

Fachbereich: Erziehungswissenschaft

**Altersbildungsmarkt und soziale Milieus
in der Stadt Pusan/Südkorea:
Eine Entwicklungsstudie**

Inaugural - Dissertation
zur Erlangen des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu Münster (Westf.)

vorgelegt von
Eunghye Park
aus Pusan/ Südkorea

2007

Altersbildungsmarkt und soziale Milieus
in der Stadt Pusan/Südkorea:
Eine Entwicklungsstudie

Tag der mündlichen Prüfung : 23. 01. 2008

Dekann : Prof. Dr. W. Woyke

Referent : Prof. Dr. R. Brödel

Korreferent : Prof. Dr. J. Weinberg

Für meine lieben Eltern

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	
1.1. Zielsetzung	10
1.2. Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes, methodischer Hinweis und Forschungsstand	16
1.3. Vorgehensweise der Untersuchung	21
2. Älterwerden als eine Herausforderung der südkoreanischen Gesellschaft	
2.1. Der Altenbegriff in der Erwachsenenbildung Südkoreas	
2.1.1. Demographische Veränderungen der Bevölkerungsstruktur	26
2.1.2. Altern als ein Thema in der Erziehungswissenschaft Südkoreas	29
2.2. Bedarf an Altersbildungsprofessionalität in der südkoreanischen Erwachsenenbildung	
2.2.1. Altern in Entwicklungsphasen	31
2.2.2. Die Interpretation zur Situation der Altersbildung in Südkorea	33
2.2.3. Die Herausforderung der Altersbildung	
(1) Die Subjektwerdung bei den Älteren	35
(2) Ein neuer Altersbildungskern als das Älterwerden	37
(3) Das Älterwerden in Bezug auf lebenslanges Lernen	39
(4) Die biographisierte Altersbildung	41
2.3. Die Altersbildung in Bezug auf Zielgruppenarbeit im Bildungsmarkt	
2.3.1. Institutionalisierung und Professionalisierung in der Altersbildung	43
2.3.2. Die Besonderheit der Zielgruppenarbeit von Älteren	44
3. Die teilnehmerorientierte Altersbildung	
3.1. Die Differenzierung der Altersbildung	
3.1.1. Bedarfserschließung der Altersgruppen	47
3.1.2. Die Differenzierung der Altersbildung	50
3.2. Die Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung in Südkorea	
3.2.1. Die Situation von Älteren in der Stadt Pusan	53
3.2.2. Die Situation der Teilnehmerforschung in Südkorea	60
3.3. Der Milieuforschungsansatz in der deutschen Erwachsenenbildung	
3.3.1. Die Erwachsenenbildungsdifferenzierung in Bezug auf soziale Milieuforschungsansätze	63
3.3.2. Die Ausdifferenzierung im Erwachsenenbildungsmarkt	66

3.3.3. Die Differenzierung der „subjektiven“ Komponenten im Kontext des sozialen Milieus	.....68
3.3.4. Integrative Erwachsenenbildung im Kontext von Lebenswelten und Älteren	..... 71
3.4 . Eine neue Teilnehmerforschung auf der Grundlage von sozialen Milieus in der südkoreanischen Erwachsenenbildung	..... 73
4. Theoretische Rahmenbedingungen	
4.1. Die Lebensstilforschung und Milieumodelle	..... 77
4.2. Die sozialen Milieukonzepte in der südkoreanischen Gesellschaft	..... 80
4.3. Das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung über Aufgaben in Altersbildungsinstitutionen	..... 87
4.4. Forschungsstand	..... 90
5. Methodische Anlage der Untersuchung zur Alterbildung in Pusan/Südkorea	
5.1. Untersuchungsdesign	..... 94
5.2. Grundgesamtheiten und Stichproben	..... 96
5.3. Datenerhebung und statistische Analyse	..... 98
6. Die soziostrukturellen Bedingungen	
6.1. Statistische Angaben von Altersbildungsinstitutionen in Pusan	..... 101
6.2. Soziostrukturelle Zusammensetzung von Altersbildungsteilnehmern in Pusan	..... 104
6.3. Zusammenhang zwischen den jeweiligen soziostrukturellen Bedingungen	..... 113
7. Lebensstilanalyse der älteren Teilnehmer	
7.1. Persönliche Lebensorientierungen von älteren Teilnehmern in Pusan	..... 115
7.2. Zusammenhang zwischen den persönlichen Lebensorientierungen und Altersbildungsinstitutionen	..... 121
7.3. Freizeitverhalten	..... 126
7.4. Zusammenhang zwischen Freizeitverhaltensstilen und Altersbildungsinstitutionen	..... 131

8. Altersbildungsmotive und Altersbildungsinstitutionen	
8.1. Bildungsmotive	..... 135
8.2. Zusammenhang zwischen Bildungsmotiven und Altersbildungsinstitutionen	..... 140
8.3. Altersbildungserwartungen und -wünsche	..... 143
8.4. Zusammenhänge zwischen Altersbildungserwartungen und -wünschen mit Altersbildungsinstitutionen	..... 148
9. Altersbildungsinhalte	
9.1. Altersbildungsangebote	..... 153
9.2. Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Bildungsangeboten und Altersbildungsinstitutionen	..... 163
9.3. Eine quantitative Darstellung von Trägerschaften	..... 168
10. Schlussfolgerung: Eine neue Zielgruppenorientierung nach den sozialen Milieus im Altersbildungsmarkt in der Stadt Pusan	..... 180
Literaturverzeichnis	..... 193
Tabellenverzeichnis	..... 213
Abbildungsverzeichnis	..... 214

1. Einleitung

1.1. Zielsetzung

Der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf die gegenwärtige Altersbildung in der Stadt Pusan, Südkorea. Das Hauptanliegen dieser Arbeit besteht darin, neue Wege in der Altersbildung in Südkorea auf Basis einer Lebensstilorientierung für diesen Bildungssektor zu erschließen. Besonderes Gewicht wird darauf gelegt, die soziale Differenzierung von Altersbildungsverhalten und -interessen aufzuzeigen. Dies soll eine wichtige Grundlage zur Entwicklung der Altersbildung in Südkorea darstellen; dabei werden die subjektiven Aspekte von Teilnehmenden berücksichtigt. Auch werden der Zielgruppenansatz der Altersbildungspraxis und Marketingstrategie in den Altersbildungs- institutionen herangezogen. Hierbei wird der Begriff der Teilnehmerorientierung durch den des ‚Marketing‘ ersetzt. Inhaltlich geht der Marketingbegriff über den der Teilnehmerorientierung hinaus und schließt strategische Vorgänge wie Profilierung der Einrichtung, Marktanalyse oder Zielorientierung ein (vgl. Barz/ Tippelt 2004a, 5). Vor diesem Hintergrund werden in dieser Studie auch soziale Milieus in Südkorea erforscht. Ein weiteres Ziel dieser Arbeit besteht darin, Möglichkeiten professioneller Anwendung von Marketingstrategien im Altersbildungsbereich darzustellen. Des Weiteren sollen neue Aspekte für das Altersbildungsmarketing in Südkorea durch die Anlegung einer Außenperspektive gewonnen werden, um Anstöße für neuere Entwicklung zu geben. Insofern wird in dieser Arbeit eine Verbindung von wissenschaftlicher und forschungsorientierter Grundlage mit einer an der Praxis interessierten Sicht auf die Umsetzung hergestellt. Mit dem Milieuansatz soll die Brücke zwischen dem „Zielgruppenansatz“ und einer

allgemeinen „Adressatenorientierung“ geschlagen werden, wodurch Forschung für Programm- und Veranstaltungsplanung nutzenstiftend wirken kann.

Seit Mitte der 80er Jahren entsteht in Südkorea ein neues Bildungssystem, das auch zu einer Verrechtlichung in der Erwachsenenbildung führt. Die Erwachsenenbildungsgesetze ermöglichten eine Professionalisierung und Institutionalisierung der Erwachsenenbildung, vielfältige Programmangebote, eine finanzielle Planungssicherheit und eine gesellschaftliche Aufwertung des Bildungssektors der Erwachsenenbildung. Die öffentlichen sowie die freien Träger der Erwachsenenbildung wurden gefördert. Die staatlichen Ausgaben für das Bildungssystem stiegen in dieser Zeit allmählich. Besonders seit Mitte der 90er Jahren werden die Älteren unter dem Begriff einer ‚Zielgruppe‘ als wichtige Adressaten in der Erwachsenenbildung Südkoreas betrachtet, um Einfluss auf deren Lebensgestaltung im Alter nehmen und auch Veränderungen bewirken zu können. Die zunehmende Zahl der Älteren führte zu Neuerungen in der Bildungsarbeit. Die Abstimmung der Lebenssituation auf die Wünsche der Älteren sowie deren gesellschaftlichen Erwartungen an die Bildungsangebote stellen eine große Herausforderung dar. Ein wichtiges Handlungsfeld ist hierbei die Altersbildung. Diese beinhaltet ein wichtiges Potenzial mit dessen Hilfe sich Ältere an die moderne Gesellschaft und die gesellschaftlichen Veränderungen anpassen und ihren Wunsch nach einem selbstbestimmteren Leben realisieren können.

Die demographische Entwicklung in Südkorea ist – ähnlich wie in Deutschland – durch eine zunehmende Zahl alter und hochaltriger Menschen gekennzeichnet. Neben dem zahlenmäßigen Zuwachs der Gruppe der Älteren auf Grund der verlängerten durchschnittlichen Lebenserwartung verursachen auch gesellschaftliche Steuerungsprozesse

eine Vergrößerung dieser Gruppe. Während früher der Beginn des Alters mit der Beendigung des Arbeitslebens gleichgesetzt wurde, existieren heute diverse Möglichkeiten der Frühpensionierung. Daher erfolgt der Beginn des Alters immer früher und die Dauer der Altersphase wird somit länger. Die Älteren, die nicht nur lernfähig, sondern auch an bestimmten Formen der Erwachsenenbildung interessiert sind, und die im Vergleich zu früheren Generationen einen besseren Gesundheitszustand und ein höheres Schul- und Ausbildungsniveau haben, sind auf der Suche nach geeigneten Bildungsangeboten, um überhaupt lebensbegleitendes Lernen realisieren zu können. Bei den Angeboten der Altersbildung ist der Anspruch umso größer, je stärker die Gruppe der bildungsfernen Älteren zurückgeht. Ältere verfügen zunehmend über Weiterbildungserfahrungen; dadurch steigt die Chance, dass die Lebenssituation und dem Lernbedarf Älterer aus einer lebensweltlichen Perspektive reflektiert wird (vgl. Kade 2001, 6). Aufgrund dieser Orientierung wird Altersbildung, pädagogisch gesehen, nicht bloß als Instrument zur Stärkung der Interessen, von gesellschaftlichen Großgruppen oder etwa zur Sozialdisziplinierung für den Bestanderhalt von Organisationen gesehen, sondern es werden die gesellschaftlichen und subjektiven Lebenslagen der betroffenen Menschen aufgenommen und entsprechend in die Bildungsprogramme integriert (vgl. Yi 1997, 2).

Die Altersbildung in Südkorea hat dank der Altersbildungsmaßnahmen und der Altersbildungspolitik eine Chance, den Gruppen bildungsungewohnter und bildungsferner Älterer lebensbegleitendes Lernen zu ermöglichen. Dies ist der Grund warum die Situation der Altersbildung heute grundlegend anders als früher ist: Die verschiedenen Träger bieten Programme für Ältere an. Die Differenzierungsnotwendigkeit nach Altersgruppen wird zunehmend erkannt, denn den Altersgruppen kommt in der Gesellschaft eine wachsende Bedeutung zu und diese werden als pluralisierte und

ausdifferenzierte Zielgruppe mit einem heterogenen Milieuhintergrund verstanden. Die Altersbildung bezieht sich auf den Lernbedarf der Älteren, auf deren soziale Lebenssituation und auf die milieuspezifisch geprägten Bildungsperspektiven (vgl. Kade 2001, 6). Neben der Differenziertheit und Mehrdimensionalität von Lebensweisen bildet die Zugehörigkeit zu einzelnen sozialen Milieus und Lebensstilgruppen ein wichtiges Charakteristikum für pädagogische Bestimmung von Bildungszielgruppen. Für die Altersbildungspraxis hat es erhebliche Relevanz, das Altersbildungsverhalten und die zugrunde liegenden Bildungsinteressen auch unter regionalen Aspekten zu untersuchen und damit die Heterogenität des Altersbildungsmarktes aus der Sicht der Nachfrage näher zu analysieren.

Das Thema ‚Altersbildungsmarkt und soziale Milieus in Südkorea‘ ist vor allem in praktischer Hinsicht hochaktuell, da sich eine Altersbildungsstrategie auf dem Bildungsmarkt heraus kristallisiert. Damit befindet sich die vorliegende empirische Studie in der Tradition der Adressatenforschung und der Thematisierung von Teilnehmerorientierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Gegenwärtig werden zur Programm- und Angebotsentwicklung der Altersbildungsinstitutionen eine größere Menge empirisch gesicherter Daten und Informationen über die Marktsegmentation und über entwicklungsfähige Adressaten- und TeilnehmerInnenpotenziale benötigt. Die vorliegende empirische Arbeit prüft deshalb bewusst ein breites Altersspektrum und analysiert das Altersbildungsverhalten und die -interessen nach soziodemographischen Aspekten wie Bildung, Geschlecht etc. Ein besonderes Kennzeichen der Arbeit ist es, zwischen sozialen Milieus zu unterscheiden (vgl. Barz/ Tippelt 2004a, 6). Darin liegt eine Chance, besonders intensiv Gründe, Wünsche, Lernformen sowie explizite und implizite Forderungen an die Altersbildung aus Teilnehmersicht zu explorieren. Diese Studie leistet in

dem Zusammenhang des Weiteren einen Beitrag zu einem verbesserten Qualitätsmanagement in der Altersbildung.

Auch aus bildungstheoretischer Sicht ist das vorliegende Thema aktuell. Dieses Anliegen ist mit der Botschaft der Institutionen verbunden, sich auf ‚ihren ‚eigentlichen Auftrag‘ zu besinnen und zur ‚Bildungsarbeit‘ zurückzukommen (vgl. Wittpoth 2003, 49). Damit kann gemeint sein, dass die Angehörigen einzelner sozialer Milieus, die von Angeboten allgemeiner Altersbildung erreicht werden, die Kurse vorzugsweise im Sinne der Bearbeitung von Identitätsproblemen, der szenischen (Selbst-)Darstellung von Informiertheit und Betroffenheit, der Pflege eines besonderen Lebensstils nutzen (vgl. Wittpoth 2003, 49). Die Institutionen nehmen damit die individuellen Voraussetzungen von Altersbildung, also die biographischen und aktuellen Ausprägungen von Lebenslagen und Interessen auf. So beschäftigen sie sich mit dem Problem, welche Inhalte bestimmte Gruppen von Älteren in welcher Weise lernen wollen, sollen und können. Mit der Frage, wie die Altersbildung rechtlich und strukturell organisiert werden soll, verbindet sich die Frage, wie generell Inhalte für die Älteren gestaltet und finanziert werden sollen. Damit ist eines der wichtigsten Problemfelder in der Altersbildung benannt. Es handelt sich hier um die Bildungsphilosophie der Altersbildungsträger und deren Programmstruktur (vgl. Yi 1997, 53).

Es ist pädagogisch von großer Bedeutung, unter dem sozialen milieutheoretischen Gesichtspunkt die konkreten empirischen Lebensstile zu untersuchen (vgl. Barz 2000, 58), weil die bisherigen Darstellungen der Altersbildungspraxis diesen Aspekt nicht genügend einbezogen haben. Bei der Geschichtsschreibung von Altersbildungsinstitutionen in Südkorea ist es leider weit verbreitet, dass die in einer bestimmten Institution/Träger ehemals Beschäftigten oder Forschenden den Gegenstand tendenziell kritiklos und wenig differenziert beschreiben. Dieses Problem beinhaltet

auch das Erhebungsinstrument der Erwachsenenbildungsstatistik, das Verteilungen und Trends auf einer Ebene vordergründiger Differenzierungen darstellt (vgl. Barz 2000, 18). In dieser Hinsicht sollten Altersbildungseinrichtungen unter dem sozialen milieutheoretischen Aspekt revidiert werden, damit Altersbildungsprogramme eine „Unterscheidung nach alltagskulturellen Vorlieben oder auch dem ‚Geschmack‘“ (vgl. Wittpoth 2003, 62) vornehmen können.

Aus dem oben beschriebenen Problembewusstsein heraus liegt der Schwerpunkt an Erkenntnisinteressen meiner Arbeit auf folgenden Fragen:

1. Welche milieuspezifischen Faktoren von Älteren manifestieren die Institutionen (fünf Träger der Altersbildung)?
2. Welche milieuspezifische Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Bildungsnachfragenden wirken unterschiedlich auf Altersbildungs- institutionen?
3. Welche subjektiven Erwartungen stellen Ältere als Zielgruppe an eine bessere Altersbildung und an die Institutionen?
4. Welche Bildungsinhalte bieten die Träger und Einrichtungen an?

Zu den Faktoren, die das Institutionsverhalten der Älteren beeinflussen, zählen die folgenden Punkte:

- 1) personale Bedingungen wie soziodemographische Faktoren, Alter, Geschlecht, Schulbildung, Partnerschaft sowie Wohnverhältnis und Lebenshaltungskosten
- 2) Lebensstile wie persönlichen Lebensorientierungen, Freizeitverhalten, Bildungsmotive, Altersbildungserwartungen

Zu den Teilen 2 und 3 der vorliegenden Arbeit wird der Altersbildungstheoriestand in Südkorea dargestellt. Die empirischen

Analysen (Teile 5 bis 9) werden nicht normativ, sondern nach den theoretischen Kriterien (Teil 4) durchgeführt, wobei sich die Untersuchung auf Befragung von Individuen in den verschiedenen Institutionen der Altersbildung in Pusan stützt. Anschließend wird den entscheidenden Fragen, ob die Altersbildungsinstitutionen die Differenzierung und Pluralität der Teilnehmende im Altersbildungsmarkt in ihren erwachsenenbildungspädagogischen Programmen ernsthaft berücksichtigen, inwieweit die Altersbildung in Bezug auf die sozialen Milieus differenzierbar ist, und worin Ähnlichkeit und Differenz der Altersbildung der gesellschaftlichen Interessensgruppen in unterschiedlichen Altersbildungsinstitutionen bestehen, nachgegangen. Dabei spielt die Frage, inwiefern die Teilnehmerforschung im Hinblick auf soziale Milieus Beiträge für eine pädagogisch angemessene Gestaltung der zukünftigen Altersbildung in Südkorea leisten kann, eine bedeutsame Rolle.

1.2 Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes, methodischer Hinweis und Forschungsstand

Die vorliegende Untersuchung kann aus Gründen der Konzeption und forschungsökonomischer Erwägungen (Umfang) nicht alle Institutionen einbeziehen. Eine exemplarische Auswahl der Institutionen ist unvermeidlich. Anhand der Problemstellung setzt diese Studie ihren Schwerpunkt auf Altersbildungsinstitutionen unter fünf Bildungsträgern in Pusan, die an der Altersbildungsabteilung von Pusan City in Südkorea angemeldet sind, wodurch der Bildungsanspruch zwischen Teilnehmenden und Institutionen sichtbar wird. Da ErwachsenenpädagogInnen sich mit dem Lernen Erwachsener in seiner Verflochtenheit mit anderen Tätigkeiten – unter Berücksichtigung der Anlässe und Bedingungen, der lebensweltlichen und institutionellen Kontextes beschäftigen – (vgl. Wittpoth 2003, 72), wurde das folgende Institutionspektrum ausgewählt:

- Private Altersbildungsinstitutionen:
- Religionsgemeinschaften: katholische, evangelisch, buddhistisch
- Wohlfahrtsverbände
- Community center¹
- Hochschulen²

Diese Studie ist in methodologischer Hinsicht auf zwei Ebenen angelegt. Sie thematisiert die Fragestellung in erster Linie auf der ‚institutionellen‘ Ebene, wie im 1. Abschnitt erläutert. Danach wird die soziokulturelle Zugehörigkeit der älteren Teilnehmenden analysiert. Dies erfolgt auf der Basis von Kriterien wie Zeitbudget, finanzielle Ressourcen, bevorzugte Freizeitgestaltung, Wertorientierung bei der Teilnahme an der Altersbildung. All diese Faktoren wirken auf die Beantwortung der Frage ein, ob ältere Menschen Altersbildung überhaupt als sinnvoll halten, welche Orte sie als bedeutsam erachten und welche nicht, welche Inszenierungsform von Altersbildung ihrem ästhetischen Empfinden entspricht.

In Deutschland gewann die soziokulturelle Forschung über die Zielgruppen der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung, wobei die Lebensstile und deren soziale Milieuzugehörigkeit erforscht

¹ Communitycentern (Bezirksschulen) wurden im Jahr 1978 mit Unterstützung der Regierung und der Stadt in vielen Elementarschulen Bezirkskreise gegründet, mittlerweile gibt es rund 1800 in ganz Korea. Daher besitzen sie Vorteile gegenüber anderen Anbietern, da sie in der Nahe zu finden sind. So bieten sie alle möglichen Programme und Lebensinformationen für Erwachsenen an (vgl. Yoon 2000).

² Die Hochschulen sind in der Stadt Pusan gegenwärtig noch nicht Bildungsträger für Ältere. Im Jahr 2001 wurde von der Regierungsabteilung „Ministry of Education & Human Resources Development“ eine Studie (Lee 2001) durchgeführt, um die Hochschulen als Bildungsanbieter für Älteren in der Regionen zu entwickeln. Aufgrund ihrer zukünftigen Bedeutung, betrachte ich es sinnvoll in meiner Arbeit, die Hochschulen als Bildungsträger zu berücksichtigen.

und über diese Sicht von Zielgruppenforschung zahlreiche Fallstudien und Gruppierungen durchgeführt wurden. In den früheren Phasen wurden die ‚Hildesheim-Studie‘ (1957), die ‚Göttinger Studie‘ (1966), die ‚Hannover Studie‘ (1975)‘ und die ‚Oldenburg-Studie‘ (1978) durchgeführt, die zu Aufschlüssen über den Zusammenhang zwischen Erwachsenenbildung und Adressaten geführt haben. Die Ergebnisse dieser Studie beschreiben bereits ansatzweise die Voraussetzungen und Aufgaben des Lernens im Zusammenhang mit einer lebensstilspezifischen Differenzierung. In dem späteren Sinus-Milieumodell und der Freiburger Studie (vgl. Barz 2000) wurde der Zusammenhang zwischen Lebensstilen, sozialer Milieuzugehörigkeit und dem Verhältnis zur Erwachsenenbildung wesentlich fortgeschrittener erschlossen.

Nunmehr wird die Chance gesehen, Gründe, Wünsche, Lernformen und explizite und implizite Forderungen an die Erwachsenenbildung aus Teilnehmersicht zu explorieren (vgl. Barz 2004a, 6). Neben Marketing als Begriff und Strategie der Teilnehmerge Gewinnung stellen Profilierung der Einrichtung und die kontinuierliche Marktanalyse eine wichtige Zielorientierung dar. Aus diesem Grunde erfolgt eine analytische Konzentration auf den Erwachsenenbildungsmarkt aus der Perspektive der Nachfrage und auf aktuelle und potenzielle TeilnehmerInnen verschiedener sozialer Milieus (vgl. Han 2000, 205).

Die Altersbildung in Südkorea ist seit dem Ende der 1990er Jahre mit dem Erlass des Altenwohlfahrtsgesetzes ein relevantes Bildungsthema. Das Gesetz behandelt die Wohlfahrtspflege für ältere Menschen. Es beinhaltet als Zielsetzungen, Krankheiten vorzubeugen und früh zu behandeln, die körperliche und seelische Gesundheit zu erhalten und zur Sicherung des älteren Lebens die nötigen Maßnahmen zu treffen. Ebenso enthält das Alterswohlfahrtsgesetz auch Ausführungen zum Thema Lernen und

Bildung von Älteren (§36 Wohlfahrtseinrichtungen). Eine dieser Maßnahmen heißt ‚*Noinkyoshil*³‘, die mit den alltagsbezogenen Bildungsprogrammen, zu Themen wie Freizeitgestaltung, Gesundheit und Einkommengewinnung vorzubereiten versucht, um soziale Fähigkeiten zu steigern. Nach diesem Gesetz werden die Bildungseinrichtungen den Einrichtungen für Freizeitpflege gleichgesetzt (vgl. Yi 2001, 21). Allerdings enthalten die Weiterbildungsgesetze keinen konkreten Ansatz bezüglich Altersbildung und Altersbildungseinrichtungen. Nach dem §2 des Weiterbildungsgesetzes stellt die Bildung nur eine außerhalb der Schule stattfindende Bildungsaktivität dar. In der Praxis werden die Altersbildungseinrichtungen durch das Alterswohlfahrtsgesetz und das Weiterbildungsgesetz gestützt.

Die Altersbildung verändert sich in Südkorea nicht entsprechend der gesellschaftlichen Entwicklung. Als Folge davon werden die Bildungserwartungen von Älteren und das veränderte Selbstbild von Älteren nicht hinreichend berücksichtigt, so dass sich Altersbildung meist auf Angebote der Freizeitgestaltung bezieht, welche keine nachhaltige pädagogische Perspektive eröffnen (vgl. Yi 2001, 9). Das Problem besteht nicht nur darin, dass sich Bildungseinrichtungen kaum um die Entwicklung angemessener Bildungskonzepte bemühen und ihre Programme und Fachrichtungen nicht anpassen, sondern grundlegend auch darin, dass in diesem Bereich keine ausgebildeten Fachkräfte vorhanden sind. Die Personalentwicklung für Altersbildung, für die Bildungsberatung und -information sowie für die pädagogisch begründete Programmentwicklung stellt eine wichtige Aufgabe für die zukunftsstarke Entwicklung der Altersbildung dar.

³ Nach dem Alterswohlfahrtsgesetz bieten die *Noinkyoshil* (§36. 3.) die Altersbildungsprogramme an. In der Praxis wird die *Noinkyoshil* meistens als *Noindāhak* genannt. Der Name von *Noindāhak* bedeutet die Universität für Ältere und der Name von *Noinkyoshil* bedeutet die Klasse für Ältere. Daher sind ältere Teilnehmende über das Wort von *Noindāhak* im Bildungsniveau hoch angesiedelt.

Seit 1990er Jahren wurden viele Altersbildungsinstitutionen umorganisiert und wieder- bzw. neu gegründet. Zurzeit kann man kaum überblicken, welche Altersbildungsinstitutionen in Südkorea überhaupt vorhanden sind, welche Aufgaben sie sich stellen, und welche Programme sie ‚wirklich‘ anbieten. Altersbildungsforschung in Südkorea existiert kaum. Ohne ein entsprechendes Fundament werden bildungspolitische und Wohlfahrtsmaßnahmen für Ältere durchgesetzt. Daher mangelt es daran, Bildungsinstitutionen nach pädagogischen Gesichtspunkten zu differenzieren. Daher konzentriert sich mein Forschungsinteresse auf die Untersuchung von älteren Teilnehmenden. Das bisherige wissenschaftliche Desinteresse an der Forschung über ‚Altersbildung in Südkorea‘ führt dazu, dass die Übersicht der Altersbildungslandschaft in Südkorea zusätzlich erschwert wird. In dieser Hinsicht ist faktisch eine theoretische Reflexion über die Altersbildungspraxis auf der Ebene Gesamtsüdkoreas nicht möglich.

In der deutschen Erwachsenenbildung wird die Teilnehmerforschung mit den neuen sozialen Milieutheorien zur Differenzierung von TeilnehmerInnen stark diskutiert. Dabei werden die TeilnehmerInnen mit ihrem sozialen Milieuhintergrund als Differenzierungsmerkmal von Lerngruppen dargestellt. Es ist nicht direkt möglich, die Umwandlung der deutschen Teilnehmerforschung in Bezug auf die soziale Milieutheorie zur südkoreanischen Teilnehmerforschung sichtbar zu machen. Diese Tatsache ist mit dem Problem einer kulturellen, sozialen und erziehungswissenschaftlichen Kluft behaftet. Trotz des Transformationsproblems ist es sinnvoll, die Erwachsenenbildung in einer Beziehung zum sozialen Wandlungsprozess zu sehen und sich hierbei ausländischer Theorieanleihen zu bedienen. Südkoreanische Erwachsenenbildung kann nicht nur direkt und indirekt unter Termini wie Lerninteresse, Bildungsverhalten und Teilnahmemotivation gesehen werden, sondern auch als pädagogisches Vorhaben von

Persönlichkeitsentfaltung und Reflexionsfähigkeit (vgl. Tippelt 1996a, 39). Damit ist die Problematik und Differenzierung von Altersbildung in Südkorea angedeutet, die Bildungsinhalte werden zwischen Lebensstilen, sozialer Lage und Altersbildungsbedarf eingeordnet. Es ist pädagogisch von großer Bedeutung, den Altersbildungsbedarf in der Stadt Pusan unter dem sozialen milieutheoretischen Gesichtspunkt zu untersuchen, da die bisherigen Anhaltspunkte im Bezug auf die Lebenssituation von Älteren in der Altersbildungspraxis Südkoreas nicht kritisch genug betrachtet wurden. In dieser Hinsicht sollte der Altersbildungsmarkt unter dem sozialmilieutheoretischen Aspekt revidiert werden, und die Rolle der Altersbildungsinstitutionen entsprechend konkretisiert werden.

1.3. Vorgehensweise der Untersuchung

Das theoretische Interesse dieser neuen Ansätze –das zugleich für die vorliegende Arbeit gilt – liegt vor allem darin, die Kluft zwischen älteren Teilnehmenden, Nicht-Teilnehmenden und Institutionen zu überwinden. Ich gehe von der These aus, dass Ältere Handlungsfähigkeit besitzen um sich in Bildungsprozesse zu begeben. Anhand der Problemstellung setzt diese Untersuchung ihren Schwerpunkt auf Ältere in der Stadt Pusan, die als eine am schnellsten alternde „aging society“ in Südkorea gilt.

Die zentrale These lautet, dass die Altersbildungsinstitutionen nach sozialen Lebensstilen variieren. Ziel der Arbeit ist es, auf der Grundlage einer Altersbildungsmarktforschung zur Beschreibung sozialer Gruppen die spezifischen Altersbildungserfahrungen und -erwartungen jeweiliger ‚sozialer Milieus‘ differenziert erklären zu können (vgl. Barz 1996a, 86). Im Hinblick auf Institutionen ist zu vermuten, dass Lebensstilaspekte bei Altersbildungsmotiven und Altersbildungsinteresse für die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme eine große Rolle spielen. Bei der Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Altersbildung lässt sich anhand von Lebensstilen vermutlich

einfach herausfinden, dass Lebensstilorientierung und -interesse für die Bewertung des gesellschaftlichen Wandels große Bedeutung gewinnen können (vgl. Wittpoth 2003, 46).

„Die empirische Studie steht in einer langen und interessanten historischen Tradition der Adressatenforschung und Teilnehmerorientierung in der Erwachsenen- und Erwachsenenbildung. Künftig werden zur Programm- und Angebotsentwicklung der Erwachsenenbildungsinstitutionen mehr empirisch gesicherte Daten und Informationen über die Marktsegmentation und über entwicklungsfähige Adressaten- und Teilnehmerpotenziale gebraucht. Bewusst analysiert daher die vorliegende Untersuchung ein breites Altersspektrum und differenziert das Erwachsenenbildungsverhalten und die -interessen nach soziodemographischen Aspekten wie Bildung, Berufsstatus, Geschlecht etc. Neu ist die Beschreibung und Analyse von Unterschieden zwischen sozialen Milieus.“ (Barz 2004b, 7)

Im zweiten Kapitel wird der Stand der Altersbildung in Südkorea dargestellt. Das Anliegen besteht darin, den Standpunkt der Altersbildung in Südkorea, also den Begriff von Ältern, die Herausforderung der Altersbildung und den zielgruppenorientierten Altersbildungsmarkt, darzustellen. Die Aufgabe der Altersbildung ist es, maßgeblich zum Bedeutungszuwachs von Lebensstilen in der Gesellschaft beizutragen. Bei Älteren geht es um das pädagogische Handeln, das in diesem Kapitel präsentiert wird. Ein Ziel der vorliegenden Arbeit besteht in dem Versuch, mit einem sozialen Lebensstilkonzept zur Beschreibung und Erklärung von Institutionsdifferenzierung beizutragen.

Im dritten Kapitel steht die Teilnehmerorientierung in der Altersbildung im Mittelpunkt. Vorstellungen zur Differenzierung von Älteren, Standpunkte der Teilnehmerforschung, Zusammenhänge von/der sozialen Milieus der Zielgruppen und des Altersbildungsmarkts werden diskutiert. Soziale Milieus von Älteren bilden sich – im Unterschied zu allen anderen Milieus, die aus der eigenen Sinngewinnung und Handlungsfähigkeit entstehen –

überhaupt erst durch Reflexion auf eine selbsterzeugte Praxis, die wiederum durch Lernen verändernd auf Praxis zurückwirkt (vgl. S. Kade 2001, 10).

Im vierten Kapitel geht es um den theoretischen Hintergrund der Gesellschafts- und Adressatenanalyse. Die gesellschaftliche und subjektive Lage der Älteren darzulegen ist eine notwendige Voraussetzung dafür, ein adäquates pädagogisches Programm entwerfen zu können und konkrete Bildungshilfe zu leisten. Um diese Voraussetzungen erfüllen zu können, ist es wichtig, die Untersuchungsergebnisse der Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaft für die Interpretation der pädagogischen Wirklichkeit zu verstehen. Die Gesellschafts- und Adressatenanalyse bietet Schlüsselhinweise auf die Frage, welche Bildungsinteressen und -erwartungen die Altenbildungsinstitutionen in der Moderne aufnehmen und befriedigen können.

Im fünften Kapitel wird das methodische Vorgehen dargelegt. Die Durchführung der Befragung und die Auswertungsschritte bei der Typenbildung werden vorgestellt sowie die Durchführung der Befragung und die Auswertungsschritte bei der Regressionsanalyse. Das methodische Vorgehen meiner Arbeit erfolgt in zwei Schritten. Zunächst wird erläutert, inwiefern die gewünschten Altersbildungsinhalte nach sozialen Milieus von älteren Teilnehmern sich unterscheiden. Die teilnehmerorientierten Altersbildungsprogramme werden angesichts milieutypischer Bildungserwartungen, -wünsche angeboten, danach wird die Differenzierung von Bildungsbedürfnissen älterer TeilnehmerInnen aufgrund von sozialen Milieuzugehörigkeit zu erläutern sein. Zum zweiten wird analysiert, welche Faktoren die Teilnahme an Altersbildung beeinflussen. Danach wird der Zusammenhang zwischen der deutschen Erwachsenenbildungstheorie und der südkoreanischen

Altersbildungspraxis untersucht. Das Ziel der empirischen Untersuchung liegt darin zu überprüfen, inwiefern eine regional orientierte Altersbildung in ein Korrespondenzverhältnis von Institution und Lebensstilen von Älteren verortet ist.

Im sechsten Kapitel erfolgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse. Die quantitative Analyse erfolgt aufgrund demographischer Daten wie Geschlecht, Alter und Bildung. Die Durchführung der Befragung und die Auswertung der Antworten werden zunächst bezüglich der soziostrukturellen Lebensbedingungen dargestellt, wobei vor allem auf die soziale Lage der Teilnehmenden abgezielt wird.

Im siebten Kapitel werden Fragen zum Zusammenhang von Lebensstilen und Institution aufgeworfen. Welche Lebensstile, die eine besonders hohe bzw. niedrige Ausprägung aufweisen, könnten in den Institutionen erklärt werden? Die Bewertung für Lebensstile könnte zu einer besseren Erklärung verschiedener Institutionspositionen beitragen. Eine Ausdifferenzierung von Bewertungen, ob beispielsweise ein eigenständiger Effekt hoch oder niedrig ist, kann bei pluralisierten Lebensstilen von Älteren gut geschildert werden.

Im achten Kapitel werden Fragen zum Zusammenhang von Altersbildungsverhalten und Institution gestellt. Mit den aufgefundenen Faktoren werden Einflussfaktoren der Altersbildung auf Institutionen analysiert, und damit wird auf die Nachfrage und das Image verschiedener Institutionen eingegangen. Die gewonnenen Informationen über Altersbildungsmotive, Altersbildungserwartungen und -wünsche tragen dazu bei, die Entscheidung von Adressaten der Altersbildung besser zu verstehen.

Im neunten Kapitel werden Fragen zum Zusammenhang von Bildungsangeboten und Institution aufgegriffen. Die Bewertung der Informationen zu Bildungsangeboten kann zu einem genaueren Bild der verschiedenen Institutionen beitragen. Erwachsenenbildungsplanung hat direkt vor Ort zu geschehen und immer wieder unmittelbar auf die sich artikulierenden Interessen und Wünsche der potenziell Teilnehmenden und der eigenen Institutionen Rücksicht zu nehmen. Damit können Institutionen bei Angebotsentwicklung und Programmentwicklung in Bezug auf einen subjektorientierten Lebensstilansatz spezialisiert werden.

Im letzten Teil der Arbeit, dem Schlusskapitel, besteht das Ziel darin, anhand der dargestellten empirischen Ergebnisse meine theoretischen Fragestellungen zum Verhältnis von Lebensstilen und Altersbildung bzw. von Adressaten und Institutionen auf dem Altersbildungsmarkt zu beantworten. Um Berührungspunkte zwischen beiden Seiten herauszufinden, werden mit Hilfe meiner empirischen Ergebnisse die Ausdifferenzierung und Pluralisierung von Älteren auf dem Bildungsmarkt verdeutlicht.

Das Lebensstilkonzept erfüllt zusammenfassend nicht allein einen bestimmten Zweck der Beschreibung homogener oder deutlich voneinander verschiedener Teilnehmergruppen. Im Rahmen der Soziostrukturanalyse sind Lebensstile hilfreich, um alltagskulturelles Verhalten von Zielgruppen mit der Institution in Verbindung zu bringen. Und das Lebensstilkonzept soll auch als Erklärungskonzept für das Lernen in der südkoreanischen Erwachsenenbildung interpretiert werden. In Bezug auf den Altersbildungsmarkt kann es zur Identifizierung unterschiedlicher Teilnehmer beitragen und Unterschiede im zielgruppenorientierten Marketing erklären.

2. Älterwerden als eine Herausforderung der südkoreanischen Gesellschaft

2.1. Der Altenbegriff in der Erwachsenenbildung Südkoreas

2.1.1. Demographische Veränderungen der Bevölkerungsstruktur

Das Thema älterer Mitmenschen ist in der koreanischen Gesellschaft hoch aktuell. Im Jahr 2003 machten die Jungen im Alter von 0 bis 14 Jahren einen Anteil von 20,3% der Gesamtbevölkerung aus. Die 15 bis 64-Jährigen liegen 2003 bei 71,4%. Im Jahr 2030 werden die entsprechenden Werte bei 12,4% und 64,4% liegen⁴. Im Gegensatz dazu nimmt die Zahl der Alten in Korea ständig zu. Während im Jahr 2000 der Anteil der über 65-Jährigen an der gesamten Bevölkerung erst bei 7,2% gelegen (in Richtung Bahn „aging society“⁵), wird der Anteil der über 65-jährigen nach den statistischen Prognosen an der gesamten Bevölkerung im Jahr 2019 bereits bei über 14,4%, „aged society“, und im Jahr 2026 bei über 20,0% , „superaged society“ , liegen (vgl. Tab. 1).

⁴ National Statistical Office: „Population prospects Korea 2001“

⁵ Definition nach UNO

Tabelle 1: Die Gesamtbevölkerung über 65 Jahre

	2000 (aging society)	2010	2019 (aged society)	2020	2026 (super – aged society)	2030
Gesamtbevölkerung (in 1000)	47.008	49.594	50.619	50.650	50.610	50.296
Über 65-Jährige (in 1000)	3.395	5.302	7.314	7.667	10.113	11.604
Über 65-Jährige in % der Gesamtbevölkerung	7,2	10,7	14,4	15,1	20,0	23,1

Quelle: Südkorea. National Statistical Office. „Population prospects 2001“

Eine beschleunigt alternde Gesellschaft ist einerseits durch die zunehmende Langlebigkeit, andererseits durch den Rückgang der Geburtenzahlen geprägt. Im Jahr 2002 lag die Geburtenzahl bei 1,17 pro Haushalt, daher wird Südkorea als ein ‚Kindergeburtsarmutsland‘ bezeichnet. Die südkoreanische Gesellschaft ist durch eine alternde Bevölkerung charakterisiert (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Internationaler Vergleich der Geschwindigkeit der Alterung

Über 65-Jährige in % der Gesamtbevölkerung Nation	Erreichendes Jahr			Die Zeitdauer von Zunahmen	
	7%	14%	20%	7%→14%	14%→20%
Frankreich	1864	1979	2019	115	40
Norwegen	1885	1977	2021	92	44
Schweden	1887	1972	2011	85	39
Australien	1939	2012	2030	73	18
Amerika	1942	2014	2030	72	16
Kanada	1945	2010	2024	65	14
Italien	1927	1988	2008	61	20
England	1929	1976	2020	47	44
Deutschland	1932	1972	2010	40	38
Japan	1970	1994	2006	24	12
Korea (Süd)	2000	2019	2026	19	7

Quelle: UNO, 「The Sex and Age Distribution of World Population」 2003

Unter den Umständen der demographischen und sozialen Veränderungen wird die Situation der Älteren in unserer Zeit mit dem Begriff ‚Struktur des Alters‘ (Tews 1993) benannt. Einerseits ist das Altern in unserer Gesellschaft am markantesten durch den gesellschaftlich-strukturellen Wandel beeinflusst, andererseits ist das Alter selbst zu einem „Bestimmungsfaktor für gesellschaftliche Entwicklung“ (Tews 1993) geworden. Dabei zeichnen sich in Südkorea ähnlich gesellschaftliche Entwicklungen wie in Deutschland ab:

- ein varianter reicher werdender Übergang in den Ruhestand
- Zunahme der Erwerbsarbeit von Frauen und deren dadurch ermöglichte Unabhängigkeit;

- Veränderungen der Familienstruktur, die für das Schicksal selbständiger wie auch hilfsbedürftiger Älterer bedeutend sind;
- Singularisierung von Männern und Frauen im Erwachsenenalter;
- Wandel familiärer Bindungen und Zunahme informeller Varianten sozialer Beziehungen;
- große Einflüsse durch die rasante Entwicklung der Massenmedien, wovon alle Generationen betroffen sind (vgl. Lehr 2000, 196).

Der Begriff des Alterns bestimmt sich nicht allein durch funktionelle oder organische Veränderungen des Menschen, sondern auch durch eine „soziale Bedingtheit des Altersprozesses“ (Thome 1968, 1989). Das bedeutet, dass das Bild des Älteren nicht nur von seinem kalendarischen Lebensalter, sondern auch von seiner Lebenssituation abhängig ist (vgl. Lehr 2000, 197). Kade erläutert, dass Altern ein relationaler Begriff und ein soziales Konstrukt darstellt, dessen Definition von vielen Faktoren und nicht zuletzt von Einzelbiographien abhängig ist (vgl. Kade 2001, 5).

2.1.2 . Altern als ein Thema in der Erziehungswissenschaft Südkoreas

Im Rahmen der südkoreanischen Erwachsenenbildung ist im Hinblick auf das Altern festzustellen, dass die demographische Entwicklung in Südkorea erstens durch den wachsenden Anteil alter und sehr alter Menschen gekennzeichnet ist. Zweitens nehmen die Lebenserwartung und die Altersphase zu, deswegen entsteht die Singularisierung als Lebensform und die Pluralisierung von Lebensstilen im Alter. Außerdem müssen die Menschen durchweg ihr Leben auch im Alter selbst in die Hand nehmen und eigenverantwortlich gestalten. Drittens hat die wachsende Gruppe der Älteren im Vergleich zu früheren Generationen einen besseren Gesundheitszustand und ein höheres Schul- und Ausbildungsniveau. Daher verfügen Ältere immer häufiger über Bildungs-

und Erwachsenenbildungserfahrungen. Deshalb wird das Interesse an der Altersbildung weiter steigen. Es besteht eine dringende Notwendigkeit, dass in Südkorea die Älteren als eine bedeutende Zielgruppe der Erwachsenenbildung nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ stärker berücksichtigt werden.

Das Alter wird beim Lernen in der Erwachsenenbildung zu einer immer wichtigeren Kategorie in Südkorea. Dabei gewann die Bildung älterer und betagter Menschen in der südkoreanischen Gesellschaft erst im Kontext der ‚aging society‘ an Aufmerksamkeit, zumal die Älteren trotz kognitiver und sozialer Veränderungen auch im höheren Alter über Lernfähigkeit verfügen (vgl. Kade 2001, 5). Die Älteren werden immer häufiger zu intensiven Bildungsanstrengungen und Erwachsenenbildungserfahrungen im Alltag herausgefordert. Trotzdem wird auch wahrgenommen werden müssen, dass Altern keinesfalls nur Zuwachs an Kapazität und Reife darstellt.

Naturgemäß kann ein Altersbild nicht einheitlich sein. Unterschiedliche Akzente werden in den einzelnen Bevölkerungsgruppen überwiegen. Davon unbenommen, wird mit zunehmenden Alter immer wichtiger, einerseits kreativ und produktiv mit Unselbständigkeiten umzugehen und andererseits Abhängigkeit resignativen Rückfällen (Flucht in Alkoholismus, Depressivität, Krankheit und andere Abhängigkeiten) vorzubeugen. Aus derartigen Erwägungen werden Ältere in der Erwachsenenbildung als eine große Adressatengruppe in Erscheinung treten. Es wird eine neue Aufgabe für die südkoreanische Erwachsenenbildung sein, motivierte ältere Personen als Adressaten zu gewinnen. Für das Lernen Älterer in der Erwachsenenbildung sollen nicht bloß soziale und physisch heterogene Faktoren, sondern auch im Laufe der individuellen Biographie erworbene Lernerfahrungen Beachtung finden.

In der heutigen Erwachsenenbildungswissenschaft ist anerkannt, dass über die gesamte Lebensphase kontinuierliche und kumulative, dennoch

überraschende und diskontinuierliche Lernprozesse auftreten können. Im Alter wird es immer schwieriger, selbständig und unabhängig von Fremdhilfen zu sein. Deswegen wird es auch immer wichtiger sein, Prävention gegen Abhängigkeit zu schaffen. Ältere haben die Schwierigkeit, die Diskrepanz und den Konflikt zwischen sozialen Erwartungen und Selbstentscheidungsfähigkeit in Einklang zu bringen. Naturgemäß muss ein Altersbild, nicht einheitlich sein. Unterschiedliche Altersbilder werden – wie bereits erwähnt – in unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen vorwiegen. Trotzdem ist vor allem die starke situative Abhängigkeit von Altersbildern zu berücksichtigen (vgl. Lehr 2000, 198). Ältersein wird durch die eigene Erwartungshaltung und das eigene Erleben im Alter bestimmt. Für Ältere wird es immer wichtiger, mit Abhängigkeit und Unselbstständigkeit produktiv und kreativ umzugehen. Und zwar werden Ältere nicht nur nach sozialer Definition, sondern auch nach subjektbezogener Biographie bestimmt werden.

2.2. Bedarf an Altersbildungsprofessionalität in der südkoreanischen Erwachsenenbildung

2.2.1. Altern in Entwicklungsphasen

Brödel hat das Thema über Erwachsenenbildung in der Moderne als eine dreidimensionale Arbeitshypothese beschrieben. Diese Hypothese wird in Südkorea auch als zutreffend befunden:

- Zum einen bezeichnet gesellschaftliche Moderne ein pädagogisches Aufgabenverhältnis: Die Pädagogik kann Modernisierungsprozesse durch Bildungsarbeit sowohl unterstützen als auch befördern, aber auch ihre Folgeprobleme bearbeiten.
- Im zweiten Punkt wird dargestellt, dass Modernisierung als Veränderung der erwachsenenbildnerischen Innenverhältnisse

verstanden wird. Im Verhältnis zwischen Lehrer und Teilnehmenden wird eine Herausforderung für pädagogisch-didaktisches Arbeitshandeln diskutiert.

- Aus dem Modernisierungsphänomen folgt, dass die Grenzziehung zwischen dem System der Erwachsenenbildung und seiner gesellschaftlichen Umwelt in zunehmendem Maße verwischt wird. Auffällig tritt eine Entgrenzungs- und Vernetzungsdynamik der Erwachsenenbildung auf, die sich in einer Häufung von systematischen Mischungsverhältnissen abzeichnet: etwa zwischen Erwachsenenbildung und betrieblicher Arbeitswelt, zwischen der Erwachsenenbildung und dem Kulturangebot oder zwischen Erwachsenenbildung und dem wohlfahrtsstaatlichen System sozialer Sicherung und gesundheitlicher Vorsorge (vgl. Brödel 1997a, 14.).

Besonders der dritte Aspekt lässt sich in der südkoreanischen Gesellschaft mit der Altersbildungsbegrenzung wiederfinden: Innerhalb der südkoreanischen Erwachsenenbildung besteht ein Altersbildungsbedarf, da die Aufgabe der Erwachsenenbildung sich auf lebenslange Entwicklung von Individuen⁶ bezieht. In der entwicklungspsychologischen Forschung wird darauf verwiesen, dass Entwicklung von Individuen als Prozess während des ganzen Lebens zu verstehen ist (vgl. Lehr 2000, 53). Entwicklung wird nicht allein biologisch gesteuert und ist nicht nur von der Umwelt abhängig und noch weniger allein von Selbstverwirklichungsbestreben bestimmt. Entwicklung bedeutet unaufhörlich das Resultat einer Interaktion zwischen Organismus,

⁶ Lehr(2000) stellt bei am Lebenslauf orientierten Theorien des Alterns im Gegensatz zu dem Defizitmodell qualitative Veränderungen im Übergang vom mittleren zum höheren Lebensalter fest. Die am Lebenslauf orientierte Theorie des Alterns spricht nicht über Ursachen qualitativer Veränderungen, sondern über deren Kennzeichnung.

Wertvorstellung von Individuen und einer spezifischen sozialen Situation. In der modernisierten Gesellschaft⁷ haben Ältere eine neue Aufgabe, ihr Leben weiterhin ohne vorgegebene Orientierung – wie früher – selbst zu gestalten. Ältere werden dabei als eine recht heterogene Lerngruppe bezeichnet, da sich ihre Biographien noch unterschiedlicher und zunehmend individueller als in früheren Lebensphasen darstellen.

2.2.2. Die Interpretation zur Situation der Altersbildung in Südkorea

In Südkorea wird das Interesse an Altersbildung zuerst durch Soziale ArbeiterInnen, die meistens im Ausland studiert haben, artikuliert. In der 90er Jahren haben sich einige Erziehungswissenschaftler mit dem Thema Altersbildung beschäftigt. Am Ende des 90er, vor dem Eintritt in die „aging society“, wurde die Wichtigkeit von Altersbildung in der südkoreanischen Gesellschaft stark diskutiert.

„Das im Jahr 1982 verabschiedete Gesetz für die Sozialpädagogik ergänzt, dass die Regierung die Altersbildung verstärken und finanziell unterstützen soll. Im Paragraphen 10,1 des Wohlfahrtsgesetzes für die älteren Mitbürger wird fixiert, dass Staat und Landesregierung versuchen sollen, die Altersbildung für die Verbesserung der Wohlfahrtslage und der Freizeitgestaltung und für die Vermittlung neuer Informationen auszubauen.“ (Yoon 2000, 170)

Aber die WohlfahrtswissenschaftlerInnen verstehen meistens die Altersbildung als einen Teil der Freizeitgestaltungstätigkeit der Älteren, deswegen wird Altersbildung nicht als Erwachsenenbildung, sondern als

⁷ Unter dem Begriff der Moderne werden in der südkoreanischen Gesellschaft der Verlust einer kosmologischen Ordnung und die Enttraditionalisierung von sozialen Lebensformen gesehen. Dadurch eröffnen sich bei den Individuen Freiheitspotentiale und Autonomiespielräume zur Gestaltung ihrer Biographien. Gleichzeitig verlangt dies von den Individuen die Risikobereitschaft auf neue Ungewissheiten über die Zukunft, kulturelle Verunsicherungen und Desorientierung Antworten zu finden. Damit bekommt die Welt ein widersprüchliches Gesicht, einerseits positiv dargestellt, offener und vielfältiger, andererseits negative, unsicherer und uneindeutiger.

einen Teil des Altenwohlfahrtspflege betrachtet. Nach diesem Verständnis ist die Interpretation von Altersbildung „sehr passiv und vergangenheitsorientiert“ (Yi 2001, 7). Das Altenbild besteht im Bezug auf die soziale Wohlfahrtsmaßnahme darin, dass die Alten niedrigere Bildungsniveaus haben und daher wegen der Freizeitgestaltung einen Altersbildungskurs besuchen. Aus diesem Grund ist Altersbildung in Südkorea als Teil eines Serviceprogrammes im sozialen Welfare Center zu beschreiben (vgl. Yi 2001, 9).

Im Gegensatz dazu werden Ältere in der Erwachsenenbildung als aktiv und zukunftsorientiert angenommen. Ältere sind immer noch in der Entwicklungsphase, sich selbst zu erhalten, weil sie die Fähigkeit besitzen, selbständig zu denken, zu urteilen und zu handeln (vgl. Yi 2001, 7). Der Bildungsbegriff von Yi steht in der Tradition der deutschen Bildungstheorie:

„Bildung ist die Befähigung des Menschen, das Gelernte reflexiv zu durchdringen, um sich seiner Selbst und der Welt innezuwerden und das Bewusstsein über die historischen und gegenwärtigen eigenen und gesellschaftlichen Konstitutionsbedingungen zu erweitern, sowie diese kritisch zu hinterfragen.“ (Borst 1997, 70)

Das Ziel von Altersbildung ist daher, dass Ältere in die Lage versetzt werden, ihr Leben zu rekonstruieren, um Sinnliches zu finden. Und zwar ist dabei die Altersbildung als Teil des Älterwerdensprozess anzunehmen und anzuerkennen, weil Ältere in Widersprüchen und Konflikten zwischen den sozialen, äußerlichen Erwartungen und sich selbst selbständig handelndem Wesen stehen.

„Erwachsenenbildung hat, d.h., auch auf die Widersprüchlichkeit der Subjektwerdung in der Moderne bezogen, insofern sie eben nicht nur die Individualisierung unterstützt, Formen sozio-kultureller Reintegration bereitzustellen. Um das in den Blick zu bekommen, muss man indes mehr als bisher üblich dem Rechnung tragen, dass Altersbildung eben Bildungsangebote

von Institutionen sind, als diese ihre Bedeutung für ältere Menschen haben, nicht bloß als abstrakte Lernangebote.“ (Kade 1994, 176)

In dieser Hinsicht ist Altersbildung nicht als formale Bildung von Freizeit- und Gesundheitsbildung in den Institutionen, sondern als formale und non-formale Bildung von Älteren zu bestimmen⁸.

2.2.3. Die Herausforderung der Altersbildung

(1) Die Subjektwerdung bei den Älteren

Die Altersbildung bezieht sich erstens auf das Ältersein, nämlich auf den Prozess des Älterwerdens im Alltag, sowie auf Sinnsteigerung und auf das Ziel sich als unabhängig handelnde Person zu erfahren. Meiner Meinung nach wird die Altersbildung in Südkorea mit der Individualisierung und dem Älterwerden wichtiger werden, weil die südkoreanische Gesellschaft in einem technologischen und beschleunigten gesellschaftlichen Wandel steht und mit einem wachsenden Altersbildungsbedarf konfrontiert wird.

„Eine Herausforderung für die Erziehungstheorie kann die Altersbildung nur sein, wenn sie sich nicht einseitig auf die Seite des Guten, des Fortschritts, der Entwicklung stellt, sondern die absolute Zufälligkeit, die Sinnlosigkeit des Lebens ernster nimmt als bisher.“ (Kade 1994, 177)

Die alternde Gesellschaft stellt nämlich ihren eigenen Lebensbedarf her. Älterwerden muss offenbar, anders als früher, gelernt werden. Dies betrifft wohl die kräftig gestiegene Lebenserwartung, als auch das verlängerte Leben in einer ungewohnt modernen Gesellschaft. Es kommt

⁸ In Südkorea wird die Altersbildung meistens nur als eine formale Bildungsform innerhalb von Bildungsinstitutionen verstanden. Es fehlt häufig das Verständnis über non-formale Bildungsformen in der Erwachsenenbildungspraxis. Yi erläutert, dass das Altersbildungsziel als pädagogisches Handeln möglich ist. Non-formale Bildungsformen tragen bei Älteren zur Stärkung von Selbstreflexivität und Handlungsfähigkeit bei (vgl. Yi 2001, 8).

für jeden Älteren darauf an, sein Älterwerden auf Augenhöhe mit der eigenen, sich wandelnden Identität zu verstehen und zu betreiben (vgl. Becker 2000, 9). Die Bedeutung von Altersbildung in der südkoreanischen Gesellschaft leitet sich aus der Auseinandersetzung mit einer kritischen Zeitdiagnose von Jochen Kade ab:

„Lernen wird damit selber zum absoluten Inhalt. Sein Kriterium ist nicht der sich bloß reproduzierende, sondern der immer fortschreitende, dynamische Mensch, der für alles offen ist, d.h., der allseitig und immerwährend flexibel ist, der sich auf jede neue Situation (erinnerungslos, ohne an die Vergangenheit fixiert zu sein) ohne Schwierigkeiten einstellen kann. Altersbildung ist auch ein Ausdruck der uns von allen Seiten umgreifenden Generalmobilmachung der Kultur- und Bildungsindustrie, und sie hält sie mit ihren bescheidenen Mitteln mit am Leben.“ (Kade 1994, 173)

In der Altersbildung wird für Ältere durch den Prozess sozialer Freisetzung und Enttraditionalisierung von kultureller Orientierung eine Vielzahl neuer Lebensmöglichkeiten eröffnet. Die Altersbildung bietet aber auch Methoden an, um mit den Überlastungen, die damit für einzelne Ältere verbunden sind, fertig zu werden. Zusätzlich nimmt die Altersbildung Aufgaben der Identitätsbildung wahr, indem sie soziale Zugehörigkeiten mit neuen Gemeinschaftserfahrungen schafft und zur Stabilisierung und (Re-)Normalisierung biographischer Verläufe beiträgt (vgl. Kade 1997, 116).

„Die Kehrseite der Konzentration auf Wesentliches im Alter ist zunehmende Egozentrik von Interessen, die Ältere dazu bewegt, sich von allem abzuwenden, was ohne Selbstbezug ist, was persönlich nicht mehr von Interesse ist oder von den eigenen Erfahrungen abweicht. Daraus erwächst nicht nur eine größere Intoleranz gegenüber den Differenzierungserfahrungen der jüngeren Generation, sondern zunehmend auch ein schwindendes Interesse an den Gleichaltrigen, die ihre Erfahrungen nicht teilen, bis schließlich das Denken nur noch um sich selbst kreist und seinen Weltbezug verliert.“ (Kade 2001, 40)

(2) Ein neuer Altersbildungskern als das Älterwerden

Das Älterwerden wird als Lernprozess dargestellt, der sich innerhalb der dialektischen Einheit von biographisch-psychischen Erfahrungen und historisch-gesellschaftlicher Wirklichkeit vollzieht.

„Lernen, verstanden als Aneignung von Wissen und Fertigkeiten auf der Grundlage von Erfahrung zur Bewältigung oder Veränderung des Alltags, ist ein lebenslanger Prozess, in dessen Verlauf Individuen bestrebt sind, möglichst stabile, persönlich sinnvolle Lebensverhältnisse herzustellen oder aufrecht zu erhalten (vgl. Meueler 1993, 131). Lernen ist ein individueller Vorgang, der auf einer Wechselwirkung von lernendem Subjekt und Umwelt beruht.“ (Borst 1997, 69)

Das Älterwerden ist in der Moderne Südkoreas dadurch markiert, dass Ältere, anders als junge Individuen gegen die Folgen möglicherweise eintretenden, zukünftigen Schäden und Misserfolgen zu verhindern versuchen, indem sie Entwicklungsprozesse normativ orientiert zusammenfügen und unter Kontrolle zu behalten versuchen. Daher wird das Lernen entlang der Biographie und ganz entscheidend von den vorfindbaren wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Bedingungen einer Gesellschaft bestimmt.

„Altern beginnt als soziales Altern durch Zuschreibungen Jüngerer, noch bevor es den Älter-Werdenden selbst zum Problem geworden ist. Nach der Zensur ‚alles anders war als zuvor‘, betont wird die Diskontinuität von Jugend und Alter. Der individuellen Suche nach einem Ausweg kommen Altersdiskurse entgegen, die Alte etwa als Kontinuum, als lebenslänglichen Prozess beschreiben, oder aber die Diskontinuität, den Bruch zwischen Lebensabschnitten betonen. In diesem Fall wird das Älterwerden individuell erst nach einem Perspektivenwechsel, nicht aufgrund des kalendarischen Alters, bewusst.“ (Kade 1994b, 141).

Aus diesem Grund bezieht sich das Älterwerden auf lebenslanges Lernen in der Moderne, weil lebenslanges Lernen strukturierte Vergesellschaftung der individuellen Aneignung der Welt in organisierter

Form ist. Lebenslanges Lernen wird pädagogisch gesteuert: Zuerst hat die pädagogisch organisierte Praxis als Adressaten nur Kinder und Jugendliche eingeschlossen, später dann die Erwachsenen, inzwischen sind auch die letzten Zielgruppen der Erwachsenen, die alten bzw. älteren Menschen, betroffen. Damit ist das menschliche Leben als Ganzes Gegenstand pädagogischer Bemühungen (vgl. Kade 1994c, 170).

„Im Diskurs über das lebenslange Lernen geht diese Öffnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses und die damit verknüpfte Relativierung, ja Abkehr von der bisher dominierenden positiv-optimistisch gesinnten, fortschrittsorientierten Grundhaltung mit einer verstärkten Ausarbeitung biographietheoretischer Begründungen einher.“ (Kade1997, 113)

Das Alter ‚individualisiert‘ den Bildungsprozess, schafft in jedem Fall eine Zäsur zu der vorangegangenen Bildungsbiographie. Altersbildung ist deshalb nicht durch das Programm „lebenslanges Lernen“ zu begründen. In diesem Fall wird Lernen durch den lebenslang sich verändernden Lernbedarf legitimiert, der aus den durch gesellschaftlichen Wandel hervorgerufenen Anforderungen hervorgeht. Demgegenüber wird mit der Kategorie „Bildungsbiographie“ der lebenslange Prozess des Lernens betont, in dem Bildung stets auf die individuelle Bildungsgeschichte bezogen ist. Biographie, nicht Biologie, bezeichnet Themeninteressen wie Lernweg im Alter primär (vgl. Kade 2001, 41).

„Altersbildung ist ihrem Wesen nach auf die gesamte Bildungsbiographie verwiesen, in deren Zentrum die Zeitdimension der individuellen Erfahrungsaufschichtung steht: Das Älterwerden lernen ist Kern der Altersbildung.“ (Kade 2001, 41)

Auf diesem Grunde bezieht sich die Altersbildung auf ein Lernen des Alterns, also des Älterwerdens selbst, über den ganzen Lebensablauf hinweg, dies betrifft auch die Auseinandersetzung mit Alter und Altern in

den jüngeren Lebensphasen (vgl. Bubolz-Lutz 2000b, 330; Petzhold/Bubolz 1976, 56).

(3) Das Älterwerden in Bezug auf lebenslanges Lernen

Unter dem Zusammenhang von lebenslangem Lernen und Älterwerden im Kontext der Erwachsenenbildung, zeigen sich auf der Kurs- und Einrichtungsebene weitere spezifische Arten des Umgangs mit biographischen Erfahrungen. Älterwerden im Bezug auf lebenslanges Lernen hat ein doppeltes Gesicht: Einerseits unterstützt das Älterwerden Emanzipationsprozesse und bedient gleichzeitig die traditionelle Stabilitätserwartung. Andererseits handelt es sich neben der Erweiterung von Freiheits- und Handlungsspielräumen um die Sicherung und Stabilisierung bestehender Wissensbestände, Gewissheiten kultureller Orientierung und Lebensformen. Das bedeutet, dass lebenslanges Lernen nicht nur auf der Ebene seiner institutionell organisierten Möglichkeitsräume, sondern auch als gesellschaftlich durchgesetztes Prinzip, institutionell in vielfältigen Aneignungsverhältnissen und Lernkulturen, veranschaulicht ist. In dieser Hinsicht kann man davon ausgehen, dass Ältere das gesellschaftliche Angebot, lebenslang zu lernen, annehmen. Genauer gesagt heißt das, dass Ältere ihre Lernbereitschaft beibehalten und bei Bedarf lernen. Ältere treffen die Entscheidung, zu lernen oder nicht.

Unter dem Begriff von „lebenslangem Lernen“ in der Lerngesellschaft (UNESCO) bezieht das Lernen im Sinne von Entwicklung und persönlichem Wachstum heute auf keinen Fall nur auf Ansprüche an die Jüngeren, sondern auch an die Erwachsenen einschließlich der Älteren. Bei ausgedehntem lebenslangem Lernen wird neben formalem Lernen in Institutionen auch das informale Lernen in diversen Alltagssituationen berücksichtigt (vgl. Tippelt 1996, 27). Während die Altersbildung im Bezug

zu „Lebenslangem Lernen“ steht, ist für Ältere ein selbständiges eigenes autoritäres System zu haben und die Verantwortung und Kompetenz zu tragen.

In der Praxis sollen die Altersveränderungen im gesamten Lebenslauf angeregt und fördernd geleitet werden. Altersbildung ist als Lernen des Älterwerdenden darzustellen, daraus entstehen im Bezug auf das Alter drei spezifische Aufgabenbereiche:

- Das Lernen im Alter (Altersbildung) betrifft Anregungen zu Reflexion, Sinnfindung, Lebens- und Beziehungsgestaltung. Angesichts der Einschränkungen des Alters sind dies Anleitung und Unterstützung bei der inneren Bewältigung von notwendigen Umstellungen und Lebenskrisen wie schweren Erkrankungen und nahenden Tod.
- Das Lernen für das Alter (Vorbereitung auf Übergänge) fördert die Fähigkeit, zwischen den Lebensphasen, Einschnitte und „Brüche“ in den Lebensphasen bewusst zu gestalten. Damit wird davon ausgegangen, einerseits eine geistige Auseinandersetzung mit Lebensveränderungen, andererseits eine kompensierende Handlungsfähigkeit zu erreichen.
- Das Lernen für den Umgang mit Älteren (intergenerationelles Lernen) bezieht sich nicht nur auf professionelle, sondern auf alle Mitglieder der Gesellschaft. Dafür zielt es auch auf Unterstützung, Hilfe oder nicht organisierte Selbstbildung (vgl. Bubolz-Lutz, 2000b, 331).

Das Älterwerden in der südkoreanischen Gesellschaft betrifft nicht nur Älterwerdende, sondern alle Leute. In der alternden südkoreanischen Gesellschaft erfahren die Älteren eine ambivalente Wahrnehmung. Einerseits hat die Beachtung von Älteren innerhalb der Gesellschaft wegen einer zunehmenden Zahl und deren Konsumkraft immer stärker zugenommen, andererseits hat die Ablehnung wegen der sozialen Belastungen (bzw. Fürsorgekosten) und sozial schwachen Gruppen zugenommen. Deswegen ist das Älterwerden damit zu einer Aufgabe

geworden, die lebenslängliche Veränderungsbereitschaft und die Gestaltung der Biographie über die gesamte Lebensspanne hinweg voraussetzt (vgl. Kade 1992, 17).

(4) Die biographisierte Altersbildung

Insgesamt lässt sich sagen, dass Alter und Älterwerden als ein Bildungsproblem erst ab dem Zeitpunkt und in dem Maße erkannt werden, wie normative Sinngebungen von Religion oder Tradition nicht mehr tragen, wenn die durchschnittliche Lebenserwartung steigt, dann werden Individuen – vor allem bildungsgewohnte – in der fortschreitenden Moderne unter „Biographisierungsdruck“ geraten (vgl. Brödel 1997a, 28). Die Altersbildung eröffnet den Älteren die Möglichkeit, ein selbständiges, unabhängiges, Altern zu sichern trotz der zunehmenden Abhängigkeiten. Bei der Frage, wie biographisch relevante Entscheidungen unter den Bedingungen der Normativität des lebenslangen Lernens zu treffen sind, handelt es sich einerseits um die eher lebensweltliche Frage der Vereinbarkeit des Lernens mit anderen Aspekten der Lebensführung, andererseits um die eher temporale Frage des Erhaltens der Möglichkeit des lebenslangen Lernens für die Zukunft. Individualisierte⁹ Altersbildung bedeutet nicht Auflösung, sondern Veränderung von Formen der Gemeinsamkeit (vgl. Schulze 1996, 24).

Die Biographien der Älteren stehen in Verbindung mit Lernen, durch Lebenslanges Lernen für eine Komplexitätskonstellation von biographischen Optionen, zu denen man sich auf individuelle Weise je kontingent und selektiv verhalten kann. Demgegenüber erscheint das gesellschaftliche Bezugssystem danach als bestimmter Faktor für das

⁹ Unter dem Begriff ‚individualisiert‘ wird ein erfolgreiches Älterwerden mit der Selbstentscheidung der Älteren, die lernen mit Risiken zu leben oder nicht, verstanden.

eigene Selbstbild und für das eigene Selbsterleben. Aus diesem Grund wird das Älterwerden für den einzelnen oft nur deswegen eine Belastung, weil damit die Gesellschaft bestimmte Verhaltenserwartungen an denjenigen stellt: Verhaltenserwartungen, die häufig nicht an der Realität und auch nicht immer an den gesundheitlichen Notwendigkeiten, sondern an traditionellen, oft stereotypen Vorstellungen orientiert sind und gerade dadurch eine Anpassung an das Älterwerden erschweren. In diesem Punkt finden Ältere einen Unterschied zwischen Selbstbild und Fremdbild, d.h., sie denken, dass andere Ältere sie nicht immer so erleben, wie sie sich selbst erleben. Darüber hinaus wird das eigene Erleben im Alter, zum Teil auf dem Weg vom Selektionsvorgang im Wahrnehmungsprozess, beeinflusst (vgl. Lehr 2000, 201).

In der biographisierten Altersbildung besteht ein Zusammenhang zwischen lebenslangem Lernen von Individuen, aber dieser ist ambivalent. Innerhalb der Bildungseinrichtung ist die gesellschaftliche Differenz von Lernen und Nicht-Lernen in Form unterschiedlicher Aneignungsoptionen von Individuen wiederzufinden. Die Differenz ergibt sich nicht aus der Lernlogik, sondern aus der individuellen Lernbereitschaft. Bildungsangebote werden für diejenigen gemacht, die Spaß haben am Lernen und Freiheitserfahrungen besitzen. Im gegebenen Fall haben Ältere (übliche) Vorstellungen, dass Lernen mit Mühsal und Anstrengung, meist auch mit der Unterordnung unter einen „Lehrer“ verbunden ist und es daher mit einer Mangelerfahrung einhergeht. Ein Zweck liegt jenseits seiner selbst zugrunde. Dabei hat die Befriedigung von Interessen und Bedürfnissen solange zu dauern, bis das Lernen erfolgreich abgeschlossen ist (vgl. Kade 1997a, 121).

2.3. Die Altersbildung in Bezug auf Zielgruppenarbeit im Bildungsmarkt

2.3.1. Institutionalisierung und Professionalisierung in der Altersbildung

Die Altersbildung in Südkorea ist in der Moderne wegen der Zunahme von staatlichen Wohlfahrts- und Bildungsmaßnahmen sehr stark institutionalisiert und dadurch auch professionalisiert. Damit werden die Älteren dem Druck ausgesetzt als selbständige Individuen zu leben.

„Lernen zeigt sich im Leben Erwachsener als verbreitete, selbstverständliche und alltägliche Lebensstrategie.“(Kade 1997, 127)

Neben der Professionalisierung wird die Institutionalisierung zeitweilig zum Symbolbegriff für die Modernisierungsleistung der Erwachsenenbildung (vgl. Brödel 1997a, 23) in der südkoreanischen Gesellschaft.

Adressaten der Altersbildung werden mehr als nur aktive Minderheiten unter der Bevölkerung sein. Diese werden unweigerlich mit dem Problem pädagogischer Qualität konfrontiert. Dass Professionalisierung und Professionalität in der Altersbildung eine wirksame Realisierungsperspektive darstellen, spielt für die Begründungen einer Einführung von Erwachsenenbildungsgesetzen eine große Rolle. Außerdem wird die Altersbildung als kulturelle Modernisierung – vorsichtig ausgedrückt – primär im Hinblick auf die Förderung eigenständiger Lebensführung verstanden. Die Altersbildung habe zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu befähigen, und es könne den Älteren mithin auch die Chance zur Entwicklung neuer Alterskulturformen eröffnen (vgl. Brödel 1997, 29). Mit diesem Punkt wird ein gesellschaftlicher Zentralwert von existentieller Bedeutung für Ältere, Recht, Gesundheit und Bildung, entwickelt (vgl. Brödel 1997a, 29; Rüschemeyer 1973).

In der Hinsicht lässt sich behaupten, dass sich die Altersbildung unter den unterschiedlichen Perspektiven auf ein Problem bezieht, das damit zusammenhängt, dass das Individuum eine Selbstreflexivität braucht. Dabei ist die Altersbildung durch Institutionen professionalisiert. Aus den Folgen werden die Bildungsangebote individualisiert, dadurch ergeben sich pädagogische gemischte Verhältnisse, die in der pädagogischen Altersbildung als Anteil oder im Verbund mit andersartigen Handlungsrationaltäten tätig sind. Gleichzeitig werden auch die Fachpersonen in einem flexiblen und sinnigen Umgang mit wissenschaftlichen oder fachspezifischen Erkenntnissen professionalisiert (vgl. Brödel 1997a, 37).

Demgegenüber scheinen in der Realität die Bildungsangebote nicht so sehr professionalisiert zu sein. In der Tat sind die Bildungsangebote in den Institutionen fast identisch, unterschiedlich sind nur die Institutionen mit ihren Trägerhintergründen und die Kursleiter. Die professionalisierten gleichen Programme sind häufig in unterschiedlichen Bildungsinstitutionen zu finden. In der Altersbildung haben die Institutionalisierung und Professionalisierung zwei Richtungen: einmal im Bezug auf die Frage nach dem Bildungsbedarf, zum anderen in Bezug auf den Bildungsmarkt.

2.3.2. Die Besonderheit der Zielgruppenarbeit von Älteren

Auf der Grundlage der Pluralität der Trägerorganisationen und Trägerinteressen wurde die Altersbildung von Anfang an gezielt für bestimmte Gruppen konzipiert. Die Erwachsenenbildungsinstitutionen versuchen faktisch weitgehend ausgeschlossene Zielgruppen zu organisierten Lernprozessen zu motivieren und damit zu einer Demokratisierung des Bildungswesens beizutragen (vgl. Schiersmann 1984, 12). Außerdem wird ein individualisierter Bildungsbedarf von Älteren aufgenommen.

In der Erwachsenenbildung ist die Bildungsarbeit mit Älteren als Zielgruppe in der Regel nicht die Gesamtheit ihrer Lebenswelt oder Totalität ihres Alltags, sondern ein realer objektiver Wirklichkeitsausschnitt und dessen subjektiven Repräsentation (vgl. Thiel 1984, 31). Es soll deshalb die Lebenssituation von Älteren berücksichtigt werden. Die Bildungsarbeit mit Älteren als Zielgruppe wird durch eine Strukturierung der Lebenssituationen, Denkweisen und Handlungsräume von Älteren in der südkoreanischen Erwachsenenbildung erreicht. Man beschäftigt sich deswegen mit der Frage nach der Lebenssituation und dem Lernbedarf der Älteren.

In der Erwachsenenbildung verbessern sich die Verhältnisse zwischen Dozenten und TeilnehmerInnen, zwischen Erwachsenenbildungsinstitutionen und ihren Adressaten. Teilnehmerorientierte Erwachsenenbildung bezieht sich nicht nur auf horizontale Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden, sondern auch auf teilnehmerorientierte Bildungsinhalte. Besonders ist es für die Älteren sinnvoll, dass bei der Planung und Durchführung von Altersbildungsangeboten die jeweilige Lebenssituation, die Lernerfahrungen sowie daraus resultierende Problem- und Interessenlagen der Teilnehmer als Anknüpfungspunkte von Bildungsprozessen ernst genommen werden (vgl. Schiersmann 1984, 15). Das bedeutet, der Lebensanspruch von Älteren ist in den Kurs zu tragen, Kontakte im Alltag fortzusetzen. Für Ältere ist der Lernprozess für den Lebenshaushalt im Alltag bedeutungsvoll (vgl. Kade 1994b, 156).

Für die Älteren ist die Bedeutung der Gegenwart für das Lernen angesichts der zeitlichen Begrenzung des Zukunftshorizontes groß, also ist für sie die Brauchbarkeit bei der Bewältigung des Alltags in der Gegenwart relevant. Die Älteren haben eine Verarbeitungsbedürftigkeit, eine Wechselwirkung von wissenschaftsstrategischem Interessenwandel und zunehmender Problemreflexion innerhalb der Erwachsenenbildung (vgl.

Tietgens 1994, 160) durch eigene komplexe Lebensgeschichten entwickelt. Im Alter wird nicht mehr auf Vorrat gelernt, daher wird der langfristige Planungshorizont von Lernprozessen aufgegeben zu Gunsten der Brauchbarkeit des Gelernten im Hier und Jetzt (vgl. Kade 2001, 39).

Das dominante Programm in der organisierten Altersbildung beschäftigt sich mit individuellen Persönlichkeitsentwicklungen und Kompetenzentwicklungen des autonomen Alters. Das Programm steht in der Gefahr, in neue Vereinseitigungen zu münden, ohne eine Balance zu schaffen zwischen autonomer Bildung und dem Angewiesensein auf das Lernen mit anderen, zwischen Eigeninteresse und sozialen Engagement. Deswegen ist es für die Altersbildung sinnvoll, die Altersphase in die Einheit des Lebenslaufs zu integrieren und die Älteren sozial in die Gemeinschaft der Generationen zurückzuholen, ohne die Differenz zwischen den unterschiedlichen Altersklassen leugnen zu müssen (vgl. Kade 2001, 15; Zinnecker 1997).

Die Zielgruppenarbeit mit Älteren in der Erwachsenenbildung hat zu einem veränderten Verständnis und zu einer Verbesserung der Lebenssituation insofern beigetragen, während die Zielgruppenarbeit eine Neustrukturierung von Wahrnehmungs-, Einstellungs- und Handlungsschemata unterstützt. Dadurch können die Älteren die Fähigkeit bekommen, in der Regel als nicht belastend empfundene Lebensbedingungen unmittelbar zu verändern (vgl. Schiersmann 1984, 22).

3. Die teilnehmerorientierte Altersbildung

3.1. Die Differenzierung der Altersbildung

3.1.1 Bedarfserschließung der Altersgruppen

Das Älterwerden in der alternden Gesellschaft Südkoreas hat sich verändert, mit dem Altsein geht keine achtbare soziale Rolle mehr einher und auch wird es nicht mehr nur als gesundheitliches „Schwachsein“ betrachtet. Die Aufgabe von Älteren besteht darin, mündig¹⁰ zu sein, da die Älteren in der verlängerten Altersphase weniger von Fremdhilfe abhängig sind und sich in der veränderten Gesellschaft selbst mit ihrem Leben beschäftigen. Die Älteren nehmen freiwillig Lernangebote wahr, die sich auf ihre Mündigkeit beziehen. Gleichzeitig entspricht die Altersbildung der gesellschaftlichen Erwartung. Die Älteren sind bereit, sich allen Veränderungen im Alltag durch lebenslanges Umlernen und Neulernen anzupassen, diese lebenslanglich selbst zu wollen (vgl. Meuler 1990, 154).

Die Diskussion in der Altersbildung um die Frage nach dem Verhältnis von Selbständigkeit der Individuen und gesellschaftlicher Erwartung führt zur

¹⁰ Meuler definiert Mündigkeit im kantischen Sinne als innere Volljährigkeit des Menschen wie folgt (vgl. Meuler 1990):

„Der Mündige handelt für sich selbst. Dies ist allgemein erwünscht, denn eine jede Gesellschaft kann nur funktionieren, wenn ihre erwachsenen Mitglieder bestrebt sind, sich selbst zu erhalten, wenn sie sich verantwortlich wissen vor sich selbst und vor den Gesetzen, wenn sie für Folgen ihrer Handlungen selbst aufkommen“. (Meuler 1990, 153)

„Bildung verstanden als Selbstbestimmung der Vernunft, als Voranschreiten, als Selbst-Aufklärung und Sich-Entwickeln aus eigener Kraft“. (Meuler 1990, 154)

Daher sind die Erwachsenen, besonders die Älteren, in der Lage, sich selbst zu erhalten und Verantwortung zu übernehmen. Aufgrund des sozialen Wandels und individueller Veränderungen stehen die Älteren unter dem Druck, dass sie sich unentwegt selbst für die lebenslange Anpassung der eigenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einzusetzen haben.

Auseinandersetzung mit der Frage nach der Pluralisierung und Differenzierung der Älteren. In dieser Hinsicht ergibt sich die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit den Teilnehmergruppen und dem Marketing in der Altersbildung. Dieses Phänomen ist besonders im Altersbildungsbereich auffallend. Die Verantwortung der Altersbildungswissenschaft liegt darin, dass sie ihr wissenschaftliches Bemühen mit voller Kraft auf dem Feld, auf dem Störungen der Altersbildung vorliegen, einsetzen muss. Dies ist ein Umweg, auf dem die Identität der Altersbildung als Wissenschaft gefunden und bestätigt werden kann (vgl. Yi 1997, 54).

„Bildungsangebote können in allen Veränderungsdimensionen des Alltagslebens im Alter Informationen bereitstellen, sie können bei Neuorientierung und Suchbewegungen durch Orientierungsangebote behilflich sein, und sie können die einzelnen bei dem Erwerb veränderter Bewältigungsstrategien unterstützen“.
(Kade 1992, 37)

In dieser Hinsicht hängen die Bildungsangebote von biographisch entwickelten Bewältigungsstilen und den situativen Bedingungen von Individuen ab. Und zwar sind die Bildungsangebote im Hinblick auf Ressourcenausstattung wie gesundheitliche Situation, sozialräumlicher Handlungsspielraum, soziale Unterstützung, finanzielle Basis, nicht gleichmäßig berücksichtigt, sondern zwischen den Teilnehmerclustern unterschiedlich (vgl. Fred 1994, 73).

Die Altersbildungsangebote Südkoreas sind insofern als ‚radikalisiert‘ zu bezeichnen, weil die vorhandenen Bildungsangebote nicht zu den neuen Alterwerdenden passen und die Pluralität der Älterengruppen nicht ernst genommen wird. Im Altersbildungsraum wird in den verschiedenen Programmen eine auffällige Übereinstimmung der Angebote, die vorwiegend im Bereich der Freizeitgestaltungen sind deutlich. Obgleich die Altersbildungsanbieter verschieden sind, gestalten sie doch eine

Verengung der Themen. Damit stehen sie auch in der Konkurrenz. Dieser Punkt wird manchmal zum Hindernis für Bildungsinteressierte. In der Praxis gibt es ein Paradox: Die jeweiligen Institutionen sollen die Altersbildungsprogramme nach ihren pädagogischen Aufgaben anbieten, jedoch orientieren sich die Bildungsprogramme in der Institutionen an den Freizeitgestaltungen.

„Die Gründe dafür, dass man in den ausgetretenen Pfaden weiterläuft, obwohl der jeweilige Neubeginn andere Chancen bietet, sind vielschichtig. Zwei, die für diese Angebote ausschlagend sind, hängen wohl unmittelbar zusammen; der unmittelbare Erfolgsdruck, der sich in den Teilnehmerzahlen niederschlägt, und das tradierte Verständnis von „dem“ alten Menschen, das eine Differenzierung des Angebots verhindert. Beide Aspekte führen offensichtlich dazu, das anzubieten, von dem man weiß, dass es in der Vergangenheit gut gelaufen ist“. (Bau 1986, 12)

Neben den oben genannten Altersbildungsproblemen lässt sich eine Differenzierung der Bildungsangebote feststellen. Sie geht darauf zurück, dass die Altersbildung sich stark am freien Markt orientiert. Dennoch stellt sich die Frage, wie Altersbildung rechtlich und strukturell organisiert werden soll, welche Inhalte für die Älteren angeboten werden sollen. Dies sind die wichtigsten Problemfelder in der Altersbildung. Hier geht es um die Bildungsintention der Altersbildungsträger und deren Problemstruktur.

Altersbildung geht meinem Verständnis nach von der Lebenssituation der älteren TeilnehmerInnen aus. Es handelt sich insofern um einen Zusammenhang zwischen ihrem Alltag und ihrem Lernbedarf. Altersbildung befindet sich zwischen den Extremen eines individuellen und funktionellen Ansatzes, sie orientiert sich nicht nur an Personen und Bedürfnissen des einzelnen Älteren, sondern auch an der gesellschaftlichen Situation. Dadurch erhält die Altersbildung ihre Aufgabe, die Unterstützung des alltäglichen Lernens für das Leben im Alter zu beaufsichtigen (vgl. Bau 1986, 17). Also gelten für die Altersbildung die Prinzipien der Erwachsenenbildung, wie die Freiwilligkeit der Teilnahme und die

Gemeinsamkeit des Lernens.

3.1.2. Die Differenzierung der Altersbildung

In der Altersbildung heute werden Teilnehmende sowie potentielle Teilnehmende, also die manifeste und latente Nachfrage, stark diskutiert. Besonders erschwerend ist es, dass die Älteren über keine einheitliche Lebensverhältnisse und Erwachsenenbildungsinteressen mehr verfügen. Die Konsequenz der starken sozialen, regionalen und kulturellen Ausdifferenzierung in der modernen südkoreanischen Gesellschaft, ist die Pluralisierung der Lebenslagen und Lebensstile der Bevölkerung (vgl. Tippelt 1996, 26).

„Bildungsmaßnahmen können Angebote machen – möglichst attraktiv, wenig an Institutionsgrenzen gebunden und möglichst wenig an Schulsituationen erinnernd –, sollten kleinräumig organisiert sein, auf die Lebenswelten der potentiellen Gesprächspartner zugehen und versuchen, Kontinuität in den sozialen Beziehungen zu den ‚Nutzern‘ herzustellen, Kontinuität in den sozialen Beziehungen zu den zum Sinn sind die Veranstaltungen zur konkreten Lebenshilfe im Kontext der Zielgruppenarbeit vom Thema her lebensgeschichtlich verzahnt. Zum anderen finden sich Angebote, die mit der Betonung des Gesprächscharakters die Mobilisierung des Erinnerungspotentials für die biographische Reflexion bewirken.“ (Tietgens 1994, 162)

In der Altersbildung unterscheiden sich die Institutionen dadurch, dass jede Institution mit bestimmten Teilnehmenden arbeitet. In der Realität entwickeln sich die Institutionen mit zwei thematischen Problemen: das eine ist quantitatives Wachstum und das andere ist die funktionale und qualitative Ausdifferenzierung immer neuer Institutionen und Aufgaben. In der Altersbildung kann man sich auf der institutionellen Ebene auf keinen Fall auf homogene, einheitliche Adressaten konzentrieren, weil die Institutionen sich mit bestimmten Teilnehmenden beschäftigen. Die Altersbildungsinstitutionen bieten meistens eher generalisierende

Angebote für alle an, die sich zunehmend auf thematische Teilbereiche konzentrieren und damit profilieren können (vgl. Tippelt 1996, 14).

Im Gegensatz dazu entsteht der Bildungsbedarf daraus, dass die für eine Entscheidung notwendigen alternativen Informationen und Orientierungen vermittelt werden, die die Unabhängigkeit gegenüber fremdbestimmten Einflüssen durch den Markt und die Wissenschaft erhöhen und eine selbstverantwortete Lebensführung zu unterstützen vermögen (vgl. Kade 1992, 35). Der Lernbedarf von Älteren selbst spielt hier eine Rolle: Einerseits gibt es einen Bedarf an Orientierungs- und Handlungswissen, das die Entscheidungs- und Durchsetzungsfähigkeit im Umgang mit Rechtsansprüchen und Institutionen erhöht, andererseits ist Bedarf an Informationen über Rentenfragen, soziale Dienste, die Krankenversicherung oder das Erbrecht (vgl. Kade 1992, 36; Niederfranke 1991). Aus diesem Grund folgen die Bildungsinteressen einem biographisch ausgebildeten und hochindividualisierten Relevanzsystem, das unwissentlich im Alter aufgegeben wird (vgl. Kade 1992, 38).

Die Differenzierung der Altersbildung ist nicht nur auf die Modernisierung der Gesellschaft, sondern auch auf Veränderungen in der Erwachsenenbildung zurückzuführen. In diesem Punkt sind hierbei Prozesse zunehmender Heterogenität zentral, und zwar die Heterogenität in Bezug auf wachsende Spezialisierung und Individualisierung (vgl. Tippelt 1996, 21). Differenzierungsprozesse der Altersbildung sind gleichzeitig ein Zeichen für die Komplexität der Erwachsenenbildung, weil sich immer neue Institutionen gründen, vorhandene formale Organisationen sich entwickeln und sich nach Funktionen stark differenzieren. Ein Thema der Differenzierung in der Altersbildung ist die Teilnehmerorientierung. Unter dem Begriff der Teilnehmerorientierung besteht ein Zusammenhang zwischen dem Lernen und dem Alltag, der lautet:

„Der Alltag - so unsere These - ist zu einem Lerngegenstand geworden. Drei

Tendenzen spielen dabei eine Rolle, die für die Fokussierung von Bildungsangeboten von Bedeutung sind: die Verwissenschaftlichung der Lebensführung, die Verrechtlichung aller Beziehungen und die Verzeitlichung des Lebenslaufes“. (Kade 1992, 34)

Infolgedessen wird in der Altersbildung auch der soziale Raum der Teilnehmer berücksichtigt. So wird die aktive Auseinandersetzung mit den erweiterten Möglichkeiten der Öffnung des sozialen Raums und den erfahrenen strukturellen Zwängen berücksichtigt (vgl. Vester 2001, 324). Ein zentrales Prinzip der Erwachsenenbildung ist, dass die Teilnahme an Erwachsenenbildungsveranstalten freiwillig ist und die Angebote umfangreich und vielseitig sind. Einerseits bilden sich viele Menschen aus eigenem Antrieb oder Motivationen kontinuierlich weiter. Andererseits gibt es auch bildungsferne und -schwache Gruppen: Für sie müssen verfügbare Zeiten und Preise angeboten werden, damit sie überhaupt Erwachsenenbildung in Angriff nehmen können. In diesem Punkt werden die Überlegungen zum Marketing in der Erwachsenenbildung unter dem Aspekt der Teilnehmergebung bedeutsam (vgl. Barz 2004b, 5). Dennoch sollte die Differenzierung¹¹ und gleichzeitig auch das Selbstverständnis der veranstaltenden Institutionen in die Planungsüberlegungen mit einbezogen werden, nicht nur im Hinblick auf die Versorgung der Teilnehmerinteressen, sondern auch auf das Profil der jeweiligen Institution (vgl. Bau 1986, 12).

¹¹ „Die von Erwachsenenbildungsträgern genannten Abgrenzungskriterien, die eher für eine Segregation sprechen, beziehen sich vorwiegend auf Zielgruppen: sei es, dass sie direkt als abgrenzbare (Personen-)Gruppe angesprochen oder mittels einer Ideologie gesprochen. Wichtig ist hierbei auch, dass nicht nur Personen als Zielgruppen angesprochen werden, sondern auch bestimmte Branchen oder Unternehmungsgruppen. Hiermit eng verbunden ist eine inhaltliche Spezialisierung, d.h., dass auch aus einem bestimmten – meist branchenbezogenen – Themengebiet noch einmal spezielle Themen ausgewählt werden. Andere Besonderheiten, die eher für eine Integration sprechen, wurden etwas seltener genannt. Wichtigster Punkt war hier eine Adressatenorientierung der Erwachsenenbildung, d.h. eine Bildung, die sich an den Wünschen, Bedürfnissen und Voraussetzungen der Erwachsenenbildungsinteressenten ausrichtet.“ (Eckert 1996, 75)

3.2. Die Teilnehmerforschung in der Erwachsenenbildung in Südkorea

In diesem Teil wird die Situation der Älteren in Pusan behandelt. Im Jahr 2000 hat die koreanische Gesellschaft erstmals die ‚Aging Society‘ offiziell benannt. Demnach wird die Lebenslage der Älteren als ein wichtiges Thema behandelt. Das bezieht sich einmal auf die zunehmenden Langlebigkeit, zum auf den Rückgang der Geburtenrate.

3.2.1. Die Situation von Älteren in der Stadt Pusan

Pusan ist die zweitgrößte Stadt in Südkorea, sie besitzt den größten Container- Hafen Südkoreas und den drittgrößten Container-Hafen der Welt. Pusan liegt im Südosten Südkoreas und hatte im Dezember 2003 ungefähr 3,7 Millionen Einwohner. Dies sind 8,0% der gesamten Bevölkerung Südkoreas. Pusan hat eine Stadtgröße von 766,3km². Die Topographie von Pusan beinhaltet eine Küstenlinie mit Strand, Tälern und Bergen. Die Stadt Pusan besitzt vier ausgeprägte Jahreszeiten, Frühling, Sommer, Herbst und Winter, die jährliche Durchschnittstemperatur liegt bei 15 Grad Celsius. Dies stellt einen wichtigen Grund für die Beliebtheit Pusans bei älteren Menschen dar. Die Zunahme der Einwohnerzahl in Pusans resultierte vor allem aus dem Ausbruch des Koreakriegs. Viele Flüchtlinge kamen nach Pusan, um einen neuen Wohnort zu finden. Schon im Jahr 1955 betrug die Einwohnerzahl 1 Million. Ein anderer Faktor für die Einwohnerzunahme: Viele Menschen migrierten nach Pusan auf der Suche nach Arbeit, die sie aufgrund des ökonomischen Wachstums und der Wirtschaftspolitik der Regierung hier leichter finden konnten. Ab dem Jahr 1995 nahm die Einwohnerzahl allmählich wieder ab. Pusan hat einen relativ hohen Anteil an älteren Einwohnern, da die Jungen mittlerweile keine Arbeit in der Stadt mehr finden. Im Jahr 2003 hat der Anteil der über 65-Jährigen an der Gesamtbevölkerung in Pusan bei 7,3% gelegen. Die

städtische Gesellschaft wird eine „aging Society“¹² sein. Somit wird die Stadt Pusan als die am schnellsten alternde Stadt in Südkorea bezeichnet.

Im Jahr 2000 lebten 3.655.437 Personen in Pusan, davon sind 1.822.539 Personen (49,86%) männlich und 1.832.898 (50,14%) weiblich. Die Stadt Pusan setzt sich aus 16 Stadtteilen zusammen, in 5 Stadtteilen liegt der Anteil der über 65-Jährigen bei über 8%: 11,37% im Stadtteil Jin-Gu, 10,82% im Stadtteil Haeundae-Gu, 10,24% im Stadtteil Saha-Gu, 8,17% im Stadtteil Book-Gu, 8,01% im Stadtteil Sasang-Gu. Allerdings gehört der Stadtteil Jin-Gu zum Stadtzentrum, das außerdem ein Geschäftsviertel ist, was die Abnahme der EinwohnerInnenzahl erklärt (vgl. Tabelle 3).

¹² Aus: National Statistical Office. Korean Statistical Information System. 2001, 12.

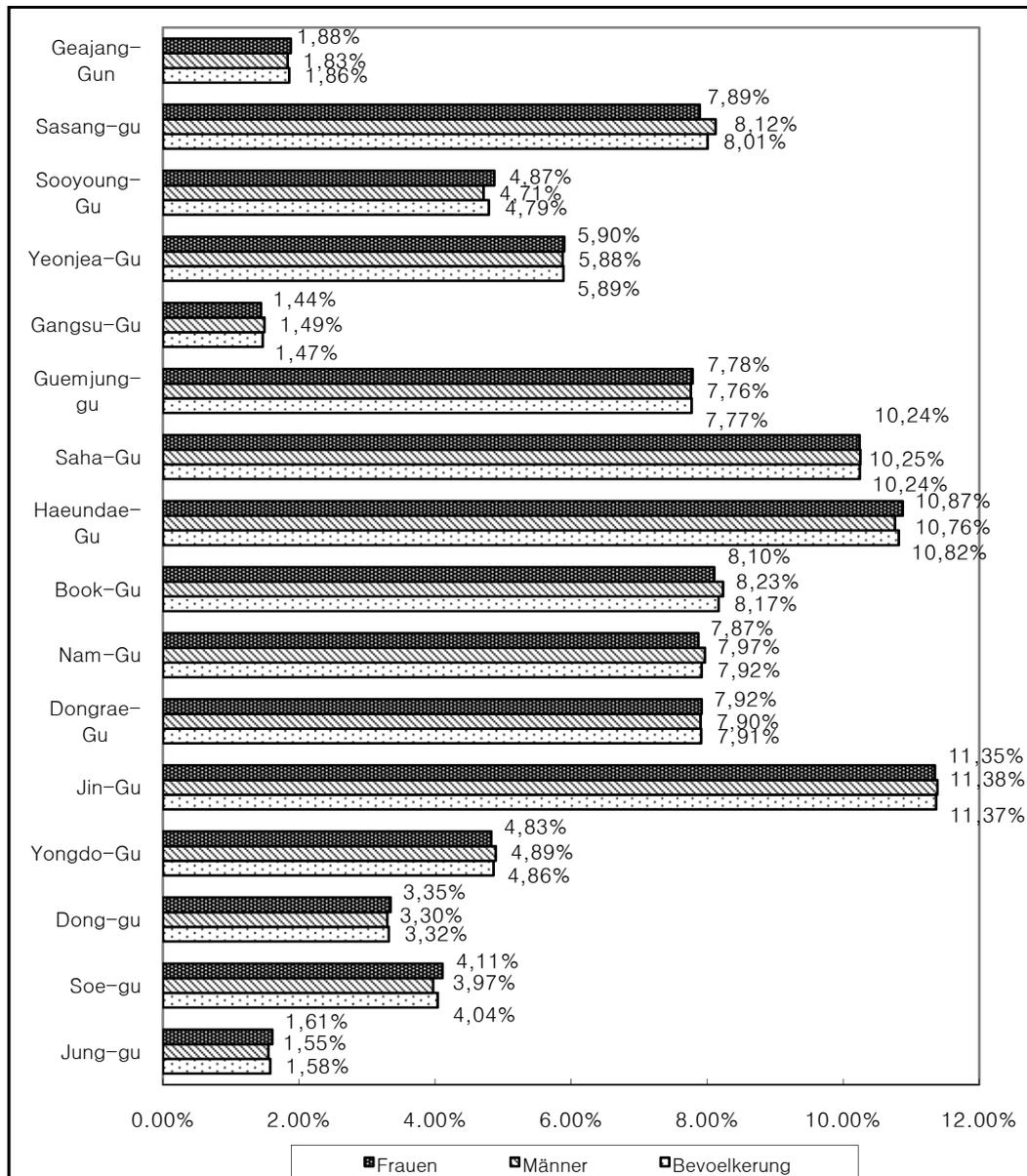
Tabelle 3: Die Gesamtbevölkerung die Bevölkerung über 65 Jahre in der Stadt Pusan

Stadtteil in Pusan	Gesamtbevölkerung (Anteil der über65-jährigen in (%))	Männlich (%)	Weiblich (%)
Jung-Gu	57669 (1,58)	28223 (1,55)	29446 (1,61)
Seo-Gu	147647 (4,04)	72373 (3,7)	75274 (4,11)
Dong-Gu	121398 (3,32)	60070 (3,30)	61328 (3,35)
Youngdo-Gu	177636 (4,86)	89173 (4,89)	88463 (4,83)
Jin-Gu	415457 (11,37)	207477 (11,38)	207980 (11,35)
Dongrae-Gu	289183 (7,91)	144029 (7,90)	145154 (7,92)
Nam-Gu	289452 (7,92)	145217 (7,97)	144235 (7,87)
Book-Gu	298539 (8,17)	150031 (8,23)	148508 (8,10)
Haeundae-Gu	395405 (10,82)	196099 (10,76)	199306 (10,37)
Saha-Gu	374476 (10,24)	186830 (10,25)	187646 (10,24)
Guemjung-Gu	284065 (7,77)	141398 (7,76)	142667 (7,78)
Gangsu-Gu	53590 (1,47)	27174 (1,49)	26416 (1,44)
Yeonjea-Gu	215206 (5,89)	107100 (5,88)	108106 (5,90)
Sooyoung-Gu	175154 (4,79)	85862 (4,71)	89292 (4,87)
Sasang-Gu	292685 (8,01)	148052 (8,12)	144633 (7,89)
Geajang-Gun	67875 (1,86)	33431 (1,83)	34444 (1,88)
Stadt Pusan	3655437 (100%)	1822539 (100%)	1832898 (100%)

(Quelle: Südkorea. National Statistical Office. „Älteren-Statistik 2003“)

Infolgedessen bleiben die Älteren im Stadtteil Jin-Gu und der Anteil der Älteren steigt immer weiter. Genauso verhalten sich die Stadtteile Saha-Gu, Book-Gu und Sasang-Gu, welche früher Industrieviertel waren. Heute zieht es die Industrie eher außerhalb von Pusan, deswegen nimmt die Zahl der Zuwanderer ab und dem gegenüber die Zahl der Abwanderer zu. Die Älteren bleiben im Industrieviertel, daher steigt der Anteil der Älteren immer weiter. Im Gegensatz dazu ist der Stadtteil Haeundae-Gu ein Wohnviertel und ein Bereich des Stadtteils Haeundae-Gu besteht in einem neu geplanten Wohnzentrum, daher steigt die Zahl der Zuwanderer ständig (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Die Gesamtbevölkerung über 65 Jahre in der Stadt Pusan

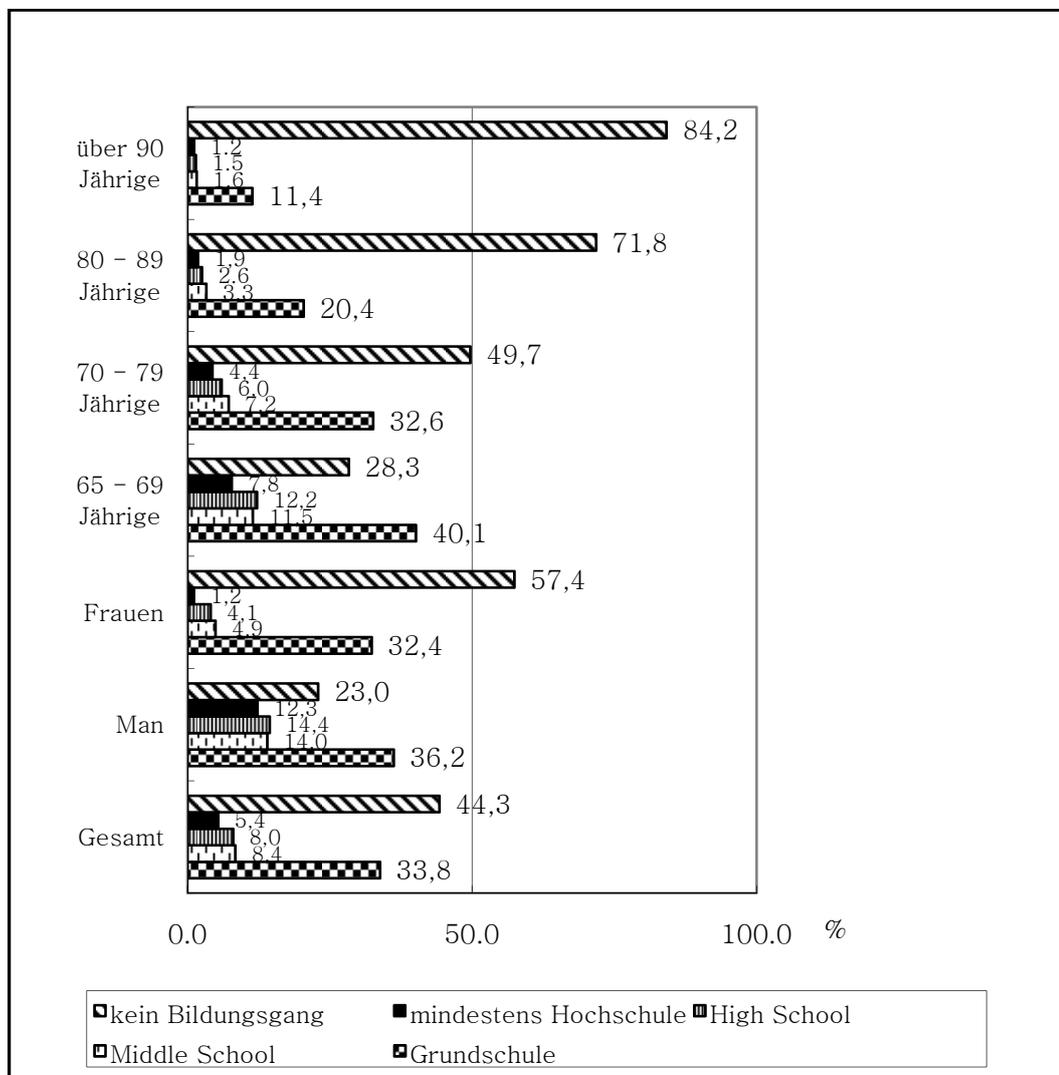


(Quelle: Südkorea. National Statistical Office. „Älteren Statistik 2003“)

Im Jahr 2000 fand eine Untersuchung über die Älteren statt (vgl. „Älteren-Statistik 2003“ 2003, 38). Demnach haben 44,3% der über 65-jährigen keinen Schulabschluss, im Vergleich dazu waren es 1990 noch 63,7% (vgl. Abbildung 2). Die männlichen Älteren haben in Südkorea, ebenso wie in Pusan, höhere Schulabschlüsse als die Frauen. Die

wachsende Gruppe der Älteren weist im Vergleich zu früheren Generationen einen besseren Gesundheitszustand und ein steigendes Schulbildungsniveau und Ausbildungsniveau auf. Aus diesem Grund sind Ältere zum Lernen im höheren Alter angeregt. Innerhalb der Gruppe der Älteren gibt es eine Differenz der Schulabschlüsse zwischen den Altersstufen, die Älteren haben deshalb unterschiedliche Bildungserwartungen.

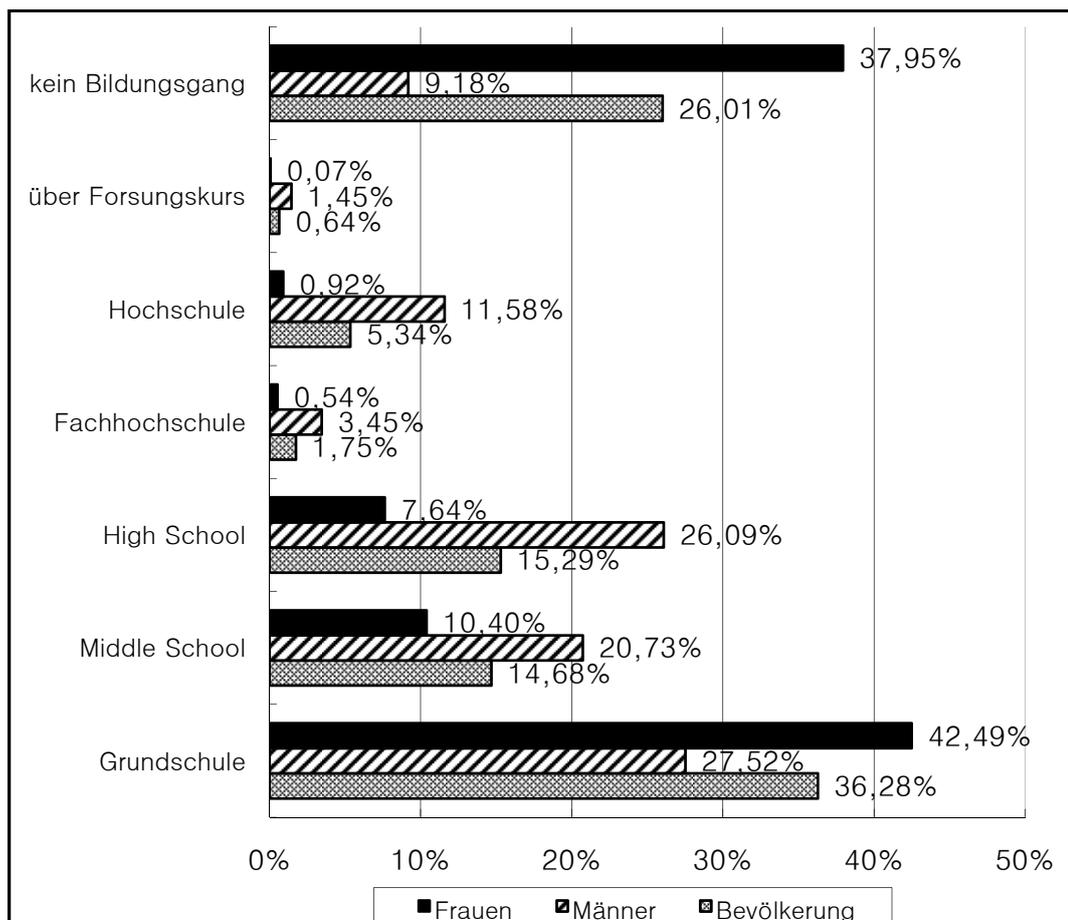
Abbildung 2: Der Bildungsgang von über 65-jährigen in Südkorea



(Quelle: Südkorea. National Statistical Office. Korean Statistical Information System. 2000)

Im Jahr 2000 gab es eine Untersuchung über die Schulabschlüsse der über 65-Jährigen in Pusan. 26,01% Personen haben keinen Schulabschluss. Dies ist ein niedriger Wert als in der Gesamtbevölkerung der über 65-Jährigen. Ohne Schulabschlüsse sind Frauen mit 37,95% und Männer mit 9,18%, also besteht eine große Differenz zwischen den Geschlechtern (vgl. Abbildung 3). Bei den Middle-School-Schulabschlüssen liegen die Frauen bei 10,40% und Männer bei 20,73%, aber Frauen besitzen zu 7,64% und Männer zu 26,09% High-School-Schulabschlüsse. Folglich haben die Männer durchschnittlich einen höheren Schulabschluss.

Abbildung 3: Die Bildungsgang von über 65-jährigen in Pusan



(Quelle: Südkorea. National Statistical Office. Korean Statistical Information System. 2000)

Im Jahr 2003 nahm ein geringer Teil der Älteren in Pusan an Altersbildungsprogrammen in den unterschiedlichen Institutionen teil, und zwar liegt der Wert der über 65-Jährigen, 3.904.984 Personen, darunter 12.164 Ältere bei nur 1% derjenigen, die an den Altersbildungsprogrammen teilnehmen¹³. Nach statistischen Angaben sind die Älteren in Pusan als bildungsferne Gruppe zu beschreiben, weil sie ein durchschnittlich niedriges Schulabschlussniveau haben, besonders die Frauen. Es ist sehr schwer für die Älteren, an den Altersbildungsprogrammen teilzunehmen, weil sie eine Hemmung vor dem Lernen und vor der Alphabetisierung haben. Außerdem bestehen Probleme aufgrund zu niedriger Teilnehmerzahlen und somit die angebliche Legitimierung dafür, dass es meistens nur an Freizeitgestaltung orientierte Altersbildungsangebote gibt¹⁴.

3.2.2. Die Situation der Teilnehmerforschung in Südkorea

In der südkoreanischen Erwachsenenbildung wird Forschung angesichts der Forderung nach Teilnehmerorientierung meistens durch Auswertung von Teilnehmerstatistiken und Erwachsenenbildungsmotivationsuntersuchungen durchgeführt. Wenn auch nur ein kurzer Überblick auf die Teilnehmerstatistiken und Motivationsuntersuchungen geworfen wird, sind sie doch wichtige Instrumente in der Erwachsenenbildung. Überblicksuntersuchungen in der Erwachsenenbildung, um Trends anhand statistisch unproblematisch zu entstehender Differenzierung darzustellen,

¹³ Aus: National Statistical Office. Korean Statistical Information System. 2003, 12.

¹⁴ Nach den statistischen Angaben von Pusan Cityhall sind die häufig gefundenen Altersbildungsangebote in den verschiedenen Institutionen folgende: Gesangkurs, Hangleitung (Alphabetisierung), Unterhaltungsprogramm, Gesundheitsgymnastik, Sportsdance, Schreiben u.a. Es ist sehr schwer, Computerbildung zu finden. Die Altersbildungsangebote in Pusan haben eine Neigung zur allgemeinen Bildung. (aus: Statistische Informationen über 'Noingeusil (Älterenklasse)' in Pusan. 2003, 12)

ist in den gegenwärtigen Erwachsenenbildungsberichten häufig zu finden. Als soziodemographische Faktoren der Altersbildungsteilnahme werden lediglich Alter, Geschlecht, Bildungsabschluss und berufliche Stellung dargestellt.

Demgegenüber hat in der deutschen Erwachsenenbildung Brödel (1995) das Spektrum der Teilnehmer- und Adressatenforschung in vier ausdifferenzierte Richtungen erläutert:

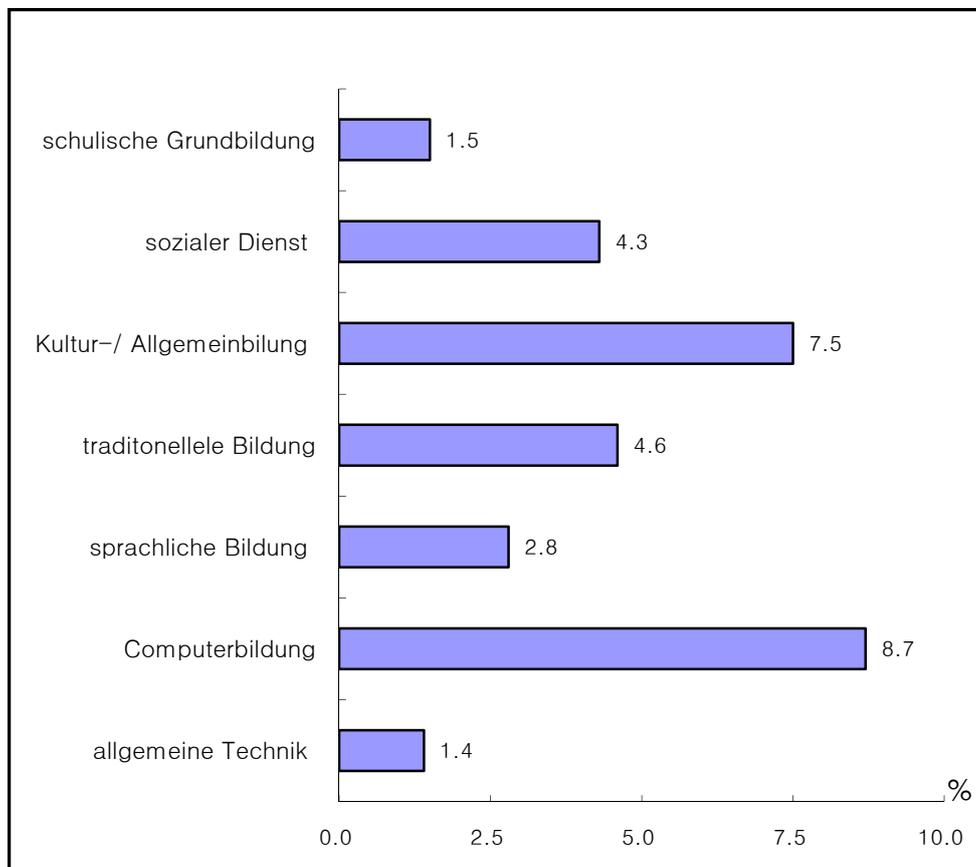
- Auswertung von Teilnehmerstatistiken;
- Erwachsenenbildungsmotivationsuntersuchungen;
- qualitative Teilnehmer- und Kursforschung
- Studien, denen das neuere Modell sozialer Milieus zugrunde liegt (Brödel 1995).

Die teilnehmerorientierten Untersuchungen in Deutschland stehen in der Nähe von alltäglichen Lebenssituationen und subjektbezogenem Interesse.

Im Jahr 2000 hatten 71% der Älteren in Südkorea den Wunsch, an Erwachsenenbildung teilzunehmen. Dagegen lag der Anteil der über 60-Jährigen mit diesem Wunsch nur bei 17,9%¹⁵. Der Bericht zeigt auch, dass die Erwachsenenbildungsteilnahmewünsche umso deutlicher werden, je höher das Alter ist.

¹⁵ National Statistical Office. Südkorea Information Statistik. Sozialstatistischer Bericht 2000, 141

Abbildung 4: Die gewünschten Bildungsbereiche von über 60-Jährigen



(Quelle: Südkorea. National Statistical Office. Korean Statistical Information System. 2001)

Die gewünschten Bildungsbereiche bei den über 60-Jährigen in Südkorea sind Computerbildung (8,7%), Kultur, Allgemeinbildung (7,5%) und traditionelle Technik, traditionelle Bildung (4,6%). Überschautes man die Berichtsergebnisse zum gewünschten Bildungsbereich der über 60-Jährigen, lassen sich hinsichtlich der Bildungsinteressen Tendenzen erkennen (vgl. Abbildung 4).

In der südkoreanischen Gesellschaft sind Computer stark verbreitet und der Internetgebrauch ist populär. Dies ist der Grund warum die Computerbildung in den gewünschten Bildungsbereichen von über 60-Jährigen an der ersten Stelle liegt. Außerdem unterstützt die Regierung

benachteiligte Personen als politische Maßnahme, damit die Älteren, Frauen, Behinderten und sozial Benachteiligten die Kosten der Computerbildung ersetzt bekommen.

Das Bildungsinteresse der Älteren ist aufgrund statistischer Angaben als sehr ausgeprägt zu beschreiben. Insofern ist es schwer zu ergründen, welche Bildungsangeboten mit dem Alltag der Älteren im Zusammenhang stehen. Hier geht es um die Frage der Differenzierung, weil unter den Älteren gleichwohl Heterogenität herrscht. Im Vergleich dazu gibt es eine neue Teilnehmerforschung in Deutschland, die die soziale Lage der Zielgruppen mit den spezifischen Bildungsinspirationen in Beziehung setzt.

Die jetzige „Altenteilnehmerforschung“ in Südkorea wird mit der Hilfe der Statistik durch Auswertung von Teilnehmerstatistiken und Erwachsenen- bildungsmotivationsuntersuchungen durchgeführt. Allerdings fehlt die Berücksichtigung der Dimension des subjektbezogenen Alltags der Älteren. Darum ist es sehr schwer, einen Zusammenhang zwischen den Teilnehmern und ihren Lebenswelten, ihrem Alltag und ihrer sozialen Milieuzugehörigkeit aufzufinden.

3.3. Der Milieuforschungsansatz in der deutschen Erwachsenenbildung

3.3.1. Die Erwachsenenbildungsdifferenzierung in Bezug auf soziale Milieuforschungsansätze

In den letzten Jahren beschäftigte sich die deutsche Erwachsenenbildungsforschung mit den Tendenzen der Expansion, der Pluralisierung, der Ökonomisierung und der Differenzierung, danach führten veränderte Rahmenbedingungen und gewandelte Teilnehmerinteressen zu einer detaillierten und trennscharfen Zielgruppenorientierung. Die Zielgruppenorientierung wird nicht in Bezug auf bestimmte Problemgruppen, sondern auf neue umfassende

Teilnehmergruppen diskutiert (vgl. Barz 2000, 21).

Unter diesen Umständen bekommt die erneute Fragestellung der Sozialstrukturanalyse in der Erwachsenenbildungsforschung eine große Bedeutung. Die neue Sozialstrukturanalyse ist nicht mehr allein durch sozioökonomische Determinanten strukturierbar. Vielmehr ist die Beschreibung des sozialen Milieus¹⁶ durch soziokulturelle und sozioästhetische Gemeinsamkeiten und die Kategorie des Lebensstils zu definieren (vgl. Müller 1992; Barz 2000, 21). Die neue Sozialstrukturanalyse stellt nicht länger die ökonomische Lage dar, in der sich Mitglieder der Gesellschaft wesentlich voneinander unterscheiden. Die qualitativ differenzierten Erlebniswelten¹⁷ sind zum entscheidenden Kriterium der gesellschaftlichen Differenzierung geworden (vgl. Barz 2000, 21).

Die soziale Milieuforschung in der deutschen Erwachsenenbildung führt zur Differenzierung der Erwachsenenbildungsangebote, weil die Differenzierung zugunsten der Einbeziehung von ästhetischen

¹⁶ Im sozialen Milieu sind drei Konzepte zentral; Habitus bezeichnet die ganze innere und äußere Haltung eines Menschen. Er äußert sich im Geschmack, in der Mentalität und in der >Ethik der alltäglichen Lebensführung<, das dem praktischen Handeln folgt. Milieus bezeichnen Gruppen mit ähnlichem Habitus, die durch Verwandtschaft oder Nachbarschaft, Arbeit oder Lernen zusammenkommen und die eine ähnliche Alltagskultur entwickeln. Sie sind einander durch soziale Kohäsion oder auch nur durch ähnliche Ausgerichtetheit des Habitus verbunden. Insofern sind ähnliche Orte im sozialen Raum einzunehmen, die die historischen Nachfahren der sozialen Klassen, Stände und Schichten sind. Lager bezieht man nicht, wie Habitus und Milieus, auf die alltägliche Lebensführung, sondern auf ein anderes Feld der ideologischen und politischen Abgrenzungen und Kämpfe, das eigenen und anderen Gesetzmäßigkeiten folgt (vgl. Vester 2001, 24-25).

Die gesellschaftlichen Gruppen werden von kulturellen statt wirtschaftlichen Abstufungen fein unterschieden. Damit gewinnen Geschmacksfragen, Stilfragen, Ästhetikfragen im Alltag eine entscheidende Bedeutung (vgl. Tippelt 1996, 23).

¹⁷ Unter dem Begriff von Erleben versteht man ein doppeltes Gesicht; das ist einmal das individuumbezogene, zum anderen das gesellschaftsbezogene. Nach dem Erleben verfügt der Mensch über eine selbst reflektierte, widersprüchliche Interpretation von Subjekt und Welt.

Komponenten und zugrundeliegenden Werthaltungen erfolgt. Die Verschiedenheit der Teilnehmerbedürfnisse kann nach dem Hintergrund der sozialen Milieus erklärt werden. Brödel akzentuiert, dass Erwachsenenbildungsveranstaltungen heute zunehmend als Gesamterlebnis wahrgenommen werden. Außerdem spricht er davon, dass lernzielorientierte Erwartungen nicht höher bewertet werden als Bedürfnisse nach persönlicher Kommunikation und Unterhaltung. Allerdings werden ästhetisch-stilistische Ansprüche an das Interieur der Bildungseinrichtung gestellt. Es ist sinnvoll, dass Erwachsenenbildungsangebote sich mit einer Zuordnung der Subjekte in ‚neue‘ soziale Milieus rückkoppeln (vgl. Brödel 1997a, 16).

Insbesondere erlaubt es der Milieuansatz, soziale Differenzierungsprozesse intensiv zu thematisieren, weil er sich auf die Lebenslagen und Lebenswelten der potentiell Teilnehmenden, also auf die latente Nachfrage, konzentriert. Infolgedessen entsteht daraus ein Diskurs um soziale Milieus und Lebensstile in unserer Gesellschaft, so dass dieses mit Ergebnissen zu Bildungsbiographien, Erwachsenenbildungsinteressen und -wünschen verbunden wird (vgl. Tippelt 1996, 32).

Infolge der Sozialstrukturanalyse in der deutschen Erwachsenenbildung wird die Differenzierung von Teilnehmergruppen eine Bedeutung bekommen, so dass die Erwachsenenbildung zur marktbezogenen Dienstleistungsinstitution wird (vgl. Barz 2000, 9). Eine Grundvoraussetzung von Erwachsenenbildung liegt darin, dass die Erwachsenenbildung mit verschiedenen Gruppen von Kursteilnehmern mit jeweils spezifischen Erwartungen, Vorkenntnissen und Bedürfnissen zu rechnen hat. Darum wird die Berücksichtigung der gezielten Teilnehmergruppen in einem neuen Teilnehmerbild benötigt. Hierbei geht es vor allem um die Begründung differentieller Marketing-Strategien der Erwachsenenbildungseinrichtungen (vgl. Brödel 1997a, 17). Der Diskurs von sozialen Milieus in der deutschen Erwachsenenbildung wird auf das

Problem von Bildungsmarketing bezogen.

3.3.2. Die Ausdifferenzierung im Erwachsenenbildungsmarkt

Die Differenzierung von Erwachsenenbildung beruht auf der Vielfältigkeit von Bildungsinhalten, Lernzielgruppen und Bildungsmethoden, die als das Prinzip der Erwachsenenbildung bezeichnet wird. Die Differenzierungstendenz von Erwachsenenbildung führt zu dem heutigen Diskurs, der die Erwachsenenbildung in der modernen Gesellschaft auf die Prozesse von Heterogenität, Spezialisierung und Arbeitsteilung fixiert (vgl. Tippelt 1996, 21). Obwohl sich die Komplexität der Erwachsenenbildung durch Ausdifferenzierungsprozesse erhöht, differenzieren sich die Erwachsenenbildungsinstitutionen stärker nach Funktionen aus.

„Zunächst ist festzuhalten, dass Differenzierung hier als eine kontingente Entwicklung verstanden wird, keinesfalls als eine generalisierende Richtungsbehauptung für die Erwachsenenbildung. Es kann durchaus gesehen werden, dass aufgrund gesellschaftlicher Randbedingungen Differenzierungsprozesse zurückgenommen werden.“ (Tippelt 1996, 21)

Beim Ausdifferenzierungsprozess von Erwachsenenbildungsorganisationen spielt das interessen geleitete Handeln eine Rolle. In der deutschen Erwachsenenbildung steigt die Zahl der Bildungsanbieter, weil die Konkurrenz innerhalb der Institutionen und Bildungsangebote nach marktorientierter Strategie zugenommen hat. Unter dem Begriff des Differenzierungsprozesses wird sie als eine zielgruppenorientierte Erwachsenenbildung verstanden, Gründe dafür sind Erwachsenenbildungsmotivation, gesellschaftlich Bedingungen und ökonomischer Profit.

„Nun ist der Erwachsenenbildungsmarkt in seiner Gesamtheit auf der einen Seite durch ein ständig wachsendes und sich ausdifferenzierendes

Erwachsenenbildungsangebot gekennzeichnet und auf der anderen Seite durch eine steigende Erwachsenenbildungsteilnahme sowie durch immer größer werdende Unterschiede in den Erwachsenenbildungsinteressen, -bedürfnissen und -voraussetzungen der Adressaten.“ (Eckert 1996, 47)

Trotz der Konkurrenz von Erwachsenenbildung steht der Erwachsenenbildungsmarkt nicht nur mit Profitstreben, sondern auch mit dem Prinzip der Adressatenorientierung von Erwachsenenbildung im Zusammenhang (vgl. Eckert 1996; Nuissl 1996). In der Praxis der Erwachsenenbildung führt die Differenzierung zu einem Widerspruch: einerseits ist die Stärkung das Prinzip der Adressatenorientierung, andererseits ist es das Prinzip der Integration. Außerdem wird der Bildungsmarkt unübersichtlich groß, so dass Ausmaß und ‚Ort‘ von Segmentationsprozessen (vgl. Eckert 1996, 49; Dohmen 1991, Gieseke 1993) eine Rolle spielen.

Geht man davon aus, dass die Ausdifferenzierung der Erwachsenenbildung in diesem Bereich von Bildungsinhalten und Bildungsanbietern stark ist, gibt es eine gewisse Rat- und Planlosigkeit der Erwachsenenbildung und Orientierungsprobleme des ErwachsenenteilnehmerInnen. Durch den Strukturwandel des Arbeitsmarktes kommt es zu einem in Qualität und Quantität nicht prognostizierbaren Zusammenfallen von Qualifikationserwartung und Überqualifizierung. In der beschleunigten Gesellschaft stellt die Erwachsenenbildung das Gleichgewicht zwischen den Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes einerseits und dem Arbeitsvermögen des Menschen andererseits wieder her (vgl. Friebel 1993, 3).

Dennoch glaube ich, dass die Diskussion um Differenzierungsprozesse auf dem Erwachsenenbildungsmarkt durch Angebotskonkurrenz, bzw. latenten und manifesten Erwachsenenbildungsbedarf und -nachfrage angeführt wird. Auf Basis der sozialen Milieuansätze wird in meiner Arbeit ein Zusammenhang zwischen Lebensalltag von Lernenden einerseits erklärt,

andererseits wird das Erwachsenenbildungsinteresse und die Erwachsenenbildungsteilnahme in der Region analysiert. Daraus folgt, dass die Erwachsenenbildungsangebote nach sozialen Milieuforschungsansätzen gruppentypisch, regionaltypisch und institutionstypisch heranzuziehen sind.

3.3.3. Die Differenzierung der „subjektiven“ Komponenten im Kontext des sozialen Milieus

Geht man von der Pluralisierungsthese aus, kann sich die Erwachsenenbildung auf eine heterogene, nicht einheitliche Bevölkerung konzentrieren. Bei Älteren ist es in Bezug auf soziale Milieus sinnvoll, dass diese als Folge der stark sozialen, regionalen und kulturellen Ausdifferenzierung in modernen Gesellschaften leben. Dieser ausdifferenzierte Prozess veranlasst die Bevölkerung zu einer augenscheinlichen Pluralisierung von Lebenslagen und Lebensstilen. Bei der Identifizierung von sozialen Gruppen und Milieus geht es um das Thema der Lebensführung entsprechend um die Dynamik von Lebenslagen und Lebensstilen und der Frage nach permanentem Wandel.

Es wird betont, dass Erwachsenenbildung nicht auf eine bloße Vermittlung von Wissen und praktischen Kenntnissen bzw. Berufsvorbereitung reduziert werden kann (vgl. Yi 1997, 99), sondern dem Zweck der Selbstverwirklichung dienen müsse.

„Diese wiederum liegt einerseits an der häufig beschriebenen Individualisierung der Lebensverläufe der TeilnehmerInnen in der Erwachsenenbildung, denn Erwachsene suchen sich – im günstigsten Fall – aus einem breiten, heterogenen Bildungsangebot das aus, was individuell in ihre Biographie und aktuelle Lebenssituationen passt (vgl. Kade 1989). Dieser individuelle Bezug auf das Bildungsangebot sprengt jedoch traditionelle Angebotsmuster und ist für Anbieter schwer zu akzeptieren.“ (Tippelt 1996, 26)

In der umfassenden Erwachsenenbildung beziehen sich die

Bildungsangebote auf die potentiellen Lernansprüche aller gesellschaftlichen Gruppen. In der modernen Gesellschaft wird ein Anspruch auf Lernen, Entwicklung und persönliches Wachstum von Erwachsenen gefordert, daher wird unter dem Begriff von Lernen sowohl formales Lernen in Institutionen als auch das informelle Lernen in diversen Alltagssituationen verstanden (vgl. Tippelt 1996, 27). Ein Punkt, der Erwachsenenbildung als formales und informales Lernen berücksichtigt, ist, dass die Erwachsenenbildung neu konstituiert werden müsste, um heterogene Alltagssituationen von Erwachsenen aufzugreifen. In dieser Hinsicht wird die Differenzierung von Lerngruppen zur Zielgruppenanalyse gefordert, weil die unterschiedlichen Gruppen von Kursteilnehmern mit jeweils spezifischen Erwartungen, Vorkenntnissen und Bedürfnissen zu rechnen haben (vgl. Barz 1996a, 86).

„Soziale Milieus – auf die wir uns bei der Deskription von Erwachsenenbildungsinteressen konzentrieren – sind typische, durch Klassifikation und Konstruktion gewonnene Muster der Lebensführung in einer Gesellschaft. Soziale Milieus konstituieren sich durch gruppentypische, individuell prägende Formen der Wahrnehmung, Interpretation und Nutzung der jeweiligen historisch-konkreten Umwelt und des menschlichen Umfelds.“ (Tippelt 1996, 31)

Auf der Grundlage dieser sozialen Milieus begreift die Erwachsenenbildung den Diskurs um soziale Gleichheit und die Kritik sozialer Ungleichheit als ein zentrales, dynamisierendes Element in der modernen Gesellschaft (vgl. Tippelt 1996, 31). In den sozialen Milieuansätzen wird jegliche soziale Strukturierung nicht vollständig in der individualisierter Gesellschaft aufgelöst, sondern in den in sich jeweiligen verschiedenen „Milieus“. Unter dem soziologischen Begriff des Milieus wird das aktive und gestaltende Moment von sozialer Kohäsion in den Vordergrund gerückt und auf reale alltagspraktische Lebenszusammenhänge verwiesen (vgl. Vester 2001, 236).

Die Milieus unterscheiden sich sowohl hinsichtlich ihrer sozialen Lagen als auch in ihren Werthaltungen und Alltagsorientierungen (vgl. Barz 1996a, 90). Angesichts der Einbeziehung der „subjektiven“ Komponenten des Alltagswissens¹⁸, der Geschmacks-, Konsum- und Wertpräferenzen (ebenda) kann die Teilnehmendenorientierung in der Erwachsenenbildungsforschung gefordert werden. Bei dem Anspruch auf eine Milieuforschung geht es nicht primär um das „Kapitalvolumen“ der Menschen, sondern um deren „Kompetenzmenge“. Milieus differenzieren sich in vielfältiger Hinsicht aus: Qualifikation und Bildung, Geschmack und Ästhetik, Moral und kulturelle Interessen werden zu wichtigen Kriterien der differentiellen Verfügung über Kompetenz (vgl. Tippelt 1996, 32; Eder 1995, 187). Auf der Grundlage der sozialen Milieus wird darauf hingewiesen, dass die unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Kommunikationsmuster, die bevorzugten Erlebnisweisen und alltagsästhetischen Empfindungen, also die sozial-ästhetische Differenzierung und Segmentierung in der modernen Gesellschaft zum Ansatzpunkt für die Gewinnung von Teilnehmern wird (vgl. Tippelt 1996, 34).

„Der Milieuansatz erlaubt es, soziale Differenzierungsprozesse intensiv zu thematisieren, weil er sich auf die Lebenslagen und Lebenswelten der potentiell Teilnehmenden, also auf die latente Nachfrage konzentriert. Es bietet sich darüber hinaus an, den Diskurs um soziale Milieus und Lebensstile in unserer

¹⁸ In der Sozialwissenschaft wird der Begriff des Alltagswissens in die Subjektivität eingeschlossen.

„Als Alltagswissen werden die von den Mitgliedern einer Gesellschaft für selbstverständlich, als fraglos und als wechselseitig verfügbar erachteten Kenntnisse, Erfahrungen, Werte und Kulturtechniken verstanden. Dieser gesellschaftliche Wissensvorrat geht dem Individuum stets voraus, der einzelne entnimmt ihm im Zuge seiner Sozialisation die für seine spezifische Subjektivität konstitutiven Elemente. Freilich unterscheiden sich die konkreten Ausprägungen des Alltagswissens von Individuum zu Individuum, sie variieren je nach biographischer und sozialer Lage, etwas auch nach Milieuzugehörigkeit.“ (Barz 1996a, 92; Grathoff 1989)

Gesellschaft so aufzugreifen, dass er mit Ergebnissen zu Bildungsbiographien, Erwachsenenbildungsinteressen und -wünsche verbunden wird.“ (Tippelt 1996, 32)

3.3.4. Integrative Erwachsenenbildung im Kontext von Lebenswelten und Älteren

Vom Begriff der integrativen Erwachsenenbildung wird in zweierlei Hinsicht gesprochen. Vor diesem konzeptionellen Hintergrund soll die Erwachsenenbildung im modernen, stark arbeitsteiligen, differenzierten Gesellschaftsmodell die Möglichkeiten schaffen, eine „ausreichende Gemeinsamkeit“, eine hinreichende Homogenität der Gesellschaftsmitglieder in ganzheitlichen Fragen (z.B. Demokratiebewusstsein) und eine Basis für die überlebenswichtige soziale Kooperation zwischen Individuen und Gruppen bilden (vgl. Tippelt 1996, 38; Durkheim 1974, 38). Die Erwachsenenbildung wird zu einem Integrationsort in der Gesellschaft für die verschiedene, teilweise wachsende Teilgruppen (für Ältere, Ausländer, Arbeitslose, Aussiedler (vgl. Tippelt 1996, 40). Das demokratische Überprüfen aus pädagogischer Sicht ist meines Erachtens notwendig, weil es sich bei der soziale Integration nicht mehr um Angleichung, Nivellieren oder Verstehen, sondern um Anerkennung von (kultureller, geschlechtlicher, altersspezifischer) Differenz und Pluralität handelt. Das bedeutet, dass die Grenzen des Fremdverstehens erkannt und anerkannt werden (vgl. Tippelt 1996, 41; Siebert 1993, 79). Ich bin der Meinung, dass die soziale Integration sich auf eine Herausforderung der Kommunikation und des wechselseitigen Verstehens der lebenslagenspezifisch und lebensstilspezifisch sozialen Milieus bezieht.

„Um die neuen Probleme sozialer Integration zu reflektieren, ist die Erwachsenenbildungsforschung gefordert, nicht nur die äußeren Dimensionen der

Lebenslagen, sondern auch die inneren Haltungen, wie Bildungswünsche, Partizipationsbereitschaft, Bindungen, Freizeit- und Berufsinteressen ‚milieuspezifisch‘ zu explorieren.“ (Tippelt 1996, 41)

Um eine andere Art von integrativer Erwachsenenbildung handelt sich es bei ganzheitlicher Bildung und personeller Integration. In der integrativen Erwachsenenbildung werden kognitive, emotionale, soziale und motorischen Kompetenzen des Menschen gefördert, dadurch werden Identitätslernen und Qualifikationslernen nicht getrennt (vgl. Siebert 1993a, 76). Der Grund liegt darin, dass das Individuum verschiedene, manchmal widersprüchliche Rollenerwartungen in Beruf, Familie, Verein, Kirche, Gemeinde etc. vertritt (vgl. Tippelt 1996, 39). Deshalb wird die äußere soziale Ganzheit des Individuums in der differenzierten, modernen Gesellschaft auf Individualisierung bezogen. Der andere Grund besteht darin, dass Erwachsenenbildung ganz selbstverständlich immer wieder als begleitende Praxis zu ihrer allgemeinen und alltäglicher gesellschaftlichen Lebenspraxis in Anspruch genommen wird (vgl. Meueler 1993, 43).

„Nicht zufällig kommt den biologischen Bilanzierungen mit den im Alter sich ausbreitenden Individualisierungstendenzen eine wachsende Bedeutung für das Lernen zu. Kennzeichnend ist, dass nicht mehr wesentlich Neues hinzukommt, aber die Tendenz besteht, Unbewältigtes besser zu integrieren, Halbherziges aufzugeben und noch Unvollendetes abzurunden, um das Leben in seiner Ganzheit anzunehmen. Der Reflexion der eigenen Lebensgeschichte ist somit immer auch die Entwicklung eines ‚Ganzbewusstseins‘ inhärent, eines Wissens um die selbstverantworteten eigenen Grenzen der Handlungsmöglichkeit.“ (Kade 1992, 39)

Ich bin der Meinung, dass das Lernen der Erwachsenen sowohl dem eigenen Wunsch, den eigenen Bedürfnissen, als auch gesellschaftlichen Erfordernissen entsprechen kann, die uns aus Sorge und Angst zu neuem Denken und Verhalten zwingen. Es geht hierbei darum, täglich zu fühlen, zu handeln und nachzudenken, um erneut handeln zu können (vgl. Meueler 1993, 20), da Erwachsene und Ältere in der Lebenssituation die Fragen an

sich selbst und ihre Umwelt beantworten können. Es muss hierbei erwähnt werden, dass Lebensrealität als bewusster Lebensvollzug die Einwirkung auf unsere Umwelt, als gesellschaftliche und darin einbezogen als die persönliche Lebenswirklichkeit bezeichnet wird (vgl. Meueler 1993, 21).

Die Fragen, wie die integrative Erwachsenenbildung der Alltagslebensrealität der Menschen, besonders bei Älteren in der Freizeit, am Arbeitsplatz, im kulturellen Bereich vollzogen wird, hängt mit der Frage zusammen, wie die Erwachsenen und die Älteren in die Bildungsinstitutionen und Bildungsangebote ihrer Alltagspraxis einbezogen werden sollen. Durch die soziale Milieuanalyse wird deutlich, dass die individuellen Akteure relativ autonom und dennoch in Abhängigkeit von ihrer Lebenslage und ihren Lebensstilen sind und Erwartungen an die Erwachsenenbildung und an ihren Erwachsenenbildungsanbieter entwickeln (vgl. Tippelt 1996, 37).

3.4. Eine neue Teilnehmerforschung auf der Grundlage von sozialen Milieus in der südkoreanischen Erwachsenenbildung

Derzeit erfährt die koreanische Gesellschaft einen Strukturwandel, von dem die Älteren besonders stark betroffen sind, da diese sich nicht mehr in traditionelle soziale Rollen bewegen und sie die Individualisierungs- und Pluralisierungstendenz in der modernen Gesellschaft ertragen müssen. Die rasche Industrialisierung, die Entwicklung der Technologie, die rasante Veränderung der Produktionsweise und des Produktionssystems und die Veränderung der Familienstruktur führen folglich zur völligen Umstrukturierung der sozioökonomischen, soziokulturellen Struktur. Die moralische und gesetzlich anerkannte Autorität und stabile Stellung der älteren Menschen ermöglichen eine weitere Identitätsentfaltung (vgl. Yoon 200, 167).

„Indizien des Strukturwandels sind der wachsende Anteil Älterer, die demographische Umkehrung der Lebensalterspyramide, die Ausdehnung der Lebenserwartung und der Lebensaltersphase, die Singularisierung als Lebensform und die Pluralisierung von Lebensstilen im Alter, Phänomene, die durchweg Ältere nötigen, ihr Leben im Alter selbst in die Hand zu nehmen und eigenverantwortlich zu gestalten.“ (Kade 1994c, 9)

Die Älteren haben eine neue Aufgabe, die darin besteht, selbst über die Art ihres Älterwerdens entscheiden können. Außerdem stehen die Älteren in der Verpflichtung, selbst über ihren Lebensweg im Alter zu entscheiden (vgl. Kade 1994a, 17). Aus diesem Grund ist es sinnvoll in der Teilnehmerforschung, die Lebenswelt und Lebensführungen von Älteren zu untersuchen.

Heute ist die TeilnehmerInnenforschung innerhalb der Erwachsenenbildung in Korea meistens auf statistischen Angaben wie Teilnehmerzahlen, Themenbereiche und Erwachsenenbildungsbedürfnisse bezogen. Die altersspezifische Zielgruppenorientierung fehlt, beispielsweise sehr spezifische Antworten auf unterschiedliche Problemlagen und Ansprüche auf Selbstverwirklichung und Qualifizierungsbedürfnissen von Älteren.

Mit der Frage, wie die Altersbildung aufgrund der Interessen der Älteren formell und informell organisiert werden soll, konstituiert sich die Frage, welche Inhalte für die Älteren angeboten werden sollen, als eines der wichtigsten Problemfelder in der Altersbildung. Hier geht es um die sozialen Milieus von Teilnehmern und die gewünschten Altersbildungsinhalte. Meine Botschaft ist, dass die Altersbildung mit den sozialen Milieus der Älteren in engem Zusammenhang steht und die subjektive Bewältigung modernisierten gesellschaftlichen Wandels als ganzheitliche Bildungsaufgabe auszulegen sei.

Im koreanischen Erwachsenenbildungsdiskurs wird von dem Prinzip der Adressatenorientierung bei der Teilnehmerforschung an erster Stelle gesprochen (vgl. Han 2000, 153). Die Erwachsenenbildungsbedarfsuntersuchungen steigen angesichts von bestimmten Themenbereichen, z.B.

Generationenbildung zwischen Älteren und Erwachsenen, Gesundheitsbildung etc., trotzdem stehen die älteren Erwachsenenbildungsbedarfsanalysen mit Fragen des Strukturwandels oder alltagsbezogener Lebenswelten nicht in Zusammenhang. Das bedeutet, dass abgesehen von der schon angesichts der gewandelten Sozialstruktur zunehmend fragwürdigen Einteilung der Bevölkerung in niedrigen, mittleren, gehobenen und höheren Sozialstatus, solche Arbeiten auch jegliche Problematisierung des zugrunde gelegten Kultur- bzw. Bildungsbegriffs fehlt (vgl. Barz 2000, 194).

Hier handelt es sich um alltagskulturelle und gesellschaftlich-politische Handlungsorientierungen der Akteure in den neu entstandenen sozialen Milieus. Damit meine ich, dass der Zusammenhalt der neuen Milieus heute weniger politisch, durch das Bewegungshandeln und die Auseinandersetzung mit ihren Gegnern gesellschaftlich vermittelt ist im koreanischen Erwachsenenbildungsdiskurs. Es geht eher um gemeinsamen Werthaltungen, Lebensweisen, Beziehungsnetze und Alltagsnormen, mit denen die Akteure ihre Identität gegen andere Milieus abgrenzen und stabilisieren. Der Zusammenhang der sozialen Milieuthorien ist durch innere Vielfalt und Verschiedenheit der Lebensstile und des Partizipationsverhaltens gekennzeichnet (vgl. Vester 2001, 311).

„Die unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Kommunikationsmuster, die bevorzugten Erlebnisweisen und alltagsästhetischen Empfindungen, also, die sozial-ästhetische Differenzierung und Segmentierung moderne Gesellschaften sind Ansatzpunkt auch für die Gewinnung von TeilnehmerInnen.“ (Tippelt 1996, 34)

Aus diesem Grund ist es in der Erwachsenenbildung, besonders in der Altersbildung aufschlussreich sich mit sozialen Milieuansätzen zu beschäftigen. Es ist sehr schwer, ganze Gruppen von Älteren, deren Bedürfnisse und Erwartungen von Altersbildung zu befriedigen. Daher ist

es sinnvoll, dass die Differenzierung und Pluralität der Älteren im Zusammenhang mit den sozialen Milieus berücksichtigt wird.

4. Theoretische Rahmenbedingungen

4.1. Die Lebensstilforschung und Milieumodelle

Wie oben erläutert, geht es in der vorliegenden Arbeit um die Erklärung des Verhältnisses zwischen Altersbildung und sozialen Milieus, wobei die Ungleichheitsforschung und das Lebensstilkonzept Berücksichtigung finden. In den letzten Jahrzehnten lässt sich in den Sozialwissenschaften eine Wiederentdeckung der ästhetischen und expressiven Dimension beobachten (vgl. Barz 1996, 93). Die neuere kulturelle Sozialstrukturanalyse wird durch französische Sozialwissenschaftler wie Pierre Bourdieu und Vertreter der deutschen Kultursoziologie wie Gerhard Schulze vorangetrieben. Bei ihnen geht es um die analytische Vermittlung von objektiver Lebenslage und subjektiven Orientierung. In diesem Kapitel wird die Genese der Lebensstilkonzepte bei Bourdieu, Schulze und das SINUS-Konzept erläutert.

„Lebensstile sind gruppenspezifische Formen der Alltagsorganisation und -gestaltung, die auf der Ebene des kulturellen Geschmacks und der Freizeitaktivitäten symbolisch zum Ausdruck kommen“. (Spellenberg 1995, 57)

Bei der sozialen Strukturanalyse spricht Bourdieu (1982) davon, dass die soziale Differenzierung aus „ökonomischem Kapital“ und „kulturellem Kapital“, denen er als dritte Größe die Quantität und Qualität sozialer Beziehungen („soziales Kapital“) zuordnet, entspringt. Lebensstile werden für Bourdieu damit nicht als spontanes Resultat ästhetischer Empfindungen, sondern als das sozialisatorische Produkt eines Erziehungsprozesses, in dem der Geschmack klassenspezifisch gelernt wird, dargestellt (vgl. Barz 1996a, 94). Unter dem Begriff von Habitus werden für Bourdieu die verschiedenen Strategien des gesellschaftlichen Konkurrenzkampfes

sozialer Gruppen als unterschiedliche Geschmackstile und Lebensgewohnheiten verstanden. Bei Bourdieu unterscheiden sich die gesellschaftlichen Klassen nicht nur durch ökonomisches Kapital, sondern auch durch klassenspezifische Kulturformen (vgl. Barz 1996a, 95). Die Analyse Bourdieus wird als strukturorientierter Ansatz bezeichnet.

Im Gegensatz dazu wird die Analyse von Schulze als subjektorientierter Ansatz beschrieben (vgl. Choi 2001, 23). Eine Rolle spielt darüber hinaus die Unterscheidung bei Schulze zwischen Erlebniskomponenten, die nicht durch Ökonomie, sondern durch reine Geschmackfragen von Gruppenbildung bestimmt werden (vgl. Barz 1996a, 95). Die soziale Gruppenbildung steht im Zusammenhang sowohl mit der sozialen Lage als auch mit dem alltagsästhetischen Lebensstil. Bei Schulze sind alltagsästhetische Zeichensysteme in mindestens drei Hinsichten von Bedeutung:

- Erstens die verfestigten Handlungs-, Selbstdarstellungs- und Genussgewohnheiten,
- zweitens dienen sie weiter der Symbolisierung der eigenen Lebensphilosophie und
- drittens sind sie zur sozialen Abgrenzung, zur Distinktion geeignet (vgl. Barz 1996a, 96).

Es handelt sich um die Ästhetisierung der Lebenswelt, so dass die Symbole der Lebensführung (Auto, Urlaub, Kleidung etc.) zunehmend aus Ornamenten des Alltagsleben zu dessen konstituierendem Baustein werden (vgl. Barz 1996a, 96). Für Schulze sind die wichtigsten sozialen Milieudeterminanten das Alter (Trennlinie bis 40 Jahre) und das Bildungsniveau (höhere vs. niedrige Bildung), diesen ordnet er fünf sozialästhetische Milieus zu. Ein problematischer Punkt ist, dass der Begriff von Schulze und Bourdieu, Lebensästhetik und Habitus, empirisch ungenügend fundiert ist. Im Gegensatz dazu entwickelt das SINUS-Institut einen pragmatischen Ansatz von Lebensweltforschung mit einem

Milieumodell, das als theoretische Basis qualitativ-empirische Forschung über Weiterbildungserfahrungen und -erwartungen begründen kann (vgl. Barz 1996a, 100).

„Mit dem verwendeten Milieubegriff gehen neben der sozialen Lage grundlegende Wertorientierungen ebenso wie Alltagsroutine, Wunsch- und Leitbilder, Ängste und Zukunftserwartungen in die Sozialstrukturanalyse ein. Die Sinus-Milieus fassen demnach Menschen zusammen, die sich in Lebensauffassung, Lebensstil und Lebensführung ähnlich sind und damit Einheiten innerhalb der Gesellschaft bilden“. (Barz 2000, 27)

Das SINUS-Institut hat die Analyse in Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Erwachsenenbildungsangeboten für politische Bildung und ihren sozialen Milieus und alltäglichen Lebensstilen vorgenommen. Die SINUS-Milieus unterscheiden sich in einem zweidimensionalen koordinierten Raum, einerseits nach der traditionellen sozioökonomischen Schichtung und andererseits nach der Wertorientierung (vgl. Barz 2000, 27). Die Lebensweltforschung von SINUS stellt eine eigenständige Studie zur milieuspezifischen Wahrnehmung von Erwachsenenbildung dar. Dem SINUS-Modell liegt der Versuch zugrunde, soziale Lage, Werthaltungen und sozioökonomisches Zeichensystem zu integrieren. Bei der SINUS-Lebensweltforschung handelt es sich um das Insgesamt der subjektiven Wirklichkeit eines Individuums, welches alle bedeutsamen Erlebnisbereiche des Alltags (Arbeit, Familie, Freizeit, Konsum usw.), die für die Entwicklung von Einstellungen, Werthaltungen und Verhaltensmustern (vgl. Barz 1996a, 100) bestimmend sind, umschließt. Wichtig ist, dass soziale Milieus ‚als subkulturelle Einheiten innerhalb einer Gesellschaft, die Menschen ähnlicher Lebensauffassung und Lebensweise zusammenfassen‘ (vgl. Barz 1996a, 101) verstanden werden.

Im deutschen Erwachsenenbildungsdiskurs besteht ein neuer Ansatz der 90er Jahre darin, die Bildungsinteressen und das Bildungsverhalten logisch zwingend als Erklärungswert von sozialen Milieutheorien zu bezeichnen.

Das Thema der „Differenzierung von Altersgruppen nach dem sozialen Milieus“ wird auf der einen Seite auf die Altersbildungsinstitutionen und Altersbildungsanbieter und auf der anderen Seite auf die Teilnehmenden und deren Bildungsinteressenten bezogen. In diesem Punkt sind die Bildungserlebnisse sowie die lebensweltlichen und biographischen Bezüge von Individuen ein wichtiger Hinweis für didaktische Ansätze bei Lehrzielen und Stoffreduktionen. Deshalb werden die Älteren als Lernzielgruppe an Bedeutung gewinnen.

„Positiv am Begriff der Dienstleistung im Kontext der Erwachsenenbildung ist die Verpflichtung des Dienstleistungsanbieters auf das kundenorientierte ‚uno-acto-Prinzip‘, also der unmittelbare Zusammenhang von Dienstleistungsherstellung und Dienstleistungskonsum und damit die große Bedeutung von Interaktion und interpersoneller Kommunikation“. (Tippelt 1996, 16)

Die Altersbildungsinstitutionen sprechen von eigener inhaltlicher und sozialer Integration, Kooperation, Kommunikation, Information, Beratung und inhaltlich-konzeptioneller Zusammenarbeit (vgl. Barz 1996b, 9). Inzwischen wird die Differenzierung von Altersbildung am Bildungsmarkt widergespiegelt. Infolge der Marktorientierung von Altersbildungseinrichtungen ist es von Bedeutung, dass die Erwachsenenbildung zur marktbezogenen Dienstleistungsinstitution wird (vgl. Barz 2000, 9).

4.2. Die sozialen Milieukonzepte in der südkoreanischen Gesellschaft

Die Behauptung einer Differenzierung und Pluralität der Lebensstile von Älteren begründet sich vor dem Hintergrund der soziologischen Ungleichheitstheorien im deutschen Wissenschaftsdiskurs. In den soziologischen Theorien¹⁹ wird gezeigt, warum und in welchem Maße die

¹⁹ Versucht man dennoch, die soziale Ungleichheit im Allgemeinen zu definieren,

Annahme einer Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile auf die Sozialstruktur Auswirkungen haben. Mittels der sozialtheoretischen Analyse wird die Klärung des Verhältnisses zwischen Kultur und Struktur in der Ungleichheitsforschung mit Hilfe des Lebensstilkonzeptes im deutschen Diskurs gewonnen. Im Rahmen der deutschen sozialen Diskussion wird der Zusammenhang von Sozialstruktur und Lebensstilen als die Beziehung zwischen Lebenschancen und Lebensstilen betrachtet (vgl. Müller 1993, 9).

Die Wertorientierung im Alltag, Freizeitaktivitäten, Familienformen und Haushaltsformen oder Konsummöglichkeiten sind in der modernisierten, technologisierten koreanischen Gesellschaft enorm ausdifferenziert. Das Thema „Altwerden und Altsein“ ist im öffentlichen Bewusstsein in der südkoreanischen Gesellschaft zu einem sozialen und individuellen Problem erster Ordnung geworden (vgl. dazu auch Mader 1995a, 13), weil die Alternden in der Moderne eine paradoxe Aufgabe haben. In der modernen koreanischen Gesellschaft steht jedes Individuum unter dem Druck der Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile. Diese Problematik ist besonders für Ältere schwierig zu bewältigen, trotzdem wird die Differenzierungsherausforderung von Älteren nur wenig in der

wird soziale Ungleichheit bezeichnet als bestimmte vorteilhafte oder nachteilige Lebensbedingungen von Menschen, die ihnen aufgrund ihrer Positionen in gesellschaftlichen Beziehungsgefügen zukommen (vgl. Hradil 1993, 147; Choi 2001, 7).

Jeder hat unterschiedliche körperliche, geistige oder physische Eigenschaften und Leistungen. Die Andersartigkeit menschlicher Eigenschaften wäre zwar auch als ein Gegenstand der Ungleichheitsforschung anzusehen, aber von „sozialer Ungleichheit“ kann erst dann Rede sein, wenn die Andersartigkeit einen gesellschaftlichen Zusammenhang hat und daraus die sozialen Folgen resultieren. Die individuelle bzw. gruppenspezifische Andersartigkeit führt zu besseren bzw. höheren oder schlechteren bzw. niedrigen Lebenschancen, Lebensbedingungen und Prestige. Daher ist die Andersartigkeit als soziale Ungleichheit in dem Sinne zu betrachten, „dass einige Menschen gegenüber anderen nicht einfach als in bestimmter Hinsicht verschieden erscheinen, sondern dadurch gleichzeitig auch als besser- oder schlechter-, höher- oder tiefgestellt, bevorrechtigt oder benachteiligt“ (vgl. Bolte/ Hradil 1984; Choi 2001, 8) gelten.

Erwachsenenbildung berücksichtigt (vgl. Han 2000, 167).

Zurzeit steht die südkoreanische Gesellschaft unter dem Einfluss von sozialstrukturellen Wandlungsprozessen, nämlich dem schnellen Übergang von der Vorindustriegesellschaft zur Industriegesellschaft, von dem besonders die Älteren stark betroffen sind. Daraus folgt die Individualisierungs- und Pluralisierungstendenz in Südkorea; die Industrialisierung, die Verstädterung, die Veränderung der Bevölkerungsstruktur, nämlich der Eintritt zur „aging society“ und eine geringere Geburtsanzahl, die Veränderung der Familienstruktur und die Werteveränderung (vgl. Han 2000, 26). Im Laufe der Modernisierung hat der Auflösungsprozess das Individuum betroffen, indem die Individuen in einen verworrenen Zustand geraten sind. Die Verwirrung stellt sich als eine abnehmende kulturelle Anpassungs- und Orientierungskraft sowie als zunehmende Ratlosigkeit dar (vgl. Han 2000, 135; vgl. Müller 1993, 11). Bei der Anwendung der deutschen soziologischen Theorien auf die südkoreanische Gesellschaft ist es bedeutsam, dass mit dieser die empirische Analyse der Sozialstruktur der südkoreanischen Gesellschaft angeleitet werden kann (vgl. Yang 2002, 8).

„Bezogen auf das Feld der Ungleichheitsforschung, spiegelt die Problematisierung des normativen Bezugspunktes – die Infragestellung des Projekts der Moderne – die realen gesellschaftsgeschichtlichen Wandlungen in fortgeschrittenen Industriegesellschaften nach dem Zweiten Weltkrieg wider. Die Diskussion um Individualisierung und die Pluralisierung der Lebensstile, welche die Verschiebung des historischen Bezugspunktes anzeigt, verweist auf die Rolle des gestiegenen Lebensstandards, die angebliche Entstrukturierung der Klassengesellschaft und die Veränderungen im Lebenslaufregime. Die normative Infragestellung des Projektes der Moderne, die in den Debatten von Moderne versus Postmoderne zum Ausdruck kommt, und die Bedeutung gesellschaftlicher Wandlungsprozesses in fortgeschrittenen Industriegesellschaften zusammengefasst sind in meinem Augen für die vorherrschende Verunsicherung im gesellschaftlichen Bewußtsein verantwortlich“. (Müller 1993, 12)

Die wichtigen Gründe für die sozialstrukturellen Wandlungen in Südkorea

liegen im steigenden Lebensstandard sowie im hohen Niveau der sozialen Absicherung und Bildung. Dieserart sozialstrukturelle Wandlungen wirken sich ihrerseits auf die Organisation des individuellen Lebenslaufs aus (vgl. Müller 1993, 31). Trotz der Ungewissheit von Individualisierung und Pluralisierung ist zu beobachten, dass die südkoreanische Gesellschaft über den Hinzugewinn von Lebenschancen für das Individuum erfreut war²⁰. Die südkoreanische Gesellschaft macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass die Lebensstile – neben der Pluralisierung und Individualisierung – die oberste Differenzierung der gesamten sozialen Ungleichheit seien (vgl. Jang 2002b, 125). Die Lebensstil- und Milieukonzepte stellen Großgruppen in der Gesellschaft dar, die nicht auf die ökonomische Sphäre Bezug nehmen wie Klassen- und Schichtmodelle, sondern auf gemeinsame Verhaltensweisen oder Werthaltungen. Sie werden für die Untersuchung unterschiedlichen Wohlbefindens interessant, weil individuelle oder gruppenspezifische Bewertungsmaßstäbe das Wohlbefinden beeinflussen (vgl. Spellernberg 1995, 53). Neben der sozialen Lage sind daher die Ergebnisse der Milieuforschung aufschlussreich.

„Lebensstile ermöglichen diese Anschlußfähigkeit in besonderem Maße, weil sie distributive und relationale Ungleichheitsverhältnisse mit der Grammatik einer historischen Lebensform und dem kulturellen Sinn und der Bedeutung von individueller Lebensführung zu verknüpfen erlauben“. (Müller 1993, 370)

Mit dem „Modernisierungsprozess“ in der Gesellschaft verlieren die Älteren traditionelle Rollen und Identitäten. Diese Entwicklung lässt sie innerhalb neuer Zwänge, aber auch Möglichkeiten für das Älterwerden

²⁰ Vor der Industrialisierung stand die südkoreanische Gesellschaft stärker unter dem Einfluss gemeinschaftlicher als individueller Identität. Vom Gesichtspunkt des gesellschaftlichen Wandlungsprozess aus betrachtet wird das Individuum in der südkoreanischen Gesellschaft in der heutigen Zeit vom Druck der früheren homogenen Gemeinschaft befreit. Nunmehr gerät das Individuum unter dem Druck der Pluralisierung und Individualisierung (vgl. Yang 2002, 6).

leben. Ältere stehen vor der Herausforderung persönliche Schwerpunkte, alltägliche Lebensformen, freizeitkulturelle Tätigkeiten und Hobbys sowie eine eigene Identität entwickeln zu müssen. Daraus ergeben sich bedeutende Konsequenzen für die Lebensgestaltung und die Bewusstseinsformen der Älteren, indem neue soziale Milieus entstanden sind (vgl. Han 2000, 147). Bei verbessertem Lebensstandard und pluralisierten Lebensformen benötigt man eine Lebensstilanalyse, die nicht nur die Sozialstrukturanalyse, sondern auch eine notwendige Ergänzung und Verfeinerung zur Erfassung individueller Lebensformen eröffnet. Die gewachsenen Stilisierungschancen und -neigungen in Südkorea spielen unter anderem bei dem hier diskutierten Modernisierungsprozess eine wichtige Rolle. Lebensstile der Älteren treffen auf unterschiedliche alltagskulturelle Voraussetzungen, welche sich wiederum differenzieren. Bei Südkorea handelt es sich damit um eine Gesellschaft, deren Entwicklung durch eine schnelle Umbruchszeit charakterisiert ist. Vor allem seit dem Koreakrieg haben sich in Südkorea neue Möglichkeiten zur Individualisierung eröffnet, und zwar durch die durchschnittliche Anhebung des Lebensstandards, die Abschaffung von Ordnungsstrukturen, die Erweiterung des Konsumangebots, Reisefreiheit und freiem Medienzugang. Gleichzeitig sind neu entstandenen Belastungen nicht zu übersehen: Soziale und kulturelle Einrichtungen werden geschlossen, die bisher einen Teil der persönlichen Biographie und sozialen Identität ausmachten. Dabei sind besonders die Älteren von neuen Anforderungen und enormen Anpassungsleistungen betroffen. Methodologisch bleibt zunächst fraglich, ob Lebensstilkonzepte, die für deutsche Gesellschaften und den deutschen Wissenschaftsraum konzeptionalisiert worden sind und von mir berücksichtigt werden, so ohne Weiteres, auf die südkoreanische Gesellschaft angewendet werden können.

„Der externe Modernisierungsdruck geht vor allem von der Ausweitung der

Aufgaben der Weiterbildung aus, von der wachsenden Konkurrenz in diesem Bereich durch mehr und speziellere Anbieter sowie von den äußerst differenzierten Erwartungen der an Weiterbildung interessierten sozialen Gruppen und Milieus. Der interne Modernisierungsdruck ist auf die Professionalisierung des Personals zurückzuführen, denn nun werden nicht nur von außen, sondern von innen höhere Qualitätsansprüche an die eigene Arbeit gerichtet und durchgesetzt. Durch diesen doppelten Modernisierungsdruck entsteht zunächst nur eine stärkere Profilbildung einzelner Institutionen, aber es existiert auch die Gefahr, dass durch mehr Marktnähe und Wettbewerbsorientierung wichtig pädagogische Anliegen verlorengelassen werden und dass sich in der Weiterbildung die Begriffe „Management“, „Effektivität“ oder „Kundenorientierung“ zu einem überwertigen positiven Mythos aufblasen“. (Tippelt 1996a, 182)

Und zwar führt die Bedeutung von Lebensstilen als Konfliktquelle, Innovationschance und -hemmnis zur Untersuchung der Ausdifferenzierung (vgl. Spellerberg 1996, 12). Ich denke, dass das Lebensstilkonzept zur Erfassung von Pluralisierung und Differenzierung der Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung erfolgversprechend ist. Die Älteren entwickeln in Abhängigkeit von ihren sozialen Milieus je spezifische Lebensstile wie Identitätsstärkung – auch als Zuordnung und Abgrenzung gegenüber anderen Älteren, indem die praktizierten Lebensstile als symbolische und sichtbare Beschreibung der sozialen Lage, sozialen Erfahrungen und individuellen Orientierungen fungieren.

In der vorliegenden Arbeit beschäftige ich mich mit dem Zusammenhang von Subjekt (Teilnehmenden) und Altersbildungsinstitutionen vor dem Hintergrund von sozialen Milieutheorien. Hierbei interessieren einerseits die individuellen und biographischen Ausprägungen von Lebenslagen und Bestrebungen Älterer, wobei im Einzelnen die Rolle von Bildungsaktivitäten zu betrachten wäre. Andererseits handelt es sich aus Sicht der Institutionen um kollektive Lebenslagen von Adressaten und Teilnehmenden (vgl. Wittpoth 2003, 56). Benötigt werden demnach konkrete Anhaltspunkte für die Konzeption und Umsetzung eines zielgruppenspezifischen Marketings, deren Grundlage die Berücksichtigung

von Lebenswelt, Kenntnissen über die Zielgruppen sowie die sich immer weiter ausdifferenzierenden Bedürfnisse, Motive und Interessen, im Rahmen unterschiedlicher sozialen Milieus sind.

Es wird in Südkorea die Meinung vertreten, dass die empirische Forschung zur Individualisierung und Pluralisierung nicht nur für die Analyse von Sozialstrukturen, sondern auch für die von Lebensstilen legitim sei, weil die Differenzierung selbst zu dem wurde, was als die Gesamtheit kulturellen Lebens prägend angesehen werden kann (vgl. Yang 2002, 166). Das betrifft insbesondere zwei Entwicklungsrichtungen, nämlich die der Sozialstruktur und die des Wandels des Lebenslaufs (vgl. Müller 1993, 29).

Müller spricht vertiefend von drei unterschiedlichen Aspekten der Individualisierungsthese:

- Der Prozeß der Individualisierung führt zu einer rapiden Erosion kollektiver Lebensformen.
- Die Individualisierung beinhaltet die Vorstellung eines institutionalisierten Lebenslaufs, der die Kontinuität einer verlässlichen Lebensspanne, die Sequenzialität des Ablaufs und die Biographizität im Sinne von ‚Codes von Individualität‘ verbürgt (Kohli 1988; 37)
- Die enorme Standardisierung von Lebensverläufen erfolgt zugleich durch die Ausbildung von wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssystemen.

Individualisierung stellt sich zugleich als biographische Selbstthematization, als Spannung zwischen konventioneller Normalbiographie und biographischer Einzigartigkeit und schließlich als Standardisierung und Differenzierung dar. (vgl. Müller 1993, 33-35).

Mit Begriffen wie Individualisierung, Enttraditionalisierung, Differenzierung oder Pluralisierung der Lebensstile werden die gesellschaftlichen Entwicklungen der Nachkriegsjahrzehnte in der soziologischen Debatte beschrieben (vgl. Spellernberg 1995, 53). Aus der Auseinandersetzung mit dem Konzept des Sozialstils kann geschlossen werden, dass die Lebensstilanalyse demzufolge kein Ersatz für die Sozialstrukturanalyse, sondern eine notwendige Ergänzung und sinnvolle Verfeinerung bedeutet (vgl. Müller 1993, 369).

4.3. Das Selbstverständnis der Erwachsenenbildung über Aufgaben in der Altersbildungsinstitutionen

In einer Gesellschaft, die demokratisch organisiert ist, konkurrieren verschiedene Interessen. Die pädagogisch mächtigen Interessen stammen aus den gesellschaftlichen Organisationen, die auf unterschiedlichen Wertvorstellungen basieren. Die Durchsetzung von jeweiligen Werten und Normen findet in einer pluralistischen Gesellschaft nicht nur im ökonomischen, sondern auch im pädagogischen Handlungsfeld statt. Das schließt nicht aus, dass beim Bildungsverständnis der Erwachsenenbildung/ Altersbildung das ‚lebenslange Lernen‘ im Vordergrund steht. Altersbildung zielt nach dem Südkoreaner Han wesentlich auf Lebensorientierung und erfolgreiches Älterwerden, Zukunftsvorbereitung sowie die Strukturierung eines lebensbegleitenden Erfahrungsprozesses ab (vgl. Han 2000, 189). Entscheidend ist zugleich bei der Erwachsenenbildung wie auch bei der engeren Altersbildung, dass Lernen als ein individueller Vorgang verstanden wird, der auf einer Wechselwirkung von lernendem Subjekt und Umwelt beruht. (vgl. Borst 1997, 69). Ähnlich lässt sich auch das Verhältnis von sozialer Lage und Weiterbildung erklären, indem das milieuspezifisch eingefärbte Lernen Erwachsener zur Entfaltung einer fruchtbaren Pluralität in der Gesellschaft beiträgt.

Diesen Mechanismus macht sich die organisierte Erwachsenenbildung zu Nutzen, indem die meisten gesellschaftlichen Interessengruppen die Erwachsenenbildung als ein Instrumentarium zum Erhalt der Organisation und zur Durchsetzung der Normen, die sie vertreten, einsetzen (vgl. Yi 1997, 44). Die gesellschaftlichen freien Träger der Altersbildung – hier insbesondere die fünf Gruppen: private Träger, Religionsgemeinschaften, Wohlfahrtsverbände, Communitycenter und Hochschulen – die in dieser Arbeit behandelt werden, haben eine starke Aktivität und fungieren längst

als feste Größe der Altersbildung in Südkorea.

„Der Begriff der ‚Institutionen‘ ist offener, bezieht sich auf tradierte Werte und Normen, die bestimmte Bereiche des menschlichen Zusammenlebens – im Vergleich mit ‚Organisationen‘ gewissermaßen ‚unsichtbar‘ regulieren. Gleichzeitig wird jedoch in weiten Bereichen von der ‚institutionalisierten Weiterbildung‘ oder der ‚Institutionen VHS‘ usw. geredet, wobei letztere sich unter Umständen auch noch als ‚lernende Organisation‘ beschreibt. Diesem diffusen Gebrauch beider Begriffe schließe ich mich hier an, um noch ‚verständlich‘ zu bleiben; denn ‚Weiterbildungsorganisation‘ bedeutet im ‚normalen‘ Sprachgebrauch etwas anders als ‚Weiterbildungsinstitution‘. In der Tendenz sind mit ‚Institution‘ im folgenden Text eher Einrichtungen der Weiterbildung (also z. B. Volkshochschulen, Familienbildungsstätten, Berufsbildungswerke usw.), mit ‚Organisation‘ eher Firmen Behörden usw. gemeint“. (Wittpoth 2003, 46)

Aus Sicht der Institutionen lässt sich ein pädagogische Problem bearbeiten, wenn diese zwischen Gesellschaft (mit ihren Anforderungen) einerseits und Subjekt (mit seinen Lebensnöten, Bildungsansprüchen) andererseits vermitteln (vgl. Wittpoth 2003, 46). Es handelt sich weniger um die besonderen Institutionen, die sich der Altersbildung von Individuen und Gruppen widmen, als um Institutionen ganz unterschiedlicher Art, für die das ‚Lernen‘ und ‚Wissensmanagement‘ als (über-)lebenswichtig angesehen werden. In diesem Punkt ist nicht mehr das individuelle Lernen von Angehörigen einer Organisation die Grundlage, sondern die Überzeugung, dass die Organisation als solche lernen muss (vgl. Wittpoth 2003, 50). In diesem Zusammenhang bleibt festzuhalten, dass der angesprochene Lebensstil, zuweilen auch als ‚Alltagsorientierung‘ bezeichnet, zumindest in Teilen auf die Theorie der phänomenologischen Soziologie (vgl. Schütz/ Luckmann 1979) zurückgeht, die die Bedeutung der Lebenswelt für die Entwicklung von Identität und Zugehörigkeitsempfindungen unterstreicht (vgl. Wittpoth 2003, 54).

„Die Botschaft an die Institutionen ist dann, sich auf den eigentlichen Auftrag‘ zu besinnen, zur ‚Bildungsarbeit‘ zurückzukehren. Mit weniger Respekt vor der

Institution und mehr Unterscheidungsmöglichkeiten (durch Anschluss an Theorie) könnte man diesen Befund auch als Ausdruck dessen, ‚lesen‘, dass die Milieus, die von Angeboten allgemeiner Weiterbildung erreicht werden, die Kurse vorzugsweise im Sinne der Bearbeitung von Identitätsproblemen, der szenischen (Selbst-) Darstellung von Informiertheit und Betroffenheit, der Pflege eines besonderen Lebensstils nutzen“.(Wittpoth 2003, 49)

Die Interpretation des ‚Lebensstiles‘ ist bei Alterbildungsinstitutionen eng mit den Subjekten verbunden. Die Institutionen verstehen unter dem ‚Lebensstil‘ nicht nur die Bearbeitung von Individualisierungsproblemen als Folge des Modernisierungsdrucks, sondern auch konkret gruppenspezifische Lebenslagen. Die Institutionen sehen sogar Lebensstile der Subjekte als eine Einheit für eine Zielgruppenorientierung an. Die Institutionen nehmen die Aufgabe in Anspruch, Transformationen und Stabilisierungen der Identität im späteren Leben von Erwachsenen durch neue Deutungen zu unterstützen (vgl. Tippelt 1996a, 175; Alheit 1993). Aus den oben genannten Aufgabenbeschreibungen der Altersbildungsinstitutionen lässt sich ein pädagogisch zentrales Problem ableiten. Dies liegt in der Frage, ob Bildung erst in der Moderne zur Stabilisierung der Lebensführung führt. Entscheidend ist, dass Bildung zur Innenleitung des mobil und individuell gewordenen Menschen beitragen soll, als Entscheidungshilfe bei der stets erweiterten Handlungssicherheit führen und das leisten soll, was vormals die Tradition geleistet hat – unsichere Identität zu stabilisieren (vgl. Tippelt 1996a, 173).

„So ist etwa von ‚Zielgruppenorientierung‘ die Rede, wenn man die Planung von Weiterbildungsprogrammen eher an Kollektiven in besonderen Lebenslagen ausgerichtet. In der ambitionierten Variante sind vorzugsweise solche Gruppen im Blick, die in irgendeiner Weise benachteiligt sind. Pragmatisch wird das Konzept im Sinne eines gezielten Marketing verwandt – in diesem Fall dann meist als Adressatenorientierung‘ bezeichnet“.(Wittpoth 2003, 54)

4.4. Forschungsstand

Mit Sozialmilieuansätzen soll die Bedeutung individuellen Handelns, kultureller Praktiken und von gruppenspezifischer Zugehörigkeit für die Beschreibung und Erklärung berücksichtigt werden. In diesem Teil wird der Blick auf die Empirie gelenkt. Im Bemühen die wachsende Komplexität der Umwelt durch Selbsterfahrung, Diskussion und Reflexion zu meistern, differenziert sich die Gruppe der Älteren in der südkoreanischen Gesellschaft weiter aus. Folglich kümmern sich die Altersbildungsinstitutionen um die Pluralität der Lebensstile und die Relativierung traditioneller Normen (vgl. Tippelt 1996a, 174).

„Vorliegende Untersuchungen präsentieren im Wesentlichen (soziodemographische) Merkmale von Personengruppen, die in mehr oder weniger großen Anteilen Weiterbildung aufzusuchen bzw. ihr fernbleiben“. (Wittpoth 2003, 84).

Die Frage, wie (Nicht-) Teilnahme zustande kommt, muss auf die Ebene der Bedeutung von Weiterbildung an sich (als Form oder soziale Institution) sowie der Partizipation aufgrund unterschiedlich soziodemographischer Merkmale von Personengruppen berücksichtigt werden. Diese Bedeutung stellt sich nicht als einfach dar, sondern wird in unterschiedlichen sozialen Kontexten kommunikativ reproduziert und variiert. Für die allgemeine Erwachsenenbildung sind einerseits lebensweltliche und andererseits institutionelle (Anbieter-) Kontexte relevant (vgl. Wittpoth 2003, 84).

In diesem Punkt geht es um die wissenschaftliche Leistung, Altersbildung als einen selbständigen Handlungsmodus zu verstehen, als eine wichtige Kategorie zur Analyse und Planung der Altersbildungspraxis (vgl. Yi 1997, 53). Bei der notwendig erscheinenden Differenzierung wird die Spezialisierung von Weiterbildungsinstitutionen auf bestimmte Adressaten und Angebote zu berücksichtigen sein (vgl. Friebel 1993, 11), dadurch

werden die Lebenswelt des Teilnehmers und die institutionelle Struktur der Lehr-Lern-Situation miteinander in Zusammenhang gebracht (vgl. Friebel 1993, 32). Um die Frage nach der Wechselwirkung zwischen der gesellschaftlichen Veranstaltung von Altersbildung und dem Altersbildungsverhalten im Lebenszusammenhang zu beantworten, erfolgt die empirische Praxisüberprüfung aufgrund einer Struktur- bzw. Institutionenanalyse zur Lebensweltanalyse (vgl. Friebel 1993, 32).

„Das, was in der Struktur- und Institutionenanalyse zur Entdeckung der Teilmärkte führte, muß bei der Lebensweltanalyse zur Entdeckung von Motiv-, Erfahrungs- und Handlungskontexten im Lebenszusammenhang führen. Es ist gewissermaßen die Umkehrung derselben Fragestellung“. (Friebel 1993, 32).

Die Altersbildungsträger müssen daher zeigen, dass ihre Altersbildungsprogramme die Ausdifferenzierung des Angebots und ihrer verschiedenen Gestaltungsmerkmale vorweisen (vgl. Yi 1997, 59).

„Trotz dieser unterschiedlichen analytischen Möglichkeiten, die zur Ausformung heterogener Ansätze in Psychologie, Soziologie und Marketing führen, teilen alle diese Ansätze die formalen Eigentümlichkeiten und Merkmale des Lebensstilansatzes. Man kann fünf Merkmale unterscheiden:

- (1) Ganzheitlichkeit: das holistische Moment, das schon in dem emphatischen Begriff ‚Leben‘ und der Nähe zur Lebensphilosophie zum Ausdruck kommt.
- (2) Freiwilligkeit: das voluntaristische Moment, das im Prozeß der ‚Stilisierung‘ zum Ausdruck kommt, verweist auf die Wahlmöglichkeiten, vor allem, wenn man den Plural ‚Lebensstile‘ gebraucht.
- (3) Charakter: das Moment der ‚Eigenart‘ oder des ‚Stils‘ verweist auf die typische Ausformung eines Musters, das dem Lebensstil sein unverwechselbares und identifizierbares Gepräge gibt.
- (4) Verteilung der Stilisierungschancen: das Ausmaß der Stilisierungschancen in einer Gesellschaft ist ganz allgemein abhängig vom Wert- und Normsystem und dem materiellen Wohlstand einer Gesellschaft. Ein pluralistisches Wert- und Normsystem und gesellschaftlicher Reichtum sind notwendige Bedingungen zur Steigerung individueller Wahlfreiheit und zur Vervielfältigung von Lebensstilen.
- (5) Verteilung der Stilisierungsneigung: So wie es ganz allgemein eine Verteilung von Stilisierungschancen gibt, so existiert auch eine spezifische Verteilung der Stilisierungsneigung, je nachdem, ob man die

gesellschaftliche oder individuelle Ebene betrachtet. Ganzheitlichkeit, Freiwilligkeit, Charakter oder Eigenart, Verteilung der Stilisierungschancen und der Stilisierungsneigung sind formale Merkmale der Lebensstilkonzeption, die implizit und explizit den meisten Lebensstilkonzeptionen zugrunde liegen“. (Müller 1993, 374–376)

Es ist für Altersbildungsinstitutionen von großer Bedeutung zu verstehen unter welchen Umständen Ältere an Altersbildung teilnehmen und wann nicht (vgl. Wittpoth 2003, 85). Dabei soll folgender Aspekt der Qualitätsforschung berücksichtigt werden:

„Qualitativ orientierte Forschung will die besonderen Eigenschaften und Merkmale (also ‚Qualität‘ im Sinne der Beschaffenheit) eines sozialen Feldes möglichst genau, differenziert und gegenstandsnah erfassen. Sie will nicht ‚messen‘, sondern ‚verstehen‘, was in ihrem jeweiligen Objektbereich geschieht. Zentral ist dabei die Perspektive des Handelnden, die Untersuchungsgegenstand ist. Es geht nicht um die Überprüfung des Bildes, das Forschenden sich von einem Ausschnitt der Welt machen, sondern um das Weltverständnis derer, die untersucht werden“. (Wittpoth 2003, 87)

Am Beispiel der Altersbildungsinstitutionen in Pusan kann man deutlich machen, wie eine Differenzierung von Altersbildung auf dem Bildungsmarkt und eine Berücksichtigung der Zielgruppenorientierung erfolgen. Dabei gilt es die Zielgruppenorientierung nicht nur normativ, sondern milieu- und lebenslagenspezifisch, also empirisch zu interpretieren (vgl. Tippelt 1996a, 183). Durch die eingeführten Fragebogen wird zur Kenntnis genommen, dass sich folgende Angaben auf Institutionen beziehen, die Bildungsveranstaltungen mit Älteren durchführen, auch wenn sie sich selbst nicht unbedingt als eine solche Institution verstehen (vgl. Eckert 1996, 52). Die Auswertung des eingesetzten Fragebogens orientiert sich in meiner Arbeit an folgenden Hauptfragestellungen:

- Welche institutionsbezogenen Differenzierungen lassen sich auf dem Altersbildungsmarkt in der Stadt Pusan rückblickend erkennen?

Inwiefern existieren Anhaltspunkte für eine wachsende Segmentierung des Marktes?

- Welche Anzeichen für Veränderungen der Altersbildungsinhalte, der Angebotsschwerpunkte und der angesprochenen Zielgruppen lassen sich in den Altersbildungsinstitutionen auffinden?
- Wie wird die Biographizität der Teilnehmenden bei der Programmplanung bzw. inhaltlichen Didaktisierung berücksichtigt?

Diese drei Fragen und die daraus resultierenden Aufgabenstellungen der Altersbildung können als eine Herausforderung der subjektbezogenen Lebensstile aufgefasst werden. Ob die Altersbildungsteilnahme sich in konkreten Lebenszusammenhängen vor dem Hintergrund institutionalisierter Regelungen, kultureller Botschaften und subjektiver Sinn- und Wirklichkeitsverständnisse realisiert (vgl. Friebel 1993, 35) oder ob eine Diskrepanz zwischen ihren Theorieansätzen und ihre Praxen hervortritt, werden die folgenden empirischen Analyseteile zeigen.

5. Methodische Anlage der Untersuchung zur Altersbildung in Pusan/Südkorea

5.1. Untersuchungsdesign

Eine Befragung der AltersbildungsteilnehmerInnen zu Lebensstilen bietet vielfältige Möglichkeiten, beinhaltet aber auch Restriktionen. Die hier vorgenommene repräsentative Stichprobe beinhaltet, dass bildungsgewohnte TeilnehmerInnen befragt wurden, dass der Zusammenhang zu sozialstrukturellen Merkmalen analysierbar ist und dass der jeweilige Anteil eines Lebensstiltyps von den Älteren beurteilt wird. Darüber hinaus wird der Zusammenhang zwischen den Bildungsinhalten und die Passung mit den Bildungsbedürfnissen der jeweiligen Altersbildungsinstitutionen untersucht werden können, beispielsweise der Aufgriff von Lebensstilen, Bildungsmotiven und Bildungserwartungen. Diese wohl einmaligen Untersuchungsmöglichkeiten beinhalten für die Entwicklung eines Fragebogens zum Altersbildungsmarkt jedoch auch ein Problem: die Limitierung von verfügbaren Interviewzeiten. Es handelt sich um eine standardisierte, mündliche Befragung, die insgesamt eine halbe Stunde nicht überschreiten sollte und auf die Hauptgesichtspunkte der Fragestellung konzentriert sein sollte, weil die Älteren die Schwierigkeit haben, zu lesen und sich interviewen zu lassen.

Meine Hypothese lautet, dass die Ausrichtung der Altersbildungsinstitutionen allgemein nach den Altersbildungsbedürfnissen der jeweiligen sozialen Milieus variiert. Dabei werden die folgenden Fragen verfolgt: Welche Differenzierung manifestiert sich in den Altersbildungsinstitutionen? Welche Kriterien für die Teilnahme legen Ältere zugrunde? Welche Bildungsangebote erwarten die Älteren?

Im Erwachsenenbildungsmarkt, besonders im Altenbildungsmarkt, geht es

um eine Differenzierung und Konkurrenzfähigkeit der Bildungsinstitutionen, indem die altenspezifische Zielgruppenorientierung berücksichtigt wird und indem damit den südkoreanischen Älteren hinsichtlich der zunehmenden Tendenzen von Heterogenität, Individualisierung und Pluralisierung entsprochen wird. Lebensstilaspekte spielen bei der Anpassung an die veränderte Gesellschaft eine erhebliche Rolle; insofern lassen sich Altersbildungsbedürfnisse anhand von Lebensstilen vermutlich gut identifizieren, da Lebensstile Orientierungen und Interessen erfassen, die für die Bewertung der Bildung von großer Bedeutung sein dürften. Altersbildungsinstitutionen können auf diese Weise möglicherweise bessere Planungshinweise erhalten als aufgrund der vorwiegenden Orientierungen an sozialstrukturellen Merkmalen.

Damit ist bereits der Rahmen angedeutet, in den sich die vorliegende Arbeit einordnet. Meine Untersuchungsfragebögen bestehen aus drei Themenfeldern der Exploration.

Teil A: Hier sollten die für die sozialen Milieus wichtigen Informationen transportiert werden: die Lebensphilosophie, was Älteren bei der Erziehung ihrer Kinder besonders wichtig ist und das Freizeitverhalten.

Teil B: Hier werden persönliche Erfahrungen in der Altersbildung sowie die Erwartungen von Altersbildungsinstitutionen besprochen. Entsprechend der erwähnten Schwerpunktsetzung werden Altersbildungsprogramme ausführlich thematisiert. Besonders wird nach den persönlichen Erwartungen im Hinblick auf die konkrete Angebotsgestaltung gefragt.

Teil C: Hier werden allgemeine sozialstrukturelle Bedingungen besprochen. Fragen zum Geschlechterverhältnis, Alter,

Wohnverhältnis, Schulabschlüsse, Berufstätigkeit etc. werden durch die Schilderung des Älteren thematisiert.

Mit Hilfe der erhobenen Daten werden institutionelle, inhaltliche und personale Differenzierungsprozesse auf der Altersbildungs-Anbieterseite des Erwachsenenbildungsmarkts dargestellt. Es wird sodann der Schluss gezogen, dass Differenzierung hier als eine kontingente Entwicklung verstanden werden muss und keinesfalls als eine generalisierende Richtungsbehauptung für die Altersbildung gelten kann. Es kann also durchaus angenommen werden, dass die Differenzierung sich im Sinne zunehmender Spezialisierung und Arbeitsteilung ergibt.

5.2. Grundgesamtheiten und Stichproben

Der empirischen Untersuchung liegt eine Stichprobe aus der Stadt Pusan zugrunde. Die Befragten sind die TeilnehmerInnen der in Pusan City Hall angemeldeten Altersbildungsinstitutionen, welche in den verschiedenen Stadtteilen von Pusan Altersbildung für über 65-Jährige im Jahr 2000 angeboten haben²¹.

²¹ Quellen: Südkorea. National Statistical Office „Population prospects 2000“

Tabelle 4: Gesamtheit, geplante und realisierte Stichprobe

Stadtteil	Prozentsatz an Ältere Bewohnern	Stichprobe	
		geplant	realisiert
Pusanjin-Gu	11,37%	114	111
Haeundae-Gu	10,82%	108	75
Saha-Gu	10,24%	102	84
Book-Gu	8,17%	81	80
Sasang-Gu	8,01%	80	81
Nam-Gu	7,92%	79	77
Dongrae-Gu	7,91%	79	79
Guemsung-Gu	7,77%	78	71
Yeonjea-Gu	5,89%	59	59
Youngdo-Gu	4,86%	49	48
Sooyoung-Gu	4,79%	48	48
Se-Gu	4,04%	40	39
Dong-Gu	3,32%	33	32
Geasaung-Gun	1,86%	19	18
Jung-Gu	1,58%	16	15
Gangsu-Gu	1,47%	15	15
Gesamt	100,00%	1000	932

(Quelle: Südkorea. National Statistical Office „Population prospects 2000“)

Die Grundgesamtheit und die geplante sowie realisierte Stichprobe stellen sich wie folgt dar (vgl. Tabelle 4). Vergleichen wir die realisierte mit der geplanten Stichprobe, dann ergibt sich aus der Tab. 4, dass insgesamt 93,2% (n=932) der geplanten Stichproben (n=1000) realisiert wurden.

Die Gründe für die Ausfälle liegen in der Unvollständigkeit der Beantwortung: Einige Fragebögen wurden nicht eindeutig beantwortet, so dass wir diese in die Datenauswertung nicht einbeziehen konnten. Ältere

Befragte haben zum Teil unklar geantwortet und befragende Studierende haben wegen der beschränkten Interviewzeit unklar angekreuzt. Ein weiterer Grund für die Ausfälle kann darin liegen, dass die eingesetzten Fragebögen vom Umfang her zu lang und zu umfangreich waren, auch im Vergleich zu bisherigen Fragebögen zum Thema „Älterenbefragungen“.

5.3. Datenerhebung und statistische Analyse

Die empirischen Untersuchungen wurden anhand eines Interviews mit Altersbildungsteilnehmer von Pusan in Südkorea vom 17. November bis 08. Dezember 2004 durchgeführt. Die Datenerhebungen wurden in der Form strukturierter, mündlicher Befragungen meist mit geschlossenen Fragen durch Studierenden der Universität *Dongui* in Pusan im Rahmen eines Methodenkurses im Wintersemester 2004 durchgeführt.

Die Daten aller Fragebögen wurden mit Hilfe des SPSS-Programmes zu SPSS-Dateien zusammengefasst. Ziel der Altersbildungsmarktbefragung war es, anhand der Merkmale zum Freizeitverhalten, zur Lebensorientierung, zu Altersbildungserwartungen und zu sozialen Bedingungen die Altersbildungsinstitutionen homogen und klar zu differenzieren zu können. Dafür bieten sich zwei methodische Verfahren an: zum einen ein schrittweise vorgehendes Verfahren einer Faktoranalysen, und zum anderen Regressionsanalysen und Korrelationsanalysen. Dadurch wird nicht nur eine Homogenität von Variablen als Wert von Variablen zu finden sein, sondern es werden auch Aufbauelemente untersucht, um Phänomene zu erklären (vgl. Auh 2003a, 123). Mit Hilfe von explorativen Faktorenanalysen (Hauptkomponentenanalysen) werden einzelne Themenbereiche vorstrukturiert, um sie anschließend der Regressionsanalyse sowie Korrelationsanalysen zu unterziehen.

Die erste Faktorenanalyse stellt im Allgemeinen ein Verfahren dar, durch

das eine größere Anzahl von Variablen gemäß ihrer korrelativen Beziehungen auf möglichst wenige latente Variablen zurückgeführt werden und damit in voneinander unabhängige Gruppen klassifiziert werden kann. In dieser Untersuchung dient die Faktorenanalyse zur Rekonstruktion und Reduzierung von bereichsspezifischen Variablen, um Verhaltensmuster zu finden und um sie anschließend der Regressionsanalyse zu unterziehen. Hier wurden Faktorenanalysen verwendet, und daran anschließend eine orthogonale Rotation nach der Varimax-Methode durchgeführt, um eindeutige Ergebnisse zu gewinnen und damit die Faktorenstrukturen²² leichter und besser interpretieren zu können. Die höhere Anzahl von Variablen aus expressiven Bereichen bedeutet jedoch, dass diese Merkmale stärkeres Gewicht erhalten als diejenigen aus dem interaktiven und dem evaluativen Bereich. Dem entspricht, dass eher sichtbares, symbolisches Handeln und weniger Orientierungen im Zentrum des Lebensstilkonzeptes (vgl. Spellerberg 1996, 115).

Bei der Regressionsanalyse²³ wurden die Einflüsse mehrerer unabhängiger Variablen ermittelt, um Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu finden (vgl. Auh 2003a, 123). Bei der multiplen Regressionsanalyse wird die Einflussgröße einer unabhängigen Variable innerhalb mehrerer unabhängiger Variablen auf abhängige Variablen geprüft. In der deutschen

²² Die faktorenanalytischen Ergebnisse werden in der Untersuchung nach folgenden Kriterien optimiert. Für die Beurteilung, in welchem Ausmaß die Ausgangsvariablen miteinander korrelieren, werden hier KMO-Werte (für die Gesamtheit aller Ausgangsvariablen) und MSA-Werte (für jede einzelne Variable) vorgenommen, wobei der Wert von mindestens 0,50 gefordert wird. Eine weitere Optimierung der Ergebnisse bestand darin, Mehrfachladungen der Variablen (über einem Niveau von 0,30) möglichst zu vermeiden, doch wurde die Ausnahme zugelassen, wenn die inhaltliche Interpretation über die Mehrfachladung erforderlich war. Das Optimierungsverfahren der faktoranalytischen Ergebnisse hat zur Folge, dass einige Ausgangsvariablen zur Bildung des Verhaltensmusters nicht berücksichtigt werden konnten (vgl. Choi 1995, 62).

²³ Um Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge herauszufinden, d.h. den Einfluss mehrerer unabhängiger Variablen zu ermitteln, wurden hier drei Regressionsanalysen verwendet. Bei der hier verwendeten multiplen linearen Regressionsanalyse werden in einem zweiten Schritt weitere Methoden vorgenommen (vgl. Choi 2001, 62).

Studie von Tippelt u.a., 2003, die sich auf die Stadt München bezieht, wird sich mit dem Zusammenhang von sozialer Lage und Erwachsenenbildung beschäftigt. In dieser Studie wird neben zahlreichen Sozialindikatoren insbesondere das von Sinus-Sociovision entwickelte Milieukonzept aufgegriffen. Ein Spezifikum dieses Ansatzes ist, dass bei der Gruppenbildung und Milieukonstruktion sowohl die soziale Lage als auch die alltagsästhetischen Lebensstile berücksichtigt werden (vgl. Tippelt 2003b, 5). Im Vergleich dazu gibt es einen entsprechenden Ansatz noch nicht in Südkorea, bei dem gruppenspezifische, gesamtgesellschaftliche und individuelle alltagsbezogene Sozialindikatoren und alltagsweltlich orientierte Explorationen verknüpfend erfasst werden.

In diesem Kontext besteht das Ziel nicht nur darin, Lebensstiltypen zu ermitteln, sondern weitgehend die Beziehung zur sozialen Lage zu analysieren und die Erklärungskraft von Altersbildungsinstitutionen für Unterschiede in den Erwachsenenbildungserwartungen zu überprüfen.

6. Die soziostrukturellen Bedingungen

6.1. Statistische Angaben von Altersbildungsinstitutionen in Pusan

Als Folge der südkoreanischen Bildungspolitik, der Lifelong-Education und der Wohlfahrtsgesetze ist die Zahl der Altersbildungsinstitutionen zwischen 1970 und heute dramatisch gestiegen. Altersbildungsanbieter existieren inzwischen unterschiedlicher Natur, trotzdem gibt es gemeinsame Ziele der Altersbildungsakademien. Als solche gelten gesunde Lebensführung im Alter, Kontaktaufbau, Informationsaustausch und gegenseitige Beratung, Lebenshilfe in Gruppen, Hilfe für sinnvolle Lebensgestaltung und Freizeitgestaltung, allgemeine Bildung, Abbau von Konflikten zwischen älteren und jüngeren Generationen, Daseinsorientierung und Bewältigung der Daseinsfrage, Identitätsentfaltung und Selbstverwirklichung (vgl. Yoon 2000, 170; Mo 1997, 109). Altersbildungsinstitutionen in Südkorea nennen sich „Noindähak (Altenuniversität)“, die meisten wurden in den 80er Jahren und 90er Jahren gegründet. Getragen werden die Altersbildungsinstitutionen von verschiedenen religiösen Gruppen, Vereinen der koreanischen Älteren, gemeinnützige Wohlfahrtsstiftungen, Wohlfahrtsstiftungen für die älteren Menschen und Privatbildungsträger (vgl. Yoon 2000, 170; Mo 1997, 103).

Im Jahr 2004 gibt es folgende angemeldete Altersbildungsanbieter in der Stadt Pusan, die ich nach fünf verschiedenen Altersbildungsträgern klassifiziert habe: Private ²⁴ , Wohlfahrtsverbände ²⁵ ,

²⁴ Dazu gehören folgende: Einzelpersonen, verschiedene Institutionen, Verbände, Krankenhäuser, Kaufhäuser etc.

²⁵ Unter der Kategorie der Wohlfahrtsverbände ordne ich nicht nur Wohlfahrtsstiftungen ein, sondern auch alle Formen der Wohlfahrtsvereine. Die Wohlfahrtsverbände besitzen als Hauptfunktion Formen von Sozialhilfe und Pflege und als Nebenfunktion die Altersbildung. Es handelt sich um eine Mischform von Sozialhilfe und Bildung.

Religionsgemeinschaften²⁶, Communitycenter²⁷ und Hochschulen (vgl. Tabelle 5). Die Zeiten der Angebote zur Altenbildung variieren hinsichtlich der Lage und des Umfang: Sie erfolgen ein- oder zweimal die Woche, ein- bis zweimal pro Monat und öfter. Die Unterrichtsdauer liegt zwischen zwei und vier Stunden.

Center für Lifelong-Education gibt es noch häufiger als die 30 Fachhochschulen und Universitäten, welche verschiedene Bildungskurse für Ältere durchführen. In diesen Bildungsveranstaltungen lernen die Älteren nicht mit den jüngeren StudentInnen zusammen, sondern verfügen über eigene Lehrpläne und Curricula. Jedes Bildungszentrum für Ältere in den Fachhochschulen und Universitäten hat unterschiedliche Besucherzahlen je nach Umfang der angebotenen Lernkurse (vgl. Yoon 2000, 171). Im Gegensatz dazu fehlt es laut statistischer Angaben von Pusan City Hall an Älterenbildungscenter an Hochschulen²⁸.

²⁶ Die religiösen Altersbildungsanbietern in der Stadt Pusan sind sehr verschieden: buddhistisch, evangelisch, katholisch und andere Richtungen. In Pusan lebt ein überproportional großer Anteil an Buddhisten, daher ist es leicht, einen buddhistischen Altersbildungsträger zu finden. Religionsgemeinschaften bieten ihren Gläubigen Bildungsangebote an, dadurch binden sie ältere Mitglieder und deren Familien.

²⁷ Communitycenter wurden seit 1978 mit Unterstützung der Regierung in vielen Elementarschulen der Bezirkskreise gegründet, um eine Generationenbindung zwischen Älteren und Jungen zu stärken (vgl. Han 2000, 61).

²⁸ Die Pusan National Universität ist der Träger der „Kyunghun-Silver-Akademie“, die sich von den Einrichtungen anderer Universitäten in anderen Städten unterscheidet. Die Voraussetzungen für die Teilnahme sind: Alter über 60 Jahre und mindestens ein Middle-School-Bildungsabschluss. Aber die Lernenden melden sich im Stadtbezirksamt an. Das Stadtbezirksamt wählt die Teilnehmer für die „Kyunghun-Silver-Akademie“ aus; danach bieten die Universitäten Bildungsprogramme an. Die Programme laufen vier Monaten und die Gebühren sind frei, dreimal wird in der Woche mit einer Unterrichtsdauer von vier Stunden unterrichtet.

Die Kyungpook National Universität in der Stadt Daegu besitzt das größte Altersbildungscenter an einer Hochschule; sie bietet spezielle Curricula für Ältere an; dies entspricht dem Gasthörerstudium in Deutschland.

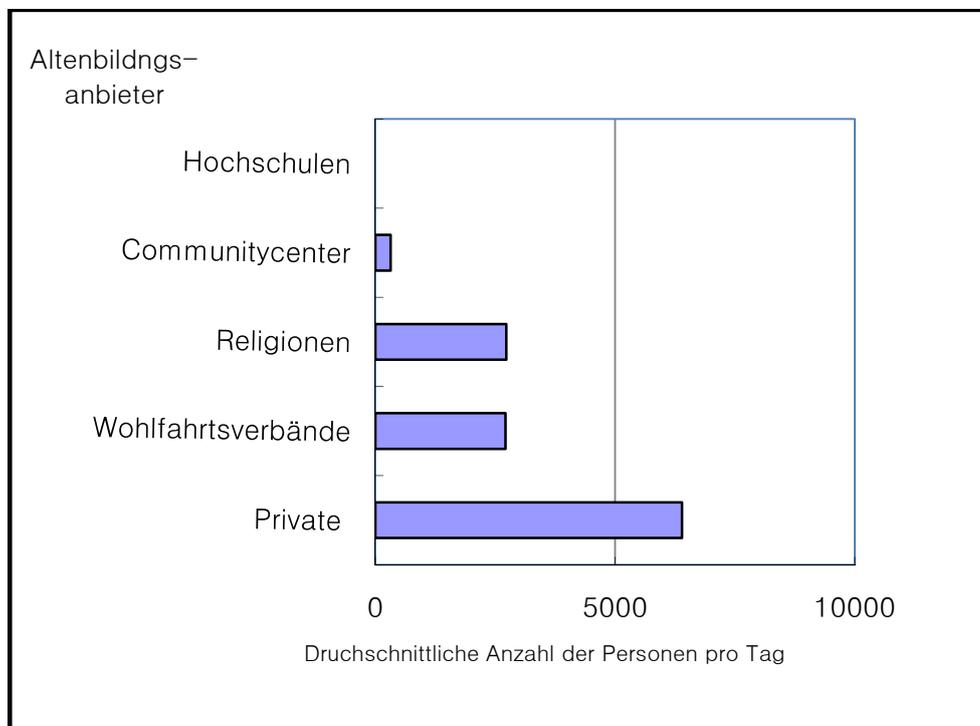
Tabelle 5: Anzahl der angemeldeten Altenbildungsinstitutionen in Pusan

Altersbildungsanbieter	Zahlen	%
Private	81	57,4
Wohlfahrtsverbände	26	18,4
Religionsgemeinschaften	28	19,9
Communitycenter	6	4,3
Hochschulen	0	0,0
Gesamt	141	100,0

(Eigene Berechnung – Quelle: Pusan City Hall „Der jetzige Stand der Altersbildungsinstitutionen in Pusan am 01.04.2004“)

Den statistischen Angaben von Pusan City Hall zufolge, ist die durchschnittliche Anzahl der Teilnehmenden an privaten Bildungsträgern sehr hoch. Infolge dessen werden private Bildungsträger auf dem Altersbildungsmarkt im Hinblick auf das Bildungsmarketing anders berücksichtigt. Die durchschnittliche Teilnehmerzahl bei privaten Anbietern ist fast dreimal so hoch wie bei anderen Altersbildungsinstitutionen (vgl. Abbildung 5). Insofern sind private Altersbildungsinstitutionen sehr teilnehmerstark.

Abbildung 5: Durchschnittliche Anzahl der Teilnehmenden in Altersbildungsinstitutionen pro Tag



(Quelle: Pusan City Hall „Der jetzige Stand der Altersbildungsinstitutionen in Pusan am 01.04.2004“)

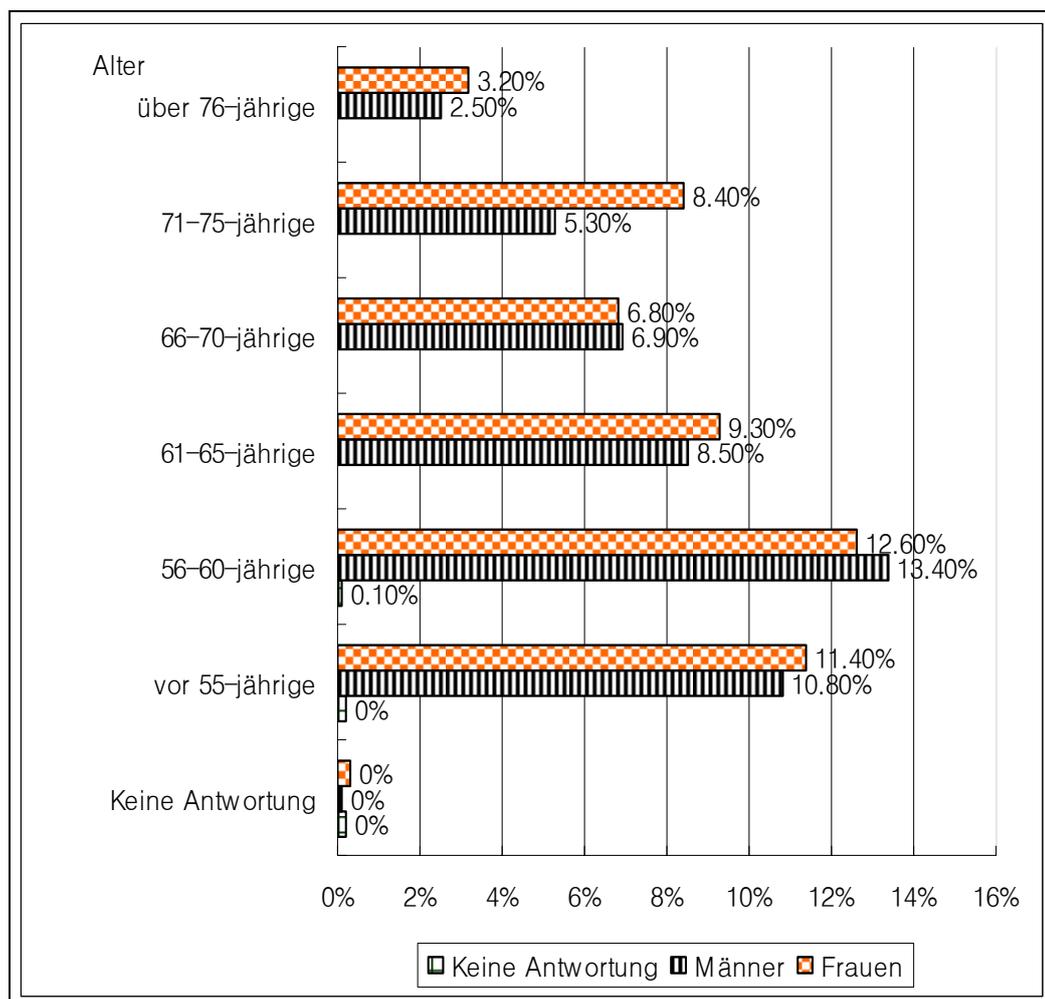
6.2. Soziostrukturelle Zusammensetzung von Altersbildungsteilnehmenden in Pusan – Alter und Geschlecht

Bei der Gesamtheit Befragten liegt der Prozentsatz der Männer bei 47,4% und der der Frauen bei 52,0% (keine Antworten 0,6%). Somit kann angenommen werden, dass Frauen in der Stadt Pusan an Altersbildungsangeboten stärker als Männer teilnehmen.

Bei der Altersverteilung weicht die realisierte Stichprobe ziemlich stark von der geplanten Stichprobe ab. Die Älteren unter 55 bis über 76 Jahre werden unbefragt gelassen. Dabei liegen die Älteren der 56 bis 60-Jährigen an den Gesamtbefragten bei 26,1%, die unter 55-Jährigen bei

22,5%. Die Älteren unter 60 Jahre (48,6%) bilden einen großen Anteil der Teilnehmerschaft innerhalb der Altersbildungsinstitutionen (vgl. Abbildung 6).

Abbildung 6: Unterschiede von Teilnehmenden der Altersbildung nach Geschlecht und Lebensalter



Bei Frauen liegt der Wert der 56 bis 60-Jährigen bei 12,60%, bei den 55-Jährigen bei 11,40%, bei den 61 bis 65-Jährigen bei 9,30% und der Wert der 71 bis 75-Jährigen bei 8,40%. Bei Männern liegt der Wert der 56 bis 60-Jährigen bei 13,40%, der der 56-Jährigen bei 10,80%, der der 66

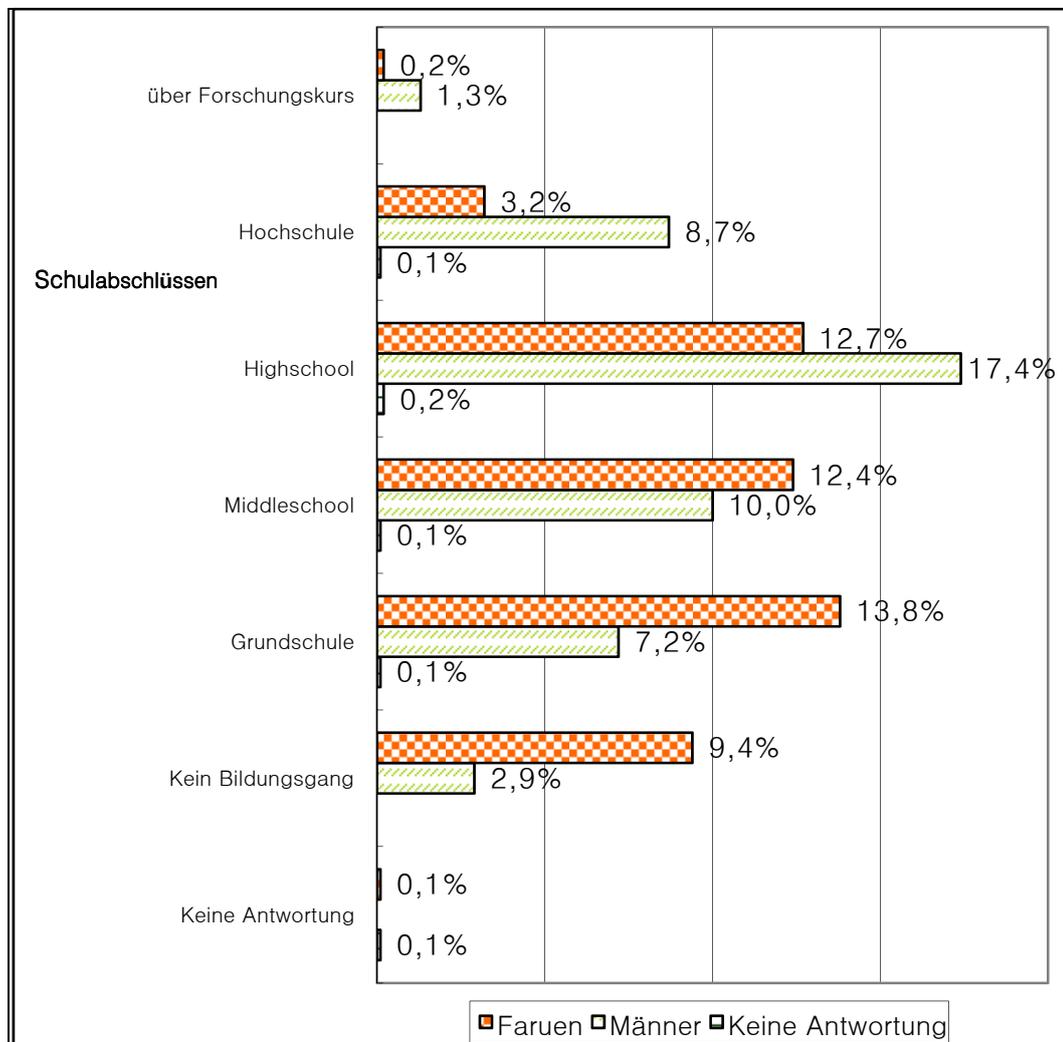
bis 70-Jährigen bei 8,50%. Je älter die Männer sind, desto weniger nehmen sie an der Altersbildung teil. In der Gruppe der 71 bis 75-Jährigen sind die Frauen stärker beteiligt als die Männer. Dies verhält sich ähnlich bei den über 76-Jährigen, insofern scheinen die älteren Frauen bildungsfreundlicher zu sein.

Außerdem liegt der Anteil der 61 bis 65-Jährigen an den Gesamtbefragten bei 17,80%. Hinsichtlich der Altersverteilung konzentriert sich die vorliegende Stichprobe insgesamt stark auf die jüngeren Teilnehmer. In den Altenbildungsinstitutionen werden die Jüngeren (bis unter 65 Jahren) als eine Hauptzielgruppe betrachtet.

- Alter und Schulabschluss

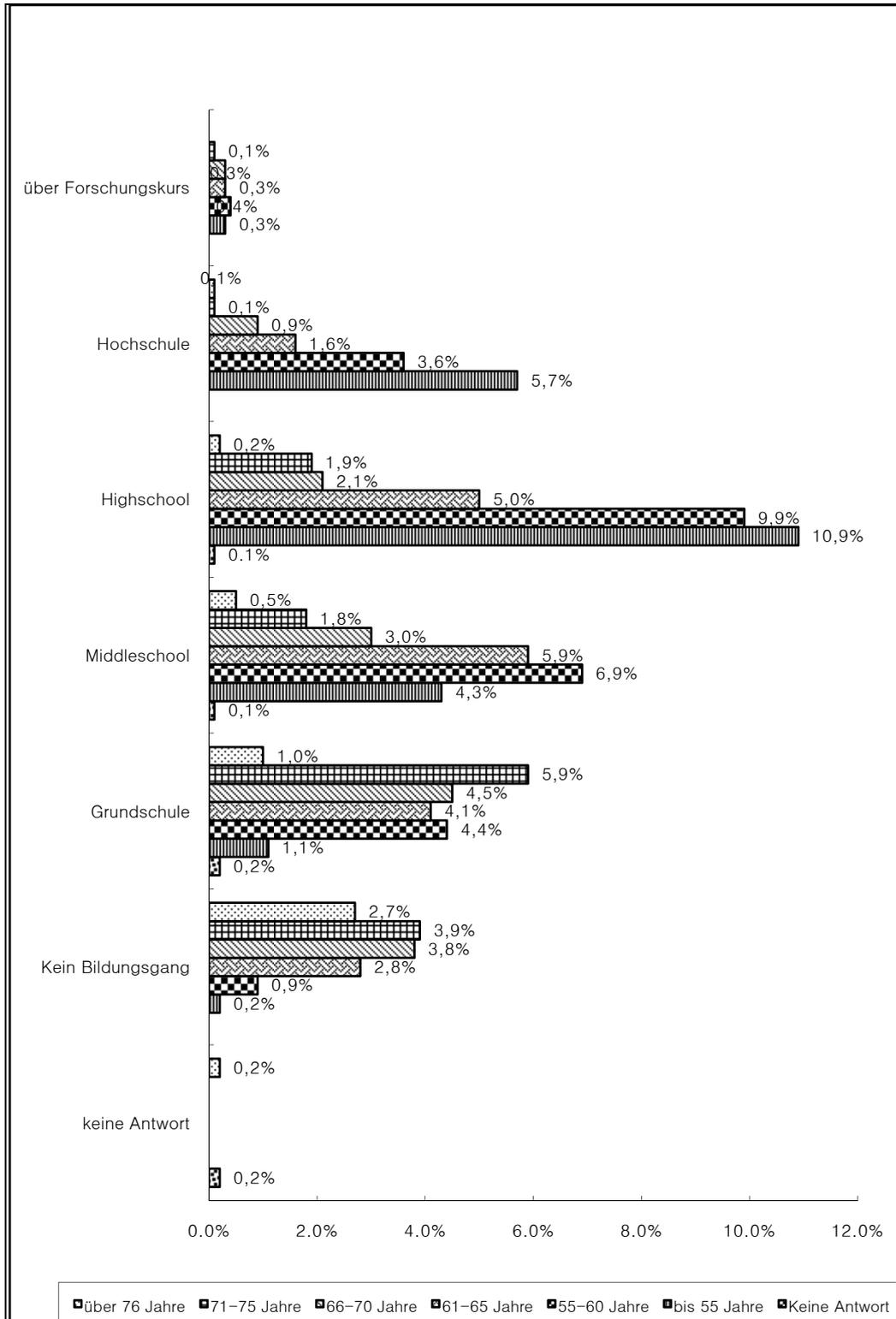
Hinsichtlich der Schulabschlüsse besteht ein großer Unterschied zwischen den Geschlechtern. Innerhalb der gesamten Befragten verfügen 27,4% der Männer über einen Highschool-Schulabschluss. Einen Hochschulabschluss besitzen 8,7% der Männer. Dies ist mehr als doppelt so häufig als bei Frauen mit 3,2% (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 7: Anteil der Altersbildungsteilnehmenden, aufgeschlüsselt nach Geschlecht und Schulabschlüssen



Unter den Befragten mit Highschool-Schulabschluss sind 10,9% der Befragten unter 55 Jahre, 9,9% sind 55 bis 60-Jährige und 5% sind 61 bis 65-Jährige. Bei den Schulabschlüssen besteht eine Altersdifferenz: Je jünger die Befragten sind, desto höher sind ihre Schulabschlüsse (vgl. Abbildung 8). Folglich sind die befragten Teilnehmenden an Altersbildungsinstitutionen jünger und bildungsgewohnter.

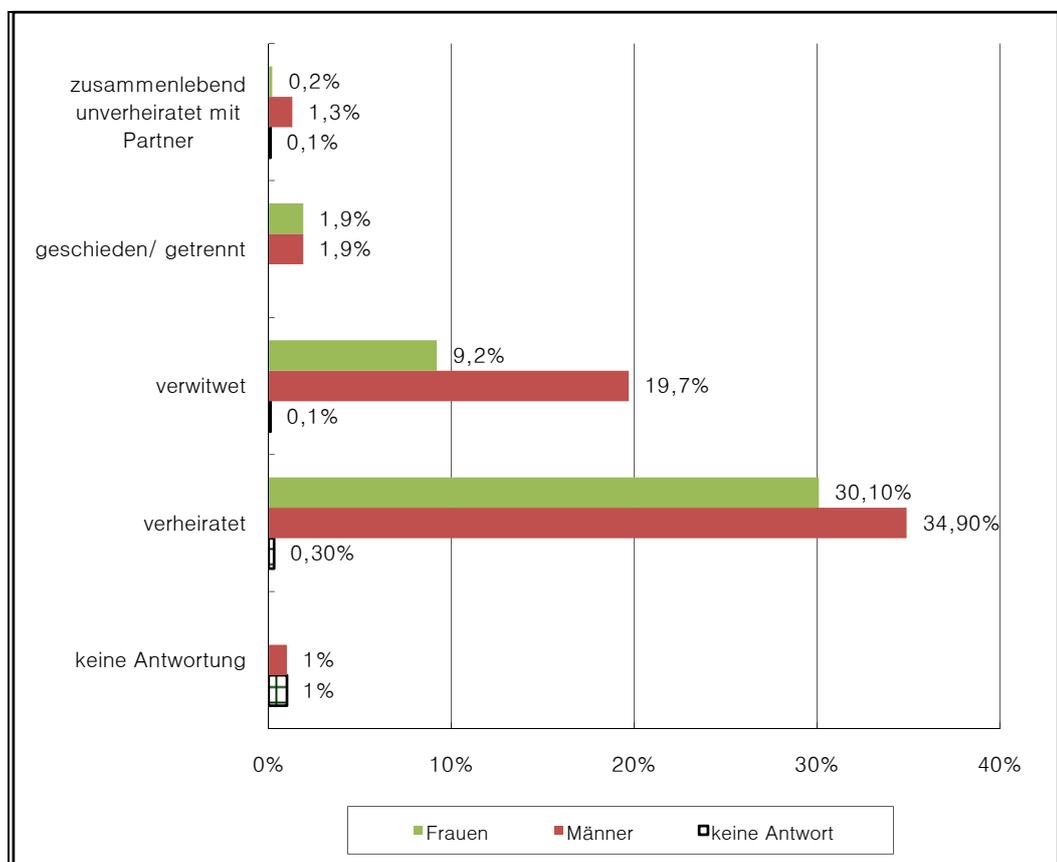
Abbildung 8: Anteil der Altersbildungsteilnehmenden, aufgeschlüsselt nach Altersgruppen und Schulabschlüssen



- Partnerschaft und Wohnverhältnis

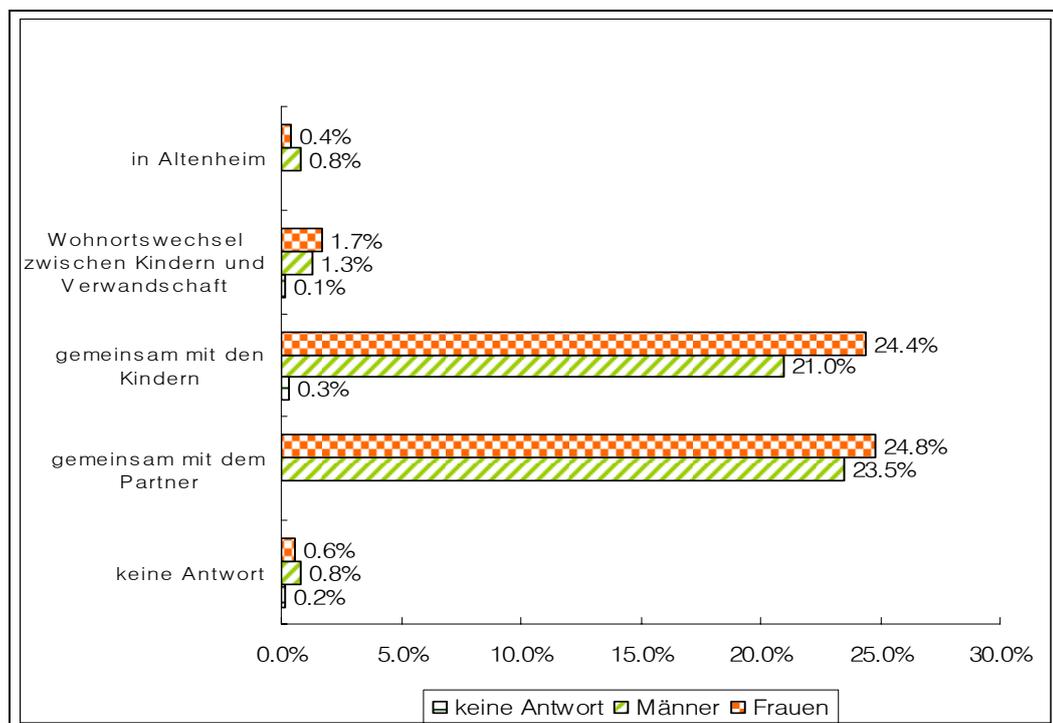
65,0% der Befragten sind verheiratet, 27% sind verwitwet, 3,8% sind getrennt und 1,6% leben unverheiratet mit einem Partner zusammen. 48,6% der Befragten sind nicht über 60 Jahre alt, daher ist ein großer Anteil verheiratet (vgl. Abbildung 9). Der Anteil der unverheiratet Zusammenlebenden ist sehr gering, da das Zusammenleben mit einem unverheirateten Partner in der südkoreanischen Gesellschaft immer noch ungewöhnlich für ältere Paare ist. Falls Ältere mit einem unverheirateten Partner zusammenleben möchten, besprechen sie sich meistens mit ihren Kindern über diese Form des Zusammenlebens. Auch deswegen ist der Anteil von Zusammenlebenden sehr gering.

Abbildung. 9: Anteil der Altersbildungsteilnehmenden,, aufgeschlüsselt nach Familienzustand



Das dominierende Wohnverhältnis ist mit 48,3% gemeinsam mit dem Partner zusammenlebend, gefolgt von gemeinsam mit den Kindern lebend (45,4%) und Wohnortwechsel zwischen Kindern und Verwandtschaft mit (3,1%). Nur noch 1,2% der Befragten wohnen in einem Altenheim. Bei den Wohnverhältnissen lässt sich eine Modernisierungstendenz in der südkoreanischen Gesellschaft deutlich bemerken: Die Älteren übernehmen selbst Verantwortung für ihr Leben. Früher dagegen waren die Kinder der Älteren für die Altersversorgung erforderlich und deswegen lebten die Älteren mit ihren Kindern zusammen. Aber in der individualisierten Gesellschaft tragen die Älteren zunehmend selbst die Verantwortung für ihr Leben. Bei den Wohnverhältnissen wird demgemäß als Trend eine Individualisierung und Pluralisierung des Lebensstils der Älteren beobachtet (vgl. Abbildung 10).

Abbildung 10: Anteil von Frauen und Männern an der Altersbildung, aufgeschlüsselt nach Wohnverhältnissen



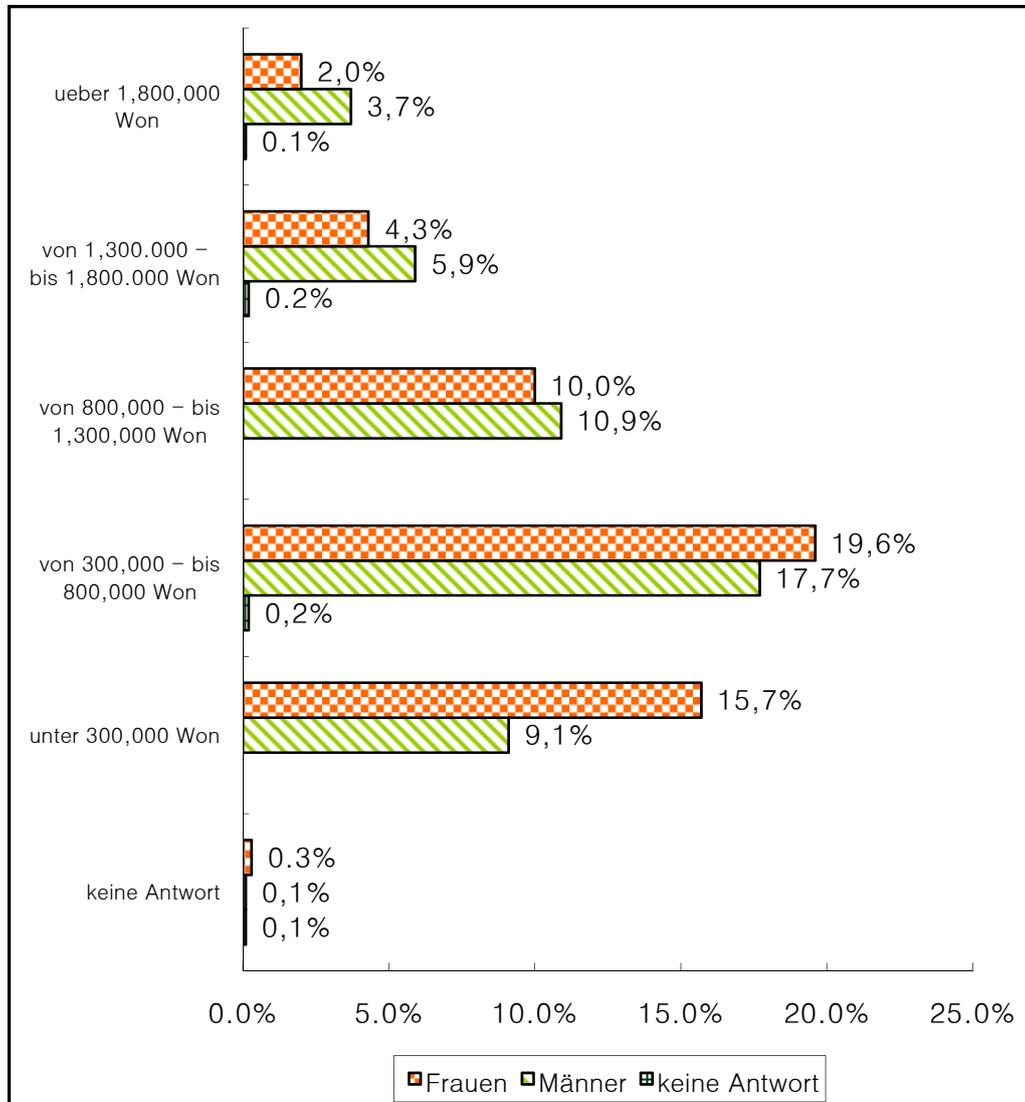
65,0% der Befragten sind verheiratet und 1,6% leben unverheiratet mit einem Partner zusammen, insgesamt leben also 66,6% mit einem Partner. Allerdings antworteten nur 48,3% positiv auf die Frage, gemeinsam mit dem (Ehe-)Partner zusammen zu leben. 18,3% der Befragten leben also schätzungsweise nicht mit einem Partner zusammen.

- Lebenshaltungskosten

37,5% der Befragten haben monatliche Lebenshaltungskosten von 300.000 bis 800.000 ₩²⁹ (200 bis 533 €). 24,8% der Befragten haben monatliche Lebenshaltungskosten von unter 300.000 ₩ (200 €).

²⁹ Durchschnittlich entsprechen 1 Euro (€) 1,300 bis 1,500 Won (₩).

Abbildung 11: Anteil von Frauen und Männern an der Altersbildung, aufgeschlüsselt nach Lebenshaltungskosten



20,9% haben monatliche Lebenshaltungskosten von 800.000 W bis 1,300,000 W (533 € bis 866 €). 10,4% haben monatliche Lebenshaltungskosten von 1,300.000 bis 1,800,000 W (866.7 bis 1200.0 €). Jeweils die Hälfte der Personen verfügt über weniger als 800,000 W (533.4 €).

Bei einer Unterscheidung der Geschlechter verfügen 20,5% der Männer

monatliche Lebenshaltungskosten von über 800.000 ₯ (533.4 €), bei Frauen handelt es sich nur um 16,3%. 35,3% der Frauen haben monatliche Lebenshaltungskosten von weniger als 800.000 ₯ (533.4 €), bei den Männern sind es 24,8%. Folglich haben männliche Teilnehmer die höheren monatlichen Lebenshaltungskosten als Frauen.

6.3. Zusammenhang zwischen den jeweiligen soziostrukturellen Bedingungen

Von den Befragten in Altersbildungsinstitutionen hat die Mehrheit der 55 bis 60 Jährigen einen höheren allgemein bildenden Schulabschluss. Sie leben überwiegend mit dem Ehepartner zusammen. Es nehmen mehr Frauen an Angeboten von Altersbildungsinstitutionen teil als Männer. Über die Teilnehmenden können deshalb nur indirekte Schlüsse gezogen werden. Die Teilnahme ist abhängig vom Bildungsniveau: Vorwiegend nehmen diejenigen Älteren an einem Altersbildungsangebot teil, die schon vor dem Berufsende an Erwachsenenbildung partizipiert haben und die über einen mittleren bis höheren Bildungsabschluss verfügen (vgl. dazu auch für Deutschland Kade 2001, 15; Seidel/ Siebert 1990)³⁰. Allerdings spielt der Bildungsweg in hohem Alter keine Rolle, sondern das soziale Milieu. Deshalb werden Ansätze der sozialen Restituierung einer normalisierten Altersphase unter modernen Lebensverhältnissen berücksichtigt.

„Die Altersbildung muss Formen der Individualisierung durch Modelle der Sozialisierung ergänzen, um die Älteren in die gesellschaftliche Praxis reintegrieren zu können. Voraussetzung dafür ist eine gemeinschaftsstiftende Praxis, die eine sozialintegrative Bildungspraxis ermöglichen kann.“ (Kade 2001,

³⁰ Außerdem sollten schulische Erfahrungen nicht vernachlässigt werden.

„Fernbleiben ist bildungsabhängig: Wer nicht kommt, sind Ältere ohne Schulabschluss bzw. Ältere mit einem niedrigen Bildungsabschluss. Sie verbinden in der Regel organisiertes Lernen mit schulischem Leistungsdruck und negativen Schulerfahrungen.“ (Kade 2001, 15)

14-15)

Daraus ergeben sich Fragen bezüglich der Normalisierung des Alters, aber auch die, auf welche Weise die Altersphase in die Einheit des Lebenslaufes zu reintegrieren ist und damit die Älteren sozial in die Gemeinschaft der Generationen zurückzuholen sind, ohne die reale Differenz zwischen den unterschiedlichen Altersklassen leugnen zu müssen (vgl. Kade 2001, 15; Zinnecker 1997). Deshalb hat die Altersbildung eine ambivalente Aufgabe, indem einerseits jedem Lebensalter ein Recht auf Differenz zugebilligt wird, andererseits aber das Alter als eigensinnige Variante des Lebenslaufs anerkannt wird (vgl. Kade 2001, 13).

7. Lebensstilanalyse der älteren Teilnehmer

Die in diesem Kapitel vorgestellte Analyse dient einerseits der Information über Werthaltungen hinsichtlich verschiedener Lebensbereiche von in der Stadt Pusan lebenden Untersuchungspersonen, andererseits geht es um eine Analyse des Freizeitverhaltens. Lebensziele geben Auskunft über persönliche Bezugspunkte in der Lebensführung und über die individuelle Bedeutung einzelner Lebensbereiche im Hinblick auf alltagskulturelle Äußerungen und biographische Erfahrungen.

Zunächst werden die ersten Ergebnisse der Befragung unter Berücksichtigung des Mittelwerts präsentiert. Danach wird mittels einer Faktorenanalyse eine Datenreduktion durchgeführt sowie eine Regressionsanalyse zwischen reduzierten Faktoren und den jeweiligen Altersbildungsinstitutionen ausgeführt, wobei mit dem Wert von *beta* eine Einflussgröße auf die jeweiligen Altersbildungsinstitutionen aufgewiesen wird. In der Praxis ist es sinnvoll, einen Zusammenhang zwischen den Faktoren bezüglich des sozialen Milieus der Altersbildungsinstitutionen darzustellen, denn damit ist ein Kontext erfasst, aus dem altersspezifische Bildungsangebote hervorgehen.

7.1. Persönliche Lebensorientierungen von älteren Teilnehmern in Pusan

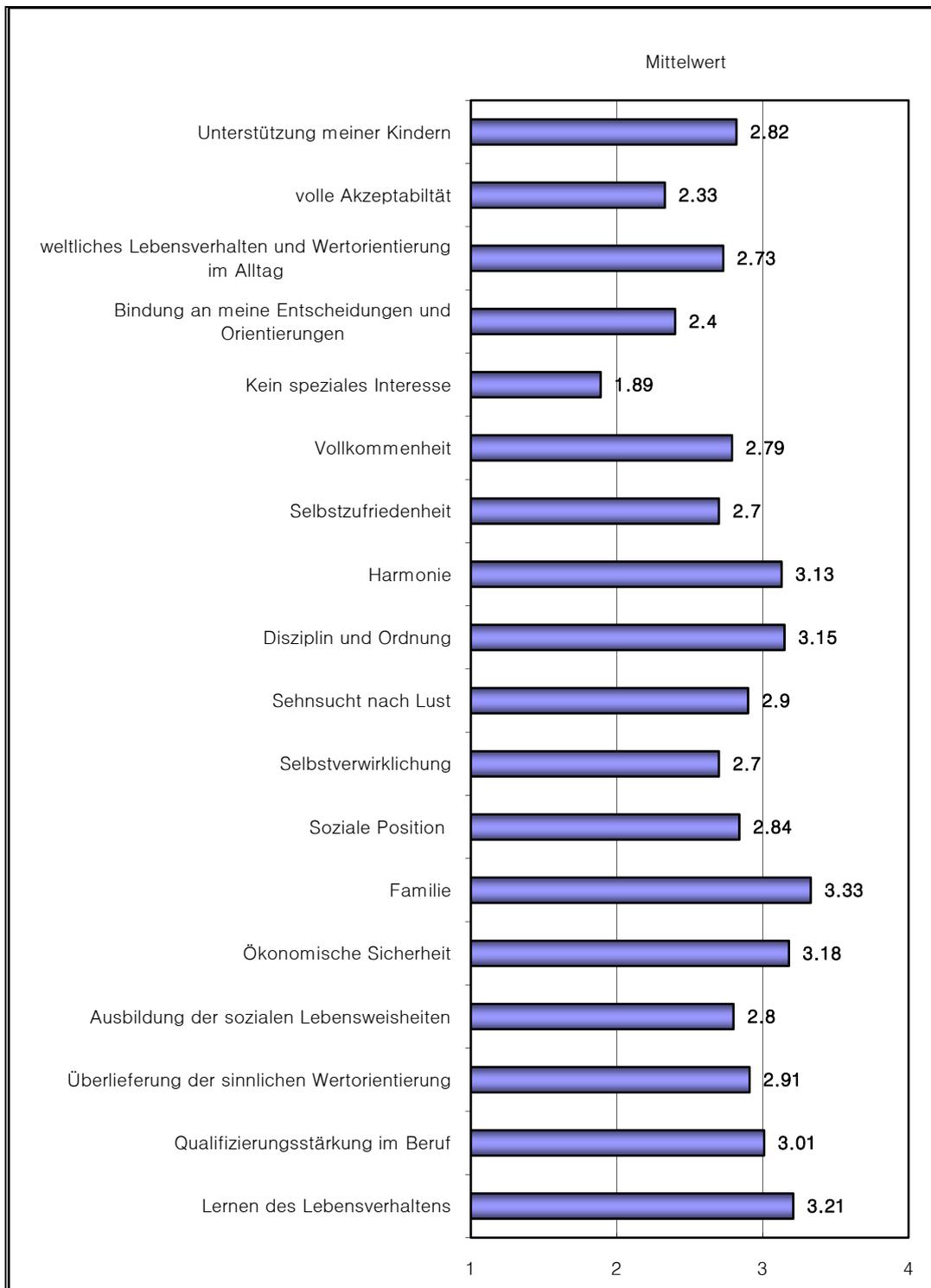
Wie die Definition des Konzeptes des Lebensstils besagt, beruht der Lebensstil nicht nur auf beobachtbaren Verhaltensweisen, sondern auch auf latenten Dispositionen für bestimmte Verhaltensweisen, die sich aus persönlichen Werthaltungen sowie gesellschaftlichen Werten ergeben. Die wichtigsten Aufschlüsse über die soziale Milieuzugehörigkeit von Älteren gewinne ich aus den Antworten auf die gestellte Frage, worauf es aus ihrer Sicht im Leben ankommt (Lebensphilosophie) und was ihnen bei der

Erziehung ihrer Kinder besonders wichtig erscheint. Dieses Frageninteresse ist insofern sinnvoll, da angenommen werden kann, dass in der südkoreanischen Gesellschaft die Kindererziehung große Bedeutung hat und die dazu gemachten Äußerungen Aufschlüsse über das Sozialmilieu geben.

Alle Befragten wurden gebeten, anzugeben, wie wichtig für sie selbst einzelne Lebensorientierungen bzw. Bildungseinstellungen, Lebensziele, Lebensverhaltens- und Erziehungsverhaltensweisen sind. Hier bezieht sich der Ausdruck „Lebensorientierung“ auf das, worauf Befragte in ihrem Leben allgemein einen großen Wert legen. Betrachten wir zunächst den Mittelwert als erstes Ergebnis, dann sind die Familie, das Erlernen von Harmonie, das Erlangen von ökonomischer Sicherheit sowie Disziplin und Harmonie zentrale Lebensorientierungen.

Die Ergebnisse (vgl. Abbildung 12) zeigen ein deutliches Gefälle zwischen Anpassung und familiärer Harmonie einerseits und ökonomischem Sicherheitsgefühl andererseits.

Abbildung 12 : Persönliche Lebensorientierungen (Mittelwerte)



Skala: (1) überhaupt nicht

(2) eher nicht

(3) überwiegend

(4) voll und ganz

Die Älteren sehen Familie als ein wichtiges Lebensziel und als basale soziale Beziehung an. Hier spiegelt sich wider, dass in der traditionellen südkoreanischen Gesellschaft die Familie eine wichtige Lebensnorm darstellt und in der modernen veränderten Gesellschaft immer noch ähnliches gilt. Ebenso spielt die ökonomische Sicherheit für Ältere, die den Zweiten Weltkrieg, den Koreakrieg und mehrere politische Umbrüche überstanden haben, eine wichtige Rolle. Da die Älteren aus der traditionellen Statusgesellschaft³¹ freigesetzt wurden, schätzen sie ökonomischen Erfolg als persönliche Garantie.

Mit der Teilnahme an Altersbildungsprogrammen werden in der Regel unterschiedliche Lebensorientierungen angesprochen und verfolgt. Diese lassen sich drei Bereichen zuordnen:

- die familiären Werte, in der die gemeinschaftsbezogene Identitätsorientierung zu finden ist. Kinder und familiäre Harmonie haben nach wie vor für viele Menschen in Südkorea eine große Bedeutung.

³¹ Am Ende des 2. Weltkriegs wird der konfuzianifische grundlegende koreanische Status abgelöst. Durch Bildung, Geschäft und Technologie in der älteren Generation wird der soziale Aufstieg ermöglicht.

Tabelle 6: Faktorenanalyse der persönlichen Lebensorientierungen

	Faktoren					
	1	2	3	4	5	6
Erklärte Gesamtvarianz (%)	20.5	9.7	8.7	7.4	7.2	5.7
Selbstverwirklichung	.819					
Sehnsucht nach Lust	.764					
Soziale Position	.655					
weltliches Lebensverhalten und Wertorientierung im Alltag		.778				
Unterstützung meiner Kindern		.690				
volle Akeptablität		.637				
Familie			.677			
Ökonomische Sicherheit			.667			
Lernen des Lebensverhaltens			.610			
Disziplin und Ordnung				.719		
Vollkommenheit				.688		
Streben nach Harmonie				.638		
Selbstzufriedenheit				.508		
Überlieferung der sinnlichen Wertorientierung					.734	
Ausbildung der sozialen Lebensweisheiten					.712	
Qualifizierungsstärkung im Beruf					.549	
Kein spezielles Interesse						.793
Bindung an meine Entscheidungen und Orientierungen						.637

Anm-: Extraktionsmethode: Hauptanalyse

Rationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung

- Der zweite Bereich umfasst die ökonomische Orientierung, die der

Qualifizierung und der individuellen Unabhängigkeit dient.

- Der dritte Bereich ist die Individuumsorientierung, die der Selbstverwirklichung und Zufriedenheit dient.

Die Lebensorientierung der verschiedenen Bereiche – wie sie durch die oben dargestellten Ergebnisse dokumentiert werden – unterstützt analytisch nachdrücklich das Paradigma des veränderten gesellschaftlichen Wandels.

Um eine Datenreduktion zu erreichen und um danach Werthaltungsmuster aufzudecken, wurde eine Faktorenanalyse der Lebensorientierungsvariablen durchgeführt. Es ergeben sich sechs inhaltlich interpretierbare Faktoren, wie Tabelle 6 zeigt, wobei 59,2% der Varianz der Variablen erklärt werden.

Bei Faktor 1 handelt es sich um einen bipolaren Faktor, wobei 20,5% der Varianz der Variablen erklärt, das als Lebensgenuss und Selbstentfaltungswert zu kennzeichnen ist.

Der 2. Faktor umfasst Aspekte der Kindererziehung, die als eigennützige Wünsche ihrer Kinder zu bezeichnen sind.

Der 3. Faktor ist durch familienorientierte Lebensorientierung gekennzeichnet, in dem man die zentrale Lebensbedeutung auf die eigene Familie legt.

Der 4. Faktor umfasst Aspekte des geordneten Lebens.

Der 5. Faktor ist der sozialorientierten Werthaltung zugeordnet, mit der man die soziale Rolle auf das individuelle Leben überträgt.

Der 6. Faktor umfasst Aspekte der persönlichen Werthaltungen, in denen die Fragen zur individuellen Biographie sowie die zur Beurteilung der Zusammenhänge zwischen Welt und Individuum stehen.

7.2. Zusammenhang zwischen den persönlichen Lebensorientierungen und Altersbildungsinstitutionen

Es ist davon auszugehen, dass inhaltlich sinnvoll interpretierbare, deutlich voneinander abgrenzbare soziale Milieus für Ältere existieren, die mit der sozialen Milieuorientierung der jeweiligen Altersbildungsinstitutionen eng verbunden sind. Vor diesem Hintergrund lassen sich Altersbildungsinstitutionen nach aktivierbaren Ressourcen unterscheiden, wobei einerseits Lebensorientierungen, Freizeitverhalten, Bildungsmotive, Altersbildungserwartungen von Adressaten und andererseits Altersbildungsangebote in ein pädagogisches Verhältnis zueinander gebracht werden können. Bei meiner Arbeit geht es nun darum, Altersbildungsinstitutionen nicht als abhängige Größe zu betrachten, sondern die Perspektive zu wechseln und sie als unabhängige Variable zur spezifischen Ausgestaltung sozialen Milieuverhaltens zu analysieren. Ausgehend von der Beobachtung, dass sich Lebensstile in spezifischer Weise in Bildungsverhalten manifestieren, ist näheres Ziel dieser Arbeit, zu prüfen, ob Lebensstile auch zur Erklärung unterschiedlicher Profile von Altersbildungsinstitutionen beitragen können.

Insofern wird in diesem Abschnitt dahingehend argumentiert, dass die persönlichen Lebensorientierungen von Weiterbildungsadressaten in einem Zusammenhang mit den Angebotsprofilen von Altersbildungsinstitutionen steht. Daraus erwächst die These, dass Altersbildungsinstitutionen zu homogeneren Älterengruppen zusammenzufassen sind, als dies die rein marktorientierte Strategie zu leisten vermag. Es stellt sich daher die Frage, ob die marktorientierte Strategie lediglich einen Zusammenhang der persönlichen Lebensorientierung und Altersbildungsinstitutionen darstellt. Die vorgeschaltete Faktorenanalyse der personalen Lebensorientierung kann als zusammenfassende Größe für die subjektive Lebensführung angesehen werden, sie erklärt einen Großteil der Varianz in der

personalen Lebensorientierung mit den Altersbildungsinstitutionen.

Mit Hilfe von multipler Regressionsanalyse ist untersucht worden, ob personale Lebensorientierungen einen eigenständigen, signifikanten Einfluss zur Erklärung unterschiedlicher Altersbildungsinstitutionen haben. In diesem Modell sind als erklärende Faktoren zielgruppenorientierte Merkmale einbezogen worden. Die folgenden Tabellen geben nun einen Überblick über die Ergebnisse. Die erklärte Varianz in den jeweiligen Analysen ist dabei nicht immer in zufriedenstellender Weise gegeben, beispielweise bei dem Versuch, die private Lebensorientierung zu erklären. Zum einen ist die Anzahl von Variablen, die in eine solche Auswertung einbezogen werden können, begrenzt. Zum anderen lag der Schwerpunkt der Analyse auf einem Vergleich der Erklärungskraft von Altersbildungsinstitutionen.

Die meisten vorliegenden Teilnehmeruntersuchungen in Südkorea liefern statistische Angaben über Alter, Geschlecht, Bildungsgang und Bildungsinhalte der besuchten Veranstaltungen; jedoch fehlen Untersuchungsdaten über die subjektiven Seiten und Deutungsmuster der Teilnehmenden.

Unter der Voraussetzung, dass kollektive Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata sowie Lebensstile der sozialen Gruppen nicht aus dem spontanen Resultat ästhetischer Empfindungen, sondern aus dem Produkt eines längerfristigen Bildungsprozesses, in dem der Geschmack gruppenspezifisch erlernt wird (vgl. Tippelt 2003b, 79), entstehen, untersuche ich entsprechende Relationseffekt. Es interessiert also, ob und wie die Lebensstile der Teilnehmenden in den Altersbildungsinstitutionen zur Geltung gelangen und in Wechselwirkungsprozessen stehen.. In meiner Untersuchung geht es damit um die Klärung des Problems, wie Lebensstile und soziale Milieus in einem Zusammenhang mit der Differenzierung der Teilnehmerschaft stehen und in wiefern eine Spezialisierung von Bildungsinstitutionen und -angeboten, erfolgt.

Betrachten wir zunächst die persönlichen Lebensorientierungen, zeigt die Tabelle 7 die altersbildungsspezifischen Unterschiede noch nicht so deutlich; im Hinblick auf den Wert von R^2 ist anzumerken, dass alle Werte von R^2 unter 0.10 liegen und damit das niedrigste Niveau aufweisen. Bei privaten Altersbildungszentren haben der ‚Lebensgenuss und Selbstentfaltungswert‘ und das ‚geordnete Leben‘ allerdings einen signifikanten Einfluss. In Wohlfahrtsverbänden haben ‚Lebensgenuss und Selbstentfaltungswert‘ einen relativ signifikanten Einfluss, während die Bewertung des ‚geordneten Lebens‘ und die ‚sozial orientierte Werthaltung‘ hier unbedeutend ist.

Tabelle 7 : Einfluss von persönlicher Lebensorientierung innerhalb der Altersbildungsinstitutionen: Ergebnisse multipler Regressionsanalyse

Abhängige Variablen	Altersbildungsinstitutionen (beta*)				
	Private	Religions- gemein- schaften	Wohl- fahrts- ver- bände	Commu- nity- center	Hoch- schulen
Unabhängige Variablen					
Lebensgenuss und Selbstentfaltungswert	.174**	.070**	.231**	.156**	.155**
geordnetes Leben	.116**	.067**	.099**	-.093**	.092
familienorientierte Lebensorientierung	-	-	-	-.138**	-
soziale orientierte Werthaltung	-	-	.066**	-	-
R ²	.044	.009	.068	.052	.032
F	15.505* **	4.416	22.338* **	16.947* **	15.505* **

*: Der Wert *beta* (Standardized Regression Coefficient) bedeutet das Maß für den eigenständigen Effekt jeder der einbezogenen Variablen unter Berücksichtigung der in anderen Modellen enthaltenen Variablen. *Beta* wird angewandt, um die Effektgröße von unabhängigen Variablen auf abhängige Variablen zu untersuchen, oder um die Effektgröße zu vergleichen. Daher wird hier nur der Wert von *beta* vorgestellt.

** : $p < .05$

*** : $p < .01$

R² bedeutet Bestimmtheitsmaß, auch Determinationskoeffizient. Der Determinationskoeffizient R² stellt sich somit dar als der Anteil der Varianz der abhängigen Variablen, der unter Hinweis auf die Bezeichnung zur unabhängigen Variablen statistisch erklärt wird (vgl. Kromrey 2002, 503).

In Communitycentern haben ‚Lebensgenuss und Selbstentfaltungswert‘ einen signifikanten Einfluss, während die Bewertung des ‚geordneten Lebens‘ und der ‚familienorientierten Lebensorientierung‘ gegenläufig

(negative Assoziation³²) ist: Je signifikanter der ‚Lebensgenuss und der Selbstentfaltungswert‘ sind, desto unbedeutender sind ‚geordnetes Leben‘ und ‚familienorientierte Lebensorientierung‘. In bezug auf Hochschulen hat nur der ‚Lebensgenuss und der Selbstentfaltungswert‘ einen signifikanten Einfluss. Obwohl bei den religiösen Bildungsträgern ‚Lebensgenuss und Selbstentfaltungswert‘ und ‚geordnetes Leben‘ einen signifikanten Einfluss ausüben, liegt der Wert von R^2 außerhalb des statistisch abgesicherten Bereichs.

Hier handelt es sich vielmehr um einen Vergleich der personalen Lebensorientierungen bei den Altersbildungsinstitutionen von Untersuchungseinheiten mit je reduzierten Faktoren. Im ersten und zweiten Wert von *beta* in den Institutionen gilt folgendes: Bei Privaten und Wohlfahrtsverbänden sind ‚Lebensgenuss und Selbstentfaltungswert‘ und ‚geordnetes Leben‘ wichtig. Bei Communitycenter sind ‚Lebensgenuss und Selbstentfaltungswert‘ wichtig, ein ‚geordnetes Leben‘ dagegen ist weniger relevant. In den Hochschulen sind nur die Werte ‚Lebensgenuss und Selbstentfaltungswert‘ ausschlaggebend.

Bei den jeweiligen Institutionen ist allein der Faktor ‚Lebensgenuss und Selbstentfaltungswert‘ von signifikanter Bedeutung: ‚Lebensgenuss und der Selbstentfaltungswert‘ haben einen Einfluss auf die Teilnahme an Altersbildungsinstitutionen. Der Faktor des ‚geordneten Lebens‘ hat einen Einfluss auf private Altersbildungcenter und Wohlfahrtsverbände. Bei Wohlfahrtsverbänden wird ein Einfluss von ‚soziale orientierten Werthaltungen‘ gefunden. Hier gelten die zurückgezogenen ‚familienorientierten Lebensorientierungen‘, in denen Ältere im Wechsel von Gemeinschaft und individualisierter Gesellschaft stehen, während Aspekte der Kindererziehung und persönliche Werthaltungen erhebliche Bedeutung haben.

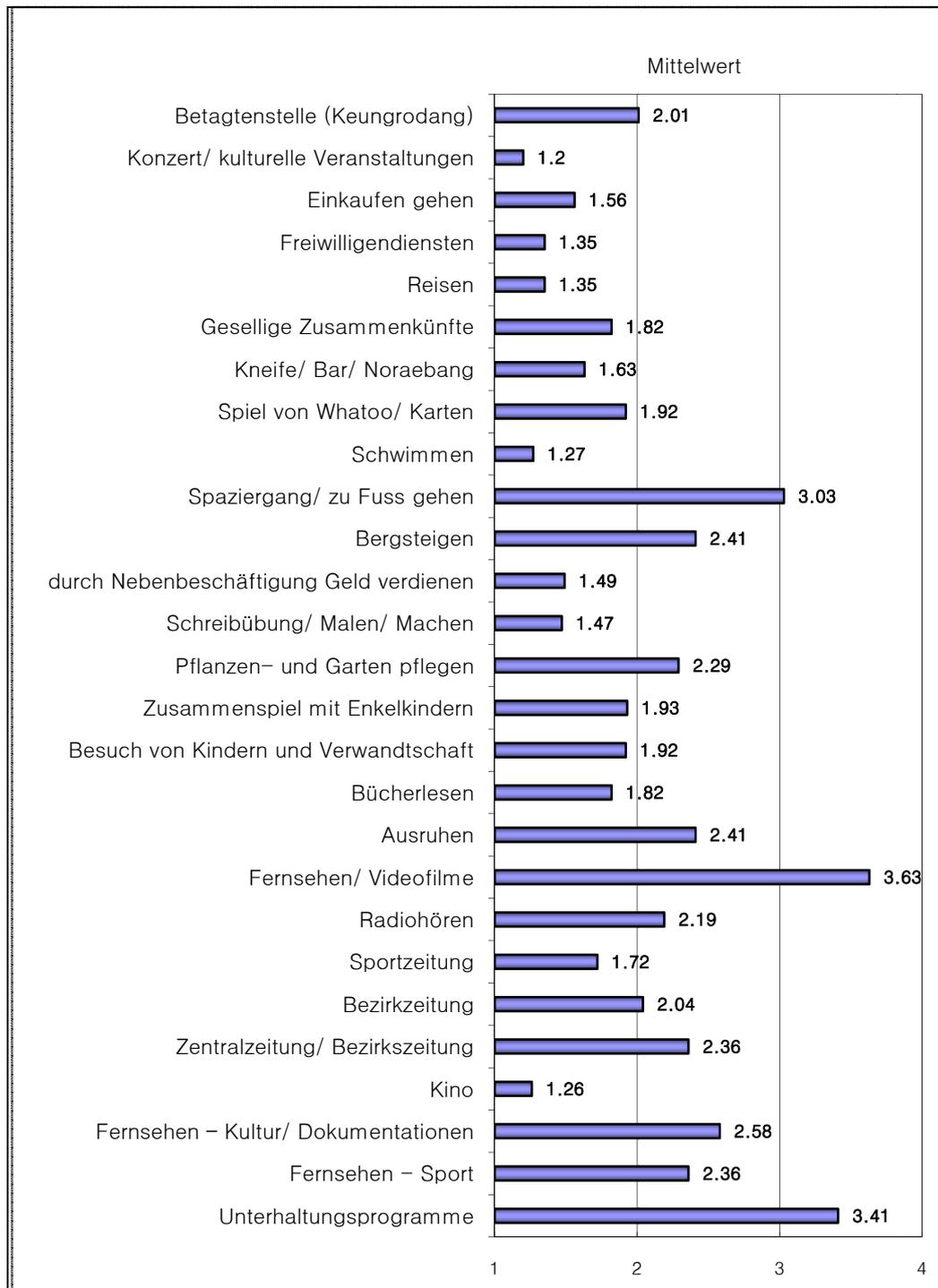
³² Vgl. Kromrey 2002, 509.

7.3 Freizeitverhalten

Es wurde auf einer vierstufigen Skala, (1) fast nie, (2) 1 mal pro Monat, (3) 1 mal pro Woche und (4) fast jeden Tag gemessen: „Wie oft haben Sie etwas von den folgenden Dingen getan, wenn sie an Ihre Freizeitgestaltung in der letzten Zeit denken?“

Betrachten wir zunächst die Mittelwertgraphen der Freizeitaktivitäten (vgl. Abbildung 13). An erster Stelle stehen nach wie vor Aktivitäten wie Fernsehen, Spaziergang/zu Fuß gehen, die hier einerseits als passive Freizeitgestaltung wie das Fernsehen, andererseits als aktives Freizeitverhalten unter Einbeziehung sportlicher Anstrengungen gesehen werden.

Abbildung 13 : Freizeitverhalten (Mittelwert)



Skala: (1) fast nie (2) 1 mal pro Monat
 (3) 1 mal pro Woche (4) fast jeden Tag

In der Mitte stehen Fernsehen-Kultur-Dokumentation, Bergsteigen, Ausruhen, Zeitung – (Tages- und Bezirkszeitung), Pflanzen- und Gartenpflegen, Radiohören, Zeitung-Bezirkszeitung und Betagtenstelle (Keungrodang), die meistens als häusliche Tätigkeiten betrachtet werden. Danach kommen gemischte Tätigkeiten wie Zusammenspiel mit Enkelkindern, Besuche von Kindern und Verwandtschaft, Spiel von Whatoo/Karten, gesellige Zusammenkünfte, Bücherlesen, Zeitung – Sportzeitung, Kneipe/Bar/Noräbang (Karaoke) und Einkaufen gehen, die nicht eindeutig gruppiert werden können, indem diese sowohl häusliche als auch außerhäusliche Aktivitäten umfassen. Am Ende der Rangfolge stehen mit niedrigen Mittelwerten (unter dem Wert von 1.5): Durch Nebenbeschäftigung Geld verdienen, Schreibübung/Malen/Werken, Teilnahme an Freiwilligendiensten, Reisen, Schwimmen, Aktivitäten wie Kinobesuch, Konzertbesuch/zu kulturellen Veranstaltungen gehen, die sich außerhalb des Hauses befinden.

Der insgesamt beachtliche Stellenwert von Freizeitaktivitäten in Südkorea wird auch durch andere empirische Untersuchungen (vgl. Choi 2001) unterstrichen: Medienkonsum wie Fernsehen und Zeitunglesen sind die am meisten genannte Freizeitaktivität, während die hochkulturellen Aktivitäten³³ an unterster Stelle stehen.

An zweiter Stelle kommen die innerhäuslichen Freizeitmöglichkeiten, die häufiger als außerhäuslichen Tätigkeiten ausgeübt werden (vgl. Choi 2001, 100; Spellenberg 1996, 96 und Opaschowski 1992, 24.)

Bemerkenswert ist, dass Betagtenstellen (Keungrodang) und das

³³ Als hochkulturelle Aktivitäten gelten Museen-, Seminarbesuche und Kunstausstellungen sowie Theaterbesuche (vgl. Choi 2001, 100), dennoch habe ich nicht nach diesen Aktivitäten gefragt, weil die Älteren in Südkorea wenig hochkulturelle Aktivitäten unternehmen. Die vorliegenden Studien und Untersuchungen zu Älteren in Südkorea haben kaum hochkulturelle Aktivitäten festgestellt.

koreanische Kartenspiel Whatoo in der Mitte rangieren. Das Ergebnis war niedriger als erwartet, weil bis vor kurzem in Südkorea die genannten Aktionen zu den wichtigen Beschäftigungen von Älteren zählten.

Anzuführen sind außerdem außerhäusliche Aktivitäten wie Spaziergang/zu Fuss gehen, Bergsteigen, die auf einen höheren Rang gestiegen sind. Diese können auch als kostengünstigere Aktivitäten bezeichnet werden. Ebenso kümmern sich Ältere einfach stärker um ihre eigene Gesundheit.

Um eine Datenreduktion zu erreichen und um danach Freizeitverhaltensmuster aufdecken zu können, wurde eine Faktorenanalyse dieser Freizeitverhaltensvariablen durchgeführt. Es ergeben sich sieben inhaltlich interpretierbare Faktoren, wie Tabelle 8 zeigt, wobei 52% Varianz die Variablen erklärt.

Der 1. Faktor umfasst Aspekte der außerhäuslichen Tätigkeiten, wobei 15,6% Varianz die Variablen erklärt, die als einerseits alltägliches Lebensverhalten wie Einkauf und andererseits als Beschäftigungen für sich selbst zu kennzeichnen sind.

Im Faktor 2 handelt es sich um Medienkonsum, der auf Fernsehen und Zeitungen konzentriert ist.

Tabelle 8: Faktorenanalyse des Freizeitverhaltens

	Faktoren						
	1	2	3	4	5	6	7
Erklärte Gesamtvarianz (%)	15.6	9.7	7.5	5.7	4.9	4.5	4.1
Einkaufen gehen	.714						
Reisen	.617						
Konzert/ kulturelle Veranstaltungen	.646						
Freiwilligendienste	.616						
Sportzeitung		.711					
Zentralzeitung/ Bezirkszeitung		.681					
Bezirkszeitung		.678					
Fernsehen – Kultur/		.629					
Dokumentationen							
Fernsehen – Sport		.622					
Betagenstelle (Keungradang)			.753				
Spiel von Whatoo/ Karten			.696				
Spaziergang/ zu Fuss gehen				.655			
Bergsteigen				.655			
Unterhaltungsprogramme					.788		
Fernsehen/ Videofilme					.787		
Besuch von Kindern und						.752	
Verwandtschaft							
Zusammenspiel mit Enkelkindern						.642	
Gesellige Zusammenkünfte							.459
Pflanzen- und Garten							.410
Pflegen							

Anm.: Extraktionsmethode: Hauptanalyse

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung

Der 3. Faktor ist durch soziale Aktivitäten gekennzeichnet, in denen man sich mit anderen trifft und spielen kann.

Der 4. Faktor umfasst Aspekte der gesundheitlichen Aktivitäten von

Älteren

Der 5. Faktor stellt auf den Fernsehkonsum ab.

Der 6. Faktor repräsentiert familienorientierte Aktivitäten, in denen man sich auf ein basales soziales Netzwerk bezieht.

Der 7. Faktor umfasst einen bipolaren Aspekt, der sich zum einen auf eine soziale Beziehung, zum anderen auf den individuellen Geschmack konzentriert.

7.4. Zusammenhang zwischen Freizeitverhaltensstilen und Altersbildungsinstitutionen

In diesem Abschnitt wurde argumentiert, dass Freizeitverhaltensstile im Zusammenhang mit Altersbildungsinstitutionen stehen. Die hier vertretene These lautet, dass Altersbildungsinstitutionen zu homogeneren Älterengruppen zusammenzufassen sind, als dies die marktorientierte Strategie vermag. Es stellt sich daher die Frage, ob die Älteren lediglich einen Zusammenhang der Freizeitverhaltensstile und Altersbildungsinstitutionen darstellen. Die vorgeschalteten Faktorenanalysen der personalen Lebensorientierung können als zusammenfassende Größe für die subjektive Lebensführung angesehen werden, denn diese erklärt einen Großteil der Varianz in den Freizeitverhaltensstilen mit den Altersbildungsinstitutionen.

Mit Hilfe von multipler Regressionsanalyse ist analysiert worden, ob Freizeitverhaltensstile einen eigenständigen, signifikanten Einfluss auf die Erklärung unterschiedlicher Altersbildungsinstitutionen haben. In diesem Modell sind als erklärende Faktoren zielgruppenorientierte Merkmale einbezogen worden. Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über die Ergebnisse. Die erklärte Varianz in den jeweiligen Analysen ist dabei nicht immer in zufriedenstellender Weise gegeben, beispielsweise bei dem Versuch, die Freizeitverhaltensstile zu erklären. Zum einen ist die Anzahl

von Variablen, die in eine solche Auswertung einbezogen werden können, begrenzt. Zum zweiten lag der Schwerpunkt der Analyse an dieser Stelle auf einem Vergleich der Erklärungskraft von Altersbildungsinstitutionen.

Betrachten wir zunächst die Freizeitverhaltensstile. Die folgende Tabelle 9 zeigt die altersbildungsspezifischen Unterschiede etwas deutlicher; die durch Faktorenanalyse reduzierten 8 Faktoren variieren bei der statistischen Beziehung entweder durch positive oder negative Assoziationen. Außerdem sind die Faktoren nach Altersbildungsinstitutionen differenziert.

Bei den Privaten haben die außerhäuslichen Tätigkeiten und familienorientierten Aktivitäten allerdings einen hohen signifikanten Einfluss und der Medienkonsum ist unbedeutend, während die Bewertung des Fernsehkonsums und der bipolaren Aspekte hier ablehnend (negative Assoziation) ist; je signifikanter die außerhäuslichen Tätigkeiten und familienorientierten Aktivitäten sind, desto niedriger sind Fernsehkonsum und bipolare Aspekte.

In der Religion sind familienorientierte Aktivitäten von signifikanter Bedeutung und gesundheitliche Aktivitäten sind kaum bedeutend. In Wohlfahrtsverbänden sind allein familienorientierte Aktivitäten, außerhäusliche Tätigkeiten und soziale Aktivitäten neben der Teilnahme an Bildungsinstitutionen von signifikanter Bedeutung, während die Bewertung der bipolaren Aspekte negativ ist. Wenn familienorientierte Aktivitäten, außerhäusliche Tätigkeiten und soziale Aktivitäten hoch sind, dann ist auch der Faktor der bipolaren Aspekte niedrig.

Tabelle 9 : Der Einfluss von Freizeitverhalten in Altersbildungsinstitutionen:
Ergebnisse multipler Regressionsanalyse

Abhängige Variablen	Altersbildungsinstitutionen (beta*)				
	Private	Religions- gemein- schaften	Wohl- fahrts- ver- bände	Commu- nity- center	Hoch- schulen
unabhängige Variablen					
Außerhäusliche Tätigkeiten	.194**	.058	.173**	.099**	.242**
Medienkonsum	.098**	.022	.075**	.113**	.153**
soziale Aktivitäten	-.001	.036	.156**	-.058	-.065**
gesundheitliche Aktivitäten	-.008	.090**	-.040	.030	-.050
Fernsehkonsument	- .104**	-.011	-.042	.036	-.036
familienorientierte Aktivitäten	.122**	.185**	.188**	.096**	.128**
bipolare Aspekte	- .136**	-.056	-.163**	-.072	.017
R ²	.092	.051	.125	.043	.107
F***	13.134	6.953	18.858	5.788	15.528

*: Der Wert *beta* (Standardized Regression Coefficient) bedeutet das Maß für den eigenständigen Effekt jeder der einbezogenen Variablen unter Berücksichtigung der im anderen Modell enthaltenen Variablen. *Beta* wird angewandt, um die Effektgröße von unabhängigen Variablen auf abhängige Variablen zu untersuchen, oder um die Effektgröße zu vergleichen. Daher wird hier nur der Wert von *beta* vorgestellt.

** : p < .05

*** : p < .01

R² bedeutet Bestimmtheitsmaß, auch Determinationskoeffizient. Der Determinationskoeffizient R² stellt sich somit dar, als der Anteil der Varianz der abhängigen Variablen, der unter Hinweis auf die Bezeichnung zur unabhängigen Variablen statistisch erklärt wird (vgl. Kromrey 2002, 503).

Bei Communitycentern hat der Medienkonsum einen signifikanten Einfluss, während außerhäusliche Tätigkeiten und familienorientierte Aktivitäten unbedeutend sind.

Bei Hochschulen sind außerhäusliche Tätigkeiten, Medienkonsum und familienorientierte Aktivitäten von signifikanter Bedeutung, während soziale Aktivitäten eher abgelehnt werden.

Hier werden die Freizeitverhaltensstile bei Altersbildungsinstitutionen von Untersuchungseinheiten mit je reduzierten Faktoren verglichen. Nach den Institutionen wird der Einflussfaktor ausdifferenziert und auf eine Besonderheit gestoßen. Bei dem ersten und zweiten Wert von *beta* in den Institutionen findet man folgendes: Bei den Privaten dominieren außerhäusliche Tätigkeiten und familienorientierte Aktivitäten. Bei Religionsgemeinschaften dominieren familienorientierte und gesundheitliche Aktivitäten. In den Wohlfahrtsverbänden sind familienorientierte Aktivitäten und außerhäusliche Tätigkeiten wichtig. Bei Communitycentern sind Medienkonsum und familienorientierte Aktivitäten führend. In den Hochschulen liegen außerhäusliche Tätigkeiten und Medienkonsum an der Spitze. Die Daten sind als Ausdifferenzierung der Institutionen zu verstehen.

Der Faktor der außerhäuslichen Tätigkeiten hat einen bedeutenden Einfluss auf die jeweiligen Institutionen, und zwar haben jene familienorientierte Aktivitäten eine signifikante Bedeutung, die im Zusammenhang mit der Teilnahme an Bildungsinstitutionen stehen. Bei den Altersbildungsinstitutionen wird ein unterschiedliches Freizeitverhalten nach der Größe von *beta* gezeigt, daher sind die Faktoren als Differenz zwischen den Altersbildungsinstitutionen interpretierbar. Aus diesem Grunde ist die Heranziehung von Faktoren in Bezug auf das soziale Milieu sinnvoll, da dieser Auswertungsschritt zu einer zielgruppenorientierten Bildungsstrategie führt.

8. Altersbildungsmotive und Altersbildungsinstitutionen

Die in diesem Kapitel vorgestellte Analyse ist einerseits eine Analyse der Bildungsmotivation der Teilnehmenden, andererseits eine Analyse der Erwartungen an die Altersbildungsinstitutionen. Bildungsmotive geben Auskunft über die individuelle Seite und die Erwartungen an die Institutionen auf Seiten der Teilnehmenden. Durch das thematische Spektrum an Bildungsmotiven werden Gründe für die Teilnahme an der Altersbildung aufgezeigt. Durch die Items, die sich auf Altersbildungsinstitutionen beziehen, zeigt sich, wie und was die Teilnehmenden von Institutionen erwarten.

Zunächst werden die ersten Ergebnisse der Befragung unter Berücksichtigung des Mittelwerts präsentiert. Danach wird durch eine Faktorenanalyse die Datenreduktion durchgeführt und eine Regressionsanalyse zwischen reduzierten Faktoren und jeweiligen Altersbildungsinstitutionen ausgeführt. Mit dem standardisierten β wird eine Einflussgröße auf die jeweilige Altersbildungsinstitution gezeigt. Dadurch werden die institutionspezifischen Bildungsmotive, Erwartungen und Wünsche der Teilnehmenden erklärt.

8.1. Bildungsmotive

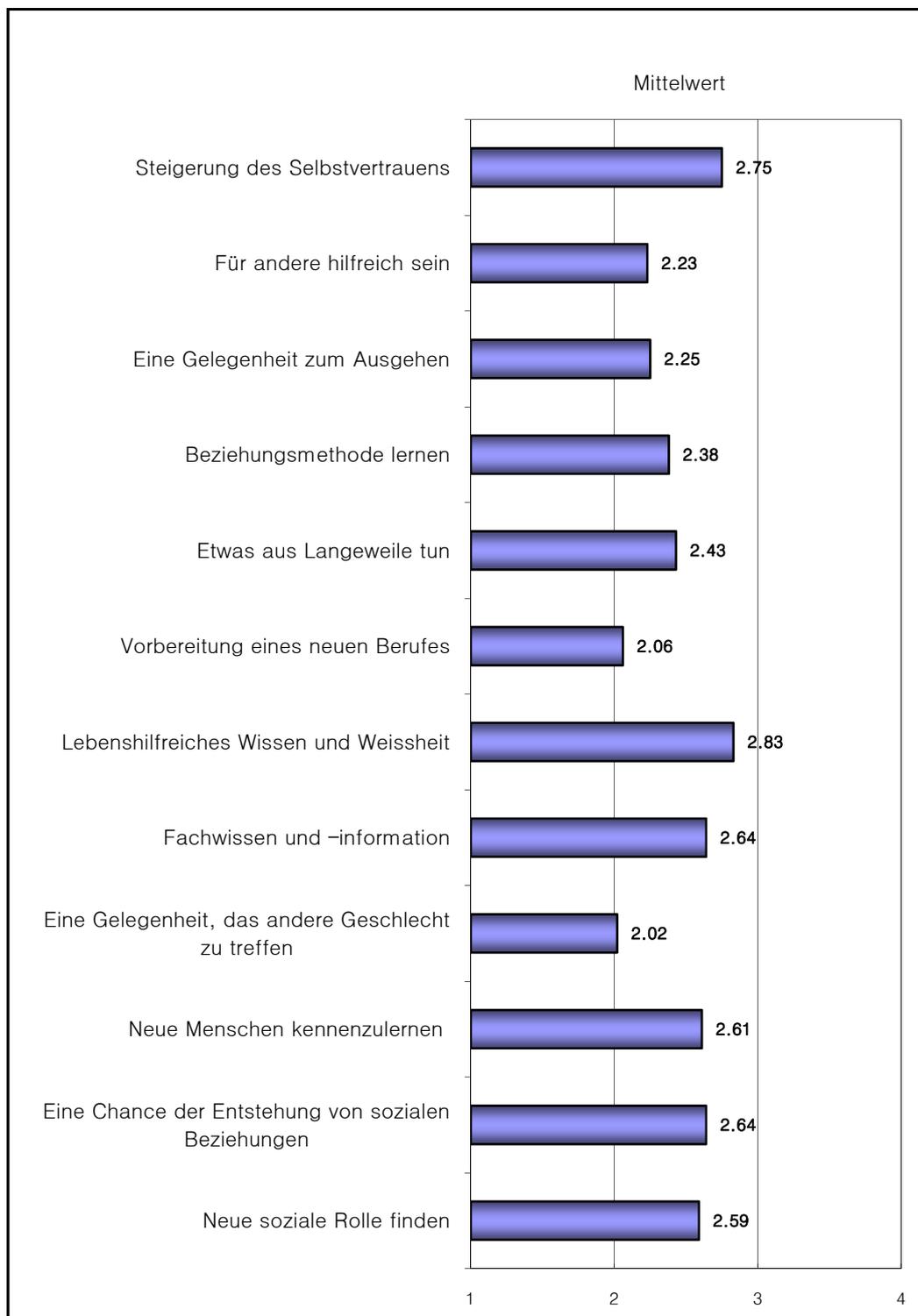
Auf einer vierstufigen Skala, (1) überhaupt nicht, (2) eher nicht, (3) überwiegend und (4) voll und ganz wurde das Item: „Ich nehme an Bildungsangeboten teil, weil ich ... “ gemessen.

Betrachten wir zunächst die Mittelwertgraphen der Bildungsmotive (vgl. Abbildung 14). An oberster Stelle stehen im Folgenden mit einem Wert über 2.5: ‚Lebenshilfe Wissen und Weisheit‘, ‚sich selbst verstehen können und das eigene Selbstvertrauen steigern‘, ‚Fachwissen und Informationen

erwerben', ‚eine Chance zu einer soziale Beziehung zu haben', ‚neue Menschen kennenzulernen' und ‚eine neue soziale Rolle finden'. Damit ergibt sich ein biopolares Gesicht, einerseits Bildung als Selbststärkung, andererseits als Stärkung der sozialen Identität bzw. sozialen Bindung. Dieser Befund deckt sich auch mit anderen Erkenntnissen.

„Nach der Ausgrenzung der Älteren aus der gesellschaftlichen Arbeit wird Bildung in jedem Fall individualisiert. Bis dahin erworbene Kompetenzen und Statuspositionen verlieren mit einem Schlag ihren Wert, ihre Anschlussfähigkeit und ihre strategische Funktion, in der Arbeitswelt voranzukommen. Alters- und Kompetenzprobleme können fortan nur noch in individualisierter Form bearbeitet werden.“ (Kade 2001, 38; vgl. Dewe 1999, 207)

Abbildung 14 : Bildungsmotive (Mittelwert)



Skala: (1) überhaupt nicht (2) eher nicht (3) überwiegend (4) voll und ganz

Aus diesem Grund geht es hier den Älteren darum, Lernen als Grundlage zur gesellschaftlichen Anerkennung ihrer Fähigkeiten und Leistung objektiv zu nutzen und dadurch subjektiv einen Sinn zu finden, den Ältere zuvor aus der Praxis bezogen hatten, auf die sie ausgerichtet waren und in der sie gebraucht wurden (vgl. Kade 2001, 38). Daher beschäftigt sich Altersbildung damit, nicht nur jedem Lebensalter ein Recht auf Differenz zuzubilligen, sondern auch Älteren eine eigenständige Variante des Lebenslaufs anzuerkennen.

Der zweite Bereich umfasst zum einen die soziale Stärkung durch Kinder und zum anderen die Muße und Gelegenheit zum Ausgehen. Die Bildungsteilnahme dient dem persönlichen Wunsch der Älteren, immer noch mit Menschen in Kontakt zu bleiben. Der dritte Bereich ist bemerkenswert, hierbei geht es um die Vorbereitung auf einen neuen Beruf und die Gelegenheit, das andere Geschlecht zu treffen. Das Ergebnis spiegelt die Veränderung der Gesellschaft wider, weil der Beruf als Sinnggebung im Alter und der Kontakt zum anderen Geschlecht an Bedeutung zunimmt. Das Altersbild in der Gesellschaft ist ambivalent. Ältere haben ein Interesse am anderen Geschlecht, wenngleich diese Beobachtung häufig ungewöhnlich für das Weltbild der jüngeren Generationen ist.

Tabelle 10: Faktorenanalyse der Bildungsmotive

	Faktoren	
	1	2
Erklärte Gesamtvarianz (%)	46.1	11.8
Fachwissen und –information	.855	
Lebenshilfreiches Wissen und Weissheit	.789	
Neue soziale Rolle finden	.759	
Eine Chance der Entstehung von sozialen Beziehungen	.728	
Vorbereitung eines neuen Berufes	.617	
Steigerung des Selbstvertrauens	.601	
Beziehungsmethode lernen	.594	
Für andere hilfreich sein	.568	
Etwas aus Langeweile tun		.819
Eine Gelegenheit zum Ausgehen		.736
Eine Gelegenheit, das andere Geschlecht zu treffen		.719

Anm.: Extraktionsmethode: Hauptanalyse

Rationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung

Um eine Datenreduktion zu erreichen und um danach Bildungsmotive zu generieren, wurde eine Faktoranalyse dieser Bildungsmotiv-Variablen durchgeführt. Es ergeben sich sieben inhaltlich interpretierbare Faktoren, wie Tabelle 8 zeigt, wobei 57,8% Varianz der Variablen erklärt werden (vgl. Tabelle 10).

Der erste Faktor umfasst Aspekte der treffenden Altersbeschreibung, der einerseits gesellschaftliche Anerkennung, Fähigkeiten und Leistungen objektiv und andererseits den Gewinn von Sinn kennzeichnet.

Der Faktor 2 konzentriert sich auf Langeweile, auf Ausgehen und auf den Wunsch das andere Geschlecht zu treffen.

Bei der Faktoranalyse wird die Variable ‚neue Menschen kennenzulernen‘ wegen der Verdoppelung beseitigt.

8.2. Zusammenhang zwischen Bildungsmotiven und Altersbildungsinstitutionen

In diesem Abschnitt wurde ausgeführt, inwiefern Bildungsmotive in Zusammenhang mit Altersbildungsinstitutionen stehen. Die hier vertretene These lautet, dass Altersbildungsinstitutionen homogenere Älterengruppen zusammenfassen, als dies die marktorientierte Strategie vermag. Es stellt sich daher die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen den Bildungs- und Teilnahmemotiven und Wahl der Altersbildungsinstitutionen existiert. Die vorgeschaltete Faktorenanalyse der Bildungsmotive kann diesbezüglich als zusammenfassende Größe für die subjektive Lebensführung angesehen werden; sie erklärt einen Großteil der Varianz bei den Bildungsmotiven bzw. den Präferenzstrukturen gegenüber einzelnen Altersbildungsinstitutionen.

Mit Hilfe der multiplen Regressionsanalyse ist untersucht worden, ob Bildungsmotive einen eigenständigen, signifikanten Einfluss auf Erklärungsmöglichkeiten für die unterschiedliche Ausrichtung von Angeboten der Altersbildungsinstitutionen haben. In diesem Modell sind als erklärende Faktoren zielgruppenorientierte Merkmale einbezogen worden. Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über die Ergebnisse. Die erklärte Varianz in den jeweiligen Analysen ist dabei nicht immer in zufriedenstellender Weise gegeben, beispielweise bei dem Versuch, einzelne Bildungsmotive zu erklären. Zum einen ist wiederum die Anzahl von Variablen, die in eine solche Auswertung einbezogen werden können, begrenzt. Zum anderen liegt der Schwerpunkt der Analyse und angestrebten Erklärungskraft an dieser Stelle bei einem Vergleich der Altersbildungsinstitutionen.

Betrachten wir zunächst die Bildungsmotive, zeigt die Tabelle 11 die altersbildungsspezifischen Unterschiede etwas deutlicher, dass die durch Faktorenanalyse reduzierten zwei Faktoren bei der statistischen

Beziehung als positive Ausprägung variieren. Außerdem sind die Faktoren nach der Größe von *beta* hinsichtlich der Altersbildungsinstitution unterschiedlich. Die beiden Faktoren besitzen eine positive Ausprägung zur jeweiligen Altersbildungsinstitution.

Bei Private und Altersbildungscenter haben ‚treffende Altersbeschreibung‘ und ‚Gelegenheit zum Ausgehen‘ einen signifikanten Einfluss, wobei diese immerhin 13,6% Varianz die abhängigen Variablen erklären. Bei Religionsgemeinschaften als Bildungsanbieter sind ‚treffende Altersbeschreibung‘ und ‚Gelegenheit zum Ausgehen‘ von signifikanter Bedeutung, wobei diese immerhin 7,4% Varianz die abhängigen Variablen erklären. In Wohlfahrtsverbänden sind ‚treffende Altersbeschreibung‘ und ‚Gelegenheit auszugehen‘ neben der Teilnahme an Bildungsinstitutionen von signifikanter Bedeutung, während die Bewertung der treffenden Altersbeschreibung ziemlich bedeutend ist, wobei diese immerhin 17,7% Varianz der abhängigen Variablen erklären. Je signifikanter ‚treffende Altersbeschreibung‘ und ‚Gelegenheit zum Ausgehen‘ sind, desto höher ist auch die Teilnahme an Wohlfahrtsverbänden.

Tabelle 11: Der Einfluss von Bildungsmotiven in Altersbildungsinstitutionen: Ergebnisse multipler Regressionsanalyse

Abhängige Variablen	Altersbildungsinstitutionen (beta*)				
	Private	Religions- gemein- schaften	Wohl- fahrts- ver- bände	Commu- -nity -center	Hoch- schulen
Unabhängige Variablen					
treffende Altersbeschreibung	.228**	.199**	.320**	.218**	.268**
Gelegenheit zum Ausgehen	.291**	.187**	.273**	.105**	.148**
R ²	.136** *	.074***	.177** *	.058***	.094***

*: Der Wert *beta* (Standardized Regression Coefficient) bedeutet das Maß für den eigenständigen Effekt jeder der einbezogenen Variablen unter Berücksichtigung der im anderen Modell enthaltenen Variablen. *Beta* wird angewandt, um die Effektgröße von unabhängigen Variablen auf abhängige Variablen zu untersuchen, oder um die Effektgröße zu vergleichen. Daher wird hier nur der Wert von *beta* vorgestellt.

** : $p < .05$

*** : $p < .01$

R² bedeutet Bestimmtheitsmaß, auch Determinationskoeffizient. Der Determinationskoeffizient R² stellt sich somit dar als der Anteil der Varianz der abhängigen Variablen, der unter Hinweis auf die Bezeichnung zur unabhängigen Variablen statistisch erklärt wird (vgl. Kromrey 2002, 503).

Bei den Communitycentern haben die Variablen 'treffende Altersbeschreibung' und 'Gelegenheit auszugehen' einen signifikanten Einfluss. Bei Hochschulen sind 'treffende Altersbeschreibung' und 'Gelegenheit auszugehen' ebenfalls von signifikanter Bedeutung.

Hier handelt es sich um einen Vergleich der Bildungsmotive gegenüber den untersuchten Altersbildungsinstitutionen mit je reduzierten Faktoren. Je signifikanter die genannten Variablen 'treffende Alterssituationen' und 'Gelegenheiten zum Ausgehen' sind, desto höher ist die Teilnahme an den

jeweiligen Altenbildungsinstitutionen. Mit dem Faktor der ‚treffenden Altersbeschreibung‘ wird herausgestellt, dass Ältere die Fähigkeit, die sie selbst betreffenden Alltagsprobleme wie insbesondere den Prozess des Älterwerden zu lösen, immer noch besitzen. Der Faktor der ‚Gelegenheit auzugehen‘ beinhaltet für die Älteren die Notwendigkeit der Aktivierung des sozialen Netzwerks. In den Altersbildungsinstitutionen geht es um zielgruppenspezifische Bildungsmotive, die im Erwachsenenbildungsmarketing gezielt angesprochen werden. In allen Institutionen dominieren ‚treffende Altersbeschreibung‘ und ‚Gelegenheit zum Ausgehen‘, daher können auf der Basis der Größe von beta die Institutionen unterschiedlich interpretiert werden.

8.3. Altersbildungserwartungen und -wünsche

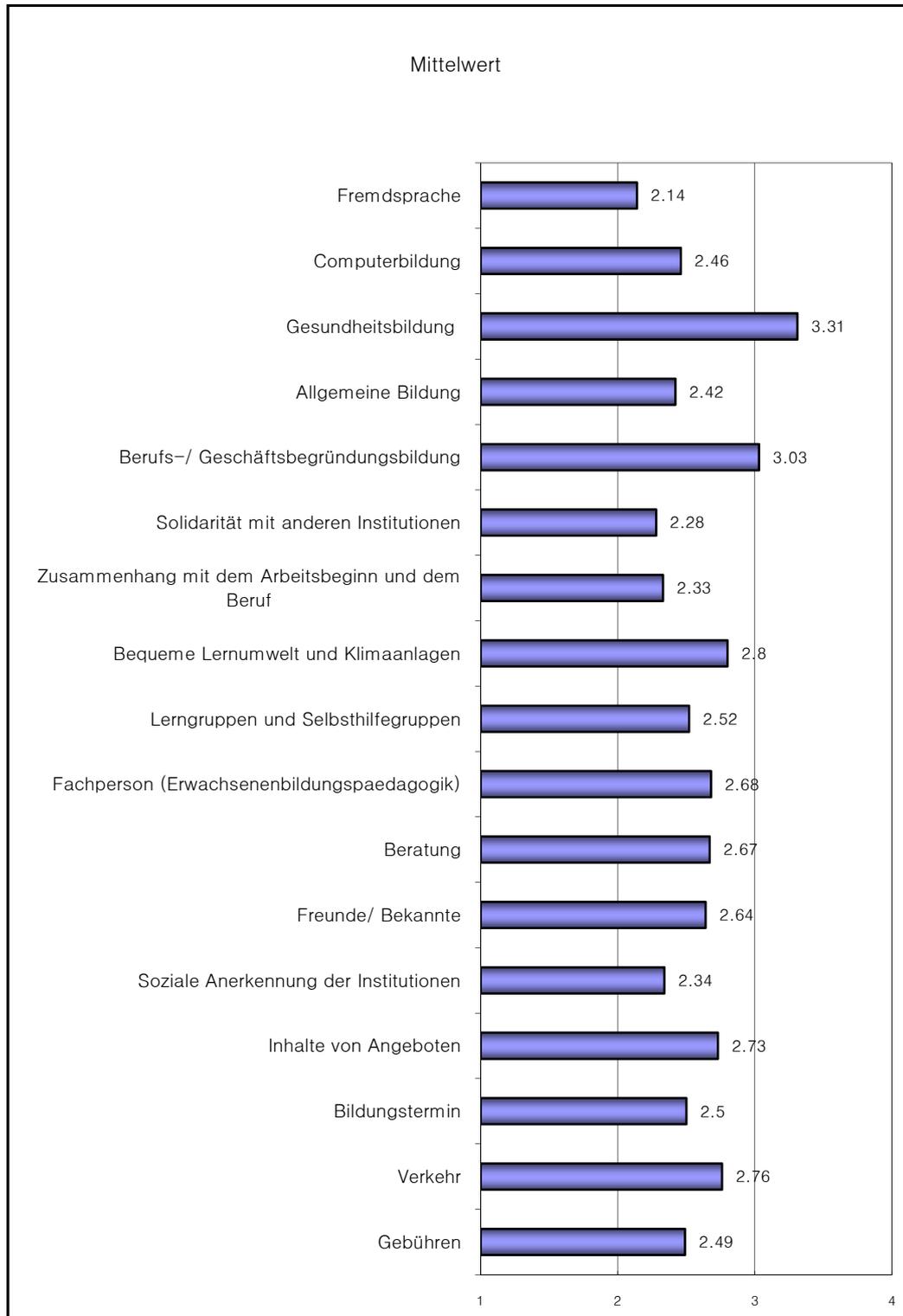
Es wurde mit einer vierstufigen Skala, (1) überhaupt nicht, (2) eher nicht, (3) überwiegend und (4) voll und ganz gemessen: „Was für eigene Erwartungen und Wünsche haben Sie gegenüber Altersbildungsinstitutionen?“

Die abgefragten Einstellungen, Erwartungen und Wünsche gegenüber Altenbildungsinstitutionen verweisen zunächst auf ein hohes Selbstbewusstsein, denn grundsätzlich sehen sich die Befragten den Anforderungen von Altersbildungsveranstaltungen gegenüber aufgeschlossen und gewachsen. Betrachten wir zunächst die Mittelwertgraphen der Einstellungen und Erwartungen gegenüber Altenbildungsinstitutionen (vgl. Abbildung 15).

An erster Stelle mit hohem Mittelwert (über dem Wert von 3.0) stehen nach wie vor themenbezogene Erwartungen wie Gesundheitsbildung und Berufs-/ Geschäftsgründung, die als gesundheitliche Orientierung und wirtschaftliche Orientierung bezeichnet werden, worauf Befragte in ihrem Alltag Wert legen.

Danach folgen gemischte Erwartungs- und Wunschtypen: Bequeme Lernumwelt und Klimaanlage, Verkehr, Inhalte von Angeboten, Fachpersonen bzw. erwachsenenpädagogisch qualifiziertes Personal, Beratung, Freunde/Bekannte, Lerngruppen und Selbsthilfegruppen, passgenaue Bildungstermine, erschwingliche Gebühren, Computerbildung und allgemeine Bildung, die insgesamt nicht eindeutig gruppiert werden können. Die Adressaten erwarten von den Altersbildungsinstitutionen freilich auch Professionalität beim Bildungsangebot, nämlich bezogen auf die Inhalte von Angeboten (Mittelwert: 2.73), erwachsenenpädagogische Begleitung (Mittelwert: 2.68) und Beratung der Teilnehmenden (Mittelwert: 2.67). Somit ist der Dozent längst nicht mehr nur als Wissensvermittler gefragt, sondern in zunehmenden Maße auch als Berater und Moderator (vgl. auch Tippelt 2003, 33). Außerdem sind die Adressaten dazu bereit, Lerngruppen zu bilden und in Selbsthilfegruppen zu arbeiten (Mittelwert: 2.52), denn Altersbildung bedeutet auch, dass das Lernen bei der Zeitstrukturierung des Alltags hilfreich ist. Diese Anforderung beinhaltet ein Verständnis von Altersbildung, welches nicht auf das Individuum beschränkt bleibt, sondern auch auf den kollektiven Lernprozess der Generationen, den der Einzelne mit gleichaltrigen aber auch differenten Alterskohorten teilt (vgl. Kade 2001, 43), abhebt.

Abbildung 15 : Erwartungen und Wünsche gegenüber Themenangeboten von Altersbildungsinstitutionen (Mittelwert)



Skala: (1) überhaupt nicht (2) eher nicht (3) überwiegend (4) voll und ganz

Am Ende der Rangfolge stehen mit niedrigen Mittelwerten (unter dem Wert von 2.4) soziale Anerkennung der Institutionen, Zusammenhang mit dem Arbeitsbeginn und dem Beruf, Solidarität mit anderen Institutionen, Fremdsprache. Bei Adressaten von Altersbildungsinstitutionen setzen neue Erwartungen in die moderne Gesellschaft, wovon Kade spricht:

„Vergesellschaftung des Alters erfolgt heute durch Bildung und Engagement, aber nur wenn beides im Eigeninteresse geschieht und die Möglichkeit zur individuellen Zeitgestaltung eröffnet wird, sind Ältere überhaupt nicht dazu bereit, sich im sozialen Raum engagieren.“ (Kade 2001, 46)

Um eine Datenreduktion zu erreichen und um danach Erwartungen und Wünsche gegenüber Altenbildungsinstitutionen aufzudecken, wurde die Faktorenanalyse dieser Erwartungen und Wunsch-Variablen durchgeführt. Es ergeben sich sieben inhaltlich interpretierbare Faktoren, wie Tabelle 9 zeigt, wobei 64,3% Varianz die Variablen erklärt werden.

*Tabelle 12: Faktorenanalyse der Erwartungen und Wünsche gegenüber
Altersbildungsinstitutionen*

	Faktoren			
	1	2	3	4
Erklärte Gesamtvarianz (%)	38.9	11.1	8.0	6.3
Bequeme Lernumwelt und Klimaanlage	.750			
Lerngruppen und Selbsthilfegruppen	.716			
Solidarität mit anderen Institutionen	.688			
Fachperson (Erwachsenenbildungspädagogik)	.663			
Beratung	.663			
Freunde/ Bekannte	.566	.363		
Verkehr		.803		
Bildungstermin		.790		
Gebühren		.783		
Inhalte von Angeboten		.723		
Soziale Anerkennung der Institutionen	.491	.492		
Fremdsprache			.839	
Computerbildung			.776	
Allgemeine Bildung			.741	
Gesundheitsbildung				.821
Berufs-/ Geschäftsgründungsbildung				.761

Anm.: Extraktionsmethode: Hauptanalyse
Rationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung

Der erste Faktor umfasst Aspekte der lernfreundlichen Umwelt der Altersbildungsinstitutionen, die als organisatorisch und professionell pädagogische Begleitung zu bezeichnen sind.

Bei Faktor 2 handelt es sich um die Erreichbarkeit der Institutionen, die auf Ort und Zeit konzentriert sind.

Der dritte Faktor ist durch Angebotsinhalte gekennzeichnet, auf die man

im Alltag häufig treffen kann.

Der vierte Faktor umfasst Aspekte des aktiven Altenbildes, wonach die Älteren, weiter so wie bisher, leben (vgl. Kade 2001, 36). Dies bedeutet, dass die Älteren nicht mehr von fremder Hilfe abhängig sind, sondern autonom älter werden können.

Bei der Faktorenanalyse wird die Variable des Zusammenhanges mit dem Arbeitsbeginn und dem Beruf wegen der Verdoppelung beseitigt, daher sind die Werte der Faktoren gut herauszubekommen.

8.4. Zusammenhänge zwischen Altersbildungserwartungen und -wünschen und Altersbildungsinstitutionen

In diesem Abschnitt wurde aufgezeigt, dass Erwartungen und Wünsche im Zusammenhang mit den Altersbildungsinstitutionen stehen. Die hier vertretene These lautet, dass Altersbildungsinstitutionen Älterengruppen nach Homogenitätskriterien zusammenfassen und insofern auch wirkungsvoller pädagogisch arbeiten können als dies die marktorientierte Strategie vermag. Es stellt sich daher die Frage, ob Altersbildungsinstitutionen lediglich einen Zusammenhang der Erwartungen und Wünsche gegenüber Altersbildungsinstitutionen darstellen. Die vorgeschalteten Faktoranalysen der Erwartungen und Wünsche gegenüber Altersbildungsinstitutionen können als zusammenfassende Größe für die subjektive Lebensführung angesehen werden, sie erklären einen Großteil der Varianz in den Erwartungen und Wünschen gegenüber Altersbildungsinstitutionen.

Mit Hilfe von multipler Regressionsanalyse ist analysiert worden, ob Erwartungen und Wünsche gegenüber Altersbildungsinstitutionen einen eigenständigen, signifikanten Einfluss zur Erklärung unterschiedlicher Profile dieser Bildungseinrichtungen ausüben. In dieses Modell sind als erklärende Faktoren zielgruppenorientierte Merkmale einbezogen. Die

folgenden Tabellen geben einen Überblick über die erzielten Ergebnisse. Die erklärte Varianz in den jeweiligen Analysen ist dabei nicht immer in zufriedenstellender Weise gegeben, beispielsweise bei dem Versuch, die Erwartungen und Wünsche in Bezug auf unterschiedliche Altersbildungsinstitutionen zu erklären. Zum einen ist die Anzahl von Variablen, die in eine solche Auswertung einbezogen werden können, begrenzt. Zum anderen liegt die schwerpunktmäßige Ausrichtung der Analyse wiederum auf einer vergleichenden Erklärung des Arbeitsansatzes von Altersbildungsinstitutionen.

Betrachten wir zunächst die Erwartungen und Wünsche gegenüber Altersbildungsinstitutionen, zeigt die Tabelle 13 die institutionsspezifischen Unterschiede etwas deutlicher; die durch Faktorenanalyse reduzierten 4 Faktoren erbringen bei der statistischen Beziehung entweder positive Assoziationen oder negative Assoziationen. Außerdem sind die Faktoren nach Altersbildungsinstitutionen differenziert.

Bei privaten Institutionen haben lernfreundliche Umwelt, Angebotsinhalte und Erreichbarkeit der Institutionen einen hohen signifikanten Einfluss, wobei die immerhin 16,4% Varianz die abhängigen Variablen erklären. Wenn die Älteren den Einfluss der lernfreundlichen Umwelt annehmen, dann entscheiden sie über die privaten Altersbildungscenter. Private Altersbildungscenter sorgen für Bequemlichkeit der Lernumwelt, dadurch differenzieren sie sich von anderen Altersbildungsinstitutionen.

Tabelle 13: Der Einfluss von Erwartungen und Wünschen gegenüber Altersbildungsinstitutionen: Ergebnisse multipler Regressionsanalyse

Abhängige Variablen	Altersbildungsinstitutionen (beta*)				
	Private	Religions-gemeinschaften	Wohlfahrtsverbände	Community-center	Hochschulen
lernfreundliche Umwelt	.286**	.208**	.362**	.105**	.236**
Erreichbarkeit der Institutionen	.185**	.211**	.218**	.222**	.160**
Angebotsinhalte	.216**	.097**	.225**	.146**	.337**
aktives Altenbild	.040	-	-	.104**	-.067**
R ²	.164***	.097***	.229** *	.092***	.199***

*: Der Wert von *beta* (Standardized Regression Coefficient) bedeutet das Maß für den eigenständigen Effekt jeder der einbezogenen Variablen unter Berücksichtigung der im anderen Modell enthaltenen Variablen. *beta* wird angewandt, um die Effektgröße der unabhängigen Variablen auf die abhängigen Variablen zu untersuchen, oder um die Effektgröße zu vergleichen. Daher wird hier nur der Wert von *beta* vorgestellt.

** : $p < .05$

*** : $p < .01$

R² bedeutet Bestimmtheitsmaß, auch Determinationskoeffizient. Der Determinationskoeffizient R² stellt sich somit dar als der Anteil der Varianz der abhängigen Variablen, der unter Hinweis auf die Bezeichnung zur Unabhängigen Variablen statistisch erklärt werden (Vgl. Kromrey 2002, 503).

In religionsgemeinschaftlichen Institutionen ist Erreichbarkeit der Institutionen und lernfreundlichen Umfeld von signifikanter Bedeutung, während Angebotsinhalte kaum bedeutend sind, wobei diese immerhin 9,7% Varianz der abhängigen Variablen erklären. Dort wird die Erreichbarkeit der Institutionen als erster Einflussfaktor gewertet.

In Wohlfahrtsverbänden sind allein eine lernfreundliche Umwelt von hoher signifikanter Bedeutung, während Angebotsinhalte und Erreichbarkeit der Institutionen noch bedeutend sind, wobei diese immerhin 22,9% Varianz der abhängigen Variablen erklären. Aufgrund der hohen Bewertung der lernfreundlichen Umwelt erweist sich diese bedeutender als die Erreichbarkeit für Ältere beim Besuch der Wohlfahrtsverbände

Bei Communitycentern haben Erreichbarkeit der Institutionen, gegebene Angebotsinhalte, lernfreundliche Umwelt und ein aktives Altenbild eine signifikante Bedeutung, womit immerhin 9,2% Varianz der abhängigen Variablen erklärt ist. Hier haben vier reduzierte Faktoren die Bedeutung, dass Teilnehmende immerhin spezifische Erwartungen und Wünsche gegenüber den Institutionen hegen.

In Bezug auf Hochschulen als Institution der Altenbildung sind Angebotsinhalte von hoher, signifikanter Bedeutung, während die Kriterien lernfreundliche Umwelt und Erreichbarkeit der Institutionen noch als bedeutend gelten können., Hingegen ist ein aktives Altenbild ohne Belang, wobei die Ergebnisse immerhin 19,9% Varianz der abhängigen Variablen erklären können. Je signifikanter Angebotsinhalte, lernfreundliche Umwelt und Erreichbarkeit der Institutionen ausgeprägt sind, desto unbedeutender ist das aktive Altenbild. Der Faktor der Angebotsinhalte hat die besondere Bedeutung, dass die Vorstellung der Wissenschaftlichkeit mit Hochschulen verbunden wird.

Bei dieser Ergebnisdiskussion handelt es sich um einen Vergleich von Bildungserwartungen und Wünschen gegenüber Institutionen, differenziert nach einzelnen Untersuchungseinheiten mit wahrscheinlichkeitstheoretisch reduzierten Faktoren. Differenziert nach den Institutionen wurde der Einflussfaktor ermittelt und die Besonderheit der einzelnen Bildungsanbieter gefunden. Im ersten und zweiten Wert von *beta* bei den Institutionen spiegelt sich zusammenfassend Folgendes: Bei Privaten und

Wohlfahrtsverbänden sind lernfreundliche Umwelt und Angebotsinhalte wichtig. In Religionsgemeinschaften sind Erreichbarkeit der Institutionen und lernfreundliche Umwelt wichtig. Bei Communitycentern sind Erreichbarkeit der Institutionen und Angebotsinhalte entscheidend. In den Hochschulen sind Angebotsinhalte und lernfreundliche Umwelt relevant. Die Daten können insgesamt die Ausdifferenzierung der Institutionenlandschaft im Bereich der Altersbildung belegen.

9. Altersbildungsinhalte

Die in diesem Kapitel vorgestellte Analyse zielt speziell auf die Altersbildungsangebote der Institutionen ab, die von Adressaten nachgefragt werden. Durch die Items der Bildungsangebote werden bedeutsame Themenbereiche im Urteil der Adressaten gezeigt. Dieses untersuchungsmethodische Vorgehen ist mit der Lage, veränderte Trends im Nachfrageverhalten der Ältere zu erfassen.

Zunächst werden die ersten Ergebnisse der Befragung unter Berücksichtigung des Mittelwerts präsentiert. Danach wird durch Faktorenanalyse eine Datenreduktion durchgeführt und eine Regressionsanalyse zwischen reduzierten Faktoren und jeweiligen Altersbildungsinstitutionen ausgeführt. Mit dem standardisierten β wird die Einflussgröße auf die jeweilige Altersbildungsinstitution gezeigt. Dadurch werden die institutionsspezifischen Bildungsangebote in Relation zu den Teilnehmenden erklärt.

9.1. Altersbildungsangebote

Die Forderung nach lebenslangem Lernen für jedermann, besonders für Ältere, kommt immer wieder in der Öffentlichkeit in Süd-Korea auf. Diesbezüglich ist bei diesem Thema eine gewisse soziale Erwünschtheit, eine positive Grundhaltung vorhanden. Die Fragen nach den Inhalten von Altersbildungsangeboten wurden nur denjenigen Personen gestellt, die schon an Altersbildungskursen teilgenommen haben, sich also bereits etwas konkreter damit auseinandergesetzt haben. Unter Altersbildung wird Bildung als ein Teil des Lebensentwurfs, und nicht mehr ausschließlich als institutionell vermittelte Bildung, in seinen lebenslänglichen Dimensionen verstanden (vgl. Kade 1992, 32). Es ist jedoch problematisch, die

Zielgruppe der Älteren als eine homogene Gruppe zu betrachten. Einerseits sind die Lebenslagen der Älteren höchst unterschiedlich, andererseits wird die subjektbezogene Lebenswelt auch individuell verstanden und wirkt bildungsdifferenzierend. Für die Altersbildung brauchen wir ein Bildungsangebot, welches entsprechend differenziert den Altersbildungsbedarf aufgreift.

Bei den Bildungsangebots-Variablen handelt es sich im Folgenden um eine Bestätigung der These, dass Befragte vorwiegend an allgemeinen Erwachsenenbildungsveranstaltungen ein thematisches Interesse zeigen. Es wurde mit einer vierstufigen Skala, (1) überhaupt nicht nötig, (2) eher nicht nötig, (3) überwiegend nötig und (4) voll und ganz nötig gemessen: „Geben Sie bitte an, ob Sie die genannten Veranstaltungen besuchen werden und um welche Themen es sich dabei handeln wird.“ Anschließend wird die Bewertung der Lerninteressen geschildert.

Betrachten wir zunächst die Mittelwertsgrafiken der Bildungsangebote (vgl. Abbildung 16). Die in der Befragung vorgegebenen Bildungsangebote werden in der Altersbildungspraxis in Südkorea meist nicht angeboten, aber sie werden im Rahmen von Erwachsenenbildungskursen besprochen. Trotzdem habe ich mit den Items nach Altenbildungsangeboten gefragt, da es sich dabei um das Lebensphänomen³⁴ des Alltags³⁵ von Älteren handelt. Der Lerngegenstand der Älteren bezieht sich auf die gesamte

³⁴ Klafki nennt Bildung jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines (materialen) Objektiven und eines (formalen) Moments innwerden. Es bezieht sich auf ein Moment von Hier und Jetzt, dort beschäftigt ein Mensch sich mit eigener Sinngebung.

„Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen hat dass eben damit er selbst – dank der selbstbezogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“ (Klafki 1975, 44)

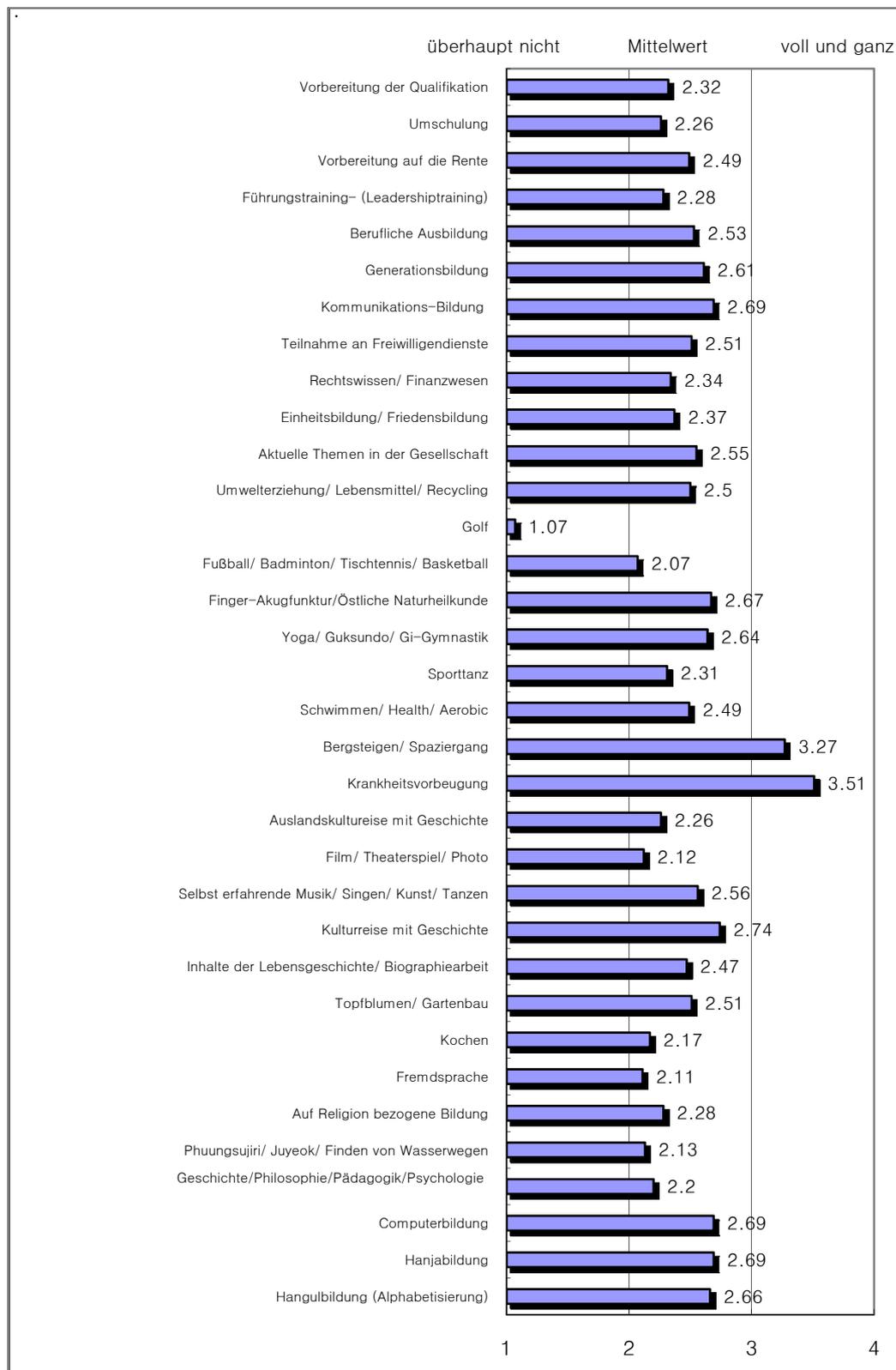
³⁵ „Der Alltag wird deshalb heute selbst zu einem Lerngegenstand, nach dem die Orientierungssicherheit schon im Nahraum verloren geht. Dies trifft Ältere in besonderem Maße.“ (Kade 2001, 34)

Bildungsbiographie, in der eine individuelle Erfahrungsaufschichtung stattgefunden hat. Darum sind die Befragungen nach unterschiedlichen Themenbereichen aufgeschlüsselt ³⁶ . Die Erhebung zu den Bildungsangeboten zielt nicht nur im Hinblick auf das momentane Lerninteresse, sondern auch auf zukünftige Orientierungen und Lebenssituationen ab.

An oberer Stelle stehen folgende Bildungspräerenzen mit einem Wert von über 3.0; Krankheitsvorbeugung, Bergsteigen/Spaziergänge, die den Schwerpunkt Älterer im Bereich sportlicher Aktivitäten und der Gesundheitsprävention ausmachen. Das Themengebiet Krankheitsvorbeugung und einfache Aktivitäten wie Bergsteigen/Spaziergänge gehören landesweit zu den am stärksten nachgefragten Bereichen in Südkorea.

³⁶ Kade erklärt, dass Altersbildung ihrem Wesen nach auf die gesamte Bildungsbiographie verweist. In der Altersbildung wird mit der Kategorie „Bildungsbiographie“ der lebenslange Prozess des Lernens akzentuiert, in dem Bildung stets auf die individuelle Bildungsgeschichte bezogen ist. In diesem Sinne bestimmt die Biographie, und nicht die Biologie, primär Themeninteressen wie Lernwege im Alter (vgl. Kade 2001, 41). Aus diesen Gründen ist, wie und was Ältere lernen, abhängig von der Lebensgeschichte, die als fortschreitender Prozess der Selbstfestlegung (vgl. Luhmann 1997, 11), nämlich der Bildungsgeschichte, dargestellt ist.

Abbildung 16: Bildungsangebote (Mittelwert)



Skala: (1) überhaupt nicht nötig

(2) eher nicht nötig

(3) überwiegend

(4) voll und ganz nötig

Im Vergleich zu früheren Lebensphasen verhalten sich Ältere insgesamt ambivalenter und widersprüchlicher. Einerseits steigt die Inanspruchnahme von fremder Hilfe im Alter, andererseits besitzen Ältere zweifelsohne die Fähigkeit, selbst zu denken und zu handeln. Um im Alter unabhängig zu bleiben, brauchen die Adressaten daher solche Bildungsprogramme, die eine aktive Altenkultur fördern. Aus diesem Grunde konzentriert sich die Altenpolitik in Südkorea mittels Massenmedien, besonders Fernsehen, darauf, die Krankheitsvorbeugung³⁷ zu fördern. Entsprechend bemühen sich die Adressaten auch möglichst aktive und produktive Alte zu sein. Bei Aktivitäten wie Bergsteigen/Spaziergänge steht sportliches Bemühen zudem im Zusammenhang mit gesellschaftlichem Engagement.

In der Mitte der folgenden Untersuchungsergebnisse stehen meisten Variablen verschiedener Themenbereiche (Wert von 2.2), die noch nicht explizit in der Altersbildungspraxis angeboten werden. Bei einem Wert von über 2.65 liegen Computerbildung, Hansabildung³⁸, Kommunikationsbildung und Hangulbildung (Alphabetisierung). Insbesondere Kommunikationsbildung verfügt über einen hohen Stellenwert in der Altersbildungspraxis Südkoreas.

Die Adressaten möchten trotz des Wissensdefizits im Technikbereich die Computerbildung nutzen, da die Älteren unter dem Druck der Computerisierung des alltäglichen Lebens stehen. Der PC ist in der südkoreanischen Gesellschaft ein bedeutsames Kommunikationsmedium,

³⁷ Pöggeler spricht bei den exemplarischen Themenbereichen in der Altersbildung davon, dass das Sachgebiet „Gesundheit und Krankheit“ in den Lehrplänen von Kinder- und Jungenschulen nur wenig auftaucht, weil es Kinder und Jugendliche nur wenig betrifft.

„Es spielt im Biologieunterricht eine Rolle, freilich nicht in dem Umfang, wie es nötig wäre. Je älter man wird, umso mehr muss man lernen, mit Krankheiten zu leben, und umso mehr sucht man Kenntnisse für gesunde Lebensführung, Prophylaxe und Prävention.“ (Pöggeler 2000, 471)

³⁸ Eine chinesische Wortschrift heißt auf Koreanisch Hansa. Bis Mitte des 15. Jahrhunderts wird Hansa vor dem Erschaffung von Hangul (koreanische Schrift) allgemein benutzt. Daher haben viele Wörter von Hansa noch Bedeutung.

deswegen benötigen Ältere die Teilnahme an Computerbildung.

Im mittleren Bereich rangieren die Variablen politischer Themen. Hiermit zeigt sich, dass die älteren Adressaten Themen zum Altenrecht und politischen Engagement verlangen, denn viele Ältere sind kaum über Recht und Politik ihrer Lebensphase informiert. Die Variablen des Themas Lebensführung werden wegen des hohen Bedarfs hinsichtlich der Realisierung eines aktiven und produktiven Altenbildes einbezogen. Ältere Adressaten sind auf Einübung und Aufrechterhaltung eines bewussten, geplanten und drucksetzungsfähigen Lebensführungsrhythmus angewiesen, um Mängel und Schwächen Altersbedingte zu kompensieren.

Im dritten Rangbereich (Wert von 2.2) stehen Aktivitäten wie Kochen, Phungsujiri/Jujyeok/, Finden von Wasserwegen, Film/Theater/Photo, Fremdsprache, Fußball/Badminton/Tisch-Tennis/Basketball und Golf, welche aus ganz gemischten Bildungsbereichen stammen. Sie sind in der südkoreanischen Gesellschaft kostspielig, da Fachlehrer und materielle Anschaffungen dafür nötig sind. Die oben genannten Kurse werden manchmal in Altersbildungsinstitutionen angeboten und deren Vermittlung ist stark institutionsspezifisch geprägt.

Insgesamt interessiert eine Didaktik der Altersbildung, also die Problemstellung, wie und wodurch Ältere am besten lernen. Kade stellt die Frage, ob in der Altersbildung, überhaupt gelernt werden soll, und – wenn tatsächlich – was es zu lernen gibt und auf welche Weise dies geschehen sollte (vgl. Kade 2001, 12). Der Prozess der Entscheidung zwischen ‚Lernen‘ und ‚Nichtlernen‘ wird deswegen als selbstreflexiver Lernprozess konstruiert (vgl. Schäffter 1998, 199). Daher wird die Begrenzung der Altersbildung auf eine altersphasenspezifische Didaktik als pädagogisch unsinnig verstanden, auch wenn es in der Bildungsarbeit wichtig ist, altersbezogene Veränderungen zu berücksichtigen (vgl. Kade 2001, 12; Bubolz-Lutz 2000).

„Das Curriculum der Altersbildung wird in Zukunft davon geleitet sein müssen, dass es nicht mehr – wie bisher oft angenommen – genügt, die grundlegenden Sachbereiche ein einziges Mal im Lauf des lebenslangen Lernens aufzugreifen, sondern mehrmals, wobei sich in jeder neuen Lebensphase andere, neue Akzente ergeben werden.“ (Pöggeler 2000, 472)

Die mehrmalige Beschäftigung mit einzelnen Lebensbereichen kann sich in zwei konträren biographischen Lernstrategien äußern:

- ein als ständiger Fortschritt organisierter Bildungsprozess, der als inneres Curriculum der biographischen Selbststeigerung den lebenslangen Lernweg bestimmt und durch Bildung verwirklicht wird (,Steigerungsbiographie’),
- ein als Fortsetzung eines lebenslang eingeschliffenen Bildungsweges organisierter Lernprozess, der an wiederkehrenden Lerngelegenheiten orientiert ist und die Biographie auf einem konstanten Level stabilisiert (,weiter wie bisher’) (vgl. Kade 2001, 41).

Um in meiner Studie eine Datenreduktion zu erreichen und um danach Bildungsangebote aufzudecken, wurde die Faktorenanalyse dieser Bildungsangebotsvariablen durchgeführt. Es ergeben sich sieben inhaltlich interpretierbare Faktoren, wie Tabelle 14 zeigt, wobei 63,6% Varianz durch die Variablen erklärt wird.

Der 1. Faktor umfasst verschiedene Aspekte der gesundheitlichen Bildung, die mittels sportlicher Aktivität auf eine gesunde Lebensführung abzielen.

Bei Faktor 2 handelt es sich um berufliche Bildungsbereiche, die auf neue Chancen der Kompetenzentwicklung hinweisen, indem Ältere wegen der Beschleunigung der Veränderungsprozesse mit der Aufgabe einer kontinuierlichen Qualifikations- und Kompetenzentwicklung konfrontiert sind.

Der 3. Faktor ist durch Formen kultureller Bildung³⁹ gekennzeichnet, bei denen persönlichkeitsorientierte Inhalte im Mittelpunkt stehen.

Tabelle 14: Faktorenanalyse der Bildungsangebote

	Faktoren							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Erklärte Gesamtvarianz (%)	27.8	9.8	6.2	5.0	4.4	3.8	3.5	3.1
Sporttanz	.740							
Yoga/ Guksundo/ Gi-Gymnastik	.729							
Fußball/ Badminton/ Tischtennis/ Basketball	.719							
Finger- Akugfunktur/Östliche Naturheilkunde	.706							
Schwimmen/ Health/ Aerobic	.682							
Golf	.495		.425					
Umschulung Vorbereitung der Qualifikation Berufliche Ausbildung Führungstraining- (Leadershiptraining) Vorbereitung auf die Rente		.796 .754 .751 .748 .742						

³⁹ ‚Musisch-kulturelle Erwachsenenbildung‘, so heißt es in den ‚Thesen zur Erwachsenenbildung‘ des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, „kann eine der wichtigsten Funktionen der Erwachsenenbildung unterstützen: den Menschen zu einem, produktiven Tun und Gestalten anzuregen.“ (vgl. Ahlheim 1986, 41; Thesen zur Erwachsenenbildung 1985,17/ 27)

Film/ Theaterspiel/ Photo			.680				
Computerbildung			.615				
Auslandskultureise mit Geschichte			.603				
Kulturreise mit Geschichte			.571				
Fremdsprache			.517				
Selbst erfahrende Musik/ Singen/ Kunst/ Tanzen			.484		.412		
Einheitsbildung/ Friedensbildung				.756			
Aktuelle Themen in der Gesellschaft				.755			
Rechtswissen/ Finanzwesen				.710			
Umwelterziehung/ Lebensmittel/ Recycling				.495			
Kommunikations- Bildung					.697		
Generationsbildung					.686		
Topfblumen/ Gartenbau					.572		
Inhalte der Lebensgeschichte/ Biographiearbeit					.549		
Teilnahme an Freiwilligendienste					.511		
Phuungsujiri/ Juyeok/ Finden von Wasserwegen Geschichte/						.774	
						.674	

Philosophie/ Pädagogik Psychologie Auf Religion bezogene Bildung							.634	
Hangulbildung (Alphabetisierung)							.770	
Hanjabildung							.720	
Kochen	.412						.415	
Krankheitsvor- beugung								.790
Bergsteigen/ Spaziergang								.575

Anm.: Extraktionsmethode: Hauptanalyse

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung

Der 4. Faktor umfasst Aspekte der politischen Bildung, die auf ein Politikbewusstsein hinwirken, indem Lebenserfahrung, Sensibilität für Geschichtlichkeit und politische Kontinuität als Faktoren politischen Denkens und Handelns behandelt werden (vgl. Pöggeler 2000, 472).

Der 5. Faktor umfasst Aspekte der Bildung im Erwachsenenalter und der Stärkung der eigenen Persönlichkeit, wobei die interpersonale Kommunikationsfähigkeit sowie die Selbstreflexion im Vordergrund stehen.

Der 6. Faktor zählt zum geisteswissenschaftlichen Themenkreis, der einen hilfreichen Orientierungsrahmen für bewusstes Älterwerden und Lebenslehre stiftet und der mit religiösen, weltanschaulichen, ethischen und psychologischen Kenntnissen angereichert ist.

Der 7. Faktor umfasst die Grundbildung, die weniger als Lesefähigkeit selbst, als vielmehr als Fähigkeit zur Informationsverarbeitung von Schrift und im Umgang mit Computern abzielt.

Der 8. Faktor umfasst Aspekte der Präventionsbildung, die Ältere darin bestärken, in ihrem Alltag durch einfache Aktivitäten etwaige Krankheiten

vorzubeugen.

9.2 . Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Bildungsangeboten und Altersbildungsinstitutionen

In diesem Abschnitt wird dahingehend argumentiert, dass gegebene oder geplante Bildungsangebote in einem spezifisch geprägten Zusammenhang mit Altersbildungsinstitutionen stehen. Die hier vertretene These lautet, dass Altersbildungsinstitutionen aus dem Blickwinkel ihres jeweiligen Bildungsverständnisses homogenere Älterengruppen zusammenfassen, als dies die marktorientierten Strategien vermögen. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern sich profilspezifische bzw. typische Zusammenhänge zwischen Bildungsangeboten und Altersbildungsinstitutionen ergeben. Die vorgeschalteten Faktorenanalysen der Bildungsangebote können diesbezüglich als zusammenfassende Größe für die subjektive Lebensführung angesehen werden. Die vorgenommene Analyse erklärt einen Großteil der Varianz hinsichtlich der Bildungsangebote der Altersbildungsinstitutionen.

Mit Hilfe der multiplen Regressionsanalyse ist analysiert worden, ob Bildungsangebote einen eigenständigen, signifikanten Einfluss zur Erklärung der Arbeitsweise unterschiedlicher Altenbildungsinstitutionen haben. In diesem Modell sind als erklärende Faktoren zielgruppenorientierte Merkmale einbezogen. Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über die Ergebnisse. Die erklärte Varianz in den jeweiligen Analysen ist dabei nicht immer in zufriedenstellender Weise gegeben. Zum einen ist – wie bereits früher angeführt – die Anzahl von Variablen, die in eine solche Auswertung einbezogen werden können, begrenzt. Zum anderen lag der Schwerpunkt der Analyse an dieser Stelle auf einem Vergleich der Erklärungskraft von Altersbildungsinstitutionen.

Betrachten wir zunächst die Bildungsangebote, so zeigt die Tabelle 15 die

institutionsspezifischen Unterschiede recht deutlich: Die durch Faktorenanalyse reduzierten 8 Faktoren variieren bei der statistischen Beziehung entweder in positiver oder negativer Hinsicht.

So haben bei privaten Altersbildungszentren kulturelle Bildungsthemen, Erwachsenenbildung der eigenen Persönlichkeit, geisteswissenschaftliche Bereiche und gesundheitsbezogene Bildungsangebote einen hohen, signifikanten Einfluss, während die Bewertung der beruflichen Bildung und der politischen Bildungsbereiche unbedeutend ist. Damit wird immerhin 18,7% Varianz der abhängigen Variablen erklärt.

In den Religionsgemeinschaften sind Bildung der eigenen Persönlichkeit, geisteswissenschaftliche Bereiche, Themen der Gesundheitsbildung und Allgemeinbildung von hoher signifikanter Bedeutung. Hingegen sind kulturelle Bildung und berufliche Bildungsbereiche weniger bedeutend, während die Bewertung politischer Bildung geradezu gegenläufig ist und hier 16,4% Varianz der abhängigen Variablen erklärt wird.

Tabelle 15: Der Einfluss von Bildungsangeboten auf
 Altersbildungsinstitutionen: Ergebnisse multipler

Regressionsanalyse

Abhängige Variablen	Altersbildungsinstitutionen (beta*)				
	Private	Religions- gemein- schaften	Wohl- fahrts- ver- bände	Commu- nity- center	Hoch- schulen
Unabhängige Variablen					
gesundheitliche Bildungsbereiche	.124**	.155**	.053	.063**	.129**
berufliche Bildungsbereiche	.086**	.033	.116**	.141**	.067**
kulturelle Bildungsbereiche	.290**	.063**	.208**	.134**	.336**
Politische Bildungsbereiche	.088**	-.113**	.017	-.025	.142**
Erwachsenenbildung der eigenen Persönlichkeit	.205**	.232**	.313**	.010	.075**
Geisteswissenschaft- liche Bereiche	.170**	.218**	.144**	.191**	.101**
Grundbildung	-.021	.143**	.011	.085**	-.049
Präventionsbildung	-.033	-.006	-.054	.094	-.110**
R ²	.187***	.164***	.182***	.095***	.185***

*: Der Wert *beta* (Standardized Regression Coefficient) bedeutet das Maß für den eigenständigen Effekt jeder der einbezogenen Variablen unter Berücksichtigung der im anderen Modell enthaltenen Variablen. *Beta* wird angewandt, um die Effektgröße von unabhängigen Variablen auf abhängige Variablen zu untersuchen, oder um die Effektgröße zu vergleichen. Daher wird hier nur der Wert von *beta* vorgestellt.

** : p < .05

*** : p < .01

R² bedeutet Bestimmtheitsmaß, auch Determinationskoeffizient. Der Determinationskoeffizient R² stellt sich somit dar als der Anteil der Varianz der abhängigen Variablen, der unter Hinweis auf die Bezeichnung zur unabhängigen Variablen statistisch erklärt wird (vgl. Kromrey 2002, 503).

In den Wohlfahrtsverbänden ist allein die Bildung der eigenen Persönlichkeit von ziemlich hoher signifikanter Bedeutung, während kulturelle Bildung, geisteswissenschaftliche Bereiche und berufliche Bildung noch bedeutend sind. Bei Wohlfahrtsverbänden ist die Bewertung der Bildung der eigenen Persönlichkeit von Erwachsenen und Älteren wichtiger als bei anderen Institutionen, denn Wohlfahrtsverbände sind aufgrund der gesetzlichen Rahmenbedingungen zur Sorge um den Erhalt der Selbständigkeit von Teilnehmenden angehalten. Angesichts der Tatsache, dass Ältere meistens ein Problem im Umgang mit jungen Generationen haben, besteht eine beidseitige Diskrepanz. Besonders im Bereich der Enkelkinderbetreuung ist man darauf angewiesen, dass Ältere als Betreuungspersonen zur Verfügung stehen. Im Gegensatz steht wiederum, dass Ältere verstärkt ein Recht auf Eigenleben einfordern. Andererseits leisten Ältere den Service für ihre Kinder, indem diese bei der Kindererziehung unterstützen und hierbei mit Fragen der modernen Erziehung konfrontiert werden. Auch aus diesem Grunde brauchen Ältere die Angebote der Altersbildung, in welchen vermittelt wird, wie sie mit Jüngeren situationsgerecht kommunizieren können.

Bei Communitycentern haben geisteswissenschaftliche Problemstellungen, berufliche Bildung und kulturelle Bildungsbereiche eine signifikante Bedeutung, während Grundbildung und gesundheitliche Bildung kaum bedeutend ausgeprägt sind. Die geisteswissenschaftlichen Angebote vermitteln zwar keine praktischen Kenntnisse, trotzdem werden sie gebraucht, denn mittels dieser Themen wollen Ältere durch Lernen ihre Orientierungsunsicherheit sowie inhaltliche Schwächen überwinden und Altersweisheit steigern.

„Altersweisheit hat insofern als Form des Wissens einen besonders hohen Geltungsgrad erreicht, als die Einsicht, die sie vermittelt, durch Erfahrung in einem langen Leben immer neu justiert, geklärt und geläutert worden ist. Weisheit führt den alten Menschen an die Grenzen des Wissbaren und entlarvt naive

Wissenschaftsgläubigkeit als Realitätsentfremdung.“ (Pöggeler 2000, 470)

Die Bewertung der kulturellen und geisteswissenschaftlichen Bildungsbereiche ist ziemlich hoch, während die politische Bildung und gesundheitliche Bildung noch bedeutend sind. Die Bewertung der Bildung der eigenen Persönlichkeit, der beruflichen Bildungsbereiche wie auch der Präventionsbildung erscheint jedoch unbedeutend.

Untersuchungsmethodisch sei noch einmal angemerkt: Hier handelt es sich um einen Vergleich der Bildungserwartungen und Wünsche gegenüber Bildungsinstitutionen, wobei die Faktorladungen nach Untersuchungseinheiten variieren können. Einflussfaktoren werden nach untersuchten Institutionen ausdifferenziert und auf deren Besonderheit beleuchtet. Der erste und zweite Wert von *beta* für die Institutionen beschreibt folgendes: Bei privaten Trägern sind kulturelle Bildung und die erwachsenengemäße Bildung der eigenen Persönlichkeit wichtig. In Religionsgemeinschaften sind Bildung der eigenen Persönlichkeit und geisteswissenschaftliche Themenschwerpunkten entscheidend. Bei Wohlfahrtsverbänden sind Bildung der eigenen Persönlichkeit und kulturelle Bildungsbereiche ausschlaggebend. Bei Communitycenter sind kulturelle Bildung und berufliche Bildungsbereiche wichtig. In den Hochschulen sind kulturelle Bildung und politische Bildungsangebote herausragend. Unter den Altersbildungsinstitutionen werden unterschiedliche Bildungsangebote nach Größe von *beta* gezeigt, daher sind die Faktoren als Differenz zwischen den Altersbildungsinstitutionen interpretierbar. Aus diesem Grunde sind die Faktoren im Bezug auf soziale Milieus auch sinnvoll, indem Faktoren zur zielgruppenorientieren Bildungsstrategie von Angeboten der Altenbildung führen.

9.3. Eine quantitative Darstellung von Trägerschaften

Die südkoreanische Erwachsenenbildung wurde aus dem Artikel des Paragraphen 31 der koreanischen Verfassung entwickelt. Dieser besagt, dass die Politik der Regierung die „Lifelong Education“ verstärken und die Altersbildung erweitern solle. Yoon erläutert drei verschiedene Formen von Altersbildungsanstalten in Südkorea: Altenakademien, Bezirksschulen sowie Altenakademien in Fachschulen und Universitäten (vgl. Yoon 2000, 170). Meiner Meinung nach ist es problematisch, wenn sich der erwachsenenpädagogische Diskurs weithin auf Altersbildungsinstitutionen in einem engeren Sinne konzentriert und die bunte Vielfalt anderer – weicherer – Lernorte und Lernformen kaum mit einbeziehen würde. Damit handelt es sich bei einer zeitgemäßen Diskussion über Erwachsenenbildungsinstitutionen um die Frage, wie Altersbildungsinstitutionen in ihren Programmen unter inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Gesichtspunkten auf die zunehmende Problematik von Risiko und Unsicherheiten moderner Gesellschaftsentwicklung reagieren können (vgl. Wittpoth 2003, 62).

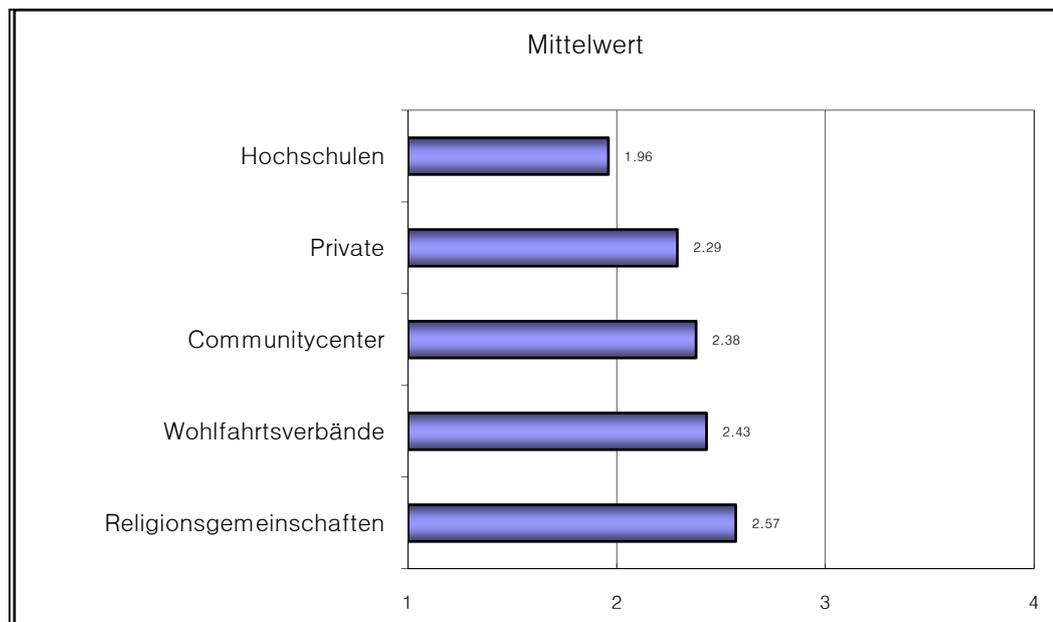
In diesem Abschnitt werden Ergebnisse der Repräsentativerhebung auf der Basis der qualitativen Untersuchungsanteile noch einmal gesondert im Hinblick auf die Institutionen beleuchtet. Das oben dargestellte qualitative Vorgehen wird das Ergebnis der Regressionsanalyse (Kapitel 8.2) zur Hypothesenbildung quantitativer Anschlussforschung dienen, weil die Konzentration auf Einzelfälle Tendenzen aufzeigt und Ansatzpunkte für weitere Forschungsvorhaben liefert (vgl. Möller 2002, 15; Lamnek 1995, 6).

Die Gewinnung von Untersuchungsdaten über soziodemographische und bildungsbezogene Merkmale von Institutionen trägt dazu bei, vorläufig Teilnehmende bzw. potenzielle Teilnehmende zu verstehen. Wie eng der Bezug Älterer an eine Institution ist, wird mit der Frage „Werden Sie gern

an den Institutionen teilnehmen?“ eingefangen. Es wurde eine vierstufige Skala, (1) überhaupt nicht, (2) eher nicht, (3) überwiegend sowie (4) voll und ganz gemessen. Die Befragten haben bei jeweils fünf Institutionen geantwortet, wobei nur die positiven Antworten als Teilnahmebereitschaft an den Kursen der Institutionen hinsichtlich soziodemographischer Bedingungsbeziehungen quantitativ berücksichtigt und interpretiert werden.

Betrachten wir zunächst die Mittelwertsgraphen der Teilnahmebereitschaft (vgl. Abbildung 17). Im Rahmen der Fragebogenerhebung wurde die Teilnahmebereitschaft in der folgenden Reihe erhoben: Religionsgemeinschaften, Wohlfahrtsverbände, Communitycenter, Private und Hochschulen. Vergleicht man die besuchten Altenbildungsinstitutionen, ergeben sich interessante Differenzen (vgl. Tabelle 5).

Abbildung 17: Teilnahmebereitschaft (Mittelwert)



Skala: (1) überhaupt nicht nötig (2) eher nicht nötig
(3) überwiegend (4) voll und ganz nötig

Die Älteren nehmen an Weiterbildungsangeboten der Institutionen wie teil: Private, Wohlfahrtsverbände, Religionsgemeinschaften, Communitycenter und Hochschulen. Die Institutionen sind zwar relativ bekannt und werden mit Erwachsenenbildung in Verbindung gebracht, dieses Wissen bedeutet aber nicht, dass die Teilnahme der Älteren an den Institutionen im gleichen Maße auch als Zuneigung und Bereitschaft zu interpretieren ist. Eine große Differenz weisen hier die Privaten auf, aber auch die Communitycenter sind betroffen.

Zur genaueren Analyse derjenigen Älteren, die sich auf Grund des Bildungsangebotes, des Image, des Marketing und weiterer Einflussfaktoren für einen bestimmten Altersbildungsanbieter entschließen, wurde eine Auswertung ausgewählter Träger nach Teilnehmenden durchgeführt (vgl. auch Tippelt 2003b, 128). Es ist sinnvoll im Bezug auf Teilnehmende, Bildungsanbieter zu untersuchen. Der Grund dafür wird wie folgt erläutert:

„Die zunehmende Etablierung einer marktähnlichen Struktur auf der Angebotsseite führt nicht nur zu einer verstärkten Übersichtlichkeit für die Adressaten, sondern in Zeiten knapp bemessener Mittel für Bildung und Kultur auch zu einem verstärkten Wettbewerb zwischen Anbietern und Einrichtungen.“ (Barz/ Tippelt 2004b, 100)

In Explorationen waren insbesondere die Kenntnis sowie die Wahrnehmung unterschiedlicher Anbieter bedeutend. Dabei wurden Angebote der fünf Institutionen angesprochen, falls diese nicht spontan genannt wurden. Aus dem Ergebnis des Mittelwertes wurde ein Image der Altersbildungsanbieter abgeleitet.

Die verschiedenen Religionsgemeinschaften bieten Angebote für ihre Gläubigen und ihre Gemeinde an. Pusan besitzt den größten Anteil an buddhistischen Gläubigen im ganzen Land, daher sind hier buddhistische

Bildungsträger sehr häufig anzutreffen. Obwohl verschiedene Bildungsträger religiöse Träger sind, haben sie doch die Gemeinsamkeit einer religiösen Altersbildung. Die Altenbildung aus religiöser Sicht befähigt zur Wahrnehmung und zum Verständnis der eigenen Lebenssituation, zur angemessenen Gestaltung des eigenen Lebens und zum situationsgerechten Umgang mit den Fragen der Zeit (vgl. Klingenberg 2000, 197).

Betreffend der Religion sind Frauen besonders stark vertreten, deren Männer in den Ruhestand gehen bzw. die aufgrund des Auszuges der erwachsenen Kinder in die sogenannte „empty-nest“-Phase geraten. Bei Religionsgemeinschaften spielt, neben dem angebotenen Kurs das Image dieser religiösen Institution eine wichtige Rolle (vgl. Tippelt 2003b, 140). Außerdem findet Altersbildung in der religiösen Trägerschaft an verschiedenen Orten und auf unterschiedlichen Ebenen statt sowie in Gemeinden und Verbänden, in Städten und Kreisbildungswerken. Daher gelten religiös getragene Bildungsveranstaltungen für Ältere in der individualisierten Gesellschaft als Orte der Gemeinschaft. Aus diesem Grunde steigt bei Älteren die Bereitschaft, religiöse Institutionen auch als Bildungsträger näher in den Blick zu nehmen.

In den Wohlfahrtsverbänden schließen gesetzlich definiert Aufgaben der Altenhilfe präventive und kompensatorische Maßnahmen ein. Die Wohlfahrtsverbände gewinnen in den letzten Jahren in den Kommunen als Bildungsträger an Bedeutung. Im Jahr 1982 wurde im Paragraphen 10, Abs. 1 des Wohlfahrtsgesetzes für ältere Mitbürger besonders betont, dass Staat und Landesregierung versuchen sollen, die Altersbildung für die Verbesserung der Wohlfahrtslage und der Freizeitgestaltung sowie für die Vermittlung neuer Informationen auszubauen (vgl. Yoon 2000, 170). Zwar wird Altersbildung dort einerseits als Teil der Tages-/Nachtpflege und Begleitung der zu Pflegenden und der Alzheimerpatienten einschließlich deren Angehörigen gesehen, andererseits gilt Altersbildung als

Freizeitgestaltung und Informationsvermittlung (vgl. Schunk 2000, 406). Altersbildung übernimmt in der modernisierten Gesellschaft Komponenten familiärer Fürsorge, wobei sich Altersbildung mit Altenhilfe auch mischen kann.

In Communitycentern (Bezirksschulen) wurden im Jahr 1978 mit Unterstützung der Regierung und der Stadt in vielen Elementarschulen Bezirkskreise gegründet, mittlerweile gibt es rund 1.800 in ganz Korea. Daher besitzen diese Institutionen Vorteile gegenüber anderen Anbietern, weil sie über eine gute Erreichbarkeit verfügen. Sie bieten ein breites Spektrum an Programmen und Lebensinformationen für Ältere an (vgl. Yoon 2000, 171). Die Communitycenter werden inzwischen noch häufiger im Bezirksamt oder Stadtteilamt gefunden, wobei die Erweiterung durch Maßnahmen mit dem Charakter von „Lifelong – Education“ eine Rolle spielt.

Die Privaten sind sehr stark auf Nachfrage konzentriert; sie heben mit ihren Bildungsangeboten auf die Erwartung der Teilnehmenden ab. Sie tendieren dazu, den funktionalistisch verengten und an eine abstrakte Altersnorm orientierten Lernzugang durch einen alltagsweltlichen-biographischen Zugang zu ersetzen.

„Das Älterwerden lernen ist Kern der lebensphasenbezogenen wie der alltagsorientierten Bildungsangebote, die von je individuell-biographischen Lebenssituationen im Alter ausgehen: Dabei geht es um eine problemspezifische Ansprache Älterer, um auf Alltagsprobleme bezogene Förderangebote und um einen auf die gesamte Lebensspanne ausgeweitete lebensalterübergreifende oder lebensspezifische Bildungsperspektive, mit der das Älterwerden als Teil der Biographie thematisierbar wird.“ (Kade 2000b, 174; Schlutz/Tews 1992; Kade 1994a)

Bei den Privaten ist Marketing in Zusammenarbeit mit Krankenhäusern häufig zu finden, weil die Teilnahmebescheinigung an Kursen dieser Institution, die Kosten für Krankenhaus, Zahnarzt, oder besondere östliche

Medizin ermäßigt. Dadurch gewinnen beide Seiten Kunden.

In den Hochschulen Pusan findet man Ältere nicht unter den Gleichaltrigen, sondern nur als Teil aller Studierenden. Das Image von Hochschulen ist im Vergleich zu anderen Institutionen der Altersbildung am besten. Sie sollen ein hochwertiges Angebot bieten und erstklassige Dozenten haben, das könnte allerdings ein Grund sein, warum Ältere sich fremd fühlen (Mittelwert 1.96). Das typisch deutsche „Seniorenstudium“ ist in Pusan nicht zu finden, aber man findet es in der Stadt Daegu. Ein Seniorenstudium ist eine der zahlreichen Antworten der Universitäten auf die steigende Nachfrage nach wissenschaftlichen Bildungsangeboten für Ältere. Dadurch fördern die Universitäten die Entwicklung der unterschiedlichen Formen der Institutionalisierung, Trägerschaft und organisatorischen und didaktischen Ausgestaltung (vgl. Veelken u.a. 2000, 190).

„Das hängt einerseits mit den jeweiligen Rahmenbedingungen und den Universitätsprofilen zusammen, andererseits damit, dass diese neue Form des Zugangs von Älteren zur Universität, neben den traditionellen als ordentlich Immatrikulierten oder als Gasthörer, theoretisch und praktisch am Anfang ihrer Entwicklung noch relativ gestaltungsoffen sind.“ (Veelken u.a. 2000, 188)

Altersbildung in den Hochschulen erfüllt bestimmte Zwecke, nämlich zum einen eine wichtige Erweiterung im Bezug auf jüngere Studierende, zum anderen im Hinblick auf mögliche Entwicklungen der Hochschuldidaktik und des Bildungsbegriffs in der universitären Lehre. In diesem Sinne kann man behaupten, dass die Kommunikation zwischen Generationen, Forschung und Lehre durch die Entwicklung eines intergenerationellen Konzeptes anregt wird (vgl. Veelken 2000, 188). Aus diesem Grunde ist eine Öffnung der Hochschule für Ältere auf beiden Seiten lohnenswert.

In der Altersbildungspraxis werden keine bestimmten Bildungsangebote explizit für Ältere entwickelt, gegenseitiges Lernen und Lehren findet in

den verschiedenen Institutionen statt. Bei den Angeboten sind kaum Unterschiede zwischen den Institutionen zu finden, diese sind nur durch die Identität der Institutionen und Dozenten verschieden. Die Kehrseite des umfangreichen Angebots stellt die mangelnde Spezialisierung sowie die Gefahr eines Qualitätsverlustes dar. Im Gegensatz dazu sind die Anforderungen an die Teilnehmenden, sich zu informieren und die für sie geeignete Lernform zu wählen, gestiegen. Daraus folgen einerseits ein Informationsbedarf über den zum Bekanntheitsgrad von Einrichtungen und andererseits zu tatsächlichen Nutzungsmöglichkeit unterschiedlicher Träger.

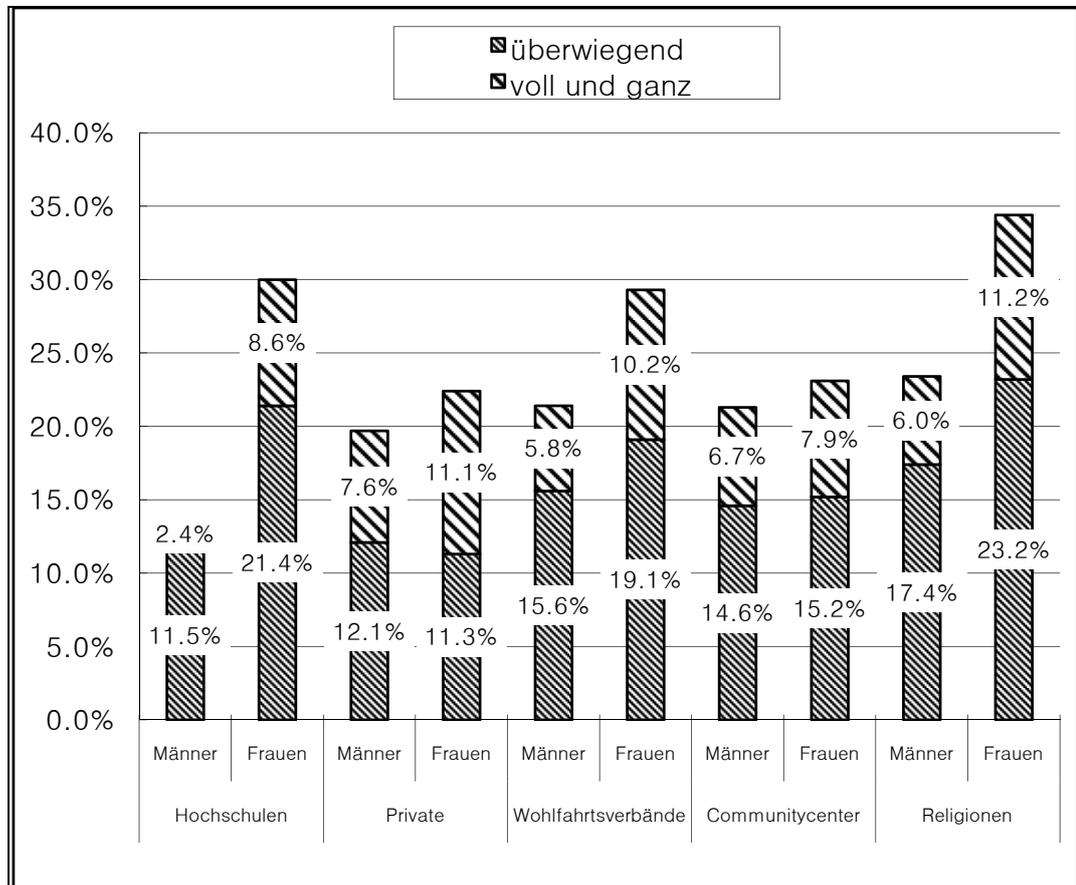
„Im Sinne einer Zielgruppenorientierung sollte auf die Wünsche der Teilnehmenden eingegangen werden, was u.a. die Notwendigkeit, Inhalte schneller zu vermitteln, nach sich zieht. Gleichzeitig wird eine Tendenz zur Systematisierung und Professionalisierung, zur Maßschneiderung des Angebots und zur Flexibilisierung von Zeiten und Orten der Erwachsenenbildung beobachtet.“ (Panyr/ Barz 2003, 126)

Aus der gegebenen Marktsituation heraus ist die Differenzierung der Bildungsträger darin begründet, dass Altersbildung eng mit dem Alltag und Alterwerdensprozess spezifischer Zielgruppen verbunden ist und in Bezug auf die angesprochenen sozialen Milieus korreliert..

- Teilnahmebereitschaft an Institutionen nach Geschlechtsunterschieden

Beim Antwortverhalten zeigt sich, dass die Befragten häufig auf die Vorgaben zu jeder Institutionen antworten und wenig akzentuieren; diese Reaktionsweise ist darauf zurückzuführen, dass die Untersuchungspersonen die Schwierigkeit hatten, einzelne Trägerschaften zu unterscheiden und ihre eigene Meinung differenziert auszudrücken.

Abbildung 18: Teilnahmebereitschaft an Institutionen nach Geschlechtsunterschieden

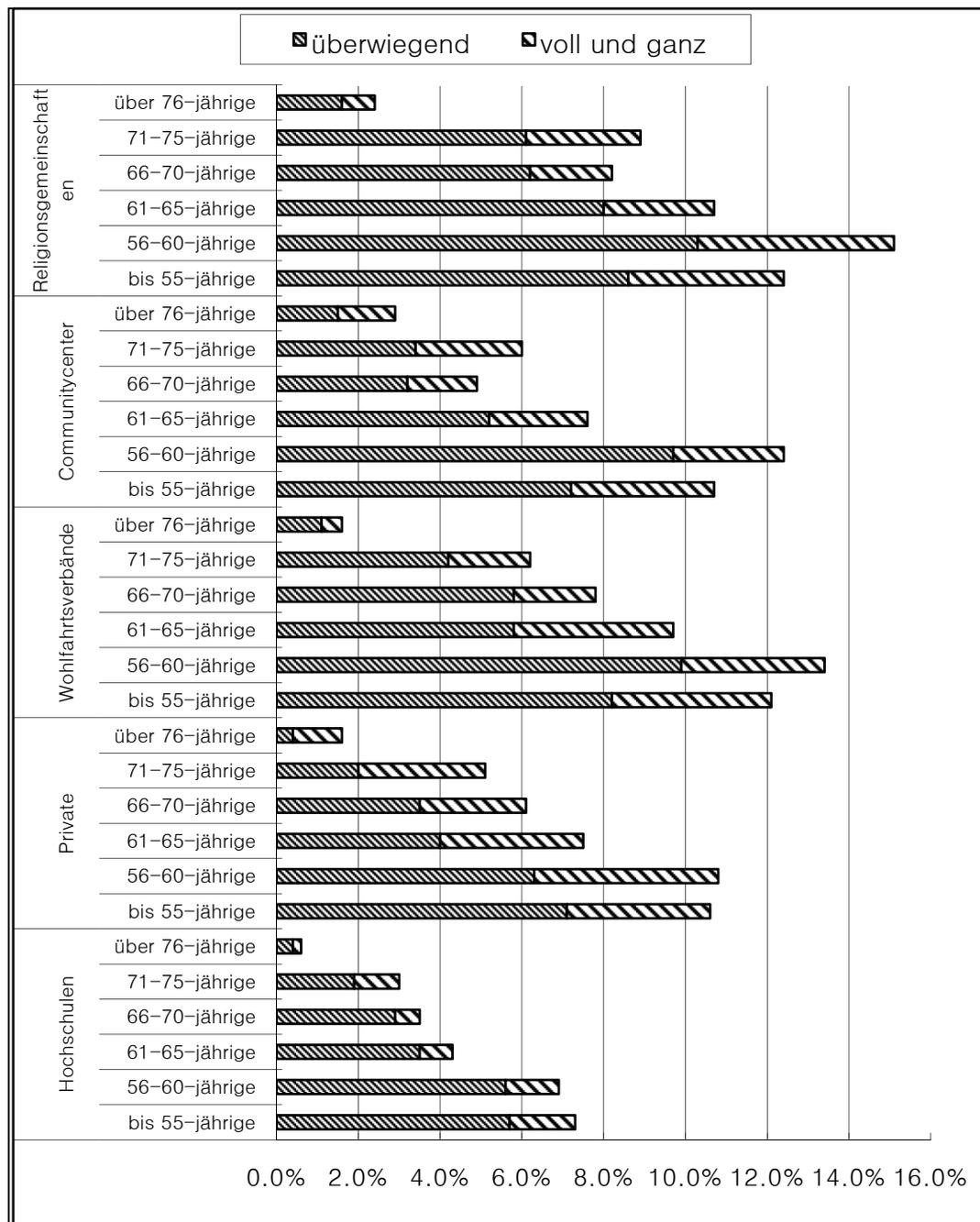


Zwischen den Geschlechtern wird deutlich, dass Frauen eine höhere Bildungsbereitschaft als Männer haben. Befragte Frauen sind zu 34,4% in Religionsgemeinschaften, danach sind diese zu 30,0% interessanterweise an Hochschulen engagiert (siehe Abbildung 18). Frauen haben einen niedrigeren Bildungsgang (vgl. Abbildung 7); trotzdem zeigen sie eine höhere Bereitschaft, an Hochschulen zu lernen. Ihre Haltung wird durch psychische und soziale Ausprägungen des Images von Institutionen nachvollziehbar.

- Teilnahmebereitschaft an Institutionen nach Alter:

Differenziert nach Alter und Bildungsanbieter werden die quantitativen Ergebnisse der Teilnahmebereitschaft anhand des Mittelwertes wie folgt aufgelistet (siehe Abbildung 19 und 17).

Abbildung 19: Teilnahmebereitschaft an Institutionen nach Alter

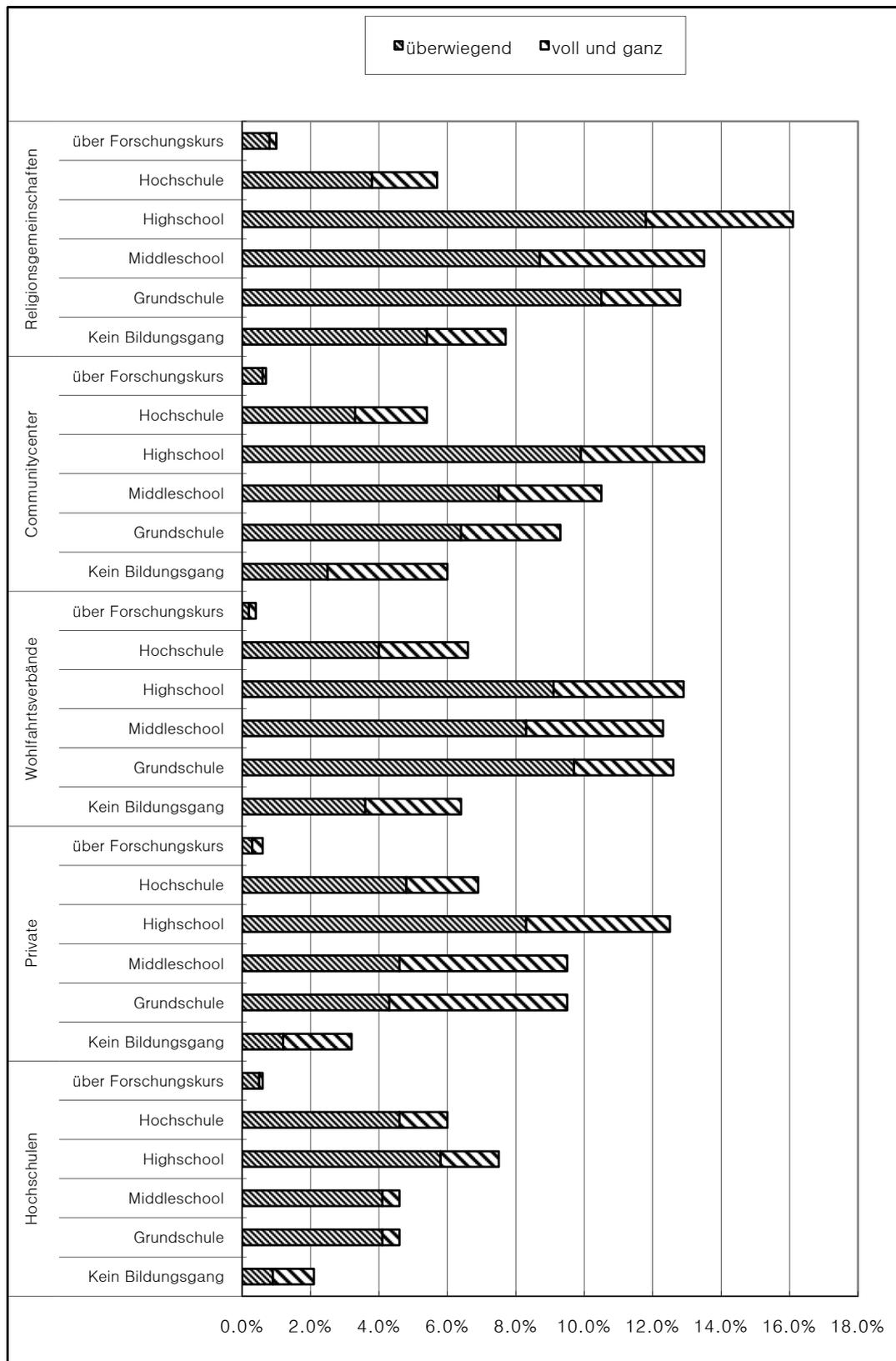


- Teilnahmebereitschaft an Institutionen nach Bildungsgang

Differenziert nach Schul- und Hochschulbildung werden die quantitativen Ergebnisse der Teilnahmebereitschaft anhand des Mittelwertes aufgelistet (siehe Abbildung 20 und 17). Bei Bildungsanbietern gehören Hochschulabsolventen zu den stärksten Teilnehmergruppen, was auf das starke Gewicht einer spezifischen lebenssituativen Komponente von Altersbildung hindeutet.

Diese Ergebnisdeutung unterstützt auch die Auffassung, dass das ‚Image‘ eines Anbieters und weniger konkrete Erfahrungen mit diesem für seine Wahl ausschlaggebend sind. Es ist davon auszugehen, dass die subjektiven, nicht immer erfahrungsgestützten Wahrnehmungslinien eines bestimmten Alterssegmentes für die Bildungsteilnahme ausschlaggebend sind (vgl. Barz/ Tippelt 2004b, 101).

Abbildung 20: Teilnahmebereitschaft an Institutionen nach Bildungsgang



„Einen differenzierten Überblick über die Möglichkeiten des Erwachsenenbildungsmarktes weisen die vielseitig interessierten Postmateriellen sowie die erwachsenenbildungsaktiven Etablierten auf: Hier kennt man auch Anbieter, die für das persönliche Erwachsenenbildungsbedürfnis nicht in Frage kommen.“ (Barz/ Tippelt 2004b, 103)

Im Bezug auf die Altersbildungslandschaft sollte zukünftig aber noch präziser untersucht gestellt werden, wie die Altenbildungsinstitutionen ihre Zielgruppen präzise und nachhaltig bestimmen können. Sie sollten – worauf diese Studie hindeutet – den alltagsdienlichen und biographisch-reflexiven Zusammenhang mit Lernen sichtbar machen. Darüber hinaus sollten die Altersbildungsinstitutionen ihre pädagogischen Aufgaben konzeptionell mit einer theoretischen Fundierung nach dem Ansatz der sozialen Milieus in begründen und weiter ausloten.

10. Schlussfolgerung: Eine neue Zielgruppenorientierung nach den sozialen Milieus im Altersbildungsmarkt in der Stadt Pusan

Die in dieser Studie untersuchten Beispiele der Teilnehmerforschung in Pusan, dienen dazu, die Lebensstile der unterschiedlichen Älteren aufzuzeigen. Die erarbeitete Empirie erbringt als zentralen Untersuchungsbefund, dass die Lebensstile der Teilnehmergruppen und ihre Interessen in den Altenbildungsinstitutionen sehr differenziert und pluralisiert vertreten sind.

In der Altersbildung Südkoreas kann man die Probleme schnell identifizieren: Die Altenbildungsinstitutionen haben keine situationsangemessenen Kriterien für die Programmplanung. Zudem ist es wegen des Mangels an pädagogischem Fachpersonal und der Schwierigkeit der Dozentensuche nicht einfach, Angebote professionell planen und realisieren zu können. Daher werden die Bildungsinhalte leicht nach dem Belieben der Dozenten oder der Bildungsinstitutionsleiter geändert (vgl. Han 2000, 63). Außerdem haben fast alle Altenbildungsinstitutionen in Südkorea finanzielle Probleme. Deshalb versuchen sie, einerseits öffentliche Finanzierungen zu bekommen; andererseits sind sie darauf angewiesen, durch Teilnehmergebühren ihre Bildungsarbeit abzusichern. In der Altersbildungspraxis Südkoreas sind die Bildungsangebote in den Altersbildungsinstitutionen ziemlich ähnlich, daher erhalten Kriterien wie Veranstaltungsort und institutionelles Umfeld als Differenzierungsmerkmale an Bedeutung.

Der Veränderungsprozess der gesellschaftlichen und politischen Strukturen in Südkorea hat aber auch die dortige Erwachsenenbildungsdiskussion tangiert. Fragen in Bezug auf die Bildung für Ältere gewannen an Bedeutung. Auch das Thema der

Zielgruppenorientierung stand im Diskurs der südkoreanischen Erziehungswissenschaft zeitweilig im Mittelpunkt (Verweis auf Kapitel 4).

Vor dem skizzierten Problem- und Diskussionshintergrund wird im Schlussteil versucht, die folgenden drei Fragen resümierend zu beantworten.

1. Haben die Altenbildungsinstitutionen eine Differenzierung und Pluralität der Adressaten und Teilnehmenden des Altersbildungsmarkts in ihren erwachsenenpädagogischen Programmen hinreichend berücksichtigt?
2. Inwieweit ist die Altersbildung in Bezug auf einzelne sozialen Milieus ausgerichtet bzw. diesbezüglich differenziert? Worin bestehen Ähnlichkeit und Differenz in der Altersbildung der gesellschaftlichen Interessengruppen auf der Ebene in den unterschiedlicher Altenbildungsinstitutionen?
3. Welche Lehren können aus der Teilnehmerforschung im Zusammenhang mit dem Milieukonzept für eine pädagogisch angemessene Gestaltung der zukünftigen Altersbildung in Südkorea gezogen werden?

1. Die Differenzierung und Pluralisierung der Adressaten- und Teilnehmerschaft findet, wie im empirischen Teil gezeigt werden konnte, eine erwachsenenpädagogische Antwort in der Zielgruppenorientierung. In diesem Sinne ist es von großer didaktischer Bedeutung, Adressaten und Teilnehmende zu analysieren, um verlässliche Planungsgrundlagen für die Entwicklung von Angeboten der Altenbildung zu gewinnen. Ohne Berücksichtigung der alltags- und lebensstilbezogenen Zielgruppenforschung ist die nachhaltige Entwicklung eines pädagogischen Programms für Altenbildungsinstitutionen kaum denkbar. Eine pädagogisch angemessene Antwort versagt immer dann, wenn der Aufgriff der sozialen

und psycho-biographischen Lage der älteren Bevölkerung innerhalb der in die erwachsenenpädagogische Theorie und ihrer Bildungspraxis nicht ausreichend vollzogen wird.

Vor allem in der Folge des Individualisierungs- und Modernisierungsprozesses in Südkorea differenzierten sich die Gruppen der Älteren weiter aus. Dies ist unter anderem ein Grund dafür, dass der Altersbildungsmarkt in Pusan wie in ganz Südkorea von einer starken Konkurrenzhaltung unter Bildungsanbietern geprägt ist. Infolge der Situation des Konkurrenzdrucks und des Rückgangs staatlicher Subventionen wird versucht, Wettbewerbsvorteile durch die Anwendung von Bildungsmarketing auf dem Altenbildungsmarkt zu erlangen (vgl. Tippelt/Eckert/Barz 1996). Um Adressaten bzw. Zielgruppen zu erreichen, thematisieren die Bildungsträger ihre didaktischen Konzepte der Kursgestaltung, und stärken die pädagogische Qualität ihrer Dozenten durch Fortbildungen. Außerdem sind politische und strukturelle Hindernisse bei der öffentlichen Weiterbildungsfinanzierung zu thematisieren, damit der Bildungsauftrag, der mit der Marktorientierung nicht unbedingt korrespondiert (vgl. Möller 2002, 9), vor allem bei Bildungsbenachteiligten Älteren eingelöst werden kann. Dafür gilt folgender Grundsatz:

„Eine pädagogisch und politisch verantwortliche Gestaltung der sich wandelnden Erwachsenenbildungsstrukturen bedarf einer fundierten empirischen Information über tatsächlichen Erwachsenenbildungsbedarf.“ (Barz 2000, 59)

Die Altersbildung im weiteren Sinne geschieht sowohl als Teil der allgemeinen Erwachsenenbildung in altersgemischten Gruppen als auch im Rahmen von Zielgruppenarbeit mit Älteren, die unter Gleichaltrigen lernen. Mit den Älteren werden keine homogenen Gruppen bezeichnet. Sie differieren sowohl hinsichtlich des Alters selbst als auch unter dem Aspekt von Milieuzugehörigkeit erheblich (vgl. Tippelt/Weiland 2003, 143). Unter

dem Bildungsbegriff versteht man in der Moderne die Stilisierung der Lebensführung, den Maßstab der Wissensaneignung und -verarbeitung und das „Richtmass der Charakterformung“ (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, 9). Daher stellt die Bildung selbst eine Reaktion auf die Veränderung der Identitätsstrukturen des Menschen in der Moderne dar. Vor diesem Hintergrund lässt sich das Ziel der Altersbildung insbesondere auf zwei Ebenen reflektieren: zum einen auf der Ebene einer sozial-differenzierenden Wirkung von Bildung, zum anderen auf der Ebene einer personal- bzw. charakterlichen Formung durch Bildung-differenzierende Deutung (vgl. Tippelt 1996a, 172-173).

Vor allem findet die Institution den konkreten Anhaltspunkt für die zielgruppenspezifische Umsetzung von Programmen auf dem Bildungsmarkt. Der Anbieter- und Aufgabenbereich unterliegt auch den Teilnehmerinteressen und -motiven einer zunehmenden Differenzierung und Pluralisierung. Durch den deutlichen Wettbewerb kann dabei der Anbieter versuchen, über Informationen hinsichtlich Interessen, Einstellungen und Bildungsbedürfnisse die anvisierten Teilnehmergruppen zu erreichen (vgl. Barz/Tippelt 2004b, 168). Meine Studie weist auf die große Pluralität des Lern- und Bildungsverständnisses verschiedener sozialer Milieus und sozialer Gruppen in der Großstadt Pusan hin. Wer die Bedeutung des lebenslangen Lernens für alle sozialen Gruppen anerkennt (vgl. Tippelt 2000), wird als Bildungsveranstalter von den Ergebnissen der Teilnehmer- und Adressatenforschung profitieren. Mit der vorliegenden Studie sollen den Altersbildungsinstitutionen wichtige Hinweise für die heute unverzichtbare Profilbildung, für die notwendige Zielgruppenarbeit und für eine zeitgemäße adressatenbezogene Programmplanung gegeben werden (vgl. Tippelt/ Weiland u.a. 2003b, 167).

In diesem Sinne kann davon ausgegangen werden, dass angesichts der Bedeutung von Differenzierung und Pluralität unter den Teilnehmenden

andere wichtige Themen nur eingeschränkt behandelt werden konnten und dass die untersuchten Altenbildungsinstitutionen die Zielgruppenorientierung als wichtigen Ansatz aufnehmen und als einen institutionsinternen Zweck zur spezifischen Marketingbildung weiter verfolgen. Die Frage nach der Übersicht über Strukturen und Angebote des Altersbildungsmarktes sowie nach den grundlegenden, mit bestimmten Veranstaltern verbundenen Wahrnehmungslinien gilt als ein zentrales Forschungsanliegen meiner Untersuchung.

2. Die Struktur und das Programm der Altersbildung der an ihr Interessierten entwickelten sich weitgehend und differenzieren sich im Laufe der Zeit weiter aus. Trotz der Differenzierung blieb jedoch bis heute das Grundprogramm der Altersbildung in mancher Hinsicht unverändert, weil bei der Lebensführung und dem Bildungsinteresse der Älteren auf eine Einwirkungsmöglichkeit durch Altersbildung nicht verzichtet wird. Dabei ist zu beachten, dass bei der zielgruppenorientierten Altersbildung die Theorie-Praxis-Diskrepanz groß ist. Viele der zielgruppenorientierten pädagogischen Konzepte wurden auf der Programmebene nicht wirklich realisiert.

Obwohl der neue Ansatz des sozialen Milieus für den Erwachsenenbildungsprozess ebenso wie für die zielgruppenorientierte Angebotsplanung eine produktive Möglichkeit eröffnet, sind bis heute kaum konkrete Umsetzungen dieses Konzepts im südkoreanischen Erwachsenenbildungsdiskurs zu finden. Die Bildungsträger beschäftigen sich einerseits zwar mit den Teilnehmenden/potenziell Teilnehmenden und andererseits auch mit dem Profil ihrer Institution. Daher ist es für die südkoreanische Altersbildung sinnvoll, die Vielfalt ihrer Bildungsträger unter den Aspekten Passung mit den Lebensstilen der Teilnehmenden zu analysieren. Die Ermittlung des sozialen Milieus und die Präzisierung des Bildungsbedarfs der Teilnehmenden bzw. Adressaten erweisen sich als ein

wichtiger Schritt zur Herstellung von Transparenz bei der Angebotserstellung (vgl. Kade 2000b, 174).

„Das Modell sozialer Milieus eignet sich dabei hervorragend als Hintergrundfolie für eine Analyse der Markttransparenz sowie als Grundlage für eine zielgruppengerechte Profilbildung auf den Markt hin, wie regressionsanalytische Berechnungen zeigen.“ (Barz 2004b, 101)

Der Kern der Zielgruppenorientierung bei den Altenbildungsinstitutionen liegt darin, dass es für die Qualität des Erwachsenenbildungsangebots entscheidend ist, dass sich die Einrichtungen auf die Lebenslage und die Lebensstile der Teilnehmenden beziehen und dass sie sich konstruktiv mit deren Lebenssituation beschäftigen:

- mit der Situation des Alterns und des Alters,
- mit Aspekten der Lebenslage einschließlich der ökonomischen Entwicklungschancen und dem Qualifikationsbedarf,
- mit der Situation der Arbeit und der Arbeitslosigkeit der Menschen in der Region,
- mit der sozialen Situation von Minoritäten,
- mit der kulturellen Situation im Gemeinwesen, mit den Lebensstilen und alltagskulturellen Praktiken der sozialen Milieus (vgl. Tippelt 1996a, 164)

Auch und insbesondere die öffentlich subventionierte Altersbildung ist im Sinne der Erschließung und Bildung bestimmter Marktsegmente mehr und mehr dazu gezwungen, ihren Standpunkt auf dem Markt zu analysieren sowie eine gezielte Profilbildung voranzutreiben. Aus diesem sozialen milieubezogenen Anspruch wurde das Ziel der Altenbildungsinstitutionen klar formuliert:

„Gerade durch das zurückliegende quantitative Wachstum, aber auch durch diese

funktionale und auch qualitative Ausdifferenzierung der Erwachsenenbildungsanbieter und des damit verbundenen Erwachsenenbildungsmarktes wurden immer neue Institutionen und Aufgaben in der Erwachsenenbildung integriert. Es ergeben sich daraus Probleme der Profilbildung und der Bedarfserfassung und bei der Programmplanung, Probleme der Profilbildung und der Abschottung von anderen Anbietern sowie Probleme der profilbildenden Gestaltung der verschiedenen Erwachsenenbildungsakteure.“ (Tippelt/Weiland 2003a, 147; vgl. auch Bojanowski u.a. 1991, 292)

Ein typisches Merkmal der zielgruppenorientierten Altersbildung ist, dass sie auf die Wünsche der Teilnehmenden eingeht, was u.a. die Notwendigkeit, Inhalte alltagsbezogen zu vermitteln, nach sich zieht. Die Institutionalisierung der Altersbildung zielt dabei keineswegs nur auf die qualifikatorische Schulung, sondern sie widmet sich auch intensiv der Aufgabe, Transformationen und Stabilisierungen von Identität im späteren Alter durch Reflexion von Deutungsmustern zu unterstützen (vgl. Tippelt 1996a, 175; vgl. Alheit 1993). Gleichzeitig findet sich ein Trend zur Systematisierung und Professionalisierung einschließlich des Maßschneiderns von Angeboten und zur Flexibilisierung von Zeiten und Orten der Altersbildung (vgl. Tippelt/ Weiland 2003a, 126).

Vor diesem Hintergrund wird dem Altersbildungsangebot eine eindeutige Priorität mit seinen innovativen zielgruppenorientierten Bestrebungen eingeräumt. Das Altersbildungsangebot, das auf bestimmte Adressaten und Zielgruppen ausgerichtet ist, dient andererseits aber auch dem Image der Institutionen und ihrer Profilierung. Dadurch entstehen ein gezieltes Marketing und eine Dynamik des Angebots. Demgegenüber entsprechen aber die erreichten Teilnehmergruppen nicht immer den Intentionen der Erwachsenenbildungsanbieter (vgl. Tippelt/Weiland 2003a, 140). Aus diesem Grund ist für das Altersbildungsangebot in Pusan eine Zusammenarbeit zwischen Gesundheitsbildung, Psychologie und Freizeitbildung weiterführend. Die fachliche Trennung in viele Institutionen hat sich hierbei durchaus als erfolgreich erwiesen.

Der Begriff der Gesundheitsbildung umfasst heute unterschiedlichste Themengebiete: Sport, Fitness, Prävention (Drogen, Alkohol, Krankheiten), Stressabbau, Entspannung, Therapeutisches (Psychodrama, Körpertherapie), alternative Medizin (Homöopathie, östliche Medizin), Ernährung, fernöstliche Techniken (Yoga), Gestaltung von (Wohn-) Umwelten (z.B. Feng Shui) etc. Die obengenannten Bildungsangebote sind in der Altersbildung in Pusan in ganzheitlicher oder teilweise gemischter Form zu finden, was bedeutet, dass die Bildungsinhalte dahin gehen, die Gesundheit der Älteren mit verschiedenen Methoden am besten zu erhalten und zu pflegen (vgl. Barz/ Tippelt 2004b, 125). Dabei gewinnt die Gesundheitsbildung von Älteren eine neue Bedeutung: Orientierung an gesundheitserhaltenden Faktoren des Alltags ist wichtig. (Barz/Tippelt 2004b, 125; vgl. Hoh/Barz 1999, 297).

Der genannte Prozess folgt dem Wissensmanagement, für das die Vernetzung von Institutionen, eine zunehmende Internationalisierung, das Bildungsmarketing, die stärkere Ausrichtung der Angebote an den antizipierbaren Interessen von Zielgruppen und geeignete Bildungswerbung wichtig werden (Tippelt/Weiland 2003a, 126).

„Angesichts der defizitären Datenlagen einerseits und der grundsätzlichen Bedeutungen eines ‚funktionierenden Wettbewerbs‘ für die Erwachsenen- / Erwachsenenbildung andererseits erschien es uns wichtig, diesen Markt zumindest für eine Region näher zu beschreiben. Analyseeinheit dabei sollte nicht das Erwachsenenbildungsangebot, sondern sollten die Erwachsenenbildungsanbieter sein. Dafür sprechen mehrere Gründe:

- Die oben erwähnten Strukturveränderungen bzw. Thesen über den Erwachsenenbildungsmarkt beziehen sich nicht nur auf bestimmte Angebote, sondern auch auf Entwicklungen, die in den Institutionen selbst und zwischen ihnen stattfinden.
- Da in der Vergangenheit keine entsprechenden Daten erhoben wurden, lassen sich Entwicklungen nur retrospektiv beschreiben. Dies ist auf der Institutionsebene anhand der Gründungsdaten der Erwachsenenbildungsanbieter möglich.
- Letztlich sind Defizite in der Erwachsenenbildungsstatistik am ehesten auf der Institutionsebene und weniger auf der Ebene der Teilnehmer zu

sehen.“ (Eckert 1996, 50)

Dabei ist zu beachten, dass die Adressatenforschung in den Altenbildungsinstitutionen in Pusan hinsichtlich des Altersbildungsmarkts entscheidend zum Aufspüren der Nachfrage beiträgt. Somit ist die Fokussierung auf bestimmte Thematiken und auf bestimmte Aspekte der Themenbehandlung bereits vorauszusehen. Die Altersbildung legte oftmals besonderen Wert auf die Altershomogenität der Teilnehmer, weil einerseits in einem altershomogenen Kurs das Lerntempo der Teilnehmenden besser berücksichtigt wird, andererseits die Zuverlässigkeit Älterer, die Fortführung eines Seminars gewährleistet werden kann. Würde die der Familie gewidmete Freizeit zu sehr eingeschränkt, würden Kurse abgelehnt.

Unter dem Begriff der Adressatenforschung sollen die auf den Marketingstrategien beruhende Institutionsseite unmittelbar berücksichtigt werden. Sie beziehen sich auf den Treffpunkt zwischen Adressaten und Institutionen. Marketing hat allgemein etwas mit der Ausrichtung am Kundennutzen zu tun, ordnet Planungs- und Entscheidungsprozesse von Organisationen und Unternehmen, orientiert die Organisations-Unternehmensführung auch an Anforderungen des Marktes, sucht nach kreativen und innovativen Lösungen und versucht Aussagen zu machen über verschiedenste weitere Aktivitäten wie die Entwicklung von Angeboten, Werbung, Marktforschung, Public Relations, Probleme der Qualitätssicherung und des Controllings. Bei den Marketingstrategien in der Erwachsenenbildung handelt es sich vornehmlich um nichtkommerzielles Marketing (vgl. Tippelt/ Weiland 2003a, 147; vgl. Möller 2002, 35).

„Eine Marketingstrategie umfasst die strategisch bedeutsame Zielformulierung, zu der sowohl ‚Marketingstrategien‘ als auch die Analyse externer (Konkurrenz, Teilnehmende/r, Teilnahmebarrieren, Abbruch-Ursachen) sowie interner

(finanzielle, personelle, materielle Ressourcen) Faktoren zählen. Diese Analyse ist nach Bernecker (2001) unter der Markt- oder Marketingforschung zu subsumieren. Hier wird der in dieser Studie fokussierte Ansatz der Milieuforschung wirksam: Mit der Analyse des Erwachsenenbildungsmarktes von der Nachfrageseite her werden wichtige Informationen über aktuelle und potenzielle Teilnehmer/innen bereitgestellt. Auch die Marktsegmentierung, ein Bestandteil einer umfassenden Marketingstrategie, kann als Teilstrategie der Analyse externer und interner Faktoren verstanden werden. Dabei wird der gesamte Erwachsenenbildungsmarkt nach sozioökonomischen und/oder psychologischen Aspekten in intern homogene, extern heterogene Teilgruppen aufgeteilt, die getrennt voneinander bearbeitet werden.“ (Barz/ Tippelt 2004b, 169)

Das Ergebnis der Untersuchung zeigt die Altersbildung an der Hochschule sehr wenig entwickelt, obwohl das Image der Hochschule Professionalität und Qualität, aber auch eine studentische Atmosphäre verspricht, die den Kontakt zur Jugend ermöglicht. Zum einen mangelt es ihnen, für allgemein bildende Angebote an Zeit, andererseits ist das Engagement der Universitäten und Fachhochschulen in der beruflichen Erwachsenenbildung auf wissenschaftliche Teilbereiche konzentriert, so dass die Themen nur bestimmte Berufsgruppen ansprechen (vgl. Tippelt/Weiland 2003a, 136)

3. Das Beispiel der Stadt Pusan zeigt, dass Adressatenforschung im Bezug auf soziale Milieutheorien im Modernisierungs- und Individualisierungsprozess nicht nur psycho-biographische und soziogesellschaftliche Faktoren verdeutlicht, sondern auch eine regionspezifische aktive Rolle der Träger der Zielgruppenorientierung spielt. Die ausdifferenzierten Bildungsinstitutionen sollen die soziogesellschaftlichen und gleichzeitig psycho-biographischen Lage der Älteren analysieren und unter eigenem direktem Interesse die Aufgabe der Altersbildung finden. Einmal wird eine Ausbalancierung zwischen personaler Identität und sozialer Identität bei der Zielgruppenorientierung in der sich wandelnden Gesellschaft gewünscht. Sonst muss man klar

machen, dass es sich um unterschiedliche Formen der Zielgruppenorientierung handelt. Diese Zielgruppenorientierung erschwert nicht nur pädagogische Hilfe für die Älteren, sondern schränkt auch die Marketingmöglichkeiten der Institutionen ein.

Um eine konstruktive Verwertung der gewonnenen Erkenntnisse über die milieuspezifischen Altersbildungsinteressen, über die regionsspezifische Altersbildungsnachfrage und über die aus bestimmten Lebenslagen resultierenden Anforderungen an Altersbildungsangebote zu sichern, wird in dieser Arbeit hervorgehoben:

Konzeption neuer zielgruppenspezifischer Angebote,
Konzeption des Marketings in der Altersbildungspraxis,
Erläuterung der wissenschaftlichen und lebensbegleitenden Beratung.

Hier geht die älterengruppenspezifische Didaktik vom neuen zielgruppenorientierten Angebot aus und zudem handelt es sich um die Erkenntnisse hinsichtlich der bei den Nachfragestrukturen wichtigen Anhaltspunkte für die Profilbildung einzelner Institutionen. Darüber hinaus sollen die Informationen über Milieus von Adressaten dazu beitragen, potenzielle oder bildungsbenachteiligte Ältere besser zu integrieren.

„Eine entscheidendere Konsequenz des Einzugs marktwirtschaftlicher Prinzipien in die Erwachsenenbildung liegt im Zwang, nach außen hin neuen Maßstäben gerecht zu werden. Mindestens auf drei Ebenen zeichnen sich neue Erfordernisse in dieser Hinsicht heute ab

Zunächst wird die Evaluation der Angebote in Hinblick auf Qualitätsstandards notwendig, denn die Teilnehmer entscheiden nach einer einfachen Kosten-Nutzen-Rechnung, auf fraglose Loyalität kann angesichts eines gerade zu explodierenden Erwachsenenbildungsangebots heute niemand mehr zählen.

Zweitens werden Anstrengungen im Bereich Kommunikation und Marketing notwendig, um in unserer zunehmend medial vermittelten Wirklichkeit mit einem eigenen markanten Profil unverwechselbar wahrgenommen und wiedererkannt zu werden.

Schließlich müssen die Angebote auf die spezifischen Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmer zugeschnitten sein, und dies setzt voraus, dass man

über diese Interessen und Bedürfnisse auch tatsächlich etwas weiß.

Dabei setzt sich allmählich die Überzeugung durch, dass es den Teilnehmer oder die Teilnehmerin nicht gibt, dass vielmehr mit unterschiedlichen Gruppen von Kursteilnehmern mit jeweils spezifischen Erwartungen, Vorkenntnissen und Bedürfnissen zu rechnen ist. ‚Zielgruppen-Orientierung‘ in einem neuen Verständnis ist gefordert.“ (Barz 1996a, 85-86)

Vor diesem Hintergrund ist – als zweite Gemeinsamkeit – zu konstatieren, dass das Marketing einen eigenen geplanten und systematischen Entscheidungsprozess dargestellt. Während das Marketing des Leistungsprogramms durch eine Ausrichtung auf Kunden- bzw. TeilnehmerInnennutzen (vgl. Möller 2002) verbessert wird, schließen es die Institutionen kreative und innovative, auf den Markt gerichtete Problemlösungsprozesse ein (vgl. Barz/ Tippelt 2004b, 168).

Im Hinblick auf den sich ständig ausdifferenzierenden und zunehmend unübersichtlichen Altersbildungsmarkt wird der Anspruch auf die individuelle Beratung über Erwachsenenbildungsmöglichkeiten und passgenaue Fortbildungschancen zunehmen. Im Kontext der Debatten um eine Qualitätssicherung in der Altersbildung (vgl. Arnold 2000) soll allerdings die Forderung nach einer trägerunabhängigen Beratung in Südkorea besonders an Gewicht gewinnen. Unter dem Begriff der Beratung wird der weitere Ausbau von „Support-Strukturen“ verstanden: Nämlich diejenigen die trägerübergreifend sind, aber auch trägerintern wirksam sind, gelten als Leistung, die den TeilnehmerInnen und den Altersbildungs- institutionen notwendige Orientierung bietet (vgl. Tippelt 1996a, 160). Die Altersbildungsberatung geschieht heute im Sinne einer Adressaten- und Lebensweltorientierung, daher ist es sinnvoll, dass die Bedürfnisse, die Nachfragen und die Alltagswelt der Teilnehmenden ernsthaft zum Gegenstand der Beratungssituation gemacht werden.

Eine stärkere zielgruppenorientierte Altersbildung scheint unverzichtbar zu sein, weil sie zur Individualisierung der Lebensverläufe, zur Pluralisierung der Lebenslagen und Lebensstile sowie zur Universalität der

Lernansprüche moderner Gesellschaften beiträgt. Die Vielfalt der relevanten Befunde dieser regionalen Untersuchung erfordert, sich einerseits auf die Altenbildungsinstitutionen, andererseits auf eine Zielgruppenorientierung zu konzentrieren. Dabei spielen die Bereiche der Angebots- und Programmplanung sowie des Marketings und der Werbung im Altersbildungsmarkt eine bedeutende Rolle. Schließlich handelt es sich in der Untersuchung darum, exemplarisch und zielorientiert eine Qualitätssicherung der Altersbildung zu veranlassen und diese professionell weiterzuentwickeln. Solch ein Erfolg hängt schließlich doch von einer engen Zusammenarbeit zwischen Bildungsforschung und Altersbildungspraxis ab.

Literaturverzeichnis

- Ahlheim, K. (1986): Neue Technik und Kulturarbeit. Bad Heilbrunn.
- Alheit, P./Dausien, B. (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen. S. 565-588.
- Alheit, P. (1993): Ambivalenz von Bildung in modernden Gesellschaften: Strukturprinzip kumulativer Ungleichheiten oder Potential biographischer Handlungsautonomie? In: Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied, S. 87-104
- Alheit, P. (1990): Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven. Zweite, ergänzte Auflage. Bremen.
- Alheit, P./Hörning, E. M. (Hg.) (1989): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt/M..
- Angermüller, A./ Jörg /Ehse, Ch. (1997): Marketing als Bildungsprozess. In: Zech/ Rainer (Hg.): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn/Obb. S. 63-89.
- Arnold, R. (2001): Qualität. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuißl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn. S. 270-271.
- Arnold, R. (2000): Qualitätssysteme und ihre Relevanz für die Schule. Seelzwoelber.
- Arnold, R. (1997): Von der Erwachsenenbildung zur Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft-Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenzentwicklung '97. Münster. S. 293-307.
- Auh, Taiksup/Choi, Hyeonchel (2004): Quantitative Analysis of Social Science Data 3. Seoul.
- Auh, Taiksup/Choi, Hyeonchel (2003a): Quantitative Analysis of Social Science Data 1. Seoul.
- Auh, Taiksup/Choi, Hyeonchel (2003b): Quantitative Analysis of Social Science Data 2. Seoul.

- Baltes, M. u. a. (1996a): Alltagskompetenz im Alter. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: Mayer/Baltes. Hg.
- Baltes, P.B./Mayer, K.U. (Hg.) (1996b): Die Berliner Altersstudie: das höhere Alter in interdisziplinärer Perspektive. Berlin.
- Barres, E. (1972): Zur Motivation des Volkshochschulbesuchs. In: Tietgens, H. (Hg.): Leitlinien der Erwachsenenbildung. Aufsätze zu Entwicklungstendenzen der Weiterbildung. Braunschweig, S.183-204
- Barthenheier, G. D. (1980): Öffentlichkeitsarbeit und Bildungswerbung. In: Dahm, Gerwin u. a. (Hg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München. S.244-246
- Barz, H./Tippelt, R. (Hg.) (2004a): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld.
- Barz, H./Tippelt, R. (Hg.) (2004b): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Erwachsenenbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld.
- Barz, H. (2003a): Zielgruppenportfolio Weiterbildung: Qualitative Methoden im Forschungsfeld. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift (GdWZ), H. 3, S.110-112.
- Barz, H./Baum, D. (2003b): Wahrnehmung von Erwachsenenbildung (-institutionen) –Öffentlichkeitsarbeit, Marketing. In: REPORT, H.1, S.153-164.
- Barz, H./Tippelt, R. (2003c): Bildung und soziale Milieus – Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S.323-340.
- Barz, H. (2000): Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied.
- Barz, H. (1999a): Bildungsverständnis und Lebensstil. In: Erwachsenenbildung, H. 2, S.63-68.
- Barz, H./Tippelt, R. (1999b): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen, S. 121-144.
- Barz, H. (1999c): Weiterbildung und soziale Milieus. Theorie und Empirie

sozialer Differenzierung für die Weiterbildungspraxis (Habilitationsschrift). Freiburg.

Barz, H./Tippelt, R. (1997): Zum Wandel von Nachfragestrukturen. Bildung und VHS aus Sicht sozialer Milieus. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 1/1997.

Barz, H. (1996a): Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und -einstellungen aus Sicht der sozialen Milieuforschung. In: Barz, H./Tippelt, R./ Eckert, T.: Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn. S.85-152.

Barz, H./Tippelt, R./Eckert, T. (1996b): Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn.

Barz, H. (1995): Soziale Milieus – Orientierungen und Bildungsinteressen. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT, S.79-88.

Bau, M./Cassens, G./Meimber, R./Robel, B./Völker, M. (1986): Einführung für Mitarbeiter in die Altenbildung. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V, Bonn.

Bastian, H. (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn.

Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Frankfurt/M.

Beck, U.(1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.

Beckel, A./Senzky, K. (1974): Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 2: Management und Recht der Erwachsenenbildung. Stuttgart.

Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K. P. (Hg.) (2000): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen.

Becker, U./Nowak, H. (1982): Lebensweltanalyse als neue Perspektive der Meinungs- und Marketingforschung. In: ESOMAR – Kongress 1982, Band 2, S. 247-267

- Bergold, R./Knoll, J./Moerchen, A. (Hg.) (1999): „In der Gruppe liegt das Potential“. Wege zum selbstorganisierten Lernen. Ein KBE-Projekt zur Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Bonn.
- Bernecker, M. (2001): Bildungsmarketing. Sternenfels.
- Bolder, A./Hendrich, W./Nowak, D./Reimer, A. (1994): Weiterbildungsabstinenz. Marktstrukturen und Bedingungen von Weiterbildungsteilnahme und -abstinenz in Deutschland 1993, 1. Teilband Köln.
- Bolte, K. M./Hradil, S. (1984): Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen.
- Bojanowski, A. u. a. (1991): Strukturentwicklung in Hessen: Tendenzen zu einer „mittleren“ Systematisierung der Weiterbildung. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt und Berufsforschung, H. 2, S. 291-303.
- Borst, E. (1997): Frauenbildung und Subjektwerdung. Plädoyer für eine Frauenbildung in der Aufklärungstradition der Moderne. In: Faulstich-Wieland, H./Nuissl, E./Siebert, H./Weinberg, J. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr.39 Juni 1997. S.69-78.
- Bos, W./Tarnai, Ch. (Hg.) (1996): Ergebnisse qualitativer und quantitativer Empirischer Pädagogischer Forschung. Münster.
- Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und Klassen. Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M.
- Brandstätter, H. (1992): Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen – Beiträge der Differentiellen Psychologie. In: Sonntag, K. (Hg.): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen, S.39-61.
- Bremer, H. (1999): Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Motivationen und Barrieren der Teilnahme am Programm von 'Arbeit und Leben Niedersachsen e.V.'. Hannover.
- Breloer, G./Dauber, H./Tietgens, H. (1980): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig.
- Brödel, R./Siebert, H. (Hg.) (2003): Ansichten zur Lerngesellschaft. Baltmannsweiler.

- Brödel, R. (1997a): Einführung: Erwachsenenbildung in der gesellschaftlichen Moderne. In: Brödel, R. (Hg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen. Opladen, S. 9-49.
- Brödel, R. (1997b): Reflexivität arbeitsmarktorientierter Bildung. In: Nuisl. E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn, S.133-144.
- Brödel, R. (Hg.) (1997c): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen.
- Brödel, R. (1995): Teilnehmerforschung im Überblick - Deutschland als Fallbeispiel. In: Meyer, Th. (Hg.): Teilnehmerforschung im Überblick. Jahrbuch 1995 der Akademie für Politische Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn. S. 7-19.
- Bubolz-Lutz, E. (2000a): Neue Wege zur Partizipation im Alter: Wohnungsumfeldgestaltung. Dokumentation eines Expertenworkshops am 16/17.1999. Bonn.
- Bubolz-Lutz, E. (2000b): Bildung und Hochaltrigkeit. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K. P. (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen, S. 326-350.
- Buschmeyer, H. (Hg.) (1990): Älterwerden und Bildung. Dokumentation von Vorhaben, Modellen, Erfahrungen aus Nordrhein - Westfalen. Soest. 1.Aufl.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (1985): Thesen zur Weiterbildung. Grundlagen und Perspektiven zu Bildung und Wissenschaft. Bonn.
- Choi, S. u.a. (1995): Die älteren Bewohner in der Stadt Pusan. - A Study of Aged Population in Pusan. Dong-A University. Institute of Populationsproblem. Pusan.
- Choi, S.-J. (2001): Zwischen Sozialstruktur und Kultur. Ein theoretischer und empirischer Beitrag zum Lebensstildiskurs in der Ungleichheitsanalyse am Beispiel Koreas. Dissertation an der Universität Bielefeld.
- Cuvry, A./Häberlin, F./Michl, W./Bress, H. (Hg.) (1999): Erlebnis Erwachsenenbildung. Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Neuwied.

Delphi-Studie (1998): Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Infratest Burke Sozialforschung. München/ Basel.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (1997): Generation im Dialog. Frankfurt/M.

Deutsches Zentrum für Alter (DZA) (Hg.) (1987): Die ergraute Gesellschaft. Berlin.

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Bonn.

Dohmen, G. (1999a): Selbstgesteuertes Lernen als Ansatzpunkt für einen notwendigen neuen Aufbruch in der Weiterbildung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Selbstgesteuertes Lernen. Frankfurt/M., S. 27–32.

Dohmen, G. (1999b): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn.

Dohmen, G. (Hg.) (1997): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Ergebnisse der Fachtagung vom 6.–7.12. 1996 im Gustav-Stresemann-Institut. Bonn.

Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMBW.

Doering, N. (1995): Internet: Bildungsreise auf der Infobahn. In: Issing/Klimsa. Hg., 1995.

Eckert, T./ Tippelt, R. (2001): Wandel des Angebots in der Erwachsenenbildung: Regionalstudie Freiburg. In: Nuissl, E./Schlutz, E. (Hg.): Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld, S.164–182.

Eckert, T./Schiersmann, Ch./Tippelt, R. (1997): Beratung und Information in der Weiterbildung. Baltmannsweiler.

Eckert, T. (1996): Pluralisierung und Segmentierung des Weiterbildungsangebots am Beispiel der Region Freiburg. In: Barz, H./Tippelt, R./Eckert, T.: Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn, S. 46–84.

- Eckstein, J./Hausladen, E./Herzog, K. (2000): Weiterbildung: Motivationen und Erwartungen. Empirische Evaluationsstudie im Adressatenkreis der VHS. Regensburg.
- Erdberg, R. v. (1960): Betrachtungen zur alten und neuen Richtung im freien Volksbildungswesen (1921). In: Henningsen, J. (Hg.): Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Stuttgart, S. 40-60.
- Erpenbeck, J. (1997): Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: AG QUEM: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Münster.
- Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim.
- Faulstich, P. (1997a): Regulation der Weiterbildung – Markt, Staat und Netze. In: Ders./Derich-Kunstmann, K. (Hg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Opladen, S. 77-98.
- Faulstich, P. u. a. (Hg.) (1997b): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Opladen.
- Faulstich-Wieland, H./Nuissl, E./Siebert, H./Weinberg, J. (Hg.) (1997c): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr.39. Juni.
- Faulstich, P. (1996): Erwachsenenbildung als Beruf. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 46. Jg., H. 4, S.289-294.
- Faulstich, P. (1993): „Mittlere Systematisierung“ der Weiterbildung. In: Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Neuwied. S.29-46.
- Forneck, H. J. (1987): Alltagsbewusstsein in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Fricke, R./Sarges, W. (Hg.) (1986): Psychologie für die Erwachsenenbildung/ Erwachsenenbildung. Göttingen.
- Friebel, H. (1993): Der gespaltene Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Teilnehmer/-innen. In: Friebel, H. u. a.: Weiterbildungsmarkt und Lebenszusammenhang. Bad Heilbrunn, S.1-53.

- Friedrich, K. (2000): Der Lebensraum Älterer als ökologischer und sozialkommunikativer Raum. In : Bubolz-Lutz. Hg..
- Giddens, A. (2001): Sociology. 4th Edition. Seoul.
- Geißler, H. (Hrsg.) (1994): Bildungsmanagement. Frankfurt/M..
- Geißler, H. (Hrsg.) (1997): Weiterbildungsmarketing. Neuwied.
- Girtler, R. (1984): Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. Wien.
- Gnahn, D./Griesebach, K./Seidel, S. (1997): „Selbstgesteuertes Lernen“. – Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. IES-Bericht 107.97.. Hannover.
- Göckenjahn, G./Kondratowitz, H.-J. von (Hg.) (1988): Alter und Alltag. Frankfurt/M.
- Häfner, K. (1985): Die Neue Bildungskrise. Lernen im Computerzeitalter (Taschenbuchgabe), Reinbek. 1985.
- Han, Jungran (2000): Educational Gerontology. Seoul.
- Hoffmann, D. (1989): Grundprobleme der Rezeption der Pädagogik. In: König, E./Zedler, P. (Hg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim, S.17-40.
- Hoffmann, W. (1930): Individuum und Typus als Gegenstand der Leserkunde, In: Heft für Büchereiwesen XIV. Band(1930) S. 11-17.
- Hoh, R./Barz, H. (1999): Weiterbildung und Gesundheit. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 293-317.
- Hollenstein, E. (1982): Zum Problem von Angebot und Bedürfnis in Lernfeldern der kulturellen Weiterbildung. In: Dahm, G. u. a. (Hg.): Werkstatt Erwachsenenbildung 2. Thema: Kultur, Freizeit, Kreativität. München, S. 26-40.
- Hopf, C. (1991): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein

- Überblick. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Keupp, H./Rosenstiel, L. v./Wolff, S. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. München, S.177-182.
- Houle, C. (1980): Bildungsmotivation und Teilnahme unter besonderer Berücksichtigung nichttraditioneller Bildungsformen. In: Thomas, H. (Hg.): Lernen im Erwachsenenalter. Frankfurt/M., S.181-208.
- Hradil, S. (1993): Schicht, Schichtung und Mobilität. In: Korte, H./ Schäfers, B. (Hg.): Einführung in Hauptbegriff der Soziologie. 2.Aufl. Opladen. S.145-164.
- Hradil, S. (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Opladen
- Jang, M.-H. (2002a): Der Unterscheid zwischen kulturelle Lebensführungen und sozialen Kapital. In: Yang, Eunkyung u. a.: Kultur und Klassen: Bourdieu und Korea. Seoul. S.87-120.
- Jang, M.-H. (2002b): Ein Konsumstilunterschied der sozialen Klassen in der südkoreanischen Gesellschaft. In: Yang, Eunkyung u. a.: Kultur und Klassen: Bourdieu und Korea. Seoul. S.121-148.
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999a): Einführung in die Erwachsenenbildung. Stuttgart.
- Kade, J./Nittel, D./Seiter, W. (1999b): Einführung in die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Unter Mitarbeit von Birte Egloff. Stuttgart.
- Kade, J. (1997): Riskante Biographie und die Risiken lebenslangen Lernens. In: Faulstich-Wieland, H./Nuissl, E./Siebert, H./Weinberg, J. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr.39 Juni 1997. S.112-124.
- Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Opladen.
- Kade, J./Seitter, W. (1995): Teilnahmemotive. Subjektbildung unter den Bedingungen von gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen. In: Faulstich-Wieland, H./Nuissl, E./Siebert, H. u. a. (Hg.): Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 35. Thema; Teilnehmer/innen in der Erwachsenenbildung. S. 29-37.

- Kade, J. (1994): Lebenslanges Lernen im Alter. In: Kade, S. (Hg.): Individualisierung und Älterwerden. Bad. Heilbrunn. S.169–178.
- Kade, J. (1989): Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Bad Heilbrunn.
- Kade, S. (2001): Selbstorganisiertes Alter – Lernen in „reflexiven Milieus“. Bielefeld.
- Kade, S. (2000a): Lernen im Alltag. In: Becker/Veelken/Wallraven, Hrsg., 2000, S. 234–245
- Kade, S. (2000b): Volkshochschulen. In: Becker, S./ Veelken. L./ Wallraven, K. P. (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen. 2000 S.173–184.
- Kade, S.(1999): Qualitative Erwachsenenbildungsforschung – Methoden und Ergebnisse. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen. S. 340–359.
- Kade, S. (1997a): Die andere Geschichte. Spurensicherung im Vorruhestand. Frankfurt/M.: DIE.
- Kade, S. (1997b): Modernisierung des Alters. Von der Bildungsbiographie zur biographischen Bildung. In: Krüger, H. -H./Olbertz, J. H. (Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen.
- Kade, S. (1996): Vom Leben lernen – ein unzeitgemäßes Bildungsziel intergenerationellen Lernens? In: Erwachsenenbildung 3/1996
- Kade, S. (1994a) : Individualisierung und Älterwerden – der paradoxe Weg in die Moderne. In: Kade, S. (Hg.): Individualisierung und Älterwerden. Bad. Heilbrunn. 1994 S.17–44.
- Kade, S. (1994b): Individualisierung wider Willen – Lernen im Lebenshaushalt Älterer. In: Kade, S. (Hg.): Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn. S.139–158.
- Kade, S. (1994c): Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn.
- Kade, S. (1994d): Altersbildung. Bd. 1: Lebenssituation und Lernbedarf. Bd. 2: Ziele und Konzepte. Frankfurt/M.: DIE.
- Kade, S. (1992): Arbeitsplananalyse: Altersbildung. Frankfurt/M.

- Kaiser, A./Kaiser, R. (1995): Latentes Lernen in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift, S. 205–207.
- Karl, C. (1979): Probleme und Ergebnisse der Erforschung der Weiterbildungsmotivation. In: Siebert, H. (Hg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler. S. 308–345.
- Karl, F. (1994): Individualisierung und Polaritäten im Alter – Folgerungen für Bildungsangebote. In: Kade, S. (Hg.): Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn. S.
- Keil, S./Brunner, Th. (1998): Intergenerationelles Lernen. Marburger Forum zur Gerontologie. Bd. 4. Graftschaft.
- Kidd, J. R. (1979): Wie Erwachsene lernen. Braunschweig. 1. Aufl.
- Klafki, W. (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel. ergänzte Aufl.
- Klingenberger, H. (2000).: Altenbildung und Kirchen. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K. P. (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen. S.197–201.
- Knoll, J. (1999): Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Weinheim, Basel, 8., aktualisierte Aufl.
- Knopf, D. u. a. (1990): Produktivität des Alters. Berlin: DZA 1990.
- Konietzka, D. (1995): Lebensstile im sozialstrukturellen Kontext: Ein theoretischer und empirischer Beitrag zur Analyse soziokultureller Ungleichheiten. Opladen.
- Kromrey, H. (2002): Empirische Sozialforschung. Opladen. 10. Aufl.
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.) (1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen.
- Kuss, W. (1996): Selbständiges Lernen. Neue Wege in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift (GdWZ), 4/1996.
- Kuwan, H./Thum, M. (2002): Soziale und regionale Differenzierung von

- Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen. Methoden-Bericht. München.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung, Bd. 2: Methoden und Techniken. Weinheim. 3., korrigierte Aufl.
- Lee, Oukboon u.a. (2001): Eine Studie über die Altersbildungsmaßnahmen, um die Hochschule als ein Bildungsträger zu benutzen. Die Altersbildungsstudie von 'Ministry of Education & Human Resources Development'. Seoul.
- Lehr, U. (2000): Psychologie des Alterns. 9. Aufl./ neu bearb. von Lehr, U. u. Thomae, H. Weinheim.
- Lenz, W. (1987): Lehrbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart.
- Lüders, M. (1997): Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen und Milieus. Zur Bedeutung der neueren Ungleichheitsforschung für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43 Jg. 1997. S. 301-320.
- Luhmann, N. (1997): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D./ Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Erwachsenenbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M.
- Mader, W. (Hg.) (1995a): Alterwerden in einer alternden Gesellschaft? – Auf dem Wege zu pluralen Alterskulturen. In: Mader, W. (Hg.) (1995b): Älterwerden in einer alternden Gesellschaft. Kontinuität und Krisen in biographischen Verläufen. Opladen, S.13-36.
- Mader, W. (Hg.) (1995b): Älterwerden in einer alternden Gesellschaft. Kontinuität und Krisen in biographischen Verläufen. Opladen.
- Mader, W. (1994): Emotionalität und Individualität im Alter – Biographische Aspekte des Alterns. In: Kade, S. (Hg.): Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn, S. 95-114.
- Mader, W. (1990): Interessen, Wissenschaft, Ethik in der Erwachsenenbildung. Perspektiven zukünftiger Arbeit. In: Holzapfel, G. (Hg.): Ethik und Erwachsenenbildung. Ein Kolloquium des Studiengangs Weiterbildung. Bremen: Universität, S. 114-143.
- Meisel, K. (2001a): Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenen-

bildungseinrichtungen. Baltmannsweiler.

Meisel, K. (2001b): Marketing. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 215–216.

Meisel, K. (1994): Marketing für die Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn..

Meuler, E. (1998): Erwachsenenbildung als Ware. In: Markert, W. (Hg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler, S.54–81.

Meuler, E. (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart.

Meuler, E. (1990): Vom Teilnehmer zum Subjekt. Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar? In: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.): Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift. Heft 4. 36. Jahrgang. S.153–158.

Meyer-Dettum, B. (1984): Vom Lern- zum Lebenszusammenhang in der Bildungsarbeit mit Senioren. In : Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U./Völker, M (Hg.): Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bad Heilbrunn, S.144–153.

Möller, S. (2002): Marketing in der Weiterbildung. Eine empirische Studie an Volkshochschulen. Bielefeld.

Müller, H.-P. (1993): Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. 2. Aufl. Frankfurt/M.

Nacke, B. (Hg.) (1996): Lebenslanges Lernen – aber wie Ergebnisse der Fachtagung vom 13./15. 12. 1995 in Bensberg. Würzburg.

Nuisl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Neuwied.

Nuisl, E. (1997a): Weiterbildungsinstitutionen und selbstgesteuertes Lernen. In: Dohmen, G. (Hg.): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn, S.75–83.

Nuisl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hg.) (1997b): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn.

Nuisl, E. (1996): Erwachsenenpädagogische Professionalisierung In:

REPORT, H. 35, S.23-34.

Nuissl, E./Rein, A. (1994): Öffentlichkeitsarbeit und Werbung. In: Meisel, Klaus, u. a.: Marketing für Erwachsenenbildung? Bad Heilbrunn/Obb. S.165-180.

Nuissl, E. (1992): Lernökologie - die Bedeutung des Lernortes für das Lernen. In: Faulstich, Peter u. a.: Weiterbildung für die 90er Jahre: Gutachten über zukunftsorientierte Angebote, Organisationsformen und Institutionen. Weinheim/ München. S. 92-110.

Ruhe, H. G. (1998): Methoden der Biographiearbeit. Lebensgeschichte und Lebensbilanz in Therapie, Altenhilfe und Erwachsenenbildung. Weinheim.

Panyr, S./Barz, H. (2003): Weiterbildung in den sozialen Milieus. In: Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S./Barz, H.: Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung. Bielefeld. S.79-149.

Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld.

Petsch, H.-J./Tietgens, H. u. a. (1989): Allgemeinbildung und Computer. Bad Heilbrunn.

Pieper, M. (1978): Erwachsenenalter und Lebenslauf. Zur Soziologie der Altersstufen. München.

Pöggeler, F. (2000): Lernen, alt zu werden. In: Becker, S./Veelken, L./Wallraven, K. P. (Hg.): Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen. S. 464-476.

Sarges, W./Haeberlin, F. (1980): Marketing in der Erwachsenenbildung. In: Sarges, W./Haeberlin, F. (Hg.): Marketing in der Erwachsenenbildung. Hannover, S.18-65.

Schäffter, O. (2001): Teilnehmende. In: Arnold, R. /Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. S. 303-304.

Schäffter, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin.

- Schäffter, O. (1995): Erwachsenenbildung als „Non-Profit-Organisation“? In : Erwachsenenbildung, 41. Jg., H. S.3-8.
- Schäuble, G. (1995): Sozialisation und Bildung der jungen Alten vor und nach der Berufsaufgabe. Stuttgart.
- Schöll, I. (1996): Weiterbildungsmarketing. In: Nellen, D./Strauch, R. (Hg.): Zukunft Weiterbildung. Perspektiven für die Volkshochschule. Essen, S.110-130
- Schiersmann, Ch. (1984): Bildungs- und gesellschaftspolitische Begründungs zusammenhänge und Zielperspektiven der Bildungsarbeit mit Zielgruppen. In: Schiersmann, Ch. u. a. (Hg.): Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bad Heilbrunn, S.12-25.
- Schlutz, E. (2001): Evaluation der Weiterbildung und Gesetzesänderung in Nordrhein Westfalen. In: Nuissl, E./Schlutz, E. (Hg.): Systemevaluation und Politikberatung. Gutachten und Analysen zum Weiterbildungssystem. Bielefeld: Bertelsmann. S.183-198.
- Schlutz, E. (1999): Weiterbildung und Kultur. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarbeitete und aktualisierte Ausgabe Opladen. S .213-226.
- Schlutz, E. (1994): Markt und Bildung. In: Meisel, Klaus, u. a.: Marketing für Erwachsenenbildung? Bad Heibrunn/Obb., S.181-191.
- Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U./Phler, S. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung. Stuttgart.
- Schulze, G. (1996): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. 6. Aufl. Frankfurt/M.
- Schumacher, J./Stiehr, K. (1997): Ältere Menschen im sozialen Ehrenamt. Stuttgart.
- Schunk, M. (2000): Altenhilfe – Bildungsaspekte zwischen Fürsorge und Selbsthilfe. In: Becker, S./Veelken. L./Wallraven, K. P. (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen. S.197- 201.
- Schweppe, C. (Hg.) (1996): Soziale Arbeit. Weinheim.

- Sesselmeier W./Blauermel, G. (1990): Arbeitsmarkttheorien. Heidelberg
- Shin, S.-J. u. a. (1995): Eine Studie über das Bildungsprogrammmodelle der Altenuniversität. – Ein Beispiel der Stadt Pusan. 1995
- Siebel, W. (1994): Funktionaler Dilettantismus: Erfolgreich scheiternde Organisationen im “Dritten Sektor” zwischen Markt und Staat. Baden-Baden.
- Siebert, H. (1995): Milieuorientierung in der Öffentlichkeitsarbeit? In: Hessische Blätter für Volksbildung, 45 Jg., S.119–126.
- Siebert, H. (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt/M.
- Siebert, H. (1993a): Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn.
- Siebert, H. (1993b): Die Theorie der Erwachsenenbildung und die Praxis der Programmgestaltung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 43. Jg., H. 4, S. 315–323.
- Sinus-Sociovision (2004): Die Sinus-Milieus in Deutschland. URL: <http://www.sinus-milieus.de> (letzter Zugriff: Mai 2004)
- Spellenberg, A. (1995): Soziale Differenzierung durch Lebensstile. Eine empirische Untersuchung zur Lebensqualität in West- und Ostdeutschland. Berlin.
- Staudinger, M. M./Dittmann-Kohki, F. (1992): Lebenserfahrung und Lebenssinn. In: Baltes, P.B./Mittelstraß, J. (Hg.): Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung. Berlin.
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1996): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart.
- Tews, H. P. (1993): Neue und alte Aspekte des Strukturwandels des Alters. In: Nägele, G./Tews, H.P. (Hg.): Lebenslagen im Strukturwandel des Alters. Opladen. S.15–42.
- Thiel, H.-U. (1984): Zur Struktur der pädagogischen Arbeit mit Zielgruppen. In : Schiersmann, Ch./Thiel, H.-U./Völker, M. (Hg.): Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Bad Heilbrunn, S. 26–49.

- Tietgens, H. (1994): Biographisches Lernen zum Älterwerden. In: Kade, S. (Hg.): Individualisierung und Älterwerden. Bad. Heilbrunn, S.159-168.
- Tietgens, H. (Zugest.) (1991): Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung. Pädagogische Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt/M.
- Tillman, K.-J. (1989): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek.
- Tippelt, R./ Weiland, M. (2003a): Weiterbildungsinstitutionen, Adressaten und Marketing. In: Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S./Barz, H.: Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchener Bevölkerung. Bielefeld. S.125-149.
- Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S./Barz, H. (2003b): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole: Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchener Bevölkerung. Bielefeld.
- Tippelt, R./Barz, H./Weiland, M. (2003c): Zusammenfassung: Weiterbildung, Milieus und soziale Differenzierung. In: Tippelt, R./ Weiland, M./ Panyr, S./Barz, H.: Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchener Bevölkerung. Bielefeld. S.151-167.
- Tippelt, R. (Hg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Opladen.
- Tippelt, R. (2000): Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 42, S. 69-90.
- Tippelt, R. (1999): Bildung und soziale Milieus. In: Busch, F. W./Havekost, H. O. (Hg.): Oldenburger Universitätsreden Nr. 119. Oldenburg.
- Tippelt, R. (1997): Sozial Milieus und Marketing in der Weiterbildung. In: Geißer, H. (Hg.) Weiter: Weiterbildungsmarketing. Neuwied, S.153-183.
- Tippelt, R. (1997a): Sozial Milieus und Marketing in der Weiterbildung. In: Geißer, H. (Hg.): Weiterbildungsmarketing. Neuwied, S.187-209.

- Tippelt, R. (1997b): Sozialstruktur und Erwachsenenbildung. Lebenslagen, Lebensstile und sozial Milieus. In: Brödel, R. (Hg.): Modernisierung und Erwachsenenbildung. Opladen, S.53-69.
- Tippelt, R. (1997c): Beratung in der Weiterbildung. Grundlagen und Perspektiven. In: Eckert, T./Schiersmann, Ch./Tippelt, R. (Hg.): Beratung und Information in der Weiterbildung. Hohengehren, S.1-69.
- Tippelt, R. (1997d): Neue Sozialstrukturen, Differenzierung von Weiterbildungsmarktes. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Schiersmann, Ch./Tippelt, R. (Hg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen, S.137-152.
- Tippelt, R. (1996): Erwachsenenbildungsmarkt: Wandel der Angebotsstrukturen und Lebenslagen. In: Barz, H./Tippelt, R./Eckert, T.: Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn. S.13-45.
- Tippelt, R. (1996a): Integrative Weiterbildung und öffentliche Verantwortung – erneut betrachtet. In: Barz, H./ Tippelt, R./ Eckert, T.: Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn, S.153-194.
- Tippelt, R./Eckert, T. (1996b): Differenzierung in der Weiterbildung: Probleme institutioneller und soziokultureller Intergration. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S.667-686.
- Tröster, M. (Hg.) (2000): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld.
- Veelken, L./Wallraven, K.P./Dado-Cruz, S./Sosna, M./Schnücker, E./Becker, S./Steinhoff, B. (2000): Hochschulen und Akademien. In: Becker, S./ Veelken. L./Wallraven, K. P. (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen S.184-190.
- Veelken, L./Grösken, E./Pfaff, M. (1994): Gerontologische Bildungsarbeit. Neue Ansätze und Modelle. Bd.2: Dortmunder Beiträge zur angewandten Gerontologie. Hannover.
- Vester, M. u.a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt/M.

- Vester, M./von Oertzen, P./Geiling, H./Hermann, T./Müller, D. (1993): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Köln
- Wittpoth, J. (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen.
- Wittpoth, J. (1995): Sozialstruktur und Erwachsenenbildung in der Perspektive Pierre Bourdieus. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M., S.73-78
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim, S. 227-255
- Yang, Eunkyung u. a. (2002): Kultur und Klassen: Bourdieu und Korea. Seoul.
- Yi, Byung-Jun u.a. (Hg.) (2001): Eine Studie über die Verbindung und Rollenteilung zwischen der Altenbildung und Social Welfare. Altenbildungsforschungsarbeit. Ministry of Education & Human Resources Development.
- Yi, Byung-Jun (1998): A study on the scientific professionalism of adult education. Korean Journal of Adult & Continuing Education, Vol.4, No.2., S.51-79.
- Yi, Byung-Jun (1997): Erwachsenenbildung im Systembruch. Eine exemplarische und kritische Untersuchung zu den erwachsenenpädagogischen Programmen der gesellschaftlichen Interessengruppen in den amerikanischen und britischen Besatzungszonen/ Bundesrepublik Deutschland (1945-1953) und den Neuen Bundesländern (1998/1990-1994). Dissertation an der Univ. Münster
- Yoon, Seon-0 (2000): Altenbildung in Südkorea. In: Becker, S./Veelken, L./ Wallraven, K. P. (Hg.): Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen. S.167-172.
- Zech, R. (Hg.) (1997): Pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsanforderungen. Bad Heilbrunn.
- Zerger, F. (2000): Klassen, Milieus und Individualisierung, Eine empirische

Untersuchung zum Umbruch der Sozialstruktur. Frankfurt/M.

- Tabellenverzeichnis -

Tabelle 1: Die Gesamtbevölkerung über 65 Jahre	27
Tabelle 2: Internationaler Vergleich der Geschwindigkeit der Alterung	28
Tabelle 3: Die Gesamtbevölkerung die Bevölkerung über 65 Jahre in der Stadt Pusan	55
Tabelle 4: Gesamtheit, geplante und realisierte Stichprobe	97
Tabelle 5: Anzahl der angemeldeten Altenbildungsinstitutionen in Pusan	103
Tabelle 6 : Faktorenanalyse der persönlichen Lebensorientierungen	119
Tabelle 7: Einfluss von persönlicher Lebensorientierung innerhalb der Altersbildungsinstitutionen: Ergebnisse multipler Regressionsanalyse	124
Tabelle 8 : Faktorenanalyse des Freizeitverhaltens	130
Tabelle 9: Der Einfluss von Freizeitverhalten in Altersbildungsinstitutionen: Ergebnisse multipler Regressionsanalyse	133
Tabelle 10 : Faktorenanalyse der Bildungsmotive	139
Tabelle 11: Der Einfluss von Bildungsmotiven in Altersbildungsinstitutionen : Ergebnisse multipler Regressionsanalyse	142
Tabelle 12: Faktorenanalyse der Erwartungen und Wünsche gegenüber Altersbildungsinstitutionen	147
Tabelle 13: Der Einfluss von Erwartungen und Wünschen gegenüber Altersbildungsinstitutionen: Ergebnisse multipler Regressionsanalyse	150
Tabelle 14 : Faktorenanalyse der Bildungsangebote	160
Tabelle 15: Der Einfluss von Bildungsangeboten auf Altersbildungsinstitutionen: Ergebnisse multipler Regressionsanalyse	165

– Abbildungsverzeichnis –

Abbildung 1: Die Gesamtbevölkerung über 65 Jahre in der Stadt Pusan	57
Abbildung 2: Der Bildungsgang von über 65-jährigen in Südkorea	58
Abbildung 3: Die Bildungsgang von über 65-jährigen in Pusan	59
Abbildung 4: Die gewünschten Bildungsbereiche von über 60-jährigen ...	62
Abbildung 5: Durchschnittliche Anzahl der Teilnehmenden in Altersbildungsinstitutionen pro Tag	104
Abbildung 6: Unterschiede von Teilnehmern der Altersbildung nach Geschlecht und Lebensalter	105
Abbildung 7: Der Anteil der AltersbildungsteilnehmerInnen, aufgeschlüsselt nach Männern und Frauen, sowie Schulabschlüssen in %	107
Abbildung 8: Der Anteil der AltersbildungsteilnehmerInnen, aufgeschlüsselt nach Altersgruppen und Schulabschlüssen in %	108
Abbildung. 9: Der Anteil der AltersbildungsteilnehmerInnen, aufgeschlüsselt nach Zivilstand, in %	109
Abbildung 10: Der Anteil von Frauen und Männern an der Altersbildung, aufgeschlüsselt nach Wohnverhältnissen, in %	110
Abbildung 11 : Der Anteil von Frauen und Männern an der Altersbildung, aufgeschlüsselt nach Lebenshaltungskosten	112
Abbildung 12 : Persönliche Lebensorientierungen (Mittelwert)	117
Abbildung 13 : Freizeitverhalten (Mittelwert)	127
Abbildung 14 : Bildungsmotive (Mittelwert)	137
Abbildung 15 : Erwartungen und Wünsche gegenüber Themenangeboten von Altersbildungsinstitutionen(Mittelwert)	145
Abbildung 16: Bildungsangebote (Mittelwert)	156
Abbildung 17: Teilnahmebereitschaft (Mittelwert)	169
Abbildung 18: Teilnahmebereitschaft an Institutionen nach Geschlech...	175
Abbildung 19: Teilnahmebereitschaft an Institutionen nach Alter	176
Abbildung 20: Teilnahmebereitschaft an Institutionen nach Bildungsgang	178