

Lebenslanges Lernen bei älteren Arbeitskräften: Zwischen dem Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit und der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung¹

KURZFASSUNG: Seit einigen Jahren ist aufgrund des demographischen Wandels eine Trendwende in der Haltung gegenüber älteren Beschäftigten zu erkennen: Statt sie als defizitäre Überbelegung zu betrachten, die es frühzeitig aus dem Arbeitsmarkt zu verdrängen gilt, werden sie zunehmend von Politik, Unternehmen und Öffentlichkeit als Ressource erkannt, die durch lebenslanges Lernen möglichst lange beschäftigungs- und lernfähig erhalten werden soll. Gleichwohl die Thematik aus wissenschaftlicher Perspektive nicht unbekannt ist, so haben sich doch die Rahmenbedingungen und die Erkenntnisse der Bezugswissenschaften verändert. Der Beitrag fokussiert vor diesem Hintergrund auf die berufs- und wirtschaftspädagogisch relevanten Aspekte des lebenslangen Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit Älterer, i.e. auf die berufliche Lern- und Leistungsfähigkeit sowie auf die Schaffung lernhaltiger beruflicher Tätigkeiten. Ziel ist es, die mehrheitlich aus benachbarten Disziplinen vorliegenden Ergebnisse und Ansätze für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik aufzuarbeiten sowie relevante Themenfelder und Fragestellungen zu identifizieren.

ABSTRACT: Demographic change has resulted in new views and beliefs about working at old age in the last few years. The traditional way of viewing ageing workers as employees with deficits that should exit the labour market early is making way for an approach where ageing workers are seen as a true resource. In this contribution, we analyse the dynamics of this development from a Vocational Education and Training (VET) perspective by focusing on the relationships between the attitude towards learning and work, learning activities and employability of ageing workers. The goal is to establish this new field of research within VET and to identify new themes and research questions.

1. Einleitung

Angesichts der aktuellen wirtschaftlichen, demographischen und gesellschaftlichen Entwicklungen herrscht in Politik und Wissenschaft Einvernehmen darüber, dass die herkömmlichen Qualifizierungsmodelle und individuellen Bildungsmuster – die Verteilung von Lernzeiten auf die Phase zwischen Kindheit und Berufseintritt, später ergänzt um punktuelle Weiterbildungsaktivitäten – nicht mehr ausreichen, um die Anforderungen am Arbeitsmarkt zu erfüllen. Als Gestaltungsprinzip von Bildungs- und Qualifikationswegen gilt daher seit einiger Zeit das Konzept des lebenslangen Lernens, das zur aktiven Gestaltung jeglicher Art von Lernprozessen über die gesamte Lebensspanne aufruft. Bildung und Ausbildung stellen dabei die Basis für einen Prozess kontinuierlichen Lernens dar und haben im Rahmen ihrer jeweils spezifischen Vermittlungsfunktion zudem die Aufgabe, die Motivation und Fähigkeit des einzelnen zu fördern, seine Kompetenzen kontinuierlich zu erweitern und zu aktualisieren, um sie vor allem dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stellen

1 Habilitationsvortrag der Autorin. Gehalten am 21. Juni 2008 am Fachbereich Humanwissenschaften der TU Darmstadt.

(vgl. ACHTENHAGEN/LEMPERT 2000; BOHLINGER 2007; 2008; KRAUS 2001). Für die unterschiedlichen Zielgruppen von Bildungsgängen und -angeboten erfordert dies eine Neuausrichtung der Lernziele, ihrer Ausgestaltung und ihrer Ausrichtung im Hinblick auf die Adressaten.

Der folgende Beitrag zeigt anhand der Zielgruppe „ältere Arbeitnehmer“, welche Probleme, Chancen, Forschungs- und Politikaufgaben bei der Umsetzung der Gestaltung lebenslangen Lernens auftreten. Bei dieser Zielgruppe bewegt sich lebenslanges Lernen zwischen dem Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit und der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung. Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, vor welchen Aufgaben und Herausforderungen die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin im Umgang mit dieser Thematik steht. Zur Beantwortung dieser Frage werden zunächst die Kernbegriffe „Ältere“, „lebenslanges Lernen“ und „Beschäftigungsfähigkeit“ in ihren wissenschaftlichen Kontexten verortet und zueinander in Beziehung gesetzt. In einem weiteren Schritt werden anhand des Forschungsstands und anhand von verschiedenen Datenquellen die Faktoren identifiziert, die die Teilnahme an Lernprozessen maßgeblich beeinflussen. Anschließend werden diese Faktoren aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive analysiert und in einem letzten Schritt Handlungsansätze und Forschungsdesiderate für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik abgeleitet.

2. Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands

Lebenslanges Lernen älterer Arbeitnehmer kann auf drei Ebenen untersucht und gestaltet werden: Die Makroebene wird gebildet durch die Analyse gesellschaftlicher Veränderungen und Gegebenheiten sowie durch die Gestaltung politischer Rahmenbedingungen, um die Folgen des demographischen und Arbeitsmarktwandels so zu gestalten, dass mehr ältere Menschen länger beschäftigt werden können und beschäftigungsfähig bleiben. Auf der Mesoebene sind es organisationale Personaleinsatz- und Entwicklungsstrategien sowie die Steuerung der Qualifizierung von Arbeitskräften und eines qualifizierten Tätigkeitsvollzugs, die von Untersuchungsinteresse sind. Auf der Mikroebene sind individuelle Interessen und Bedingungen von Bedeutung. Dazu gehören erstens qualifikatorische, bildungsbiographische, zeitliche, finanzielle und motivationale Aspekte, zweitens die Rahmenbedingungen und Inhalte der Weiterbildungsangebote sowie drittens die antizipierten Anwendungsfelder des Erlernten aus Subjektperspektive. Diese drei Ebenen werden in Übersicht 1 zusammengefasst.

Übersicht 1: Untersuchungsebenen des lebenslangen Lernens älterer Erwerbstätiger

Makroebene	<ul style="list-style-type: none"> • gesellschaftliche Veränderungen und Gegebenheiten • politische Rahmenbedingungen • speziell bei Älteren: Rentenschemata, demographische Entwicklung, Marginalisierung, gesellschaftliches Bild von Alter
Mesoebene	<ul style="list-style-type: none"> • organisationale Personaleinsatz- und Personalentwicklungsstrategien • Qualifizierung von Arbeitskräften • speziell bei Älteren: Mentoring, Organisationslernen, work-life-balance, Rentenübergang
Mikroebene	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Interessen und Bedingungen • speziell bei Älteren: Haltung gegenüber Arbeiten und Lernen, Beschäftigungsfähigkeit, Gesundheit

Quelle: Eigene Darstellung

Auch wenn in den folgenden Überlegungen die Mikroebene im Vordergrund steht, können die drei Ebenen nicht voneinander getrennt analysiert werden, da sie reziproken und dynamischen Interaktionsprozessen unterliegen, die durch die politische Forderung nach länderübergreifenden Vergleichen und nach der Identifizierung idealer Strategien für die Arbeitsmarkt- und Lernbeteiligung sowie für die Rentenschemata zusätzlich an Komplexität, Unsicherheit und Unschärfe gewinnen.

Eine dieser Unsicherheiten liegt in der Frage nach der Eingrenzung der Zielgruppe. So erfolgt die Zuordnung einer bestimmten Altersgruppe zu den älteren Arbeitnehmern weder nach psychologischen noch nach anthropologischen Aspekten, sondern ist in erster Linie Ordnungsgesichtspunkten geschuldet. Während in offiziellen Statistiken wie etwa jene der EUROPÄISCHEN KOMMISSION (eurostat), des US DEPARTMENT OF LABOR (Bureau of Labor Statistics, Employment and Earnings) oder der OECD Personen ab 55 Jahren zu den Älteren gehören, werden im deutschen BERICHTSSYSTEM WEITERBILDUNG (BSW) bereits 50-Jährige zu der Gruppe der Älteren gerechnet. Detailliertere Daten legt die INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION vor, die grundsätzlich zwischen älteren Beschäftigten zwischen 55-64 Jahren (older workers) und älteren Beschäftigten ab 65 Jahren (old workers) differenziert (ILO 2008). Auffällig ist zudem, dass in einschlägigen Studien häufig schon 40-Jährige zu den Älteren gezählt werden (vgl. MORROW ET AL. 1993; PILLAY ET AL. 2003). Eine einheitliche Klassifizierung ist dabei nicht erkennbar, was darauf zurückgeführt werden kann, dass das Thema per se keine festen Altersgrenzen impliziert, wie sich anhand des Vergleichs unterschiedlicher Stufen- und Phasenlehren der Altersentwicklung erkennen lässt:

Übersicht 2: Phasen des Erwachsenenlebens und des Alters

Autor	Bezeichnung der Altersphase	Lebensjahre
BÜHLER (1933/1959)	Jugendlicher	13-19
	Mensch als handelndes und reflektierendes Subjekt	20-
HANSEN (1964)	Reifezeit	13-
HAVIGHURST (1972)	Frühes Erwachsenenalter	23-30
	Mittleres Erwachsenenalter	31-50
	Spätes Erwachsenenalter und späteres Leben	51-
KOHLBERG (1976)	Junger Erwachsener	20-45
	Mittleres Alter	45-65
	Hohes Alter	65-
MADER (2002)	Mittleres Erwachsenenalter	30-60
PÖGGELER (1975)	Erfahrung der Grenze	43-61
	Alter in Weisheit und Vollendung	61-

Quelle: Eigene Darstellung

Die Spannbreite der Altersphasen differiert je nach theoretischem Zugang erheblich. Während z.B. MADER (2002) sich bei Individuen im „mittleren Erwachsenenalter“ auf Personen zwischen dem 30. und dem 60. Lebensjahr bezieht, gehören für HANSEN (1964) oder BÜHLER (1933/1959) alle Personen ab 13 bzw. 19 Jahren zu den Erwachsenen und damit auch zu den Älteren. Eine Differenzierung zwischen Personen im erwachsenen Alter findet dabei nicht statt. Aber auch die wenigen Autoren, die explizit ältere Menschen als Gruppe zusammenfassen (HAVIGHURST 1972; PÖGGELER 1975; KOHLBERG 1976), legen in ihren Phasenmodellen unterschiedliche Altersgrenzen fest, wobei unklar bleibt, anhand welcher Kriterien die Festlegung erfolgt, so dass die Zuordnung zu einer spezifischen Altersgruppe nicht unter biologischen bzw. physiologischen Entwicklungsstadien nachvollziehbar ist. Vielmehr ist Alter ein weitgehend soziales Konstrukt, bei dem die Zuweisung zu der Gruppe der Älteren in Relation zum jeweiligen theoretischen Konzept, praktischen Interessen und empirischer Operationalisierung erfolgt. Ebenso bedeutend sind – gerade bei eher politisch intendierten Untersuchungen – das in Medien und Gesellschaft für aktuelle Bild von Älteren, das gesetzliche Renteneintrittsalter, die aktuelle Lebenserwartung und nicht zuletzt der gesellschaftliche Wert von Alter und Erfahrung. Eindeutig ist im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen und der Arbeitsmarktteilhabe Älterer lediglich, dass es sich um Individuen in der zweiten Hälfte des Erwerbslebens handelt. Wohl wissend, dass die Altersgrenzen auch anders gesetzt werden können, sollen hier dennoch die in den Statistiken gegebenen Abgrenzungen übernommen werden. Entsprechend findet hier eine Konzentration auf ältere Arbeitnehmer zwischen 45 und 65 Jahren statt.

3. Beschäftigungsfähigkeit und lebenslanges Lernen Älterer

Aus Forschungsperspektive können mehrere Bezugswissenschaften für die Thematik genutzt werden wie etwa die Betriebswirtschaftslehre, die Psychologie, die Sozi-

ologie, die Gerontologie oder die Erziehungswissenschaft. Angesprochen werden bei Letzterer mehrere Forschungsfelder wie etwa die Adressaten- und Teilnehmerforschung, die Institutionenforschung, die Arbeits- und Berufsforschung oder die Lehr-/Lernforschung einschließlich methodisch-didaktischer Entwicklungsforschung. Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist die Thematik deshalb bedeutend, weil das lebenslange Lernen und die berufliche Qualifizierung Älterer als Lernen in individuellen Entwicklungen und Lebenslaufstrategien verstanden werden kann, die wiederum zentrale Bestandteile der Berufsbildungsforschung sind (vgl. ARNOLD ET AL. 2000).

Den Forschungsschwerpunkt zur Beschäftigung und zum lebenslangen Lernen bilden Untersuchungen zum Rentenübertritt und zur Arbeitssituation Älterer (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2007: 53ff.; GRAVALAS 1999; KOLLER/PLATH 2000; KRUSE 2000; PILLAY ET AL. 2003). Im Mittelpunkt stehen Analysen zu Entscheidungsprozessen im Umgang mit Älteren und Modelle der Arbeits- und Arbeitszeitgestaltung im Übergang in die Nacherwerbsphase. Studien zur (beruflichen) Weiterbildung älterer Arbeitnehmer sind dagegen eher die Ausnahme (vgl. GRAVALAS 1999: 9ff.). Weitere Arbeiten beziehen sich auf die Analyse und Konzeption der Qualifizierung von Belegschaftsgruppen mit hohem Durchschnittsalter oder auf Maßnahmen im Kontext von Reorganisationsmaßnahmen (vgl. CLEMENS 2001: 102). Hinzu kommt, dass praxisnah ausgerichtete Qualifizierungsansätze für ältere Beschäftigte meist nur als punktuelle Interventionen angelegt sind. In nur wenigen konzeptionell ausgerichteten Arbeiten werden Qualifizierungsmöglichkeiten für Ältere, insbesondere für ältere Facharbeiter, thematisiert, die Lernen und Arbeiten verbinden und in arbeitsplatzübergreifende, die berufliche Mobilität fördernde Weiterbildungsangebote integrieren (vgl. KOLLER/PLATH 2000:119).

Durch die gestaltungsorientierte Ausrichtung der Förderschwerpunkte zum demographischen Wandel des BMBF (vgl. BULLINGER 2001; PACK ET AL. 2000; WOLFF ET AL. 2001) sowie durch praxisnahe Projekte im Rahmen europäischer und nationaler Forschungsförderung (vgl. PUHLMANN 2002; SCHEMME 2001) sind in den vergangenen Jahren einige Forschungsarbeiten zur Qualifizierung und zur lernförderlichen Arbeitsgestaltung für ältere Beschäftigte entstanden. Diese neueren Untersuchungen zielen vorwiegend auf den Erhalt der Leistungsmotivation Älterer durch kompetenzförderliche Handlungs- und Entscheidungsspielräume in der Arbeit (vgl. BAETHGE ET AL. 2006; KRUSE 2000: 82f.). Weiterbildung und Lernen im Prozess der Arbeit haben dabei nicht mehr die Funktion, nachträglich Qualifikationsdefizite und Veränderungsbarrieren abzubauen, sondern sollen präventiv die Arbeitsfähigkeit langfristig erhalten und voralternden Arbeitsbedingungen vorbeugen. Damit geht eine Aufwertung non-formaler und informeller Lernprozesse einher, wodurch Lernen am Arbeitsplatz gegenüber Lernen in formalen Bildungsgängen gleichwertig wird (vgl. ERAUT ET AL. 2000; BECKETT/HAGER 2002). Eine klare Trennung zwischen unterschiedlichen Lernformen scheint dabei ebenso wenig möglich wie jene zwischen lebens- und arbeitsweltlichen Aspekten, gleichwohl sie unter ordnungspolitischen und wissenschaftssystematischen Gesichtspunkten nachvollziehbar ist.

3.1. Vom Defizitmodell zur wertvollen Humanressource

Gilt für Alterskategorien, dass es sich dabei weitgehend um ein soziales Konstrukt handelt (siehe oben), so gilt für die Beteiligung Älterer am lebenslangen Lernen

und am Arbeitsmarkt, dass es sich dabei um die Konsequenzen dieses Konstrukts handelt: Die Beteiligung Erwachsener und insbesondere Älterer an Bildungs-, Arbeits- und Lernprozessen ist dabei ein Ergebnis der Art und Weise, wie sich die berufliche Bildung sowie die Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik an der sozialen Konstitution des Erwachsenenlebens beteiligen und ist ein Resultat des veränderten Blicks auf Erwachsene und auf den Alternsprozess. Aus dieser Blickrichtung hat sich der Erwachsene weit von dem Konstrukt der „reifen“ und „fertigen“ Substanz entfernt, wie sie in der humanistischen Psychologie, der Entwicklungspsychologie und der Reform- und Kulturpädagogik formuliert wurde. Die Pluralisierung und die Relativierung des Substanzkonzeptes hat sich zugunsten von Perspektiven verschoben, in denen der Erwachsene als Produkt und Element von Kommunikationsprozessen, von Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf, von Karrieren und milieubedingten Festlegungen betrachtet wird. Auch diese Entwicklung zeigt deutlich, dass Alter weniger biologisch determiniert, sondern vor allem ein soziales Konstrukt ist. Speziell in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik spiegelt sich diese Entwicklung darin wider, dass die berufliche Bildung ihre Einschränkung auf das Jugendalter verlassen und sich in Richtung Erwerbsleben entgrenzt hat. Sie erfährt von politischer Seite substantielle Unterstützung durch die Forderung nach lebenslangem Lernen, die den Erwachsenen zu einem dauerhaft unfertigen Wesen macht und die Grenzen zu formalisierten Lernprozessen im Jugendalter verwischt. Aufgabe des Erwachsenen ist es nun, sich auf dem gesellschaftspolitisch gewünschten lebenslangen Lernkontinuum zu verorten und dabei gleichzeitig auf konstantem und stets aktuellem Niveau dem Arbeitsmarkt und der Gesellschaft wirtschaftlich verwertbare Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten zur Verfügung zu stellen. Diese Entwicklung lässt sich z.B. daran erkennen, dass nicht nur bei wissensintensiven Dienstleistungsberufen und bei den Professionen, sondern auch bei Fachkräften auf mittlerem Niveau und über alle Tätigkeitsfelder hinweg

- die Notwendigkeit erweiterter Grundlagenlagenkenntnisse aus anderen Disziplinen neben der beruflichen Expertise entsteht,
- höhere Anforderungen an die Analyse- und Problemlösefähigkeit gestellt werden und
- der Bedarf an sozialkommunikativen Kompetenzen steigt (BAETHGE ET AL. 2006).

Die Vermittlung von dafür notwendiger Beschäftigungsfähigkeit, von Kompetenzen und Fertigkeiten wird bei diesem Prozess zunehmend in den Verantwortungsbereich der Individuen und in jenen der Bildungsinstitutionen verwiesen, wo bereits während der Erstausbildung die Grundsteine für die Beschäftigungsfähigkeit und für die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen gelegt werden sollen. Gleichwohl dieser Prozess seit Jahrzehnten beobachtbar ist, so hat er doch durch die demographischen Entwicklungen und die Folgen von Globalisierungs- und europäischem Integrationsdruck deutlich an öffentlicher Aufmerksamkeit und Geschwindigkeit gewonnen.

Ähnlich verhält es sich mit Altern in der Arbeit und der Situation Älterer am Arbeitsmarkt. Beide sind als Thema der sozialwissenschaftlichen Arbeitsforschung bis zur Industriesoziologie Mitte des 19. Jahrhunderts zurückzuverfolgen (vgl. CLEMENS 2001). Sowohl in diesen frühen Studien als auch in den Forschungsarbeiten in den 1970er und 1980er Jahren stand eine problemorientierte Sicht der Thematik im Vordergrund, bei der Belastungen und Leistungseinbußen älterer Beschäftigter oder Kompensationsmöglichkeiten der vermeintlichen Defizite durch Vorruhestands-

regelungen zentrale Themen waren (vgl. CLEMENS 2001; FINKELSTEIN ET AL. 1995.; ROSEN/JERDEE 1976). Eine Trendwende in der altersbezogenen und eher politisch ausgerichteten Arbeitsforschung zeichnet sich erst Anfang der 1990er Jahre ab, als die weit reichenden Folgen des demographischen Wandels verstärkt wahrgenommen wurden und die bis dahin gängige Arbeitsmarkt- und Rentenpolitik zunehmende Kritik erfuhren.

3.1. Von der beruflichen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen

Parallel dazu ist eine Veränderung der Sichtweise gegenüber Weiterbildung (als Teil des lebenslangen Lernens) und gegenüber älteren Erwerbstätigen zu erkennen (siehe Übersicht 3), in deren Zentrum seit den 1990er Jahren das lernende Individuum als Kunde steht. Infolge dessen bilden die Überwindung von Arbeitsmarkt- und Weiterbildungspartizipationsbarrieren die wichtigsten Aspekte der ab diesem Zeitraum durchgeführten politischen Maßnahmen und wissenschaftlichen Untersuchungen. Ältere werden nun als neues Klientel von Bildungsangeboten sowie als Humanressource und Arbeitsmarktreserve entdeckt, deren Beschäftigungsfähigkeit es zu erhalten gilt und die nun ebenso wie alle anderen Altersgruppen dauerhaft weiterlernen und sich weiterqualifizieren sollen.

Übersicht 3: Zeitkulturell bedingte Sichtweisen auf...

...Weiterbildung			
Personale Sichtweise	markt- und institutionenbasierter Ansatz	lebensweltorientierte Sichtweise	kundenorientierte Sichtweise
bis in die 1950er Jahre	1960-1970	1980er Jahre	ab den 1990er Jahren
...ältere Erwerbstätige			
Defizit-Modell, später zudem frühe Rentenübergänge			Ältere als Humanressource
ab Mitte des 19. Jhd. bis Ende der 1980er Jahre			ab den 1990er Jahren

Quelle: Eigene Darstellung

Hierbei zeigt sich, dass lebenslanges Lernen älterer Arbeitnehmer eine Thematik ist, die bis in die 1990er Jahre hinein unter dem Begriff „Weiterbildung“ subsumiert wurde und somit keine neue Erscheinung ist. Die Abgrenzung von Weiterbildung gegenüber anderen Lern- und Arbeitsformen war dabei immer schon schwierig, weil Themen und Inhalte nahezu alle Aspekte gesellschaftlichen Handelns betreffen. Dies wird durch die Schnittstellenfunktion von Weiterbildung zwischen Staat und Markt zusätzlich verschärft. Zwar ist mittlerweile der Paradigmenwechsel von der traditionellen Weiterbildung hin zum lebenslangen Lernen in vielerlei Hinsicht „beschlossen, aber noch nicht vollzogen“ (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 2002), was sich z.B. in der zunehmend schwieriger aufrecht zu haltenden Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung manifestiert (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2000). Anhand

von Weiterbildung im Bereich Sprachen oder EDV-Kenntnisse zeigt sich besonders deutlich, dass diese sowohl in beruflichen als auch in nicht-beruflichen Zusammenhängen genutzt werden können. Dass die Unterscheidung dennoch beibehalten wird, hat neben historischen in erster Linie rechtliche Gründe und betrifft z.B. die Freistellungsansprüche für Weiterbildung sowie ihre finanzielle Förderung.

In der Erwachsenen- und Berufsbildung markiert die begriffliche Umorientierung von „Weiterbildung“ zu „lebenslangem Lernen“ zudem eine inhaltliche Verschiebung. Zunächst lässt sich feststellen, dass mit der Wahl des Lernbegriffs im Unterschied zum Bildungsbegriff bewusst eine Eingrenzung auf den nach ALHEIT und DAUSIEN (2002: 567) eher „kleinräumigeren Begriff“ der Lerntätigkeit vorgenommen wird, der individuelle und kollektive Aneignungsprozesse von Fähigkeiten, Kenntnissen und Einstellungen umfasst. Lernen wird dabei als eine biographisch eingebundene Handlung verstanden, in der sich der Lernende aktiv mit sich und seiner Umwelt auseinandersetzt (vgl. FAULSTICH/ZEUNER 1999: 30f.; ILLER 2005). Im Unterschied dazu wird mit dem Begriff der (beruflichen) Bildung meist ein komplexer individueller oder gesellschaftlicher Entwicklungsvorgang gekennzeichnet, der übergeordnete und vor allem emanzipatorische sowie identitätsstiftende Ziele verfolgt (vgl. LEMPERT 1998; LISPMIEIER 1992). Damit verbunden ist eine Verschiebung von gesellschaftlicher zu individueller Verantwortung für Lernprozesse, deren Ergebnisse und deren Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt. Lebenslanges Lernen erhebt damit in seinen Grundzügen wie sie von der OECD (1973; 1996), der UNESCO (vgl. FAURE ET AL. 1973) oder dem EUROPÄISCHEN RAT (vgl. COUNCIL OF EUROPE 1971; siehe auch EUROPÄISCHE KOMMISSION 2000) formuliert wurden, gleichermaßen den Anspruch auf Persönlichkeitsentwicklung, auf die Förderung gesellschaftlicher Teilhabe und auf die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, also der Fähigkeit, einer bezahlten Tätigkeit nachzugehen. Seit der Entwicklung des Konzeptes lebenslanges Lernen lässt sich allerdings ein zunehmendes Ungleichgewicht zugunsten der Beschäftigungsfähigkeit erkennen, was u.a. auf deren scheinbar einfache empirische Erfassbarkeit zurückzuführen ist.² Speziell in den deutschsprachigen Ländern verläuft verwoben in diese Diskussionsstränge zudem die Debatte um die Relation von Beruf und Beruflichkeit einerseits und Beschäftigung und Beschäftigungsfähigkeit andererseits (vgl. KRAUS 2005; LUTZ 2003). Diese Differenzierung wird hier allerdings nicht weiterverfolgt, da hier nicht der Unterschied zwischen Beruf, beruflicher Tätigkeit und Arbeit relevant ist, sondern jener zwischen Erwerbstätigkeit (hier: Arbeit) und Lernen. Zudem erlaubt die vorliegende Daten- bzw. Materiallage keine Differenzierung zwischen ‚Beruf‘, ‚Erwerbstätigkeit‘ und ‚Arbeit‘, sondern verweist auf die Unterscheidung zwischen ‚working‘ und ‚learning‘.

Das Konzept des lebenslangen Lernens umfasst darüber hinaus allerdings auch eine andere Reichweite als jenes der (beruflichen) Weiterbildung. Hier geht es nicht mehr nur um die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“, wie es der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1970: 197) formulierte, sondern es wird mittlerweile mehrheitlich in Anlehnung an die Formulierung der EUROPÄISCHEN KOMMISSION (2000) von einem lebenslangen Lern- bzw. im deutschen Verständnis „Weiterbildungsbegriff“ ausgegangen, bei dem drei Lernformen unterschieden werden, nämlich:

2 Die einfachere Erfassbarkeit von Beschäftigungsfähigkeit beruht dabei in erster Linie auf ihrer (wenn auch häufig kritisierten) Gleichsetzung mit Beschäftigung.

- Formales Lernen, das in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen stattfindet und zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen führt.
- Non-formales Lernen, das außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung stattfindet und nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses führt. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen anzutreffen sein.
- Informelles Lernen als eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und non-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2000: 9f.).

Für die Weiterbildung³ in Deutschland ist die Unterscheidung zwischen formalem und nicht-formalem Lernen allerdings wenig hilfreich, denn die Mehrheit des lebenslangen Lernens Älterer führt weder zu anerkannten Abschlüssen noch findet sie in den Hauptsystemen der allgemeinen und beruflichen Bildung statt, sondern vielmehr in Betrieben und Verbänden. Die hier relevantere Unterscheidung bezieht sich vielmehr auf das formale und non-formale Lernen gegenüber dem informellen Lernen, was im folgenden Abschnitt anhand verschiedener Teilnahmequoten Älterer an lebenslangem Lernen gezeigt wird.

4. Teilnahme am lebenslangen Lernen

Berufliche und allgemeine Weiterbildung bergen seit ihren Anfängen deutliche Segmentationsprobleme, die über alle Altersgruppen hinweg zu erkennen sind und sich in einer deutlichen Ungleichverteilung der Teilnahmequoten nach sozialen Merkmalen äußern (vgl. BAETHGE 1992; BEHRINGER 1999; KUWAN ET AL. 2003). Dazu gehört z.B., dass nicht erwerbstätige Personen, Ausländer und Geringqualifizierte in der Weiterbildung deutlich unterrepräsentiert sind.⁴ Ohnedies ist der ausschlaggebende Faktor, der über Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Lernprozessen entscheidet, die Arbeitsmarktteilnahme (vgl. AUER/FORTUNY 2000). Sie entscheidet nicht nur über die finanziellen Ressourcen für unterschiedliche Weiterbildungsformen, sondern auch über den Zugang zu Weiterbildungsangeboten und die Anwendungsmöglichkeiten des Erlernten (EUROPEAN COMMISSION 2007: 199ff.). Dabei ist nicht nur in Deutschland, sondern in fast allen europäischen Ländern ein deutlicher Zusammenhang zwischen Arbeitsmarkt-, Weiterbildungsteilnahme und Qualifikationsniveau zu erkennen (EUROPEAN COMMISSION 2007: 93f.). Ältere zwischen 55 und 64 Jahren, die beschäftigt und hochqualifiziert sind (ISCED 5-6) haben die größten Chancen, an Weiterbildung teilzunehmen. In der Tat weisen Länder wie Finnland, Schweden und Großbritannien die höchsten Weiterbildungsteilnahme- und Beschäftigungsquoten Älterer auf, während Deutschland (zusammen mit Belgien und Luxemburg) eher im

3 Der Begriff Weiterbildung wird hier der einfacheren Lesbarkeit halber weiterhin verwendet und lediglich bei Bedarf in seiner spezifischen Konnotation ausformuliert.

4 Zudem lässt sich erkennen, dass über alle Altersgruppen hinweg Ältere seltener an Weiterbildung teilnehmen, was hier nicht näher analysiert werden soll, da der Fokus ohnehin auf Ältere gerichtet ist.

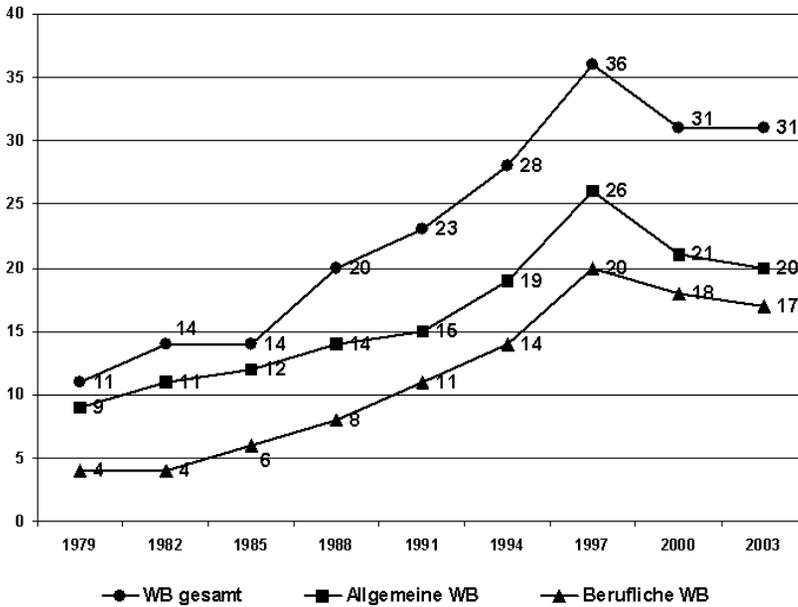
Mittelfeld liegt und eine deutlich niedrigere Beschäftigungsquote Älterer aufweist. Problematisch an diesen Daten ist, dass sie kaum Aussagen über die Weiterbildungsformen ermöglichen, was daran liegen mag, dass die Erhebung von Daten über die Arbeitsmarktteilhabe nach wie vor vorrangig behandelt wird.⁵

Während das Qualifikationsniveau nach wie vor ein entscheidender Faktor bzgl. der Teilnahme ist, gilt dies nur noch bedingt für die Teilnahme nach Geschlecht: Über alle Altersgruppen hinweg sind im europäischen Vergleich mittlerweile nahezu gleich viele Männer (46%) wie Frauen (42%) an formalen und non-formalen Lernprozessen beteiligt. Insgesamt ist die Weiterbildungsteilnahme Älterer in den vergangenen Jahrzehnten deutlich gestiegen, obgleich die Teilnehmerate deutlich unter jener jüngerer Alterskohorten liegt. Dem BSW-AES⁶ (2005) lässt sich entnehmen, dass die Teilnahme der 50-64-Jährigen von 1979 bis zum Referenzjahre 2003 um rund 20% gestiegen ist (siehe Übersicht 4):

5 So liegt die Arbeitsmarktteilhabe der 55-64-Jährigen in Deutschland bei 48,5% im Jahr 2007. Zudem zeigt sich z.B., dass Ältere, die sich einmal für den Ruhestand entschieden haben, dort auch dauerhaft verbleiben. Weniger als 4% der 55- bis 64-Jährigen kehren innerhalb eines Jahres in den Arbeitsmarkt zurück, wobei die Mehrheit der Älteren den Arbeitsmarkt aufgrund des Erreichens des gesetzlichen Rentenalters verlässt (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2007: 74). Zugleich sind rund 7% dieser Altersgruppe unfreiwillig inaktiv und können in erster Linie aus gesundheitlichen Gründen (14%) und aufgrund familiärer Verpflichtungen nicht am Arbeitsmarkt teilhaben, wobei Personen mit abgeschlossener Hochschulausbildung doppelt so häufig beschäftigt sind wie solche mit Abschlüssen unterhalb des Sekundarstufe-II-Niveaus. Hintergrund der geringen Beschäftigungsteilhabe Älterer und der infolge dessen geringen Beteiligung an Weiterbildung sind die politischen Weichenstellungen in den 80er und 90er Jahren, in denen aufgrund hoher Jugendarbeitslosigkeit Älteren durch Frühverrentungsprogramme, erleichterte Arbeitsunfähigkeit und Fördermaßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik Angebote zum frühen Übergang in den Ruhestand gemacht wurden, die ökonomisch attraktiv erschienen und zudem Jüngeren die Möglichkeit auf einen Arbeitsplatz offerierten.

6 Berichtssystem Weiterbildung – Adult Education Survey.

Übersicht 4: Teilnahmequoten der 50-64-Jährigen an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung in Prozent



Quelle: BSW-AES 2005

Legt man neuere Daten zugrunde, so lässt sich anhand der Daten des dritten CONTINUING VOCATIONAL TRAINING SURVEY (CVTS3, Berichtsjahr 2005) ein weiterer Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung älterer Beschäftigter erkennen: Über alle Wirtschaftsbereiche und Unternehmensgrößen (ab zehn Beschäftigten) hinweg stieg die Quote auf 20,7%. Im Vergleich dazu liegt sie über alle Altersgruppen hinweg bei 30,0%. Detailliertere Aussagen lassen sich anhand der Differenzierung von Weiterbildungs- und Lernformen treffen, wie sie ebenfalls im BSW-AES erhoben werden. Hier sollen zur besseren Vergleichbarkeit die Daten aller Altersgruppen genutzt werden (siehe Übersicht 5):

Übersicht 5: Teilnahme an lebenslangem Lernen

Teilnahmequoten in %	Altersgruppen					
	19-24	25-34	35-44	45-54	55-64	65-80
Reguläre Weiterbildung (FED)	45	10	3	2	2	0
Weiterbildungsveranstaltungen, darunter	55	55	55	51	40	25
Betriebliche Weiterbildung	41	42	43	37	31	9
Andere berufsbezogene Weiterbildung	13	14	15	16	10	8
Nicht berufsbezogene Weiterbildung	14	10	8	8	7	14
Selbstlernen (INF), darunter	55	53	54	56	54	10
Aus beruflichen Gründen	35	34	38	37	34	30
Aus privaten Gründen	18	20	18	21	22	19
Alle Lernformen						
Lernaktive (mind. eine Lernform), darunter	84	74	75	71	66	50
Bildungsaktive (FED o. NFE)	72	58	56	51	41	25
Ausschließlich Selbstlerner (INF)	12	16	19	20	25	25
Durchschnittliche Anzahl der Lernaktivitäten (FED, NFE, INF)	2,6	3,0	2,5	2,5	2,4	2,4

FED = formal education, NFE = non-formal education, INF = informal education. Quelle: BSW-AES 2005

Dabei zeigen sich zunächst keine überraschenden Ergebnisse: Ältere nehmen seltener an Weiterbildung und insbesondere an beruflicher Weiterbildung teil, wobei sich diese Aussage dann relativieren lässt, wenn man berücksichtigt, dass im BSW-AES und vergleichbaren Datenerhebungen erwerbstätige und nicht-erwerbstätige Personen befragt werden. Betrachtet man dagegen ausschließlich die Gruppe der Erwerbstätigen zwischen 55 und 64 Jahren, hält sich das Teilnahmeniveau bis Anfang 60 konstant (vgl. SCHRÖDER ET AL. 2004).

Zudem steigt bei den Über-50-Jährigen der Anteil derer, die auf eigene Initiative an beruflicher Weiterbildung teilnehmen, leicht an (46,9% gegenüber 44,8% bei den Unter-50-Jährigen), wobei sich keine signifikanten Unterschiede bzgl. der Teilnahmeinitiative nach Geschlecht erkennen lassen (vgl. SCHMIDT 2006: 10f.). Zusammen mit der insgesamt sinkenden Teilnahme an Weiterbildung bei Älteren ist auch nicht verwunderlich, dass die Zahl derer, die nur informell (und selbstgesteuert) lernen, steigt. Dennoch sind zwei Ergebnisse auffällig, nämlich dass der Anteil der Lernaktiven bei allen Älteren (i.e. ab 55 Jahren) bei mindestens 50% liegt und dass auch der Anteil der Bildungsaktiven der 55-64-Jährigen bei 41% liegt. Die Befragung der Lernenden deckt somit ein erhebliches Maß an Lernaktivitäten auf, die sich anhand von Statistiken der Weiterbildungsträger nicht erkennen lassen. Sie zeigt zudem, dass das gängige Bild von den inaktiven Älteren kaum zutrifft, sofern die Subjektperspektive und informelles Lernen berücksichtigt werden.

5. Berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Einflussfaktoren der Lernerthabe

Neben dem Arbeitsmarktstatus existieren eine Reihe weiterer Faktoren, die maßgeblichen Einfluss auf die Teilnahme an Weiterbildung haben. Dazu gehören das gesundheitliche Befinden, die zur Verfügung stehenden zeitlichen und finanziellen Ressourcen, die Zufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit und vor allem die Haltung von Individuen und von Arbeitgebern gegenüber dem Lern-, Arbeits- und Leistungsverhalten Älterer (vgl. FRONSTIN 1999; HENKENS 2000; SHULTZ ET AL. 1998). Die Arbeitsmarkt- und Weiterbildungsteilnahme beeinflussen sich dabei wechselseitig. Eine strikte Trennung zwischen arbeits- und lebensweltlichen Aspekten ist zudem nur schwer möglich, gleichwohl dies unter ordnungspolitischen und wissenschaftssystematischen Gesichtspunkten wünschenswert ist. Die in diesem Zusammenhang von SHULTZ ET AL. (1998) vorgenommene Differenzierung zwischen Push- und Pull-Faktoren (siehe Übersicht 6) bietet eine Klassifizierung der Faktoren, die die Arbeitsmarkt- und damit verbundene Lernerthabe Älterer beeinflussen:

Übersicht 6: Push- und Pull-Faktoren

Perspektive	Push Faktoren	Pull Faktoren
Arbeitgeber	<ul style="list-style-type: none"> – Negative Wahrnehmung der Fähigkeiten Älterer – Hohe Arbeitskosten Älterer gegenüber jüngeren Arbeitnehmern 	<ul style="list-style-type: none"> – Hohes Maß an Erfahrungs- und Expertenwissen – Ansehen (je nach Position)
Arbeitnehmer	<ul style="list-style-type: none"> – Gesundheitliche Beeinträchtigungen – Fehlende/unzureichende/veraltete Qualifikationen – Fehlende Angebote, um Qualifikationen und Kompetenzen aufzufrischen und zu erweitern – Arbeit(platz)bezogene Faktoren – Negative Haltung gegenüber aktueller Beschäftigung, unbefriedigende Arbeitsbedingungen 	<ul style="list-style-type: none"> – Finanzielle Anreize für frühzeitigen Ruhestand – Attraktivität des Lebens im Ruhestand (Hobbys, ehrenamtliche Tätigkeiten, zweite Karriere)

Quelle: SHULTZ ET AL. (1998)

Gleichwohl diese Kategorisierung keine Aussagen über die konkrete Wechselwirkung der einzelnen Faktoren ermöglicht, so ist doch eindeutig, dass die Haltung von Arbeitgebern gegenüber älteren Belegschaften in Zusammenhang mit deren Leistungen und der Leistungsbeurteilung gesehen werden muss und eine hohe Wahrscheinlichkeit besteht, dass Arbeitgeber mit negativer Einstellung gegenüber Älteren diesen nicht die optimalen Weiterbildungs- und Arbeitsbedingungen ermöglichen und die Arbeitsleistungen der Älteren deutlich kritischer bewerten als die von jüngeren Mitarbeitern. Dennoch kann eine analytische Differenzierung zwischen Push- und Pull-Faktoren sinnvoll sein, um z.B. gezielte Maßnahmen oder Strategien für eine positive Einstellung von Arbeitgebern gegenüber älteren Belegschaften

zu entwickeln und zu untersuchen. Zudem erscheint eine Auseinandersetzung mit der Lern- und Leistungsfähigkeit unumgänglich, um zu klären, inwiefern Ältere an Lernprozessen und am Arbeitsmarkt teilhaben können und wollen.

5.1. Einflussfaktor Lern- und Leistungsfähigkeit

Untersuchungen über die Lern- und Leistungsfähigkeit erfordern zunächst eine Festlegung der Dimension, die untersucht werden soll, also ob auf emotionale, berufliche, physische oder kognitive Aspekte fokussiert wird. Zudem muss festgelegt werden, ob die Lern- und Leistungsfähigkeit Älterer auf gesellschaftlich-struktureller, handlungsbezogen-individueller oder individuell-struktureller⁷ Ebene analysiert werden soll. Die Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Leistungsfähigkeit und Alter konzentrieren sich allerdings mehrheitlich auf die berufliche Leistungsfähigkeit und lassen emotionale und motivationale Aspekte außer acht (vgl. CEDEFOP 2006; DE GRIP/VAN LOO 2002; EUROPEAN COMMISSION 2006). Aus medizinischen und entwicklungspsychologischen Studien liegen zahlreiche Befunde vor, in denen Alterstrends bei einer Vielzahl so genannter kognitiver Basisoperationen dargestellt werden, die vor allem bei älteren Untersuchungen eher auf die Suche nach Defiziten ausgerichtet sind (vgl. Übersicht 7; ausführlich: BIRREN/SCHAIK 2006).

Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive erscheinen dabei drei Bereiche, die die handlungsbezogen-individuelle und berufliche Lern- und Leistungsfähigkeit betreffen, als besonders einflussreich.⁸ Dazu gehören:

- die Einstellung der älteren Arbeitnehmer: Eine negative Haltung gegenüber dem Lernen beeinflusst nicht nur die Leistungsfähigkeit, sondern führt auch zu einer geringeren Teilnahmewahrscheinlichkeit an Weiterbildung;
- die unterschiedlichen Lernfähigkeiten der älteren Arbeitnehmer sowie
- die Einstellung der Arbeitgeber: Älteren werden eine geringere Performanz und niedrigere Entwicklungsfähigkeiten als Jüngeren zugeschrieben. Zudem werden ihnen Veränderungsresistenz und Probleme im Umgang mit neuen Technologien unterstellt, während ihre besser entwickelten Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihr zuverlässigeres Verhalten und ihre langjährigen Erfahrungen als besonders positiv empfunden werden.

Über das genaue Zusammenwirken dieser Faktoren ist bislang allerdings nur wenig bekannt. Bei der Analyse der beruflichen Leistungsfähigkeit durch Fremdbeurteilung finden sich mehrheitlich Studien, die die „Lern- und Leistungsfähigkeit“ unter kognitiven Aspekten betrachten:

7 Gemeint ist damit die Sozialstruktur des Lebenslaufs.

8 Auf die Themenbereiche „Gesundheit“ und „Rentensysteme und -finanzierung“ wird hier bewusst nicht näher eingegangen, da diese nur sehr begrenzt von berufs- und wirtschaftspädagogischen Fragestellungen geprägt sind.

Übersicht 7: Übersicht von Ergebnissen zur Leistungsfähigkeit Älterer

Autoren	Aufgaben-/Beschäftigungstypus	Ergebnisse
CZAJA/SHARIT (1993, 1998)	EDV-gestützte Aufgaben (Dateneingabe, Datenbankpflege)	Altersbedingte Leistungsminderung
GINIGER, DESPENZIERI, EISENBERG (1983)	Handwerkliche Tätigkeiten	Keine altersbedingte Leistungsminderung
McEVOY, CASIO (1989)	Metaanalyse von 65 Einzelstudien	Ergebnisse differieren je nach Leistungsmaßstab und Arbeitsaufgabentyp; Alter erzeugt nur geringe Varianz
MORROW, LEIRER, YESAVAGE (1993)	Flugsimulation	Minimale altersbezogene Unterschiede bei Flugaufgaben; altersbezogene Leistungsminderung bei Flugverkehrkontrollkommunikation
PARASURAMAN, GIAMBRA (1991)	Aufmerksamkeits- und Wachsamkeitsaufgaben	Altersbedingte Leistungsminderung
RHODES (1983)	Literaturanalyse und Sekundärdatenanalyse	Gleichverteilung der Nachweise darüber, dass die Leistungsfähigkeit mit zunehmendem Alter steigt, gleich bleibt, sinkt
STREUFERT, POGASH, PIASECKI, POST (1990)	Führungsaufgaben	Altersunterschiede hinsichtlich der Anzahl der Entscheidungen, der Entscheidungsstrategien und weniger optimale Nutzung von Informationen
U.S. ADMINISTRATION ON AGING (1984)	Büroangestellte	Keine altersbezogenen Leistungsminderungen
WALDMANN, AVOLIO (1986)	Metaanalyse von 40 Einzelstudien	Ergebnisse variieren je nach Leistungsmaßstab und Aufgaben- bzw. Tätigkeitstypus; Alter erzeugt nur geringe Varianz
WARR (1994)	Metaanalyse von über 100 Einzelstudien	Keine altersbezogenen Leistungsminderungen

Die Übersicht zeigt, dass es für die Zeit des erwerbsfähigen Alters sowohl positive als auch negative Befunde zur beruflichen Leistungsfähigkeit gibt. Gerade im mittleren Erwachsenenalter zwischen 35 und 60 Jahren zeigen sich keine ursächlichen Verknüpfungen mit dem Alter (vgl. COSTA/McCRAE 1997; LOEVINGER 1997). Insgesamt kann nur rund ein Prozent der individuellen Unterschiede in der Arbeitsleistung durch die Variable „Alter“ geklärt werden, zumal berufliche Leistungsfähigkeit komplexere Aufgaben umfasst als dies mit den vorliegenden Testverfahren abgebildet werden kann. Insbesondere, wenn wissensreiche Aufgaben gelöst werden sollen, sind alterstabile Resultate zu erwarten. Hinzu kommt, dass in vielen Studien die Leistungsfähigkeit durch Vorgesetzte beurteilt wird und daher subjektiven Wahrnehmungsdifferenzen unterliegt.

Statt der Untersuchung einzelner Tätigkeiten erscheint eine Differenzierung nach Tätigkeitstypen daher sinnvoller. Eine solche hat WARR (1994: 311) vorgelegt, indem

er vier Tätigkeitskategorien unterscheidet, die vom Lebensalter in unterschiedlichem Maß beeinflusst werden:

- *Age-enhanced activities*: Arbeitsaufgaben, die wissensbasierte Urteile ohne Zeitdruck erfordern. Diese profitieren vom Alter.
- *Age-impaired activities*: Arbeitsaufgaben, für deren Leistungen negative Alterskorrelationen zu erwarten sind. Das sind Aufgaben mit hohen Anforderungen an kontinuierliche schnelle Informationsverarbeitungen und/oder an die physische Leistungsfähigkeit, für die Erfahrungen keine oder nur eine sehr geringe Rolle spielen.
- *Age-counteracted activities*: Arbeitsaufgaben, bei denen steigende Schwierigkeiten in der Informationsverarbeitung oder hinsichtlich physischer Fähigkeiten zu einem Nachlassen der Leistungsfähigkeit führen können, was aber durch Erfahrung und Wissen kompensiert werden kann.
- *Age-neutral activities*: Altersneutrale Aufgaben als solche, in denen Arbeitsroutinen vorherrschen und die Anforderungen weniger hoch sind.

Hier lassen sich lediglich für einen einzigen Aufgabentyp negative Alterskorrelationen erkennen, die allerdings nur dort relevant sind, wo Schnelligkeit und Muskelkraft die Basis der beruflichen Tätigkeit darstellen – wie etwa im Leistungssport oder bei Fluglotsen. Für die Mehrheit der beruflichen Tätigkeiten lässt sich dagegen feststellen, dass ältere Beschäftigte bei entsprechenden Arbeitszuschnitten Verluste hinsichtlich Schnelligkeit oder Kraft durch Gewinne wie Erfahrung oder Urteilsvermögen ausgleichen. Es ist zudem anzunehmen, dass die Bereitschaft zur Teilhabe an formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen dann höher ist, wenn die Arbeitsaufgaben Lernpotenziale einschließen, die bewältigbar sind und mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Kompetenzzuwächsen führen – und zwar sowohl aus Sicht der Beschäftigten als auch aus Sicht der Arbeitgeber. Ein Blick auf die Berufe mit überdurchschnittlich hohen Anteilen älterer Beschäftigter wie etwa Dienst- und Wachberufe, Abgeordnete oder administrativ-entscheidende Fachkräfte (vgl. DOSTAL 2000: 40) zeigt, dass hier Arbeitsanforderungen mit den Fähigkeiten der Älteren in besonderem Maße in Einklang stehen und eine Passung zwischen beruflichem Umfeld und Person besteht (vgl. ILLER 2005: 63; KRUSE/LEHR 1999: 193ff.).

5.1. Einflussfaktor Arbeits- und Lerneinstellung

Neben der Leistungsfähigkeit sind es vor allem die individuelle Haltung gegenüber Arbeiten und Lernen (Selbstwirksamkeitserwartung) und die Wahrnehmung des Alters der Beschäftigten, die die tatsächliche Leistung maßgeblich beeinflussen. Letzteres gilt gleichermaßen für Arbeitgeber wie für Arbeitnehmer. Dabei zeigt sich, dass Arbeitgeber älteren Mitarbeitern eine geringere Performanz, Innovations- und Technologieresistenz sowie eine niedrigere Entwicklungs- und Lernfähigkeit als ihren jüngeren Kollegen zuschreiben (vgl. AVIOLO/BARRETT 1986; FINKELSTEIN ET AL. 1995; ROSEN/JERDEE 1976a). KAETER (1995) zeigt, dass diese Zuschreibung auf älteren medizinischen Studien über die nachlassende physische Leistungsfähigkeit bei Älteren beruht, aus denen geschlossen wurde, dass diese eine Verringerung der kognitiven Leistungsfähigkeit impliziere. Als positiv werden bei Älteren dagegen ihr Erfahrungswissen, ihr im Vergleich zu Jüngeren zuverlässigeres Verhalten und ihre längere Verweildauer im Unternehmen gesehen und diese Faktoren als altersbedingte Eigenschaften interpretiert (vgl. KUJALA 1998; SCHRANK/WARING 1989).

Zudem lässt sich nachweisen, dass eine negative Haltung älterer Arbeitnehmer gegenüber dem Lernen nicht nur ihre Leistungsfähigkeit beeinflusst, sondern auch zu einer geringeren Teilnahmewahrscheinlichkeit an Weiterbildung führt (vgl. CULLY/VANDENHEUVEL 2000; PETERSON 1983; PLETT 1990; WARR 1994). Auch die Auswirkung der Einstellung gegenüber dem Lernen auf den tatsächlichen Lernprozess und auf die Lernergebnisse bei Älteren sind mittlerweile mehrfach untersucht worden (vgl. BIGGS 1999; MARTON 1998; SCHOMMER 1994). Dabei zeigt sich deutlich, dass Arbeitnehmer, die ‚Arbeiten‘ und ‚Lernen‘ als zwei völlig getrennte Prozesse auffassen und ‚Lernen‘ nicht als integrativen Bestandteil von Arbeit sehen, in weit geringerem Maße zu Lernprozessen im Arbeitskontext⁹ bereit sind. Zudem wird ihnen die Möglichkeit und Notwendigkeit nicht bewusst, sich Wissen aus unterschiedlichen Quellen und durch unterschiedliche Lernprozesse anzueignen und dadurch ihre Kompetenzen und Fertigkeiten zu erweitern. Infolge dessen erkennen sie diese nicht als persönliche Dispositionen und Attribute an, die entscheidend zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen (vgl. PILLAY ET AL. 1998).

Für die Analyse des Zusammenhangs zwischen Arbeiten und Lernen haben BOULTON-LEWIS ET AL. (2000), MARTON ET AL. (1993), PILLAY ET AL. (1998) und SANDBERG (2000) qualitative Studien bei älteren Arbeitnehmern ab 45 Jahren durchgeführt. Anhand dieser Studien lassen sich vier Haltungen gegenüber ‚Arbeiten‘ (job¹⁰) identifizieren, die mit fünf Einstellungen gegenüber ‚Lernen‘ in Verbindung stehen (Übersicht 8).

Gleichwohl diese Studien aufgrund ihres qualitativen Charakters keine generalisierbaren Aussagen erlauben, können sie als Grundlage für weiterführende, quantitative Analysen über diesen Zusammenhang dienen. Zudem liefern sie Hinweise darauf, worin die Probleme der Teilhabe Älterer am Arbeitsmarkt und am lebenslangen Lernen aus individueller Sicht bestehen. Sie verdeutlichen, dass rein finanzielle Anreizmechanismen zur Weiterbildungsteilhabe unzureichend sind und untermauern die Befunde von BARDELEBEN ET AL. (1996), BOLDER (1998), BOLDER/HENDRICH (2000), ILLER (2005) und SCHRÖDER ET AL. (2004), laut derer neben milieuspezifischen Verhaltensmustern und sozioökonomischen Parametern vor allem die – in einschlägigen Studien lange Zeit vernachlässigte – individuelle Einstellung gegenüber Lernen und Arbeiten sowie der aus Subjektperspektive antizipierten Nutzen von neu Erlerntem einen entscheidenden Einfluss auf das tatsächliche Lern- und Arbeitsverhalten bei Erwachsenen haben. Damit lässt sich auch erklären, weshalb Personen mit einfachen ausführenden Tätigkeiten seltener an Weiterbildung teilnehmen als Personen mit qualifizierten wissensintensiven Tätigkeiten: Erstere schätzen die Möglichkeit, sich durch Weiterbildung und Weiterlernen zu verbessern, als eher gering ein und sehen gleichzeitig in dem Lernaufwand eine hohe Belastung und fehlende Anwendungsmöglichkeiten (vgl. ILLER 2005: 137f.). Für Letztere ist das Lernen dagegen per se eine Bereicherung, ohne dass ein unmittelbarer finanzieller Nutzen und ein direkter Transfer des Erlernten auf andere Arbeitskontexte erwartet werden. Dies führt wiederum zu der Frage, welche Merkmale Tätigkeiten aufweisen müssen, damit sie alternsgerecht sind und zugleich Lerngelegenheiten sowie Anwendungsmöglichkeiten für das Erlernte bieten.

⁹ Arbeitsplatznahes und -integriertes Lernen, non-formales Lernen etc.; siehe nächster Abschnitt.

¹⁰ Es ist zu beachten, dass die Autoren hier bewusst nicht auf die Konstrukte ‚vocation‘, ‚job‘ oder ‚profession‘ eingehen, sondern sich mit der tatsächlich aktuellen individuellen beruflichen Tätigkeit (aber nicht zwangsläufig im Sinne von ‚Beruf‘) auseinandersetzen.

Übersicht 8: Typen von Haltungen gegenüber Lernen und Arbeiten im Kontext

<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit als „Job“, der als notwendiger Lebensbestandteil zum Geld verdienen und zum Überleben betrachtet wird. Arbeit vermittelt dabei zwar ein Gefühl von Sicherheit, ist aber zugleich eine unvermeidbare und lästige Pflicht. 	↔	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb von Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, um beschäftigungsfähig zu bleiben. Lernen dient dazu, die täglichen Arbeitsaufgaben bewältigen.
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit als herausfordernde Erfahrung, die nicht nur der Unterhaltssicherung dient, sondern auch eine intrinsische Befriedigung erzeugt, wenn sie herausfordernde und bewältigbare Aufgaben umfasst. • Arbeit als Persönlichkeitsentwicklung und Bereicherung, durch die sich das Individuum tätigkeitsbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen kann. Durch die der Tätigkeit inhärenten Herausforderungen gewinnt der Arbeitnehmer an Selbstsicherheit, wodurch er sich wiederum Selbstgestaltungsfreiräume in der Arbeit schaffen kann. 	↔	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungen und Erfahrungen im Arbeitskontext über einen längeren Zeitraum hinweg, die das Verständnis für die berufliche Tätigkeit verbessern. Lernen ist hier ein gradueller und langfristiger Prozess. • Lernen als formale Weiterbildung innerhalb und außerhalb des Unternehmens, wobei Zielrichtungen und Inhalte sehr strukturiert vorgegeben werden müssen. • Lernen als lebenslanger Prozess, der den Erwerb von Kompetenzen und Kenntnissen umfasst und durch formale, non-formale und informelle Lernprozesse in und außerhalb der Arbeit erfolgt.
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit als strukturgebendes Element. Das Individuum definiert sich über die berufliche Tätigkeit und verknüpft diese so eng mit dem Lernen, dass beide zu einem übergeordneten Ganzen zusammengefügt werden. Diese Auffassung findet sich bei den wenigsten Individuen. 	↔	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen als persönlichkeitsprägender Prozess. Die Übergänge zwischen lernen, arbeiten und leben sind fließend. Diese Sichtweise ist mit einem hohen Maß an Befriedigung durch das Lernen und durch die Arbeit verbunden.

Quellen: BOULTON-LEWIS ET AL. (2000), MARTON ET AL. (1993), PILLAY ET AL. (1998); SANDBERG (2000)

5.1. Einflussfaktor lernhaltige Tätigkeiten

Neben der Frage, durch welchen Aufgabentypus ältere Arbeitnehmer beschäftigungsfähig bleiben und welche Haltung sie selbst gegenüber dem Lernen einnehmen, stellt sich hier die aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive relevante Frage, wie Arbeit so gestaltet werden kann, dass sie speziell für Ältere adäquate Lernpotenziale umfasst, d.h. an ihre Kenntnisse, Erfahrungen und Kompetenzen anknüpft und ihren Lernbedürfnissen gerecht wird. Je nach inhaltlicher, prozessualer und räumlicher Nähe zum Arbeitsplatz können hier unterschiedliche Lernformen gestaltet werden, die neben non-formalem Lernen wie der Teilnahme an Kursen oder Seminaren arbeitsintegriertes, arbeitsplatznahes oder arbeitsplatzbezogenes Lernen umfasst (vgl. SCHIERSMANN/REMMELE 2002: 31f.). Diese Lernformen gelten aus

mehreren Gründen als besonders geeignete Formen der Kombination von Arbeit und Weiterbildung für Ältere, denn 1.) wird dadurch die Kontinuität des Lernens gesichert, 2.) wird an bisherige Berufs- und Lernerfahrungen angeknüpft, 3.) besteht ein unmittelbarer Praxisbezug und 4.) handelt es sich um keine altersselektive Qualifizierungsform (vgl. BERGMANN 1996a; HACKER/SKELL 1993; SAUTER 1999).

Lernförderliche Tätigkeiten sind dabei kein Unternehmensziel per se, sondern entspringen dem Versuch der Anpassung betrieblicher Strategien an veränderte Markt- und Wettbewerbsbedingungen, durch die das qualitative Arbeitsvermögen der Beschäftigten erweitert werden soll. Sie werden in drei Bereichen eingesetzt:

- Organisations- und Arbeitseinsatzkonzepte (u.a. Gruppen-, Team-, Projektarbeit),
- Markt- und leistungsorientierte Steuerungsformen (u.a. Zielvereinbarungen, Kosten- und Ertragsorientierung) und
- Einsatz neuer Technologien (u.a. Warenwirtschaftssysteme, Projektmanagementsysteme).

Die Realisierung lernförderlicher Tätigkeiten setzt allerdings lernförderliche Arbeitsstrukturen voraus, die nur durch eine aufeinander abgestimmte Gestaltung von Technik bzw. Technologie, Arbeitsorganisation, Arbeitstätigkeit und Qualifikation zu gewährleisten sind. Eine lernförderliche Arbeitsgestaltung ist zugleich altersinvariant, da sie vom Paradigma arbeits- und lebenslanger Bewältigbarkeit psychischer und physischer Anforderungen ausgeht und dazu beitragen kann, dass das Individuum seine Tätigkeit ein Arbeitsleben lang ausführen kann. Im Einzelnen setzen lernförderliche Arbeitsstrukturen folgende Aspekte voraus:

- Vollständige Tätigkeiten bzw. ganzheitliche Aufgaben,
- Tätigkeitsspielraum mit zeitlichen und inhaltlichen Freiheitsgraden zu unterschiedlichem aufgabenbezogenem Handeln,
- Eigenständige Zielsetzungen und Verantwortungsübertragung,
- Selbstkontrolle des Arbeitsprozesses und der Arbeitsergebnisse,
- Anforderungsvielfalt durch Aufgabenintegration und flexible Aufgabenzuordnung sowie
- Soziale Anerkennung von Leistung, Anstrengung und Engagement und Partizipation an Entscheidungsprozessen.

Diese Merkmale sind zugleich charakteristisch für das Vorhandensein eines tätigkeitsinternen Motivationspotenzials, welches von wesentlicher Bedeutung für das Entstehen intrinsischer Arbeitsmotivation ist. Arbeitstätigkeiten, die diese Merkmale aufgrund von Retaylorisierung und Standardisierung nicht aufweisen, wirken demotivierend und kompetenzdeaktivierend. Wie BAETHGE ET AL. (2006) gezeigt haben, findet sich dieses Problem vor allem im Bereich der Produktionsarbeit, in Teilbereichen der Bank- und Versicherungsdienstleistungen sowie im Maschinen- und Anlagenbau.

Die Wirksamkeit lernförderlicher Tätigkeiten wird durch alterheterogene Belegschaften zusätzlich erhöht, weil dann durch die Altersstruktur zusätzliches Lernpotenzial genutzt werden kann. Grundlage dafür bildet für die Älteren das aktuelle theoretische Wissen der Jüngeren und für die Jüngeren das implizite, aber nicht ohne weiteres verbalisierbare Erfahrungswissen der Älteren. Geht man davon aus, dass Erfahrungswissen ein großer Anteil beruflicher Handlungskompetenz ist, lässt sich erahnen, welche Lerneffekte durch solche Mischbelegschaften erreicht werden können. Dieses Potenzial umfasst zugleich eine Vielzahl veränderter Anforderungen,

Aufgaben und Forschungsdesiderate im Kontext von lebenslangem Lernen und Arbeiten.

6. Forschungsdesiderata

Lebenslanges Lernen älterer Arbeitnehmer birgt eine Vielzahl offener Fragen, zu deren Beantwortung die Berufs- und Wirtschaftspädagogik essentielle Beiträge leisten kann. Zunächst geht es dabei um die Frage der vorhandenen und vor allem flächendeckenden Daten über ältere Arbeitnehmer. So erlauben weder die regelmäßigen deutschen noch die europäischen Datenerhebungen differenzierte Aussagen über die Gruppe der Älteren. Hier wären Angaben zu beruflicher Qualifikation und Erwerbstätigkeit, zu Motiven, Teilnahmebarrieren und besonders lernförderlichen Tätigkeiten ebenso vonnöten wie Daten über die individuellen Ressourcen, Interessen und Entscheidungsprozesse Älterer (sowohl Beschäftigte als auch Nicht-Beschäftigte). Ein besonders markantes Beispiel ist hier die individuelle Kosten-Nutzen-Relation, über die nicht viel mehr bekannt ist, als dass es sich um einen hochgradig subjektiven Entscheidungsprozess handelt, dessen Ergebnis eine individuell determinierte Stimmigkeit zwischen bildungs- und erwerbsbiographischen Voraussetzungen und Bedingungen sein muss, damit sich das Individuum für die Lernteilnahme entscheidet (vgl. HOLLAND 1973; ILLER 2005; ausführlich: SAWICKAS/LENT 1994).¹¹

Bzgl. der Lern- und Leistungsfähigkeit Älterer hat sich gezeigt, dass nur wenige Aufgabentypen tatsächlich negativ mit dem Alter korrelieren und vielmehr die Einstellung gegenüber Älteren entscheidend ist. Zusammen mit den Ergebnissen zur Haltung gegenüber Arbeit und Lernen lässt sich für berufs- und wirtschaftspädagogische Forschungsarbeiten die Frage formulieren, wie Lernen und Arbeiten motivierend gestaltet werden können, so dass sie für Unternehmen und Individuen eine qualitative Erweiterung umfassen. Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist es hier, für Individuen Konzepte lebensbegleitender Lernberatung, Laufbahnplanung, Qualifikations- und kontinuierlicher Kompetenzentwicklung vor allem durch lernförderliche Tätigkeiten zu entwickeln. Für Unternehmen gilt es, Ansätze für die langfristige Umsetzung der Lern- und Kompetenzentwicklungsorientierung so zu entwickeln und zu erproben, dass sie fester Bestandteil der Organisations- und Arbeitsentwicklung werden. Eine solche Kompetenzoffensive setzt Theorien und Konzepte voraus, bei denen die organisationale Gestaltung lernförderlicher Tätigkeiten mit der dauerhaften Motivierung von Mitarbeitern einhergeht, damit diese die veränderten Aufgaben nicht nur ausfüllen können, sondern auch wollen. Hier lässt sich ein erhebliches Forschungsdefizit konstatieren, das sich als umso größer erweist, je detaillierter man diese Frage für einzelne Tätigkeitsfelder zu beantworten versucht.

Nicht zuletzt gehören zu den lernförderlichen Tätigkeiten im weitesten Sinn auch bewusste Tätigkeitswechsel. Hier wäre es Aufgabe der Bildungsforschung, Konzepte zur Planung und Förderung von solchen Tätigkeitswechseln zwischen Betrieben und Berufen zu entwickeln, die lernförderliche Elemente umfassen, an vorhandene Qualifikationen und Erfahrungen anknüpfen und sinnvoll in die individuelle Erwerbsbiographie eingefügt werden können. Dadurch könnte auch die indi-

11 Das gilt nicht für inzidentielle, d.h. ungeplante und zufällige Lernprozesse.

viduelle Entscheidung für die Teilnahme an lebenslangen Lernprozessen gefördert werden.

Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist es dabei nicht nur, politische Entscheidungen zur Gestaltung der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik für Ältere durch wissenschaftliche Erkenntnisse zu fundieren, sondern vor allem solche Theorien und Konzepte für lebenslanges Lernen für alle Altersphasen zu entwickeln und zu erproben, die organisationale und individuelle Gestaltungsmöglichkeiten für Lern- und Arbeitsprozesse über die gesamte Lebensspanne hinweg ermöglichen. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik steht dabei nicht nur vor der Herausforderung, auf veränderte Arbeitsmarktbedingungen, demographische und gesamtgesellschaftliche Wandlungsprozesse zu reagieren, sondern sie hat auch die Chance, das gesellschaftliche Bild von Älteren und vom Alternsprozess entscheidend zu prägen.

Literatur

- Achtenhagen, Frank; Lempert, Wolfgang (2000): *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2002): *Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen*, in: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 565-585.
- Arnold, Rolf; Faulstich, Peter; Mader, Wilhelm; Nuissl von Rein, Ekkehard; Schultz, Erhard (2000): *Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Auer, Peter; Fortuny, Mariangels (2000): *Ageing of the labour force in OECD countries: Economic and social consequences*, Employment paper. ILO, Geneva.
- Aviolo, Bruce J.; Barrett, Gerald V. (1987): *The effects of age stereotyping in a simulated interview*. In: *Psychology and Aging*, Vol. 2, No. 1, pp. 56-63.
- Baethge, Martin (1992): *Die vielfältigen Widersprüche beruflicher Weiterbildung*. In: *WSI-Mitteilungen*, 45. Jg., Nr. 6, S. 313-321.
- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (2002): *Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen*. In: *Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. Münster: Waxmann, S. 69-140.
- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker; Hom, Ruth; Tullius, Knut (2006): *Dynamische Zeiten – langsamer Wandel: Betriebliche Kompetenzentwicklung von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft. Schlussbericht des Forschungsvorhabens: „Kompetenzentwicklung in deutschen Unternehmen. Formen, Voraussetzungen und Veränderungsdynamik“*. SOFI. Göttingen.
- Bardeleben, Richard von; Beicht, Ursula; Hergel, Hermann; Krekel, Elisabeth (1996): *Individuelle Kosten und individueller Nutzen beruflicher Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Beckett, David; Hager, Paul (2002): *Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity*. London: Routledge.
- Behringer, Friederike (1999): *Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bergmann, Bärbel (1996): *Zukunft der Erwerbsarbeit: Arbeit und Arbeitslosigkeit*, In: Hacker, Winfried (Hrsg.): *Erwerbsarbeit der Zukunft – Auch für „Ältere“? Reihe Mensch – Technik – Organisation*, Zürich: ETH Zürich, S. 29-41.
- Biggs, John (1999): *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press; SHRE.
- Birren, James E.; Schaie, K. Warner (2006): *Handbook of the Psychology of Aging*. 6th edition. San Diego: Academic Press.
- Bohlinger, Sandra (2008): *Kompetenzentwicklung für Europa. Wirksamkeit europäischer Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung*. Opladen, Farmington Hills: Budrich.

- Bohlinger, Sandra (2007): Modernisierung beruflicher Bildung. Leitziele und Prioritäten auf dem Weg zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt. Göttingen: Cuvillier.
- Bolder, Axel et al. (1998): Weiterbildungsabstinentz: 3. Bilanzen von Bildungsaufwand und -ertrag im Lebenszusammenhang. Berichte des ISO, 57. Köln: ISO.
- Bolder, Axel; Hendrich, Wolfgang (2002): Widerstand gegen Maßnahmen beruflicher Weiterbildung: Subjektives Wissensmangement. In: WSI-Mitteilungen, 55. Jg., Nr. 1, S. 19-24.
- Boulton-Lewis, Gillian M.; Pillay, Hitendra ; Wilss, Lynn A. (2000): Conceptions of health held by Aboriginal, Torres Strait Islander, and Papua New Guinea health science students. Paper presented at Higher Education Close Up, an International Research Conference, July 16-18, University of Lancaster.
- Bullinger, Hans-Jörg (Hrsg.) (2001): Zukunft der Arbeit in einer alternden Gesellschaft. Broschürenreihe: Demographie und Erwerbsarbeit. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.
- Bühler, Charlotte (1933;1959): Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. (Leipzig 1933). Göttingen: Hogrefe 1959.
- Cedefop (2006): Promoting lifelong learning for older workers. An international overview. Luxembourg, Office for official publications of the European Communities.
- Clemens, Wolfgang (2001): Ältere Arbeitnehmer im sozialen Wandel. Von der verschmähten zur gefragten Humanressource? Opladen: Leske und Budrich.
- Costa, Paul T.; McCrae, Robert R. (1997): Longitudinal Stability of Adult Personality. In: Hogan, Robert; Johnson, John; Briggs, Stephen (eds.): Handbook of Personality Psychology. San Diego, S. 269-290.
- Council of Europe (1971): Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy. Studies on Permanent Education no. 21/1971. Strasbourg.
- Culley, Marc; Vandenheuvel, Adriana (2000): Participation in, and barriers to training: The experience of older adults, in: Australian Journal on Ageing, Vol. 19, No. 4, pp. 172-179.
- Czaja, Sarah J.; Sharit, Joseph (1993): Age Differences in the performance of computer based work as a function of pacing and task complexity. In: Psychology and Aging, Vol. 8, pp. 59-67.
- Czaja, Sarah J.; Sharit, Joseph (1998): Ability-performance relationships as a function of age and task experience for a data entry task. In: Journal of experimental psychology: applied, Vol. 4, p. 332-351.
- De Grip, Andries; van Loo, Jasper (2002): The economics of skills obsolescence: a review, in: Research in labor economics, Vol. 21, p. 1-26.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1972): Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Dostal, Werner (2000): Entwicklung der Qualifikationsstruktur und Wandel der Berufe. In: BMBF (Hrsg.): Qualifikationsstrukturbericht 2000. Bonn.
- Eraut, Michael; Alderton, Jane; Cole, Gerald; Senker, Peter (2000): Development of knowledge and skills at work. In: Coffield, Frank (ed.): Differing Visions of a Learning Society, Vol. 1. Bristol: The Policy Press.
- European Commission (2007): Employment in Europe 2007. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.
- European Commission (2006): The demographic future of Europe – from challenge to opportunity. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen, SEK (2000) 1832, Brüssel.
- Faulstich, Peter; Zeuner, Christine (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorien, Didaktik und Adressaten. Weinheim und München: Juventa
- Faure, Edgar; Herrera, Felipe; Kaddoura, Abdul-R. (1973): Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek.
- Finkelstein, Lisa M.; Burke, Michael J.; Raju, Nambury S. (1995): Age discrimination in simulated employment contexts: An integrative analysis. In: Journal of Applied Psychology, Vol. 80, No. 6, pp. 652-663.
- Fronstin, Paul (1999): Retirement patterns and employee benefits: Do benefits matter? In: Gerontologist, Vol. 39, No. 1, pp. 37-47.
- Giniger, Seymour; Dispenzieri, Angelo; Eisenberg, Joseph (1983): Age, experience, and performance on speed and skill jobs in an applied setting. In: Journal of applied psychology, Vol. 68, pp. 469-475.

- Gravalas, Brigitte (1999): *Ältere Arbeitnehmer: eine Dokumentation*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hacker, Winfried; Skell, Wolfgang (1993): *Lernen in der Arbeit*. Berlin: Edition Sigma.
- Hansen, P. From (1964): *Age with a future*. Kopenhagen: Munksgaard.
- Havighurst, Robert J. (1972): Development tasks and education. New York: David Mc Kay.
- Henkens, Kene (2000): Supervisors' attitudes about the early retirement of subordinates. In: *Journal of Applied Social Psychology*. Vol. 30, No. 4, pp. 833-852.
- Holland, John L. (1973): *Making Vocational Choices. A Theory of Careers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Iller, Carola (2005): *Altern gestalten – berufliche Entwicklungsprozesse und Weiterbildung im Lebenslauf*. Bonn: DIE.
- ILO – International Labour Organization (2008): *Key indicators of the labour market. Fifth edition*. Geneva.
- Kaeter, Margaret (1995): Age-old myth. In: *Training*, Vol. 32, No. 1, pp. 61-66.
- Kohlberg, Lawrence (1976): *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Koller, Barbara; Plath, Hans-Eberhard (2000): Qualifikation und Qualifizierung älterer Arbeitnehmer. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 33. Jg., Nr. 1, S. 112-125.
- Kraus, Katrin (2001): *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kraus, Katrin (2006): *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: VS.
- Kruse, Andreas (2000): Psychologische Beiträge zur Leistungsfähigkeit im mittleren und höheren Erwachsenenalter – eine ressourcenorientierte Perspektive. In: Rothkirch, Christoph von (Hrsg.): *Altern und Arbeit: Herausforderung für Wirtschaft und Gesellschaft. Beiträge, Diskussionen und Ergebnisse eines Kongresses mit internationaler Beteiligung*. Berlin: Edition Sigma.
- Kruse, Andreas; Lehr, Ursula (1999): Reife Leistung. Psychologische Aspekte des Alterns. In: Niederfranke, Anette (Hrsg.): *Funkkolleg Altern 1. Die vielen Gesichter des Alterns*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kujala, S. (1998): Attitudes towards older workers and their learning. Paper presented at the ESREA seminar on 'older workers' in Budapest, 2-4 July 1998.
- Kuwan, Helmut; Thebis, Frauke; Gnahs, Dieter; Sandau, Elke; Seidel, Sabine (2003): *Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zu Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn: BMBF.
- Lempert, Wolfgang (1998): *Berufliche Sozialisation oder was Berufe aus Menschen machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lipsmeier, Antonius (1992): Selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren – Zielgrößen mit langer berufspädagogischer Tradition. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88. Jg., Nr. 5, S. 355-357.
- Loevinger, Jane (1997): Stages of Personality Development. In: Hogan, Robert; Johnson, John; Briggs, Stephen (eds.): *Handbook of Personality Psychology*. San Diego, pp. 199-208.
- Lutz, Burkart (2003): Employability – Wortblase oder neue Herausforderung für die Berufsbildung? In: Clement, Ute; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): *Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation*. (ZBW-Beiheft 17) Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 29-38.
- Mader, Wilhelm (2002): Bildung im mittleren Erwachsenenalter. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 513-528.
- Marton, Ference (1998): Towards a theory of quality in higher education, in: Dart, Barry; Boulton-Lewis, Gillian M. (eds.): *Teaching and learning in higher education*. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research, pp. 177-200.
- Marton, Ference; Dall'alba, Gloria; Beaty, Elisabeth (1993): Conceptions of learning. In: *International Journal of Educational Research*, Vol. 19, pp. 277-300.
- McEvoy, Glenn M.; Cascio, Wayne F. (1989): Cumulative evidence of the relationship between employee age and job performance. In: *Journal of Applied Psychology*, Vol. 74, pp. 11-17.

- Morrow, Daniel; Leirer, Von; Yesavage, Jerome (1993): Influence of aging and practice on piloting tasks. In: *Experimental Aging Research*, Vol. 19, pp. 53-70.
- OECD (1973): *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning*. Centre for Educational Research and Innovation. Paris.
- OECD (1996): *Lifelong learning for all*. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16.-17. January 1996. Paris.
- Pack, Jochen; Buck, Harmut; Kistler, Ernst; Mendijs, Hans Gerhard; Morschhäuser, Martina; Wolff, Heimfrid: (2000): *Zukunftsreport demographischer Wandel – Innovationsfähigkeit in einer alternden Gesellschaft*. Bonn: BMBF.
- Parasuraman, Raja; Giambra, Leonard (1991): Skill development in vigilance: Effects of event rate and age. In: *Psychology and Aging*, Vol. 6, pp. 155-170.
- Peterson, David A. (1983): *Facilitating Education for older learners*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Pillay, Hitendra; Brownlee, Joanne; McCrindle, Andrea (1998): The influence of individuals' beliefs about learning and nature of knowledge on educating a competent workforce. In: *Journal of education and work*, Vol. 11, No. 3, pp. 239-254.
- Pillay, Hitendra; Boulton-Lewis, Gillian; Wills, Lills; Lankshear, Colin (2003): Conceptions of work and learning at work: impressions from older workers. In: *Studies in Continuing Education*, Vol. 25, No. 1, pp. 95-111.
- Plett, Peter C. (1990): *Training of older workers in industrialised countries*. Geneva: International Labor Organization.
- Pöggeler, Franz (1975): *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Handbuch der Erwachsenenbildung Band 4. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Rosen, Benson; Jerdee, Thomas H. (1976): The nature of job-related stereotypes. In: *Journal of applied psychology*, Vol. 61, No. 2, pp. 198-213.
- Puhlmann, Angelika (2002): Der demographische Wandel als Herausforderung an die betriebliche Weiterbildung. In: Behrend, Christoph (Hrsg.): *Chancen für die Erwerbsarbeit im Alter. Betriebliche Personalpolitik und ältere Erwerbstätige*. Opladen: Leske und Budrich, S. 107-117.
- Rhodes, Susan R. (1983): Age-related differences in work attitudes and behavior: A review and conceptual analysis. In: *Psychological Bulletin*, Vol. 93, pp. 328-367.
- Sandberg, Jorgen (2000): Understanding human competence at work: An interpretative approach. In: *Academy of management journal*, Vol. 43, No. 1, pp. 9-25.
- Sauter, Edgar (1999): Risiken und Chancen des Lernens im Arbeitsprozess, in: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*, Nr. 17, S. 15-25.
- Savickas, Mark; Lent, Robert W. (1994): *Convergence in Career Development Theories*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Schemme, Dorothea (2001): *Qualifizierung, Personal- und Organisationsentwicklung mit älteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern*. Probleme und Lösungsansätze. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schiersmann, Christiane; Remmele, Heide (2002): *Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung*. QUEM-report. Berlin: ABWF e.V.
- Schmidt, Bernhard (2006): Weiterbildungsverhalten und -interessen älterer Arbeitnehmer. In: *Bildungsforschung*, 3. Jg., Nr. 2, S. 1-18.
- Schommer, Marlene A. (1994): Synthesising epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. In: *Educational Psychology Review*, Vol. 6, No. 4, pp. 293-317.
- Schrank, H.T.; Waring, J.M. (1989): Older Workers. Ambivalence and intervention, in: *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 503, pp. 103-126.
- Schröder, Helmut; Schiel, Stefan; Aust, Folkert (2004): *Nicht-Teilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Gründe, Hindernisse*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Shultz, Kenneth S.; Morton, Kelly R.; Weckerle, Joelle R. (1998): The influence of push and pull factors on voluntary and involuntary early retirees' retirement decision and adjustment. In: *Journal of vocational behaviour*, Vol. 53, pp. 45-57.
- Streufert, Siegfried; Pogash, Rosanne; Piasecki, Mary; Post, Gerald M. (1990): Age and management team performance. In: *Psychology and Aging*, Vol. 5, No. 4, pp. 551-559.

- U.S. Administration on Aging (1984): Promoting employment of older workers: A handbook for area agencies on aging. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Waldman, David A.; Avolio, Bruce J. (1986): Meta-analysis of age differences in job performance. In: *Journal of Applied Psychology*, Vol. 71, pp. 33-38.
- Warr, Peter (1994): Younger and older workers. In: Warr, Peter (ed.): *Psychology at work*. Fourth edition. London: Penguin Books, p. 308-332.
- Wolff, Heimfrid; Spieß, Katharina; Mohr, Henrike (2001): *Arbeit – Altern – Innovation*. Wiesbaden: Universum Verlagsanstalt.

PD Dr. Sandra Bohlinger, Cedefop, PO Box 22427, 55102 Thessaloniki/Pylea, Greece, sandra.bohlinger@cedefop.europa.eu