

Factsheet:

Good Practice in der Bildung von Seniorinnen und Senioren - Qualitätskriterien

Franz Kolland, Julia Birke, Anna Fassel, Vera Gallistl

IMPRESSUM

Medieninhaber und Herausgeber: Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz, Stubenring 1, 1010 Wien ▪ **Verlags- und Herstellungsort:** Wien ▪

Autorinnen und Autoren: Franz Kolland, Julia Birke, Anna Fassel, Vera Gallistl ▪ **Stand:** März 2019

Alle Rechte vorbehalten: Jede Verwertung (auch auszugsweise) ist ohne schriftliche Zustimmung des Medieninhabers unzulässig. Dies gilt insbesondere für jede Art der Vervielfältigung, der Übersetzung, der Mikroverfilmung, der Wiedergabe in Fernsehen und Hörfunk, sowie für die Verbreitung und Einspeicherung in elektronische Medien wie z.B. Internet oder CD-Rom.

Download: kostenlos unter www.sozialministerium.at

INHALTSVERZEICHNIS

Inhaltsverzeichnis	3
EINLEITUNG	4
1. Qualität und Innovation in der SeniorInnenbildung.....	5
1.1. Qualitätskriterien	7
1.1.1. Das Angebot folgt differenzierten Altersbildern	7
1.1.2. Orientierung an den Interessen der Teilnehmenden	8
1.1.3. Intergenerationelle Angebote	9
1.1.4. Gender-Aspekte.....	9
1.1.5. Altersgerechte Infrastruktur und Barrierefreiheit: Zugänglichkeit.....	10
1.1.6. Berücksichtigung von bildungsungewohnten Schichten	11
1.1.7. Soziale Teilhabe bei der Gestaltung und Empowerment.....	12
1.1.8. Öffentlichkeit und Verbreitungsgrad des Angebots: Sichtbarkeit	12
1.1.9. Selbst- und fremddefinierte Qualitätsanforderungen: Evaluierung	13
1.1.10. Entwicklung und Qualifizierung.....	14
1.1.11. Nachhaltigkeit.....	15
1.1.12. Bildung als Querschnittskonzept/Netzwerkstruktur.....	16
1.2. Innovation messbar machen	17
2. Literaturverzeichnis.....	20

EINLEITUNG

Als eine wesentliche Möglichkeit, die Angebotsstruktur in den verschiedenen Bereichen sozialer Dienstleistungen zu verbessern, gilt heute die Darstellung von besonders innovativen und kreativen Projekten. Über diese Darstellung wird einerseits Bewusstsein für den Stellenwert bestimmter Dienstleistungen wie die SeniorInnenbildung in der Öffentlichkeit geschaffen und wird andererseits eine Veränderung der Praxis selbst angepeilt. Letztlich nützen diese Anstrengungen aber vor allem den älteren Menschen selbst, die ermutigt werden, solche Dienstleistungen und Angebote in Anspruch zu nehmen. Für den Bereich lebensbegleitendes Lernen im Alter gilt, dass organisierte Angebote von Menschen in der nachberuflichen Lebensphase wenig frequentiert werden. Zu sehr wird mit Bildung und Lernen klassische Schulbildung assoziiert. Jedoch wird deutlich, dass Bildung in sehr unterschiedlichen Kontexten stattfindet: Sie befasst sich mit der Alltags- und Lebenswelt älterer Menschen und lässt sich nicht bloß auf schulisches Lernen reduzieren.

Solche alternativen Lernformen können über sogenannte Good Practice Projekte dargestellt werden. Ein Good Practice Projekt soll Qualität aufweisen und transparent sein. Denn zu Recht erwartet sich die/der Einzelne Qualität im Hinblick auf Zugang, Inhalte, Methodik und Didaktik in der Bildung (Heidecker & Sauter 2011).

Qualitätsentwicklung ist jedenfalls zu einem zentralen Thema in der Erwachsenenbildung geworden (Ehse & Zech 2002). So legt auch die Kommission der Europäischen Gemeinschaften in ihrem Grundlagenpapier „AUF DEM WEG ZU EINEM EUROPÄISCHEN QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN“ Kriterien für die Qualitätssicherung in der Bildung fest (2005, 33):

- klare und messbare Ziele und Standards
- Leitlinien für die Umsetzung unter Beteiligung der Akteure
- geeignete Ressourcen
- konsistente Evaluierungsmethoden, die Selbstbewertung und externe Prüfung verbinden
- Feedbackmechanismen und Verfahren zur Verbesserung
- leicht zugängliche Evaluierungsergebnisse

Qualitätsentwicklung ist auch ein zentraler Punkt in der Handlungslinie 9 der Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (2011). Unter dem Punkt Maßnahmen wird die Entwicklung und Umsetzung von gesicherten Qualitätsstandards für Bildungsangebote hervorgehoben.

1. QUALITÄT UND INNOVATION IN DER SENIORINNENBILDUNG

In der Vergangenheit richtete sich in der SeniorInnenbildung die Aufmerksamkeit auf Angebotsformen, Themen und Programme. Nunmehr steht die Organisation selbst – im Sinne von lernenden Organisationen - im Mittelpunkt der Diskussion. Lernen wird in diesem Sinn als (optimale) Kontextsteuerung verstanden. Ausgegangen wird dabei von einer Selbstbewertung, d.h. einer umfassenden und systematischen Beurteilung von Tätigkeiten und Ergebnissen der eigenen Bildungseinrichtung. Ein wichtiger Schritt für die Qualitätsentwicklung ist die Erstellung eines Leitbildes, in dem die Bildungsorganisationen ihre Vorstellungen und Ziele formulieren (vgl. Heidecker & Sauter 2011).

Weiterbildungsorganisationen müssen selber kontinuierlich lernen, um das lebenslange Lernen der Individuen optimal anregen, fördern und unterstützen zu können. Lernende Individuen brauchen lernende Organisationen. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Organisationen selbst Forschung und Entwicklung betreiben oder Wissen von außen erwerben. Wissensmanagement ist jedenfalls integraler Bestandteil entwicklungsorientierter Organisationen. Ein Ansatzpunkt für die Weiterentwicklung besteht in der Beobachtung der TeilnehmerInnenbedürfnisse. Es wäre also folgerichtig, wenn Organisationen sich aus der Perspektive der Lernenden beschreiben.

Die Entwicklung der Bildungsarbeit mit älteren Menschen hat zu einem sehr breiten Angebot geführt. Sie ist in sehr verschiedenen Organisationen angesiedelt und keineswegs auf Einrichtungen der Erwachsenenbildung beschränkt. Um dieses Angebot weiter zu entwickeln wird vorgeschlagen, dieses stärker als bisher als Teil der Erwachsenenbildung zu sehen (Heidecker & Sauter 2011). Gute Praxisformen des lebenslangen Lernens im Alter sind abzugrenzen von Angeboten, die eher einen therapeutischen oder betreuenden Charakter haben. In diesem Zusammenhang soll auch besonderes Augenmerk auf Angebote intergenerationellen Lernens gerichtet werden, weil damit Bildung in ihrer Generativität sichtbar wird.

Qualitätsentwicklung richtet sich nach gegenwärtigem Verständnis deutlich auf den Bildungsabnehmer/die Bildungsabnehmerin. Dem/der Lernenden wird eine wesentliche Rolle in der Definition der Lernziele zugesprochen (Ehse & Zech 2002), weshalb der Verwendung von Evaluierungsmethoden eine so zentrale Bedeutung zukommt. Dazu gehören Aspekte der Selbst- und Fremdevaluation, d.h. die Einhaltung von selbst- und fremddefinierten Qualitätsanforderungen.

Weiters wird Qualität nicht mehr (nur) anhand von Lernprozessen bestimmt, sondern ausgehend von Ergebnissen entwickelt. Das Ergebnis ist neben dem Lernprozess deshalb von Interesse, weil es für Weiterbildungsveranstaltungen notwendig ist zu wissen, was „gelungenes Lernen“ ist. Unter gelungenem Lernen könnte eine bessere Verfügung des

Subjekts über die Bedingungen seines Lebens verstanden werden, d.h. eine Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit (Holzkamp 1993). Gelungenes Lernen soll auch in den Zusammenhang des aktiven Alterns (vgl. dazu die Dokumente zum European Year on Active Ageing and Intergenerational Solidarity 2012) gestellt werden, welches als zentral für Lebensqualität im Alter gesehen wird. Das Lernen bezieht sich demnach als Bezugshandlung auf die alltägliche Bewältigungsaktivität des Individuums, welche durch Erweiterung von Wissen und Können verbessert werden soll. Es braucht jedenfalls eine ausgewiesene Vorstellung darüber, was gelungenes Lernen im Alter ist – dann können davon ausgehend jene Prozesse, Verfahren und Verhaltensweisen untersucht werden, die nötig sind, um dieses „gelungene Lernen“ zu unterstützen.

Angemessene Praxisformen zeichnen sich auch dadurch aus, dass sie ältere Menschen zur Selbstverantwortung befähigen, das heißt, sie sind partizipativ an der Umsetzung beteiligt. Es geht also darum, inwieweit ältere Lernende selbst in die Programmgestaltung einbezogen werden (Percy & Withnall 1996).

Welche Kriterien können nun bei der Auswahl von Projekten herangezogen werden, die als Good Practice einzustufen sind? Ausgegangen wird von Kriterien, die aus eigenen Forschungen gewonnen wurden (Kolland 2005; Kolland & Ahmadi 2010). Zusätzlich orientiert sich die Auswahl an Qualitätszielen von Köster, Schramek und Dorn (2008). Daraus können zwölf Qualitätsdimensionen abgeleitet werden, die anhand konkreter Indikatoren objektiviert, messbar und intersubjektiv nachvollziehbar gemacht werden. Praxisformen, die eine Vorreiterrolle im Feld der SeniorInnenbildung einnehmen, müssen diese Gütekriterien erfüllen, sie müssen jedoch auch über diese hinausgehend innovatives Potential beinhalten. Die Dissemination von Good Practice Projekten verfolgt nämlich auch das Ziel, ein Bewusstsein darüber zu schaffen, was in der SeniorInnenbildung möglich und zukunftsbildend ist und damit als Inspiration für andere Bildungsprojekte zu dienen.

Diese so entwickelten Qualitätsdimensionen werden seit 2005 den vom BMASK geförderten Projekten zur Auszeichnung guter Praxis in der österreichischen SeniorInnenbildung zugrundegelegt. Damit ist die Vergleichbarkeit über die Zeit gewährleistet. Gleichzeitig werden sie aber auch immer wieder weiterentwickelt und angepasst – so wurden die Qualitätsdimensionen etwa zwischen 2009 und 2011 von eingangs zehn auf nunmehr zwölf Dimensionen erweitert und 2014 wurde zur Erhöhung der Transparenz zu jeder Dimension ein messbarer Indikatorenkatalog erstellt. Inhaltlich wurde 2016 der Indikator der Angemessenheit für das vierte Lebensalter zur ersten Qualitätsdimension („Das Angebot folgt differenzierten Altersbildern“) hinzugefügt.

Im Folgenden sollen nun zuerst die Qualitätsdimensionen und Indikatoren für angemessene Praxisformen dargestellt werden. Im Anschluss wird ein Versuch unternommen, Innovation in der SeniorInnenbildung messbar zu machen.

1.1. Qualitätskriterien

Abbildung Qualitätsdimensionen und Indikatoren

Altersbilder	Sichtbarkeit	Evaluierung
Generationen	Soziale Teilhabe	Qualifizierung
Teilnehmende	Bildungsferne	Nachhaltigkeit
Gender	Zugänglichkeit	Netzwerke

Bei den inhaltlichen Kriterien sollen folgende Aspekte berücksichtigt werden:

1.1.1. Das Angebot folgt differenzierten Altersbildern

Bildung im Alter verfolgt das Ziel, defizitäre Bilder vom Alter zu reflektieren und zu korrigieren. Differenziert bedeutet, dass sowohl die Verluste und Risiken als auch die Chancen und Möglichkeiten der Lebensphase Alter betrachtet werden. Dies kann anhand von fünf Indikatoren nachvollziehbar gemacht werden:

- Das Angebot fokussiert auf Bewegung statt Ruhestand, Mobilisierung und Aktivität. Diese Bewegung ist sowohl kognitiv als auch physisch zu verstehen; das heißt, das Angebot verbindet körperliche Bewegung mit Lernen. Praktisch zählen dazu sowohl „realistische Aktivität“ im Sinne von kleinen Mobilisierungsübungen als auch Gesundheitsprojekte oder die Erkundung neuer Orte/Reisen.
- Selbstreflexion und Fremdrelexion über das eigene Altern oder das Altern anderer (Angehöriger, etc.) werden im Angebot thematisiert. Vorstellungen, Meinungen und Einstellungen über das Alter(n) werden reflektiert und erweitert (vgl. Schramek & Bubolz-Lutz, 2002: S. 10; Kruse et al., 2010: S.26ff; Fröhlich & Kogler, 2010; Kalbermatten, 2000: S.63; Simon & Gerdenitsch, 2012: S. 48).
- Die Ziele des Angebots umfassen eine Veränderung des gesellschaftlichen Altersbildes, z.B. in Richtung Dynamisierung, Aufbau, Veränderung, Lust und Sexualität, Partizipation statt Stillstand, Abbau und Patronisierung (vgl. Köster et al., 2008: S. 122). Diese Ziele finden sich im Konzept/Leitbild des Angebots und/oder der Organisation und werden entsprechend in der Konzeption des Angebots umgesetzt.
- Als Zielgruppe werden nicht pauschal ältere Menschen (SeniorInnen, 50+, etc.) angesprochen, sondern der Heterogenität des Alters wird über Lebenswelt-relevante Themen Rechnung getragen (vgl. Simon & Gerdenitsch, 2012: S. 5; Bubolz-Lutz et al., 2010: S. 59). Das zeigt sich auch bei Sensibilität in der Benennung des Angebots.

- Es wird Öffentlichkeitsarbeit betrieben, die darauf abzielt, das Altersbild in der Gemeinschaft oder Gesellschaft zu verändern (vgl. Bubolz-Lutz et al., 2010: S. 223).
- Das Angebot setzt inhaltliche oder methodische Schwerpunkte, die für das vierte Lebensalter angemessen sind und diese Lebensphase reflektieren. Während das dritte Lebensalter in unserer Gesellschaft bereits eine relative „De-Stigmatisierung“ erfahren hat, ist das vierte Lebensalter immer noch eine Phase, die häufig mit körperlichem und geistigem Abbau nach dem Defizitmodell beschrieben wird. Dem kann SeniorInnenbildung entgegenwirken, indem sie die Potentiale dieser Lebensphase aktiv thematisiert und mit altersadäquaten Methoden auf diese eingeht. Zu nennen sind hier etwa subjektive Didaktik und Biographiearbeit, Methodenvielfalt und multiple Stimulation (z.B. Gesang, Tanz, Kunst), Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben des hohen Alters sowie aufsuchende, mobile und zugehende Bildungsarbeit (vgl. Bubolz-Lutz, 2000).

1.1.2. Orientierung an den Interessen der Teilnehmenden

Erfolgreiche Bildungsarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass sie Bedürfnisse, Interessen und Ressourcen älterer Menschen als Ausgangspunkt sieht. Es geht um besonders auf die Adressaten (ältere Menschen) ausgerichtete (didaktische) Konzepte, die eine Multiperspektivität aufweisen, reflexiv angelegt sind und einen Bezug zur Lebenswelt älterer Menschen herstellen. Beratungsgespräche sind dabei eine Möglichkeit, das Angebot bedarfsorientiert zu erstellen. Die Bewertung der Lernprozesse bezieht sich auch auf die Konsequenzen im Alltag. Wird die alltägliche Handlungsfähigkeit der Lernenden erweitert? Dies kann an fünf Indikatoren festgemacht werden:

- Die Konzeption des Angebots richtet sich nach den – angenommenen oder empirisch erhobenen – Interessen und Lebenswelten der Zielgruppe (vgl. Köster et al., 2008: S. 86f). Das kann entweder im Rahmen einer theoretisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzung, aus Praxiswissen oder mittels empirischer Bedarfserhebungen geschehen.
- Durch eine partizipative Ausgestaltung des Angebots können Lehrinhalte während der Durchführung des Angebots von den Teilnehmenden bestimmt bzw. verändert werden (vgl. Köster et al., 2008: S. 86f). Hier kann entweder direkte Mitgestaltung erfolgen oder das Angebot wird auf Basis von Zwischen-Evaluationen schrittweise adaptiert.
- Die Didaktik wird an die Bedürfnisse, Lernstile und Lebenswelten der Teilnehmenden angepasst, wobei insbesondere der Praxis- und Anwendungsbezug der Lehrinhalte zu berücksichtigen ist (vgl. Schramek & Bubolz-Lutz, 2002: S. 2-3). Darunter fällt auch die Förderung von informellem Lernen.
- Die Lehrmaterialien orientieren sich an den Lebenswelten der Teilnehmenden (vgl. Kic-Drgas, 2013: S.91ff). So können etwa Alltagsgegenstände oder Fotos und Materialien aus

der räumlichen Umwelt oder einer historischen Periode für Lernprozesse verwendet werden.

- Die Räume, in denen Lernen stattfindet, sind in der Lebenswelt der Teilnehmenden angesiedelt (vgl. Köster et al., 2008: S. 81; 94).

1.1.3. Intergenerationelle Angebote

Ein lebenslanges intergenerationelles Lernen kann in verschiedenen Formen erfolgen, nämlich in einem Voneinander-Lernen, in einem Miteinander-Lernen und in einem Übereinander-Lernen mehrerer Generationen. Notwendig ist jedenfalls eine entsprechende konzeptuelle Grundlage. Folgende Indikatoren werden für dieses Kriterium herangezogen:

- Generationen lernen voneinander: Voneinander lernen beschreibt einen Lernzugang, in dem zwei oder mehrere Generationen aufeinandertreffen und die eine Generation die jeweils andere(n) unterstützt und informiert (Antz et al., 2009: S. 38).
- Generationen lernen miteinander: Miteinander lernen bezeichnet gemeinsame Lernaktivitäten und Lernprozesse, bei denen unterschiedliche Generationen gemeinsam an einem Projekt oder an einem Thema arbeiten, das von keiner der Gruppen vorgegeben, sondern gemeinsam entwickelt wird (ebd.: S. 39).
- Generationen lernen übereinander: Übereinander lernen geschieht in der institutionellen Erwachsenenbildung vor allem dann, wenn Erlebnisse und Erfahrungen verschiedener Generationen expliziter Bestandteil der didaktischen Konzeption eines Angebots sind, wobei der historische Zusammenhang, in den eine Generation eingebunden ist, ausdrücklich thematisiert wird (ebd.: S. 40).
- Dem intergenerationellen Lernen liegt ein theoretisch begründetes und reflektiertes Verständnis für die Generationen-Zielgruppen zugrunde (ebd.: S. 34f). Dieses wird etwa im Zuge von Fortbildungen von den ErwachsenenbildnerInnen erworben.
- Im Angebot wird eine generationensensible oder -übergreifende Didaktik entwickelt und/oder angewandt (ebd.: S. 34f).

1.1.4. Gender-Aspekte

Das Kriterium der Berücksichtigung von Gender-Aspekten und Frauenförderung umfasst die Überprüfung der Lehrpläne, Unterrichtsmittel und Methoden auf die Berücksichtigung der unterschiedlichen Rollen, Erfahrungen, Interessen und Barrieren von Frauen und Männern. Frauen haben oft eine geringere Lebensqualität, sodass diese bei der Programmplanung zu berücksichtigen ist. Da in der SeniorInnenbildung überwiegend Frauen aktiv sind, braucht es einen Blick auf männliche Senioren. Zur Berücksichtigung von Gender-Aspekten bietet sich die Lebensweltanalyse an, d.h. die Analyse der individuellen Lebenssituation, der unmittelbaren sozialen Umwelt und der Sozialstruktur. Folgende Indikatoren können dazu herangezogen werden:

- In der Ausschreibung, den Lehrmaterialien und der gesprochenen Sprache wird auf eine gendersensible Schreib- und Sprechweise geachtet (vgl. Köster et al., 2008: S. 85).
- Es wird eine gendersensible Didaktik angewandt, d.h. unterschiedliche Lern- und Kommunikationsstile älterer Frauen und Männer werden berücksichtigt bzw. wird versucht, diese aufzubrechen (vgl. Simon & Gerdenitsch, 2012: S. 48). So werden Frauen etwa eher zu Wortmeldungen ermutigt oder dazu, als Leitfiguren in einer Gruppe zu fungieren, während Männer zur Reflexion und informellen Kommunikation animiert werden.
- Im Angebot werden genderspezifische Lebenswelten im Alter thematisiert oder das Angebot spricht über diese Lebenswelt-Themen bestimmte Zielgruppen an; dabei wird jedoch Geschlechterstereotypen entgegengewirkt und Aufklärungsarbeit betrieben. Für Männer umfassen solcherlei „gerontoprophylaktische“ Themen etwa den Statusverlust, der mit der Pensionierung einhergeht, oder die Abschwächung der körperlichen und/oder sexuellen Potenz (vgl. Klingenberger, 1996: S. 131; Köster et al., 2008: S. 85).
- Es werden bewusst (konzeptionell) geschlechterhomogene Gruppen gebildet, um genderspezifische Themen zu behandeln oder Verhaltensweisen aufzubrechen (z.B. in einem Selbstverteidigungskurs für ältere Frauen). Kommt es ohne Intention zu geschlechterhomogenen Gruppen (z.B. nur weibliche Teilnehmende), so wird aktiv versucht, dem entgegenzuwirken (vgl. Köster et al., 2008: S. 85).
- Es wird in der Barrierefreiheit des Angebots auf Genderaspekte geachtet, etwa hinsichtlich Uhrzeit, Kosten, Anreise und Organisation von Betreuungsmöglichkeiten.

1.1.5. Altersgerechte Infrastruktur und Barrierefreiheit: Zugänglichkeit

Zugänge zu Dienstleistungen erfordern Transparenz und niedrige bürokratische Hürden. Letztere sind bedeutsam, um soziale Inklusion zu erreichen. Das bedeutet konkret: Wie sieht es mit der Erreichbarkeit (öffentliche Verkehrsmittel, gute Parkmöglichkeiten) und den Räumlichkeiten (Stichwort „Barrierefreiheit“) der Kurse aus? Entspricht die Termingestaltung den Wünschen Älterer (unter der Woche am Vormittag)? Ist der Kurs auch von der preislichen Gestaltung her günstig? Befindet sich der Veranstaltungsort im sozialen Nahraum der Zielgruppe? In diesem Sinne wird die Barrierefreiheit mittels folgender Indikatoren gemessen:

- Der Zugang zu den Räumlichkeiten ist barrierefrei, ebenso ihre Ausstattung (z.B. Aufzug, barrierefreie WCs). Unter Zugang fällt auch die Erreichbarkeit der Lokalität (z.B. mit öffentlichen Verkehrsmitteln; vgl. Köster et al., 2008: S.93). Auch mobile Angebote (etwa in SeniorInnenwohnheimen) können Zugangsbarrieren abbauen.
- Die Zeit- und Termingestaltung ist zielgruppengerecht, es wird auf Verpflichtungen, wie etwa Pflege- und Betreuungstätigkeiten, und Präferenzen, wie etwa Angebote, die nicht zu spät abends stattfinden, Rücksicht genommen (vgl. Köster et al., 2008: S.94). Auch Lernen mit neuen Medien, das zeitlich flexibel ist, kann hierzu beitragen.

- Die Lernmaterialien und das Lernumfeld sind altersgerecht und barrierefrei, es wird also auf Lichtverhältnisse, Schriftgröße, Lautstärke, Sitzmöglichkeiten, Bedienbarkeit technischer Geräte, etc. geachtet.
- Es bestehen keine Teilnahmevoraussetzungen, etwa hinsichtlich der Absolvierung einer bestimmten Ausbildung oder der Mitgliedschaft bei einem bestimmten Verein. Auch bei der Auswahl der KooperationspartnerInnen und Räumlichkeiten wird auf diesen Punkt geachtet.
- Die Kosten für das Angebot sind so gestaltet, dass sie auch für sozial benachteiligte Personen keine Teilnahmebarriere darstellen (vgl. Köster et al., 2008: S.95). Dies kann auch durch die Verteilung der Kosten auf finanzstärkere Teilnehmende, oder ein „Give-as-you-can“-Prinzip erreicht werden.

1.1.6. Berücksichtigung von bildungsungewohnten Schichten

Um wenig qualifizierte ältere Menschen erreichen zu können, ist eine Zielgruppenorientierung sinnvoll. Dazu gehören Ansätze, die die ungünstigen Schulerfahrungen dieser Zielgruppe aufnehmen und zielgruppenspezifische Lernformate anbieten. Also: Welche Maßnahmen werden gesetzt, um bildungsferne Schichten zu erreichen? Analysiert werden sollen auch Angebote, die nicht in Bildungsorganisationen stattfinden, weil hier angenommen wird, dass dadurch die Barriere für ältere Menschen geringer ist. Eine Orientierung an bildungsungewohnten Schichten kann sich u.a. durch folgende Indikatoren äußern:

- Das Bildungsangebot zielt auf den Ausgleich von im Lebenslauf erworbenen Bildungsbenachteiligungen ab (vgl. Kade, 2009: S. 165; 213). Dies kann sich etwa im Leitbild der Organisation äußern.
- Die Zielgruppe des Projekts bilden Personengruppen, die mit höherer Wahrscheinlichkeit bildungsbenachteiligt sind (vgl. Simon & Gerdenitsch, 2012: S.22; 48; Köster et al., 2008: S.93; Kade, 2009: S.36). Dabei kann die Zielgruppe explizit nach diesem Merkmal gefasst sein, es aber auch implizit – wenn auch bewusst – einschließen, etwa bei älteren Frauen, ehemaligen ArbeiterInnen oder älteren MigrantInnen.
- Das Netzwerk an KooperationspartnerInnen ist einem ganzheitlichen Ansatz folgend aufgebaut. Dadurch wird versucht, den Zugang zu bildungsungewohnten Personengruppen zu erleichtern (vgl. Klingenberger, 1996: S.167ff; Kade, 2009: S.74). Kooperationen mit Institutionen der sozialen Arbeit sind für dieses Ziel etwa eher förderlich, Kooperationen nur mit klassischen Bildungsorganisationen eher weniger.
- Der Bildungsbegriff wird von der formalen und non-formalen Bildung in Richtung informelles und praxisnahes Lernen erweitert. Er folgt einem ganzheitlichen Konzept (vgl. Schramek & Bubolz-Lutz, 2002: S.10; Gruber & Schlögl, 2011: S.6). Auch bei der Bewerbung des Angebots werden Begriffe wie „Bildung, Lernen, Schule“ etc. eher vermieden.

- Es wird gezielt eine Didaktik verwendet oder entwickelt, die Bildungshemmnisse und -ängste abbaut und keine negativen Assoziationen zur eigenen Bildungsbiographie hervorruft (vgl. Simon, 2007: S.63; Köster et al., 2008: S. 116f). So wird etwa Frontalunterricht oder ein an eine Schulklasse gemahnender räumlicher Aufbau (Vortragende vorne, Tafel, Sitzreihen) vermieden; es werden Themen behandelt, für die kein spezielles Vorwissen nötig ist, sondern, die auf Alltagserfahrungen basieren; statt Kontrolle von Aufgaben durch die Lehrenden findet Selbstkontrolle statt, etc.

1.1.7. Soziale Teilhabe bei der Gestaltung und Empowerment

Darunter versteht man die Beteiligung älterer Menschen an der Programm- bzw. Projektgestaltung im Sinne eines bottom-up-Ansatzes; das heißt, dass Entscheidungsprozesse nicht von „oben“ ausgehen, sondern von allen Beteiligten getragen werden. Die Zielgruppe ist im hohen Ausmaß an der Konzeption, Durchführung und/oder Bewertung des Projekts beteiligt und es erfolgt eine Befähigung zum selbstbestimmten Handeln. Empowerment kann durch folgende Maßnahmen erzielt werden:

- Die Teilnehmenden werden bei der Konzeption und/oder Programmplanung des Angebots aktiv einbezogen (vgl. Köster et al., 2008: S. 129; Bubolz-Lutz et al. 2010: S. 220). Über die Teilnehmenden-Orientierung (siehe 7.2) hinausgehend, werden sie nicht nur zu ihren Wünschen und Präferenzen befragt, sondern arbeiten aktiv an der Konzeptionierung mit, z.B. in Form von Planungsgruppen.
- Die Teilnehmenden gestalten die Durchführung des Programms mit (vgl. Köster et al., 2008: S. 131ff; Bubolz-Lutz et al. 2010: S. 220). Sie organisieren Programmeinheiten selber oder bestimmen deren Themen.
- Die Teilnehmenden werden zum selbstorganisierten Lernen und/oder Lehren befähigt (vgl. Köster et al., 2008: S. 139f).
- Die Kompetenzen der Teilnehmenden zur Problemlösung im Alltag werden gestärkt (vgl. ebd.: S. 121f). Hier ist praxisbezogenes Lernen bedeutsam.
- Die Kontrollüberzeugung und/oder Kontrollerfahrung der Teilnehmenden wird gestärkt (vgl. Klingenberg, 1996: S. 112).
- Das pädagogische Verhältnis zwischen Lernendem und Lehrendem ist gleichberechtigt (vgl. Bubolz-Lutz, 2003).
- Es werden nicht nur bestehenden Kompetenzen ausgebaut oder erhalten, sondern auch neue Kompetenzen und Tätigkeitsfelder erschlossen (vgl. Köster et al., 2008: S. 121f; 141ff).

1.1.8. Öffentlichkeit und Verbreitungsgrad des Angebots: Sichtbarkeit

In der Öffentlichkeitsarbeit gilt es, die Potenziale älterer Menschen für die Gemeinschaft zu erschließen. Bildung im Alter ist ein Bestandteil der öffentlichen Daseinsvorsorge. Eine Möglichkeit der Öffentlichkeitsarbeit besteht darin, das Erlernete öffentlich zu zeigen. Dazu

gehören z.B. kleine Pressekonferenzen, Präsentationen, Zeitungsartikel usw. Ein anderer Teil der Öffentlichkeitsarbeit betrifft die Bewerbung der Veranstaltungen. Konkret sollte angemessene Öffentlichkeitsarbeit in der SeniorInnenbildung folgende Kriterien erfüllen:

- Die Öffentlichkeitsarbeit soll darauf abzielen, Vorurteile gegenüber älteren Menschen abzubauen und das öffentliche Bild der Geragogik zu verbessern (vgl. Klingenberger, 1996: S. 198f). Die in den Ausschreibungsunterlagen etwa über Fotos oder Formulierungen vermittelten Altersbilder sind heterogen und portraituren auch Potentiale des Alter(n)s.
- Die Öffentlichkeitsarbeit macht das Angebot einem möglichst breiten Publikum zugänglich oder bedient die spezifischen Informationskanäle der Zielgruppe (vgl. Köster et al., 2008: S.84; 97)
- Die Öffentlichkeitsarbeit ist aktuell und wird laufend auf dem neuesten Stand gehalten (vgl. Köster et al., 2008: S.97).
- Die Öffentlichkeitsarbeit ist klar, vollständig, wahrhaftig und verständlich (vgl. Klingenberger, 1996: S. 201; Köster et al., 2008: S. 97). Zu einer vollständigen Öffentlichkeitsarbeit gehören jedenfalls ein kurzer Abriss des Inhalts, die angewandte Didaktik, Zeit und Ort, Erreichbarkeit, Kontaktdaten und Kosten.
- Es wird nicht nur Öffentlichkeitsarbeit für das Angebot betrieben, sondern auch das von den Teilnehmenden Erreichte der Öffentlichkeit zugänglich gemacht (vgl. Köster et al., 2008: S. 107).
- Die Teilnehmenden werden aktiv in die Öffentlichkeitsarbeit einbezogen. So können Teilnehmende etwa in den Medien als „Role-Models“ auftreten und über ihre eigenen Erlebnisse mit dem Angebot sprechen.

1.1.9. Selbst- und fremddefinierte Qualitätsanforderungen: Evaluierung

Qualität braucht Reflexion der Lernprozesse. Diese kann über Formen der Eigenevaluierung erfolgen oder durch entsprechende externe Evaluation. Ein Qualitätskriterium ist auch das Beschwerdemanagement. Werden Rückmeldemöglichkeiten angeboten? Werden Beschwerden als Last oder als Chance zur Weiterentwicklung der eigenen Arbeit angesehen? Ein kompetenter Umgang mit Beschwerden kann als Beitrag zur Qualitätsverbesserung gesehen werden. Darüber hinaus können folgende Maßnahmen zur Qualitätssicherung ergriffen werden:

- Die Organisation formuliert für sich Qualitätsstandards, d.h. Arbeitsprinzipien und Handlungsregeln (vgl. Klingenberger, 1996: S.163; Köster et al., 2008: S.90; S.100; wien-cert, 2014: S.22f). Diese Qualitätsstandards sollten sich im Leitbild der Organisation wiederfinden.
- Es werden intern qualitätssichernde Maßnahmen festgelegt, durchgeführt und dokumentiert sowie Organisationsbereiche bestimmt, in denen Qualität gesichert werden soll (vgl. Klingenberger, 1996: S.163ff; Köster et al., 2008: S.90; 108ff; wien-cert, 2014: S.22f). Hierzu zählen das oben genannte Beschwerdemanagement, Fallbesprechungen und Supervision ebenso wie die Ernennung eines/einer Qualitätssicherungsbeauftragten.
- Es werden von einer externen Stelle qualitätssichernde Maßnahmen festgelegt, durchgeführt und dokumentiert (vgl. Gruber & Schlögl, 2011: S.8f). So können organisationsübergreifende Qualitätszirkel eingerichtet werden oder die Qualitätskontrolle wird ausgelagert.
- Die Evaluation bezieht sich auf die kurzfristigen Ergebnisse bzw. den „Output“ (vgl. Klingenberger, 1996: S.165; Köster et al., 2008: S.108ff; wien-cert, 2014: S.22f). Dies kann etwa mittels Feedbackrunden, Gruppendiskussionen oder Fragebogenerhebungen direkt nach Ende des Angebots geschehen.
- Die Evaluation bezieht sich auf die langfristigen Ergebnisse bzw. den „Outcome“ (vgl. Klingenberger, 1996: S.165). Hierzu müsste längerfristiger Kontakt zu den Teilnehmenden hergestellt werden, um Daten in mehreren zeitlichen Intervallen zu erheben.
- Es besteht eine Zertifizierung der Qualitätssicherung oder es wurde um eine solche angesucht (vgl. Gruber & Schlögl, 2011: S.8).

1.1.10. Entwicklung und Qualifizierung

Entwicklung von Organisationen und Qualifizierung des Personals beruht auf der Dokumentation von Erfolgen, der Weiterentwicklung von Materialien, Inhalten und Programmen sowie der Weiterbildung von MitarbeiterInnen. Auch das Freiwilligenmanagement spielt hier eine Rolle: Wie sieht die Zusammenarbeit zwischen beruflich Tätigen und freiwillig Engagierten aus? Welche beruflich Tätigen und freiwillig Engagierten stehen mit welchen Qualifikationen für welche Aufgabengebiete zur Verfügung? Geragogische Qualifikation und Professionalität im intergenerationellen Lernen sind wesentliche Voraussetzungen dafür, dass die Lernprozesse bedürfnis- und interessenorientiert stattfinden und über Betreuung und Therapie hinausgehen. Nur lernende Organisationen und MitarbeiterInnen sind den zukünftigen Herausforderungen gewachsen und können dadurch Nachhaltigkeit garantieren. Entwicklung und Qualifizierung kann durch folgende Indikatoren gemessen werden:

- Das Angebot wird auf Basis der Dokumentation und Evaluation modifiziert und weiterentwickelt. Feedback von Teilnehmenden, MitarbeiterInnen und KooperationspartnerInnen wird ernstgenommen und umgesetzt. Das setzt auch Flexibilität in der Programm- und Projektgestaltung voraus.
- Ein professionelles Freiwilligenmanagement besteht oder wird aufgebaut, das die Beziehung zwischen haupt- und ehrenamtlichen MitarbeiterInnen regelt und die Qualifikationen beider Gruppen abstimmt (vgl. Köster et al., 2008: S. 114; Stiehr, 2011: S.28).
- Haupt- und ehrenamtlichen MitarbeiterInnen (sowie Angehörigen) werden Weiterbildungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt (vgl. Köster et al., 2008: S. 112; LLL-Strategie 2020, Aktionslinie 9, Punkt 4; Simon & Gerdenitsch, 2012: S.54). Hierzu zählt auch die Einladung externer SpezialistInnen, um neues Wissen in die Organisation zu bringen.

1.1.11. Nachhaltigkeit

Das Projekt beinhaltet neue Ansätze oder Ideen und ist auf eine langfristige Umsetzung ausgerichtet. Interessant sind hier Projekte, die nachhaltig angelegt und übertragbar sind und gleichzeitig eine Stärkung der Selbstlernfähigkeit ermöglichen, also das eigenständige Weiterlernen fördern. Nachhaltigkeit bezieht sich auf Ziele, Mittel und Methoden, die dazu beitragen, dass Bildungsvorgänge eine nachhaltige Entwicklung bewirken. Diese Qualitätsdimension kann folgendermaßen objektiviert werden:

- Der Programm- oder Projektrahmen ist veränderbar und flexibel; somit ist eine rasche Anpassung an sich verändernde Bedürfnisse interessierter TeilnehmerInnen möglich (vgl. Köster et al., 2008: S.92). Das Angebot bleibt somit offen für neue Teilnehmende, die auch aktiv angesprochen werden, und verwandelt sich nicht in einen „Closed Shop“, an dem sich immer dieselben Personen beteiligen.
- Das Angebot stärkt die Selbstlernfähigkeit und ermöglicht eigenständiges Weiterlernen. Es ist flexibel gegenüber unkonventionellen Ideen und fördert Offenheit unter den Teilnehmenden. Die Teilnehmenden erhalten darin „Werkzeuge“, mit denen sie das Erlernte in der Praxis anwenden oder den Lernprozess selbstständig fortsetzen können.
- Das Angebot ist langfristig angelegt und auf andere Kontexte und Organisationen übertragbar (Skalierbarkeit). Es plant also entweder die Trägerorganisation selber die längerfristige Weiterführung oder das Angebot wird auch unter anderen Organisationen verbreitet. Dazu können Materialien erarbeitet und zur Verfügung gestellt werden (z.B. Handbücher, Toolkits).
- Das Angebot hat eine nachhaltige Finanzierung.

1.1.12. Bildung als Querschnittskonzept/Netzwerkstruktur

Kooperation und Vernetzung dienen einerseits dem Erfahrungsaustausch und beeinflussen andererseits die Qualität positiv. Kooperationen können dabei auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Diese reichen vom inhaltlichen Austausch bis zu gemeinsamen Veranstaltungen. Projekte werden dahingehend analysiert, inwiefern es eine übergreifende Beteiligung mehrerer Funktionsbereiche einer Organisation gibt, Vernetzungen und Bündnisse vorhanden sind. Diese können folgendermaßen ausgestaltet sein:

- Das Angebot wird in Zusammenarbeit mehrerer Organisationen oder Stakeholder konzipiert und/oder durchgeführt.
- Die Zusammenarbeit findet zwischen Organisationen/Stakeholdern aus der Bildungslandschaft und anderen Arbeitsfeldern, wie z.B. der Sozialen Arbeit, Medizin, Sportzentren, Kulturzentren, etc. statt (vgl. Bubolz-Lutz et al., 2010: S.57; Dorner, 2011: S.22f).
- Die Zusammenarbeit geschieht auf organisationaler und personaler Ebene; das heißt, sie bezieht die MitarbeiterInnen, Betroffenen und Angehörigen aller beteiligten Organisationen mit ein und ermöglicht damit eine bedarfsorientierte Planung (vgl. Mörchen & Tolksdorf, 2009: S.217; Klingenberger, 1996: S.169).
- Die Zusammenarbeit schafft eine lokale bzw. regionale Bildungsinfrastruktur und ermöglicht damit eine Gemeinwesen-Orientierung (vgl. Mörchen & Tolksdorf, 2009: S.66; 199ff).
- Die Zusammenarbeit dient über den inhaltlichen Austausch und/oder der organisatorischen Steuerung hinaus auch der Qualitätssicherung (vgl. Mörchen & Tolksdorf, 2009: S.21ff; Dorner, 2011: S.22). Hier können etwa Kooperationen mit Hochschulen genannt werden, die sowohl in der Konzeption als auch in der Evaluation unterstützen.

1.2. Innovation messbar machen

Über den Aspekt der Qualitätssicherung hinaus geht es in der SeniorInnenbildung um besonders innovative und kreative Ansätze, die in ihrer Neuartigkeit bestehende oder geplante Angebote inspirieren. Gerade auch für ältere Menschen selbst ist die Darstellung solcher innovativer Praxisformen bedeutsam, um sie dazu anzuregen, solche Dienstleistungen und Angebote in Anspruch zu nehmen.

Wie kann „Innovation“ im Kontext der Erwachsenen- und SeniorInnenbildung definiert werden? Wodurch unterscheidet sich ein innovatives von einem weniger innovativen Angebot? Soziale Innovation grenzt sich konzeptuell von der technischen Innovation ab. Sie steht in direkten Zusammenhang mit der Suche nach Lösungen für gesellschaftliche Probleme und Herausforderungen und bezeichnet den Prozess der Entstehung, Durchsetzung und Verbreitung neuer sozialer Praktiken (vgl. Howaldt / Jacobsen 2010).

Das Zentrum für Soziale Innovation (ZSI) bewertet jene Methoden, die wirksam werden und „besser funktionieren als andere Konzepte“ als innovativ (vgl. ZSI 2014). Gefragt sind neue Ideen, die sozialen Herausforderungen eher gewachsen sind als ältere. Der deutsche Organisationsforscher Bluszcz legt nahe, dass innovative Gesellschaften und Organisationen es sich heute nicht mehr leisten können, nur aus der Vergangenheit zu lernen (vgl. Bluszcz 2008).

Folgende Kriterien bestimmen ein Good Practice Projekt als innovativ:

- a) Das neue Konzept wurde eigens für den Kurs entwickelt und verdrängt oder ersetzt ein älteres Konzept oder eine ältere Methode.

Der Innovationsgrad kann inkrementell oder radikal vonstattengehen. Inkrementelle Innovationen sind solche, die als nicht „bahnbrechend“ bezeichnet werden können und kontinuierlich erfolgen. Radikale hingegen kommen diskontinuierlich und viel seltener vor. Was aber beiden Innovationsformen zugrunde liegt, ist die Nutzung von Wissen. Inkrementelle Innovation nutzt bereits vorhandenes Wissen, hingegen basiert die radikale Innovation auf neuem Wissen (vgl. Mandl 2005). Im Hinblick auf die SeniorInnenbildung würde dies bedeuten, dass ein innovatives Projekt gerontologisches und geragogisches Wissen in die Konzeptplanung mit einbezieht. Daraus ergibt sich ein weiteres Kriterium:

- b) Vorhandenes (gerontologisches oder geragogisches) Wissen über die SeniorInnenarbeit wurde genutzt bzw. wurde für die Umsetzung eines Konzeptes herangezogen, um Verbesserungen zu erzielen.

Die soziale Innovation ist jedoch nicht ganz abgrenzbar von neuen Technologien, da die Nutzung neuer Technologien auch veränderte soziale Strukturen hervorbringt. Das heißt auch, dass althergebrachte Gewohnheiten der Kommunikation verändert und ergänzt werden. Neue Technologien schaffen bislang nicht gekannte Möglichkeiten des Austausches und der gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. Schäffer 2006). „Medienkompetenz oder kommunikative Kompetenz (...), [sind] Voraussetzung für Lernende, um sich in mediendominierten Lernumgebungen adäquat bewegen zu können“, so die Bildungsforscherin Malwitz-Schütte (2006: 21). Die Medienkompetenz älterer Erwachsener steigt in den letzten Jahren rasant an. Das Internet eignet sich als „Medium par excellence“ für viele alltägliche, soziale, kulturelle, ökonomische und auch politische Belange älterer Erwachsener. Die „Altersschranken“ scheinen zu fallen (vgl. Schäffer 2006). Für die Bildungslandschaft bedeutet dies, dass ein origineller Webauftritt viele Möglichkeiten für die Öffentlichkeitsarbeit bietet. Ein weiteres Innovationskriterium ist demzufolge jenes:

- c) Das Projekt verfügt über einen originellen medialen Auftritt. Die Organisation greift auf die Vernetzung über soziale Medien zurück oder bereitet Informationen über das Projekt in neuartiger Weise auf (z.B. Videos, aktuelle Blogs).

Eine soziale Innovation soll darüber hinaus einen positiven gesellschaftlichen Beitrag leisten. In diesem Zusammenhang spricht man aktuell immer häufiger über den Social Impact-Faktor von Unternehmen. „Social Impact Business“ ist ein Überbegriff für verschiedene Formen der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung durch Unternehmen, das kann folgende Themenfelder beinhalten (vgl. genesis 2014):

- Corporate Social Responsibility: Der freiwillige Beitrag der Wirtschaft zu einer nachhaltigen Entwicklung, die über die gesetzlichen Forderungen hinausgeht, z.B. ökologisch relevante Aspekte (Umwelt) oder verantwortliches unternehmerisches Handeln.
- Social Entrepreneurship: Sozialunternehmerische Tätigkeiten, die sich pragmatisch und langfristig für einen wesentlichen, positiven Wandel der Gesellschaft einsetzen, z.B. in den Bereichen Bildung, Armutsbekämpfung oder Menschenrechte.
- Social Business: Unternehmen, die einzig zu dem Zweck gegründet wurden, brennende soziale Herausforderungen zu beheben, z.B. medizinische Grundversorgung oder Zugang zu Bildung.

Aufgrund dieser Definitionen von Social Impact ergibt sich ein weiteres Kriterium für soziale Innovation:

- d) Das Projekt adressiert ein gesellschaftliches Problem und versucht dieses über die Veränderung sozialer Praktiken zu lösen. Dabei verfolgt es sozialunternehmerische Tätigkeiten, die dem Social Impact Business zuzuschreiben sind.

Das letzte Kriterium steht in Zusammenhang mit dem Social Impact Faktor. Es gibt einen Trend in Richtung sensibilisiertes Informations- und Transparenzbedürfnisses durch die Gesamtgesellschaft (vgl. Repp 2013). Organisationen, die sich als sozialunternehmerisch bezeichnen, müssen die soziale Wertschöpfung sichtbar und messbar machen. Dazu bieten die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften eine Reihe von Methoden der Wirkungsmessung (vgl. Rauscher et al. 2004). Das Innovationskriterium lautet daher:

- e) Die Projektleitung macht soziale Wertschöpfung über Öffentlichkeitsarbeit sichtbar und/oder vollzieht eine Wirkungsevaluation.

Soziale Innovation umfasst damit nicht nur die Neuartigkeit eines Konzeptes, sondern auch gesamtgesellschaftliche Erneuerungen bzw. Verbesserungsversuche. Es geht sowohl um die Präsenz nach außen, als auch um gute Praxisformen innerhalb der Einrichtung, um als Good Practice Projekt bewertet zu werden. Sind alle fünf definierten Innovationskriterien erfüllt, ergibt sich eine höchstmögliche Punkteanzahl von fünf Punkten. Das Projekt wird dann mit „äußerst innovativ“ bewertet. Die genaue Abstufung des Innovationsgrades veranschaulicht die nachfolgende Tabelle.

Tabelle Innovationsgrad und Punktevergabe

Äußerst innovativ	5 Punkte
Sehr innovativ	4 Punkte
Innovativ	3 Punkte
Eher innovativ	2 Punkte
Wenig innovativ	1 Punkt
Nicht innovativ	0 Punkte

2. LITERATURVERZEICHNIS

Antz, E.-M.; Franz, J.; Frieters, N.; Scheunpflug, A.; Tolksdorf, M. (2009): Generationen lernen gemeinsam: Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung. Bertelsmann.

Bamford, A. (2009): The Wow-factor. Global research compendium on the impact of the arts in education (2. Aufl.). Münster: Waxmann.

Bluszczyk, O. (2008): Kooperation und Innovation: Zivilgesellschaftliche und organisationstheoretische Grundlagen. Duisburg-Essen: Working Paper.

Bubolz-Lutz, E. (2003): Beratung – ein Basiskonzept der Geragogik. In: Gösken, E.; Pfaff, M. (Hrsg.): Lernen im Alter – Altern lernen. Oberhausen, 198–217.

Bubolz-Lutz, E. (2007): Geragogik – eine Bestandsaufnahme. Wissenschaftliche Disziplin und Feld der Praxis. In: Erwachsenenbildung 53, Heft 4, 178–181.

Bubolz-Lutz, E. (2000): Bildung und Hochaltrigkeit. In: Becker, S., Veelken, L., Walraven, K. (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske und Budrich, 326–349.

Bubolz-Lutz, E. (2013): Im Alter anders lernen. In: Dokumentation der LiW-Fachtagung am 27.06.2013, 10–15.

Bubolz-Lutz, E.; Gösken, E.; Kricheldorf, C.; Schramek, R. (2010): Geragogik – Das Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

De Groote, K.; Nebauer, F. (2008): Kulturelle Bildung im Alter. Eine Bestandsaufnahme kultureller Bildungsangebote für Ältere in Deutschland, Remscheid: kopaed.

Dorner, M. (2011): Netzwerke sind die Antwort, aber was sind die Fragen? Dokumentation des Workshops „Social inclusion und Bildung in der nachberuflichen Lebensphase. Motivieren, integrieren, vernetzen.“ vom 17.–19. Oktober 2011 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl, 21–24.

Ehse, C.; Zech, R. (2002): Lernorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken. Hannover: Institut für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit (Forschungsbericht).

Fröhlich, S.; Kogler, M. (2010): Aus der Vergangenheit – für die Zukunft lernen. Gesprächsorientierte Biografiearbeit – Ein Beitrag zur Lebensqualität im Alter. Masterarbeit: kphvie.

Genesis: Definitionen zu Social Impact Business. <http://www.genesis-institute.org/socialimpactbusiness1.html> (zuletzt: 29.06.2014)

Gruber, E.; Schlögl, P. (2011): Das Ö-Cert – ein bundesweiter Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich. In: Magazin erwachsenenbildung.at, 12, 2–13.

Heidecker D.; Sauter H. (2011): Qualitätsentwicklung und Nachhaltigkeit. In: Waxenegger A (Hrsg.) Lernen und Bildung im späteren Lebensalter. Leitlinien und Prioritäten 2020. Graz: Universitätsverlag, 33–50.

Holzcamp H. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.: Campus.

Howaldt, J.; Jacobsen, H. (2010): Soziale Innovation: Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma (Dortmunder Beiträge zur Sozialforschung). Weinheim: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kade, S. (2009): Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag.

Kic-Drgas, J. (2013): Fremdsprachenlernen im Seniorenalter: Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien für Senioren. Dresden: Neisse Verlag.

Klingenberg, H. (1996): Handbuch Altenpädagogik: Aufgaben und Handlungsfelder der ganzheitlichen Geragogik. Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.

Köster D.; Schramek R.; Dorn S. (2008): Qualitätsziele moderner SeniorInnenarbeit und Altersbildung. Ein Handbuch. Oberhausen: Athena.

Kolland, F. (2005): Bildungschancen für ältere Menschen. Ansprüche an ein gelungenes Leben. Münster: LIT.

Kolland F.; Ahmadi P., Kahri S. (2004): Bildung im Alter. Die Praxis der Altenbildung in Österreich. Wien: BMASK.

Kolland F.; Ahmadi P.; Haas K. (2009): Good Practice in der Seniorenbildung. Wien: BMASK.

Kolland F.; Wanka A.; Nentwich K. (2011): Good Practice in der Seniorenbildung. Wien: BMASK.

Kruse, A., für die Mitglieder der Sechsten Altenberichtscommission (2010): Altersbilder in der Gesellschaft. Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: bmfsfj.

Malwitz-Schütte, M. (2006): Lebenslanges Lernen (auch) im Alter? – Selbstgesteuertes Lernen, Medienkompetenz und Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien älterer Erwachsener im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. In: Schmidt, Bernhard (Hrsg.) Bildung Älterer. Jahrgang 3, Ausgabe 2.

Mandl, C. (2005): Radikale Innovation als Kernkompetenz. Abrufbar unter: www.metalogicon.com. (zuletzt: 12.06.2014)

Mörchen, A.; Tolksdorf, M. (Hrsg.) (2009): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag.

Percy K.; Withnall A. (1996): Good Practice bei der Weiterbildung und Schulung älterer Erwachsener. In: Stadelhofer, C. (Hrsg.): Kompetenz und Produktivität im dritten Lebensalter. Bielefeld: Kleine Verlag, 103–116.

Rauscher, O.; Schober C.; Millner R. (2012): Social Impact Measurement und Social Return on Investment (SROI)-Analyse. Wirkungsmessung neu? Wien: Working Paper. Abrufbar unter: http://www.wu.ac.at/np0/competence/appliedresearch/leistungsportfolio/working_paper_social_impact_measurement_vs_sroi-analyse.pdf (zuletzt: 12.06.2014)

Repp, L. (2013): Soziale Wirkungsmessung im Social Entrepreneurship. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Schäffer, B. (2006): Die Bildung Älterer mit neuen Medien: Zwischen Medienkompetenz, ICT-Literacy und generationsspezifischen Medienpraxiskulturen. In: Schmidt, Bernhard (Hrsg.) Bildung Älterer. Jahrgang 3, Ausgabe 2.

Schramek, R.; Bubolz-Lutz, E. (2002): Geragogik – eine wissenschaftliche Disziplin. forum EB 2, 10–13.

Simon, G.; Gerdenitsch, C. (2012): Geragogisches Grundwissen. Untersuchung zur Qualitätssicherung für Bildung in der nachberuflichen Lebensphase. Graz: BMASK.

Simon, G. (2007): Lernen und Bildung älterer Menschen: Untersuchung der wichtigsten Konzepte zum lebenslangen Lernen im 3. Und 4. Lebensalter. Projekt im Auftrag des BMASK. Wien: BMASK.

Statistik Austria (2013): InternetnutzerInnen nach Geschlecht und Alter. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/informationgesellschaft/ikt-einsatz_in_haushalten/ (zuletzt: 12.06.2014)

Stiehr, K. (2011): Teilhaben können braucht Unterstützung. Dokumentation des Workshops „Social inclusion und Bildung in der nachberuflichen Lebensphase. Motivieren, integrieren, vernetzen.“ vom 17.–19.Oktober 2011 am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl, 25–28.

Tippelt, R.; Schmidt, B.; Schnurr, S.; Sinner, S; Theisen, C. (2009): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag.

UNESCO (2006): Leitfaden für kulturelle Bildung. UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung: Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert, Lissabon, 6.–9. März 2006. Abrufbar unter: http://www.unesco.at/bildung/kulturbildung_roadmap_de.pdf (zuletzt: 20.01.2015).

Veelken, L.; Gregarek, S.; de Vries, B.: Altern, Alter, Leben lernen. Geragogik kann man lehren. Oberhausen: Athena.

Wien-Cert (2014): Zertifizierung für Wiener Bildungsträger. Handbuch. Abrufbar unter: <http://www.oeibf.at/wiencert/db/calimero/tools/proxy.php?id=12478>.

Zapf, W. (1989): Über soziale Innovationen. In: Soziale Welt, 40 (1/2), 170–183.

ZSI (2014): https://www.zsi.at/de/about_us/mission_statement_and_vision (zuletzt: 16.06.2014)

