

Einleitung

Das Thema ›Bildung älterer Menschen‹ ist nicht neu. Schon Cicero preist im Jahre 44 vor Christus in seiner Schrift ›de Senectute‹ die Altersweisheit und auch das Alter insgesamt als weise und tugendhafte Lebensphase. Im historischen Entstehungskontext des Themas haben sich die Diskurse um das Bildungsverständnis immer wieder gewandelt. Das Anliegen einer Bildung im und für das Alter(n) erfährt – angestoßen durch die Erkenntnisse der Gerontologie zur Lernfähigkeit im Alter – seit drei Jahrzehnten verstärkte Aufmerksamkeit (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2022, 43). Gerungen wird seither um einen passenden Begriff: von einem zunächst eher eng gefassten Begriff der ›Altenbildung‹ über die ›Altersbildung‹ bis hin zu dem heutigen weit gefassten Verständnis von ›Bildungsarbeit in einer alternden Gesellschaft‹. Damit richtet sich der Fokus nicht nur auf die älteren Menschen, sondern es werden auch Bildungsanliegen zu Altersthemen über den Lebenslauf und verschiedene Generationen hinweg mitbedacht, sodass sich der Blick weniger auf die spezifischen Zielgruppen als auf die Themen bezieht, die Kern von Bildungsarbeit und -anliegen sind.

Historisch nachzeichnen lässt sich auch ein sich änderndes Verständnis vom älteren Menschen bzw. dem damit intendierten Menschenbild, das noch bis in die 1990er Jahre eher defizitär gezeichnet wurde. Erst danach veränderte sich das Bild der älteren Menschen – insbesondere in den Industrieländern – im Hinblick auf deren Produktivitätspotential. Bildung kann, so die Annahme, dazu beitragen, »die Selbstorganisation der Älteren zu fördern, um so lange wie möglich die individuelle Handlungskompetenz aufrechterhalten zu können« (ebd., 61). Somit erhält das Thema Bildung, im Kontext der aktuellen Diskussion über die Potenziale des Alters, »eine neue Relevanz« (Miesen 2015, 31). Entsprechend sind Kommunen, Organisationen und Fachkräfte gefordert, Menschen bis zum Lebensende

»autonome Lern- und Partizipationschancen zu eröffnen, ihnen sozialintegrative Anschluss- und Verwendungsgelegenheiten für ihr Wissen und Können zu schaffen und ihnen den Beitrag zum gesellschaftlichen Wandel zuzutrauen« (Bubolz-Lutz et al. 2022, 98). Dass das Thema ›Bildungsarbeit mit Älteren‹ derzeit eine so große Resonanz erfährt, hat zum einen mit der Ausweitung der Altersphasen (diese werden im späteren Verlauf dieses Werks als sog. Drittes, Viertes und Fünftes Alter weiter ausgeführt) und zum anderen mit einem immer besseren Gesundheitszustand der älteren Generation zu tun. Auch trägt das gestiegene allgemeine Bildungsniveau dazu bei, »dass Lernen als zentrales Element zur Gestaltung des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses gesehen wird« (Miesen 2015, 31). Die erste zentrale Argumentation in Bezug auf Bildung im Alter lässt sich demnach wie folgt zusammenfassen: (Veränderte) Altersbilder prägen die Perspektiven auf Bildung in dieser Lebensphase.

Begründungen für die Relevanz von Bildungsarbeit mit älteren Menschen unterscheiden sich je nachdem, welche Perspektive eingenommen wird. So kann Bildung dazu beitragen, Entwicklungen zu begleiten und zu fördern (sozialgerontologischer Ansatz), sie kann Ressourcen und Kompetenzen älterer Menschen für ein produktives und sinnerfülltes Leben bis ins hohe Alter fördern (Kompetenzansatz). Bildung kann zur Selbstreflexion und ggf. Neuorientierung anregen (biografischer Ansatz) oder sie kann dazu beitragen, Chancengleichheit durch die Bereitstellung von lernförderlichen Strukturen und Rahmenbedingungen über den gesamten Lebenslauf hinweg zu fördern und Menschen zu sinnerfüllten Tätigkeiten (z. B. im Kontext freiwilligen Engagements) anzuregen bzw. dafür zu qualifizieren (gesellschaftspolitischer Ansatz) (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2022, 98). Als zweite Erkenntnis zeigt sich: Es gibt viele unterschiedliche Argumente für die Relevanz von Bildungsarbeit mit Älteren, je nachdem, welche Perspektive eingenommen wird.

Forschungsergebnisse zu Bildungs- und Lernprozessen in der zweiten Lebenshälfte liegen vor, sind aber selbstredend nie abschließend und erfordern weitere Investitionen. Unterschieden werden kann zwischen großen und aufwändigen ›Large-Scale-Studien‹ und i. d. R. kleineren qualitativen Forschungen mit einer großen Bandbreite an Forschungsthemen und -fragen. Erkenntnisgewinne liefern für die Situation in Deutschland sowohl die groß angelegte Studie wie die von Hans Thomae initiierte

Bonner Längsschnittstudie über das Altern (BOLSA), die interdisziplinäre Längsschnittstudie über das Erwachsenenalter der Universität Heidelberg (ILSA) sowie die internationalen Vergleichsstudien (z. B. CiLL-Studie, vgl. Schmidt-Hertha 2018). Forschungen zu spezifischen Konzepten und Feldern oder Themen wie die zur Überwindung kumulierter Benachteiligung oder Kompetenzerweiterungen (derzeit insbesondere im Bereich der Techniknutzung) finden zumeist in qualitativ ausgerichteten Studien statt. Hierbei steht die Rekonstruktion subjektiver Einschätzungen und Erfahrungen, z. B. zum Lernen im hohen Alter, auch im Angesicht des Todes, im Mittelpunkt (exemplarisch sei hier auf die Arbeiten von Claudia Kulmus 2018 oder Dieter Nittel und Nikolaus Meyer 2018 verwiesen). Insgesamt ist die aktuelle Forschungslandschaft zum Themenfeld Bildung im und für das Alter(n) geprägt von disziplinübergreifenden Zugängen und großer Vielfalt. Für angehende Wissenschaftler*innen und auch Praktiker*innen eröffnen sich noch viele unbearbeitete Felder, bei denen nicht zuletzt auch die Frage passender Forschungsmethoden interessante Ansatzpunkte weiterer Überlegungen bildet. Dritte Erkenntnis: Forschungsergebnisse zu Bildung im Alter liegen aus verschiedenen Disziplinen vor, es stellen sich aber auch noch viele bislang offene Fragen.

Die Praxis der Bildungsarbeit mit älteren Menschen kann derzeit als ein Ringen um die passenden Zugänge und auch begrifflichen Eingrenzungen interpretiert werden. Dabei wirken drei Diskurse parallel auf das Thema ein und bringen ihre je unterschiedliche Konnotation mit: Der *Belastungsdiskurs* bezieht sich dabei auf die großen Herausforderungen, mit denen sich auch die Soziale Arbeit auseinandersetzen muss: Eine steigende Zahl von hilfs- und pflegebedürftigen Älteren, die zu einer ökonomischen Belastung der Sozial- und Gesundheitssysteme führen. Aus dieser defizitären Perspektive heraus wird, in der Zuspitzung, ein Generationenkrieg (der Begriff geht zurück auf das vielfach diskutierte Werk von Schirrmacher: »Das Methusalem-Komplott«) vorhergesagt. Konträr dazu wird im *Potenzialdiskurs* die »Aktivierbarkeit des Alters« (van Dyk 2009, 11) neu entdeckt, und das lebenslange Lernen wird zur bildungspolitischen – allerdings noch nicht politisch eingelöst – Strategie zu dieser Aktivierung der älteren Menschen. Weiterführend erscheint die dritte Perspektive, der *kritische Diskurs*: Ökonomische und politische Vereinnahmung und Instrumentalisierung der älteren Generation werden darin, auch unter der

Berücksichtigung von Macht- und Herrschaftsstrukturen, problematisiert. Die Beschäftigung mit dem Thema Bildungsarbeit mit älteren Menschen birgt, das zeigt schon der kurze Blick auf die drei Diskurse, in sich eine gewisse Ambivalenz: Auf der einen Seite kann die Thematisierung von Bildung dazu beitragen, den Aufbau von *Ermöglichungsstrukturen zur Teilhabe für und mit* ältere(n) Menschen zu unterstützen; auf der anderen Seite kann die *Ausweitung des Lernparadigmas auf die gesamte Lebensspanne* zur ›Gefahr der Pädagogisierung der Gesellschaft‹ (vgl. Riboltis 2004) beitragen. Im fünften Altenbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2005) wird das Bedingungsgefüge wie folgt zusammengefasst:

»Die Pflicht zum lebenslangen Lernen ergibt sich aus der Tatsache des sozialen, des kulturellen und des technischen Fortschritts, an dem ältere Menschen – im Hinblick auf die Erhaltung von Selbstständigkeit und Selbstverantwortung wie im Hinblick auf erhaltene soziale Teilhabe – im gleichen Maße partizipieren sollen wie jüngere Menschen. Dies erfordert Bildungsinteressen und Bildungsaktivitäten auf Seiten des älteren Menschen sowie entsprechende Angebote« (ebd., 4).

In dieser Formulierung wird deutlich, dass die Verantwortung für die stetige Aktualisierung von Kompetenzen, um mit der Komplexität und Vielfalt der modernen Gesellschaft umgehen zu können, beim Individuum gesehen wird. Die Sozialarbeiterin und Soziologin Vera Miesen weist jedoch folgerichtig darauf hin, dass diese »appellative Aufforderung zum lebenslangen Lernen [...] älteren Menschen damit ein notwendiges Bildungsinteresse« (Miesen 2015, 35) unterstellt. Dies ist insofern problematisch, als sich in unterschiedlichen Studien (zuletzt bspw. Klein et al. 2021) zeigt, dass durch viele Angebote vornehmlich die bildungsgewohnte Mittelschicht erreicht wird, nicht aber all jene, die über eher niedrige Bildungsabschlüsse und Einkommen verfügen. Dieses Phänomen wird in der Erwachsenenbildung mit den Begriffen ›doppelte Selektivität‹ (Faulstich 1981), ›Weiterbildungsschere‹ (Schulenberg et al. 1978) oder ›Matthäus-Effekt‹ (Merton 1968) bezeichnet. Dabei ist das Ungleichheit reproduzierende Prinzip immer ähnlich: »Denn wer da hat, dem wird gegeben, dass er die Fülle habe; wer aber nicht hat, dem wird auch das genommen, was er hat« (Neues Testament, Mt 13,12). Als vierte Erkenntnis zeigt sich: Das Konstrukt zu Bildung im und für das Alter(n) birgt in sich Ambivalenzen und verlangt nach kritischer Reflexion und Weiterentwicklung.

Der beschriebenen Ungleichheit reproduzierenden Entwicklung kann die Soziale Arbeit mit ihren sowohl theoretischen als auch methodisch-konzeptionellen Zugängen zu marginalisierten Gruppen etwas entgegenstellen. Dabei ist sie gut beraten, in den verschiedenen Handlungsfeldern der Sozialen (Alten-)Arbeit neben den bereits vielfach genutzten gerontologischen Theorien des Alterns (vgl. z. B. Klott 2014, 37 ff.) auch die Prinzipien der Geragogik – der wissenschaftlichen Disziplin von Bildung im Alter – in ihre Arbeit zu integrieren (vgl. Kricheldorf & Klott 2017, 435). Das vorliegende Werk liefert hierzu einen sowohl theoretischen als auch praxisnahen Beitrag, in dem es die Bildungsarbeit mit älteren Adressat*innen Sozialer Arbeit in den spezifischen Kontexten (► Kap. 1), Relationen, Dimensionen, Motivationen und Anlässen (► Kap. 2), Handlungsfeldern (► Kap. 3), Angeboten und Methoden (► Kap. 4) sowie mit Blick auf didaktische Prinzipien (► Kap. 5) und anstehende Impulse zur Weiterentwicklung (► Kap. 6) konturiert.

1 Alter(n) und Bildung in der Sozialen Arbeit – Kontextualisierungen

Überblick

Die beiden zentralen Begriffe *Alter(n)* und *Bildung* werden einführend definiert und als bedeutsame gesellschaftliche Aufgabe für ältere und sehr alte Menschen angesehen.

Wir leben in einer Zeit großer gesellschaftlicher Herausforderungen: Digitalisierung aller Lebensbereiche, neue Formen der Kommunikation und gesellschaftlicher Teilhabe, Entwicklung veränderter Mobilitätskonzepte, Klimaschutz, Durchsetzung der Menschenrechte, Friedenssicherung, Soziale Gerechtigkeit, Vereinzelung in der Gesellschaft und viele weitere Veränderungen, die das Leben aller Generationen prägen. Ältere Menschen sind Teil dieses gesellschaftlichen Wandels und gestalten ihn, gemeinsam mit jüngeren Generationen, mit. Auch das ›Bild der Alten‹ und deren Selbstbeschreibungen sind in Bewegung, was sich in den vielen unterschiedlichen Begriffen – Senior*innen, Oldies, Best Ager, Go-Go's/Slow-Go's/No-Go's oder Generation 50plus – zeigt. Dabei erfordern sowohl biografische als auch gesellschaftliche Entwicklungen die Bereitschaft, sich auch im mittleren und späten Erwachsenenalter lernend ›auf den Weg zu machen‹, und die Erkenntnis, dass die Notwendigkeit des Weiterlernens auch im Alter weiter besteht. Dem entsprechend wird zu Beginn dieses Buchs zunächst in den Begriff Alter(n) und die damit verbundenen Prozesse und Einflussfaktoren sowie in den Begriff der Bildung eingeführt.

1.1 Alter(n) & Bildung

Mit dem Terminus des *Alter(n)s* wird zunächst ganz grundsätzlich auf menschliche Veränderungsprozesse verwiesen, die sich über die gesamte Lebensspanne – also von Beginn des Lebens bis zu dessen Ende – vollziehen. Das ›Alter‹ beschreibt allein die Anzahl der Lebensjahre, das ›Altern‹ hingegen verweist auf vielfältige Erscheinungsformen im Prozess des Älterwerdens. Menschen sind zu unterschiedlichen Zeitpunkten vor Entwicklungsaufgaben gestellt: Können wir bei einer 13-jährigen Person relativ sicher davon ausgehen, dass sie sich physisch und psychisch in der Pubertät befindet, so können wir keine Aussagen dazu machen, was einen Menschen mit 73, 83 oder 93 Jahren bewegt. Wann auch immer kritische Lebensereignisse eintreten (z. B. der Umgang mit dem Verlust eines nahen Menschen, das Annehmen von Sorge- und Hilfeleistungen oder die Suche nach neuen Aufgaben), ergeben sich neue Entwicklungsnotwendigkeiten – Altern ist also immer ein Prozess.

Das Altern vollzieht sich auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig. Dabei zeigen sich große Unterschiede zwischen Personen (interindividuelle Variabilität) – z. B. im Hinblick auf die geistige Leistungsfähigkeit, Persönlichkeitsmerkmale, soziale Beziehungsformen, biografische Erfahrungen –, aber auch mit Blick auf den alternden Menschen selbst (intraindividuelle Variabilität), in dem nicht alle Funktionen gleich schnell altern. So kann ein Mensch bspw. körperlich noch sehr agil, jedoch kognitiv stark eingeschränkt sein (oder auch umgekehrt). Besonders interessant ist, dass es eine Diskrepanz zwischen objektiven Fakten (z. B. der Grad der körperlichen Einschränkung) und der subjektiven Bewertung gibt, so bspw. im Hinblick auf die Lebenszufriedenheit oder Entwicklungspotentiale (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2022, 34). Neben den objektiven Merkmalen des Alters prägen deren subjektive Wahrnehmungen die individuellen Handlungsräume älterer Menschen. Diese »intrapyschischen Regulationsprozesse« (Weidekamp-Maicher 2015, 60) führen bei vielen zu einem sog. ›Paradox der Zufriedenheit im Alter‹ (vgl. Staudinger & Freund, 1998). Durch Anpassungsleistungen gelingt es vielen älteren Menschen, Einschränkungen anzunehmen und dadurch subjektives Wohlbefinden trotz objektiver

Verschlechterungen der Lebenslage aufrechtzuerhalten oder wiederherzustellen.

Der Beginn der ›Lebensphase Alter‹ wird bislang in vielen Lebensläufen mit dem Ende der Erwerbsarbeit markiert. Um mit der Vielfalt des Alterns auch begrifflich umgehen zu können, hat es sich zur Strukturierung der heterogenen Lebensphase bewährt, die verschiedenen *Phasen des Alterns* in unterschiedliche ›soziale Kategorien‹ einzuteilen. Dabei ist i. d. R. der Beginn der jeweiligen Altersphase durch Übergänge markiert, die an möglichen, typischen, oft auch kritischen Lebensereignissen festgemacht werden. Die sozialen Alterskategorien beziehen sich auf »den Grad der Aktivität, die sozialen Beziehungen und Netzwerke sowie das Ausmaß selbstständiger Lebensführung und Autonomie« (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2022, 33). Die Sozialarbeiterin und Sozialgerontologin Cornelia Kricheldorf (2022, 33) erläutert zur Strukturierung des Lebens im Alter drei Altersphasen, die die von Laslett (1995) eingeführten ursprünglich vier Lebensalter weiter differenzieren. Mit der ersten Phase wird in dem Modell die Kindheit und Jugend gefasst und mit der zweiten Phase das Erwachsenenleben, das bei Laslett (1995) insbesondere durch die Logik von Erwerbsarbeit konturiert wird. Diese Einteilung ist jedoch – besonders in den Kontexten Sozialer Arbeit – zu hinterfragen bzw. zu erweitern, da sie nur auf bestimmte Lebensentwürfe verweist. Nicht gerecht wird sie z. B. Menschen, die nicht einer regulären Erwerbsarbeit nachkommen (können). Problematisch erscheint auch der Beginn der Lebensphase Alter, die in beiden Modellen (Laslett und Kricheldorf) als sog. Drittes Alter beschrieben wird. Markiert wird dieser Lebensabschnitt in vielen Beschreibungen als Beginn der nachberuflichen und nachfamiliären Phase sowie den damit verbundenen Aufgaben. Es stellt sich z. B. die Notwendigkeit, eine neue Balance in einer lang bestehenden Partnerschaft zu finden und/oder die Frage zu beantworten: Wer bin ich, wenn ich mich nicht mehr durch meine Berufstätigkeit definieren kann (vgl. Steinfort 2010)? Als Viertes Alter wird daran anschließend die Phase markiert, in der ältere Menschen in manchen Teilbereichen des Lebens die Notwendigkeit von Hilfe- und Unterstützungsbedarf erleben, die Mobilität abnimmt und sie sich aus dem gesellschaftlichen Leben immer weiter zurückziehen, z. B. weil sie ihre körperlichen Grenzen erkennen. Der Umzug in eine stationäre Pflegeeinrichtung oder die Inanspruchnahme einer ambulanten Versor-

gung wird Kricheldorf folgend (2022, 33) als möglicher Startpunkt in die fünfte Phase, das sog. Fünfte Alter, identifiziert. Typische Ereignisse sind hier der Verlust von Autonomie sowie der ständige Bedarf an Hilfe und Pflege. Durch diese Einteilung lässt sich eine differenzierte Perspektive auf das Altern – insbesondere mit Blick auf die dritte, vierte und fünfte Lebensphase – vornehmen und es lassen sich typische Handlungsfelder identifizieren (► Abb. 1).

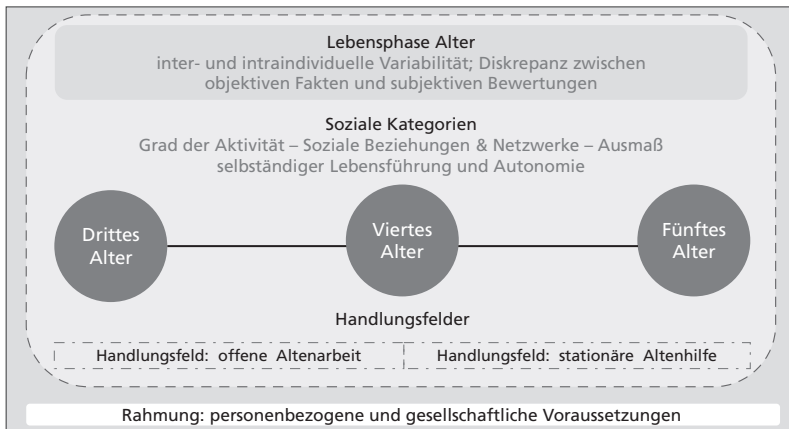


Abb. 1: Lebensphasen, Soziale Kategorien und Handlungsfelder der Sozialen Arbeit mit älteren Menschen (eigene Darstellung)

In allen drei Phasen sind die Handlungsräume des Alterns durch ein Spannungsfeld von objektiven Merkmalen und subjektiven Wahrnehmungen geprägt. Für eine differenzierte Betrachtung der Lebensphase ist es notwendig zu hinterfragen, welche gesellschaftlichen und personenbezogenen Voraussetzungen das individuelle Leben rahmen. Für die nachberufliche Lebensphase haben dies u.a. Gerhard Naegele und Wolfgang Clemens (2004) in ihrem Konzept der Lebenslagen im Alter nachvollzogen. Bildung ist hierin einer von mehreren Einflussfaktoren. Welche Rolle *Lern- und Bildungsprozesse* in dieser Lebensphase spielen und welche Aufgabe daraus für die Soziale Arbeit mit älteren Menschen resultiert, wird im Verlauf dieses Bandes weiter ausgeführt. Festgehalten werden kann: Neben den objektiven Bedingungen sind es ebenso die subjektiven Wahrneh-

mungen und Empfindungen der individuellen Lebensqualität, die die Lebensphase des Alter(n)s prägen.

Der zweite, in diesem Band zentrale Begriff ist der der *Bildung*. Kaum ein Begriff ist so omnipräsent und zugleich so interpretationsoffen wie der Begriff Bildung. Die Bedeutungsvielfalt zeigen ausgewählte Definitionsvorschläge großer Bildungsdenker*innen.

Bildung ...

- meint die »höchste und proportionierlichste Bildung aller Kräfte zu einem Ganzen« (Humboldt 1792/1980a, 64),
- bildet die »Antithese« zur Erziehung, »entbundene Selbsttätigkeit [...], schon vollzogene Emanzipation [...], neue, geistige Geburt [...], Versöhnung des Menschen mit sich selbst« (Heydorn 1970/1979, 9),
- bedeutet »individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie Humanressourcen« (z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 1),
- bezeichnet den »Rahmenentwurf eines Zielkonzepts für die Gestaltung des menschlichen Lebens in der Gesellschaft, ein Konzept also für die Ausbildung von Identität unter den Bedingungen einer sich demokratisierenden Gesellschaft« (Thiersch 2008, 241).

Schon aus den wenigen Zitaten wird deutlich:

»Wird von Bildung gesprochen, geschieht dies häufig mit einem besonderen Tonfall – und nicht selten in einem Zustand der Erregung. [...] Es sind zudem gesellschaftliche Krisendiskurse, die ihm [dem Begriff, Anm. der Verf.] seine besondere Aura verleihen: Indem er in Aussicht stellt, dass erst durch ein verstärktes Engagement im Bereich der Bildung Missstände überwunden werden können, dass erst eine Intensivierung der Bemühungen in den Bildungseinrichtungen hierfür dauerhafte Abhilfe verspricht, wird der Begriff zu einem Hoffnungsträger par excellence« (Rieger-Ladich 2019, 13).

Damit diese Bemühungen wirken können, wird gleichzeitig von den Menschen verlangt, dass sie die täglich neuen Aufgaben in einer sich dy-