

## » Bildung im Alter: eine relationale Sicht



Renate Schramek

Dipl.-Päd., stellvertretende Direktorin des Forschungsinstituts Geragogik und wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Lebenslanges Lernen der Fernuniversität Hagen

Im vorliegenden Diskurs geht es darum, Bildung im Alter unter relationalen Aspekten zu betrachten und die Komplexität der am Lernprozess beteiligten Aspekte mitzudenken. Diskutiert wird die Bedeutung eines relationalen Verständnisses von Bildung für die didaktische Gestaltung.

### Das Verständnis von Lernen und Bildung in der Geragogik

Geragogische Konzepte sprechen von Lernen und von Bildung. Im Diskurs um das Lernen (im Alter) wird vor allem der Aufbau von Verhaltens- und Wissensmustern thematisiert. Entsprechend geht es im Rahmen des Diskurses zum Lebenslangen Lernen vor allem um ein Lernverständnis im Sinne der Adaption von Neuem wie den Aufbau von Wissens- und Verhaltensmustern. Denn die gestiegene Lebenserwartung erfordert stetige Veränderungen und die Gestaltung der weiteren Übergänge und auch der Wandel der Gesellschaft fordert Lernprozesse.

Der Bildungsdiskurs schließt dieses Lernverständnis ein und geht darüber hinaus. Er zielt auf das Individuum, das sich bildet und gebildet wird und auf die Gestaltung der Welt, in der es sich bildet.<sup>1</sup> Demzufolge ist Bildung ein ständiges Bemühen, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.<sup>2</sup> Der weit gefasste Bildungsbegriff wird auch von der Altenberichtscommission verwendet, wonach sich Bildung neben dem Erwerb von Wissen und Qualifikationen auf den Erwerb von Fähigkeiten und Erfahrungen erstreckt, die sich auf die effektive, kreative Auseinandersetzung mit aktuellen oder zukünftigen Aufgaben beziehen.<sup>3</sup>

Damit ist der Bildungsbegriff das zentrale geragogische Leitkonzept, in dem der Diskurs um das lebenslange Lernen inkludiert ist.<sup>4</sup> Zudem impliziert das Bildungsverständnis der Geragogik Bildung als eine Option, in Beziehung mit Anderen und der Welt zu treten und als verantwortlicher Ak-

teur die Beziehungen und Verhältnisse mitzugestalten.

### Der Bildungsdiskurs in der Diskussion

a) **Bildungsverständnis: Verstehen und Handeln**  
Bildung im Alter unterscheidet sich von Lernen in früheren Lebensphasen insofern, als dass es i. d. R. nicht mehr um den Erwerb von (beruflichen) Qualifikationen und Outputorientierung geht. Ziel von Bildung ist nicht die direkte Verwertbarkeit der Inhalte. Die Entberuflichung bietet im höheren und hohen Alter die Chance, die eigenen Kompetenzen und Potenziale zu erkennen und eine Auswahl zu treffen im Hinblick auf die weitere Entfaltung von ‚Möglichkeiten‘ – um z. B. Interessen, Tätigkeitsfelder etc. zu entdecken.

Die Gestaltung von Bildungsarrangements im Zusammenhang mit dem Altern zielt darauf, die Lernenden im Prozess der Auseinandersetzung mit den persönlichen, gesellschaftlichen und historischen (Lebens-)Welten zu begleiten, damit sich im Prozess der Auseinandersetzung und des Zugewinns an Verständnis neue Handlungsoptionen eröffnen.<sup>5</sup> Bildung im Alter zielt damit auf einen ergebnisoffenen Entwicklungsprozess, der gleichermaßen Verstehen und Handeln umfasst und gerichtet ist auf eine Verbesserung der Lebensqualität. Selbstreflexion und persönliche Lebensgestaltung, Austausch in ‚reflexiven Milieus‘ und gemeinsames Handeln sowie gesellschaftsbezogene öffentliche Diskurse und politisches Handeln bedingen sich oftmals gegenseitig.<sup>6</sup>

### b) Kontexte und Intentionen des Lernens

In der nachberuflichen Lebensphase finden Bildungsprozesse seltener in formalen Kontexten statt, häufiger in der Lebenswelt der Menschen selbst und damit in informellen Bezügen z. B. durch Lektüre, im gemeinsamen Tun. Während sich Bildung im Alltag eher unbemerkt vollzieht, sind die Lernprozesse im Kontext des freiwilligen Engagements in einem ‚Zwischenraum‘ anzusiedeln. Hierbei stehen der Austausch innerhalb einer Initiative und das Lernen durch Reflexion der gemeinsamen Praxis im Zentrum. Gelernt wird aus der Praxis und für die Praxis. Dabei können aus dem Lernen Impulse für die Praxis entstehen. Und auch die Praxis lässt Lernanlässe und -bedarfe deutlich werden. Die Reichweiten von Bildung (Abb. 1) zeigen sich hier:

<sup>1</sup> Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart.

<sup>2</sup> Vgl. o. A., S. 20.

<sup>3</sup> Vgl. BMFSFJ (2010): Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation. Altersbilder in der Gesellschaft. Berlin, S. 82.

<sup>4</sup> Die Begriffe Bildung und Lernen werden nachfolgend synonym verwendet.

<sup>5</sup> Vgl. Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.

<sup>6</sup> Vgl. Bubolz-Lutz, E./Gösken, E./Kricheldorf, C./Schramek, R. (2010): Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Stuttgart, S. 26.

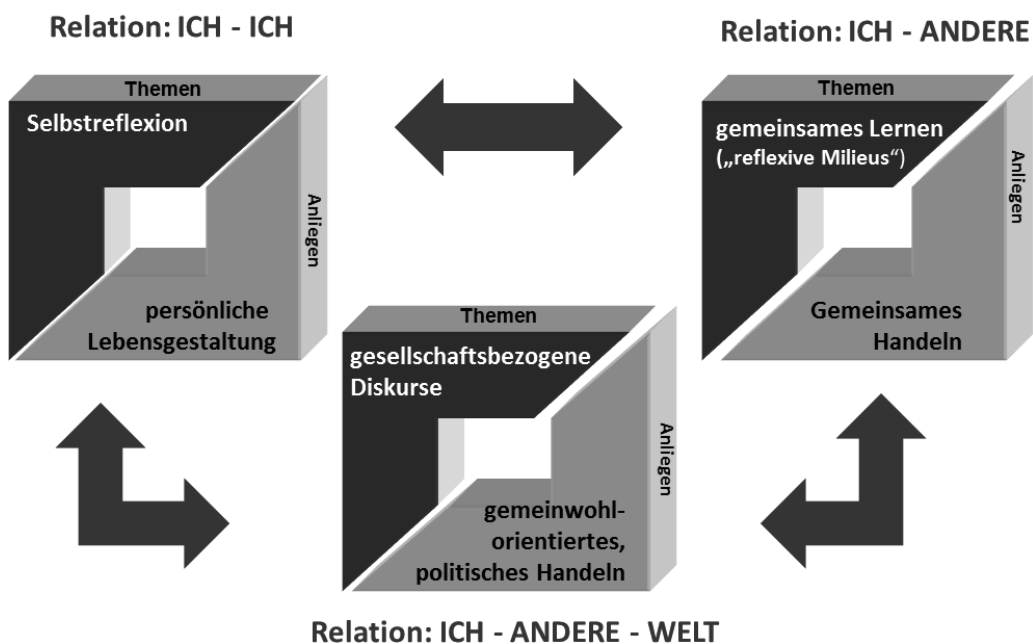


Abbildung 1: Das relationale Bildungsverständnis der Geragogik, angelehnt an Bubolz-Lutz et al. 2010

Lernen über sich selbst, Lernen über die Gestaltung von sozialen Bezügen und die (Mit-)Gestaltung von Gesellschaft durch Lernen.

Im Alter verändert sich die Intention des Lernens – auch die Veränderungen der Lebensphase tragen dazu bei. Die Gestaltung des eigenen Lebens und Alltags werden zentraler. Die Motive für Lernen werden nun stärker an individuelle Bedarfe und Interessen geknüpft. Angebote im Sozialraum setzen an diesen Motivationen an. Sie bieten Impulse zum Lernen nahe am Lebensraum.<sup>7</sup> Orte des täglichen Lebens werden zu neuen Orten für Bildung.<sup>8</sup>

c) Lernarrangements: zwischen fremdorganisierten Angeboten und selbstorganisiertem Lernen  
In der Bildungslandschaft besteht im Kontext von Bildung im Alter inzwischen eine breite, oft von Professionellen kreierte Angebotspalette. Generell ist die Zahl der Bildungsangebote für Ältere / Alte in den vergangenen Jahren gestiegen, wie das Interesse und die Teilnahme der Älteren selbst.<sup>9</sup> Dabei werden Angebote von Bildungsinstitutionen wie formal organisierte Bildungsangebote tendenziell von besser gestellten, bildungsgewohnten älteren und alten Menschen mit höherem Bildungsstand genutzt.<sup>10</sup>

Dem steht ein Trend gegenüber, der auf die Fähigkeit und den Wunsch Älterer zur Selbstorganisation setzt: Konzepte, die die Selbstbestimmung bei der Gestaltung der Lernprozesse mehr berücksichtigen.<sup>11</sup> Derzeit stehen Ansätze des selbstbestimmten Lernens gleichwertig neben angebotsorientierten Bildungskonzepten. Klar ist, professionell konzipierte Bildungsangebote decken nur einen Teil der Bedarfe ab. Die heute stärker autonomieorientierte Generation der Älteren empfindet ebenso die Be-

reitstellung von ‚Lernräumen‘ passend, in denen die Gestaltung der Lernprozesse den Interessierten zukommt, wobei auch selbstorganisierte Ansätze Rahmenbedingungen benötigen.<sup>12</sup>

d) Ein relationales Bildungsverständnis – Zusammenhang von Bildung und Beziehung  
Die Hirnforschung hat die Bedeutung von ‚gelingenden‘ Interaktionen für die menschliche Entwicklung aufgezeigt. Sie beschreibt das Gehirn als ein aus Teilen zusammengesetztes, anpassungsfähiges, plastisches Ganzes, das entscheidend beeinflusst wird durch alles, was über unsere Sinne auf uns einströmt. Unsere sozialen Erlebnisse und Beziehungserfahrungen spielen hier eine besondere Rolle. Sie wirken auf die Struktur des Gehirns ein.<sup>13</sup> Auch ist bekannt, dass (seelische) Verletzungen die Biologie des Gehirns verändern. So wirken sich Gefühle, Beziehungen auf unser Empfinden aus. Haben wir z. B. das Gefühl, etwas geschafft zu haben oder erleben wir eine schöne Beziehung, fühlt sich das gut an. Die Systeme geben Glücksbotenstoffe frei; wir fühlen Anerkennung oder Zuneigung. Dies stillt die menschlichen Bedürfnisse nach Beachtung und Anerkennung.

Daraus lässt sich folgern, die Beziehungsfähigkeit als Kompetenz, Beziehungen zu gestalten, ist eine wichtige Kompetenz. Sie stellt das Fundament dar, auf dem Lernen aufbaut.<sup>14</sup> Nach dieser Argumentation funktioniert Lernen am Modell, indem nur durch Zuschauen Nervenzellen im Gehirn aktiviert werden, die für die beobachtete Handlung gebraucht werden. Durch inneres Mitmachen beim Zusehen vollzieht sich ein Lernprozess und das Beobachtete wird daraufhin mit eigenem Erleben und Handeln verknüpft.

<sup>7</sup> Vgl. Harhues, O. (2009): Kreative Zugänge zu Werteorientierung und Engagement. In: Möchen, A./Tolksdorf, M. (Hrsg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 285ff.

<sup>8</sup> Vgl. Schramek, R. (2015): Lernen im Alter. In: UGB forum, 32. Jg. Heft 2, S. 85ff.

<sup>9</sup> Vgl. Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (2009): Bildung Älterer. Bielefeld; BMBF (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014 – AES Trendbericht. Bonn.

<sup>10</sup> Vgl. Iller, C. (2008): Berufliche Weiterbildung im Lebenslauf – bildungswissenschaftliche Perspektiven auf Weiterbildungs- und Erwerbsbeteiligung Älterer. In: Kruse, A. (Hrsg.): Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte. Bielefeld, S. 67–91.

<sup>11</sup> Vgl. Bubolz-Lutz, E./Rüffin, H.-P. (2001): Ehrenamt – eine starke Sache. Selbstbestimmtes Lernen Älterer für ein selbstgewähltes ehrenamtliches Engagement. Montabaur.

<sup>12</sup> Vgl. Schramek, R./Bubolz-Lutz, E. (2016): Partizipatives Lernen – ein geragogischer Ansatz. In: Naegele, G./Olbermann, E./Kuhlmann, A. (Hrsg.): Teilhabe im Alter gestalten. Wiesbaden.

Die Aktivierung von Nervenzellen im Gehirn ist auch über Gefühle möglich. Damit aber eine Aktivierung der entsprechenden Hirnareale durch Zusehen erfolgt, ist eine positive, emotionale Beziehung zum Beobachteten entscheidend. So wird durch die Beziehung zur Handlung ein Lernprozess initiiert. Ein Faktum wird verknüpft mit Gefühlen und erreicht so einen anderen Wirkungskreis als das bloße Abspeichern von Fakten. Aus dem Alltag ist dieser Vorgang durch Erfahrungen zwischen Eltern und Kindern bekannt.

In bildungswissenschaftlichen Konzepten wird diese Verknüpfung oftmals wenig zur Kenntnis genommen. Im Unterschied dazu beachtet die Geragogik diese Verbindung und stellt das Prinzip der Beziehungsorientierung als Merkmal von Lernprozessen heraus – Beziehungen zum Angehörigen, zum Lernpartner, zu Anderen und zur ‚Welt‘.<sup>15</sup> Die erlebte Beziehungsqualität – zum Dozenten, zu Lernenden etc. – kann als ein zentraler Faktor dafür gesehen werden, dass sich Menschen für Lernen öffnen, sich Neuem zuwenden, eigenes Verhalten kritisch reflektieren und verändern.

In diesem Sinne stellt die Lernpsychologie die besondere Bedeutung des Erlebens von ‚Eingebundenheit‘ für die Entwicklung von Lernmotivation heraus.<sup>16</sup> Und in der Erziehungswissenschaft wird konstatiert, dass das Subjekt die Relation zu sich selbst und zur Welt in der Relation zu anderen erlernt.<sup>17</sup>

Relevant ist die Frage, welche Art der Beziehungsqualität das menschliche Lernen begünstigt. Hierzu verweisen Untersuchungsergebnisse auf eine im Menschen angelegte Kompetenzmotivation<sup>18</sup>, die sich in dem Ausspruch zeigt, etwas ‚alleine zu können‘. Diese Kompetenzmotivation bleibt bis ins hohe Alter wirksam.<sup>19</sup> Wir brauchen das Gefühl, Probleme, Irritationen selbst zu lösen, etwas selbst zu schaffen, ggf. mit Unterstützung. Aus dieser immer wieder notwendigen Erfahrung von Selbstbestimmung erwächst das Gefühl der Selbstwirksamkeit.

Folglich ist ein stärker beziehungsorientiertes Bildungsverständnis zu überdenken. Denn der Lernprozess scheint in ein interaktives Beziehungsgeschehen eingebettet und die Beziehungsqualität wird zum Kernpunkt für Lernen, das auf die Gestaltung von Lebensentwürfen bzw. auf Lebensqualität gerichtet ist.

In der Geragogik wird der Beziehungsaspekt aufgegriffen. Es werden drei zentrale ‚Beziehungsfelder‘ differenziert: die Beziehung zu sich selbst, die Beziehung zu Anderen und die Beziehung zur Gesellschaft/Welt (Abb. 1). Faulstich unterscheidet in der Entsprechung die Ebenen ‚Individuum‘, ‚Nachbarschaft‘ und ‚Gesellschaft‘.<sup>20</sup> In seinem Verständnis bedeutet Bildung, Kompetenzen zu erwerben, die das Individuum braucht, „um konkrete gesellschaftliche Probleme zu verstehen, die eigene Position dazu zu finden, entsprechende Entscheidungen zu treffen und handelnd einwirken zu können.“<sup>21</sup> Damit sei menschliches Lernen ausgerichtet an einem „Beharren auf ein zukünftig besseres Leben“<sup>22</sup>.

### Ansatzpunkte für eine beziehungsorientierte Didaktik

Mit dem Ansatz des ‚Lernens in Beziehung‘ wird die bedeutsame Rolle der Anderen, des zwischenmenschlichen Bereiches für das Lernen hervorgehoben. Diesem relationalen Verständnis des Lernens folgend wird Bildung als Beziehungsgeschehen aufgefasst. Der Mensch lernt in der Auseinandersetzung mit sich, mit dem Anderen, mit der Gruppe und den gesellschaftlichen Verhältnissen. Im Rahmen des Bildungsprozesses geht es dann um das Ausbalancieren unterschiedlicher Bedürfnisse und Standpunkte und den Ausgleich von Paradoxien wie der Freiheit des Einzelnen und der gegebenen Ordnung. Damit wird der Lernprozess begriffen als ein Prozess der ‚Subjektivation‘ und als ein Prozess der ‚Partizipation‘ (an sozialen Milieus).<sup>23</sup> Zugleich werden darin die Aspekte der Unplanbarkeit und Ergebnisoffenheit von Bildungsprozessen deutlich.<sup>24</sup> In diesem Sinne ist Lernen als ein von Grund auf dialogischer Vorgang zu verstehen, der auf sich und das Gegenüber und auf die Welt und die Gesellschaft gerichtet ist. Auf der Grundlage eines solchen Verständnisses von Bildung lassen sich drei zentrale Ziele für Bildung im Alter benennen: Sie ist zu verstehen als

1. Chance zur Selbstvergewisserung und Identitätsentwicklung,
2. Impuls zur Auseinandersetzung mit den anderen und der Entwicklung einer Beziehungskultur entfernt vom Leistungs- und Produktdenken sowie als
3. Aufgabe, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu begreifen und gestaltend darauf einzuwirken.

<sup>13</sup> Vgl. Hüther, G. (2006): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen.

<sup>14</sup> Vgl. Bauer, J. (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. München.

<sup>15</sup> Vgl. Bubolz-Lutz, E. (2007): Geragogik – wissenschaftliche Disziplin und Praxis der Altersbildung. In: Informationsdienst Altersfragen, H. 5, S. 11–15.

<sup>16</sup> Vgl. Deci, E./Ryan, R. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York.

<sup>17</sup> Vgl. Künkler, T. (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld.

<sup>18</sup> Vgl. White, R. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. In: Psychological Review, Vol. 66(5), S. 297–333.

<sup>19</sup> Vgl. Wahl, H.-W. (1991): Das kann ich allein. Bern.

<sup>20</sup> Vgl. Faulstich, P. (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld.

<sup>21</sup> S. o. A., S. 214.

<sup>22</sup> S. o. A., S. 215.

<sup>23</sup> Vgl. Künkler, T. (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld, S. 563.

<sup>24</sup> Vgl. o. A., S. 568.