die Aufarbeitung neuester pädagogischer und psychologischer Erkenntnisse zum Lernen älterer Erwachsener unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Ungleichheiten und des Zugangs zu beziehungsweise des Umgangs mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien war.

Im Punkt 2 Alter wird eine Begriffsdefinition vorgenommen und die Leistungs- und Lernfähigkeit im Alter näher beschrieben. Punkt 3 Didaktik beschäftigt sich mit didaktischen Prinzipien und dem Lernen, besonders dem im Erwachsenenalter. Weiters finden sich in diesem Kapitel didaktische Empfehlungen für Ältere. Punkt 4 Gender befasst sich mit geschlechtsspezifischen Disparitäten, hier werden die Bedürfnisse von Frauen näher beschrieben. Davon ausgehend ergeben sich Prinzipien für eine gendersensible Erwachsenenendidaktik. In Punkt 5 Informations- und Kommunikationstechnologien werden die Auswirkungen der IK-Technologien auf die Weiterbildung näher erläutert. Auch die Bereiche Frauen und Ältere in Zusammenhang mit IKT erfahren in diesem Kapitel eine nähere Beschreibung.

# 2 Alter

---

GerontologInnen und manchmal auch ältere Menschen haben Schwierigkeiten eine bestimmte und allgemeingültige Grenze für das Eintreten in das Alter zu bestimmen. Die individuellen Unterschiede, wie auch die kalendarischen, biologischen, psychisch-intellektuellen und sozialen Unterschiede des Alters stimmen selten wirklich überein. Dabei ist das soziale Alter den stärksten Normierungen ausgesetzt, nämlich der in einer Gesellschaft üblichen Einteilung des Alters, die durch Positionen, Bewertungen und Erwartungen bestimmt wird. Hinzu kommt, dass je nach sozialen Bereichen die Lebensjahre variieren. Beispielsweise wird ein Mensch im Sport oder der Armee schon etwa mit Mitte Vierzig zu den Älteren gezählt. Im Familienzyklus hingegen – unter anderem durch die Geburt eines Enkelkindes – gibt es eine etwas stärkere

---

<sup>1</sup> „Didaktik „liefert“ theoretische Beschreibungen des Zusammenhangs von Lehren und Lernen, wobei dieser Zusammenhang sowohl die Begründung (von Lernzielen und Lerninhalten) als auch das Design (Planung, Durchführung und Beurteilung) und die personellen sowie institutionellen Konsequenzen umfasst.“ (Arnold/Krämer-Stürzl/Siebert 2005, 78)

Ausdifferenzierung des Alters, hier liegt der Schnitt um das 50. Lebensjahr (vgl. Reimann/Reimann 1994, 4f).

Das Alter hat nicht nur negative, sondern auch positive Seiten, ob dabei jedoch die negativen überwiegen, kann man sowohl aus individueller wie auch aus gesellschaftlicher Sicht beurteilen. Wird Alter historisch betrachtet, so hat es sich aus individueller und gesellschaftlicher Sicht entwickelt, wobei diese Entwicklungen noch nicht abgeschlossen sind. Heute ist Alter am stärksten durch den gesellschaftlich-strukturellen Wandel geprägt (vgl. Tews 1994, 30). „Unter Gerontologen wird zunehmend häufiger die Ansicht vertreten, die Entwicklungsmöglichkeiten des Alters seien weder individuell noch gesellschaftlich ausgeschöpft, zunehmend häufiger wird in diesem Zusammenhang auch von den Potentialen des Alters gesprochen.“ (Tews 1994, 30f) Nach Malwitz-Schütte (2003) kann zu den Begriffen Altern und Alter folgende Unterscheidung getroffen werden:

- „Altern ist eher ein dynamisches Konzept mit einer strukturellen Nähe zum Begriff der Entwicklung, der Reifung; keine klaren Zeitpunkte, keine fest definierten Einschnitte und Zäsuren, nur Übergänge (Statuspassagen). Alter steht für ein statisches Konzept, ist analytisches Hilfsmittel zur Deskription eines Menschen, zur Differenzierung und Kategorisierung.
- Das Alter eines Menschen wird einerseits durch mehr oder weniger beeinflussbare biologische oder gesundheitsbezogene Determinanten bestimmt, andererseits durch die Definition anderer Individuen und Gruppen in der sozialen Kommunikation oder Interaktion.“ (Malwitz-Schütte 2003, 3)

Behrend (2002) weist klar darauf hin, dass eine chronologische Festlegung des Alters kaum möglich ist:

„Problematisch ist die Festlegung einer chronologischen Grenze für die Bestimmung des Alters. Sinnvoller ist die Betrachtung des Alterns als eines Prozesses, der differenziell für Individuen und Gruppen erfolgt und in dem darüber hinaus die gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen von Alternsprozessen als Einflussgrößen berücksichtigt werden. Dies gilt auch für die Orientierungen und Zuordnung der Altersvariablen im Zusammenhang mit der Erwerbsarbeit.“ (Behrend 2002, 19)

## 2.1 Leistungsfähigkeit im Alter

Grundsätzlich ist eine geringere Arbeitsproduktivität Älterer nicht erkennbar. Es gibt keinen oder nur einen geringen Zusammenhang zwischen Produktivität und kalendarischem Alter, aber dennoch wird eine Veränderung in der Arbeitsleistung deutlich. Im Alter kommt es zu einer Verschiebung innerhalb der kognitiven Leistungsmerkmale. Zum einen verringert sich die Geschwindigkeit der Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung, ebenso wie die geistige Beweglichkeit und Umstellungsfähigkeit. Das heißt, eine schnelle Informationsverarbeitung, Reaktionsgeschwindigkeit, Arbeitsgedächtnis und die selektive Aufmerksamkeit nehmen mit dem Alter ab. Vor allem bei schwierigen Aufgaben und insgesamt bei hohen Anforderungen wird dies deutlich. Auch bei Aktivitäten und Wahrnehmungen, die eine Kombination erfordern, sowie bei Zeitdruck und hoher Komplexität zeigen sich altersbedingt geringere Leistungen. Die Lernfähigkeit und die Fähigkeit zur Informationsaufnahme als solche bleibt jedoch gleich, ebenso das Allgemeinwissen, die Konzentrations- und Merkfähigkeit (vgl. Frerichs 2005, 49). Ältere MitarbeiterInnen haben in vielerlei Hinsicht sogar Leistungsvorteile. Dazu benennt Nienhäuser (2002) zwei Untersuchungen:

- Waldman/Avolio (1986) verdeutlichen in ihrer Untersuchung: „Zwischen Alter und Leistung besteht demnach eine positive Korrelation [...]. Selbst in den Tätigkeitsbereichen, in denen physische Anforderungen wichtiger sind, ist der Leistungsnachteil älterer Arbeitnehmer sehr viel geringer als gemeinhin angenommen wird.“
- Eine weitere Untersuchung von Giniger/Dispenzieri/Eisenberg (1983) zu diesem Thema zeigt ebenso einen Zusammenhang zwischen Leistung und Alter bei unterschiedlichen Arbeitsaufgaben: „zum einen bei Arbeitsaufgaben, die schnelles Arbeiten erfordern (‘speed’), zum anderen bei Aufgaben, die hohe Anforderungen an Qualifikationen (‘skills’) stellen. Bei beiden Aufgabentypen zeigte sich ein Leistungsvorteil der Älteren.“ (Nienhüser 2002, 67f)

Somit kann die weit verbreitete Annahme einer negativen Beziehung zwischen dem Leistungsvermögen und dem Alter des Personals – zumindest bei komplexeren Arbeitsaufgaben – als widerlegt betrachtet werden. Demnach ist eine Alterung des Personals nicht grundsätzlich mit einem kollektiven Leistungsrückgang verbunden. Allerdings müssen in diesem Zusammenhang immer die Arbeitsanforderungen berücksichtigt werden, d.h. ob ein hohes Durchschnittsalter der Belegschaft ein Problem darstellt (vgl. Nienhüser 2002, 68). Wie beispielsweise Fähigkeiten vom Alter beeinflusst werden soll folgende Tabelle zeigen:

<b>Fähigkeiten die mit dem Alter wachsen</b>	<b>Fähigkeiten die vom Alter kaum beeinflusst werden</b>	<b>Fähigkeiten die sich mit dem Alter verringern</b>
Arbeits- und Berufserfahrung	sich in alltäglichen Problemen zurechtfinden	Wahrnehmungsgeschwindigkeit
Urteilsfähigkeit	Wissensumfang	Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung
Erfassen von Sinnzusammenhängen	Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit	Muskelkraft
Sprachgewandtheit	Gedächtnis	Widerstandsfähigkeit gegen hohe Dauerbelastung
Selbständigkeit	Lernfähigkeit	Sinnesleistungen (Sehen, Hören, Tasten)
Fähigkeit zu dispositivem Denken	lernbedingte Intelligenz (Wort- und Zahlenverständnis, induktives Denken)	
Fähigkeit, mit Menschen umzugehen	geistige Beweglichkeit (Auffassungsgabe)	
Kontakt- und Konfliktlösungsfähigkeit	Widerstandsfähigkeit gegen normale Dauerbelastung	

Geistige und körperliche Fertigkeiten (Arbeits- und Denkmethode)		
Verantwortungsbewußtsein und Zuverlässigkeit		
Ausgeglichenheit und Beständigkeit		
Menschliche Reife, positive Einstellung zur Arbeit		

Tabelle 1: Vom Alter beeinflusste Fähigkeiten (Quelle: vgl. Decker 1984, 170)

## 2.2 Lernfähigkeit im Alter

Überwiegend wird die Lernfähigkeit von der Persönlichkeit und den individuellen Lernerfahrungen beeinflusst, das Alter spielt nur eine untergeordnete Rolle. Die Lernfähigkeit ist grundsätzlich bis ins hohe Alter vorhanden, es kommt nur zu Verschiebungen der Lernfähigkeit aufgrund biologischer Alterungsprozesse (vgl. Decker 1984, 168). Die Lernfähigkeit ist sehr individuell, viele verschiedene Faktoren haben Einfluss darauf. Neben der Persönlichkeit und dem Bildungsweg spielen auch biologische und soziale Bedingungen eine Rolle (vgl. Conein/Nuissl 2001, 41). Die Lernfähigkeit erwirbt man langsam und unregelmäßig, sie ist nicht nur Ergebnis von Lernprozessen, sie wirkt sich auch auf künftiges Lernen aus. Dabei spielt auch das individuelle Fähigkeitsniveau eine Rolle. Da Lernsituationen nie ident sind, werden in verschiedenen Lernsituationen auch unterschiedliche Lernfähigkeiten aktiv, d.h. die Lernfähigkeit ist im Lauf des Lebens einer steten Veränderung unterworfen. Die vorhandenen Lernfähigkeiten haben Einfluss auf weiteres Lernen, somit werden die am ausgeprägtesten Lernfähigkeiten weiter ausgebaut. Unausgeprägte Lernfähigkeiten bleiben bei Erwachsenen schwach, wenn nicht bewusst und geplant gelernt wird. Die Lernfähigkeit wird von lernbedingter Intelligenz, geistiger Beweglichkeit, Nachhaltigkeit des Lernens, didaktischer Struktur, Lernbedürfnis, Zeit, Umwelt und Erfahrungen stärker beeinflusst als vom Alter (vgl. Decker 1984, 169 und 171). Mit zunehmendem Alter werden neue Eindrücke verstärkt durch vorhandene Erinnerungen und Erkenntnisse gefiltert. Einerseits als Selektion der Information, andererseits auch als Bedeutungszuweisung, das heißt es wird nur wahrgenommen was dem Individuum als relevant, bedeutsam und nützlich erscheint (vgl. Seidel/Siebert 1998, 57). Damit die Aufmerksamkeit bei älteren Menschen auch für Neues geöffnet werden kann, ist die Bilanzierung des Vergangenen – und somit auch der Lerngeschichte – notwendig (vgl. Nittel 1989, 46). Beim Lernen kann altes Wissen nicht immer aufrechterhalten werden und somit wird dieses Wissen auch ein Stück weit enttäuscht. Lernen bedeutet Ablösungsarbeit und ist daher auch ein emotionales Geschehen, die Enttäuschung muss daher dementsprechend bearbeitet werden. Besteht keine Möglichkeit vernünftig zu verlernen, dann kann es zu Widerständen gegen neues Wissen kommen (vgl. Orthey 2004, 104).

Die Umstellungsfähigkeit nimmt mit zunehmendem Alter ab und die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung geht zurück. Dieser Rückgang der Lernleistungsfähigkeit kann jedoch durch Weiterbildung aufgehalten werden. Zwar lernen ältere Menschen bei sinnlosen Materialien schlechter, arbeiten sie jedoch mit sinnvollen Materialien, dann ist die Lernleistung durchaus mit der von Jüngeren vergleichbar. Meist führt Unsicherheit, die Ältere mit sich tragen,

zu unzureichenden Leistungen und zu einer nachlassenden Leistungsfähigkeit. Auch Pausen zwischen den Übungsphasen, die für Jüngere positive Lerneffekte hervorrufen, führen bei Älteren eher zu einer Verschlechterung der Lernleistung. Wobei jedoch ältere Personen bei einem gegliederten Lernstoff wiederum bedeutend leistungsfähiger sind (vgl. Hörwick 2003, 10). Bei vielen älteren Menschen ist eine gewisse Lernentwöhnung eingetreten. Zum einen dadurch, weil sie ihre eigene Lernfähigkeit als gering einschätzen und zum anderen weil ihnen bestimmte Fertigkeiten durch Nicht-Gebrauch abhanden gekommen sind. Weiters wird die Lernfähigkeit durch eine jahrelange monotone Tätigkeit, bei der Mitdenken nicht verlangt war, wenig begünstigt. Darüber hinaus wird Lernen oft mit Schule und mit den entsprechend gemachten negativen Erfahrungen gleichgesetzt. Auf diese Situationen wird die betriebliche Weiterbildung – fern von schulischen Mustern – reagieren müssen (vgl. Geldermann 2005, 172).

## 3 Didaktik

---

Didaktik ist nicht nur ein Schlüsselbegriff der Schulpädagogik, sondern auch der Erwachsenenbildung. In beiden Fällen wird etwas mitgeteilt oder erklärt und meist sollen TeilnehmerInnen auch überzeugt und zu einer Handlung angeregt und befähigt werden (vgl. Siebert 2003a, 1). Vor allem in der Erwachsenenbildung tragen die TeilnehmerInnen in hohem Maße zum Lernprozess selbst bei. Didaktische Planung soll deshalb an den alltäglichen Lernstrategien anschließen und die Erfahrungen der Teilnehmenden berücksichtigen und daran anknüpfen. In der Erwachsenenbildung können höchstens Lernprozesse angeregt, beschleunigt und kritisch begleitet aber nicht hervorgebracht werden, denn der entscheidende Antrieb geht vom Lernenden selbst aus (vgl. Meueler 1999, 686). Schübler (1999) weist aber darauf hin, dass schon in der didaktischen Planung das Programm auf das Bild des künftigen Teilnehmenden ausgerichtet wird. Nach dem ersten Kontakt mit den Teilnehmenden kommen bewusst oder unbewusst Begriffe, Interpretationen, Alltagserfahrungen und Deutungsmuster zur Anwendung. Diese können sowohl aus dem professionellen als auch aus dem privaten Umfeld der/des Vortragenden stammen (vgl. Schübler 1999, 151). „Die Lernsituation hat somit für die Teilnehmenden möglicherweise eine ganz andere Bedeutung. Ebenso muß sich die didaktische Rekonstruktion des Themas und die Aufbereitung der Informationen durch den Lehrenden, nicht unbedingt mit den Strukturierungsprinzipien decken, die die Teilnehmenden bei der Wahrnehmungsverarbeitung im Alltag praktizieren.“ (Schübler 1999, 151)

### 3.1 Didaktische Perspektiven des Konstruktivismus

Lernen ist ein rückbezüglicher Prozess und baut auf früheren Erfahrungen und Wissen auf. Man lernt nach erfolgreichen und erlernten Mustern. Im Erwachsenenalter erfolgt grundsätzlich Anschlusslernen. Aufgenommen wird nur was relevant, bedeutsam und integrierbar scheint (vgl. Siebert 2003a, 22). Die didaktischen Perspektiven des Konstruktivismus<sup>2</sup> lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- „Wahrnehmung, Denken, Fühlen, Handeln sind keine linearen, sondern zirkuläre, rekursive Prozesse. Wir wissen, was wir gesehen haben. Aber auch: wir sehen, was wir wissen oder was wir momentan zum erfolgreichen Handeln sehen müssen. So gesehen ist in der Tat jeder Lernvorgang »ganzheitlich«.“ (Siebert 2003a, 22)

---

<sup>2</sup> Der Konstruktivismus geht davon aus, dass die Wirklichkeit immer eine kognitiv konstruierte Wirklichkeit ist. Das heißt, die soziale Umwelt der Lernenden und die Inhalte und Vorgänge des Lernens sind kaum voneinander zu trennen; dadurch wird das Lernen zu einem situierten Prozess (vgl. Malwitz-Schütte 2003, 11).



- Lehr- und Lernsystem sind strukturell gekoppelt, d.h. die Lernbiografie der Individuen beeinflusst das Lernen und kann manchmal sogar Lernverweigerungen hervorrufen.
- Lernen ist individuell, der Konstruktivismus bestätigt den gesellschaftlichen Individualisierungsschub. Lernen ist aber trotzdem nur gemeinsam mit anderen möglich, genauso wie das Leben. Nicht- und Missverstehen, Aneinander vorbei reden ist in der Kommunikation der Normalfall. Wichtig für Lernsituationen ist das Differenzerleben, das Wahrnehmen von Unterschieden und Unterscheidungen.
- Auch die Lehrenden vermitteln nur Konstrukte und nicht Wahrheiten.
- Menschen sind in der Lage zu erkennen, dass sie die Welt nicht objektiv erkennen. Gerade Lehrende sollten fähig sein, diese Metabeobachtung durchzuführen und erkennen wenn TeilnehmerInnen sich missverstehen und Wahrheiten verschieden konstruieren.
- Die Wirklichkeitskonstrukte werden dann hinterfragt, wenn Perturbationen d.h. wahrgenommene Störungen des Person-Umwelt-Verhältnisses auftreten. Konstrukte werden fraglich und dadurch kommt es zu einem Reframing, also zu einer „Neu-Rahmung“ der Wahrnehmungen und kognitiven Muster. Die „Neu-Rahmung“ ist wiederum häufig mit einer Korrektur von Deutungsmustern und mit einem Identitätswissen verbunden.
- In der Erwachsenenbildung werden aber auch intersubjektiv nachprüfbar Qualifikationen, z.B. in einem EDV- oder Sprachkurs, vermittelt. In diesem Fall treten konstruktivistische Erkenntnisse in den Hintergrund und behavioristische Mechanismen und fachdidaktische Gesichtspunkte in den Vordergrund.
- Das Wissen um den Konstruktivismus ist Hintergrundwissen, es liefert die Erklärung für die unterschiedliche Wahrnehmung, aufgrund dessen müssen Beispiele und Formulierungen gut überlegt werden, da sie sonst zu Missverständnissen führen (vgl. Siebert 2003a, 22f).

## 3.2 Didaktische Prinzipien

Siebert (2003a) führt in seinem Buch „Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung“ fünfzehn didaktische Prinzipien, die eine Art Handlungsanleitung für ErwachsenenbildnerInnen darstellen, an. Die für das Thema relevanten Prinzipien werden im Folgenden kurz beschrieben:

- Zielgruppenorientierung: Seit Beginn der 1970er Jahre wird Zielgruppenarbeit intensiv diskutiert, es gibt vielfältige Erfahrungen aus verschiedensten Modellversuchen. Das Konzept der Zielgruppenorientierung geht von der kollektiven Lebenssituation und dem Sozialcharakter der jeweiligen Gruppe aus. Zielgruppenarbeit bezieht sich hauptsächlich auf die didaktische Planung. Die Gruppe für die das Bildungsangebot konzipiert wird, wird auch als AdressatInnengruppe bezeichnet. Diese Gruppe kann sowohl homogen als auch heterogen sein. Die Zielgruppe ist ein Konstrukt, die von den Akteurinnen und Akteuren unterschiedlich definiert wird. Menschen werden in Gruppen klassifiziert indem eine Differenz in den Vordergrund gerückt wird und andere Merkmale vernachlässigt werden. Diese Reduktion kann didaktisch Sinn machen und für die Betroffenen von Vorteil sein. Verliert man jedoch aus dem Blick, dass Menschen so behandelt werden, wie man sie sieht, so ist eine Stigmatisierung zu befürchten. Definiert man eine Zielgruppe wird eine Zuschreibung vorgenommen. Hier ist oft das Fremdbild mit dem Selbstbild nicht ident (vgl. Siebert 2003a, 91f und 95).

- TeilnehmerInnenorientierung: In der Planungsphase steht die AdressatInnen- und Zielgruppenorientierung im Vordergrund, geht es an die Durchführung der Maßnahme ist die TeilnehmerInnenorientierung wichtig. Zielgruppenorientierung könnte als die Mehrzahl der TeilnehmerInnenorientierung bezeichnet werden. Radikalste Form der TeilnehmerInnenorientierung wäre der Einzelunterricht. TeilnehmerInnenorientierung bedeutet auch die aktive Mitarbeit der Teilnehmenden an der Veranstaltung. Lehre, die sich an den Teilnehmenden orientiert, muss Anschlusslernen unterstützen, denn Inhalte, die nicht an vorhandenen kognitiven Systemen Anhang finden, werden bald wieder vergessen (vgl. Siebert 2003a, 97ff).
- Selbstgesteuertes Lernen: „Die Selbststeuerung des Lernens bezieht sich auf die Erkundung von Lernbedürfnissen und Lernanforderungen, auf die Begründung und Präzisierung von Lernzielen, auf die »Eignungsprüfung« von Lernstilen und Lerntechniken, auf die Auswahl von Lerninhalten und audiovisuellen Medien, auf die Kontrolle des Lernfortschritts und der Lernschwierigkeiten.“ (Siebert 2003a, 107) Viele dieser Entscheidungen benötigen professionelle Hilfe und institutionalisierte Angebote. Selbstgesteuertes Lernen hat neben den kognitiven Voraussetzungen auch motivationale-emotionale Voraussetzungen. Die eigenen Bedürfnisse, Interessen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Frustrationstoleranz und Anstrengungsbereitschaft müssen vorhanden sein. Soll selbstgesteuertes Lernen effektiv sein, muss das Individuum eigene Stärken und Schwächen kennen und über kognitive Stile und Techniken verfügen sowie Entscheidungen treffen können (vgl. Siebert 2003a, 107f).
- Deutungsmusteransatz: Eine Schlüsselrolle für TeilnehmerInnen- und Zielgruppenorientierung nimmt der Deutungsmusteransatz ein. Hier wird die Ansicht vertreten, dass die Realität nur eine interpretierte Wirklichkeit ist. Die Lebenswelt und Alltagstheorien ergeben sich aus den individuellen Deutungen. Erwachsenenbildung ist immer auch ein Deutungslernen. Deutungsmuster sind die Strukturen, die den individuellen Realitätswahrnehmungen und Problemlösungen zugrunde liegen. Darin enthalten sind grundlegende Strategien wie zum Beispiel die Art zu Denken oder Selbst- und Fremdattribuierung<sup>3</sup> (vgl. Siebert 2003a, 109f). „Erwachsene ändern ihre Deutungsmuster nur dann, wenn sie es wollen, nicht wenn sie es sollen.“ (Siebert 2003a, 113)
- Perspektivverschränkung: Die Realität wird nicht so wahrgenommen wie sie ist, das Individuum ist nur BeobachterIn und nimmt einen bestimmten Standpunkt ein. Jede Perspektive hat blinde Flecken, wechseln wir diese entstehen wieder neue andere Einseitigkeiten. Wir können nicht mehrere Perspektiven gleichzeitig einnehmen, uns muss aber bewusst sein, dass mehrere existieren. In der Perspektivverschränkung wird auch die Inhalts- und Beziehungsebene miteinbezogen. Der kommunikative Aspekt des gemeinsamen Umgangs wird berücksichtigt, das bedeutet aber nicht alle und alles zu verstehen. Ergebnis der Perspektivverschränkung kann auch sein, zu wissen warum man einen Teilnehmenden nur bedingt versteht (vgl. Siebert 2003a, 123f).

---

<sup>3</sup> „Menschen mit ausgeprägter Selbstattribution machen sich selber für Erfolge und Misserfolge verantwortlich. Fremdattribuierende Menschen neigen dazu, die Ursachen für negative Ergebnisse eher in der Umwelt zu suchen.“ (Siebert 2003a, 193)

- Lernzielorientierung: Bei der Lernzielorientierung sind nicht die Inhalte, sondern die Lernziele das Entscheidende. Lerninhalte verweisen auf den Stoff, die Gegenstände und die Themen, Lernziele hingegen auf psychische Leistungen. Anhand historischer, kultureller, naturwissenschaftlicher und politischer Inhalte können unterschiedliche Fähigkeiten – unter anderem analytisches Denken, Auswahl und Bewertung von Information, logische Argumentation – erworben werden. Verschiedene didaktische Entscheidungen sind mit der Lernzielorientierung verbunden wie zum Beispiel Lernzielbegründungen, Lernzielbereiche, Lernzielpräzisierung, Lernzielstufung oder Lernzielniveau (vgl. Siebert 2003a, 128ff).
- Metakognition: „Ein didaktisches Konzept zur Förderung der Lernfähigkeit setzt bei dem »reflexiven Lernen« an. Reflexives Lernen meint die Selbstaufklärung und Selbstvergewisserung der Lernenden, die Bewusstwerdung der eigenen Lerninteressen und Bedürfnisse, der Lernstärken und Lernschwächen, der Lernstile und Lerngewohnheiten, der Problemlösungsstrategien und der (heimlichen) Lernwiderstände.“ (Siebert 2003a, 135) Eine solche Lernbefähigung könnte durch das didaktische Konzept der Metakognition erreicht werden. Metakognition meint das Erkennen unseres Erkennens oder die Beobachtung unserer Beobachtungen. Bei der Selbstbeobachtung wird eine Verbesserung der Lerntechniken und das Erkennen von Lernbarrieren möglich (vgl. Siebert 2003a, 135).

### 3.3 Lernen

Jeder lernt, zwar nicht ständig aber doch häufig. Meistens passiert dies unbewusst, unbeabsichtigt und unstrukturiert. Gelernt wird im Alltag durch Versuch und Irrtum, Erfahrung und häufige Wiederholung. Somit kann die Lernfähigkeit als menschliche Eigenschaft betrachtet werden, die bei jedem vorhanden ist. Sie muss nur entwickelt, geübt und gefördert werden, bei jedem in verschiedenem Umfang (vgl. Brauer 2003, 72).

Lernen entspricht nicht dem Füllen eines Behälters oder der Speicherung von Daten. Lernvorgänge dienen der Herstellung von Einklang zwischen den Konstruktionen des Einzelnen und der Umgebung. Ein viables Modell der Umwelt soll hergestellt werden, d.h. nur Konstrukte die passen werden auch stabilisiert. Wahrnehmungspsychologisch gesehen ist die menschliche Aufmerksamkeit selektiv und konstruktiv. Wahrgenommen wird vor allem was wichtig oder wofür man geschult ist (vgl. Siebert 2003b, 14ff).

Lerntheorien wurden immer komplexer und differenzierter, die Sichtweise hat sich verschoben. Nun gestand man den Individuen eine aktive Rolle im Lernprozess zu. In den traditionellen psychologischen Theorien nahm man menschliches Lernen als zu wenig komplex an. Lernen beschränkt sich nicht nur auf intentional gesteuerte Prozesse in Institutionen, es vollzieht sich auch informell im Zusammenhang mit sozialen Aktivitäten (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, 29). „Allerdings löst sich Lernen nicht in unmittelbares Handeln auf. Es wird ausgelöst, wenn Routinen nicht greifen, wenn Diskrepanzen zwischen Handlungsproblematik und Lösungspotential entstehen. Zum Lernen kommt es dann, wenn die Individuen in ihren Handlungsvollzügen auf Hindernisse oder Widerstände stoßen.“ (Faulstich/Zeuner 1999, 29) Menschliches Lernen ist offen und situativ und wird durch die Biografie des Individuums und des Kontexts beeinflusst (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, 31).

### 3.3.1 Lernen Erwachsener

Im Erwachsenenalter zeichnet sich Lernen vor allem durch drei Merkmale aus: Erstens ist es aktivitätsorientiert und vorzugsweise selbstgesteuert. Zweitens orientiert sich das Lernen an arbeitsplatznahen kognitiven, sozialen und materiellen Werkzeugen und drittens verläuft es im Wesentlichen situiert<sup>4</sup>. Solche aktivitätsorientierten und selbstgesteuerten Lernprozesse sind oft schwierig und müssen daher durch instruktionale Hilfen im Rahmen geeigneter Lernumgebungen gefördert werden (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1999, 187).

Demzufolge ist Lernen für viele Erwachsene

- „mit nicht gerade angenehmen Erinnerungen an die Schule verbunden, für andere
- eine ungewohnte, schwere Arbeit.
- Andere denken dabei an Kindsein, Zwang, etwas Tun, was andere einem ‚aufgeben‘.“ (Decker 1984, 37)

Ältere lernen nicht schlechter, sondern nur anders. Ältere benötigen Lernmethoden die einen Bezug zu ihnen herstellen (Situiertheit und Anwendungsbezug). Dieser Ansatz wird vor allem durch den Konstruktivismus gefördert, denn gerade unter konstruktivistischen Ansätzen ist Lernen nur über die aktive Beteiligung des Lernenden möglich. Der Lernende übernimmt selbst die Steuerungs- und Kontrollprozesse, wobei eigentlich kein Lernen ohne Selbststeuerung denkbar ist. Motivation und Interesse sind Grundvoraussetzung für dieses Lernen. Wobei Ältere immer einen Sinn fürs Lernen brauchen, denn etwas Neues zu lernen bedeutet auch immer etwas bisher Sicher-Geglaubtes überwinden bzw. aufgeben zu müssen. Daher müssen Gründe und Ziele (Lernziel) benannt werden, warum bisherige Erkenntnisse nichts mehr taugen und warum etwas neu- oder umgelernt werden soll. Eine solche Lernzielsituation zu schaffen ist pädagogisches Ziel (vgl. Hörwick 2003, 11ff). Folgende Forschungsergebnisse in Bezug auf das Lernen Älterer liegen seit den 1970er Jahren vor:

- „daß Erwachsene bei entsprechender Tätigkeit und Vorbildung weit über das dritte [...] Lebensjahrzehnt hinaus intellektuell leistungsfähig bleiben und auch die praktische Relevanz neuartiger Problemstellung ebenso schnell wie junge Erwachsenen erkennen können [...],
- daß die für die Informationsverarbeitung wichtige Nervenleitungsgeschwindigkeit beim Menschen ihr Maximum erst zwischen dem vierten und fünften Lebensjahrzehnt erreicht und bis zum 85. Lebensjahr nur auf etwa 85% des im 30. Lebensjahr gemessenen Vergleichswertes abnimmt [...],
- daß die eigentliche Problematik des älteren Lernenden nicht in der Informationsverarbeitung selbst, sondern in der Informations-Vermittlung und deren Aufnahme liegt, und daß diese durch Entwicklung geeigneter Weiterbildungs-Programme für Ältere auch stimuliert oder gar trainiert werden könne [...]“ (Orlowsky 1997, 453)

Die Ergebnisse der lernpsychologischen Forschung der letzten zwei Jahrzehnte brachte die Erkenntnis, dass kalendarisches Alter kein Hemmnis für das Lernen ist. Die Unterschiede innerhalb von Altersgruppen sind oft größer als jene zwischen den Generationen. Im Erwachsenenalter wird jedoch die Lernfähigkeit umstrukturiert, das geringere Lerntempo wird durch eine größere Leistungsfähigkeit ausgeglichen. Besonders soziale Faktoren wie

---

<sup>4</sup> „Situiertheit heißt, daß Kompetenzen zunächst in konkreten Anwendungssituationen erworben und erst dann verallgemeinert werden.“ (Weinert/Schrader 1997, 324)

Schulbildung und Beruf wirken sich auf die Gedächtnisleistungen aus. Lernerfolge im höheren Lebensalter werden durch eine kontinuierliche Aktivität im Lebenslauf unterstützt (vgl. Arnold 1996, 195). Über das Lernen Erwachsener lässt sich sagen:

- Alter und Lernleistung hängen nicht kausal zusammen, Krankheiten die im Alter häufiger auftreten beeinflussen gelegentlich die Lernleistung;
- Kompensationsthese: der Funktionsabbau wird durch eine Optimierung anderer Funktionen kompensiert, die sich verringern. Die Gedächtniskapazität wird durch Lernsorgfalt und Motivation ausgeglichen;
- die Motivation beeinflusst maßgeblich die Lernleistung Erwachsener, nachhaltige Lernprozesse ergeben sich aus Interesse;
- Lernwiderstände ergeben sich, wenn Notwendigkeit und Sinn des zu Lernenden in Frage gestellt werden; für Lernbarrieren gibt es durchaus psychohygienische Begründungen und Berechtigungen;
- Selbstvertrauen und Anspruchsniveau haben Auswirkungen auf die Lernfähigkeit, das Selbstbild wird von gesellschaftlichen Erwartungen und Rollenzuschreibungen beeinflusst. Traut man jemandem etwas nicht zu, so wird die Person im Sinn der self-fulfilling-prophecy auch unter ihren Möglichkeiten bleiben, was wiederum gesellschaftliche Vorurteile bestätigt;
- die Lerntechniken Erwachsener sind häufig unzureichend, Qualifikationen wie z.B. Inhalte gliedern, Texte interpretieren,... sollten in allen Seminaren vermittelt werden (vgl. Siebert 2003a, 30f).

Hörwick (2003) hält folgende beobachtbare Defizite und Vorzüge in Bezug auf das Lernen Älterer fest:

Beim Lernen Älterer beobachtbare	
<b>Defizite:</b>	<b>Vorzüge:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• schlechteres Lernen bei sinnlosem Material</li><li>• Fehlen einer Lerntechnik</li><li>• Behinderung durch zu schnell gebotenen Lernstoff</li><li>• mehr Wiederholungen benötigt</li><li>• Lernprozess ist störanfälliger</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• vergleichen neues Wissen mit bereits vorhandenem</li><li>• eigenverantwortliches/selbstständiges Arbeiten</li><li>• problemzentrierte Sichtweise – Betonung des Anwendungsaspekts</li><li>• Leichtigkeit im Umgang mit komplexeren Sachverhalten</li></ul>

Abbildung 1: Defizite und Vorzüge des Lernens Älterer (Quelle: Hörwick 2003, 11)

### 3.4 Didaktik für Ältere

Prinzipiell ist die Didaktik die Vermittlung zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologie des/der Lernenden. Das heißt die Sachlogik beinhaltet die Kenntnis der Strukturen und Zusammenhänge der Thematik und die Psychologie berücksichtigt die Lern- und Motivationsstrukturen der TeilnehmerInnen (vgl. Siebert 2003a, 2). Zweiteres darf beim Lernen Älterer nicht außer Acht gelassen werden, vor allem da individuelle Unterschiede mit dem Alter zunehmen. Demzufolge ergeben sich aus den Erkenntnissen zum Lernen Älterer unterschiedliche pädagogisch-didaktische Konsequenzen. Zusammenfassend können folgende Konsequenzen festgehalten werden:

- „Orientierung am Erfahrungs-, Berufs- und Alltagsbereich der Teilnehmer [...]
- Ermöglichung von Eigenaktivität, von aktivem Lernen
- Gespräche und Diskussionen
- Erarbeitung von Sinn- und Strukturzusammenhängen
- Lernen durch Einsicht<sup>5</sup>
- Problem bzw. Projektorientierung durch Integration von Lernen und Handeln
- Statt Abstraktion besser Veranschaulichung, Beispiele und Mehrmedialität
- Berücksichtigung des Bedürfnisses nach Selbstentfaltung
- Gedächtnis- und übungsorientierte Bildungsarbeit
- Unterlagen bereitstellen, um Versäumtes und zu Wiederholendes in Ruhe nachlesen zu können
- Lernen durch Abwechslung (nach Inhalt, Methode, Lernprinzipien u.a.)“ (Decker 1984, 171)

Auch Schwab und Seemann (2005) weisen deutlich darauf hin, dass eine Didaktik für Ältere sinnvoll ist. In Anlehnung an Stöckl (2002) nennen sie insgesamt acht Prinzipien für eine altersgerechte Didaktik:

- „Teilnehmer in die Kurs- und Materialgestaltung einbeziehen
- Vorurteile gegenüber Lern- und Leistungsfähigkeit Älterer abbauen
- Aktivierende Methoden des Lehrens und Lernens verwenden
- Lernstrategien vermitteln
- Personale Beratung und Betreuung gewährleisten
- Vorwissen der Teilnehmer einbeziehen
- Zusammenhänge vermitteln, Lehrstoff strukturieren und Komplexität reduzieren
- Lernaufgaben mit hoher Realitätsnähe verwenden“ (Schwab/Seemann 2005, 64)

## 4 Gender

---

Inhalte in Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen sind umfassend durch Welt- und Menschenbilder beeinflusst. In unserer Gesellschaft sind die Erfahrungen, die von den Geschlechtern gemacht werden, unterschiedlich, was sich auch auf das Lernverhalten auswirkt (vgl. Stifter 2005, 21f). Obwohl Schiersmann (1997) darauf hinweist, dass sich in vielen Bereichen des Lernens keine relevanten geschlechtsspezifischen Unterschiede feststellen

---

<sup>5</sup> „Erwachsene Lernen und behalten nur aufgrund gewonnener Einsicht. Dabei geht es nicht um isoliert, unverbunden dastehendes und abfragbares Wissen, sondern um Problemlösen, um Zusammenhänge herstellen. Lernen durch Einsicht bedeutet, einen Sachverhalt, ein Problem in seiner Bedeutungshaltigkeit in das Bewußtsein bringen. Dabei muß der Lerninhalt vom Teilnehmer individuell geordnet, gegliedert und bewußt gemacht werden.“ (Decker 1984, 182)

lassen (vgl. Schiersmann 1997, 51), wird dennoch deutlich, dass es in einzelnen Bereichen durchaus geschlechtsspezifische Unterschiede gibt, die entscheidend zur Reproduktion der Geschlechterhierarchie und dem Geschlechterverhältnis beitragen. Beispielsweise zeigen sich Unterschiede bei Frauen in einem eher weniger ausgeprägten Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, Frauen werten sich aufgrund dessen eher ab. Haben Frauen Erfolg schreiben sie dies eher dem Zufall zu, Lob durch andere wird abgeschwächt und somit die eigene Leistung verringert. Männer nehmen die Bedeutung ihrer Leistung eher als selbstverständlich an. Diese Ergebnisse werden aus der Schulforschung bestätigt. Die bereits in der Schule eingeübten Handlungsmuster wirken sich auch auf das Lernen im Erwachsenenalter aus. Das geringere Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten bringt auch ein größeres Absicherungsbedürfnis mit sich, Frauen überspielen Lücken weniger souverän als Männer. Besonders bei technikbezogenen Gegenständen gehen Frauen vorsichtiger und zurückhaltender an die Sache. Ihre Arbeit ist dann aber gekennzeichnet durch Sorgfalt und Präzision. Männer probieren schneller und selbstbewusster Neues aus, dies kann auch mit oberflächlichem Arbeiten verbunden sein. Theorien werden von Frauen hinterfragt, denn sie sind interessiert an Begründungen, Zusammenhängen und Hintergründen. Abstrakte Modelle werden nur mit Vorbehalten angenommen, wenn es darum geht diese Modelle anzuwenden bevor sie vollständig verstanden wurden. Größere Bereitschaft zu abstraktem Denken ist bei den Männern zu finden. Diese Differenz wird in gemischten Gruppen geschlechtsspezifisch bewertet, oftmaliges Nachfragen der Frauen wird als Begriffsstützigkeit interpretiert. Weiters bedeutend ist, dass positive Gruppenbeziehungen den Lernerfolg von Frauen festigen. Männer haben hingegen eher Probleme mit Gruppenarbeiten, ihr Konkurrenzverhalten wirkt sich auf die Kooperation negativ aus (vgl. Schiersmann 1997, 52ff). Ebenso können Unterschiede bei der Wissensaneignung, bei den Lernstrategien und der Art wie gelernt wird auftreten. Auch Kommunikation und das Verhalten in Gruppen weisen Verschiedenheiten auf (vgl. Baur/Marti 2000, 23). Demzufolge kann man von unterschiedlichen Lernkulturen und Lernstilen sprechen, die sich verstärkt bei Frauen beobachten lassen (vgl. Schiersmann 1997, 63f). Diese Unterschiede werden in der folgenden Tabelle ausgeführt:

<b>Männliche Lernkultur</b>	<b>Weibliche Lernkultur</b>
eher dominantes Verhalten im Unterricht	eher kooperative Orientierung
mehr und längere Redebeiträge	kürzere Redebeiträge
häufigere Übernahme der gesprächsthematischen Steuerung	eher Übernahme der "Gesprächsarbeit"
häufigeres Entwickeln von Durchsetzungsstrategien	Offenheit für andere Vorschläge und größere Kooperationsbereitschaft
Imponierverhalten und Konkurrenzgehebe	Diskussionsbereitschaft, Hilfestellung für andere
Aufbau und Pflege von Konkurrenzbeziehungen	gerechte Verteilung von Aufgaben, Bevorzugung von Gruppenarbeit

Tabelle 2: Männliche und weibliche Lernkultur (Quelle: Derichs-Kunstmann et al. 1999, 184)

Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass diese Beschreibung der Geschlechterdifferenz nicht so stehen bleiben darf. „Zum einen stellt sich in Diskussionen heraus, daß die Bestandteile männlicher bzw. weiblicher Lernkultur aus unterschiedlichen Blickwinkeln durchaus unterschiedlich bewertet werden, zum anderen kann im Sinne eines Gleichheitspostulats und einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Status quo des Geschlechterverhältnisses davon ausgegangen werden, daß es notwendig ist durch pädagogisches Handeln auf geschlechtsdifferente Verhaltensweisen zu reagieren.“ (Derichs-Kunstmann et al. 1999, 184)

## 4.1 Gendersensible Erwachsenenendidaktik

Es gibt verschiedene Definitionen zur gendersensiblen Didaktik. Beispielsweise definieren Derichs-Kunstmann et al. (1999) eine geschlechtergerechte Didaktik wie folgt:

„Geschlechtsgerecht“ ist m.E. eine Didaktik, in der weder Männer noch Frauen bevorzugt werden, eine Didaktik, die statt dessen ein Lernarrangement hervorbringt, in dem weder Frauen noch Männer in der Entfaltung ihrer Lernbedürfnisse beeinträchtigt werden und die damit einen Beitrag zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses leistet.“ (Derichs-Kunstmann et al. 1999, 185) Schiersmann (1995) skizziert ihre Sicht einer gendersensiblen Didaktik ähnlich und schreibt dazu folgendes:

„In jedem Fall ist aus meiner Sicht klarzustellen, daß es nicht um die Herausbildung einer *frauenspezifischen* Methodik und Didaktik in dem Sinne geht, daß besondere Methoden für die Frauenbildung entwickelt werden sollen, es geht vielmehr um eine *frauengerechte* Didaktik in dem Sinne, daß die Methoden und didaktischen Strategien ausgewählt werden, die an die Lernerfahrungen und Lerninteressen von Frauen anknüpfen. Dabei handelt es sich zum großen Teil um Ansätze, die auch im Sinne einer teilnehmerInnenorientierten Didaktik insgesamt als besonders erwachsenengerecht eingeschätzt werden.“ (Schiersmann 1995, 94) Auch Baur und Marti (2000), ebenso wie Stiftinger (2005), haben eine ähnliche Vorstellung einer gendersensiblen Didaktik. Die Autorinnen beschreiben die geschlechtergerechte Didaktik, als eine Didaktik, die weibliche und männliche Stärken in den Lernstrategien berücksichtigt und diese zu bewussten Kompetenzen ausbaut. Zeitgleich werden sozialisationsbedingte geschlechtstypische Schwächen ausgeglichen. Dabei sollen beide Geschlechter, also Frauen und Männer, in der Entfaltung ihrer Lernbedürfnisse bestmöglich unterstützt werden. Somit beginnt geschlechtsgerechte Didaktik schon bei der Auswahl der Inhalte, Methoden und Kommunikationsweisen, die beiden Geschlechtern gerecht werden sollen (vgl. Baur/Marti 2000, 11 und Stiftinger 2005, 21). Nach Stiftinger (2005) können folgende Eckpunkte einer gendersensiblen Didaktik festgehalten werden:

- „Geschlechterperspektive als Inhaltsdimension
- methodische Gestaltung
- Gestaltung der Rahmenbedingungen
- geschlechtsbezogenes Verhalten der Unterrichtenden.“ (Stiftinger 2005, 21)

Eine gendersensible Didaktik betrifft alle Schritte der didaktischen Planung, somit kann man davon sprechen, dass die Geschlechterperspektive in die Didaktik Eingang findet. Als Eckpunkte einer solchen Didaktik gelten:

- Vorhandene Curricula und Konzepte auf Geschlechterverhältnisse, verschiedene Lebenswelten und Interessen hin zu untersuchen und gegebenenfalls die Geschlechterperspektive zu integrieren.



- Vortragende müssen eine große Sensibilität bezogen auf eigene geschlechtsbezogene Verhaltensweisen aufweisen. Die Erprobung veränderten geschlechtergerechten Leitungshandelns und -verhaltens ist angebracht.
- In der methodischen Gestaltung sind unterschiedliche Interessen und Ausgangsbedingungen, Kommunikations- und Interaktionsverhalten zu berücksichtigen.
- Bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen sind Lebens- und Arbeitsbedingungen zu berücksichtigen. Für die Gestaltung von Veranstaltungsprogrammen und Ausschreibungen müssen geschlechtergerechte Ansprachekonzepte zur Anwendung kommen.
- Die Teilnehmenden sollen nicht als geschlossene Gruppe, sondern als Individuen gesehen werden, die aufgrund verschiedener Lebenswelten verschiedene Interessen mitbringen, die berücksichtigt werden müssen (vgl. Kaschuba 2005, 68f).

Bei der Umsetzung einer gendersensiblen Didaktik sind folgende Punkte zu beachten:

- Stärkung der Frauen in der Wahrnehmung ihrer eigenen Kompetenzen, aktivierende Lernformen tragen zur Stärkung des Selbstbewusstseins und der Durchsetzungsfähigkeit bei.
- Einzelarbeit kann dazu beitragen die individuelle Behauptung der Position zu stärken.
- Einbau von praktischen Aufgaben, wann immer dies möglich ist, Übungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen, sie tragen zur Stärkung des Selbstvertrauens bei. Bei Inhalten die bei der Sozialisation von Frauen nicht im Vordergrund standen immer an die Alltagserfahrungen anknüpfen und nicht zu schnell abstrahieren (vgl. Schiersmann 1997, 66).
- Frauen sollten ermutigt werden, Konkurrenzen einzugestehen und diese auch auf offene Weise auszutragen. Ebenso ist für Frauen das Nutzen von Beziehungen bedeutend.
- Kognitiv ausgerichtete Lernsituationen sollten durch nonverbale Formen und Körperübungen ergänzt werden, so wird der ganzheitliche Lernstil von Frauen unterstützt (vgl. Schiersmann 1997, 66).
- „Befindlichkeitserklärungen und Metakommunikation unterstützen die Reflexion der Lernprozesse und erleichtern es, eingeschliffene Sprach- und Kommunikationsmechanismen zu verändern. Indem Frauen sich über ihre eigenen Bilder von Weiblichkeit bzw. ihrer Frauenrolle Rechenschaft ablegen, können sie die auch von ihnen selbst transportierte Abwertung der Handlungsmuster von Frauen bei gleichzeitiger Aufwertung der männlichen transparent und damit bearbeitbar machen [...]“ (Schiersmann 1997, 69)
- Die Gestaltung der Lernatmosphäre sollte nicht primär den Frauen überlassen oder zugewiesen werden.
- Vorbildhaftes Verhalten der Lehrenden, das bedeutet auch Fortbildung und Supervision (vgl. Schiersmann 1997, 67).

Die didaktische Gestaltung folgt dem Konzept der Zielgruppenorientierung. Neben den fachlichen Inhalten werden auch politische und allgemeinbildende Elemente vermittelt. Ein ganzheitlicher und integrierter Ansatz macht die Reflexion der Lebenssituation auch in der beruflichen Weiterbildung möglich, weiters besteht die Möglichkeit der Artikulation spezifischer Interessen (vgl. Schiersmann 1999, 592). Daraus ergeben sich didaktische und methodische Konsequenzen:

- „Ansetzen an vorhandenem Wissen, Herausarbeiten der Stärken und Schwächen der Frauen,

- Einbeziehen der Lebenserfahrung der Frauen und ihrer spezifischen Kompetenzen,
- Einbeziehen der familiären Situation der Frauen,
- offene Curricula, die auf die individuellen Probleme und Wünsche der Frauen eingehen,
- Thematisierung der mit der spezifischen Lebenssituation der Teilnehmerinnen verbundenen Probleme und
- Ausschließlich Frauen als Dozentinnen/Teamerinnen in der Frauenbildungsarbeit.“ (Derichs-Kunstmann 1993, 17f)

Wahrnehmung und Bewusstsein für eigene Stärken ist das Fundament für Entwicklung und Abbau von Schwächen. Meist sind sich Frauen ihrer Stärken und Kompetenzen weniger bewusst als Männer. Dafür sind sich Männer meist über ihre zum Teil fehlenden Sozialkompetenzen nicht bewusst. Frauen sind oft zu selbstkritisch und stellen zu hohe Ansprüche an sich selbst. Beide Faktoren machen anfällig für Misserfolg und auch für das Gefühl, nicht zu genügen (vgl. Baur/Marti 2000, 55).

## 5 Informations- und Kommunikationstechnologien

Unter Neuen Medien versteht man die vielfältigen Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationsoptionen und deren Gestaltungsmöglichkeiten die auf den Informations- und Kommunikationstechniken beruhen. Universalmedium ist dabei der Computer und seine weit reichenden Möglichkeiten wie beispielsweise Multimedia und Internet. Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal zu den traditionellen Medien ist neben der Digitalisierung die multimediale Option, d.h. die verschiedenen Komponenten können in einem System miteinander verbunden werden. Durch die Entwicklung der Neuen Medien wurden Generierung, Verarbeitung und Verbreitung von Information zum zentralen Wirtschaftsfaktor; dies zeigt sich unter anderem in der sektoralen Entwicklung der Beschäftigung (vgl. Stang et al. 2001, 112). Die zunehmende Bedeutung der IKT-Kenntnisse kann unter anderem durch folgende Faktoren begründet werden:

- „IKT wird in Bereichen eingesetzt, die bisher noch nicht computergestützt waren
- Arbeitsplätze, an denen mit EDV gearbeitet wurde, erhalten zusätzliche Systeme oder Funktionen (z.B. zu CAD kommt nun auch MS Office)
- Ständig neue Programmversionen (updates) erfordern eine Anpassung der ArbeitnehmerInnen.“ (Flecker et al. 1999, 23f)

Das Vordringen der neuen Technologien betrifft auch die MitarbeiterInnen in der Fertigung. Sie benötigen nicht nur

- „... die Fähigkeit, mit computergesteuerten Maschinen umzugehen, sondern auch
- umfassendes – womöglich gegenüber früher erweitertes – technisches Grundlagenwissen sowie – wiederum ein Mehr an Problemlösungskompetenz und sozialen Qualifikationen.“ (Wuppertaler Kreis 1997, 98)

Die Befähigung zum Umgang mit den Neuen Medien wird wesentlich. Neben den technischen Fertigkeiten treten auch das Wissen zur Nutzung der Neuen Medien als Kommunikationsmittel und die Fähigkeit zum kritischen Umgang mit ihnen in den Mittelpunkt. Das heißt die Möglichkeiten und Grenzen der Neuen Medien müssen erkannt werden. Somit tritt neben die bisherigen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen noch der kompetente Umgang mit

den Neuen Medien. Daraus resultiert, dass Medienkompetenz nicht nur als technische, sondern als kulturelle Kompetenz zu sehen ist (vgl. Stang et al. 2001, 112f und 118).

## 5.1 Auswirkungen von IKT auf Weiterbildung

Lernen mittels der neuen IKT tritt immer mehr in den Vordergrund der berufs-/betriebspädagogischen Forschung, wobei die multimedialen Voraussetzungen und Eigenschaften der neuen Lernmedien als Basis für neue Entwicklungen bei den Methoden des Lernens stehen. Neue Lernmedien wie Computer Based Training (CBT) oder Web Based Training (WBT) revolutionieren den Lernprozess auf verschiedene Weise.

- Sie sind Methoden des selbstgesteuerten Lernens, wobei die/der Lernende den Lernprozess steuert und die/der Lehrende nur bei Bedarf als ModeratorIn, LernberaterIn oder Fachexpertin/Fachexperte hinzugezogen wird.
- Sie tragen zur Entinstitutionalisierung des Lernens bei, da sie zu einer zeitlich und örtlichen Entkoppelung von bestimmten Lernorten führen.
- Ein neues Verständnis von Lernen wird geprägt, da sich eine Integration von Lernen und Arbeiten vollzieht. Es entsteht eine neue Identität von Lern- und Arbeitsmittel – Computer und Kommunikationsnetze – MitarbeiterInnen lernen und arbeiten zugleich (vgl. Severing 2000, 168f).

Um Akzeptanz für die neuen Lernmöglichkeiten zu schaffen, müssen Kontakte mit anderen Lernenden sowie Lehrenden hergestellt werden können, schließlich ist Lernen ein sozialer Prozess. Weiters ist für ein erfolgreiches E-Learning zu beachten, dass LernerInnen die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen besitzen und über Motivation und Disziplin verfügen müssen (vgl. MMB 2004, 11f).

## 5.2 IKT und Ältere

In Bezug auf Ältere und Informations- und Kommunikationstechnologien halten Stöckl et al. (2001) fest:

- „Beim Thema Informationstechnik kommen die negativen Altersstereotype besonders zum Tragen; dies gilt sowohl für Kollegen und Lehrende als auch für die Betroffenen selbst [...].“
- Angesichts der fehlenden Berücksichtigung des Themas in der Lernbiographie bestehen für ältere Beschäftigte keine oder nur wenige Anknüpfungsmöglichkeiten an bisherige Erfahrungen. Dies kann Ängstlichkeit und Unsicherheit der Älteren verstärken.
- Beim Umgang mit Software muss häufig eine große Anzahl von Befehlen erinnert werden. Ältere haben jedoch gerade beim Behalten „sinnloser“ Einzelinformationen Schwierigkeiten.
- Der Umgang mit dem Computer beansprucht insbesondere Funktionen der fluiden Intelligenz, bei denen am ehesten mit einem Altersabbau zu rechnen ist.
- Erfolgreiches Lernen und Arbeiten mit dem Computer kann zur Stärkung des aufgrund von Altersstereotypen häufig negativ gefärbten Selbstkonzeptes älterer Menschen beitragen [...].“ (Stöckl et al. 2001, 111)

Einerseits verdeutlichen Literaturrecherchen und Forschungen, dass die Nutzung von PC und Internet bei älteren ArbeitnehmerInnen bis zum Pensionsalter im Vergleich zu jüngeren ArbeitnehmerInnen deutlich abnimmt. Andererseits weisen Studien darauf hin, dass ältere ArbeitnehmerInnen länger im Unternehmen bleiben, wenn sie sich weiterqualifizieren, da sie ihr

Wissen längere Zeit anwenden können und durch die Weiterbildung in der Arbeit motivierter sind. Um eine Entwicklung der Karrieren zu sichern, müssen ArbeitnehmerInnen und ArbeitgeberInnen gemeinsam Verantwortung zur Verbesserung der eSkills übernehmen (vgl. European Commission 2004, 4f).

Stadelhofer (1998) verweist darauf, dass ältere Menschen durchaus für das Thema Computer/Internet zu gewinnen sind, wenn sie in einer sie ansprechenden Weise dazu gebracht werden. Das verdeutlichen vor allem Erfahrungen vom Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) der Universität Ulm. Dieses Zentrum beschäftigt sich im Rahmen eines Forschungsprojekts „Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland und Europa“ mit dem Aufbau eines Daten-Informationssystems „Learning in Later Life“ (LiLL).

Es wird deutlich, dass ältere Menschen, vor allem Frauen, sich zuerst einmal in einem vor fremden Blicken geschützten Bereich und mit Gleichaltrigen diesen neuen Informationstechnologien nähern wollen. Interessant dabei ist, dass ältere Menschen sehr genau überlegen, ob sie sich auf das Internet einlassen wollen oder nicht. Sie machen dazu eine sehr genaue Kosten–Nutzen–Abwägung, diese erfolgt nicht nur finanziell, sondern auch inhaltlich. Dennoch ist hier zu berücksichtigen, dass es sich bei dieser Gruppe von Älteren um Weiterbildungsinteressierte handelt. Bis dato ist noch wenig bekannt, wie beispielsweise bildungsferne Gruppen an die Nutzung des Internets heranzuführen sind. Hierfür sind bestimmte Konzepte und Lernstrategien, die an den jeweiligen situativen Informations- und Kommunikationsbedürfnissen der Beteiligten ansetzen, besonders wichtig. Die Einrichtung von verschiedensten Internet-Informations- und Beratungsstellen usw. als begleitende Maßnahme würde sicher vielen älteren Menschen die Hemmschwelle zu solchen Techniken nehmen (vgl. Stadelhofer 1998, 157 und 164f).

Lödige-Röhrs (1995) stellt fest, dass ältere KursteilnehmerInnen unabhängig von Geschlecht, Bildungsstand und beruflicher Position in der Regel langsamer lernen. Ebenso dass diese Personengruppe deutlich mehr Unterstützung benötigt. So berichteten auch Zandri und Charness (1989), dass ältere KursteilnehmerInnen doppelt so viel Zeit in einem selbstgesteuerten EDV-Trainingsprogramm benötigten als jüngere. Sie nahmen auch häufiger fremde Hilfe in Anspruch und zeigten ein geringeres effektives Problemlöseverhalten (vgl. Lödige-Röhrs 1995, 191).

### 5.3 IKT und Gender

Frauen bevorzugen gegenüber Männern andere Arbeitsformen, andere Erklärungsmodelle und andere Zeitstrukturen. Frauen benötigen komplexere Weiterbildungsberatungsangebote, die auf verzweigte Bedürfnisse eingehen und sie haben einen höheren Lerngewinn bei anderen Erklärungsvorgängen. Besonders im Technikbereich und beim Computerlernen werden diese unterschiedlichen Lernstrategien deutlich (vgl. Gieseke 1999, 145). In Bezug auf IKT lassen sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern anführen. Folgend kann festgehalten werden:

- „... in der Intensität der Computernutzung: Diese zeigen sich v.a. in vergleichbaren Altersgruppen und mit zunehmendem Alter.
- Im Hinblick auf die Einstellung gegenüber Computern: Frauen äußern weniger Faszination und Spaß im Zusammenhang mit Technik und mehr Nüchternheit und Pragmatismus. Ihre formulierten Ängste beziehen sich auf ein Unbehagen im Hinblick auf Technikauswirkungen.
- Selbstbild und Selbstwahrnehmung in Bezug auf die eigene Technikkompetenz: Männer halten sich nach wie vor häufiger für technisch-mathematisch begabt und Frauen zögern trotz vorhandener Begabung weitaus mehr, sich für einen IKT-Beruf zu entscheiden.

- Technikkonzepte: Frauen betonen eher den gesellschaftlichen Bezug von Technik und verweisen stärker auf den männlich besetzten Habitus von Technik und technischen Berufen.“ (Stiftinger 2005, 5)

Weiters können für die Vermittlung von IKT an die Zielgruppe der Frauen folgende Kriterien aufgezeigt werden:

- „Frauenadäquatheit bedeutet, weibliche Trainerinnen anstatt männliche Trainer zu verwenden, sich einer geschlechterspezifischer Sprache zu bedienen, das geschlechertypische Rollenspektrum zu brechen und die Sichtweise der Kursteilnehmerinnen zu erweitern, die weibliche Lebensrealitäten zu berücksichtigen, und den Praxisbezug des Gelernten aufzuzeigen.
- Ein ganzheitliches Ausbildungskonzept berücksichtigt die sozioökonomische und arbeitsmarktpolitische Realität, die für Frauen anders aussieht als für Männer. Ein solches Konzept lässt auch Spielraum für die persönliche Reflexion der Teilnehmerinnen über den Umgang mit neuen Technologien, und die Integration von sozialpädagogischen Elementen.
- Bei der Auswahl der Trainerinnen zählt nicht nur die fachliche Kompetenz, sondern auch die Erfahrung der Trainerin im Umgang mit der zu schulenden Zielgruppe. Jeder Teilnehmerin muss ein eigener Schulungsplatz zur Verfügung stehen, und ab 9 Teilnehmerinnen sollte eine Ko-Trainerin eingesetzt werden. Zur richtigen Infrastruktur gehört auch die Kinderbetreuung.
- Das Schulungskonzept muss auf die Zielgruppe zugeschnitten werden und sowohl die Lebenssituation als auch die (PC-)Vorkenntnisse und zielgruppenspezifischen Erfahrungen berücksichtigen.
- Schulungsziele und -inhalte müssen transparent und für die Teilnehmerinnen nachvollziehbar sein; dazu gehört auch eine klare Methodik.
- Dasselbe gilt für die Auswahl der Teilnehmerinnen, die über die Auswahlmethode informiert werden sollten. Schriftliche Tests sollten vermieden werden.
- Längerfristige Ausbildungen sind von Anbeginn an zu evaluieren; die Evaluation ist ein wichtiger Feedback-Kanal.“ (Mulrenin 2000, 21)

## 5.4 Anforderungen an die Vermittlung von IKT-Kenntnissen

Bei Qualifikationsmängeln geht es in erster Linie nicht um das Alter der ArbeitnehmerInnen, sondern um die Lerngeschichte der Einzelnen und die angewendeten Lernmethoden. Wobei in diesem Zusammenhang auch auf strukturelle Bedingungen, wie beispielsweise institutionelle Barrieren, hingewiesen werden muss; Qualifikationsmängel können auch dadurch entstehen. Abgesehen davon können entstandene Lernentwöhnung und Motivationsprobleme nur durch gezielte und persönliche Ansprache und Ermutigung überwunden werden (vgl. Bangali/Fuchs/Hildebrand 2006, 55). Lernformen und Lernmethoden müssen demnach altersgemäß differenziert werden und methodisch-didaktisch stärker an die älteren und besonders lernentwöhnten ArbeitnehmerInnen ausgerichtet sein. Vor allem im EDV Bereich sollte bei der Vermittlung darauf geachtet werden, Themen vom Konkreten zum Abstrakten zu behandeln und ausgehend von praktischen Problemen theoretische Einsichten abzuleiten. Weiters muss beim Grundwissen der Älteren angesetzt und Ängste im Umgang mit neuen Produktionsverfahren abgebaut werden (vgl. Bangali et al. 2006, 59f). Als Anforderungen an die Vermittlung von IKT-Kenntnissen lassen sich nach Hubwieser (2004) folgende Kriterien nennen:

- Entspannte Arbeitsatmosphäre, genügend Zeit für individuelle Interessen und Bedürfnisse;
- Sinnzusammenhänge herstellen, deutliche Strukturierung der Inhalte;
- aktive Auseinandersetzung mit dem Inhalt, Problembewusstsein schaffen;
- verschiedene Perspektiven und Zugänge schaffen und
- authentische Problemsituationen und ein Training der Problemlösekompetenz (vgl. Hubwieser 2004, 67).

Altersspezifische Didaktik und Methodik beruhen auf Weiterbildungsmaßnahmen und Lernformen, die auf Vorwissen und Erfahrung Älterer abzielen und neue Erkenntnisse dementsprechend einordnen lassen. Der Lernerfolg Älterer hängt unter anderem von der Motivation und von den gewählten Methoden ab, das heißt:

- Weiterbildungskurse sollten den Lernvoraussetzungen nach altersspezifisch bzw. altersübergreifend durchgeführt werden.
- Der Lernstoff sollte auf den Interessen und Lebensbedingungen Älterer ausgerichtet sein.
- Kommunikative Lernstrukturen fördern die Beteiligung Älterer. „Team-Teaching“ und persönliche Beratung und Betreuung beim Lernen sind wichtig.
- Ziel und Zweck jedes einzelnen Lernschritts muss erkennbar und nachvollziehbar sein.
- Methoden des impliziten Lernens, welche Lernen möglichst in die Arbeit integrieren und eine Erprobung ermöglichen, müssen angewendet werden, denn das theoretisch Gelernte soll mit praktischen Anwendungen verbunden werden und einen persönlichen Bezug gestatten.
- Einsatz von Lehr- und Lernmethoden, welche die Selbstlernfähigkeit fördern und an das individuell definierte Lerntempo Älterer angepasst sind.
- Eine effizientere Gestaltung des Arbeitsortes muss erfolgen, denn jeder Arbeitsort ist auch ein Lernort, eine Lernumgebung; eine Integration von Lernen und Arbeiten kommt der Lernweise der Älteren entgegen, auch Lehrende müssen sich dieser Situation anpassen.
- Ältere sollen die berufliche Laufbahn und Weiterbildung selbst steuern bzw. mitgestalten, um die Beschäftigungsfähigkeit im ständigen Wandel zu sichern.
- Vor allem bei neuen prozessgesteuerten Arbeitstechniken sollten modulare Inhalte vermittelt werden (vgl. Bangali et al. 2006, 77ff).

## 6 Resümee

---

Im vorliegenden Bericht wurden die bedeutensten Erkenntnisse zum Lernen älterer Erwachsener, unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Disparitäten und neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, festgehalten. Es wird deutlich, dass der Einfluss des Alters auf die Lernleistung relativiert wurde und soziokulturelle und lebensgeschichtliche Faktoren an Bedeutung gewinnen. Daraus resultiert die Erkenntnis, dass ältere Menschen nicht schlechter, sondern nur anders lernen. Sie benötigen entsprechende Lernmethoden, die einen Bezug zu ihrer Lernbiographie und ihrem Lernverständnis herstellen. Das heißt, überwiegend wird die Lernfähigkeit von der Persönlichkeit und den individuellen Lernerfahrungen beeinflusst, das Alter spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle. Die Lernfähigkeit ist durchaus eine menschliche Eigenschaft, die bei jedem Menschen vorhanden ist und die meist nur entsprechend entwickelt, geübt und gefördert werden muss. Lernen ist

aber nicht mit dem Füllen eines Behälters zu vergleichen, denn Lernen ist nur über eine aktive Beteiligung der Lernenden möglich. Dennoch erfolgt Lernen meist unbewusst, unbeabsichtigt und unstrukturiert, da im Alltag vorwiegend durch Versuch und Irrtum, Erfahrung und häufige Wiederholung gelernt wird. Somit ist grundsätzlich auch keine geringere Arbeitsproduktivität Älterer erkennbar. Zwar kommt es im Alter zu einer Verschiebung innerhalb der kognitiven Leistungsmerkmale, es verringert sich die Geschwindigkeit der Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung, die geistige Beweglichkeit und Umstellungsfähigkeit, aber nicht die Fähigkeit zu Lernen, d.h. die Lernfähigkeit und die Fähigkeit zur Informationsaufnahme als solche bleibt gleich. Demzufolge resultieren Veränderungen in der Arbeitsleistung aus den eben genannten Faktoren, jedoch nicht aufgrund von Lerndefiziten. Somit ist das Defizitmodell obsolet und Erfahrungswissen, welches vor allem im Arbeitsbereich zum Tragen kommt, tritt in den Vordergrund einer adäquaten Didaktik für ältere Arbeitnehmerinnen in der betrieblichen Weiterbildung.

## 7 Literatur

---

Arnold, Rolf (1996): Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen, München

Arnold, Rolf/Stürzl-Krämer, Antje/Siebert, Horst (2005): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung, Berlin

Bangali, Lucy et al. (2006): Innovative Maßnahmen zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit älterer Fachkräfte in Baden-Württemberg. Abschlussbericht des Projektes „Qualifikationsbedarf in Industrie und Handwerk der Metall- und Elektrobranche“, [http://www.fortbildung-bw.de/wb/02\\_aeltere\\_an/downloads/Abschlussbericht.pdf?timme=&lv=609](http://www.fortbildung-bw.de/wb/02_aeltere_an/downloads/Abschlussbericht.pdf?timme=&lv=609), 07.02.06

Baur, Esther/Marti, Madeleine (2000): Kurs auf Genderkompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung, Basel

Behrend, Christoph (2002): Erwerbsarbeit Älterer im Wandel – demographische Herausforderungen und Veränderungen der Arbeitsgesellschaft. In: Behrend, Christoph (Hg.): Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter. Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige. Opladen, 11-30

Brauer, Werner (2003): Vom Umgang mit Lernungewohnten TeilnehmerInnen. In: GdWZ 2/2003, 71-73

Conein, Stephanie/Nuissl, Ekkehard (2001): „Lernen wollen, können, müssen?“ Lernmotivation und Lernkompetenz als Voraussetzungen lebenslangen Lernens. In: Arbeitsstab Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung, Bonn, 38-46 <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf>, 09.08.2005

Decker, Franz (1984): Grundlagen und neue Ansätze in der Weiterbildung, München, Wien

Derichs-Kunstmann, Karin (1993): Frauen lernen anders... Lernen Frauen anders? Einige Überlegungen zum Thema. In: Derichs-Kunstmann, Karin/Müthing, Brigitte (Hg.): Frauen lernen anders. Theorie und Praxis der Weiterbildung für Frauen. Dokumentation der Fachtagung am 15./16. Juni 1992 in Recklinghausen, Bielefeld, 11-18

Derichs-Kunstmann, Karin et al. (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung, Bielefeld

European Commission (2004): 3. Beschäftigung, Wettbewerbsfähigkeit und eSkills. Hintergrundpapier für: UNI-Europa und EMB, IT Forum 1-2 Dezember 2004 in Brüssel. [http://www.union-network.org/uniibits.nsf/70c3d04c5f60c73cc1256800001e3b89/0d79b18a910ee859c1256f5b004b8712/\\$FILE/Report%203-DE.pdf](http://www.union-network.org/uniibits.nsf/70c3d04c5f60c73cc1256800001e3b89/0d79b18a910ee859c1256f5b004b8712/$FILE/Report%203-DE.pdf), 08.02.06

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung, Weinheim, München

Flecker, Jörg et al. (1999): Neue Informations- und Kommunikationstechnologien und ihre Auswirkungen auf die Arbeitsorganisation. FORBA-Schriftenreihe Nr. 3/99, <http://www.forba.at/>, 03.02.06

Frerichs, Frerich (2005): Das Arbeitspotenzial älterer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Betrieb. In: Loebe, Herbert (Hg.): Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften. Betriebliche Bildung und Beschäftigung im Zeichen des demografischen Wandels, Bielefeld, 49-57

Geldermann, Brigitte (2005): Betriebliche Bildung für Ältere. Erfahrungen mit einem neuen Lernkonzept. In: Markowitsch, Jörg/Strobl, Peter (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends, Wien, 171-180

Gerstenmaier, Jochen/Mandl, Heinz (1999): Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, 184-192

Gieseke, Wiltrud (1999): Geschlecht und Geschlechterverhältnis in der Erziehungswissenschaft aus Sicht der Erwachsenenbildung. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Opladen, 137-156

Hörwick, Eva (2003): Lernen Ältere anders? In: LASA (Hrsg.): Nutzung und Weiterentwicklung der Kompetenzen Älterer - eine gesellschaftliche Herausforderung der Gegenwart. Tagungsband zur Fachtagung der Akademie der 2. Lebenshälfte am 26. und 27.08.2002, Potsdam, <http://www.aqua-nordbayern.de/aqua/download/02.pdf>, 09.08.05

Hubwieser, Peter (2004): Didaktik der Informatik. Grundlagen, Konzepte, Beispiele. Berlin, Heidelberg, New York, Hongkong, London, Mailand, Paris, Tokio, 2., überarbeitete Auflage



Kaschuba, Gerrit (2005): Theoretische Grundlagen einer geschlechtergerechten Didaktik. Begründungen und Konsequenzen. In: Dewe, Bernd/Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine (Hg.): Report 1/2005. Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 2004 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. 28. Jahrgang 2005, 67-74

Lödige-Röhrs, Lena (1995): „Vielleicht, wenn ich zwanzig wäre, aber heute nicht mehr!“ – Altersstereotype Zuschreibungen beim EDV-Lernen älterer Erwachsener. In: Mader, Friedrich Wilhelm (Hg.): Altwerden in einer alternden Gesellschaft. Kontinuität und Krisen in biographischen Verläufen, Opladen, 189-213

Malwitz-Schütte, Magdalene (2003): Lernen und Alter – Perspektiven des Lernens im Alter. Vortrag am 5. November 2003, <http://www.uni-essen.de/III/Malwitz-Vortrag20031105a.pdf>, 30.05.05

Meueller, Erhard (1999): Didaktik der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, 677-690

MMB (Institut für Medien- und Kompetenzforschung) (2004): Expertise. Status quo und Zukunftsperspektiven von E-Learning in Deutschland. Im Auftrag des Projektträgers Neue Medien in der Bildung + Fachinformation, Essen, [http://www.mmb-michel.de/Bericht\\_NMB\\_Expertise\\_Endfassung\\_20040906.pdf](http://www.mmb-michel.de/Bericht_NMB_Expertise_Endfassung_20040906.pdf), 15.02.06

Mulrenin, Andrea (2000): „Hiatz gema´s a!“ - Computerausbildung für Bäurinnen im Lungau. Salzburg. [http://www.newmedia.at/research/gfx/hiatz\\_geamas\\_an.pdf](http://www.newmedia.at/research/gfx/hiatz_geamas_an.pdf), 18.07.05

Nienhüser, Werner (2002): Alternde Belegschaften – betriebliche Ressource oder Belastung? In: Behrend, Christoph (Hg.): Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter. Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige, Opladen, 63-85

Nittel, Dieter (1989): Report: Altersforschung. Pädagogische Arbeitsstelle, Frankfurt Main

Orlowsky, Ursula (1997): Zur Konjunktur weiblicher Rollen- und Altersklischees. Ideologiekritische Studien, Pfaffenweiler

Orthey, Frank Michael (2004): Zwielfichtiges Lernen. Gegenstimmen in der Weiterbildungsdiskussion, Bielefeld

Reimann, Helga/Reimann Horst (1994): Einleitung: Gerontologie – Objektbereich und Trends. In: Reimann, Helga/Reimann Horst (Hg.): Das Alter. Einführung in die Gerontologie. Stuttgart, 3. neu bearb. Auflage, 1-29

Schiersmann, Christiane (1995): Berufliche Weiterbildung im Interesse von Frauen. Erfahrungen und Perspektiven. In: Gieseke, Wiltrud u.a.: Erwachsenenbildung als Frauenbildung, Bad Heilbrunn, 77-103

Schiersmann, Christiane (1997): Lernen Frauen anders? Analysen und Konsequenzen für die Gestaltung von Unterricht. In: Wenger-Hadwig, Angelika (Hg.): Feministische Pädagogik? Ein Problem, das alle angeht, Innsbruck, Wien, 50-71

Schiersmann, Christiane (1999): Frauenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.) Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, 588-594

Schübler, Ingeborg (1999): Die Realität des »Aneinander-vorbei-redens« in Lernprozessen. Mißverstehen als Normalfall? In: GdWZ 10 (1999), 151-154

Schwab, Herbert/Seemann, Sabine (2005): Brauchen Ältere eine besondere Didaktik in der beruflichen Qualifizierung? In: Loebe, Herbert (Hrsg.): Wettbewerbsfähig mit alternden Belegschaften. Betriebliche Bildung und Beschäftigung im Zeichen des demografischen Wandels, Bielefeld, 59-68

Seidel, Erika/Siebert, Horst (1998): Seniorenstudium als Konstruktion von Wirklichkeit. In: Malwitz-Schütte, Magdalene (Hrsg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene, Münster New York München Berlin, 57-76

Severing, Eckart (2000): Neue Lernmedien, diffuse Lernwelten. In: Thesen zur Tagung des Projektes "CORNELIA – Lernen im Netz" am 19. Juli 1999 im Haus der Bayerischen Wirtschaft, Bielefeld, 168-171, <http://www.f-bb.de/fbb/fachartikel/pdfs/BF%20Neue%20Lernmedien-Diffuse%20Lernwelten.pdf>, 09.02.06

Siebert, Horst (2003a): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, Neuwied, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage

Siebert, Horst (2003b): Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit, München, Unterschleißheim

Stadelhofer, Carmen (1998): Lernen in der Informationsgesellschaft. Nutzung und Nutzen des Internets für das weiterbildende Studium älterer Menschen. In: Malwitz-Schütte, Magdalene (Hg.): Lernen im Alter. Wissenschaftliche Weiterbildung für ältere Erwachsene, Münster, New York, München, Berlin, 57-76

Stang, Richard et al. (2001): Neue Medien und lebenslanges Lernen. In: Arbeitsstab Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung, Bonn, 112-122, <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf>, 09.08.05

Stiftinger, Anna (2005): Gender in der IKT-Weiterbildung. Ein Handbuch zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung, [http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/gender\\_ikt-weiterbildung\\_04-2005.pdf](http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/gender_ikt-weiterbildung_04-2005.pdf), 31.08.05

Stöckl, Markus et al. (2001): Altersgerechte Didaktik. In: Schemme, Dorothea (Hg.): Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Probleme und Lösungsansätze. Bielefeld, 89-121.

Tews, Hans Peter (1994): Alter und Altern in unserer Gesellschaft. In: Reimann, Helga/Reimann Horst (Hg.): Das Alter. Einführung in die Gerontologie, Stuttgart, 3. neu bearb. Auflage, 30-74

Weinert, Franz E./Schrader, Friedrich Wilhelm (1997): Lernen lernen als psychologisches Problem. In: Weinert, Franz E./Mandl, Heinz (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, 295-335

Wuppertaler Kreis e.V. (1997): Ältere Arbeitnehmer im Betrieb: ein Leitfaden für mittelständische Unternehmen. Köln, Dt. Wirtschaftsdienst, <http://wkr-ev.de/leitfaeden/bericht49.pdf>, 05.01.06

## 8 Kooperationspartner

---

