

Bubolz-Lutz/Engler/Kricheldorf/Schramek

Geragogik

Bildung und Lernen im Prozess
des Alterns

Das Lehrbuch

2., erweiterte und
überarbeitete Auflage

Kohlhammer

Kohlhammer

Die Autorinnen



Prof. Dr. Elisabeth Bubolz-Lutz, Lehrbefugnis für das Fach Geragogik an der Universität Duisburg-Essen; bis 2021 Direktorin des Forschungsinstitut Geragogik, Witten. Seit 1976 mit den Grundlegungen zur Bildung im Alter befasst und Mitglied des Fachbeirates »Digitalisierung und Bildung älterer Menschen« beim BMFSFJ.



Prof. Dr. Stefanie Engler ist Professorin für »Wissenschaft Soziale Arbeit« und Prorektorin für Lehre an der Evangelischen Hochschule Freiburg. Bis 2020 war sie Forschungs koordinatorin an der Katholischen Hochschule Freiburg und ist aktuell Sprecherin des AK Geragogik (Arbeitskreis in der DGGG).



Prof. Dr. Cornelia Kricheldorff, Dipl. Sozialgerontologin und Dipl. Sozialpädagogin, lehrt und forscht seit vielen Jahren zum Thema Geragogik. Gründungsmitglied des AK Geragogik in der DGGG. Professorin für Soziale Gerontologie und Prorektorin an der Katholischen Hochschule Freiburg bis September 2020.



Prof. Dr. Renate Schramek ist Professorin für Gesundheitsdidaktik, Bildungs- u. Lernprozesse an der HS Gesundheit in Bochum. Sie ist Gründungsmitglied und Sprecherin des AK Geragogik im Wissenschaftlichen Beirat des ZAWiW (Universität Ulm) und im Vorstand der Interdisziplinären Fachgesellschaft für Didaktik Gesundheit e. V. (IFDG).

Elisabeth Bubolz-Lutz
Stefanie Engler
Cornelia Kricheldorff
Renate Schramek

Geragogik

Bildung und Lernen im
Prozess des Alterns

Das Lehrbuch

2., erweiterte und überarbeitete Auflage

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

Dieses Werk enthält Hinweise/Links zu externen Websites Dritter, auf deren Inhalt der Verlag keinen Einfluss hat und die der Haftung der jeweiligen Seitenanbieter oder -betreiber unterliegen. Zum Zeitpunkt der Verlinkung wurden die externen Websites auf mögliche Rechtsverstöße überprüft und dabei keine Rechtsverletzung festgestellt. Ohne konkrete Hinweise auf eine solche Rechtsverletzung ist eine permanente inhaltliche Kontrolle der verlinkten Seiten nicht zumutbar. Sollten jedoch Rechtsverletzungen bekannt werden, werden die betroffenen externen Links soweit möglich unverzüglich entfernt.

2., erweiterte und überarbeitete Auflage 2022

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-040692-6

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-040693-3

epub: ISBN 978-3-17-040694-0

Inhalt

Vorwort	11
1 Geragogik – begriffliche Klärungen	15
1.1 Zum Begriff Geragogik	15
1.1.1 Geragogik – Wege zum Verständnis des Begriffs.....	15
1.1.2 Geragogik – wissenschaftliche Disziplin und Praxis	15
1.1.3 Zugrundeliegende Wertorientierung.....	16
1.1.4 Geragogik – Verknüpfung von Forschung, Lehre und Praxis	16
1.1.5 Geragogische Denkprinzipien und Arbeitsweisen	17
1.2 Zu den Begriffen Lernen und Bildung.....	18
1.2.1 Geragogischer Diskurs zum Lernen – Lernen als Grundlage für Bildung.....	18
1.2.2 Bildung im Alter – ein Verständnismodell.....	25
1.3 Zu den Begriffen Alter und Altern	32
1.3.1 Alter(n) hat viele Gesichter – das Dritte, Vierte und Fünfte Alter.....	33
1.3.2 Theoretische Zugänge zum Altern	34
1.3.3 Merkmale des Alterns und ihre Bedeutung für die Geragogik...	35
1.4 Gegenstandsbereich der Geragogik	40
2 Historische Entwicklung der Geragogik	43
2.1 Geschichte der Geragogik in Deutschland	44
2.2 Geschichte international: Europa und USA.....	56
3 Verortung der Geragogik	63
3.1 Zum Selbstverständnis der Geragogik als Profession	63
3.2 Zur Verortung der Geragogik innerhalb der Wissenschaften.....	65
3.3 Zum Wissenschaftsverständnis der Geragogik.....	68
3.4 Zur Bestimmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses.....	69
3.5 Merkmale der Geragogik als wissenschaftliche Disziplin.....	71
4 Grundlagen der Geragogik	75
4.1 Das Menschenbild – geragogische Grundorientierungen.....	76
4.1.1 Der Mensch als biologisches Wesen.....	78
4.1.2 Der Mensch als einzigartiges psychisches und geistiges Wesen...	80
4.1.3 Der Mensch als soziales und kulturelles Wesen	82
4.1.4 Der Mensch als ökologisches Wesen	83

4.1.5	Menschliche Entwicklung im Kontinuum von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.....	84
4.2	Begründungszusammenhänge und theoretische Grundlagen	88
4.2.1	Der sozialgerontologische Ansatz	89
4.2.2	Der kompetenzorientierte Ansatz.....	90
4.2.3	Der biografische Ansatz.....	94
4.2.4	Der gesellschaftspolitische Ansatz. Altersbildung im Kontext Lebenslangen Lernens.....	95
5	Die Geragogik in der aktuellen Forschung: Forschungsfelder und Forschungsmethoden.....	99
5.1	Forschungsfelder.....	100
5.2	Forschungsmethoden	103
5.2.1	Empirische Forschungsmethodik.....	103
5.2.2	Geisteswissenschaftliche Forschungsmethodik.....	109
5.3	Methodenkritische Anmerkungen.....	110
6	Forschungsergebnisse zu Bildungs- und Lernprozessen in der zweiten Lebenshälfte.....	112
6.1	Voraussetzungen und Bedingungen des Lernens im Alter – Ergebnisse der psychogerontologischen Forschung	113
6.1.1	Die Entwicklung der kognitiven Leistungsfähigkeit im Alter ...	114
6.1.2	Veränderungskapazität im Alter – Ergebnisse der Interventionsforschung	119
6.1.3	Lernmotivation und Lernwiderstände – Ergebnisse der psychologischen Lernforschung	121
6.2	Bildungsbeteiligung und Bildungsaktivität in unterschiedlichen Kontexten	125
6.2.1	Berufliche Weiterbildung.....	128
6.2.2	Allgemeine Weiterbildung	130
6.2.3	Informelle Lernkontexte	132
6.3	Einflussfaktoren auf die Bildungsbeteiligung.....	134
6.3.1	Soziodemografische Faktoren und Faktoren des beruflichen und privaten Lernumfelds.....	134
6.3.2	Motive für die Teilnahme und Teilnahmebarrieren.....	136
6.3.3	Institutionelle Rahmenbedingungen.....	139
6.4	Inklusion und Exklusion im Zusammenhang mit Bildung.....	140
6.4.1	Verständniszugänge und Begrifflichkeiten	141
6.4.2	Von Exklusion bedroht: Menschen mit Migrationserfahrung, Personen im hohen Alter, gesundheitlich Beeinträchtigte, Demenzerkrankte und pflegende Angehörige.....	142
6.5	Bildungseffekte – Ergebnisse, Forderungen und Empfehlungen.....	146
7	Aktuelle didaktische Prinzipien und Beispiele für ihre methodische Umsetzung	148
7.1	Differenzialität – zentrales Merkmal einer Didaktik in Bezug auf die zweite Lebenshälfte	150

7.2	Didaktische Prinzipien und methodische Zugänge	154
7.2.1	Verknüpfung von Reflexion und Handeln	154
7.2.2	Anregung zum Erfahrungsaustausch	157
7.2.3	Thematisierung der Lernbiografie	159
7.2.4	Förderung der Selbst- und Mitbestimmung.....	160
7.2.5	Ermöglichung von Kontakt und Zugehörigkeit.....	165
7.2.6	Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen	166
7.2.7	Einbindung in Lebenszusammenhänge, den Sozialraum und Netzwerke.....	169
7.2.8	Schaffung von anregenden Lernumgebungen	172
7.2.9	Weiterführung – Lernmotivationen als Ausgangspunkt für didaktisches Handeln.....	173
7.3	Zum Konzept der Ermöglichungsdidaktik	174
7.3.1	Zum Konzept.....	174
7.3.2	Zu Effekten, Grenzen und Begründungen des Ansatzes	176
7.3.3	Auf- und Ausbau von Ermöglichungsstrukturen – ein Zukunftsprojekt	178
7.4	Geragogische Aufgaben, Haltungen und Kompetenzen in der Praxis...	180
7.4.1	Geragogisches Aufgabenspektrum.....	181
7.4.2	Geragogisch-didaktische Kompetenzen	183
7.4.3	Zur Qualifizierung von Geragog*innen.....	185
8	Bildungsthemen.....	188
8.1	Biografie und Identität	188
8.1.1	Begriffsklärungen im Zusammenhang mit Biografie und Identität	188
8.1.2	Biografearbeit und Identitätsentwicklung im Alter.....	191
8.1.3	Formen und Konzepte der Biografearbeit	192
8.2	Sinn und Spiritualität	193
8.2.1	Begriffsklärungen: Lebenssinn, Religiosität und Spiritualität	194
8.2.2	Geragogische Ansätze zur Begleitung bei Sinnsuche und Sinnfindung.....	196
8.3	Kreative Lebensgestaltung.....	198
8.3.1	Begriffsbestimmung: Kreativität	198
8.3.2	Bildungsanliegen Kreativität	199
8.3.3	Kulturelle Bildung	201
8.3.4	Kreative Lebensgestaltung und mitverantwortliche Lebensführung im Alter	202
8.4	Ökologie und Nachhaltigkeit.....	203
8.4.1	Zum Begriff »nachhaltige Entwicklung«.....	204
8.4.2	Das Konzept der Nachhaltigkeit in der Altersbildung.....	204
8.4.3	Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen als geragogisches Ziel.....	205
8.4.4	Praxisbeispiel »Klimawandel« – Projekte und Formate.....	206
8.4.5	Nachhaltige Bildung – Beispiel für die Zukunftsorientierung der Geragogik	206

8.5	Gesundheit, Krankheit, Behinderung.....	207
8.5.1	Gesundheit, Krankheit und Behinderung: Begriffe und Konzepte	208
8.5.2	Gesundheitsförderung und Gesundheitsbildung	211
8.6	Generationendialog	214
8.6.1	Unterschiedliche Generationenbegriffe.....	215
8.6.2	Generationenbeziehungen im privaten und außerfamilialen Bereich.....	216
8.6.3	Aktuelle Entwicklungen in Bezug auf Generationenverhältnisse	218
8.6.4	Intergenerationelle Bildung.....	219
8.7	Digitale Medien, Technik, Informations- und Kommunikationstechnologien.....	222
8.7.1	Zur Bedeutung von digitalen Medien, Technik und neuen Technologien für ältere Menschen.....	223
8.7.2	Medienbildung und Technikkompetenz im Alter.....	225
8.7.3	Formate der Technikbildung im Alter	226
8.7.4	Strukturen für Technikkompetenz.....	227
8.7.5	Ethische Überlegungen.....	228
8.8	Freiwilliges und bürgerschaftliches Engagement Älterer	230
8.8.1	Begriffliche Klärungen und Einordnungen.....	231
8.8.2	Engagementfelder und -formen im Alter.....	232
8.8.3	Effekte des Engagements.....	232
8.8.4	Lernarrangements im Kontext von Bürgerengagement.....	233
8.8.5	Strukturentwicklung für Bürgerengagement	234
9	Geragogische Handlungsfelder	239
9.1	Bildungsbereiche: Traditionelle, informelle und intermediäre Lernorte	239
9.1.1	Traditionelle Orte der Bildung im Alter.....	239
9.1.2	Informelle Lernorte.....	245
9.1.3	Intermediäre Lernorte	246
9.2	Altenhilfe und Pflege: Zielgruppen und Aufgabenstellungen	248
9.2.1	Alleinlebende Menschen mit Pflegebedarf in Privathaushalten...	248
9.2.2	Pflegende Angehörige und Familien	250
9.2.3	Bewohner*innen der stationären Langzeitpflege und Menschen mit Demenz	251
9.2.4	Förderung ehrenamtlicher, pflegeunterstützender Dienste und der Selbsthilfe	252
9.2.5	Professionelle Kräfte in Altenhilfe und Pflege – komplexe Aufgaben	253
9.3	Arbeitswelt und Betrieb.....	254
9.4	Gesundheitswesen	257
9.5	Neue Handlungsfelder in Kommune und Quartier.....	259

10	Qualitätsentwicklung	263
10.1	Hintergrund, Begriff, Stand der Forschung und Bedeutung von Qualitätsentwicklung.....	264
10.2	Qualitätsziele in der Altersbildung – ein Beispiel	266
11	Ausblick: Geragogik als Bildung für eine Gesellschaft des langen Lebens...	271
11.1	Zur Förderung von Altersbildung in der Praxis.....	271
11.2	Zur Förderung von Reflexion und Handeln.....	273
11.3	Strategieentwicklung zu Kooperation und Koproduktion.....	274
11.4	Zum Auf- und Ausbau geragogischer Strukturen.....	275
11.5	Geragogik als Wegbereiterin für die Zukunft.....	276
	Literatur	278
	Stichwortverzeichnis	311

Vorwort

Das Leben im Alter ist zunehmend geprägt von globalen und gesellschaftlichen Veränderungen, von Individualisierungsprozessen und einem Verlust an Traditionen, aber auch von Megatrends wie der Digitalisierung. Immer mehr Menschen werden immer älter – bis 2050 soll sich in Europa ihre Anzahl mehr als verdoppeln. Eine wachsende Zahl von ihnen lebt alleine. Die Gestaltung und Bewältigung der eigenen Lebensbedingungen orientiert sich einerseits an gesellschaftlicher Teilhabe und einer als sinnvoll erlebten Form der Ausgestaltung dieser langen Phase sowie dem Tätigsein in einer biografischen Kontinuität. Andererseits geht es aber auch um den Umgang mit veränderten körperlichen Bedingungen und Einschränkungen bei Krankheit, Hilfe- und Pflegebedarf. Altern wird damit zu einem Prozess ständiger Bemühungen um eine immer wieder neu notwendig werdende Balance und Neuorientierung. Es bietet Chancen und Risiken gleichermaßen, verlangt ständig neue Anpassungsleistungen und stellt wachsende Anforderungen an die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft. Vom einzelnen Menschen her betrachtet erfüllt Bildungsarbeit beim Übergang ins höhere und hohe Alter eine wichtige Funktion in Bezug auf die individuelle Lebensgestaltung. Aus gesellschaftlicher Perspektive braucht eine funktionierende demokratische Gesellschaft die Beteiligung *aller* Generationen, denn die Entwicklung gesellschaftlicher Bedingungen und Möglichkeiten hängt davon ab, dass sich auch die Älteren beteiligen, ihre Erfahrungen, ihr Engagement und ihre Kompetenzen einbringen und bis ins hohe Alter ihr Interesse und ihre Neugier bewahren.

Die Geragogik befasst sich als relativ junge Wissenschaftsdisziplin mit den für Bildung im Alter notwendigen konzeptionellen Voraussetzungen und ermöglichenden Bedingungen. Sie hat eine erziehungs- und bildungswissenschaftliche Prägung und ist mittlerweile auch im Lehrangebot an Universitäten und Hochschulen verankert. Als Teildisziplin der Gerontologie nimmt sie eine immer wichtiger werdende Rolle ein. Zudem hat sie eine besondere Nähe zur Sozialen Arbeit. Fakt ist: Sie wird als wissenschaftliche Disziplin zunehmend wichtiger. Vor allem im Kontext der aktuellen Debatte um die Potenziale und das Erfahrungswissen älterer Menschen bekommt Bildung im Alter eine neue Aktualität: Lernen und Bildung werden als Anliegen des gesamten Lebens angesehen, in dem im intergenerationellen Austausch die Entwicklung einer humanen »Gesellschaft des langen Lebens« Gestalt annehmen kann. Bildung trägt zur Integration in die Gesellschaft bei, da sie zur Teilhabe und Partizipation am gesellschaftlichen Leben befähigt. Dadurch wirkt sie sinn- und identitätsstiftend und hat in mehrfacher Hinsicht eine gesundheitsfördernde Komponente. Aus diesem Grund gibt es sowohl ein gesellschaftliches Interesse an der Bildungsfähigkeit und -bereitschaft älterer Menschen als auch wichtige auf den Einzelnen bezogene Begründungen zur Ermöglichung und Förderung von Bildung.

Das vorliegende Lehrbuch Geragogik greift die mit Bildung und Alter(n) verbundenen Fragen auf und bietet eine theoretische Fundierung für die Bildungsarbeit im Kontext von Alter und Altern. Neben theoretischen und begriffssystematischen Grundlegungen

werden die sich ausdifferenzierenden thematischen Orientierungen und Handlungsfelder, konzeptionelle Ansätze, notwendige Rahmenbedingungen und Forschungsergebnisse sowie Herausforderungen an die Qualitätssicherung in den Blick genommen. Als Lehrbuch angelegt, werden hier auch jeweils wichtige Aspekte der konkreten Umsetzung in die Praxis aufgeführt, verbunden mit Fragen der Methodik und Didaktik. Zur Auseinandersetzung mit den speziellen Bedingungen, Ursachen und Wirkungen des demografischen Wandels sei auf den Forschungsstand anderer Disziplinen, besonders auf Demografieforschung und Gerontologie, verwiesen. Im vorliegenden Buch geht es speziell um eine geragogische Positionierung und die Entfaltung eines geragogischen Zugangs. Angesichts eines sehr weit gefassten Verständnisses von Altersbildung als einer Disziplin, die sowohl Bildung im Alter als auch Bildung für das Alter(n) und den Umgang mit dem Älterwerden und alten Menschen umfasst, wird die grundlegende Intention von Geragogik systematisch entwickelt und dargestellt. Diese besteht darin, Bildungskonzepte für die Herausforderungen der jeweils höchst unterschiedlichen und sehr individuellen Lebenssituationen im Prozess des Älterwerdens zu entwickeln und zu erproben. Dabei orientiert sie sich nicht am kalendarischen Alter, sondern an den sozialen Alterskategorien des Dritten, Vierten und Fünften Alters, die für die Spezifik typischer sozialer Bedingungen in der langen Lebensphase Alter stehen und mit den jeweils damit verbundenen Entwicklungs- und Bildungsherausforderungen verknüpft werden. Damit wird deutlich, wie ältere und alte Menschen, befähigt und ermutigt durch Lern- und Bildungsprozesse, den demografischen Wandel konstruktiv mitgestalten können. Benannt wird zudem, welche Bedingungen bereitgestellt werden können, damit Älterwerden gelingen kann.

In der vorliegenden zweiten erweiterten und überarbeiteten Auflage wird auf aktuelle Entwicklungen Bezug genommen, etwa auf

die Digitalisierung des Alltags, auf gesellschaftliche Anliegen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, auf Lernen und Bildung im Kontext von Sozialraumorientierung, Quartiersentwicklung und Bürgerengagement – jeweils auch im intergenerationellen und interdisziplinären Zusammenspiel.

Das Autorinnenteam hat sich aufgrund des Ausscheidens von Eva Gösken, der an dieser Stelle für die jahrelange konstruktive Zusammenarbeit gedankt wird, neu formiert – Stefanie Engler ist hinzugekommen. Die Autorinnen bringen unterschiedliche Professionslogiken ein, die auf der Schnittstelle von Bildungs- und Erziehungswissenschaft, Gerontologie, Gesundheitswissenschaften und Sozialer Arbeit verortet sind. Diese interdisziplinäre Perspektive entspricht der Realität der Geragogik in Theorie und Praxis, in Forschung und Lehre: Geragog*innen repräsentieren also unterschiedliche Disziplinen, deren verbindender Gegenstand die Beschäftigung mit Fragen der Bildung im Alter und über das Altern ist.¹

In umfangreichen Recherchen und in der Diskussion mit Fachkolleg*innen entstand so ein gemeinsam verantwortetes Fachbuch, das bewusst kein Herausgeberband ist. Es versteht sich als Beitrag zur Theoriebildung in der Geragogik und ist gleichzeitig ein Übersichtswerk über den aktuellen Stand und die verschiedenen in der Entwicklung befindlichen Ansätze. Die aktuellen fachlichen Diskussionen in der Deutschen Fachgesellschaft für Gerontologie und Geriatrie (DGGG), hier vor allem im »Arbeitskreis Geragogik«, aber auch in der Fachgruppe »Soziale Arbeit in Kontexten des Alter(n)s« der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) und die

1 Auch der Umgang mit Sprache hat sich in den vergangenen zehn Jahren deutlich verändert. Aus diesem Grunde hat sich das Autorinnenteam für die Verwendung gendersensibler und -gerechter Formulierungen entschieden. Der Genderstern ist dabei Ausdruck der Berücksichtigung und Anerkennung von Genderdiversität.

Diskurse im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und dort mit Kolleg*innen aus der Erwachsenenbildung und Weiterbildung haben uns viele Anregungen und Hinweise geliefert, die in die vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage des Buches eingeflossen sind. Zu seinem Gelingen haben somit viele verschiedene Fachvertreter*innen mit ihrer Expertise beige-

tragen, unter anderem auch unsere verstorbenen Kollegen Matthias Pfaff und Detlef Knopf. Ihnen allen gilt an dieser Stelle unser besonderer Dank.

Prof. Dr. Elisabeth Bubolz-Lutz	Monheim
Prof. Dr. Stefanie Engler	Freiburg
Prof. Dr. Cornelia Kricheldorf	Freiburg
Prof. Dr. Renate Schramek	Bochum

1 Geragogik – begriffliche Klärungen

Die Geragogik hat sich als Wissenschaftsdisziplin inzwischen in den einschlägigen Fachdiskursen zum Thema »Bildung und Alter« gut etabliert. Sie wird in speziellen Studienprogrammen und -modulen gelehrt und hat in Fachveröffentlichungen zunehmend Verbreitung gefunden. Geragogik versteht sich als interdisziplinär ausgerichtet und ist, auch über die Altersphase hinaus, als intergenerationelle Bildungsarbeit in vielen Kontexten mittlerweile verankert. Obwohl sich auch immer noch eine Diversität parallel verwendeter Fach-

termini findet, wie Altenbildung, Altenpädagogik, Gerontagogik, Gerontologische Bildungsarbeit, Lebenslanges Lernen, Weiterbildung im Alter, also ein gewisser Dissens der Begrifflichkeiten besteht, hat sich die Bezeichnung Geragogik doch in Theorie und Praxis immer stärker durchgesetzt. Bedingt durch die sprachliche Nähe zur Pädagogik einerseits und zur Gerontologie andererseits hat die Bezeichnung »Geragogik« eine deutliche Aussagekraft hinsichtlich ihrer Orientierung und Ausrichtung.

1.1 Zum Begriff Geragogik

1.1.1 Geragogik – Wege zum Verständnis des Begriffs

Der Begriff »Geragogik« kommt aus dem Altgriechischen. Er setzt sich zusammen aus den Worten »Geraios/Geraros« in der Bedeutung von »alt« beziehungsweise »der Alte« und aus dem Wort »Ago«, was im engeren Wortsinn »ich führe hin, ich geleite, ich zeige den Weg« bedeutet. In der deutschsprachigen Fachliteratur findet sich der Begriff seit den 1960er Jahren häufiger (vgl. Petzold, 1965). 1971 definierte der Erziehungswissenschaftler Hans Mieskes die Geragogik als »Pädagogik des alternden und alten Menschen« – sie sei die Wissenschaft von den pädagogischen Bedingungen, Begleiterscheinungen beziehungsweise Folgen des Alterungsprozesses (vgl. Mieskes, 1971).

1.1.2 Geragogik – wissenschaftliche Disziplin und Praxis

Die Geragogik hat sich in den vergangenen 50 Jahren sowohl als wissenschaftliche Disziplin als auch als einschlägige Praxis zunehmend etabliert (vgl. Schramek, Kricheldorf, Schmidt-Hertha & Steinfort-Diedenhofen, 2018; Bubolz-Lutz, Gösken, Kricheldorf & Schramek, 2010). Dass es wichtig ist, den Prozess des Alterns in Zusammenhang mit Lern- und Bildungsherausforderungen zu sehen, liegt auf der Hand: Der rasche gesellschaftliche Wandel fordert jeden Einzelnen bis ins hohe Alter zu »lebenslangem Lernen« auf. Aber auch umgekehrt ist die Ausgestaltung einer »Gesellschaft des langen Lebens« nur durch Lern- und Bildungsprozesse im

Alter, im Hinblick auf gelingendes Altern und zum Umgang mit Älteren denkbar. So wird Bildung zum konstituierenden Faktor für die gesamtgesellschaftliche Aufgabe der Gestaltung der langen Lebensphase »Alter« und des demografischen Wandels.

Geragogik umfasst – in Analogie zur Pädagogik – sowohl die Praxis als auch Wissenschaft und Lehre. Ihr Gegenstandsbereich ist die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen im Alter. In der Auseinandersetzung über die Gestaltung von Lernprozessen für die zweite Lebenshälfte werden zwei Perspektiven wirksam: die Perspektive der Älteren selbst und die derjenigen, die mit älteren Personen leben, lernen und arbeiten. Dies können professionelle, bürgerschaftlich engagierte oder andere Kontaktpersonen sein. So geht es der Geragogik um beides: durch Lernen und Bildung das eigene Altern reflektierend zu gestalten, wie auch darum, Lern- und Bildungsprozesse gezielt zu ermöglichen, d. h. zu initiieren und zu begleiten.

1.1.3 Zugrundeliegende Wertorientierung

Die Geragogik versteht sich nicht nur als eine empirisch arbeitende Wissenschaft, sondern orientiert sich sowohl an der Tradition der geisteswissenschaftlichen als auch der emanzipatorischen Pädagogik. Sie vertritt ein Menschenbild, das sich an personaler Würde und Autonomie orientiert und bezieht sich auf ein Gesellschaftsverständnis, das allen Menschen, in allen Lebensphasen, ein Recht auf Bildung und damit auch auf Teilhabe an öffentlich organisierten Lernangeboten zugesteht. Selbst wenn einzelne Richtungen der Geragogik unterschiedliche Schwerpunkte setzen, herrscht Übereinstimmung im Hinblick auf die Wahl eines mehrperspektivischen Ansatzes: Demnach erforscht die Geragogik nicht nur die *individuellen Lerninteressen* und in diesem Zusammenhang auch die Lebenslagen und Lebensstile im Alter. Sie reflektiert

vielmehr auch – und das vor allem auf der Basis von Forschungsarbeiten im Kontext der Sozialen Gerontologie und der Sozialen Arbeit – die *strukturellen Gefährdungen* der menschlichen Entwicklung durch Faktoren sozialer Ungleichheit in der zweiten Lebenshälfte (Kricheldorf & Klott, 2017). Als anwendungsbezogene Disziplin zielt Geragogik auf die Entwicklung von Möglichkeiten der Einflussnahme und Partizipation Älterer. Die von ihr vertretene »Ermöglichungsdidaktik« intendiert die Bereitstellung lernförderlicher Bedingungen, die ältere und sehr alte Menschen anregen sollen, als »Experten in eigener Sache« ihre Lebens- und Lernpotenziale zu entdecken (Kricheldorf, 2020b). Unterstützt werden sollen damit Identitätsentwicklung, Selbstbildung und verantwortliches gesellschaftsbezogenes Handeln (Steinfort, 2010; Bubolz-Lutz & Steinfort, 2006).

1.1.4 Geragogik – Verknüpfung von Forschung, Lehre und Praxis

Ein Kennzeichen der aktuellen Entwicklung in der Geragogik ist die enge Verzahnung von Theorie und Praxis. Ohne die Strukturverschiedenheit beider Bereiche außer Acht zu lassen, zielt die Geragogik darauf, Erkenntnisse zu Bildung und Lernen in Bezug auf das Alter zu gewinnen, die zur Gestaltung von Lernarrangements hilfreich sein können. Die so intendierte Verbindung von Theorie und Praxis ist als kontinuierlicher Diskurs von Forscher*innen und Praktiker*innen gedacht – möglichst unter Einbezug von vielen unterschiedlichen Sichtweisen. So analysiert geragogische Forschung etwa bestehende Bedarfslagen und Bildungsstrukturen (Kolland et. al., 2018; Kricheldorf, 2018b; Kolland, 2005), um darauf aufbauend Lernformate für spezielle Zielgruppen in der Praxis zu entwickeln und zu erproben, wie zum Beispiel Menschen im hohen Alter, Ehrenamtliche oder bildungsungewohnte Ältere (vgl. Klein, Merkle & Molter,

2021). Geragogische Forschungsarbeiten liefern beispielsweise auf der Basis von Interviews mit älteren Menschen und professionellen Akteuren, die mit Älteren arbeiten, also im Rahmen qualitativer Forschungsansätze, auch die Datenbasis für die Identifikation von Qualitätsmerkmalen für eine professionelle Altenarbeit und Altersbildung. Die konsentierten Qualitätsziele können dann eine Orientierungsfunktion für die Bildungsarbeit mit Älteren haben. (vgl. Köster, Schramek & Dorn, 2008).

Die *geragogische Praxis* verfolgt das Ziel, durch professionell angeregte und begleitete Lernprozesse Ältere dabei zu unterstützen, ihre individuellen Ressourcen und Potenziale zu erkennen und weiterzuentwickeln sowie die eigenen (Lern-)Bedürfnisse zu artikulieren und ihnen verantwortlich Rechnung zu tragen. Vor dem Hintergrund von Erfahrungsmangel und Erfahrungsarmut im Lebensalltag, vor allem bei hochaltrigen Menschen mit eingeschränktem Bewegungsradius, wird darauf hingewirkt, vorhandene Kompetenzen zu erhalten und die Handlungsfähigkeit zu steigern. In Projektkontexten wird immer wieder versucht, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden (vgl. Schramek et. al., 2018; Kricheldorf, 2021).

Die *geragogische Forschung* knüpft an entwicklungspsychologische Modelle der Lebenslaufforschung an, die die Lern- und Entwicklungsbereitschaft wie auch die Lern- und Entwicklungsfähigkeiten in den jeweiligen Lebensphasen erforschen (vgl. Staudinger & Schindler, 2002; Lehr, 2006, 2007). Da sie die Erkenntnisse gerontopsychologischer und neurobiologischer Forschung in ihre Konzeptentwicklungen mit einbezieht, steht sie präventiv-therapeutischen Ansätzen der Interventionsgerontologie sehr nahe. Dennoch bietet sie einen deutlich weiteren Horizont, in dem sowohl philosophische als auch theologische, weltanschauliche und spirituelle Perspektiven eine Rolle spielen. Die auf Forschungsergebnissen beruhenden Konzeptionen gehen von den Lebensthemen der Älte-

ren selbst aus, die etwa mit der Leitdifferenz Sicherheit/Unsicherheit im Alter konfrontiert sind. Es sind aber auch gesellschaftliche Bedarfslagen, die zur Sprache kommen sollen: Älteren und sehr alten Menschen soll es durch Lernen und Bildung möglich werden, auf wirksame Weise zur Entwicklung einer »Gesellschaft des langen Lebens« beizutragen, in der das Leitbild des menschenwürdigen Alterns als globales und gesellschaftliches, gemeinsames Anliegen aller Generationen verfolgt wird.

Die entsprechende *geragogische Lehre* findet an Universitäten, Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, Akademien, Volkshochschulen, Einrichtungen der Beruflichen Weiterbildung für Pflegeberufe usw. statt. Innerhalb der Hochschullandschaft hat sich die Geragogik in Deutschland, Österreich und der Schweiz zunehmend etabliert.

1.1.5 Geragogische Denkprinzipien und Arbeitsweisen

In Forschung, Lehre und Praxis arbeitet die Geragogik (► Kap. 3.5)

- *interdisziplinär* – da sie sich aufgrund der gemeinsamen Forschung unterschiedlicher Fachrichtungen und der gemeinsamen Praxis zwischen unterschiedlichen Professionen konstituiert,
- *praxeologisch* – da sie eine enge Verzahnung und Rückkoppelung von Forschung, Lehre und Praxis praktiziert und hierfür spezielle Strukturen und Arbeitsweisen entwickelt,
- *partizipativ* – da sich Ältere aktiv am Forschungsprozess beteiligen und die Entwicklung didaktischer Konzeptionen daran gemessen wird, in welchem Umfang sie Partizipation ermöglicht,
- *lebenslauforientiert* – da sie die Lern- und Entwicklungsprozesse in der zweiten Le-

benshälfte in den Kontext des gesamten Lebenslaufs eingebettet sieht. Im Fokus des Forschungsinteresses stehen sowohl intra- als auch intergenerationelle Lernprozesse über den ganzen Lebenslauf hinweg; Geragogik befasst sich auch damit, Auseinandersetzung mit Themen des Alterns in Kindergarten, Schule usw. zu initiieren,

- *wertorientiert* – da ein an Würde, Selbstbestimmung und Intersubjektivität orientiertes Menschenbild die Grundlage für Forschung und Praxis bildet. Das einseitig an einer Leistungskultur ausgerichtete Leitbild eines »Aktiven Alters« wird relativiert durch ein Leitbild, in dem »aktiven« und »passiven« Lebensstilen im Alter glei-

chermaßen Wertschätzung entgegengebracht und in dem »Eigen-Sinn« der Älteren Rechnung getragen wird (Schütendorf, 2008).

Zusammenfassung

Als Geragogik wird die wissenschaftliche Disziplin bezeichnet, die sich am Leitbild von Menschenwürde und Partizipation im Alter orientiert, Bildungsprozesse in der zweiten Lebenshälfte erforscht, Bildungskonzepte mit Älteren und für das Alter entwickelt und erprobt und diese in die Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Arbeit mit Älteren einbringt.

1.2 Zu den Begriffen Lernen und Bildung

Um den Gegenstandsbereich der Geragogik zu umschreiben, kommen in der Literatur diverse Begriffe zur Anwendung: auf der einen Seite Lernen im Alter, lebensbegleitendes Lernen, auf der anderen Seite Bildungsarbeit mit alten Menschen, Bildung im Alter. Die zentralen Begriffe »Lernen« und »Bildung« werden in der einschlägigen Literatur zum Teil parallel, zum Teil synonym gebraucht. Manche Autor*innen bezeichnen als »Lernen«, was andere als »Bildung« bezeichnen, sodass sich deutliche Unschärfen und Überschneidungen in den Fachdiskursen ergeben. Zwar folgt die Geragogik klaren begrifflichen Unterscheidungen, dennoch kann die systematisierende Unterscheidung hier nicht durchgängig aufrechterhalten werden – zu unterschiedlich erweist sich der Gebrauch der Begriffe in der gesamten einschlägigen Fachliteratur. Wo auf fachwissenschaftliche Texte Bezug genommen wird, geschieht dies unter Anpassung an den dort jeweils vorgefundenen Begriffsgebrauch.

1.2.1 Geragogischer Diskurs zum Lernen – Lernen als Grundlage für Bildung

Bei allen Unterschieden im Verständnis von Lernen besteht dennoch Übereinkunft darüber, dass Lernen ein grundlegender Vorgang und Prozess im Leben des Menschen darstellt. Lernen ermöglicht es, sich an unterschiedliche natürliche wie kulturelle Lebensbedingungen jeweils anzupassen und diese aktiv auch zu gestalten. Die Fähigkeit zu lernen ist deshalb die Grundlage für eine Bildung, die den Aspekt der Reflexivität und der bewussten Mitgestaltung (Co-Kreation) umfasst.

Lernen wird im geragogischen Kontext also ganz grundsätzlich als basale Fähigkeit des Menschen verstanden, die Anpassung an unterschiedliche und sich im Alternsprozess verändernde Lebensbedingungen und -umstände selbst gesteuert zu vollziehen. Die dafür notwendigen Lernprozesse sind in der Mehrzahl

informeller Art, sie geschehen oft nebenbei und unbemerkt, und sie sind in den Bezügen des Alltags verankert (Kricheldorf, 2020b und 2021; Bubolz-Lutz et al., 2010). Diese grundlegende Fähigkeit zu lernen stellt gleichzeitig die allgemeine Grundlage für *Bildung* dar.

Der Lernbegriff in der Tradition der Lernpsychologie

Psychologische Lerntheorien (auch verhaltenswissenschaftliche Lerntheorien genannt) versuchen zu erklären, wie Personen lernen. Sie lassen sich in zwei Hauptgruppen einteilen: die behavioristischen und die kognitivistischen Lerntheorien. Viele Autor*innen unterscheiden innerhalb dieses lerntheoretischen Bezugsrahmens drei Paradigmen des Lernens: das behavioristische Paradigma, das kognitivistische Paradigma und das Paradigma des situierten Lernens.

- Nach dem *behavioristischen Paradigma* (bis in die 1960er Jahre) ist Lernen ein durch äußere Wirkfaktoren (Reize, Verstärkungen) gesteuerter Prozess der Verhaltensänderung. Spätere Theorien erweitern das einfache Reiz-Reaktions-Modell um intervenierende Variablen, wie z. B. bisherige individuelle Lernerfahrungen, Werthaltungen, Erwartungen sowie andere kognitive Faktoren (vgl. Schmidt, 1987, S. 631). Definiert wird Lernen in der Tradition der verhaltenswissenschaftlichen Lerntheorien üblicherweise als »die relativ dauerhafte Änderung von Verhalten aufgrund von Erfahrung, d. h. von Interaktionen eines Organismus mit seiner Umwelt. Nicht gemeint sind Verhaltensänderungen aufgrund genetisch programmierter Entwicklungsschritte (Reifung) und aufgrund vorübergehender Zustände wie Ermüdung oder Rausch« (Skowronek, 2001, S. 212). In neueren Definitionen werden neben Verhaltensänderungen auch Änderungen der Verhaltensmöglichkeiten berücksichtigt: »Dies bedeutet, dass

der Lerner nach Abschluss des Lernprozesses sich anders verhalten, anders denken, anders wollen, anders handeln kann« (Edelmann, 2000, S. 278).

Beispiel

Der Autofahrer lernt, auf die Bremse zu treten (Reaktion), sobald ein Stoppschild auftaucht (Reiz). ODER: Wer sich einmal verbrannt hat, fasst nicht mehr auf die heiße Herdplatte.

- In den 1960er Jahren verlor das behavioristische Paradigma durch die sogenannte »kognitive Wende« an Bedeutung. Nach dem *kognitivistischen Paradigma* wird Lernen im weitesten Sinne als Informationsverarbeitung verstanden. Bei dieser Betrachtungsweise geht es also um die Prozesse, die *im* lernenden Organismus vor sich gehen, wie z. B. Wahrnehmen, Denken, Verstehen, Erinnern, Problemlösen, Schlussfolgern. Während behavioristische Lerntheorien schwerpunktmäßig die äußeren Bedingungen des Lernens (Auslösung von Reaktionen durch Reize) beschreiben, rückt bei den kognitiven Lerntheorien die innere Repräsentation der Umwelt in den Mittelpunkt des Interesses. Der *Konstruktivismus* – wenn er als Teilbereich des Kognitivismus verstanden wird (vgl. Plassmann & Schmitt, 2007) – stellt bei den internen Verarbeitungsprozessen besonders die individuelle Wahrnehmung, Interpretation und Konstruktion von Wirklichkeit heraus. Entsprechend steht nicht der Verarbeitungsprozess aufgrund einer Wechselwirkung von Außenreizen und Informationsverarbeitung im Mittelpunkt, sondern die Konstruktion einer individuellen und subjektiven Welt eines Individuums (Plassmann & Schmitt, 2007). Diese subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen beeinflussen dann wiederum die Sichtweisen und Verhaltensweisen des Individuums.
- Ein drittes Paradigma ist das des *situierten Lernens*. Lernen wird hier als jeweils in

einer bestimmten Lernumwelt situiertes Geschehen betrachtet. Im deutschen Sprachraum wird diese Theorie meist im Kontext der Konstruktivismusdebatte gesehen. Entsprechend wird Lernen in diesem Paradigma auch als aktiver Konstruktionsprozess verstanden. Der Fokus der Betrachtung liegt jedoch auf den Besonderheiten der materiellen und sozialen Situation, in der das Lernen stattfindet. Als von zentraler Bedeutung wird die Rolle sozialer Interaktion gesehen, weil sie den Lernenden die Möglichkeit gibt, Erfahrungen zu machen und Kompetenzen zu entwickeln. Ein anderer wichtiger Aspekt ist die Gestaltung von Lernumgebungen. Lernen wird laut diesem Ansatz gefördert, wenn Lernende die Möglichkeit haben, sich mit der Lösung authentischer (möglichst persönlich bedeutsamer) Probleme zu befassen.

Der Lernbegriff in der Erwachsenenbildung

Das Lernen von Erwachsenen wurde erst im Zusammenhang mit der Diskussion um das lebenslange Lernen verstärkt in den Blick genommen. Zugleich wurde auch die Frage nach der Lernfähigkeit mit zunehmendem Alter gestellt (► Kap. 6.1). Wenn wir davon ausgehen, dass Lernen ein grundlegender Lebensprozess ist, der von der Geburt bis zum Tode stattfindet, so bedarf es besonderer Klärungen, um einen für das Lernen im Erwachsenenalter und Alter theoretisch angemessenen Lernbegriff zu gewinnen.

Für das Erwachsenenlernen hat sich ein Lernverständnis herausgebildet, das markiert wird durch den Wechsel der wissenschaftlichen Perspektive: weg vom Paradigma des behavioristischen Lernens hin zum konstruktivistischen Paradigma.

Der Konstruktivismus – als theoretische Basis dieses Modells – untersucht die Art und Weise, wie wir Menschen unsere eigenen

Wirklichkeiten erschaffen (vgl. Watzlawick, 1986, S. 115). Er geht davon aus, dass das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrung konstruieren kann. Allein das, was wir aus unserer Erfahrung machen, bildet die Welt, in der wir bewusst leben (vgl. Glasersfeld, 1998, S. 22).

Grundlegend für ein konstruktivistisches Lernverständnis ist einerseits das Prinzip der Selbstorganisation, demzufolge Lernende und Lehrende als lebende Systeme anzusehen sind, die autonom und selbstreferenziell (selbstbezüglich) handeln. Andererseits ist aber gleichermaßen der Deutungsaspekt grundlegend, demzufolge die Akteure sich ihre subjektive Wirklichkeit in einem oft unbewussten Prozess selbst »konstruieren« und auf der Grundlage dieser Konstruktionen handeln beziehungsweise lehren und lernen (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 7 f). Lernen wird mithin als ein aktiv-konstruktives Handeln von Lernenden verstanden.

Im Hinblick auf das Lernen Erwachsener bedeutet dies u. a.:

- Es ist in hohem Maße biografie- und erfahrungsabhängig. Es vollzieht sich immer auf der Folie vorausgegangenen Lernens und früherer Erfahrungen. Anders ausgedrückt: Erwachsenenlernen vollzieht sich immer in der durch die Konstruktionen des Erwachsenen vorgedeuteten Welt (vgl. Siebert, 1996, S. 27) und ist oft selektiv im Hinblick auf das, was in vorhandene, biografisch gewachsene kognitive Strukturen hineinpasst (Bestätigungs- oder Anschlusslernen).
- Im konstruktivistischen Sinne ist Lernen ein autopoietischer, biografisch und lebensweltlich verankerter Lernprozess, der sich selbstgesteuert, selbstreferenziell und individuell vollzieht (vgl. ebd.).
- Lernen ist aber nicht nur ein individueller, sondern auch ein sozialer Prozess, insofern sich dieser in sozialen Kontexten vollzieht. Im Austausch mit anderen stoßen Lernende auf Erfahrungen, die von den eigenen

abweichen und Anlass zur Reflexion eigener Erfahrungen geben können. Gelernt wird also nicht nur durch Bestätigung, sondern auch durch Differenzerfahrungen. Insofern gilt für Lernangebote: Sie sollten zwar anschlussfähig sein, aber doch die Möglichkeit enthalten, von Vorerfahrungen abzuweichen.

- Die Lernenden sind für ihre Lernprozesse selbst verantwortlich. Auch Lernwiderstände und Lernverweigerungen können für sie unter Umständen sinnvoll und begründet sein (vgl. Siebert, 2004, S. 61).
- Der Konstruktivismus betont den Zusammenhang von Erkennen und Handeln; damit wird das alltägliche Erfahrungslernen, das Lernen »en passant« aufgewertet.

Das konstruktivistische Lernverständnis findet seinen Niederschlag in der didaktischen Konzeption des sogenannten selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernens (► Kap. 7). Hier geht es darum, den Lernprozess so zu gestalten, dass die Lernenden durch einen sicheren Rahmen und gute Lernbedingungen angeregt und ermutigt werden, ihren Lernprozess so weit wie möglich selbst »in die Hand zu nehmen«. Insofern erarbeiten sich die Teilnehmenden nicht nur neue Inhalte in einer ihnen entsprechenden Methodik, sondern sie erwerben die Kompetenz, im Alltag Lernprozesse gezielt selbst zu planen und erfolgreich zu gestalten.

Das Subjekt mit seinen Lebensinteressen im Zentrum

Wenn das Lernen Erwachsener in hohem Maße als aktiv-konstruktiver, selbstgesteuerter Prozess verstanden wird, dann heißt dies, dass das Subjekt selbst mit seinen Lerninteressen im Zentrum des Lernarrangements steht und dass auch dort, wo institutionelle Lernangebote gemacht werden, die didaktische Ausgangsfrage nicht lauten kann »Was *soll* der Einzelne lernen?«, sondern »Was *will* der Teilnehmende lernen?«

Klaus Holzkamp (1993) hat einen Lernbegriff entwickelt, der von den Lebensinteressen des Subjekts als Begründungen individuellen Lernens ausgeht und sich daher anbietet als Grundlage für einen erwachsenenbildnerischen Lernbegriff. Das Subjekt wird hier als »Intentionalitätszentrum« verstanden, das sich auf die Welt, auf andere und auf sich selbst bezieht. Subjektorientierung meint bei Holzkamp nie nur den Bezug auf autonome Subjekte, sondern auf Individuen, die immer schon in gesellschaftlichen Bezügen stehen.

Das Subjekt lernt, wenn es entsprechende Gründe dafür hat. Zum Lernen als einem aus den Lebensinteressen des Subjekts heraus begründeten Handeln kommt es, wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse stößt und sich dabei vor einer Handlungsproblematik sieht, die es nur durch Lernen überwinden kann. Gelernt wird also aufgrund von Diskrepanzerfahrungen, wenn das Subjekt durch ein von ihm empfundenes Handlungsproblem eine Irritation erfährt und sich durch Lernen eine erweiterte Handlungsfähigkeit verspricht (vgl. Schäffter, 1997 und 2001). Sind die äußeren Lernbedingungen so, dass sie sich mit seinen Lebens- und Lerninteressen verbinden lassen, kann es zu »expansivem Lernen« kommen, das heißt zu einem Lernen, das sowohl die eigenen als auch die gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten des Subjekts erweitert. Ansonsten kommt es zu Formen »defensiven Lernens«, die lediglich der Vermeidung von Sanktionen und der Bedrohungsabwehr dienen.

Holzkamps Lernbegriff zielt vorrangig auf intentionales, d. h. bewusstes und geplantes Lernen, nicht auf Formen inzidentellen Lernens beziehungsweise des Mitlernens »en passant«.

Um dem Lehr-Lern-Kurzschluss zu entkommen, d. h. der Vorstellung, dass in von außen gesetzten Lernarrangements das gelernt wird, was durch das jeweilige Arrangement beabsichtigt ist, müssen nach Holzkamp Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen geschaffen werden, innerhalb derer

die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden können (► Kap. 7).

Erwachsenenlernen ist mehr als institutionalisiertes und intendiertes Lernen

Im Rahmen der EU-Debatte um das Lebenslange Lernen (vgl. Europäische Kommission, 2001) wurde der Lernbegriff spezifiziert, u. a. nach dem Grad der Intentionalität des Lernens. Es wurden drei grundlegende Kategorien von Lerntätigkeiten unterschieden:

- Formales Lernen findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen. Es ist aus der Sicht der Lernenden zielgerichtet.
- Nicht-formales Lernen findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt. Es führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses, ist aber nichtsdestotrotz systematisch und zielgerichtet. Es kann stattfinden am Arbeitsplatz, im Rahmen der Aktivitäten von Organisationen wie z. B. Gewerkschaften, politischen Parteien, in Kursveranstaltungen etc.
- Informelles Lernen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Es handelt sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um intentionales Lernen, sondern oft um ein beiläufiges Lernen »en passant«.

Die Begriffe sind insofern irreführend, als nicht das Lernen selbst informell oder mehr oder weniger formal ist, sondern es sind die Kontexte und Situationen, in denen es stattfindet. Zudem wird auch in formalisierten Kontexten beiläufig gelernt. Man sollte deshalb eher von formalen, nicht-formalen und informellen Lernkontexten, Lernorten oder Lernmodalitäten sprechen (vgl. Barthelmes, 2005).

Erwachsenenlernen braucht einen umfassenden Lernbegriff

Die Unterscheidung verschiedener Lernmodalitäten liefert in jedem Fall einen Hinweis darauf, dass das lebensbegleitende Lernen – als Lernen über den gesamten Lebenslauf hinweg – nur mithilfe eines umfassenden Lernbegriffs angemessen erfasst werden kann. Dieser umfasst eine Vielzahl möglicher Lernformen.

Dem entspricht das von dem Erwachsenenbildner Ortfried Schäffter formulierte Verständnis von Lernen als Prozess »kognitiv strukturierender Umweltaneignung«. Lernende Umweltaneignung meint basale, teilweise nicht einmal bewusstsensfähige Prozesse wie Erlebnisse und Erfahrungen ebenso wie intendiertes Lernen durch Auseinandersetzung mit bestehenden Wissensbeständen. Dieser Prozess vollzieht sich auf mehreren Ebenen, die oft miteinander verknüpft sind. Die Ebenen lernender Umweltaneignung können auch selbst Gegenstand von Lernbemühungen sein.

Unterschieden werden:

- subjektspezifische *Empfindungen* auf der Wahrnehmungsebene, aber auch: Erwerb von Empfindsamkeit;
- *Erlebnisse* auf einer situativen Ebene, aber auch: Gewinnung von Erlebnisfähigkeit;
- *Erfahrungen* auf der Ebene eines Lebensverlaufs, aber auch: Gewinn von Erfahrungsfähigkeit; (Wieder-)Gewinn von Erinnerungsvormögen;
- *Erfahrungswissen*: biografisches Lernen, aber auch: Entwicklung (selbst-)reflexiver Kompetenz in Bezug auf neue Erfahrungsmöglichkeiten;
- *objektivierte Wissensbestände*: Wissenserwerb, aber auch: Rezeptionsfähigkeit für neues Wissen.

Hilfreich für die Geragogik ist dieser Lernbegriff insofern, als er neben dem Wissenser-

werb auch den Erwerb von Empfindungs- und Erlebnisfähigkeit sowie biografisches und selbstreflexives Lernen umfasst (vgl. Schäffter, 2000, S. 78 ff.).

Lehren und Lernen im Rahmen von Bildungsarbeit ruhen auf einer basalen Schicht von Aneignungsprozessen. Aus der Fülle der Lernmöglichkeiten und -aktivitäten wird im Lebenslauf nur eine geringe Anzahl in speziell dafür geschaffenen Lernarrangements bewusst aufgegriffen.

Lernen als Suchbewegung

Bestimmungsmerkmale für das Erwachsenenlernen ergeben sich auch aus der Analyse gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, die als Kontextbedingungen des Lernens wirksam werden und auf die mit je besonderen Formen der Lernorganisation geantwortet werden muss.

Schäffter hat modellartig vier Transformationsmuster im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse und veränderter Altersbilder und den dafür angemessenen Lern- beziehungsweise Lernorganisationsformen herausgearbeitet (vgl. Schäffter, 1998b, S. 24 ff.):

- *Lineare Transformation* → *Lernen als Qualifikationsprozess mit klarer Zielvorgabe*: Nach diesem Modell wird Lernen verstanden als Weiterbildung, die einen als defizitär erkannten Ausgangszustand durch den Erwerb neuer Kompetenzen auf einen klar definierten Zielzustand hin überwindet. Diese Struktur fand und findet sich vor allem in der beruflichen Weiterbildung im Sinne von Qualifizierungsmaßnahmen.
- *Zielbestimmte Transformation* → *Lernen als Prozess der Aufklärung*: In diesem Modell wird eine bestimmte Ausgangssituation von den Lernenden als problematisch im Sinne einer diffusen Betroffenheit erlebt und durch Orientierung an einem vorgegebenen Zielzustand zu überwinden versucht. So kann z. B. der Übergang aus dem

Erwerbsleben in den Ruhestand als problematische Ausgangssituation erlebt werden, für deren Lösung vonseiten der Bildungsanbieter das Leitbild vom erfolgreichen und produktiven Altern als Orientierungsmodell angeboten wird.

- *Zieloffene Transformation* → *Lernen als Suchbewegung*: Auch in diesem Modell geht das Lernen von einer als nicht mehr tragfähig erlebten Ausgangssituation aus, die jedoch nicht durch die Orientierung an einem vorgegebenen Leitbild überwunden wird, sondern durch Suchbewegungen, hin in Richtung einer persönlich zu erschließenden Ziel-Situation. So kann z. B. der Übergang in den Ruhestand als Aufbruchssituation erlebt werden, in der die selbstreflexive Frage nach Wünschen und Bedürfnissen für die Gestaltung der nachberuflichen Lebensphase zum Lernanlass wird.
- *Reflexive Transformation* → *Lernen als permanente Selbstvergewisserung*: In diesem letzten Modell wird Lernen als eine durch Wandlungsprozesse immer wieder herausgeforderte Neuorientierung konzipiert. Sowohl der Ausgangszustand der Lernenden muss im Sinne einer persönlichen Standortbestimmung reflexiv geklärt werden als auch die Richtung der Veränderung, die sie einschlagen wollen. Jede durch das Lernen neu gewonnene Ordnung kann jedoch durch neuerliche Wandlungsprozesse wieder infrage gestellt werden mit der Folge, dass die Permanenz des Wandels durch permanente Selbstvergewisserung und Neuorientierung beantwortet werden muss. Soweit es sich um strukturelle gesellschaftliche Wandlungsprozesse handelt, die vom Einzelnen immer wieder eine Neuanpassung verlangen, sieht Schäffter eine Aufgabe von Lernorganisation auch darin, Distanzierungsmöglichkeiten von einem permanenten Veränderungsdruck zu sichern. Damit erhält auch die Verweigerung von Lernen ihre Berechtigung.

Insgesamt gilt: Je offener und selbstgesteuerter biografische Entwicklungsverläufe werden, desto bedeutsamer werden auch jene Lernprozesse, die der offenen Entwicklungslogik der beiden letzten Modelle entsprechen. Zieloffene und reflexive Transformationsprozesse können also nach geragogischem Begriffsverständnis als Bildungsprozesse bezeichnet werden (► Kap. 1.2.2).

Funktionen und Wirkrichtungen lebenslaufbezogenen Lernens

Schäffter (1992) unterscheidet vier mögliche Funktionen oder Wirkrichtungen des lebenslaufbezogenen Lernens (► Abb. 1.1).

Lernen vollzieht sich demnach im Austausch eines lernenden Organismus mit seiner natürlichen, sozialen und kulturellen Umwelt als

- *Perzeption*: Aufnahmefähigkeit, Rezeptionsfähigkeit für Neues wird durch Einwirkung von außen angestoßen (*I Einwirkung*). Hier geht es um Lernen als Aufnahmeprozess für neue Impulse, um Lernoffenheit und damit um die Chance, lebensgeschichtlich verfestigte Erfahrungen lernend zu überschreiten.

- *Reflexion*: interner Verarbeitungs- und Wachstumsprozess (*II Binnenwirkung*). Hier geht es darum, Lerninhalte in ihrer persönlichen Bedeutung zu erschließen durch Konzentration auf die lernende Person selbst (z. B. im biografischen Lernen) oder auch auf Lernthemen, deren Bearbeitung von persönlich wichtigen Fragestellungen her organisiert wird.
- *Leistung*: anwendungsbezogener, auf soziale Produktivität in der Außenwelt bezogener Prozess (*III Außenwirkung*). Lernen in diesem Sinne meint die Qualifizierung für bestimmte Aufgaben, für die Bewältigung von Alltagssituationen oder für andere Anwendungskontexte.
- *Orientierung*: auf das Verstehen kollektiver Sinnzusammenhänge gerichteter Prozess (*IV Gesamtwirkung*). Hier geht es um Lernen als Auseinandersetzung mit der jeweiligen natürlichen, sozialen und kulturellen Umwelt im Außen, aber dann auch um eine Wendung nach innen – und damit um Weltdeutung und Sinnfindung.

Auch hier gilt: Nach dem geragogischen Verständnis können speziell die Funktionen von Reflexion und Orientierung als »Bildungsprozesse« bezeichnet werden. Die Übergänge vom Lern- zum Bildungsbegriff sind hier fließend.

Zusammenfassung

Unter Lernen verstehen wir zunächst Prozesse der konkreten Aneignung und Erweiterung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erfahrungen und Wissen, die sich in Verhaltensänderungen oder Möglichkeiten veränderten Verhaltens niederschlagen. Lernprozesse sind die Grundlage von Bildung.

Aus den Diskursen von Lernpsychologie und Erwachsenenbildung lassen sich wesentliche Bestimmungsmerkmale des Erwachsenenlernens ableiten:

- Lernen ist ein grundlegender Lebensprozess, der lebenslang andauert und sowohl basale als auch hochkomplexe Prozesse umfasst.
- Lernen ist ein aktiver, selbstgesteuerter und konstruktiver Prozess.
- Lernen ist ein biografisch und lebensweltlich verankerter Prozess.
- Lernen findet jeweils situativ, also an bestimmte Kontexte gebunden statt: sowohl in formalen wie in nicht-formalen und informellen Lernkontexten.

- Lernen geht vom Subjekt und seinen Lebens- und Lerninteressen aus.
- Lernen erfolgt im sozialen Austausch mit der Umwelt.
- Lernen kann verschiedene Wirkrichtungen haben; Funktionen sind: Perception, Reflexion, Leistung, Orientierung.
- Lernen kann je nach Intention sowohl ein zielbezogener Qualifizierungsprozess sein als auch ein Prozess zieloffener Suchbewegungen im Sinne reflexiver Selbstklärung, Orientierung und Selbstvergewisserung.
- Die reflexiven Bestimmungsmerkmale von Lernen werden im geragogischen Begriffsverständnis als »Bildung« bezeichnet.

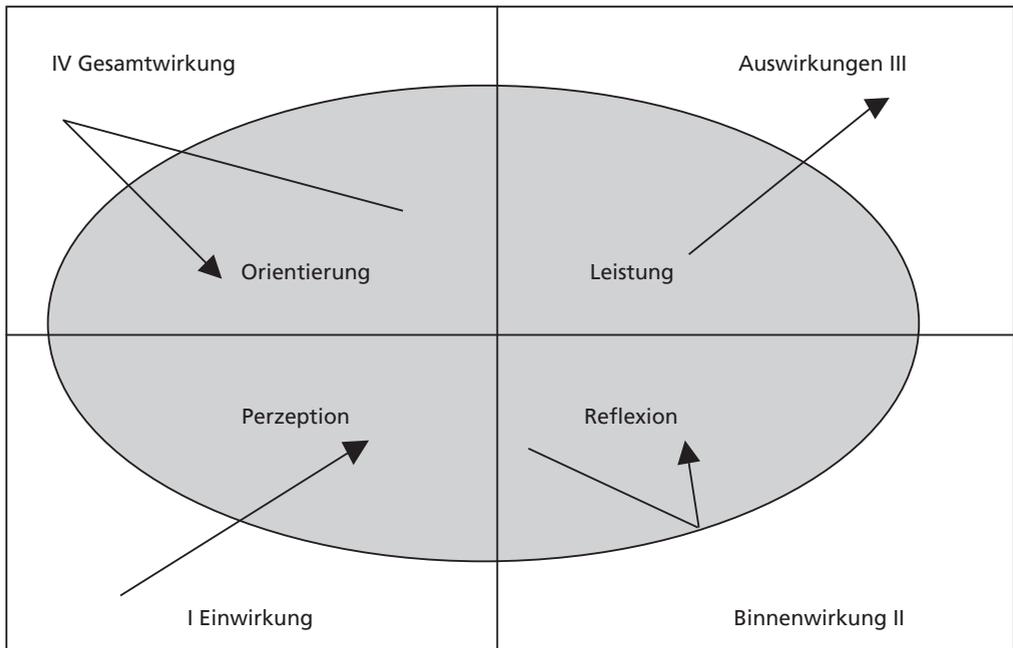


Abb. 1.1: Funktionen und Wirkrichtungen des lebenslaufbezogenen Lernens (Schäffter, 1992, S. 94)

Literaturempfehlung

- Arnold, R. & Siebert, H. (1995). Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schäffter, O. (2000). Didaktisierte Kontexte lebensbegleitenden Lernens. In S. Becker, L. Veelken & K.-P. Wallraven (Hrsg.), Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft (S.74–87). Opladen: Leske + Budrich.

1.2.2 Bildung im Alter – ein Verständnismodell

Von dem hier skizzierten Lernverständnis hebt sich das darüber hinausreichende und deutlich weiterführende Bildungsverständnis der Geragogik ab. Geht man zunächst von der Wortbedeutung aus, so kann der Begriff Bildung sowohl transitiv im Sinne von »bilden, gestalten« benutzt werden als auch reflexiv im Sinne von »sich bilden« oder Selbst-Bildung

(vgl. Reinhold, Pollak & Heim, 1999, S.78). Anthropologisch betrachtet ist der Mensch als »instinktunsicheres Wesen« (Hentig, 2004, S. 14) anders als andere Lebewesen fast unbegrenzt auf Formung angelegt und angewiesen: »Ist diese gewollt, nennt man sie Bildung« (ebd.). Bildung kann geschehen als von der Umwelt intendiertes Einwirken auf Menschen mit dem Ziel, diese zu »bilden« im Sinne von beeinflussen, formen, belehren (Zöglinge, Schüler*innen), oder als aktiver, vom Individuum selbst gestalteter Prozess der Selbstbildung, der sich wesentlich in Interaktion mit anderen und in Auseinandersetzung mit der natürlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt vollzieht.

Im Verlauf der geistesgeschichtlichen und pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff zielten die Fragen, die sich an die Feststellung der Bildsamkeit des Menschen anschlossen, vor allem auf die Bildungsgegenstände und -güter, Bildungsvorstellungen und -verfahren ab, ebenso auf das leitende Menschenbild als auch auf das Bildungsideal (vgl. Hentig, 2004, S. 8). Als Begriff der abendländischen Geistes- und Kulturgeschichte und jahrhundertelanger Leitbegriff der Pädagogik spiegelt der Bildungsbegriff die historisch wechselnden Bildungsideale und Bildungsvorstellungen wider. Dementsprechend wird er in der einschlägigen Literatur verwendet

- als postulativer Wertbegriff, der in der geistesgeschichtlichen Tradition unterschiedlich begründet wird – naturphilosophisch-religiös, pädagogisch, politisch – und inhaltlich bestimmt wird durch historisch wechselnde Leitbilder, Bildungsideale und -ziele (vgl. Dohmen, 1964/65, S. 216 f; weitere Begriffsbestimmungen vgl. z. B. Bildungskommission NRW, 1995; Gukenbiehl, 1998, S. 85; Sommer, Künemund & Kohli, 2004, S. 10 f, 30 f; Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung, 2002, S. 66 f).

Jenseits inhaltlicher Bestimmungen finden wir den Bildungsbegriff:

- als Bezeichnung für den Prozess der individuellen Aneignung von Selbst, Welt und Gesellschaft und der reflexiven und/oder handelnden Auseinandersetzung damit (► Kap. 1.2.1; Schäffter, 1998b, S. 24 ff.; vgl. auch Barthelmes, 2005, S. 20; Prechtel & Burkard, 1999, S. 80 f; Lenhardt, 2003, S. 312; Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1960),
- als Kategorie zur wertenden sozialen Differenzierung und Distinktion (vgl. Gukenbiehl, 1998, S. 86), z. B. im Sinne einer Unterscheidung zwischen Gebildeten/Ungebildeten,
- als Bezeichnung für die Gesamtheit der institutionellen Angebote: »Das deutsche Bildungswesen stellt ein geschichtlich gewachsenes Gefüge von Bildungsangeboten für Menschen von etwa dem sechsten Lebensjahr an bis ins Alter dar« (Gukenbiehl, 1998, S. 86), wobei viele Institutionen ihre Angebote zielgruppenspezifisch differenzieren (Frauenbildung, Familienbildung, Altenbildung etc.),
- zur Beschreibung spezieller Zielgruppen von Bildung: So wird etwa darauf verwiesen, Altenbildung sei auch spezifische Frauenbildung (Denk & Holder 2014).

Je nachdem, ob man mehr auf den Bildungsprozess oder mehr auf Inhalt und Resultat dieses Prozesses fokussiert, dient der Bildungsbegriff zur Bezeichnung

- eines *Stoffes*, einer kanonisierten Sorte von Kenntnissen (»Bildungsgütern« entsprechend dem klassisch-humanistischen Bildungskanon oder bestimmter curricular festgeschriebener Bildungsinhalte für bestimmte Zielgruppen) und ist dann verbunden mit den Verben »haben« und »wissen«,
- eines *Vermögens*, der Fähigkeit oder Fertigkeit zu etwas, verbunden mit den Verben »können« und »tun«: Bildung in diesem Sinne kann sich z. B. auf bestimmte instru-

mentelle Fertigkeiten richten, auf Kompetenzen für die Bewältigung bestimmter Lebensaufgaben, aber auch auf formale Fähigkeiten im Sinne allgemeiner und übertragbarer Fähigkeiten, die Lernende an Lerngegenständen ausbilden, wie z. B. das Lernen des Lernens,

- eines *Prozesses*, einer Formung der Person, verbunden mit den Verben »sein«, »werden«, »sich bewusstwerden«: In dieser letzten Bedeutung ist Bildung nur denkbar als ein Sich-Bilden, was im Humboldt'schen Sinne in einem Prozess der Wechselwirkung zwischen Ich und Welt geschieht (vgl. Hentig, 2004, S. 183). Diese Figur wird auch in der Formulierung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aufgegriffen: Gebildet werde jeder, der »... in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln« (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1960, S. 404). Der Wechselwirkungsprozess zwischen Ich und Welt kann sich vollziehen in der Auseinandersetzung mit
 - der materiell-dinglichen Welt (Welt der Natur, gesellschaftlichen Produktion),
 - der sozialen Welt (sozialen Ordnung der Gesellschaft, Teilhabe, Teilnahme),
 - der kulturellen Welt (kulturellen Produktion, Symbole, Sprache) und
 - der subjektiven Welt (eigenen Person, Innenwelten, Körperwelten) (vgl. Barthelmes, 2005, S. 21).

Die unterschiedlichen Bedeutungen von Bildung haben ihren Niederschlag gefunden in Spezifizierungen und Akzentuierungen von Bildung als politisch, ästhetisch, moralisch, wissenschaftlich, praktisch, kognitiv, manuell, sozial, sinnlich, ethisch-politisch usw. (vgl. Hentig, 2004, S. 74).

Bildungsprozesse im Alter sind vor allem geprägt von ihrer reflexiven Ausrichtung, zunächst im Sinne von Selbstreflexion und

einer Art der persönlichen Standortbestimmung. Sie tragen aber vor allem auch der Tatsache Rechnung, dass sich menschliches Leben nicht isoliert, sondern immer im sozialen Raum, im Miteinander vollzieht. Damit orientieren sich Bildungsansätze im Sinne der Geragogik stark am Austausch mit anderen, verbunden mit Reflexion und der Ermöglichung von Partizipation. Sie befähigen zu aktiver Gestaltung der Lebensumstände und -bedingungen im Prozess des Alterns, regen aber auch dazu an, Unabänderliches anzunehmen (Kricheldorf, 2021).

Bildung oder Lernen – eine Kontroverse

Dass in der Geragogik eine bildungstheoretische Diskussion kaum geführt wurde (vgl. Breloer, 2000a, S. 38 ff.), ist sicher auch vor dem Hintergrund zu verstehen, dass sich im Zuge der internationalen Diskussion um das Lebenslange Lernen wie auch des Wandels der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur Erziehungswissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg der Begriff des Lernens gegenüber dem der Bildung zunächst weitgehend durchgesetzt hatte. Inzwischen hat die Erziehungswissenschaft wieder eine terminologische Kehrtwende und Erweiterung hin zur Bildungswissenschaft erfahren. Damit wurde Erziehung als *Teil* von Bildung gefasst.

Inhaltsbezogene Diskurse richten sich heute unter dem Stichwort des Lebenslangen Lernens eher darauf, welches Wissen beziehungsweise welche Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Orientierung in und Teilhabe an der sogenannten Wissens- und Informationsgesellschaft notwendig sind. Bildung wird als das wichtigste Kapital betrachtet, um den wissenschaftlichen, technischen, ökonomischen, ökologischen, sozialen und kulturellen Wandel zu bestehen und zu gestalten (► Kap. 4.2 über Begründungszusammenhänge).

So wird Bildung bereits im Fünften Altenbericht der Bundesregierung von 2006, der

das Thema Bildung und Lernen im Alter explizit in die alterspolitischen Debatten befördert hat, definiert als

Prozess der Aneignung und Erweiterung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erfahrungen und Wissenssystemen [und als] das Ergebnis dieses Prozesses [...]. Konkrete Bildungsinhalte spiegeln allgemeine kulturelle Werthaltungen und gesellschaftliche Präferenzen ebenso wider, wie die sich aus dem sozialen und wirtschaftlichen Wandel ergebenden fachlichen Inhalte. [...]. Ein umfassender Bildungsbegriff beschränkt sich nicht auf die Vermittlung und Aneignung von kodifizierten Wissenssystemen, sondern berücksichtigt ausdrücklich auch Fähigkeiten, Fertigkeiten und Erfahrungen, die den kreativen Einsatz von Wissen im Sinne einer effektiven Auseinandersetzung mit aktuellen oder (potenziell) zukünftigen Aufgaben und Anforderungen fördern. (BMFSFJ, 2006, S. 125)

Im Fünften Altenbericht wird unter anderem auch betont, dass damit auch ein Wissen in Bezug auf Lebensfragen gemeint ist sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zum verantwortlichen Umgang mit den Anforderungen des Lebens. Die im Bildungsprozess zu erwerben oder weiterzuentwickelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen ein selbstständiges, aufgabenbezogenes und sinnerfülltes Leben im Alter ermöglichen (vgl. Kruse, 1994, S. 581 ff.). Damit erfolgt eine deutliche Erweiterung des Bildungsbegriffs über den Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus, die als gesellschaftlich relevant angesehen werden.

Dies ist anschlussfähig an Argumentationen, denen zufolge der Bildungsbegriff aufgrund seiner begriffsgeschichtlichen Tradition ein Mehr gegenüber dem wertneutralen Lernbegriff enthält: Bildung verstanden als Auseinandersetzung des Menschen mit sich und seiner Umwelt, beinhaltet Ziele wie Selbstaufklärung und verantwortliches Handeln (vgl. Siebert, 2000, S. 6 f.). Sie resultiert aus einer Haltung, die sich »der Grenzen menschlichen Erkennens, der Risiken menschlicher Entscheidungen, der »Unverfügbarkeit« von Welt bewusst ist« (Arnold, Krämer-Stürzl & Siebert, 1999, S. 11).

In den neuen Leitbegriffen der Pädagogik wie Lernen, Sozialisation, Kompetenz, Qualifikation ist diese aus der aufklärerischen Tradition herrührende Dimension von Bildung jedoch nicht berücksichtigt. Insofern gilt es zu betonen:

[D]er Kerngedanke der »Bildung« wird bleiben: der Mensch ist kein Wesen, das bloß für bestimmte Zwecke konditioniert werden darf, sondern er ist aufgerufen, selbstständiges Denken und Urteilen in sich zu entfalten, er braucht nicht nur Wissen, sondern auch Kriterien, wofür es einzusetzen ist, er benötigt nicht nur Wendigkeit und Findigkeit, sondern auch Charakter und Verantwortungsbewusstsein, soll er sich in einer immer komplexeren Welt als »Mensch« zurechtfinden und behaupten können. (Wehnes, 2001, S. 291)

In diesem Sinne konstatiert auch der Erziehungswissenschaftler Gerhard Breloer, dass der wichtigste Ertrag einer bildungstheoretischen Erörterung darin zu sehen ist, dass »in der Bildungsarbeit mit alten Menschen Reflexionen über das zugrundeliegende Menschen-, Alten- sowie das Weltbild nicht fehlen dürfen« (Breloer, 2000a, S. 48).

Die Vorstellung, Bildung für Ältere lasse sich vom Inhalt her charakterisieren und über die Festlegung *altersspezifischer Inhalte* fassen (Bildung als »Stoff«), wurde vor allem in den Anfängen der Altenbildungsdiskussion in den 1970er Jahren vertreten (vgl. z. B. Eirmbter, 1979). Diese Auffassung gilt heute aufgrund der Einsicht in die vielfältigen Differenzierungs- und Individualisierungsprozesse innerhalb der diversen Lebensphase Alter als nicht mehr tragfähig. Bildung im Alter wird insofern als *Prozess* definiert, der beiträgt zur Erfüllung von Entwicklungsaufgaben wie Ich-Integrität und Sinngebung des Lebens, der eine autonome Lebensführung unterstützt, einen Beitrag zur Klärung offener Lebensfragen leistet und Hilfestellung beim Umgang mit alltäglichen Problemen gibt (vgl. Breloer, 2000a, S. 47 f.).

Für die an die geistesgeschichtliche Tradition anknüpfende bildungstheoretische Posi-

tion stehen in der Geragogik vor allem die Arbeiten von Hilarion Petzold (Petzold & Bubolz, 1976a) und Elisabeth Bubolz-Lutz (vgl. Bubolz, 1983 und Bubolz-Lutz, 1984). Bubolz-Lutz knüpft in ihrer Auseinandersetzung mit den Bildungsbegriffen verschiedener historischer Epochen an deren leitende normative Ideen an und entwickelt daraus ein Verständnis von Bildung im Alter, das folgende Bestimmungsmomente enthält: Bildung wird verstanden als lebenslanger aktiver, vom Subjekt selbst gestalteter und selbst verantworteter Prozess, der wesentlich in Interaktion mit anderen erfolgt. Bildung wird als ganzheitlicher Prozess aufgefasst, der sich auf Leiblichkeit, Erleben, geistige und geistliche Inhalte und Werte, enge soziale Beziehungen sowie Kontakte mit dem ökologischen und gesellschaftlichen Umfeld bezieht; sie umfasst ein emanzipatorisches Moment im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen wie auch hinsichtlich der Selbstverwirklichung und Entfaltung der Person. Bildung im Alter vollzieht sich im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft. Zwar ist eine Einigung auf bestimmte allgemein verbindliche Ziele und Werte in einer pluralen Welt sicher kaum möglich – vorgeschlagen wird deshalb eine dialogische Aushandlung und Offenlegung implizierter Wertvorstellungen (Bubolz-Lutz, 1984, S. 21 ff.).

Franz Kolland schließt daran an, indem er aus soziologischer Sicht den gesellschaftspolitischen Aspekt von Bildung fokussiert. Er weist darauf hin, dass Bildung stets mehr war als der Erwerb von Wissen für produktives Handeln, stets mehr bedeutete als einen funktionalen, ökonomischen (Qualifizierungs-)Aspekt. Bildung meint einen umfassenderen ökonomischen, soziokulturellen und politischen Zusammenhang: Sie sei, so Kolland, etwa als regulative Idee der Zivilgesellschaft zu verstehen und in die politische Diskussion zurückzuholen. Die kritische Dimension von Bildung ermögliche Aufklärung, fördere die Mündigkeit, stärke die individuelle und gesellschaftliche Handlungskompetenz. Hauptziele seien

nicht Anpassung und Integration, sondern die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Zusammenhängen (vgl. Kolland, 2003, S. 195 und Kolland, 2005, S. 8). In diesem Sinn führten die Stärkung des Selbstbildes und der Selbstwahrnehmung Älterer zur Mündigkeit.

In neueren Arbeiten wird das Verhältnis von Lernen und Bildung im Alter aus drei maßgeblichen Richtungen und den damit verbundenen Disziplinen diskutiert:

1. Aus der *bildungswissenschaftlichen Perspektive*, die in den Arbeiten von Dominique Kern (2018) und Renate Schramek (2018b) in durchaus unterschiedlicher Weise hergeleitet und ausgeführt wird, repräsentieren die beiden Autor*innen exemplarisch die immer noch große Bandbreite der Positionen innerhalb der Erziehungswissenschaft. Diese sei vor allem dominiert von der Frage, ob eine Bildung im und für das Alter ihre Berechtigung hat und ob ältere Erwachsene wirklich spezifische Lern- und Bildungsanliegen haben. Dies wird von Schramek ganz deutlich positiv beantwortet und begründet, während Kern, der dabei auch eine international vergleichende Betrachtungsweise heranzieht, diese Frage mit der Forderung nach der Abkehr von Alterskategorien verbindet und auf die Notwendigkeit verweist, mögliche Unterschiede systematisch und vergleichend zu analysieren. Sein Ziel sei es herauszufinden, welche Aspekte wirklich rein altersabhängig seien und welche Partikularitäten mit anderen Faktoren (z. B. dem Bildungsniveau, der sozioökonomischen Herkunft, etc.) erklärt werden könnten.
2. Die Sichtweise der *Sozialen Gerontologie*, in der die Nähe von Bildung und Interventionsgerontologie entwickelt und dargelegt wird, findet sich vor allem bei Cornelia Kricheldorf (2018). Sie führt aus, dass die *Befähigung* durch Bildung, basierend auf den sozialen Alterskategorien des Dritten, Vierten und Fünften Alters (► Abb. 1.3) und verbunden mit den jeweils typischen Ent-