

## Editorial

# „Lernen und Entwicklung in der zweiten Lebenshälfte: Perspektiven und epistemologische Zugänge in Deutschland und Frankreich“

Dominique Kern & Bernhard Schmidt-Hertha

### 1. Europäische Forschung zur Bildung im Alter

Die Ideen zu Bildungsprozessen weit über das Erreichen des Erwachsenenalters hinaus finden sich bereits in der Antike, auch wenn dort weniger lebensphasenspezifische Bildungsbedarfe als die ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit im Vordergrund standen. So entwirft Platon in seiner *Padeia* ein Bildungs- und Ausbildungsprogramm für Staatsmänner, das bis ins fünfte Lebensjahrzehnt hineinreicht (vgl. Zwick, 2004). Alter wird von Platon als eine Voraussetzung für das Erreichen von Weitsicht und politischer Entscheidungskompetenz verstanden, also mit dem später von Baltes und Staudinger (2000) wieder aufgegriffenen Konzept der Weisheit assoziiert. Ebenso alt und nicht weniger präsent sind Diskurse, die das Alter in ein eher negatives Licht rücken und mit Krankheit, Gebrechen und kognitiven Verlusten in Verbindung bringen. So beklagt der römische Philosoph Lucretius Carus die „erlahmenden Geisteskräfte“ im Alter (vgl. Röhr-Sendlmeier, 1996, S. 103) und vertritt damit ein defizitorientiertes Altersbild wie es u.a. auch in der Gerontologie bis Mitte des 20. Jahrhunderts vorherrschte. Damit sind die beiden dominanten Diskurslinien in der Auseinandersetzung mit dem Alter – Weisheit einerseits und körperlich-psychischer Abbau andererseits – bereits in der Antike identifizierbar und ziehen sich durch die Auseinandersetzung mit Alter und Altern in der Wissenschaft wie in anderen gesellschaftlichen Kontexten bis in die heutige Zeit.

Als wissenschaftlicher Gegenstand hat sich Bildung im Alter erst Mitte des vergangenen Jahrhunderts etabliert, als in den 1950er und 1960er Jahren die Gerontologie allmählich begann sich auch für Fragen des Lernens im höheren Alter zu interessieren (vgl. Arnold, 2000). Gleichzeitig sehen auch Erziehungswissenschaftler einen Forschungsbedarf im Hinblick auf Bildungsprozesse in der letzten Lebensphase. Allerdings wird diesem Bildungsbereich ein hohes Maß an Spezifität zugeschrieben, so dass eine disziplinäre Abgrenzung zu anderen Bereichen der Erziehungswissenschaft angebracht erschien und die Forderung nach einer „Gerontagogik“ als neue Disziplin – zumindest aber als erziehungswissenschaftliche Subdisziplin – laut wurde (vgl. Veelken, 2000). Wenngleich sich dieses Konzept als Disziplin nicht umfassend durchsetzen konnte, findet der Terminus auch heute noch in wissenschaftlichen Fachgesellschaften, Arbeitsgruppen, Tagungen und Denominationen von Professuren Verwendung.

In den darauffolgenden Jahrzehnten rücken konkrete Themen, wie die Bildungsbenachteiligung Älterer, in den Fokus wissenschaftlicher Diskurse und erste didaktische Konzepte für Weiterbildungsmaßnahmen, die sich gezielt an Ältere richten, werden entwickelt, erprobt und evaluiert. Insbesondere in den 1980er Jahren wird die Vorbereitung auf die Nacherwerbsphase zu einem dominanten Thema der Altersbildung, angetrieben auch von Übergangsstudien, die die Bedeutung von Lern- und Bildungsprozessen zur Bewältigung des Erwerbsausstiegs unterstreichen (vgl. Arnold 2000; Olbertz & Prager, 2000). Didaktische Konzepte und deren Wirkung sind ein wesentlicher Schwerpunkt einer insgesamt eher anwendungsorientierten sozialwissenschaftlichen Forschung zur Bildung im Alter. Durch die zunehmend differenziertere Betrachtung der Zielgruppe älterer Erwachsener und die Wahrnehmung der enormen

Heterogenität dieser Gruppe (insbesondere hinsichtlich deren Bildungserfahrungen und -biografien) gewann auch die Forschung zur Bildung im Alter deutlich an Breite und Bedeutung. Auf europäischer Ebene wird dies u.a. sichtbar in der Gründung der Association for Education and Ageing (AEA) in England, die auch weit über die Grenzen des Vereinigten Königreichs hinaus wahrgenommen wurde und bis heute ihre Arbeit fortsetzt.

Seit den 1990ern rückt der sich mehr und mehr auch spürbar abzeichnende demografische Wandel in Europa auf die politische Agenda, aber auch Unternehmen adressieren zunehmend ältere Arbeitnehmer als wichtige Ressource angesichts eines wachsenden Fachkräftemangels. Zumindest bis zum Beginn der Wirtschaftskrise 2007/2008 wurde in Forschungsarbeiten zur beruflichen und betrieblichen Weiterbildung verstärkt auch die Gruppe der älteren Mitarbeiter in den Blick genommen (z.B. Tikkanen & Nyhan, 2006). Dabei richtet sich der Blick bis heute oft noch einseitig auf die Defizite älterer Mitarbeiter und die Heranführung Älterer an moderne digitale Medien wird vor dem Hintergrund eines „Digital Divide“ zwischen den Generationen zu einem wichtigen Thema der Erwachsenenbildungsforschung sowie zahlreicher Praxisprojekte (vgl. Hartung, Schorb & Kuttner, 2012). Gleichzeitig wurde das Alter als bis dahin primäres Differenzierungskriterium verschiedener Kohorten zunehmend durch die Generationenzugehörigkeit ergänzt. Nicht nur mit Blick auf den Umgang mit modernen Technologien und die Bildungschancen, sondern auch hinsichtlich der jeweiligen Kohortenstärke variieren die Ausgangsbedingungen für Bildungsprozesse zwischen den Generationen erheblich. Auch wenn die Differenzierung von Generationen und Altersgruppen in den bildungspolitischen Diskursen wenig vollzogen wird, so verweist das „European Year of Active Ageing and Solidarity of Generations“ 2012 doch auf die Wahrnehmung von Alter und Generationenzugehörigkeit als zwei separate Kategorien. Damit unterstreicht diese Deklaration des Jahres 2012 auch die gesellschaftliche Notwendigkeit, die Lebensphase Alter neu zu denken. Insgesamt wuchs die Bedeutung der Zielgruppe ältere Erwachsene und auch der Forschungsarbeiten in diesem Bereich in den vergangenen Jahren weiter an, unter anderem angestoßen von Schwerpunktsetzungen der Bildungspolitik der Europäischen Union, die den demografischen Wandel – wie viele nationale Regierungen – zu einer der zentralen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts stilisierte und auch entsprechende Reaktionen der Bildungssysteme einforderte (vgl. Schmidt & Tippelt, 2011). Auch im Feld Bildung im Alter berufen sich die Forschungsarbeiten der letzten Jahre überwiegend auf die veränderten demografischen Strukturen und begründen damit ihre gesellschaftliche Relevanz. Zu beobachten ist aber auch eine disziplinäre Ausdehnung von Forschungszugängen zu diesem Thema. Während im vergangenen Jahrhundert Grundlagenforschung zu Lernen und Bildung im höheren Erwachsenenalter v.a. von der Gerontologie und der Psychologie getragen wurde, wurden in den letzten Jahren auch in den Erziehungswissenschaften und anderen Disziplinen eine Reihe von eher grundlagenorientierten Forschungsarbeiten vorgelegt (z.B. Schröder & Gilberg, 2005; Tippelt u.a., 2009; Withnall, 2010).

## 2. Bildung im Alter unter dem Paradigma des Lebenslangen Lernens

Lebenslanges Lernen kann zum einen als bildungspolitische Programmatik und zum anderen als bildungstheoretisches Paradigma verstanden werden (vgl. Alheit & Dausien, 2010). Aus bildungstheoretischer Perspektive verweist lebenslanges Lernen auf die Biografizität lerngeschichtlicher Erfahrungen, d.h. auf ein Aufeinander-Verwiesen-Sein aktueller, vorangegangener und zukünftiger Lernepisoden, die sich über die Lebensspanne akkumulieren. Gleichzeitig betont lebenslanges Lernen auch die Bedeutung von individuellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die Lernmöglichkeiten eröffnen oder begrenzen und so Bildungschancen über die Lebensspanne gestalten. Bildung und Lernen als lebenslanges Projekt zu begreifen unterstreicht schließlich die Relevanz zweiter und dritter Bildungswege, die die Möglichkeit bieten, in vorangegangenen Lebensphasen unzugängliche Bildungswege nachzuholen. Die Bildungsinstitutionen sind dagegen vielfach noch an klassischen Lebensverlaufsmustern orientiert, die institutionelle Bildungsprozesse v.a. in Kindheit, Jugend und frühem

Erwachsenenalter verorten. Lebenslanges Lernen – das muss hier noch einmal hervorgehoben werden – unterstützt die Ablösung von Bildungs- und Lernprozessen von vordefinierten Lebenslaufregimen und sieht Bildung und Lernen als wichtigen Bestandteil jeder Lebensphase, also auch des höheren und hohen Erwachsenenalters (vgl. Staudinger, 2003).

Hier zeigt sich eine wesentliche Differenz zum bildungspolitischen Konzept des Lebenslangen Lernens – zumindest in der Lesart, wie es sich aktuell in den Dokumenten verschiedener supranationaler Organisation (OECD, Europäische Kommission, UNESCO) widerspiegelt. Die einseitige Fokussierung auf beruflich und wirtschaftlich verwertbare Inhalte und die einseitig ökonomischen Begründungsmuster für Lernen und Bildung sind in den vergangenen Jahren immer deutlicher zutage getreten und von wissenschaftlicher Seite kritisiert worden (z.B. Schemmann, 2006; Wildemersch & Salling Oleson, 2012; Milana, 2012). Durch die einseitige Betonung beruflich relevanter Lern- und Bildungsprozesse wird nicht nur in internationalen Vergleichsstudien die Nacherwerbsphase häufig ausgeblendet, sondern auch in Programmen und Initiativen zur Förderung Lebenslangen Lernens wird oft ein starkes Ungleichgewicht zwischen der Förderung berufsbezogener und außerberuflicher Bildung deutlich. Bildung erhält – gerade in den Argumentationsmustern der OECD und der Europäischen Kommission – ihren Wert allein durch ihren Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung durch den Ausbau von Humanvermögen in der Gesellschaft. Im Umkehrschluss scheinen Bildungsinvestitionen vor allem oder sogar nur dann lohnend, wenn aus ihnen ein ökonomisch messbarer Beitrag zur gesamtgesellschaftlichen Produktivität erwächst. Das Paradigma, die Erträge von Bildungsinvestitionen müssten sich in ökonomischen Dimensionen erfassen lassen, dominiert bislang die transnationale Bildungspolitik, ist in der Praxis für unterschiedliche Bildungsbereiche aber unterschiedlich schwer einzulösen.

So kann für den Bereich der Altenbildung zwar auf einige gesellschaftlich relevante Erträge verwiesen werden, deren empirischer Nachweis zum Teil allerdings noch aussteht oder deren Größenordnungen sich zumindest schwer beziffern lassen.

- In verschiedenen Studien wurde auf einen generellen gesundheitspräventiven Effekt von Bildung verwiesen (z.B. Feinstein et al., 2003), wobei allerdings Erwachsene im Erwerbsalter im Fokus standen. Dennoch scheint es plausibel anzunehmen, dass Bildung auch in der Nacherwerbsphase zu einem gesundheitsbewussteren Lebensstil beiträgt und somit auch weniger Kosten im Gesundheitssystem anfallen.
- Analog lässt sich argumentieren, dass Bildung im Alter auch zum Erhalt eines von sozialen Unterstützungs- und Pflegesystemen unabhängigen Lebensstils beiträgt und somit die Pflegekassen entlastet. Diese Erträge können sogar in zweierlei Hinsicht erwartet werden. Direkt, indem durch Bildungspartizipation die eigene Gesundheit erhalten und Pflegebedürftigkeit zumindest hinausgezögert wird und indirekt, in dem pflegende Angehörige gestärkt und auf die alltäglichen Herausforderungen, die mit der pflegerischen Tätigkeit verbunden sind, besser vorbereitet werden.
- Mit Blick auf ältere Bevölkerungsgruppen zeigt sich, dass zwar der Anteil freiwillig Engagierter in der Nacherwerbsphase etwas geringer ist als in vorangegangenen Lebensphasen, der Anteil freiwillig Engagierter unter den Älteren aber gestiegen ist und dass die Bereitschaft der Älteren hierzu hoch ist (vgl. BMFSFJ, 2010). Einhergehend mit einem geänderten Altersbild, dass sich insbesondere auf das sogenannte „dritte Alter“ als Lebensphase bezieht, in der die Betroffenen zwar schon ihre Erwerbskarrieren beendet haben, aber körperlich und psychisch noch sehr leistungsfähig und leistungswillig sind, wächst auch der Druck auf Ältere über freiwilliges Engagement einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten.
- Nicht erst seit der Erhöhung des gesetzlichen Renteneintrittsalters steigt in Deutschland die Zahl der über 65-Jährigen, die einer bezahlten Tätigkeit nachgehen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2013). Im Wesentlichen lassen sich drei Kategorien Erwerbstätiger über 65 differenzieren. (1) Diejenigen, die auch jenseits des Renteneintrittsalters in ihrem angestammten Beruf verbleiben,

wie es insbesondere bei Selbstständigen häufiger der Fall ist. (2) Viele Ältere sind auch bereit, nach Ende ihrer (ersten) Laufbahn neue Aufgaben für ihren bisherigen oder einen anderen Arbeitgeber zu übernehmen. Besonders qualifizierte Ältere sind aufgrund ihres umfangreichen Erfahrungswissens aber auch ihrer überdurchschnittlichen sozialen Kompetenzen zunehmend als Berater und Problemlöser, als Mentoren oder Trainer in Unternehmen gefragt. (3) Schließlich muss auch auf eine Gruppe Älterer verwiesen werden, die aus ökonomischen Gründen gezwungen sind, über das offizielle Ende der Berufslaufbahn hinaus weiter erwerbstätig zu sein. Diese Gruppe findet man v.a. in den eher schlechter bezahlten Segmenten des Arbeitsmarktes, insbesondere in Minijobs und Aushilfstätigkeiten.

Jenseits dieser Erträge lebenslangen Lernens im gesamtgesellschaftlichen Wirtschafts- und Sozialsystem ist das Konzept des lebenslangen Lernens mit verschiedenen Ambivalenzen und Widersprüchen verbunden, die auch im Alter spürbar werden.

Lebenslanges Lernen delegiert die Verantwortung für die kontinuierliche Weiterentwicklung und Weiterqualifikation an das Individuum und ignoriert dabei gesellschaftlich ungleich verteilte Chancen der Bildungspartizipation. So wird – nicht zuletzt auch unter dem Stichwort des „aktiven Alterns“ (Kalache, Barreto & Keller 2005, pp. 42) – Eigeninitiative und selbstständige Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen gefordert, um zum Beispiel kognitive Ressourcen zu erhalten und einen Beitrag zu den oben genannten Erträgen zu leisten. Dabei wird darüber hinweggegangen, dass die Möglichkeiten zur Teilhabe an organisierter Bildung ebenso stark von der individuellen Lebenslage und gesellschaftlichen Strukturen abhängig sind, wie informelle Lerngelegenheiten. Regionale, Einkommens- und milieubezogene Disparitäten werden hier ebenso wirksam, wie Benachteiligungen aufgrund des Alters, Geschlechts oder der kulturellen Herkunft (vgl. Tippelt u.a., 2009). De facto – und das bestätigen sowohl Schulleistungsstudien wie auch Studien zu Kompetenzen im Erwachsenenalter – ist gerade in Deutschland der soziale Hintergrund in allen Altersgruppen einer der stärksten Prädiktoren für die Teilhabe am lebenslangen Lernen und Kompetenzentwicklung.

Vor dem Hintergrund einer Erosion traditioneller Lebensverläufe und sozialer Strukturen richtet sich mit dem Schlagwort des lebenslangen Lernens auch die Forderung an den Einzelnen, teilweise widersprüchliche oder gegenläufige Erfahrungen und Entwicklungen in verschiedenen Lebensbereichen sowie in verschiedenen Lebensphasen sinnvoll zu verbinden und zu integrieren (vgl. Alheit & Dausien, 2010). Mit Blick auf die Lebensphase Alter sind es unklare oder fehlende Gestaltungsentwürfe für die Nacherwerbsphase einerseits und die Integration unterschiedlicher (Lebens-)Erfahrungen in eine annehmbar biografische Identität, die Personen herausfordern und zu deren Bewältigung lebenslanges Lernen einen Beitrag leisten kann.

Lebenslanges Lernen versteht sich in diesem bildungstheoretischen Verständnis also auch als lebensbegleitendes Lernen, das Individuen nicht nur beruflich relevantes Wissen sondern ebenso Orientierungswissen und Reflektionskompetenz vermittelt. Die häufig kritisierte Verwendung des Terminus lebenslanges Lernen in bildungspolitischen und wirtschaftlichen Kontexten ist also einer Engführung des Begriffs geschuldet, wie er sich vor allem in der europäischen und internationalen Debatte widerspiegelt. In seiner bildungstheoretischen Lesart verweist lebenslanges Lernen auf ein die Erfordernisse einer umfassenden Bildung in alle Lebensphasen (vgl. ebd.).

### 3. Zu dieser Ausgabe

Die Forschung über die Bildung älterer Erwachsener hat in verschiedenen Ländern in den vergangenen Jahrzehnten eine ganz unterschiedliche Entwicklung genommen und wurde zum Teil von der Gerontologie und Psychologie, zum Teil von der Erziehungswissenschaft vorangetrieben. Eine Vielzahl von empirischen Befunden zeigt, dass neben ihren Defiziten im Vergleich mit jüngeren Erwachsenen, der Erwerb von Wissen, der Aufbau von Erfahrung und die Entwicklung von Kompetenzen als Ressourcen auch oder gerade im Alter beobachtet werden können. Diese werden von den älteren Erwachsenen einerseits zum Dienste

der Gesamtgesellschaft eingesetzt, z.B. in Form von Arbeitsleistung älterer Erwerbstätiger aber auch als freiwillige Aktivitäten, auch in intergenerationellen Zusammenhängen. Auf der anderen Seite stellen die Ressourcen aber auch eine Basis für Lernprozesse dar; diese unterstützen Anpassung und fördern das allgemeine Wohlbefinden. Die Erziehungswissenschaften führen eine epistemologische Reflexion über die symbolischen Räume und konkreten Dispositive die diese doppelte Ressourcennutzung unterstützt.

Nicht erst seit dem Europäischen „Year of Active Ageing and Solidarity of Generations“ 2012 formiert sich auf Europäischer Ebene ein breites Interesse an Lernen und Bildung in der zweiten Lebenshälfte. Allerdings haben die mit dem Themenjahr verbundenen Initiativen auf europäischer Ebene wesentlich dazu beigetragen den Austausch zwischen in den verschiedenen europäischen Ländern unterschiedlich weit entwickelten nationalen Forschungsarbeiten und -traditionen zu Bildung im Alter aufeinander zu beziehen. Dabei zeigt sich nicht nur ein breites Spektrum unterschiedlicher methodologischer und epistemologischer Zugänge, sondern auch eine zwischen den Ländern unterschiedliche pointierte disziplinäre Verortung zwischen Gerontologie, Geragogik/Gerontagogik und Erziehungswissenschaft. Anknüpfend an die erst langsam wachsende internationale Kooperation im Feld der Forschungsarbeiten zu Bildungsprozessen im Alter, soll mit der hier vorliegenden Ausgabe der bildungsforschung ein weiterer Beitrag zur Internationalisierung des Feldes geleistet werden, wobei der Schwerpunkt hier zunächst auf einschlägigen Arbeiten aus zwei Ländern liegt.

In der Ausgabe 2014/1 der bildungsforschung werden deutsche und französische Forschungsarbeiten zu Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozessen in der zweiten Lebenshälfte vorgestellt und in einen größeren europäischen Forschungskontext eingebettet werden. Dabei geht es einerseits um die Identifizierung von relevanten Feldern und Kontexten, in denen sich die genannten Prozesse beobachten lassen und andererseits um die Frage nach methodologischen Zugängen und methodischen Zugriffen, die zu deren Beschreibung herangezogen werden. Dabei soll die Betrachtung sich von einer Beschränkung auf nationale Forschungszusammenhänge lösen und insbesondere auch die Perspektive französischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einfließen. Um das mit sprachraumübergreifenden Betrachtungen verbundene Problem der Übersetzung auch an den jeweiligen Kulturkreis und die dort angelegten Diskurse angepassten Begriffswelten zu umgehen, ist dieser Thementeil der bildungsforschung erstmals zweisprachig angelegt und umfasst Beiträge in französischer wie in deutscher Sprache.

Insofern scheint es ebenso angemessen wie notwendig, dass **Dominique Kern** in seinem Beitrag epistemologische Perspektiven auf das Thema und zentrale Begriffe diskutiert. Da er sich hier der französischen Sprache und Begriffe bedient, dürfte der Beitrag gerade auch für die dem deutschsprachigen Forschungskontext zugehörenden Leserinnen und Leser interessant sein, da in Übersetzungen oft gleichgesetzte Begrifflichkeiten in der jeweiligen sprachlich-kulturellen Tradition doch mit eigenen Diskursen assoziiert sind. Einen fundierten Einblick in die französische Praxis der Alten- und Altersbildung sowie die als defizitär kritisierten Praxen zur Qualitätssicherung in diesem Feld bietet der Beitrag von **Leila Ladjevardi** und **Nathalie Gavens**. Sie unterstreicht dabei auch die Anschlussfähigkeit informeller Lernwege für Bildungsprozesse in der Nacherwerbsphase. **Mihaela-Viorica Rusituro** löst sich weitgehend von der rein nationalen Perspektive und diskutiert supranationale Politiken im Kontext von Lern- und Bildungsprozessen im höheren Erwachsenenalter sowie deren Realisierung unter heterogenen regionalen Bedingungen. Die Ergebnisse von Bildungsprozessen, die sich in verfügbaren Kompetenzen im Alter niederschlagen, thematisiert der Beitrag von **Johanna Gebrande**, die auf Basis einer Large-Scale-Assessment-Studie Determinanten der Lesekompetenz von älteren Frauen beschreibt und theoretisch verortet. Schließlich fragt **Mira Giskes** nach Anerkennungskulturen im Hinblick auf freiwillige Tätigkeiten älterer Erwachsener und damit einerseits nach der gesellschaftlichen bzw. institutionellen Wahrnehmung der Kompetenzen Älterer und verweist durch den gewählten Kontext andererseits auch auf Möglichkeiten von Anschlusslernen im Rahmen ehrenamtlichen Engagements.

## Autoren

Dr. Dominique Kern  
Maître de conférences  
Université de Haute Alsac  
Mulhouse  
dominique.kern@uha.fr

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Eberhard Karls Universität Tübingen  
bernhard.schmidt-hertha@uni-tuebingen.de

## Literatur

- Alheit, Peter & Dausien, Bettine (2010). Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In Tippelt, Rudolf & Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, S. 713-736.
- Arnold, Brunhilde (2000). Geschichte der Altenbildung. In: Becker, Susanne, Veelken, Ludger & Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske & Budrich, S. 15-38.
- Baltes, Paul B. & Staudinger, Ursula M. (2000). Wisdom. A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. In: American Psychologist, 55(1), 122-136.
- BMFSFJ 2010 = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010). Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und Bürgerschaftlichem Engagement. Berlin: BMFSFJ.
- Feinstein, Leon, Hammond, Cathie, Woods, Laura, Preston, John & Bynner, John (2003). The Contribution of Adult Learning to Health and Social Capital. Wider Benefits of Learning. Research Report 8. London: WBoL.
- Hartung, Anja, Schorb, Bernd & Kuttner, Claudia (Hrsg.) (2012). Generationen und Medienpädagogik. Annäherungen aus Theorie, Forschung und Praxis. München: kopaed-Verlag.
- Kalache, Alexandre, Barreto, Sandhi Maria & Keller, Ingrid (2005). Global Ageing: The Demographic Revolution in All Cultures and Societies. In Johnson, Malcolm L. (Ed.): The Cambridge Handbook of Age and Ageing. Cambridge, S. 30-46.
- Milana, Marcella (2012): Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. In: European journal for Research on the Education and Learning of Adults, 3(2), 103-117.
- Olbertz, Jan-Hendrik & Prager, Angela (2000). Altenbildung in Ostdeutschland vor und nach der Wende. In: Becker, Susanne, Veelken, Ludger & Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske & Budrich, S. 125-140.
- Röhr-Sendlmeier, Una M. (1990). Weiterbildungsverhalten und Lernbereitschaft im höheren Erwachsenenalter. In: Schmitz-Scherzer, Reinhard/Kruse, Andreas/Olbrich, Erhard (Hrsg.): Altern – Ein lebenslanger Prozeß der sozialen Interaktion. Darmstadt: Steinkopff, S. 103-114.
- Schemmann, Michael (2006). Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld: Bertelsmann.

- Schmidt, Bernhard & Tippelt, Rudolf (2011). Lernen im Lebenslauf im Kontext demografischen Wandels und Intergenerativen Lernens. In Arnold, Rolf & Pachner, Anita (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 42-59.
- Schröder, Helmut & Gilberg, Reiner (2005). Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel. Empirische Bestandsaufnahme und Prognose. Bielefeld: Bertelsmann.
- Statistisches Bundesamt (2013). Mikrozensus. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Stand und Entwicklung der Erwerbstätigkeit in Deutschland. Destatis: Wiesbaden.
- Staudinger, Ursula (2003). Das Alter(n). In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 20/2003, 35-42.
- Tikkanen, Tarja & Nyhan, Barry (Eds.) (2006). Promoting lifelong learning for older workers. An international overview. Luxembourg: EUR-OP. (Cedefop reference series; 65).
- Tippelt, Rudolf, Schmidt, Bernhard, Schnurr, Simone, Sinner, Simone & Theisen, Catharina (Hrsg.) (2009). Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.
- Veelken, Ludger (2000). Geschichte. In: Becker, Susanne, Veelken, Ludger & Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske & Budrich, S. 184-186.
- Wildemeersch, Danny & Salling Olesen, Henning (2012). Editorial: The effects of policies for the education and learning of adults - from 'adult education' to 'lifelong learning', from 'emancipation' to 'empowerment'. In: European journal for Research on the Education and Learning of Adults, 3(2), 97-101.
- Withnall, Alexandra (2010). Improving Learning in Later Life. New York: Routledge.
- Zwick, Elisabeth (2004). Spiegel der Zeit – Grundkurs historische Pädagogik 1. Antike: Griechenland – Ägypten – Rom – Judentum. Münster: Lit.