

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

LERNEN IM ARBEITSALLTAG – FIT IM BERUF

Ein ganzheitliches Konzept zur Weiterbildung älterer Arbeitnehmer

Summary: Analysing the situation of employees aged 50 and more years, it is postulated that programs for elderly employees are required which do not only focus on new technologies. Rather, holistic concepts are necessary. Further education and training are needed which strengthen the participants' occupational self-efficacy, help to cope with stress, and contain motoric, cognitive, and metacognitive training. Against this background, the concept "Learning while Working" ("Lernen im Arbeitsalltag", LiA) is presented. It contains a set of closely interlinked modules: an occupational-biographical competence module, psychomotoric training, training for stress management, cognitive, and metacognitive training. All modules contain psycho-educational explanations as well as extensive practice elements. First evaluation results are encouraging: The training enjoys a high acceptance among the participants. Their self-efficacy, well-being, and stress management skills increased and their cognitive performance improved. In view of these results, the necessity is discussed to further enhance, establish and implement training programs like LiA.

1. Theoretische Grundlagen

Aus pädagogischer Perspektive stellt die berufliche Weiterbildung als Form lebenslangen Lernens ein Konzept dar, das genuin mit Bildung verbunden ist. „Versteht man mit Theodor Litt unter ‚Bildung‘ eine Verfassung des Menschen, in der er in sich selbst und in seiner Beziehung zur Welt eine gewisse Ordnung gestiftet hat, so bezeichnet ‚Weiterbildung‘ den Versuch des Erhalts dieser Verfassung angesichts eines sich auch noch im Alter entwickelnden Selbst und einer sich wandelnden Welt“ (RÖHR-SENDELMIEIER/KÄSER 1999, S. 698). Damit wird klar, dass Personen niemals „aus“-gebildet sind, sondern dass Lernen und Bildung gleichermaßen lebenslange Aufgabe sind und immer wieder neue Möglichkeiten eröffnen. Eine institutionelle Verankerung findet dies in Deutschland beispielsweise durch Angebote von Volkshochschulen für Erwachsene, im Rahmen von beruflichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für ältere Mitarbeiter oder auch durch ein Studium im Alter. Daneben reichen informelle Formen lebenslangen Lernens von

häuslichen Weiterbildungsmöglichkeiten z. B. durch Lesen oder Debattieren bis hin zu außerhäuslichen Aktivitäten wie Reisen oder dem Besuch von Museen. Lebenslanges Lernen ermöglicht persönliche Entfaltung, hohe Lebensqualität, die Förderung von aktivem und demokratischem Bürgertum, soziale Partizipation sowie den Erhalt der Beschäftigungs- und Anpassungsfähigkeit vor dem Hintergrund sich wandelnder ökonomischer Anforderungen (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2001).

Dass lebenslanges Lernen eine individuelle Aufgabe und Chance darstellt, gilt heutzutage in besonders hohem Maße. Die Menschen in unserer Gesellschaft werden durchschnittlich immer älter, der prozentuale Anteil der Älteren innerhalb der Gesellschaft nimmt zu und es steht ihnen nach dem Ausscheiden aus dem Beruf mehr Zeit als früher zur Verfügung. Stellte zu Beginn der 1970er Jahre die Generation 60+ weniger als 20 Prozent der Bevölkerung in Deutschland, macht sie heute bereits mehr als ein Viertel aus. Betrug die Lebenserwartung 1970 noch etwa 70 Jahre, liegt sie mittlerweile bereits bei etwa 80 Jahren. Zusätzlich liegt die Geburtenrate seit den 1970er Jahren durchgehend auf einem niedrigen Niveau, so dass der Anteil älterer Menschen nicht nur zunimmt, sondern auch schneller werdend wächst (STATISTISCHES BUNDESAMT 2013).

Diese gesellschaftliche Entwicklung ist auch wirtschaftlich von immenser Bedeutung: Durch den größer werdenden Anteil älterer Menschen in unserer Gesellschaft und durch ein höheres Rentenalter werden Arbeitsmarkt und Unternehmen stärker von älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern geprägt. Da die Belegschaften altern, gewinnen ältere Arbeitnehmer nicht nur quantitativ an Bedeutung. Ihre Förderung und (Weiter-)Qualifikation wird auch zu einer essentiellen Aufgabe, der sich Unternehmen stellen müssen, da lebenslanges Lernen über den Erhalt psychischer und physischer Gesundheit hinaus auch für die persönliche Leistungsfähigkeit und Produktivität entscheidend ist, auf welche die Unternehmen angewiesen sind (ALLMENDINGER/EBNER 2006; STAUDINGER/HEIDEMEIER 2009).

Des Weiteren machen empirische Studien wie die SIMA-Studie (OSWALD et al. 2006) deutlich, dass Abbauprozessen, welche mit zunehmendem Alter für fluide Fähigkeiten betreffen, nachhaltig nur durch regelmäßig durchgeführte Übungseinheiten entgegen gewirkt werden kann, in denen kognitive und psychomotorische Trainingsinhalte verknüpft werden: Das körperliche Training verbessert die metabolische Gehirnaktivität und das so gewonnene Potenzial kann dann durch das kognitive Training und die damit verbundene notwendige Anstrengung unmittelbar und aktiv ausgeschöpft werden (VERHAEGHEN 2011). Zugleich bieten motorische Übungen für ältere Arbeitnehmer aber auch Möglichkeiten zum erfolgreichen Umgang mit beruflichem Belastungserleben (FESSLER 2013). Da ältere Arbeitnehmer im Arbeitsalltag häufig hohen Stress erleben, ist es wichtig, dass

Weiterbildungsmaßnahmen Ressourcen zum Stressmanagement in Theorie und Praxis bereitstellen.

Außerdem ist zu beachten, dass Ältere trotz möglicher Defizite im Bereich fluider Fähigkeiten aufgrund ihrer hohen Expertise nicht notwendig schlechter, sondern vor allem anders lernen als Jüngere (KÄSER/RÖHR-SENDLMEIER 2002). Insofern müssen Lernangebote für ältere Beschäftigte im Hinblick auf Zielsetzungen, Inhalte, Methoden und Medien adressatenbezogen konzipiert werden (REISERER/MANDL 2002). Sinnstiftendes, praxis- und anwendungsorientiertes, individualisiertes, selbstgesteuertes sowie kontinuierliches Lernen spielen dabei eine große Rolle (HÖRWICK 2003). Von ZIMMERMANN (2008) werden die intensive Reflexion des eigenen Arbeitsplatzes bzw. der aktuellen beruflichen Situation, die erfahrungsorientierte Entdeckung, Weiterentwicklung und Nutzung vorhandener Potentiale, der Bezug zu den Lerninteressen und Lernbedürfnissen der älteren Beschäftigten sowie die Selbststeuerung des Lernprozesses, also die Schaffung individueller Gestaltungsspielräume, als entscheidende Faktoren für das Gelingen betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen hervorgehoben. Die konsequente Umsetzung solcher Prinzipien ist auch zentral für die positive Bewertung und Akzeptanz von Weiterbildungsangeboten für Ältere.

2. Das Konzept „Lernen im Arbeitsalltag“ (LiA)

Vor dem Hintergrund der allgemeinen Grundsätze für Lernangebote für ältere Beschäftigte (REISERER/MANDL 2002; BARON 2011) wurde das Konzept LiA („Lernen im Arbeitsalltag“) entwickelt,¹ welches nicht auf eine fachspezifische Qualifizierung von Arbeitnehmern, sondern auf ihre Weiterbildung im Sinne einer Förderung ihrer Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerwartung, einer individuellen Aktivierung, einer Vergrößerung der subjektiven Zufriedenheit sowie einer Erhöhung des beruflichen Engagements zielt und bei dem es sich um ein ganzheitliches Training handelt, das nachhaltig wirken und nicht nur kurzfristig Impulse setzen möchte.

Die Weiterbildungsmaßnahme ist modular organisiert, besteht aus 15 Sitzungen von ca. 2,5 Stunden Dauer und richtet sich an Gruppen von sechs bis fünfzehn älteren Arbeitnehmern ab einem Alter von 50 Jahren, die demselben Unternehmen angehören können, aber auch unterschiedliche berufliche Hintergründe haben dürfen. Das Training umfasst ein berufsbiografisches Kompetenzmodul als Basismodul, welches in Abhängigkeit von den Tätigkeitsfeldern der Teilnehmer spezifisch ausgestaltet wird. Daneben beinhaltet es vier bereichsspezifische Module, die ein psychomotorisches Training, ein Training zum Stressmanagement, ein kognitives

und ein metakognitives Training umfassen. Die einzelnen Module stehen dabei nicht additiv nebeneinander, sondern sind eng miteinander verzahnt. Neben einer psycho-edukativen Aufklärung sind umfangreiche praktische Übungen wichtige Bestandteile aller Module.

2.1 Das berufsbiographische Kompetenzmodul

Das Basismodul verfolgt die Absicht eine Auseinandersetzung mit den eigenen berufsbiographischen Erfahrungen anzuleiten. Es zielt darauf ab, dass sich die Teilnehmer bewusst machen, worin ihre individuellen, persönlichen Kompetenzen als Arbeitnehmer in ihrem Unternehmen bestehen und wie sie diese alltäglich an ihrem Arbeitsplatz einbringen können. Im Sinne von HÖRWICK (2003) und ZIMMERMANN (2008) geschieht dies durch angeleitete, intensive Reflexionen über subjektive Erfahrungen in verschiedenen Kontexten, die den beruflichen Rahmen bewusst übersteigen. Bewusst werden auch andere Kontexte wie die Familie oder der Freizeitbereich thematisiert, um so den Teilnehmern ihre vielfältigen Kompetenzen klarzumachen und den Blick auf ihre Stärken im Beruf zu erleichtern. Dies geschieht in der Regel in offenen Gesprächsrunden zu unterschiedlichen Fragestellungen (z. B.: „Mit welchen besonderen Situationen waren Sie in Ihrem privaten oder beruflichen Kontext konfrontiert? Inwiefern haben Sie diese weitergebracht?“), die im so genannten „ExpertenPass 50+“ dokumentiert werden. Des Weiteren erhalten die Teilnehmer Arbeitsblätter zu den unterschiedlichen Kontexten, welche im Kurs behandelt oder im Sinne eines selbstverantwortlichen Lernens zunächst zu Hause bearbeitet und später gemeinsam im Kurs thematisiert werden. Schließlich sind auch Rollenspiele ein Baustein für das berufsbiographische Kompetenzmodul. In dieser Form werden Szenarien bearbeitet, in denen ein angemessenes, selbstsicheres und sozial akzeptiertes Vertreten der eigenen Interessen am Beispiel möglicher oder auch tatsächlicher Konflikte im eigenen Berufsfeld simuliert und eingeübt wird. Die Thematiken der Rollenspiele können dabei frei gewählt werden. Dies ermöglicht den Teilnehmenden eine interessengesteuerte Auswahl und eröffnet individuelle Gestaltungsspielräume beim Lernen.

2.2 Das Modul Psychomotorik

Dieses Modul² besteht aus einer Vielzahl kleinerer, psychomotorischer Bewegungsübungen (SCHMIDT/SCHIESSL 1990; BEIGEL 2009; FESSLER 2013), die nicht nur auf körperliche Fitness, sondern auch auf die Aktivierung (im Sinne des Frei-

setzens kognitiver Ressourcen durch das Training der motorischen Fitness) oder (in Verbindung mit dem Modul zum Stressmanagement) Entspannung der Teilnehmer abzielen. Einerseits werden diese Einheiten zur Auflockerung im Kursverlauf immer wieder durchgeführt. Andererseits wird aber auch die Funktionalität von Bewegungsübungen erklärt: Die Probanden sollen verstehen, dass motorische Übungen gleichermaßen dazu beitragen können, dass kognitive Übungen effizient wirken (OSWALD et al. 2006) bzw. Stress abgebaut und ihm entgegen gewirkt wird (FESSLER 2013). Hierbei wird bei den Bewegungsübungen auf zwei Charakteristika besonderer Wert gelegt: Einerseits ist darauf zu achten, dass die Übungen einfach durchgeführt werden können. Andererseits ist eine Differenzierung nach dem Grad der Schwierigkeit erforderlich.

Die einfache Durchführbarkeit der Übungen muss in einem doppelten Sinn gegeben sein: Zum einen muss der grundlegende Bewegungsablauf einfach sein, damit alle Teilnehmer unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen an den Übungen teilnehmen und von ihnen profitieren können. Zum anderen dürfen für die Übungen auch keine größeren Hilfsmittel erforderlich sein, sondern sie müssen ohne Aufwand auch am Arbeitsplatz und im Ideal sogar während der Arbeit durchgeführt werden können. Eine mögliche Differenzierung im Schwierigkeitsgrad der einzelnen Übungen ist wichtig, damit die Übungen das Potenzial bergen, mit zunehmender Übung sukzessive erschwert werden zu können. So können Teilnehmer den Trainingsfortschritt unmittelbar erleben. Außerdem können sich so auch fortgeschrittene Teilnehmer noch weiter verbessern.

Hinsichtlich ihrer inhaltlichen Konzeption werden solche Übungen durchgeführt, welche die Feinmotorik, die Koordinationsfähigkeit, das Gleichgewicht oder das Körperempfinden trainieren. Die Feinmotorik wird beispielsweise durch Fingerübungen trainiert, in denen die Teilnehmer bei aneinander gelegten Handflächen die einzelnen Fingerpaare der Reihe nach verschränken, ohne die anderen Finger beider Hände zu bewegen. Koordinationsübungen basieren unter anderem auf Bewegungsabfolgen von Händen und Füßen, die zunächst einzeln geübt und anschließend kombiniert werden. Bei den Gleichgewichtsübungen führen die Teilnehmer zum Beispiel Übungen durch, in denen sie ihren Schwerpunkt nach vorne und hinten bzw. rechts oder links verlagern (BEIGEL 2009). Das Körperempfinden wird durch Übungen aus dem Verfahren der Progressiven Muskelrelaxation sensibilisiert (KALUZA 2011), das eng mit dem Modul Stressmanagement in Verbindung steht (vgl. 2.3).

Grobmotorische Trainingsmaßnahmen (wie z. B. Übungen mit Seilen o. ä.) oder Laufeinheiten kommen hingegen wegen der erforderlichen Einfachheit als praktische Übungen im Training kaum in Betracht – ihre Bedeutung für die Gesundheit wird nur im Kontext informierender Moduleteile thematisiert.

2.3 Das Modul Stressmanagement

Das Stressbewältigungsmodul zielt darauf ab, den Teilnehmern Wege zur Entspannung bei Belastung am Arbeitsplatz aufzuzeigen und mit ihnen einzuüben, um so ihre Arbeitsleistung zu erhalten sowie ihre Arbeitszufriedenheit zu erhöhen. In Orientierung an den Empfehlungen zu Stressmanagement nach dem Selbstregulationsansatz (LANDMANN 2010) sowie in Anlehnung an das Präventionsprogramm gegen Burnout AGIL (HILLERT et al. 2012), welches „(Un-) Achtsamkeit“, „(Un-) Denkbaren“, „(Un-) Möglichkeiten“ und „(Un-) Erholung“ im Umgang mit beruflicher Belastung thematisiert, wurde das Modul so aufgebaut, dass den Teilnehmern zunächst die theoretischen Grundlagen von Stress im Sinne des SORK- bzw. SORKC-Modells vermittelt werden. Mit den Teilnehmern wird erarbeitet, dass das Geschehen beim Erleben von Stress in einem Verhaltensmodell als Abfolge interpretiert werden kann, bei der Stimuli/Stressoren (S) auf einen Organismus (O) einwirken und eine Reaktion (R) hervorrufen, welche kontingent (K) zu negativen oder positiven Konsequenzen (C) führt (LANDMANN 2010). Hierzu wird mit den Teilnehmern reflektiert, welche unterschiedlichen Stressoren sie subjektiv erleben und welche Stressmerkmale im Bereich des Körpers, des Verhaltens, der Gedanken und der Gefühle für sie individuell Hinweise auf zu hohen Stress liefern können. Im Verlauf des Moduls werden von den Teilnehmern Entlastungsprojekte konzipiert und aus einer ressourcentheoretischen Perspektive Vor- und Nachteile unterschiedlicher Wege (z. B. Entspannungsübungen, Organisation von Erholungsphasen, Schlafhygiene, Nutzen sozialer Unterstützung) diskutiert, die individuelle Verlustspirale im Umgang mit Stress zu verlassen und in eine Gewinnspirale umzuwandeln (BUCHWALD/HOBFOLL 2004).

Vielfältige praktische Übungen wie etwa Übungen zur Progressiven Muskelrelaxation (PMR) sind hierzu in das Modul eingebunden. Die PMR beruht auf dem Wechsel zwischen Anspannung und anschließender Entspannung einzelner Muskelgruppen. Wichtige Ziele sind es, (1) Spannung wahrzunehmen und damit die Wahrnehmung für Spannungsempfindungen zu sensibilisieren, (2) den Wechsel von Anspannung und Entspannung zu erfahren, (3) Entspannung zu genießen und (4) Anspannung und Entspannung im Alltag selbst regulieren zu können (KALUZA 2011). Ein Beispiel für eine solche Übung stellt die Langversion dieses Verfahrens dar, bei der nacheinander zunächst die Muskeln der Hände und der Arme, dann der Füße, der Beine und des Gesäßes, hiernach des Kopfes und des Gesichts und schließlich der Schultern, des Rückens, der Brust und des Bauchs angespannt und anschließend wieder entspannt werden.

2.4 Das kognitive Trainingsmodul

Die (altersunabhängig) hohe Bedeutsamkeit kognitiv anspruchsvoller Aktivitäten für den Erhalt und die Förderung der fluiden Intelligenz ist im Ansatz „use-it-or-lose-it“ gut dokumentiert (HULTSCH et al. 1999, SCHOOLER/MULATU 2001, SINGH-MANOUX/RICHARDS/MARMOT 2003). Beispiele für solche Aktivitäten sind Strategiespiele, für die BOBROWSKI und FORTHAUS (1998) darauf hinweisen, dass sie die Denkfähigkeit fördern, da in ihnen argumentiert wird sowie Hypothesen aufgestellt und überprüft werden. Für strategische Spiele wie das Schachspiel zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen Spielaktivität und Intelligenz (GOBET/CAMPITELLI 2002; FILIPP/SPIELES 2007). VERGHESE und Mitarbeiter (2003) konnten für Seniorinnen und Senioren zeigen, dass die Gefährdung an Demenz zu erkranken bei Älteren, die in ihrer Freizeit kognitiven Aktivitäten wie zum Beispiel dem Schachspiel nachgehen, deutlich geringer ausfällt.

Vor diesem Hintergrund erlernen, üben und spielen die Teilnehmer von LiA das asiatische Strategiespiel Go (DIGULLA et al. 2006). Dieses Spiel erscheint als kognitiver Impuls für das Training älterer Erwachsener besser geeignet als zum Beispiel das Schachspiel, welches prinzipiell auch in Betracht gekommen wäre. Go ist in Deutschland wesentlich weniger bekannt als Schach und insofern werden mögliche Schwierigkeiten aufgrund unterschiedlich hohen Vorwissens minimiert. Außerdem erfordert Go ein wesentlich geringeres Regelwissen als Schach, so dass die Grundregeln leichter erlernt werden können und die Teilnehmer schneller dazu in der Lage sind frei miteinander zu spielen. Schließlich ist Go noch komplexer als Schach, da es eine höhere Zahl an Möglichkeiten pro Spielzug aufweist, so dass der kognitive Impuls vermutlich stärker als bei Schach ausfällt.

2.5 Das metakognitive Trainingsmodul

Das metakognitive Trainingsmodul ist eng mit dem kognitiven Training verzahnt und zielt darauf ab, die strategischen Kompetenzen (KÄSER/CUMMINGS 2012; HASSELHORN/GOLD 2013) der Teilnehmer bei kognitiv zu bewältigenden Herausforderungen zu verbessern. Hierzu zählen Lern- und Gedächtnisstrategien wie Rehearsal, kategoriales Organisieren oder Elaboration (SCHNEIDER/BÜTTNER 2008; SODIAN et al 2010). Daneben werden auch die Charakteristika des Arbeitsgedächtnisses näher behandelt (REY/NIEDING 2010). In Zusammenhang mit dem Modul zum Stressmanagement werden auch Organisationsprinzipien aus den Bereichen des Zeitmanagements mit dem Ziel thematisiert die Selbstregulation der Teilnehmer zu verbessern (LANDMANN 2010).

Am Beispiel von Go werden ebenfalls allgemeine Strategien wie die Antizipation von Handlungsfolgen oder die Reduktion der Komplexität von Problemen hinsichtlich ihrer übertragenen Bedeutung im Berufsalltag aufgezeigt. So wird gegenüber den Teilnehmern beispielsweise thematisiert, inwieweit es auch bei Schwierigkeiten im beruflichen Umfeld möglich und hilfreich ist, das Problem in vereinfachter Weise zu betrachten, um so Ideen für die Lösungsansätze zu generieren, die möglicherweise geeignet sind das Problem als Ganzes zu lösen.

3. Methodik

Eine Überprüfung der Wirksamkeit von LiA soll in einem Kontrollgruppendesign mit Prä-Post-Vergleich umgesetzt werden. Hierbei wird zum einen analysiert, wie die Trainingsmaßnahme von den teilnehmenden Arbeitnehmern wahrgenommen wird. Zum anderen wird untersucht, ob sich die Teilnehmer in der Experimentalgruppe gegenüber Probanden der Kontrollgruppe verbessern. Mit den vollständigen Ergebnissen ist im Verlauf von 2015 zu rechnen. Erste längsschnittliche Befunde liegen für eine Teilerhebung vor, die in vier Kursen, die nach dem Konzept LiA durchgeführt wurden, bereits umgesetzt worden ist.³ Insofern erlauben die vorliegenden Daten die Untersuchung der Wirksamkeit von LiA im Sinne einer notwendigen Bedingung: Nur wenn sich für die Teilnehmer am Training überhaupt signifikante Verbesserungen ergeben, kann von einer möglichen Wirksamkeit der Maßnahme ausgegangen werden.

Die vorliegende Stichprobe besteht aus 31 Kursteilnehmern, hiervon sechs Männer und 25 Frauen im Alter zwischen 50 und 61 Jahren ($M = 56.1$ Jahre, $SD = 2.5$ Jahre). 19 Teilnehmer (61.3%) hatten die Schule mit dem Fachabitur bzw. der allgemeinen Hochschulreife abgeschlossen. Sechs Probanden (19.4%) nehmen in ihren Unternehmen eine Leitungsfunktion wahr.

Die Wahrnehmung von LiA durch die Teilnehmer wurde nach Abschluss des Trainings schriftlich erfragt. Neben einer Gesamtbeurteilung des Trainings über eine Schulnote (,1' = „sehr gut“, ,6' = „ungenügend“) wurden die Probanden gebeten, auch die einzelnen Module danach zu beurteilen, inwiefern sie für die Teilnehmer nützlich waren, Spaß machten sowie interessant und gut strukturiert waren. Des Weiteren konnten die Teilnehmer in offener Form Verbesserungsvorschläge formulieren.

Um die erwartete ganzheitliche Wirkung von LiA zu untersuchen, wurden des Weiteren vor und nach dem Training in Fragebögen die Einschätzung der eigenen Gesundheit und die Gesundheitszufriedenheit direkt auf fünfstufigen Skalen erfasst (,1' = „sehr gut“ bzw. „sehr zufrieden“, ,5' = „sehr schlecht“ bzw. „sehr

unzufrieden“) (RUDINGER/HOLZ-RAU/GROTZ 2004). Ferner wurden unterschiedliche berufs- und organisationsbezogene Einstellungs- und Verhaltensmaße, Aspekte von Weiterbildung, Dimensionen des beruflichen Belastungserlebens sowie die Selbstwirksamkeit der Probanden erhoben. Die Items, welche verwendet wurden, waren einheitlich fünfstufig skaliert (,1‘ = „trifft überhaupt nicht zu“, ,5‘ = „trifft völlig zu“). Außerdem wurden als Maße für die kognitiven Fähigkeiten der Probanden die Lernfähigkeit im Umgang mit sprachlichem bzw. numerischem Material, die Gedächtnisleistung sowie Konzentrationsleistung und Verarbeitungsgeschwindigkeit getestet. Jeweils wurden adaptierte Versionen erprobter Messverfahren eingesetzt (RÖHR-SENDLMEIER et al. 2013). Die verwendeten Messverfahren weisen eine hohe Reliabilität auf und ließen sich in der Praxis ohne Schwierigkeiten umsetzen. Tabelle 1 stellt die verwendeten Skalen und ihre Reliabilität im Überblick dar.

Tabelle 1: Instrumentarium

Dimension	Facette	Grundlage für das Instrumentarium	Zahl der Items/Sets	Reliabilität
Beruf und Unternehmen	Berufliche Expertise	Skala zur Messung beruflicher Expertise (Rhein Erft Berufsstart, 2014)	05	.840
	Berufliche Fachkompetenz	SBK (Sonntag & Schäfer-Rauser, 1993)	05	.846
	Berufliche Sozialkompetenz	SBK (Sonntag & Schäfer-Rauser, 1993)	04	.765
	Motivation im Beruf	BIP (Hossiep & Paschen, 2003)	14	.754
	Flexibilität im Beruf	BIP (Hossiep & Paschen, 2003)	14	.773
	Arbeitszufriedenheit	SAZ (Fischer & Lück, 1972)	08	.778
	Affektives Commitment	Commitment-Skala (COMMIT) nach Felfe und Franke (2012)	10	.895
Weiterbildung	Weiterbildungsaktivität (formell und informell)	Geragogik-Fragebogen nach Röhr-Sendlmeier und Käser (1999) bzw. Tippelt, Schmidt, Schnurr, Sinner und Theisen (2009)	08	.791
	Weiterbildungsbewertung (institutionell)	Geragogik-Fragebogen nach Röhr-Sendlmeier & Käser (1999) bzw. Tippelt et al. (2009)	09	.862
Selbstwirksamkeit	Allgemeine Selbstwirksamkeit	ASKU (Beierlein, Kovaleva, Kemper & Rammstedt, 2012)	03	.816

Dimension	Facette	Grundlage für das Instrumentarium	Zahl der Items/Sets	Reliabilität
Berufliches Belastungs-erleben	Vier Musterzuordnungen: G (Gesundheit), S (Schutz), A (überhöhtes Engagement), B (Burnout)	AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2008)	44	>.750*
Kognitive Fähigkeiten	Lernfähigkeit (numerisch)	KLI (Schröder, 2005)	16	>.930*
	Lernfähigkeit (sprachlich)	KLI (Schröder, 2005)	16	>.930*
	Merkfähigkeit	KLI (Schröder, 2005)	10	>.930*
	Konzentrationsfähigkeit	AKT (Gatterer, 2008)	03**	>.830*
	Kognitive Leistungsgeschwindigkeit	ZVT (Oswald & Roth, 1987)	04**	>.950*

* Angaben zur Reliabilität der Testverfahren gemäß den Angaben der jeweiligen Manuals.

** Anzahl der im Rahmen der Erhebung verwendeten Sets.

Vor dem Hintergrund der Konzeption des Trainings wird vor allem eine Verbesserung der Selbstwirksamkeit erwartet, da das Training zentral darauf abzielt den Teilnehmern die eigenen Stärken bewusst zu machen. Darüber hinaus wird vor dem Hintergrund der Konzeption des berufsbiographischen Kompetenzmoduls sowie der Module Psychomotorik und Stressmanagement auch von einer Verbesserung des Gesundheitsempfindens und des Stressmanagements ausgegangen. Unklar ist, ob diese postulierten Verbesserungen auch eine Verbesserung der Gesundheitszufriedenheit nach sich ziehen werden – dies wird explorativ untersucht. Des Weiteren sollte sich durch die Maßnahme ebenfalls die Arbeitszufriedenheit der Teilnehmer erhöhen. Explorativ wird ebenfalls untersucht, ob eine etwaige Verbesserung der Arbeitszufriedenheit die weiteren berufs- und organisationsbezogenen Einstellungs- und Verhaltensmaße positiv beeinflusst.

Während erhofft wird, dass die Maßnahme von den Teilnehmern positiv beurteilt wird und hohe Akzeptanz erfährt, ist ungewiss, ob dies auch zu einer grundsätzlich besseren Bewertung von Weiterbildung an sich führt. Auch ist fraglich, ob durch LiA schon im Verlauf des Trainings eine erhöhte Weiterbildungsaktivität erzielt werden kann. Beides soll explorativ untersucht werden. Hinsichtlich kognitiver Fähigkeiten wird mit einer Steigerung der Konzentrationsfähigkeit und der kognitive Leistungsgeschwindigkeit gerechnet. Mit einer Verbesserung der Lern-

und Merkfähigkeit wird nicht gerechnet, da die im Training thematisierten Lern-techniken dies höchstens langfristig nach sich ziehen könnten.

4. Ergebnisse

Es zeigt sich, dass LiA auf eine hohe Akzeptanz bei Arbeitgebern und Arbeitnehmern sowie auf sehr positive Rückmeldungen von Seiten der Teilnehmer stößt. Von ihnen wird das Training als Ganzes im Mittel gut bis sehr gut beurteilt ($M = 1.70$, $SD = .61$). Nur zwei der 31 Teilnehmer (6.5%) beurteilten das Training mit ‚befriedigend‘, schlechtere Urteile lagen nicht vor. 27 Teilnehmer (87.1%) gaben an, dass sie den Kurs weiterempfehlen würden, während die übrigen vier Teilnehmer hierzu keine Angaben machten. Auch die einzelnen Module wurden von den Teilnehmern in vergleichbarer Weise so beurteilt, dass sie großen Spaß gemacht hätten und überaus nützlich, interessant und gut strukturiert gewesen wären.

Für die Selbstwirksamkeit der Teilnehmer zeigt sich im Prä-Post-Vergleich eine deutliche Verbesserung (Prätest: $M = 3.93$, $SD = .66$; Posttest: $M = 4.29$, $SD = .60$). Der Unterschied wird signifikant und es liegt ein mittelgroßer Effekt vor ($t(29) = 4.000$, $p < .001$, $d = .566$). Erwartungsgemäß liegt auch eine signifikante Verbesserung des wahrgenommenen Gesundheitszustands vor ($t(29) = 2.523$, $p = .017$, $d = .425$). Wird ihre Gesundheit von den Teilnehmern vor dem Training durchschnittlich als gut bis mittelmäßig eingeschätzt ($M = 2.37$, $SD = .67$), liegt nach dem Training im Mittel eine gute Einschätzung vor ($M = 2.07$, $SD = .740$). Bemerkenswert ist, dass überhaupt nur von drei Teilnehmern (9.7%) eine Verschlechterung ihres Gesundheitszustands zum Ausdruck gebracht wird, während zwölf Teilnehmer von einer Verbesserung sprechen (38.7%). Die Zufriedenheit mit der eigenen Gesundheit verbessert sich zwar auch geringfügig (Prätest: $M = 2.33$, $SD = .96$; Posttest: $M = 2.20$, $SD = 1.03$), doch wird der Unterschied nicht signifikant.

Für 28 der 31 Teilnehmer war zu beiden Messzeitpunkten eine Musterzuordnung hinsichtlich des Umgangs mit Stress und Burnout nach AVEM möglich. Zum Prätest konnten 19 Teilnehmer einem der Muster zugeordnet werden, die für Gesundheit im Beruf stehen: Für sieben Teilnehmer war eine Zuordnung zum Muster G (gesunder Umgang mit beruflicher Belastung) und für zwölf Teilnehmer eine Zuordnung zum Muster S (Schonung im Beruf) möglich. Neun Probanden zeigten im Umgang mit Stress ein ungesundes Verhaltens- und Erlebensmuster: Vier Teilnehmer zählten zum Risikomuster A (überhöhtes Engagement) und fünf zum Risikomuster B (Resignationstendenz/Burnout). Während sich nur bei einem der 19 Teilnehmer (5.3%), die anfänglich einem gesunden Muster angehörten,

beim Posttest eine Verschlechterung zeigte, ließen sich für drei der neun Probanden mit Risikomuster A oder B (33.3 %) Verbesserungen nachweisen. Aufgrund der geringen Stichprobenumfänge ist eine inferenzstatistische Analyse dieser Unterschiede nicht möglich. Werden aber die elf Unterskalen des AVEM, aufgrund derer die Musterzuordnung vorgenommen wird, näher betrachtet, fällt auf, dass sich die Distanzierungsfähigkeit gegenüber beruflichen Problemen als Ausdruck eines verbesserten Stressmanagements im Prä-Post-Vergleich deutlich verbessert (Prätest: $M = 13.04$, $SD = .323$; Posttest: $M = 14.25$, $SD = 3.32$). Auch unter Berücksichtigung einer möglichen Alpha-Fehler-Kumulierung wird der Unterschied signifikant ($p = .004$) und es liegt ein mittlerer Effekt vor ($d = .370$).

Für die Arbeitszufriedenheit bestätigt sich ebenfalls die postulierte signifikante Verbesserung (Prätest: $M = 3.39$, $SD = .66$; Posttest: $M = 3.58$, $SD = .54$). Es liegt aber nur ein kleiner Effekt vor ($t(30) = 2.328$, $p = .027$, $d = .317$). Für die weiteren berufs- und organisationsbezogenen Einstellungs- und Verhaltensmaße ergeben sich keine signifikanten Unterschiede.

Hinsichtlich der Urteile der Teilnehmer über Weiterbildungsmaßnahmen im Allgemeinen zeigt sich, dass nach Durchführung der Trainingsmaßnahme nicht nur LiA als spezifische Form von Weiterbildung überaus positiv beurteilt wird. Darüber hinaus liegt auch eine signifikante Verbesserung in der Beurteilung von Weiterbildungsmaßnahmen an sich vor ($t(29) = 3.928$, $p < .001$). Das schon vor dem Training positive Urteil über Weiterbildung (Prätest: $M = 3.98$, $SD = .64$) fällt nach der Teilnahme an LiA deutlich größer aus (Posttest: $M = 4.24$, $SD = .59$) und es wird fast eine mittlere Effektstärke erreicht ($d = .422$). Für die Weiterbildungsaktivität ist ebenfalls eine Zunahme zu verzeichnen (Prätest: $M = 3.64$, $SD = .69$; Posttest: $M = 3.82$, $SD = .70$). Es liegt ein geringer bis mittlerer Effekt vor ($d = .257$), das Signifikanzniveau wird jedoch verfehlt.

Für die kognitive Leistungsgeschwindigkeit ergibt sich eine deutliche Verbesserung der Leistung der Probanden um $\Delta = .279$ bit/sec (Prätest: $M = 2.05$, $SD = .47$; Posttest: $M = 2.33$, $SD = .44$). Es liegt eine signifikante Verbesserung ($t(18) = 5.131$, $p < .001$) mit einem großen Effekt vor ($d = .858$). Die Konzentrationsfähigkeit verbessert sich ebenfalls spürbar (Prätest: $M = 32.33$, $SD = 11.88$; Posttest: $M = 36.49$, $SD = 10.51$). Die Leistung im Posttest fällt um 12.9 % höher als im Prätest aus. Der Unterschied wird signifikant ($t(19) = 3.189$, $p = .005$) und es liegt ein kleiner bis mittlerer Effekt vor ($d = .371$). Entsprechende Ergebnisse zeigen sich auch für die Lernfähigkeit mit numerischem (Prätest: $M = 39.72$, $SD = 24.24$; Posttest: $M = 48.39$, $SD = 20.35$) bzw. sprachlichem Material (Prätest: $M = 67.54$, $SD = 23.90$; Posttest: $M = 77.62$, $SD = 20.96$): Jeweils liegen im Prä-Post-Vergleich signifikante Unterschiede mit kleinen bis mittleren Effekten vor ($t(30) =$

2.910, $p = .007$, $d = .387$ bzw. $t(30) = 3.262$, $p = .003$, $d = .448$) Für die Merkfähigkeit ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Leistungen der Teilnehmer in Prä- und Posttest.

5. Diskussion

Zur Einschätzung der Bedeutung der bislang vorliegenden Befunde muss zunächst bedacht werden, dass die Ergebnisse aus methodischer Perspektive Limitationen unterliegen. Dadurch dass bislang nur die Veränderung in der Trainingsgruppe untersucht werden kann – Ergebnisse für Teilnehmer einer Kontrollgruppe liegen noch nicht vor – sind deren Verbesserungen noch nicht gegen natürliche Entwicklungstendenzen und Lerneffekte in Folge der Testteilnahme am Prätest abgesichert. Die aufgezeigten Trainingseffekte erfüllen insofern nur den Status einer notwendigen, nicht aber einer hinreichenden Bedingung für die Wirksamkeit von LiA. Allerdings kann vermutet werden, dass denkbare Entwicklungstendenzen und Lerneffekte im regulären Alltag höchstens einen geringen Einfluss einnehmen: Einerseits ist für die untersuchten Maße aus den Bereichen Gesundheit, Einstellung und Verhalten im Beruf, Weiterbildung, Selbstwirksamkeit, Umgang mit beruflichem Belastungserleben und kognitive Fähigkeiten für Erwachsene kurz- bis mittelfristig ohne eine entsprechende Trainingsmaßnahmen von zeitlicher Stabilität auszugehen. Andererseits erscheint es unwahrscheinlich, dass angesichts einer Trainingsdauer von mehreren Monaten allein die eingangs vorgenommene Messung im Prätest dauerhaft Lerneffekte initiiert haben könnte.

Insofern sprechen die vorliegenden Ergebnisse sehr deutlich für die gute Konzeption der Fördermaßnahme „Lernen im Arbeitsalltag“ und ihre hohe Wirksamkeit. Die Teilnehmer begegnen dem Training mit großer Akzeptanz und erwartungsgemäß weisen sie nach dem Training deutliche Verbesserungen in Selbstwirksamkeit, Gesundheitsempfinden und Stressmanagement auf. Insbesondere verbessert sich auch die Distanzierungsfähigkeit der Teilnehmer gegenüber beruflicher Belastung. Des Weiteren stehen die Probanden nach dem Training Weiterbildung im Allgemeinen positiver gegenüber und es verbessern sich ihre kognitiven Fähigkeiten.

Diese umfassende Wirkung des Programms unterstreicht zum einen in besonders deutlicher Weise, wie wichtig es ist Weiterbildungsangebote für ältere Arbeitnehmer im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens differenziert und ganzheitlich zu gestalten (REISERER/MANDL 2002; HÖRWICK 2003; ZIMMERMANN 2008) und wie wenig sinnvoll es umgekehrt wäre, Weiterbildung lediglich als bloße Ausbildung in neuen, technischen Fertigkeiten zu verstehen oder zu konzipieren. Zum anderen wird aber auch deutlich, dass durch ganzheitlich ausgerichtete Trainingsmaßnah-

men ältere Mitarbeiter erreicht und gefördert werden können – sie besitzen vielfältige Entwicklungspotenziale, die konkret gefördert und ausgeschöpft werden können (Röhr-Sendlmeier/Käser 1999; Reiserer/Mandl 2002; Berk 2005). Schließlich machen die Ergebnisse auch deutlich, dass von solchen Weiterbildungsmaßnahmen letztlich auch ein Nutzen für die Unternehmen ausgeht, in denen die Teilnehmer beschäftigt sind: Denn von einer individuellen Förderung, wie sie von Programmen wie LiA initiiert und erzielt wird, profitieren nicht nur die Arbeitnehmer unmittelbar, sondern von deren verbesserten Kompetenzen mittelbar auch ihre Arbeitgeber (ALLMENDINGER/EBNER 2006; STAUDINGER/HEIDEMEIER 2009).

Aus Forschungsperspektive ist es wichtig Programme wie LiA weiter zu entwickeln und zu evaluieren – konkret für LiA wird eine Ausweitung der Datengrundlage für 2015 angestrebt. Mit Blick auf die Praxis der Weiterbildung älterer Mitarbeiter in Unternehmen sollte die Zielsetzung einer verbesserten Etablierung und Implementierung entsprechender Angebote verfolgt werden. Es wäre wünschenswert, wenn Programme wie LiA zu einem selbstverständlichen Angebot in der beruflichen Fort- und Weiterbildung würden, das von Arbeitnehmern eigenverantwortlich ohne Schwierigkeiten genutzt werden könnte.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt LiA (<http://www.lia.uni-bonn.de>) wurde mit freundlicher Unterstützung der Hans Hermann Voss-Stiftung (<http://www.hans-hermann-voss-stiftung.de>) ermöglicht. Ihr gilt unser besonderer Dank.
- 2 Wir danken Herrn Professor em. Dieter Schmidt (Bonn) für die freundliche Unterstützung bei der Konzeption des Moduls Psychomotorik.
- 3 Wir danken den Kursteilnehmern und ihren Arbeitgebern für ihre Bereitschaft an der Studie mitzuwirken. Des Weiteren bedanken wir uns bei B. Sc. Lena Stahlhofen, B. Sc. Lea Jendreizik und B. Sc. Amira Moser für die Unterstützung bei der Durchführung von LiA.

Literatur

- Allmendinger, J./Ebner, C. (2006): Arbeitsmarkt und demographischer Wandel. Die Zukunft der Beschäftigung in Deutschland. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 50, 227–239.
- Baron, S. (2011): Workplace Learning. Subjective Motives and Supervisor Support Matter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beigel, D. (2009): Bildung kommt ins Gleichgewicht. Ein Gleichgewichtsprogramm zur Lernunterstützung. Basel: SolArgend Media AG.

- Berk, L. (2005): Entwicklungspsychologie. 3. Aufl. München: Pearson.
- Bobrowski, S./Forthaus, R. (1998): Lernspiele im Mathematikunterricht. Berlin: Cornelsen.
- Buchwald, P./Hobfoll, S. E. (2004): Burnout aus ressourcentheoretischer Perspektive. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 247–257.
- Digulla, J./Ebert, A./Fecke, A./Timm, H. (2006): Das Go-Spiel. Eine Einführung in das asiatische Brettspiel. Hamburg: Hebsacker.
- Fessler, N. (2013): Rasant entspannt. Die besten Minuten-Übungen gegen Alltagsstress. Stuttgart: TRIAS.
- Filipp, S./Spieles, H. (2007): Fördert Schachunterricht in der Grundschule die geistige Entwicklung der Kinder? Abschlussbericht über eine Evaluationsstudie zum Schachunterricht in einer Trierer Grundschule. Trier: ZDiag.
- Gobet, F./Campitelli, G. (2002): Intelligence and chess. In: Retschitzki, J./Haddad-Zubel, R. (Hrsg.): *Step by Step. Proceedings of the 4th Colloquium "Board Games in Academia"*. Freiburg: Editions Universitaires, 103–112.
- Hasselhorn, M./Gold, A. (2013): *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillert, A./Lehr, D./Koch, S./Bracht, M./Ueing, S./Sosnowsky-Waschek, N. (2012): *Lehrergesundheit. AGIL – das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf*. Stuttgart: Schattauer.
- Hörwick, E. (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: bzf Bildungsforschung.
- Hultsch, D. F./Hertzog, C./Small, B. J./Dixon, R. A. (1999): Use it or lose it: Engaged lifestyle as a buffer of cognitive decline in aging? In: *Psychology and Aging*, 14, 245–263.
- Käser, U./Cummings, A. V. (2012): Gedächtnisleistung und metamemorale Organisationsleistung in Abhängigkeit vom Modus des Lernens. In: Röhr-Sendlmeier, U. M. (Hrsg.): *Inzidentelles Lernen – wie wir beiläufig Wissen erwerben*. Berlin: Logos, 147–194.
- Käser, U./Röhr-Sendlmeier, U. M. (2002): Inzidentelles Lernen in verschiedenen Lebensaltern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 225–236.
- Kaluza, G. (2011): *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. 2. Aufl. Berlin: Springer.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. (www-Dokument) <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> (15.10.2014).
- Landmann, M. (2010): *Entspannt durch den Schulalltag: Selbst- und Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oswald, W. D./Gunzelmann, T./Rupprecht, R./Hagen, B. (2006): Differential effects of single versus combined cognitive and physical training with older adults: the SimA study in a 5-year perspective. In: *European Journal of Aging*, 3, 179–192.

- Rey, G. D./Nieding, G. (2010): Arbeitsgedächtnis und Cognitive Load. In: Trolldenier, H.-P./Lenhard, W./Marx, P. (Hrsg.): Brennpunkte der Gedächtnisforschung. Entwicklungs- und pädagogisch-psychologische Perspektiven. Göttingen: Hogrefe, 67–85.
- Reiserer, M./Mandl, H. (2002): Individuelle Bedingungen lebensbegleitenden Lernens. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 923–939.
- Röhr-Sendlmeier, U. M./Käser, U. (1999): Bedingungen für die Weiterbildung im höheren Erwachsenenalter: Befragungsergebnisse aus drei Jahrzehnten im Vergleich. In: Pädagogische Rundschau, 53, 697–716.
- Röhr-Sendlmeier, U. M./Käser, U./Görtner, L./Hüber, T. (2013): Zweiter Zwischenbericht zum Forschungsprojekt: „Lernen im Alter – Lernen für das Alter: Kompetenzerhalt und Kompetenzförderung älterer Arbeitnehmer“. Bonn: Institut für Psychologie.
- Rudinger, G./Holz-Rau, C./Grotz, R. (Hrsg.) (2004): Freizeitmobilität älterer Menschen. Dortmund: IRPUD.
- Schmidt, D./Schiebl, D. (1990): Ganzheitliches Gehirntraining für Senioren. 12 Übungsreihen zur Förderung der geistigen und körperlichen Fitness – allein oder mit Partner. Duemmler: Bonn.
- Schneider, W./Büttner, G. (2008): Entwicklung des Gedächtnisses bei Kindern und Jugendlichen. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Aufl. Weinheim: PVU, 480–501.
- Schooler, C./Mulatu, M. S. (2001): The reciprocal effects of leisure time activities and intellectual functioning in older people: A longitudinal analysis. In: Psychology and Aging, 16, 466–482.
- Singh-Manoux, A./Richards, M./Marmot, M. (2003): Leisure activities and cognitive function in middle age: Evidence from the Whitehall II study. In: Journal of Epidemiology and Community Health, 57, 907–913.
- Sodian, B./Eisenbeis, H./Kristen, S./Thoermer, C. (2010): Gedächtnis, Metagedächtnis und Theory of Mind. In: Trolldenier, H.-P./Lenhard, W./Marx, P. (Hrsg.): Brennpunkte der Gedächtnisforschung. Entwicklungs- und pädagogisch-psychologische Perspektiven. Göttingen: Hogrefe, 107–128.
- Statistisches Bundesamt (2013): Statistisches Jahrbuch 2013. Deutschland und Internationales. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Staudinger, U. M./Heidemeier, H. (Hrsg.) (2009): Altern, Bildung und lebenslanges Lernen. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Verghese, J./Lipton, R. B./Katz, M. J./Hall, C. B./Derby, C. A./Kuslansky, G./Ambrose, A. F./Sliwinski, M./Buschke, H. (2003): Leisure activities and the risk of dementia in the elderly. In: New England Journal of Medicine, 348, 2508–2516.
- Verhaeghen, P. (2011): Cognitive process and ageing. In: Stuart-Hamilton, I. (Hrsg.): An Introduction to Gerontology. Cambridge: Cambridge University Press, 159–193.
- Zimmermann, H. (2008): Weiterbildungskonzepte für das späte Erwerbsleben. Realisierungsformen und Einblicke in ihre Praxis. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37, 35–39.

Kurzbiographien

Lara Görtner, M.Sc., geb. 1988, studierte Psychologie mit Schwerpunkt Pädagogische und Klinische Psychologie an der Universität Bonn. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie im Projekt „Lernen im Arbeitsalltag – Fit im Beruf“.

Anschrift: Lara Görtner M.Sc. Institut für Psychologie, Universität Bonn, Abteilung Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Kaiser-Karl-Ring 9, 53111 Bonn.
E-Mail: goertner@uni-bonn.de.

Tanja Hüber, M.Sc., geb. 1986, studierte Psychologie mit Schwerpunkt Pädagogische und Klinische Psychologie an der Universität Bonn. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie im Projekt „Lernen im Arbeitsalltag – Fit im Beruf“.

Anschrift: Tanja Hüber M.Sc. Institut für Psychologie, Universität Bonn, Abteilung Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Kaiser-Karl-Ring 9, 53111 Bonn.
E-Mail: thueber@uni-bonn.de.

PD Dr. *Udo Käser*, geb. 1967 ist an der Universität Bonn verantwortlich für das Modul „Diagnose und Förderung“ am Bonner Zentrum für Lehrerbildung. Als Privatdozent lehrt er am Institut für Psychologie der Universität Bonn im Bereich der Pädagogischen Psychologie. Er war neben seiner wissenschaftlichen Arbeit von 2007 bis 2014 Gymnasiallehrer am CJD Königswinter. Schwerpunkte der wissenschaftlichen Arbeit sind Schul- und Unterrichtsforschung, Lern- und Medienpsychologie sowie lebenslanges Lernen.

Anschrift: PD Dr. Udo Käser, Institut für Psychologie der Universität Bonn, Abteilung Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Kaiser-Karl-Ring 9, 53111 Bonn.
E-Mail: ukaeser@uni-bonn.de.

Prof. Dr. *Una M. Röhr-Sendlmeier* leitet die Abteilung für Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie an der Universität Bonn. Ihre Forschungsschwerpunkte betreffen die Entwicklung individueller Potentiale und das Lernen in einer die Lebensspanne umfassenden Perspektive.

Anschrift: Prof. Dr. Una M. Röhr-Sendlmeier, Institut für Psychologie, Universität Bonn, Abteilung Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Kaiser-Karl-Ring 9, 53111 Bonn. E-Mail: roehr-sendlmeier@uni-bonn.de



Sabine Reh, Hans-Peter Füssel (Hrsg.)

Recht und moderne Schule

Beiträge zu ihrer Geschichte

Fragen des Rechts und dessen Bedeutung bei der Entwicklung der Schule bis hin zu jener Form, die sie heute hat, haben im bildungshistorischen Diskurs eine eher nachrangige Rolle gespielt. Mit Unterstützung von Heinz-Elmar Tenorth sind für die Zeitschrift „Recht der Jugend und des Bildungswesens“ zu diesem Themenfeld eine Reihe von bemerkenswerten Aufsätzen erschienen, die die historische Entwicklung in ihrer Breite nachzeichnen und ein Spektrum einzelner Fragestellungen vertiefen. Sie werden hiermit noch einmal und für ein breites Fachpublikum bestimmt vorgelegt.

Gewidmet ist dieser Band Heinz-Elmar Tenorth.

2014, 338 S., kart., 24,90 €, 978-3-8305-3415-0

19,99 €, 978-3-8305-2025-2

RdJB – Recht der Jugend und des Bildungswesens



RdJB ist die Fachzeitschrift für Fragen des Rechts und der Verwaltung im Bereich der Schule, der beruflichen Bildung und der Jugendhilfe.

RdJB versteht sich als Forum für den Meinungsaustausch und die gegenseitige Information von Wissenschaftlern und Praktikern, von Juristen und Pädagogen, von Lehrern und Erziehern über erziehungs- und sozialwissenschaftliche sowie rechts- und bildungspolitische Entwicklungen.

**Das Heft 3/2014 befasst sich
im Schwerpunktteil mit dem Thema
„Jugendkriminalität – Jugendkriminalrecht“.**

Erscheinungsweise: Vierteljährlich mit ca. 120 Seiten Umfang pro Heft.

Jahresabonnement: Printausgabe 107,- € Onlineausgabe 107,- €

Print- und Onlineausgabe 159,- €

Einzelheft: 28,- €

Preise der Print- und Onlineausgabe für Institutionen mit IP-Zugang auf Nachfrage beim Verlag.

Alle Preise inkl. MwSt., zzgl. Portokosten bei den Printausgaben.

Abbestellungen vierteljährlich zum Jahresende, Mindestabonnementdauer: 1 Jahr

ISSN 0034-1312



BWV • BERLINER WISSENSCHAFTS-VERLAG

Markgrafenstraße 12–14 • 10969 Berlin • Tel. 030 / 841770-0 • Fax 030 / 841770-21

E-Mail: bwv@bwv-verlag.de • Internet: <http://www.bwv-verlag.de>