

Gregor Lang-Wojtasik/Annette Scheunpflug/Claudia Bergmüller

Globales Lernen im Dritten Lebensalter

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zum Globalen Lernen mit Menschen im „Dritten Lebensalter“ vorgestellt und Schlussfolgerungen für die Konzeptionierung von Globalem Lernen mit Senioren gezogen.

Abstract:

In this article selected results from an empirical study regarding Global Education with people in the „Third Age“ are presented and consequences are drawn from these results for the conceptual design of Global Education with senior citizens.

Senioren sind im Globalen Lernen als eigene Zielgruppe selten im Blick, ganz im Gegensatz beispielsweise zu Jugendlichen. Dies ist insofern erstaunlich, als dass es die Generation der heute 60-Jährigen ist, die als „68er“ die Dritte-Welt-Bewegung maßgeblich mit gestaltet haben und an manchen Stellen im Dritte-Welt-Handel oder in der ökumenischen Bewegung auch besonders aktiv sind. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass diese Altersgruppe keine leicht erreichbare Zielgruppe für das Globale Lernen ist.

An dieser Beobachtung setzt das Erkenntnisinteresse der Studie an. Wir berichten über ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt, das in den Jahren 2003 bis 2005 gemeinsam von Misereor und der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung (KBE) durchgeführt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde. Ziel war es, 80 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für das Globale Lernen auszubilden, die wiederum selbst Angebote für Menschen im Dritten Lebensalter durchführen sollten. Dieser Prozess wurde wissenschaftlich begleitet, um sowohl aus der Fortbildung als auch den von den Fortgebildeten durchgeführten Veranstaltungen verallgemeinerbare Erkenntnisse zum Globalen Lernen mit Seniorinnen und Senioren zu gewinnen.

Im Folgenden werden (1) zunächst die formalen Aspekte des Vorhabens berichtet. Dann werden Ergebnisse dieser Fallstudie im Hinblick auf (2) konzeptionelle Fragen und (3) das Programm der Fortbildung dargestellt. Anschließend (4) wird kritisch diskutiert, ob und inwiefern die Ergebnisse dieser Fallstudie im Hinblick auf das Globale Lernen mit Senioren verallgemeinerbar sind.

Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt Eine Multiplikatorenfortbildung zum Globalen Lernen

Das Anliegen der Studie war es, 80 Erwachsenenbilderinnen und Erwachsenenbildnern, die zur einen Hälfte aus professionellen, zur anderen Hälfte aus ehrenamtlich Engagierten bestand, dazu zu befähigen, Bildungsveranstaltungen zum Globalen Lernen mit Seniorinnen und Senioren durchzuführen. Dazu wurde ein Fortbildungskonzept für vier Gruppen zu je 20 Personen entwickelt. Das Fortbildungstraining umfasste acht Tage an vier Wochenenden. Zudem führte jeder Teilnehmende während des Trainings eine Bildungsveranstaltung mit Seniorinnen und Senioren durch.

Insgesamt wurden auf diese Weise 40 Projekte mit insgesamt etwa 500 Teilnehmenden realisiert. Über die hier berichteten Ergebnisse hinaus wurden innovative Praxiselemente dokumentiert und didaktische Vorschläge zum Globalen Lernen für das Dritte Lebensalter zusammengestellt (vgl. Asbrand u.a. 2006).

Globales Lernen im Dritten Lebensalter – zum Theoriehintergrund

Globales Lernen im Dritten Lebensalter muss sich konzeptionell auf den Lebenskontext der Generation 60+ beziehen und deren Vorstellungen von Lernen integrieren. Was bedeutet dieses für das Globale Lernen? Im Folgenden werden zunächst vor dem Hintergrund des konzeptionellen Diskurses der Erwachsenenbildung als auch des Globalen Lernens Anregungen für das Globale Lernen mit Menschen im Dritten Lebensalter entwickelt.

Der Lebenskontext der Generation 60+

In industrialisierten Ländern nimmt die Lebenserwartung der Menschen zu (Bachmann/Hauff 2006; Sayed 2007). Diese Zunahme geht einher mit einer Veränderung überkommener Rollen älterer Menschen. Biografien sind nicht länger an den Sicherheitskontext der Erwerbstätigkeit gebunden. Das klassische Drei-Stufen-Modell von „Erziehung – Beruf – Ruhestand“ stimmt zunehmend nicht mehr mit der sozialen Realität überein. Der Ruhestand ist auch kein kurzer Lebensabschnitt mehr. Er muss deshalb angesichts seines zeitlichen Umfangs neu mit Sinn, Bedeutung und Aktivitäten gefüllt werden. Vor allem Männer (aber auch Frauen) haben Probleme, sich nach dem Ende der Erwerbstätigkeit in neue soziale Konstellationen einzugliedern und leiden unter einer Abnahme sozialer Kontakte.

Das ‚leere Nest‘ und der verlorene Rhythmus durch die frühere Erwerbstätigkeit verursachen Probleme. Aufgrund der längeren Lebenserwartung kümmern sich in vielen Fällen die Menschen des Dritten Lebensalters zudem um die der Vierten Generation (der 85 bis 100 Jahre alten Menschen), so dass der Freiheitsgewinn durch das Ende der Erwerbstätigkeit häufig durch neue Zwänge reduziert wird.

Gleichzeitig leben heutige Senioren in sehr heterogenen Lebenssituationen (vgl. Bertram 2000). Sie unterscheiden sich in der Art und Weise, wie sie dem Ruhestand gegenüberstehen. Manche beginnen diese neue Lebensphase mit viel Elan und Energie, andere ziehen sich in einen Status psychischer und physischer Erschöpfung zurück. Es gibt 70-Jährige in der körperlichen Kondition von 40-Jährigen, aber auch Menschen, die in ihrer Gebrechlichkeit den Menschen der Vierten Generation zugerechnet werden können. Während manche beginnen, die Welt neu zu entdecken, zu reisen oder verschiedenen Beschäftigungen nachzugehen, sind andere dadurch gebunden, im Anschluss an ihrer Elternrolle ältere Verwandte zu pflegen. Für viele geht der Beginn des Ruhestands einher mit finanziellen Einschränkungen und einem sehr individuellen Alterungsprozess.

Einen wichtigen Indikator stellt die deutliche Diversität von life scripts und persönlichen Werten dar, die durch die jeweilige persönliche Erlebnisbiografie geprägt sind. Sie unterscheiden sich im Hinblick auf politische, soziale und kulturelle Beteiligung. Die Längsschnitt-Veränderung der Werte von den 1950ern bis zu den 1990ern lässt sich folgendermaßen beschreiben (Barz u.a. 2001): Beginnend mit der ökonomischen Priorität verknüpft mit traditionellen Werten in den 1950ern kam es in den 1960ern zu einer ökonomischen Expansion unter weiterer Geltung traditioneller Werte. Das Jahr 1968 mit seinen öffentlichen Protesten kann als ein symbolischer Wendepunkt angesehen werden. Die 1970er sind gekennzeichnet durch Alternativen zum durchschnittlichen Leben, gefolgt von den 1980ern, der Zeit der Beschleunigung, des Genusses und neuer Komplexität. Die Werte der 1970er bis Mitte der 1980er wurden als post-material und von Mitte der 1980er bis in die 1990er als post-modern bezeichnet. Die Begriffe „alternative Lebenskonzepte“, „soziale und ökologische Bewegung“, „Menschenrechte und Frieden“ stehen symbolisch für die Visionen jener Zeit. Obwohl zu der Zeit nur eine geringe Zahl zur Avantgarde der politisch Bewegten gehörte, sind diese groben Einteilungen zur Charakterisierung von Biografien durchaus hilfreich:

- Einerseits ist es höchstwahrscheinlich, dass Menschen im Dritten Lebensalter bezüglich ihres globalen Engagements durch diese Zeit geprägt sind, sei es als Mitwirkende und Sympathisanten dieser Bewegungen oder als deren Kritiker, sei es in einer indifferenten Position, die jedoch ihre Bezugsnorm in jener Zeit findet.
- Andererseits zeigt die Untersuchung dieser Zeitspanne aus einer sozio-politischen Perspektive die Heterogenität dieser Altersgruppe hinsichtlich deren politischen Erfahrungen und Haltungen.
- Gleichzeitig ist die genannte Personengruppe voller individueller Erfahrungen, bietet ein Potential in verschiedenen Betätigungsfeldern und kann auf ein breites Lebenswissen zurückgreifen. Es dürfte der Wunsch dieser

Menschen selbst sein, ihr spezifisches Erfahrungspotential und ihr Können auch im Dritten Lebensjahrzehnt noch sinnvoll einzusetzen.

Zusammenfassend sind Menschen im Dritten Lebensalter eine sehr heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Werten, Erfahrungen, Wissen und finanziellem Hintergrund. Sie können auf viele Kompetenzen zurückgreifen. Da ihre Lebenserwartung höher ist als bei jeder vorherigen Generation, ist die Suche nach Lebenssinn und sozialen Kontakten von großer Bedeutung. Bei denen, die die Last der Pflege der älteren Generation tragen, sind die Gestaltungsmöglichkeiten verständlicherweise eher eingeschränkt.

Lernansätze und Drittes Alter

Diese Aspekte liefern Hinweise für Bildung, Lernprozesse und Engagement. Unter Berücksichtigung der genannten veränderten Lebenskontexte sollten vier Aspekte für pädagogische Arrangements mit dieser Zielgruppe bedacht werden. Seniorinnen und Senioren, die an Erwachsenenbildungsprogrammen teilnehmen, teilen folgende Erwartungen (vgl. Hoffmann-Gabel 2003, S. 16f.; Cavanaugh u.a. 2002):

- *Die Erwartung, in der Veranstaltung im weitesten Sinne den Sinn des Lebens zu reflektieren und am Alltagsleben teilzuhaben:* Im Rahmen von Erwachsenenbildung kann dies nach der Erwerbstätigkeit angeboten werden, indem Vorschläge für soziales oder politisches Engagement unterbreitet oder zur eigenen Reflexion anregt wird.
- *Die Erwartung, die eigenen Fähigkeiten weiter zu entwickeln und damit Selbstwirksamkeit zu erfahren:* Das Interesse der Seniorinnen und Senioren, sich neues Wissen und Fähigkeiten anzueignen sowie ungenutztes Potenzial zu nutzen, ist eine wichtige Ressource für Bildung.
- *Die Erwartung, soziale Erfahrungen in Gruppen machen zu können:* Angebote in der Erwachsenenbildung sollten eine Vielzahl sozialer Erfahrungen bieten. Die Kommunikation mit Gleichdenkenden ist eine wichtige Motivation für die Teilhabe an Bildung.
- *Die Erwartung, sich neue Möglichkeiten eröffnen zu können:* Angesichts der Zunahme der eigenen Lebenszeit bietet der Alltag bislang unbekanntere Entfaltungsmöglichkeiten. In der Erwachsenenbildung kann der Wunsch nach Sinn und Reflexion der eigenen Erfahrungen aufgegriffen werden.
- *Die Erwartung, konstruktiv mit dem eigenen Altern umzugehen:* Die eigentlich selbstverständlich klingende Beobachtung ist deshalb zu nennen, weil sich Seniorinnen und Senioren für die Zusammenhänge interessieren, die sich durch die altersbedingte Veränderung der Lebenssituation ergeben.

Aus diesen Bedürfnissen lassen sich im Hinblick auf die Zielsetzung von Erwachsenenbildung im Dritten Lebensalter folgende Perspektiven entwickeln:

- *Identität und Teilhabe:* Erwachsenenbildung sollte Möglichkeiten zur Identitätsbildung und der Suche nach Bedeutung und Teilhabe erschließen.
- *Fähigkeiten und Erfahrungen:* Die Lernmöglichkeiten sollten zur Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten und Erfahrungen beitragen, die an biografisch erworbene Wis-

sensschätze anknüpfen. Dies kann zur Neuerkundung und Wiederbelebung zwischenzeitlich zurückgedrängter Erfahrungen beitragen.

- *Soziale Erfahrungen:* Es sollten Möglichkeiten angeboten werden, in denen soziale Erfahrungen außerhalb des Familienumfelds gemacht werden können, um soziale Netzwerke zu erkunden und zu pflegen.
- *Biografische Bezüge:* Erwachsenenbildung sollte Bezüge zur Biografie des Lernenden sowie zahlreiche Angebote zu kooperativen und emanzipierenden Lernprozessen ermöglichen und dabei die individuelle Prägung der Teilnehmenden berücksichtigen und sie in ihrem selbst-organisierten Lernen unterstützen.
- *Altern als Thema:* Erwachsenenbildung sollte Möglichkeiten bieten, über das Altern zu reflektieren.

Globale Bildung mit Menschen im Dritten Lebensalter

Was bedeutet dies in Bezug auf Globales Lernen? Globales Lernen kann als pädagogische Antwort auf die Entwicklung einer Weltgesellschaft und Globalisierung beschrieben werden (vgl. Scheunpflug/Schröck 2000; Asbrand/Scheunpflug 2006; Bourn 2008). Im Hinblick auf eine kritische Gestaltung der durch die Globalisierung bedingten Herausforderungen sind die politischen Ziele nachhaltiger Entwicklung und globaler Gerechtigkeit zentral. Dies zeigt sich in Themen wie beispielsweise dem Welthandel, Nachhaltigkeitsstrategien oder Nord-Süd-Beziehungen. Konzepte Globalen Lernens sollten auch Lernangebote enthalten, die zu der Kompetenz führen, mit der Komplexität und Fremdheit durch Globalisierung und der Zusammenarbeit von Norden und Süden umgehen zu können. Diese Konzepte beschäftigen sich mit Fachgebieten, die mit globaler Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit zusammenhängen, und bieten Möglichkeiten zu teilhabendem Lernen oder eröffnen Möglichkeiten zur Teilnahme an Förderungsmaßnahmen zu Gunsten von Minderheiten, Fair-Trade Läden, NROs oder vergleichbaren Angeboten.

Die oben abgebildete Matrix zeigt den Rahmen, innerhalb dessen Lernangebote Globalen Lernens im Dritten Lebensalter gesehen werden können (siehe Tabelle 1).

Das Fortbildungskonzept

Das entwickelte Trainingskonzept

Ausgehend von diesem konzeptionellen Rahmen wurde ein Trainingskonzept entwickelt und umgesetzt. Die auszubildenden Trainer/-innen wurden aus dem Kontext der katholischen Erwachsenenbildung in Deutschland und dem Umfeld einer katholischen NRO der Entwicklungszusammenarbeit rekrutiert. Die Teilnehmendenzahl musste auf 80 beschränkt werden, um Gruppen zu je 20 Personen zu ermöglichen. Erstaunlicherweise übertraf die Nachfrage nach der Fortbildung weit die Möglichkeiten; es gingen mehr als 120 Bewerbungen ein. Interessant war auch, dass nur drei Bewerber/-innen unter 50 Jahre alt waren. Offensichtlich spielt – ähnlich wie in der Ju-

Globales Lernen im Dritten Lebensalter					
	Sinnfindung, Teilhabe	Eigene Fähigkeiten entwickeln	Soziale Erfahrungen in Gruppen	Biografiearbeit/ vielfältige Angebote	Altern als Thema
Kompetenzen zum Umgang mit Nachhaltigkeit					
Eine Welt und Gerechtigkeit als Thema					
Auseinandersetzung mit dem Fremden und dem Eigenen					
selbstorganisiertes Lernen, vielfältige Lernangebote					

Tab. 1: Globales Lernen im Dritten Lebensalter
(Quelle: Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006, S. 46)

gendarbeit – die altersgemäße Nähe zu den Teilnehmenden durchaus eine Rolle.

Das Training umfasste vier Phasen – zwei Fortbildungen zu Beginn, eine Projektphase (inklusive Supervision) und ein Treffen zur Evaluation. Die Fortbildungen umfassten 15 Lehr-Lerneinheiten und dauerten jeweils zweieinhalb Tage (siehe Tab. 2). In jede Fortbildung wurden Möglichkeiten der biografischen Arbeit integriert (Einheit 2, 6 und 8 sowie in didaktischen Kleinformen in jeder anderen Einheit). Konzeptionelle Aspekte Globalen Lernens wurden ebenso angesprochen (Einheit 3), wie das Lehren und Lernen mit älteren Menschen (Einheit 4 und 9). Wichtig war die Auseinandersetzung mit dem gesamten Feld des Globalen Lernens (Einheit 3, 5, 10, 11, 12). In der Projektphase sollte jeder/jede Teilnehmende eine Bildungsveranstaltung zum Globalen Lernen mit älteren Menschen erarbeiten und umsetzen. Um dieses Projekt zu erarbeiten, kooperierten die Teilnehmenden in Tandems. Sie konnten auf telefonische Beratung sowie ein eintägiges und ein dreitägiges Treffen zur Supervision zurückgreifen (siehe Bergmüller 2005; Asbrand u.a. 2006).

Das Trainingskonzept aus Sicht der Teilnehmenden

Die Fortbildung wurde wissenschaftlich begleitet. Jedes Training wurde mit Hilfe eines Fragebogens zu jeweils drei Messzeitpunkten in den Kategorien wahrgenommener Effektivität (n = 72 beim ersten Mal; n = 61 beim Zweiten; n = 56 beim Dritten) überprüft (für Details siehe Lang-Wojtasik/Scheunpflug/Bergmüller 2006). Des Weiteren wurden acht Gruppendiskussionen mit Hilfe qualitativer Analyse untersucht (siehe Bohnsack, 2003).

Die meisten Teilnehmenden waren mit dem Training zufrieden (Mittelwert 1.82 auf einer Skala von 1 = sehr gut bis 6 = sehr schlecht, SD 0.42). Es gab keine Unterschiede zwischen den vier Trainingsgruppen. Demnach kann man von einer gleichmäßigen Qualität des Trainings und der Umsetzung des Konzepts ausgehen. Ebenfalls gibt es keine unterschiedliche Wahrnehmung zwischen Haupt- oder Ehrenamtlichen. Das Trainingskonzept scheint sensibel genug zu sein, um damit auf die Heterogenität der Teilnehmenden zu reagie-

1. Fortbildungseinheit	Std.	2. Fortbildungseinheit	Std.
<i>Modul 1:</i> Kennen lernen, Motivation und Erwartung der Teilnehmenden; Vorstellung des Fortbildungskonzepts	2,0	<i>Modul 8:</i> Ankommen und einfinden, Erwartungen benennen	2,0
<i>Modul 2:</i> Wer oder was bewegt mich in meinem Engagement für nachhaltige Entwicklung?	3,5	<i>Modul 9:</i> Lernen im Dritten Lebensalter	3,5
<i>Modul 3:</i> Konzepte Globalen Lernens und Bildung für nachhaltige Entwicklung	1,5	<i>Modul 10:</i> Who is who – Die Arbeit von NRO im Bereich Umwelt und Entwicklung (Voraussetzung: Internetrecherche)	1,5
<i>Modul 4:</i> „Drittes Lebensalter“, Grundlagen der Altenbildung/Seniorenarbeit Altern in verschiedenen Kulturen	3,5	<i>Modul 11</i> – differenziert: Gruppe a) Fortsetzung „Who is who“ und Kennen lernen von Kampagnen-Arbeit Gruppe b) Methoden der Gesprächsführung, Grundlagen	3,5
<i>Modul 5:</i> Eine Welt-Arbeit am Beispiel Fairer Handel – Exkursion in einen örtlichen Weltladen sowie Vor- und Nachbereitung	5	<i>Modul 12:</i> Exkursionen mit Vor- und Nachbereitung – Themen der Eine-Welt-Arbeit aufgesucht an spezifischen Lernorten; Migration und Flüchtlinge (Bremen), Politik und Partizipation (Bad Saarow-Berlin), Frieden und Partnerschaft (Mainz), Umwelt und Lokale Agenda (Freising)	5
<i>Modul 6:</i> Solidarität und Spiritualität, Lebenskunst und Lebensstil	3,5	<i>Modul 13:</i> Methoden im Bildungsprozess	1,5
<i>Modul 7:</i> Unterschiedliche Aspekte im Bildungsprozess Rückblick auf die Tagung und Vergabe der Rechercheaufgabe	2,0	<i>Modul 14:</i> Projektplanung	1,5
		<i>Modul 15:</i> Planung der Praxisbegleitung und Lernpartnerschaften Abschluss	2,0

Parallel-Lerntagebuch

Tab. 2: Der Ausbildungsplan

ren. Die Möglichkeiten zu Verknüpfungen mit Erlebnissen und Erfahrungen während des Trainings wurden von einer Mehrheit der Teilnehmenden als sehr positiv wahrgenommen (Mittelwert 1.50, SD 0.62; Skala wie oben). Ähnlich berichten dies die Teilnehmenden über das Aneignen neuen Wissens im Feld des Globalen Lernens (Mittelwert 1.83, SD 0.73; Skala wie oben). Die meisten Teilnehmenden fanden die Fortbildung sehr anregend (Mittelwert 2.02, SD 0.59; Skala wie oben) und hatten den Eindruck, viel zu lernen (Mittelwert 1.7, SD 0.79; Skala wie oben). Allerdings sahen sich nicht alle Teilnehmenden nach der Fortbildung wirklich dazu in der Lage, eigene Veranstaltungen zum Globalen Lernen durchzuführen (Mittelwert 2.37, SD 0.66, Skala wie oben). Diese Aussage ist ebenfalls in den qualitativen Daten sichtbar:

Teilehmerin C: „Für mich waren die Theiemodule am Anfang noch mal äh en guter äh Theorieinput; für mein sonstiges Engagement, und ich hab gemerkt dass mich Impulse aus diesen Inputs durchgängig begleitet haben“ (B 1, S. 3).

Teilnehmerin A: „Die Theorie am Anfang war mir zu wenig ähm (2) ich konnte zu wenig damit anfangen, [...] also es hätte en bisschen tiefer weitergeführt werden müssen. [...] als es um die Definition Globalen Lernens ging, [...] es war unbefriedigend, ich hab also nach- hinterher nicht sagen können, Mensch, jetzt kann ich mir das noch mal herleiten; oder so was, ich konnte es nicht“ (B 1, S. 5).

Ein Vergleich zwischen den verschiedenen Teilnehmendengruppen zeigt, dass der Lernzuwachs bei denen positiver eingeschätzt wurde, die einen Hintergrund im Globalen

Lernen hatten, als bei jenen, die aus der Erwachsenenbildung kamen. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass in der Fortbildung explizit darauf geachtet worden war, Personen ohne einen Hintergrund im Globalen Lernen mit dem Feld vertraut zu machen.

Von der Mehrheit der Teilnehmenden wurden die Lernpartnerschaften, die „Teamstützung“, als ein Element der „optimalen Vorbereitung“ (B 3, S. 7) empfunden.

„Also des is ne Lern-Lerngemeinschaft. (Dort is mein kompletter Kern). Äh; Arbeitsteilung und Unterhaltung. [...] jetzt sind mer froh dass mer die Gesprächspartner haben, das einer zuhört äh-äh, dass machts schon allein (wert); seine Gedanken sein äh-äh in Ordnung bringen muss indem ich das nämlich erkläre; nich? Das ist schon ein Gewinn. Und wenn er dann wohlwollend noch mal sagt du pass mal auf das müsst mer aber anders, umso besser. [...] Solche Dinge sind ein Gewinn; dass man sich dann auch drauf einlässt, dann macht man neue Erfahrungen“ (B 3, S. 18).

Jedoch war der Erfolg der Lern tandems von Rahmenbedingungen, wie etwa die Entfernung zum Tandempartner, dessen Erreichbarkeit und ähnlichem, stark anhängig. Wo diese Bedingungen nicht gegeben waren, war diese Lernform eher problematisch.

Im Feedback zu den Trainings wurde auch die Wichtigkeit deutlich, dass im Trainingsaufbau die didaktisch zentralen Aspekte Globalen Lernens im Dritten Lebensalter (Biografiebezug, Sinnkonstruktion, Thema, Alter, Perspektivenwechsel etc. siehe oben) ebenfalls Gestaltungselemente der Fortbildung waren. Viele Trainer/-innen kamen mit der Erwartung, dass die Darstellung ‚neuen Wissens zum Thema Globalisierung‘ zentraler Inhalt von Veranstaltungen Globalen Lernens sein sollte oder die Überredung älterer Menschen zum Engagement in einer NRO. Im Laufe der Fortbildung wurde hingegen deutlich, dass das individuelle Lernen und die Reflexion eigener Erfahrungen von deutlich größerer Bedeutung sind.

Die Praxisprojekte

Auch die im Anschluss an die Fortbildung durchgeführten 50 Veranstaltungen zu Globalem Lernen im Dritten Lebensalter wurden wissenschaftlich begleitet. Dazu wurden alle Veranstaltungen seitens der Trainer/-innen selbst evaluiert und diese Evaluationen in der Zusammenschau ausgewertet, jede Veranstaltung dokumentiert und diese Dokumentationen inhaltsanalytisch untersucht. Zusätzlich wurden 35 Veranstaltende mit Hilfe eines Leitfadenterviews befragt. Dabei ging es um die Motivation für ihr Engagement, das Erreichen der Zielgruppe, die Herausforderungen bei Planung und Durchführung der Veranstaltung, die Rolle der Teilnehmenden sowie die gemachten Erfahrungen.

Um in die einzelnen Veranstaltungen, auch aus der Sicht der Teilnehmenden, Einblick zu bekommen, wurden acht Teilnehmende aus vier Veranstaltungen telefonisch befragt. Die Interviews wurden transkribiert.

Die Veranstaltungen

Manche der 50 Veranstaltungen waren eintägig, andere dauerten länger als eine Woche gestreut über ein halbes Jahr. Die Veranstaltungen behandelten vielfältige Themen, die in vier Felder eingeteilt werden können: Soziale Gerechtigkeit, das Verhältnis von Lokalem zu Globalem, Ökonomie und Fairem Handel sowie Spiritualität (vgl. Scheunpflug 2006; Lang-Wojtasik u.a. 2006; Asbrand/Schößwender 2006).

Im Themenfeld soziale Gerechtigkeit gründeten die Teilnehmenden beispielsweise eine Diskussionsgruppe zum Thema „Soziale Gerechtigkeit für ältere Sozialhilfeempfänger“ oder initiierten einen eintägigen Workshop für Multiplikatoren im Bereich Globalen Lernens im Dritten Lebensalter. Im Themenbereich „Lokal – Global“ wurden beispielsweise Kurztrips oder alternative Stadtführungen zum Thema Beschäftigung, Nachhaltigkeit oder Fairem Handel durchgeführt. Im Themenfeld „Ökonomie/Fairer Handel“ beschäftigte sich eine Bildungsveranstaltung mit der Welt der Blumen (einer Ausstellung über den „dornigen Weg“ vom Feld zur Vase zu Hause). Eine andere Gruppe eröffnete einen Eine-Welt-Laden. Überraschend war die große Anzahl an Veranstaltungen zum Thema Spiritualität. Dies war sicherlich durch den katholischen Hintergrund mancher beteiligten Institutionen bedingt, aber lag vermutlich auch am großen Verlangen nach einer Reflexionsmöglichkeit über das eigene Leben und über Sinnfragen im Kontext Globalen Lernens. In einer Veranstal-

tung (einem fünftägigen Projekt mit hoher Nachfrage) ging es um den individuellen Lebenswandel in Relation zu Fragen globaler Gerechtigkeit. In einer anderen Bildungsveranstaltung wurde das Buch Kohelet und die Bücher Salomo gelesen, um Mut und Anregung zu einem guten und gerechten Leben in der Zeit der Globalisierung zu bekommen.

Bedingungen Globalen Lernens im Dritten Lebensalter

Die Auswertung der einzelnen Projekte ermöglichte die Identifizierung von Gelingensbedingungen Globalen Lernens im Dritten Lebensalter (vgl. Asbrand u.a. 2006):

Es wurde deutlich, dass das entwickelte Konzept Attraktivität für Menschen im Dritten Lebensalter ausstrahlte, sich mit Globalem Lernen intensiv zu beschäftigen. Viele der resultierenden Veranstaltungen waren teilnehmerstark und entwickelten sich zu langfristigen Angeboten.

- Generell als motivierend und inspirierend wurde die Verknüpfung von Globalem Lernen und der eigenen Biografie wahrgenommen.
- In allen Projekten nahmen das Wissen und die Erfahrungen der Teilnehmenden im Dritten Lebensalter eine wichtige Rolle ein. Ausgangspunkt waren die Lernbedürfnisse und die Lebenswelt der Teilnehmenden. Es erwies

sich als wichtig, die Veranstaltungen sehr heterogenitätssensibel zu planen.

- Deutlich war aber auch, dass es nicht immer gelang, die Veranstaltungen konsequent als Lernumgebungen zu planen, die selbstorganisiertes und konstruktivistisches Lernen ermöglichen. Vor allem ältere Lehrende zeigten eine Tendenz zu belehrenden Lernformen. Hier zeigte das Training offensichtlich nicht die erhofften Ergebnisse. Offensichtlich genügt es nicht, während des Trainings andere Formen des Lehrens und Lernens zu zeigen, vielmehr musste diese eindrückliche biografische Prägung durch gezielte Reflexionsangebote aufgebrochen werden.
- Eine beachtliche Zahl der Teilnehmenden wünschte sich mehr Angebote intergenerationellen Globalen Lernens statt einer Zielgruppenorientierung auf Senioren (vgl. den Beitrag von Franz und Frieters in diesem Heft).

Fazit

Angesichts der Ergebnisse dieses Projekts lassen sich folgende weiterführende Gedanken festhalten:

Zielgruppenorientiertes Globales Lernen: Es gibt nur wenige Ansätze zu Globalem Lernen mit speziellen Bevölkerungs-

gruppen. Dies trifft vor allem für die Arbeit mit älteren Menschen zu. In Deutschland gibt es zwar viele Aktivitäten für Schüler/-innen und Jugendorganisationen zum Globalen Lernen und Erfahrungen in der Arbeit mit Berufsgruppen wie In-

genieuren und Lehrenden, aber nur wenig Erfahrung mit Seniorinnen und Senioren bzw. Ruheständlern. Die Resonanz dieses Pilotprojekts zeigt den großen Bedarf in diesem Feld. Gleichzeitig wird mit dem Wunsch der Teilnehmenden das große Interesse nach intergenerationellen Lernangeboten deutlich (vgl. für auf den Ergebnissen dieser Studie aufbauende Nachfolgeuntersuchung Franz u.a. 2009a; 2009b).

Der/die Lernende im Mittelpunkt: Der Kernaspekt des konzeptionellen Rahmens bestand darin, die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen. Dies ist nichts Neues in der pädagogischen Arbeit. Jedoch ist dieses, vor allem für Ehrenamtliche, die über Formen des Engagements die Welt verändern wollen, ein schwierig zu vollziehender Paradigmenwechsel. In vielen Fällen Globalen Lernens werden die Herausforderungen der Einen Welt skizziert. In den Trainings wurde deutlich, dass ein Bewusstsein dafür zu entwickeln ist, dass Globales Lernen nicht nur eine Herausforderung für die Gesellschaft, sondern vor allem auch für die Lernenden ist. Ihre Lernbedürfnisse bezüglich sozialer Erfahrungen, reflexiver Biografiearbeit sowie Sinnfindung und Partizipation sollen über globale Themen erfüllt werden.

Fortbildungsbedarf: Um neue Zielgruppen zu erreichen, ist es notwendig, entsprechende Fortbildungsangebote bereit zu stellen. Der Bedarf war angesichts der Bewerbernachfrage an

Ein Beispiel: Nachhaltige Kurzreisen

Eine Veranstaltungsform waren die „nachhaltigen Kurzreisen“, eine Veranstaltungsreihe mit unterschiedlichen Tagesreisen, die die Verknüpfung zwischen lokalen Bedürfnissen und globalen Anliegen deutlich machten. Beispielsweise wurden eine Papierfabrik, ein Großhandel des Fairen Handels oder eine Ausstellung über das antike Ägypten besichtigt. Jede Veranstaltung wurde in einen pädagogischen Rahmen gepackt, z.B. sollten sich die Teilnehmenden Fragen zur Diskussion überlegen oder es wurden die Besichtigungen im Nachhinein in Gruppen mit Hilfe von Methoden des Globalen Lernens reflektiert. Um den Nachhaltigkeitsaspekt zu betonen, wurden die Zielpunkte nur mit öffentlichen Verkehrsmitteln angefahren. Jede Veranstaltung konnte einzeln gebucht werden, so dass die Gruppenzusammensetzung von mal zu mal wechselte, es aber auch einen großen Anteil Teilnehmender gab, der alle Angebote wahrnahm.

unserem Programm offenkundig. Diese Ausbildungsangebote zum Globalen Lernen gibt es jedoch selten.

Heterogenität als Herausforderung: Einerseits zeigte dieses Pilotprojekt die Notwendigkeit, die besonderen Bedürfnisse einer Teilnehmendengruppe in den Blick zu nehmen. Andererseits wurde ebenso deutlich, dass es keinesfalls eine geschlossene Gruppe „Senioren“ oder „Drittes Lebensalter“ gibt. Lernarrangements zu entwickeln, in denen sehr unterschiedliche Individuen lernen können, ist eine große Herausforderung und stellt hohe pädagogische und didaktische Anforderungen. Dies ist ebenfalls ein Grund, weshalb eine Ausbildung dazu unverzichtbar ist.

Mangel an Forschung und Forschungsinstrumenten: Es wurde ebenfalls deutlich, dass die an eine begleitende Forschung gestellten Ansprüche, die einen so komplexen Prozess gleichzeitig beraten, optimieren und dazu noch neue Forschungsergebnisse erbringen sollen, letztlich nicht erfüllbar sind. Daher kann diese kleine Untersuchung nur ein Ausgangspunkt für weitergehende Forschung sein.

- Weiterer Forschungsbedarf besteht im Hinblick auf die Exploration von Lernarrangements zum Globalen Lernen, die die Heterogenität der teilnehmenden Personen lernförderlich bearbeiten.
- Notwendig sind bessere standardisierte Forschungsinstrumente zu Einstellungen und Haltungen zu Fragen der Globalisierung, die durch den parallelen Einsatz in mehreren Untersuchungen zur Generierung aggregierten Wissens dienen können.

Anmerkung

1 Die Datenerhebungen und Analysen wurden durch Barbara Asbrand, heute Universität Göttingen, Claudia Bergmüller, Gregor Lang-Wojtasik und Annette Scheunpflug durchgeführt. Zudem waren Susanne Höck und Birgit Schößwender beteiligt.

Literatur

- Aner, K./Karl, F./Rosenmayr, L. (Hg.) (2007): Die neuen Alten – Retter des Sozialen? Wiesbaden.
- Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hg.) (2006): Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld.
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A. (2006): Globales Lernen im Dritten Lebensalter – Schnittfeld zweier Bildungsbereiche. Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Globales Lernen im Dritten Lebensalter (S. 35–48). Bielefeld.
- Asbrand, B./Scheunpflug, A. (2006): Global Education and Education for Sustainability. Environmental Education Research, Jg.12, H. 1, S. 33–46.
- Asbrand, B./Schößwender, B. (2006): Praxisanregungen zum Themenfeld, Ökonomie und Fairer Handel. In: Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Globales Lernen im Dritten Lebensalter (S. 121–137). Bielefeld.
- Bachmann, G./Hauff, V. (2006): Unterm Strich. Erbschaften und Erblasten für das Deutschland von morgen. Eine Generationenbilanz. München.
- Barz, H./Kampik, W./Singer, T./Teuber, S. (2001): Neue Werte, neue Wünsche. Wie sich Konsummotive auf Produktentwicklung und Marketing auswirken. Delphi-Studie Future Values. Metropolitan: Regensburg.
- Bergmüller, C. (2005): Global Education with people of the third age. The Development Education Journal, Jg. 12, H. 1, S. 21–22.
- Bertram, H. (2000): Die verborgenen familiären Beziehungen in Deutschland: Die multilokale Mehrgenerationenfamilie. Kohli, M./Szydlik, M. (Hg.). Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen, S. 97–121.
- [Freiwilligensurvey] = BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2005): Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004. Ergebnisse der repräsentativen Trendstudie zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. München.

Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.

Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft, Jg. 8, H. 4, S. 63–82.

Bourn, D. (2008): Development Education: Towards a re-conceptualisation. International Journal of Development Education and Global Learning, Jg.1, H. 1, S. 5–22.

Cavanaugh, J. C./Blanchard-Fields, F. (2002): Adult development and aging. Belmont, CA: Wadsworth/Thompson Learning.

[Altersbericht] = Deutscher Bundestag (Hg.) (2005): Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bundestagsdrucksache 16/2190. Berlin.

Franz, J./Frieters, N./Antz, A./Scheunpflug, A. (2009a): Methoden intergenerationalen Lernens. Bielefeld.

Franz, J./Frieters, N./Scheunpflug, A./Tolksdorf, M. (2009b): Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung. Bielefeld.

Hoffmann-Gabel, B. (2003): Bildungsarbeit mit älteren Menschen. Themen, Konzepte und praktische Durchführung. Basel.

Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug, A./Bergmüller, C. (2006): „Gut leben in der Einen Welt“ – Evaluationsbericht, Ms., Nürnberg/Bonn.

KBE [= Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung] (Hg.) (2002): Bildung lebenslang. Leitlinien einer Bildung im dritten und vierten Alter. Bonn.

Kruse, A. (2008): Alter und Altern – konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde der Gerontologie. In: Kruse, A. (Hg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Multidisziplinäre Antworten auf Herausforderungen des demografischen Wandels. Schriftenreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 21–48.

Sayed, H. A. (2007): Growing Old, Growing Young: Demographic Challenges. Paper of 28th June 2007; www.dpt.gov.tr/oecd_ing/dolmabahce_b/28June2007/9.00-10.30/GrowingOldGrowingYoung.ppt; 29th July 2008.

Scheunpflug, A. (2006): Themenfeld Soziale Gerechtigkeit. In: Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Globales Lernen im Dritten Lebensalter (S. 100–108). Bielefeld.

Scheunpflug, A./Schröck, N. (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart.

Schröder, H./Gilberg, R. (2005): Weiterbildung Älterer im demografischen Wandel. Empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Bielefeld.

Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (Hg.) (2009): Bildung Älterer und demografischer Wandel. Bielefeld.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik

ist Professor für Erziehungswissenschaft (Pädagogik der Differenz: Interkulturelle Pädagogik und Globales Lernen) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten; Arbeitsschwerpunkte: international und interkulturell vergleichende Bildungsforschung, Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung, Schultheorie und -forschung, Systemtheoretische Erziehungswissenschaft.

Dr. Annette Scheunpflug

ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Evolutionäre Erziehungswissenschaft und Pädagogische Anthropologie sowie international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weltbürgerliche Erziehung/ Globales Lernen.

Dr. Claudia Bergmüller

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft I der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Arbeitsschwerpunkte u.a.: international und interkulturell vergleichende Bildungsforschung, Schulentwicklungsforschung, Lehrerfortbildungsforschung, wissenschaftliche Begleitung/Evaluation von entwicklungsbezogener Bildungsarbeit sowie von Maßnahmen zur Lehrprofessionalisierung in der Entwicklungszusammenarbeit.