pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Aner, Kirsten

Vorsicht Demografisierung! Eine kritische Analyse des aktuellen Bildungsdiskurses

Forum Erwachsenenbildung 48 (2015) 1, S. 24-27

Quellenangabe/ Reference:
Aner, Kirsten: Vorsicht Demografisierung! Eine kritische Analyse des aktuellen Bildungsdiskurses - In: Forum Erwachsenenbildung 48 (2015) 1, S. 24-27 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-248992 - DOI: 10.25656/01:24899

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-248992
https://doi.org/10.25656/01:24899

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

» Vorsicht Demografisierung! Eine kritische Analyse des aktuellen Bildungsdiskurses[1]

Prof. Dr.
Kirsten Aner

Professorin im Fachgebiet „Lebenslagen und Altern“ Universität Kassel

Fachbereich Humanwissenschaften Institut für Sozialwesen

aner@uni-kassel.de

I. Demografisierung als Repräsentationspraxis

Seit der Industrialisierung entwickeln sich in allen modernen Staaten die Bevölkerungen ähnlich: Die Geburtenraten sinken bei steigender Lebenserwartung. Im internationalen Vergleich ist leicht zu erkennen, dass weder die Anzahl der auf einem bestimmten Territorium lebenden Menschen noch ihr Durchschnittsalter in einem direkten Zusammenhang zur Wirtschaftskraft und Wohlfahrt der Bevölkerung stehen. Häufig ist sogar das Gegenteil der Fall: Je größer die Bevölkerungsdichte und je jünger die Bevölkerung, desto größer die wirtschaftlichen und sozialen Probleme. Doch in der Bundesrepublik wurden in den letzten Jahren zahlreiche sozial- und arbeitsmarktpolitische Gesetzesänderungen und auch bildungspolitische Reformen mit dem demografischen Wandel begründet. Sogar jene Bevölkerungs- und Berufsgruppen, die von den Konsequenzen des Diskurses und den damit begründeten Reformen negativ betroffen sind, übernehmen demografische Argumentationen. Wie kann ein solch altbekanntes Phänomen in unserer Zeit argumentative Kraft entfalten? Barlösius (2007) begründet dies damit, dass es sich um eine „Repräsentationspraxis“ handelt.

Bevölkerungspolitische Argumentationen waren in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst diskreditiert, so auch die zugrunde liegende demografische Forschung. Sie galt als Lieferant legitimatorischen Wissens an das NS-Regime. Doch in den 1980er-Jahren begann die bundesdeutsche demografische Forschung wieder aufzublühen.[2]

1980 erschien im Auftrag der Bundesregierung der erste Teil des „Berichts über die Bevölkerungsentwicklung der BRD“. Darin wird die langfristige Bevölkerungsentwicklung zwischen 1971 und 1979 beschrieben. Sehr sachlich wird dargelegt, dass die historische Entwicklung zeige, dass der Rückgang der Kinderzahl pro Frau für den Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft und die Weiterentwicklung von modernen Gesellschaften funktional sei, der Strukturwandel der Bevölkerung also einer gesellschaftlichen Entwicklung folge und nicht umgekehrt. Für die Zeit nach dem Beitritt der DDR zum Geltungsbereich des Grundgesetzes im Jahr 1991 ist insbesondere die Enquete-Kommission „Demografischer Wandel“[3] zu erwähnen, die Handlungsempfehlungen im Bereich der sozialen Sicherungssysteme erarbeitete. Noch aber wurde Demografie in Deutschland nicht als selbstständige institutionalisierte Wissenschaft wahrgenommen. Die öffentliche Wahrnehmung änderte sich spätestens mit der Gründung des MPI für demografische Forschung Rostock (MPIDR) im Jahr 1996, an dem mittlerweile 130 Wissenschaftler/innen beschäftigt sind. Zahlreiche Professuren, Institute und Arbeitsbereiche an Universitäten und anderen öffentlich finanzierten Einrichtungen kamen in den letzten Jahren hinzu.

Doch Prozesse der wissenschaftlichen Institutionalisierung reichen nicht aus, um ein Repräsentationsgeschehen zu erzeugen. Barlösius (2007) belegt mit einer Analyse der auflagenstärksten Wochenzeitungen den Einfluss der Medien: Das Thema ‚Demografischer Wandel‘ erlebt dort seit fast zwanzig Jahren eine ungebrochene Konjunktur. Wissenschaftliches, wirtschaftliches, politisches und mediales Interesse an Aufmerksamkeit treffen sich in der Dramatisierung des Phänomens: Bevölkerungsrückgang und Alterung als eine Art katastrophales Naturereignis nötigten vor allem zu Einschnitten in das bestehende Sozialsystem. Dass diese Irreführung so weitreichende Überzeugungskraft entfaltet, begründet Barlösius damit, dass der Diskurs an die allgemein geteilte Überzeugung anknüpfe, nur eine stabile Bevölkerungszahl und -struktur biete Sicherheit. Zum anderen suggerierten demografische Repräsentationen Zukunftsgewissheit in einer Zeit, die von wachsender Ungewissheit und zum Teil real steigender Unsicherheit bezüglich der Zukunft gekennzeichnet ist.[4]

Hinzufügen kann man, dass demografische Daten auch dann als amtlich und wissenschaftsgeneriert wahrgenommen werden, wenn sie nicht im wissenschaftlichen Feld im engeren Sinne erzeugt wurden, wie es etwa bei den einflussreichen privaten Stiftungen der Fall ist – man denke nur an den „Bertelsmann-Demografie-Atlas“. Überdies ist Statistik eine (Staats-)Wissenschaft auf mathematischer Grundlage. Mathematik genießt in modernen Gesellschaften kulturell ein hohes Ansehen. Ihre Ergebnisse gelten als objektiv, obwohl oder gerade weil ihre Entstehung und Interpretation von großen Teilen des politischen Personals und der Bevölkerung nur ansatzweise oder gar nicht verstanden werden.

Vor diesem komplexen Hintergrund ist es der Demografie gelungen, die Grenzen ihrer Disziplin zu überschreiten. Mit großer Selbstverständlich-

[1] Bei diesem Text handelt es sich um eine überarbeitete Fassung des Beitrags „Zur Demografisierung von Gesellschaft und Pädagogik“ (ZfSP 1/2015, i. E.).

[2] Barlösius, E. (2007): Die Demografisierung des Gesellschaftlichen. In: Dies./Schiek, D. (Hrsg.): Demografisierung des Gesellschaftlichen. Analysen und Debatten zur demografischen Zukunft Deutschlands. Wiesbaden, S. 12ff.

[3] Deutscher Bundestag (Hrsg.) (2002): Schlussbericht der Enquete-Kommission.

[4] Barlösius, E. (2007): Die Demografisierung des Gesellschaftlichen. In: Dies./Schiek, D. (Hrsg.): Demografisierung des Gesellschaftlichen. Analysen und Debatten zur demografischen Zukunft Deutschlands. Wiesbaden, S. 24f.

keit formulieren prominente Vertreter/innen dieser Spezialdisziplin heute Gesellschaftsbilder, bildungspolitische und sogar pädagogische Handlungsempfehlungen, die oft ohne einschlägige Expertise und Theoriebildung auskommen. Dabei werden ethische Aspekte ausgeklammert und die Sicht auf Spielräume und Alternativen der politischen, sozialen und pädagogischen Gestaltung verstellt. Beispielhaft dafür ist ein Titel von Herwig Birg (von 1981 bis 2004 Lehrstuhl für Bevölkerungswissenschaft an der Universität Bielefeld): „Was auf Deutschland zukommt – die zwingende Logik der Demographie“[5].

Im Folgenden wird gezeigt, wie Demografie und Bildungspolitik eine unheilvolle Allianz eingehen, wenn Bevölkerungsgröße und Zusammensetzung problematisierend mit der Bevölkerungsqualität verknüpft werden.

II. Verknüpfung von Demografie und Bildungspolitik

Schon in den 1960er-Jahren war Erziehungs- und Bildungspolitik international zu einem zentralen und positiv besetzten Politikfeld avanciert. Die UNESCO setzte 1971 eine „Erziehungskonferenz“ ein, die Bildungsreformen vorschlug und bemerkenswert argumentierte: Die große Bildungsungleichheit innerhalb und zwischen den Staaten gefährde die Möglichkeit, dass alle Menschen nicht nur an der wissenschaftlich-technologischen, sondern auch an der demokratischen Gestaltung der Zukunft teilhaben.[6] Demgegenüber schlug 1973 die OECD, deren Aufgabe es ist, für die Entfaltung des Welthandels zu sorgen, Bildungsreformen mit einem anderen Ziel vor: Bildung wird hier in den Dienst wirtschaftlichen Wachstums gestellt. Insbesondere berufliche Bildung müsse das sogenannte Humankapital sichern. Eine dispositivanalytische Rekonstruktion bildungspolitischer Programme zwischen 1998 und 2011 macht deutlich, dass ab den 1990er-Jahren die ‚Bevölkerung‘ als eine Ressource konstruiert wird, deren Wert als ‚Humankapital in Wissensgesellschaften‘ sich insbesondere in Form von ‚Bildungsressourcen‘ bemisst.[7]

Einen wichtigen Schub erhielten die Orientierung am Humankapital und die Verknüpfung von Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Sozial- und Bildungspolitik durch Anthony Giddens (1999), der in seinem gleichnamigen Buch einen „Dritten Weg“ zwischen traditioneller sozialdemokratischer Umverteilungspolitik und Neoliberalismus zeichnete. Er hebt die Forderung nach Umverteilung nicht auf, verschiebt sie allerdings deutlich: weg von der Umverteilung des materiellen Reichtums hin zur Umverteilung der Chancen. An die Stelle des umverteilenden Sozialstaats soll der Sozialinvestitionsstaat treten, der in das Humankapital seiner Bürger investiert. Vor allem Investitionen in Bildung sollen die Teilnahmechancen so weit vereinheitlichen, dass eine nachträgliche Umverteilung gesellschaftlichen Reichtums weitgehend überflüssig wird.[8]

Es lässt sich nachzeichnen, dass in den vergangenen beiden Dekaden OECD sowie EU ihre bildungspolitischen Programmatiken durchaus auch auf den Zusammenhang zwischen Bildung und ‚citizenship‘ ausdehnten, doch es überwiegt die Einbindung von Bildung und Lernen in einen funktionalen Diskurs, der die ökonomischen Effekte favorisiert.[9] Schon 1993 finden sich die Argumente der OECD – und eben nicht die der UNESCO – bei der EU-Kommission im „Weißbuch über Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ wieder.[10] Wenn die sozialen Integrationspotenziale von Bildung angesprochen werden, dann vor allem mit dem Ziel der Herstellung gesellschaftlicher Stabilität als Rahmenbedingung für wirtschaftliche Prosperität. Als Meilenstein kann man das „Europäische Jahr des Lebensbegleitenden Lernens 1996“ bezeichnen, aber auch die „Lissabon-Vereinbarung des Europäischen Rats“ (2000), nach der die Union zum „dynamischsten *wissensbasierten* Wirtschaftsraum der Welt“ gemacht werden soll.

Wie beim Demografiediskurs lassen sich für den Bildungsdiskurs in der Bundesrepublik wesentliche Agenten der Engführung identifizieren. Das Zusammenspiel von Wissenschaft, Politik und Wirtschaft erweist sich hier als nicht minder wirkmächtig. Auf der Ebene der Bundespolitik agieren das BMBF und die Kultusministerkonferenz unterstützt von temporären Kommissionen, denen ausgewählte Expertinnen und Experten angehören, die wechselnde Funktionen in Wissenschaft, Politik und Wirtschaft ausfüllen. Einen ähnlichen Aufbau weisen die privatwirtschaftlich oder von parteinahen Stiftungen oder Verbänden initiierten sogenannten Think Tanks auf, die Agenden und/oder konkrete Umsetzungsvorschläge für das staatliche Bildungssystem insgesamt oder für Teilbereiche ausarbeiten. Stellvertretend hierfür seien genannt: die Bertelsmann-Stiftung und ihr Initiativkreis Bildung (seit 1998), die Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft und ihr Aktionsrat Bildung (seit 2005) und das IW Köln mit seinem Bildungsmonitoring (seit 2004). Gemeinsam ist diesen Think Tanks die Orientierung am Paradigma der Bildungsinvestition, mithin an Humankapitaltheorie und Kosten-Nutzen-Rechnung.

Kalkulationsgrundlagen für die Berechnung volks- und betriebswirtschaftlicher Bildungsrenditen liefern die Bildungsökonomie und in den letzten Jahren auch die empirische Bildungsforschung. Diese Teildisziplinen der Bildungsforschung erlebten in den vergangenen Jahren einen Aufschwung, der unübersehbar von hypothesenprüfenden quantitativen Methoden gekennzeichnet ist. Bildungspolitiker/innen versprechen sich vom sogenannten Bildungsmonitoring, von ‚Benchmarking‘ und ‚Evaluation‘ eine verbesserte Steuerung des Systems. So heißt es beim BMBF (2007): „Eine Gesellschaft, die international konkurrenzfähig sein will, muss früh, konsequent und effektiv in Bildung,

[5] Birg, H. (2006): Was auf Deutschland zukommt – die zwingende Logik der Demographie. In: Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte XXXV (2007): „Demographie – Demokratie – Geschichte, Deutschland und Israel“ [http://www.herwig-birg.de/downloads/dokumente/TelAviver.pdf; 07.03.2014].

[6] Vgl. Faure, E. (1973): Wie wir leben lernen: der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek.

[7] Vgl. Spilker, N. (2013): Lebenslanges Lernen als Dispositiv – Bildung, Macht und Staat in der neoliberalen Gesellschaft. Münster, S. 68ff.

[8] Vgl. Giddens, A. (1999): Der dritte Weg – die Erneuerung der sozialen Demokratie. Frankfurt.

[9] Vgl. Hof, C. (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart, S. 33ff.

[10] EU-Kommission (1993): Weißbuch über Wachstum, Wettbewerb und Beschäftigung. Brüssel.

Wer profitiert vom Brückenschlag zwischen demografischen Prognosen und Bildungspolitik?

© Stefanie Hofschlaeger/pixelio

Ausbildung und Lebenslanges Lernen investieren und die Systeme von Wissenschaft und Forschung optimieren ... Um Qualität im Bildungssystem zu sichern, müssen wissenschaftliche Grundlagen geschaffen werden, die eine verlässliche Beurteilung der Situation und der Perspektiven ermöglichen. In dieser Situation versagen primär inputorientierte Steuerungsmechanismen ...".[11] Auf der Basis von „harten" Daten wird also umgesteuert in Richtung Ergebnisorientierung. Die erwünschten Ergebnisse richten sich am internationalen Wettbewerb aus. In einer Publikation mit dem Titel „Wissen, wie man lernt. Was macht das Ausland besser?" fügt das IW Köln hinzu, dass solche Daten „das Bildungswesen nur dann beflügeln, wenn die Ergebnisse auch veröffentlicht und transparent gemacht werden"[12]. Niemand wundert sich, wenn heute der Terminus Bildung in der Rhetorik aller etablierten bundesdeutschen Parteien alltäglich ist. Im Hamburger Programm der SPD wurde 2007 zugespitzt formuliert: „Bildung ist die große soziale Frage unserer Zeit." CDU-Kanzlerin Merkel rief im Jahr 2008 die „Bildungsrepublik Deutschland" aus – gemeinsam mit BDA und BDI. An dieser Stelle müssen diese Schlaglichter reichen, um die Verknüpfung von Demografie und Bildung zu beleuchten. Wie lassen sich nun diese diskursiven und konzeptionellen Rahmenbedingungen von Bildung, diese Hinwendung zu einer „angebotsorientierten Agenda" aus der Perspektive einer kritischen Pädagogik interpretieren?

III. Demografisierung von Bildung – kritisch-pädagogisch betrachtet

Bei der Konkretisierung und praktischen Umsetzung der demografisch begründeten Bildungspolitik ist regelmäßig vom „Lebenslangen Lernen" die Rede. Das pädagogische Konzept Lebenslangen Lernens in sogenannten Wissensgesellschaften, deren quantitativ schrumpfendes Humankapital qualitativ zu verbessern und über die gesamte Lebensspanne effektiv zu nutzen ist, zielt *strukturell* auf employability, *materiell* auf verfügbares Handlungswissen und *ideell* auf zukunftssichernde sogenannte Schlüsselkompetenzen. Konkret: In Abhängigkeit vom sozialen Status höchst ungleich verteilt wird in die Beschäftigungsfähigkeit der Individuen investiert. Dabei wird der lange bekannte Matthäuseffekt der Weiterbildung insbesondere im Kontext der Maßnahmen der Arbeitsagenturen verstärkt und statt des zunehmend notwendigen Orientierungswissens vor allem (beruflich evtl. verwertbares) Handlungs- und Interaktionswissen angeboten. Den lernwilligen wie auch den lernunwilligen Subjekten wird die Verfügbarkeit der Lernwirkung für die (unsichere) Zukunft suggeriert. Ihr Lernerfolg wird subjektiviert, ebenso wie der tatsächliche Ertrag für Erwerbsleben und gesellschaftliche Teilhabe insgesamt.[13] Die OECD bezeichnet Lebenslanges Lernen beziehungsweise *lifelong learning* folgerichtig als „attitude"[14]. Selbst, wenn man sich das Konzept vom Begriff des Lernens her anschaut, wird die Reduzierung des Möglichen deutlich: Pädagogisch betrachtet weist Lernen vier miteinander verwobene Dimensionen auf: *Wissen* lernen, *Können* lernen, *Lernen* lernen und *Leben* lernen. Das *Leben-Lernen* lässt sich ausfächern. Es beginnt mit dem existenziellen Überleben lernen, geht über die Lebensbewältigung unter Bedingungen sozialstaatlicher Mindestsicherung. Schließlich dient es der Lebensbefähigung. Es ermöglicht dann eine kritische Haltung in einer Welt des Überflusses und der Zumutungen. Im besten Fall mündet es in das, was man als Lebenskunst bezeichnen kann – in die Fähigkeit, dem eigenen Leben eine Form zu geben und seine

[11] BMBF (2007): Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung [http://empirische_bildungsforschung.pt-dlr.de/de/1367.php; 19.12.3013].

[12] IW (Institut der Deutschen Wirtschaft Köln) (2005): Wissen, wie man lernt. Was macht das Ausland besser? Köln, S. 34.

[13] Vgl. Reichenbach (2005): Triple L: Zur Dramaturgie „Lebenslangen Lernens". In: TOOLS 2/2005: S. 7–10.

[14] OECD (1996): Lifelong Learning for all. Paris.

Schattenseiten, darunter Endlichkeit und Sterben, zu integrieren.[15] Lebenslanges Lernen als pädagogisches Konzept für „alternde Wissensgesellschaften“ fokussiert jedoch allenfalls die zweite Stufe, die Lebensbewältigung im Sozialstaat.

Die zeitliche Ausdehnung des Lernens, seine räumliche Entgrenzung und die Aufforderung zu Selbststeuerung und Flexibilität betreffen im Zuge der skizzierten Entwicklung längst auch eine Bevölkerungsgruppe, die zunächst ausgenommen war, als die UNESCO in den 1960er-Jahren die Konzeption „Lifelong Education“ entwarf. Diese Konzeption beschränkte sich zunächst auf die erwerbsfähige Bevölkerung. Ihre Übertragung auf das späte Berufsleben und auch das nachberufliche Leben, hier insbesondere auf zivilgesellschaftliche und gesundheitsbezogene Handlungsfelder, ist noch recht neu. Die Frage nach dem Sinn wird selten als eine ethische Frage formuliert, dafür immer öfter als ökonomische – selbst von den damit befassten Fachkräften. Doch Lebenslanges Lernen wird zum problematischen Konzept, wenn es den Lernenden und den sie begleitenden Pädagogen und Pädagoginnen normativ und praktisch den Blick auf das Selbst, auf das eigene Wollen verstellt und vor allem, wenn „andere“, abweichende Bewältigungsformen und „Lebenskünste“ dadurch delegitimiert oder um jeden Preis normalisiert werden sollen.[16]

Der pädagogische Fachdiskurs stimmt weitgehend darin überein, dass Bildung eine Verschiebung erfährt, wenn ökonomisch-politische Machtallianzen den Menschen einseitig festlegen auf seine Rolle im volks- und betriebswirtschaftlichen Verwertungsprozess. Gleichwohl finden sich im Diskurs zwei gegensätzliche Positionen: Auf der einen Seite steht die Thematisierung von Bildung als empirisch fassbare „Größe, mit der unter Wettbewerbsbedingungen gehandelt werden kann“[17]. Bildung entspricht dann Qualifizierung. Sie wird zum Teilnahmeversprechen für den Arbeitsmarkt und damit losgelöst von ihrem utopisch widerständigen

Lebenslanges Lernen = Bildung von Humankapital?

Gehalt. Auf der anderen Seite steht das Festhalten am utopisch widerständigen Gehalt von Bildung sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft. Hier bleibt Bildung ihrem traditionell aufklärerischen Ideal verhaftet. Betont wird die Ermöglichung eines kritischen Potenzials, ein offener Bedeutungshorizont, der weder vorzugeben noch zu messen oder zu beschleunigen ist.[18] Aus dieser Position heraus wird die Marginalisierung von Bildung durch eine – oft demografisch begründete – Engführung heftig kritisiert und aus Sicht der adressierten Subjekte gefragt:

> Was wollen Menschen wann in ihrem Leben lernen und wie kann das gelingen? Wie kann dieser Prozess eventuell professionell begleitet werden? Welche Chancen und welche Zumutungen stecken im demografisierten Bildungsdiskurs?

[15] Vgl. Göhlich, M./Zierfas, J. (2007): Eine pädagogische Theorie des Lernens. In: Dies.: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart, S. 180–193.

[16] Vgl. Aner, K. (2012): „Im Alter ein Mensch bleiben“. Was sind uns die Alten wirklich wert? In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie (ZfGG) 45, S. 585–586.

[17] Brachmann, J./Anhalt, E. (2009): Unter anderem „Bildung“ – Zur topischen Engführung des pädagogischen Diskurses. In: W. Melzer/R. Tippelt (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der DGfE. Opladen & Farmington Hills, S. 249.

[18] Vgl.: Breinbauer, I. M. (2008): Bildung als Antwort ...? In: D. Ferring/M. Haller/H. Meyer-Wolters/T. Michels (Hrsg.): Soziokulturelle Perspektiven des Alters. Transdisziplinäre Perspektiven. Würzburg, S. 273–292.