

Altenbildung im Spannungsfeld von allgemeinen Lernbedarfen und individuellen Bildungswünschen

Vortrag, gehalten am 22.11.2008 im Rahmen der öffentlichen transdisziplinären Tagung ‚Älter werden – neu anfangen. Die Gestaltung des Alterns in Japan und Deutschland‘, 21. - 22. November 2008 in Köln.

Die Altenbildung in Deutschland ist – wie andere Bildungsangebote auch – Ausdruck einer gesellschaftlich ausgehandelten und in sich nach verschiedenen Gesichtspunkten differenzierten Bildungsvorstellung, mithin eines immer wieder umstrittenen Konsenses, der festlegt, wer welche Bildung erwerben sollte, wer was lernen muss oder darf, wer welche Berechtigungen durch Bildung erwerben kann und was überhaupt unter Bildung zu verstehen ist.

Bereits ein flüchtiger Rückblick auf die Geschichte der Altenbildung würde dies verdeutlichen.¹

Unter systematischen Aspekten lassen sich im Phänomenfeld, das durch die Begriffe Alter und Bildung markiert wird, heute wenigstens fünf miteinander koexistierende oder konkurrierende Konzepte unterscheiden: Altenbildung, Altersbildung, Alternsbildung, Lebenslanges Lernen und Alternsstudien.

Altenbildung umfasst Bildungsangebote, die sich ausdrücklich an alte Menschen richten sowie alle Aktivitäten, die von alten Menschen als Bildungsaktivitäten interpretiert werden.²

Altersbildung rückt im Unterschied zur Altenbildung das Thema Altern in einer alternden Gesellschaft ins Zentrum. Dieses Thema wird wiederum im Unterschied zur Altenbildung nicht nur mit alten Menschen behandelt, sondern lebensbegleitend und altersgemäß differenziert, aber immer reflexiv bezogen auf die eigene aktuelle oder fernere Lebensperspektive.³

Alternsbildung rückt im Unterschied zur Altenbildung und in Übereinstimmung mit der Altersbildung ebenfalls das Thema Altern ins Zentrum und behandelt dies auch mit Menschen jeden Alters, insbesondere mit Menschen in der Ausbildung, aber anders als die Altersbildung nicht reflexiv, sondern objektivierend, als Qualifikationselement für Menschen, die in und für

¹ Vgl. z.B. Sylvia Kade: Altern und Bildung. Eine Einführung, Bielefeld 2007, S. 51 ff.

² Vgl. Susanne Becker/Ludger Veelken/Klaus Peter Wallraven (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft, Opladen 2000.

³ Vgl. Sylvia Kade: Altersbildung. Ziele und Konzepte, Frankfurt am Main 1994, S. 6 und Elisabeth Bubolz-Lutz: Bildung im Alter - eine Chance zu persönlicher, sozialer und gesellschaftlicher Entwicklung, online unter <http://www.bagso.de/899.html> zuletzt gesehen am 22.01.2010.

ihre Berufstätigkeit und / oder ihr gesellschaftliches Engagement eine mehr oder weniger differenzierte Vorstellung vom Phänomen Altern in einer alternden Gesellschaft benötigen.⁴

So hat der Rektor der Universität zu Köln, Professor Tassilo Küpper, 2004 anlässlich einer Tagung der Schleyer-Kienbaum-Stiftung in Köln zum Thema „Demographischer Wandel als Innovationsquelle für Wirtschaft und Gesellschaft“ in seinem Grußwort in der ersten von fünf Thesen prognostiziert,⁵ dass Hochschulabsolventen künftig in jeweils studiengangsspezifischer Brechung auch dafür qualifiziert werden,

- sich in ihren beruflichen Handlungsfeldern den Herausforderungen des demographischen Wandels zu stellen,
- sich in erheblichem Umfang auf ältere Mitarbeiter und Kunden einzustellen,
- bei Personalentwicklung, Produktentwicklung, Dienstleistungen und Vermarktungsstrategien den Demographischen Wandel zu berücksichtigen,
- die im Demographischen Wandel liegenden Möglichkeiten zu erkennen und zu nutzen.⁶

Neben Altenbildung, Altersbildung und Alternsbildung lässt sich auch das Konzept des Lebenslangen Lernens im Begriffsfeld von Alter und Bildung verorten, auch wenn es hinsichtlich des Themenfeldes Alter und der Zielgruppe alte Menschen in einer bislang nicht geklärten Weise differenziert ist. Es thematisiert Altern einerseits in der Weise der Altersbildung und der Alternsbildung und hat die Alten andererseits als Zielgruppe im Sinne der Altenbildung im Blick. Als neuer Gesichtspunkt bedenkenswert ist die heute starke Betonung der informellen Lernprozesse in den Konzepten des Lebenslangen Lernens und die Bemühungen, die ‚Ergebnisse‘ von informellen Lernprozessen als gleichwertig anzuerkennen und in formelle Qualifizierungsprozesse zu integrieren.⁷

Die Alternsstudien gehören schließlich ebenfalls in diesen Zusammenhang. Sie fragen danach, wie Alter und Altern sozio-kulturell konstruiert wird, durch welche gesellschaftlichen Akteure und mit welchen Mitteln und Intentionen dies geschieht. Der Fokus dieses Konzepts

⁴ In diesem Sinne spricht z.B. Gerhard Breloer von Alternsbildung, wenn „der Akzent auf die Lerninhalte über das Alter und Altern gelegt“ wird. Gerhard Breloer: Altenbildung und Bildungsbegriff, in: Susanne Becker/Ludger Veelken/Klaus Peter Wallraven (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft, Opladen 2000, S. 41.

⁵ Die damalige Prognose von Tassilo Küpper wird mit dem Sommersemester 2010 an der Universität zu Köln durch ein Studienangebot zum Demographischen Wandel realisiert, das vom Professional Center in Zusammenarbeit mit dem Centrum für Alternsstudien studiengangübergreifend organisiert wird.

⁶ Vgl. Tassilo Küpper (Hg.) Demographischer Wandel als Innovationsquelle für Wirtschaft und Gesellschaft Köln 2005, S. 12.

Dass die hier vorgenommene Differenzierung von Altersbildung und Alternsbildung nicht trennscharf ist, sondern vor allem heuristisch motiviert ist, wird deutlich, wenn man berücksichtigt, dass auch diejenigen, die sich objektivierend mit dem Thema zum Zweck der Vorbereitung auf den professionellen Umgang mit alten Menschen beschäftigen, nicht dem Schicksal entgehen, irgendwann alt zu sein, es sei denn sie sterben vorzeitig.

⁷ Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 2004. Online unter www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf zuletzt gesehen am 24.01.2010.

liegt also auf kulturperformativen Prozessen und ihrer Erforschung, das Phänomen Bildung im Alter ist dabei aber unbestritten ein, vielleicht sogar eins der wichtigsten Teilphänomene.⁸

Im Folgenden wird trotz der Kritik an der Verengung, die mit dem Konzept der Altenbildung verbunden ist,⁹ ausschließlich die Altenbildung behandelt. Das Augenmerk richtet sich damit sowohl auf Angebote und Prozesse, die von Alten als Bildungsprozesse interpretiert werden, als auch auf Angebote und Prozesse, die von Seiten der Anbieter als Bildung für alte Menschen, Seniorenbildung, Angebote für die Zielgruppe 50plus oder als Bildung im Alter firmiert werden, als auch auf Angebote und Prozesse, die von Alten für Alte als Bildungsaktivität initiiert und / oder getragen werden.

Da die Zugehörigkeit zur Gruppe der Alten nicht eindeutig zu bestimmen ist, weil derzeit zahlreiche gesellschaftliche Akteure die Vorstellung von der Lebensphase Alter dekonstruieren und rekonstruieren,¹⁰ werden im folgenden all diejenigen zur Gruppe der Alten gerechnet, deren kalendarisches Alter über dem Alter der Normal- oder Frühverrentung liegt, also die Adressatinnen und Adressaten von sogenannten 50plus-Programmen. Dass dies eine Verlegenheitslösung ist, wird sofort deutlich, wenn man nach den identitätsstiftenden Gemeinsamkeiten dieser Gruppe fragt.

In der gegenwärtigen Diskussion besteht Einigkeit darüber, dass das hervorstechende gemeinsame Kennzeichen von alten Menschen ihre starke und im Alternsprozess weiter fortschreitende Individualisierung ist.¹¹

⁸ Vgl. Dieter Ferring/Miriam Haller/Hartmut Meyer-Wolters/Tom Michels (Hg.): Soziokulturelle Konstruktion des Alters. Transdisziplinäre Perspektiven, Würzburg 2008; Ines Maria Breinbauer/Dieter Ferring/Miriam Haller/Hartmut Meyer-Wolters (Hg.): Transdisziplinäre Alternsstudien als disziplinäre Ko-Konstruktion, Würzburg 2010 (i.D.); Miriam Haller/Thomas Küpper: „Kulturwissenschaftliche Alternsstudien“, in: Kirsten Auer/Ute Karl (Hg.), Handbuch Soziale Arbeit und Alter, Wiesbaden 2010, S. 439-444.

⁹ Vgl. Sylvia Kade: Altersbildung. Ziele und Konzepte, Frankfurt am Main 1994, S. 6; Elisabeth Bubolz-Lutz: Bildung im Alter – eine Chance zu persönlicher, sozialer und gesellschaftlicher Entwicklung, online unter <http://www.bagsso.de/899.html> zuletzt gesehen am 22.01.2010. Vgl. dagegen Susanne Becker/Ludger Veelken/Klaus Peter Wallraven (Hg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft, Opladen 2000, bes. Einleitung, S. 9.

¹⁰ Vgl. Dieter Ferring/Miriam Haller/Hartmut Meyer-Wolters/Tom Michels (Hg.): Soziokulturelle Konstruktion des Alters. Transdisziplinäre Perspektiven, Würzburg 2008.

¹¹ Dass trotzdem an der sachlich unbegründeten Zielgruppendifferenzierung nach der Kategorie „Alter“ festgehalten wird, ist im Übrigen nicht nur im Bildungsbereich zu beobachten. Auch Politik und medizinisch-naturwissenschaftliche Forschung fassen sachlich anders verortbare Problemstellungen gern unter der Kategorie „Alter“ zusammen. So behauptet z.B. das Kölner Exzellenzcluster zur zellulären Stressantwort bei alters-assoziierten Erkrankungen (Cologne Cluster of Excellence on Cellular Stress Responses in Aging-associated Diseases) den Altersbezug seiner Forschung bereits im Namen, statt richtiger von bewegungs(mangel)- und (fehl)ernährungsassoziierte Krankheiten zu sprechen.

Offensichtlich hat die Verwendung der Dachmarke „Alter“ den Vorteil, dass diejenigen, die zu diesem Thema arbeiten, an einem großen Problem und seiner Lösung arbeiten, an einem Megathema wie dem Klimawandel, der Globalisierung, der Überbevölkerung, der Verstädterung etc. Bei einer phänomenbezogeneren Betrachtungsweise und Darstellung würde sofort deutlich, dass die medial als bedrohliches Zukunftsszenario aufbereitete, näher rückende gesellschaftliche Situation, in der mehr als die Hälfte der Menschen alt ist, gar nicht so bedrohlich ist, da Menschen über 60 in sehr unterschiedlicher Weise leistungsfähig und in ebenfalls sehr unterschiedlicher Weise eingeschränkt sind.

Die Situation alter Menschen ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass äußere Zwänge zu konformen Verhalten nachlassen, weil die Altersrolle nicht eng und differenziert umschrieben festliegt.¹² Alter ist wie Kindheit und frühe Jugend eher durch Negativbestimmungen gekennzeichnet als durch Positivbestimmungen.

In Kindheit und früher Jugend befinden Menschen sich in einer Situation des Noch-Nicht-Könnens, Noch-Nicht-Dürfens, Noch-Nicht-Müssens, Noch-Nicht-Wahrgenommen-Werdens, Noch-Nicht-Beteiligt-Seins. Im Alter in der Situation des Nicht-Mehr-Tuns, Nicht-Mehr-Müssens, Nicht-Mehr-Wahrgenommen-Werdens, Nicht-Mehr-Beteiligt-Seins etc. Positiv ist dagegen schwer zu sagen, wodurch Kindheit und frühe Jugend sowie Alter bestimmt sind.

In beiden Fällen wird das Noch-Nicht und das Nicht-Mehr pauschal auf das kalendarische Alter bezogen und nicht individuell auf seine Angemessenheit geprüft und entsprechend abgestuft. Dies ist nicht zuletzt im verfassungsrechtlichen Gleichheitsgrundsatz begründet, also der Gleichbehandlung durch das Gesetz. Da die positiv gegenständliche Auslegung des Alters in fast allen Dimensionen unterbestimmt ist, richten sich die Bemühungen von Alten nicht vorrangig darauf, eine Alters-Rolle zu finden und auszufüllen, sondern darauf, Verluste zu vermeiden.

Dadurch, dass pauschale Zuschreibungen von Nicht-Mehr nur teilweise mit der ‚Realität‘ der Individuen übereinstimmen, entsteht zudem eine Grauzone des interpretatorischen Spiels, in der es möglich ist, sich situativ auf ein Doch-noch-nicht-nicht-Mehr oder auf ein Doch-schon-nicht-Mehr zu berufen. Der Bezug auf das Nicht-Mehr, das überlagert wird von einem gefühlten Immer-Noch, erlaubt also einen strategischen Umgang mit Situationen, eine kalkulierendes Spiel mit dem eignen Alter in Form von Doing-Age und Un-Doing-Age.¹³

Vorteil der bloß negativen Bestimmungen ist, dass Freiräume durch Unterbestimmung entstehen, die das Individueller-Werden fördern, zumindest nicht behindern, weil sie Non-Konformität mangels dezidierter Konformitätsvorstellungen nicht negativ sanktionieren. Wenn die Rolle von alten Menschen nur durch das bestimmt wird, was sie nicht mehr sind, nicht mehr können, nicht mehr müssen, bleiben große Spielräume für Eigentümlichkeit.

Unter einer Zielgruppenperspektive bedeutet dies, dass alte Menschen nicht über ihr kalendarisches Alter als Zielgruppe zu klassifizieren und dementsprechend über ihr kalendarisches Alter auch nicht als Zielgruppe anzusprechen sind.

¹² Dass heute Freiheitsspielräume im Laufe des Lebens und bezogen auf einzelne Lebensweltsegmente unterschiedlich eingeräumt werden und was dies für die Freiheitsspielräume des Alters bedeutet, habe ich an anderer Stelle erörtert. Vgl. Hartmut Meyer-Wolters: Altern als Aufgabe – oder wider die Narrenfreiheit der Alten, in: *InitiativForum Generationenvertrag* (Hrsg.): Altern ist anders, Münster 2004, S. 85-104 und ders.: Altern als Aufgabe – oder wider die Narrenfreiheit der Alten, Vortrag am 9. Juli 2002 im Rahmen der interdisziplinären Veranstaltungsreihe „Alt – Jung. Jung – Alt“ an der Universität zu Köln, online unter: http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Meyer-Wolters/Meyer-Wolters_2002-07-09.pdf zuletzt gesehen am 22.01.2010.

¹³ Vgl. Miriam Haller: Undoing Age. Die Performativität des alternden Körpers im autobiographischen Text, in: Sabine Mehlmann, Sigrud Ruby (Hg.): ‚Für Dein Alter siehst Du gut aus!‘ Von der Un/Sichtbarkeit des alternden Körpers im Horizont des demographischen Wandels. Multidisziplinäre Perspektiven, Bielefeld 2010 (i.D.)

Ein kurzer Seitenblick auf Versuche der Geragogik, spezielle Bildungsangebote für die Zielgruppe alte Menschen zu begründen, macht diese Schwierigkeit beispielhaft deutlich.

Das Zielgruppenkonzept der Erwachsenenbildung fasst Menschen – verkürzt gesagt – nach äußeren Merkmalen zusammen, um Homogenität zu erreichen. Durch die Kombination von Zielgruppen- und Lernkonzept werden jeder Zielgruppe ihr eigentümliche Defizite und / oder Kompetenzen und / oder Entwicklungsmöglichkeiten zugesprochen, denen idealtypisch eine spezifische Nachfrage nach Bildungsangeboten entspricht. Die Defizite sollen kompensiert oder ihr Entstehen prophylaktisch verhindert werden, die Kompetenzen erhalten oder gesteigert werden, die Entwicklungsmöglichkeiten gefördert und ausgebildet werden. In gewisser Weise ist das Zielgruppenkonzept deshalb auch ein Versuch, Angebot und Nachfrage über objektivierbare Bedarfe größerer Gruppen aufeinander abzustimmen. Ohne Frage wird man mit einem solchen Konzept auch alte Menschen ansprechen, aber eben nicht als Alte, sondern als Menschen mit bestimmten Defiziten und / oder Kompetenzen und / oder Entwicklungsmöglichkeiten.

Um die Fiktion einer Zielgruppe aufrechtzuerhalten, die sich vorrangig über das gemeinsame Alter (allenfalls differenziert durch unterschiedliche Lebensstile) bestimmen lässt, wird in zielgruppenorientierten geragogischen Konzepten der Lebensabschnitt Alter selbst in bestimmter Weise als genuin defizitär bzw. potentialgeladen gefasst, um an die Defizite bzw. Potentiale Bildungsangebote anknüpfen können.

So wird betont, dass sich Leben im Alter insgesamt als ein Lern- bzw. Bildungsprozess interpretieren lässt, der sich aus zwei Quellen speist: Zum einen ist der Prozess des Alterns von kritischen Lebensereignissen begleitet, die zugleich Entwicklungsaufgaben sind und insofern pädagogisch unterstützt werden können. Zum anderen werden sozio-kulturelle Veränderungen als Lernzwänge interpretiert, denen alte Menschen nur begrenzt und meist nur auf Kosten ihrer sozialen Partizipation ausweichen können. Auch ihre Bewältigung kann pädagogisch unterstützt werden.

Kritische Lebensereignisse und sozio-kulturelle Veränderungen erzeugen in dieser Perspektive permanent Defizite bei alten Menschen zu deren Bewältigung die vorhandenen Potentiale ohne pädagogische Intervention nicht ausreichen. Der Alltag von alten Menschen wird als umfassendes Lernfeld interpretiert, das sie permanenten Lernprovokationen aussetzt und damit drängt, Bildungsangebote wahrzunehmen.

Die Entwicklungsaufgaben und Lernzwänge werden z.B. von Sylvia Kade unter der Kapitelüberschrift „Differentielle Bildung: plurale Lernmodelle im Alter“¹⁴ in den vier Paradigmen „Bilden“, „Orientieren“, „Entwickeln“ und „Bewältigen“ weiter systematisiert. Alle Paradigmen sind durch Oppositionen sowie ihnen spezifische Bezüge und „Kräfte“, die ausgebildet werden, bestimmt. Alter wird damit insgesamt als Aufgabe bestimmt, die zum einen immer individuell zu bewältigen, zum anderen aber auch so allgemein ist, dass für jedes

¹⁴ Sylvia Kade: Altern und Bildung. Eine Einführung, Bielefeld 2007, S. 115 ff.

Paradigma typische Sets von Aufgaben benannt werden können, bei deren Bewältigung pädagogische Hilfe möglich und notwendig ist.¹⁵

Unbestritten gibt es die von Kade genannten Phänomene Wissen / Nicht-Wissen, Gewissheit / Ungewissheit, Sicherheit / Unsicherheit, Kompetenz / Inkompetenz sowie die als zugehörig postulierten Bezüge und „Kräfte“. Beeindruckend ist auch die daran angeknüpfte systematische Auffächerung, die Lernfelder generiert und ihre Ausdifferenzierung unter didaktischen Aspekten ermöglicht. Nicht gezeigt wird aber, dass und wie die unterschiedenen Phänomene altersassoziiert sind.

Dies dürfte auch kaum gelingen, weil die Phänomene eher mit Ungleichzeitigkeiten in kulturellen Entwicklungen und der Zugehörigkeit zu mehr oder weniger stabilen Subkulturen als mit Alter assoziiert sind. Die Defizite verweisen zudem nicht zwingend auf ihre Bearbeitung in organisierten Lernzusammenhängen. Die meisten „Probleme“ werden auch im Alter okkasionell durch Hinzuziehung von Alltagsexperten und / oder im Gespräch mit Bekannten und Freunden gelöst oder können ignoriert werden, sofern die eigene Subkultur genug Mitglieder hat, um neuartige Zumutungen zu ignorieren oder abzuweisen.

Die Schwäche des Vorschlags von Kade besteht nicht zuletzt darin, dass sie nicht zwischen Bedarf einerseits und Wunsch bzw. Bedürfnis andererseits unterscheidet. Die vorgeschlagene Orientierung an Bedarfen, die sich aus spezifischen Lebenssituationen herleiten lassen, ist überwiegend nur dann zielführend, wenn die äußere Lage die subjektiven Wünsche stark limitiert. Dies ist bei alten Menschen z.B. der Fall, wenn sie noch im Berufsleben stehen, Familienangehörige pflegen oder unter quasi kasernierten Verhältnissen in rationalisierten Großeinrichtungen wie Krankenhäusern oder Pflegeheimen leben. Für die meisten alten Menschen dürfte dies nicht zutreffen. Ihre Nachfrage dürfte sich deshalb vorrangig an subjektiven Wünschen und Bedürfnissen orientieren, die nicht unter vier Paradigmen zu subsumieren sind oder als dort subsumierte nicht mehr erkannt werden, weshalb dann auch die in bester Absicht darauf bezogenen Angebote ignoriert werden.

Auch eine breit angelegte empirische Studie von Tippelt u.a. zur Bildung Älterer¹⁶ zeigt nur, dass über alte Menschen viel in Erfahrung zu bringen ist bezüglich ihrer Bereitschaft, sich an Bildung zu beteiligen sowie zu den Voraussetzungen, die eine tatsächliche Bildungsbeteiligung im Leben der alten Menschen einerseits und bei den Bildungsanbietern und bei der Ausgestaltung von Bildungsangeboten andererseits hat. Sie zeigt aber implizit auch, dass die meisten der erhobenen Zusammenhänge nicht spezifisch mit dem kalendarischen Alter assoziiert sind. Für Alte gelten offenbar die gleichen Bildungsaspirationen und Bildungshemmnisse wie für junge Menschen. Auch dies ist ein

¹⁵ Unverständlich ist in diesem Zusammenhang der unreflektierte Gebrauch des Bildungsbegriffs bzw. der immer wiederholte Verweis auf Bildungsprozesse, die unterstützt, angeregt, gefördert etc. werden sollen. Konsistenter wäre es, durchgängig von typischen und doch im Einzelfall nicht antizipierbaren Ereignissen in der Lebensgeschichte und veränderten Spielregeln in der sozio-kulturellen Umwelt zu sprechen, die beide für den betroffenen Einzelnen zu Aufgaben werden, die zum Lernen als Verlernen, Umlernen und Neulernen herausfordern.

¹⁶ Vgl. Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt/Simone Schnurr/Simone Sinner/Catarina Theisen: Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel, Bielefeld 2009.

deutlicher Hinweis darauf, dass nicht das gemeinsame kalendarische Alter alte Menschen als Zielgruppe mit spezifischen Bildungsbedarfen konstituiert.

Eine durch das gemeinsame Alter homogenisierte Zielgruppe lässt sich offenbar nicht bestimmen, wenn deren größte Gemeinsamkeit die Individualität ist. Die relative und absolute quantitative Zunahme der Alten bei gleichzeitiger Unmöglichkeit, diese Altersgruppe als Zielgruppe bestimmen und einheitlich ansprechen zu können, lässt es geraten erscheinen, einen Perspektivwechsel von der Lernorientierung zur Bildungsorientierung vorzunehmen. Diese Neuorientierung eröffnet der Altenbildung Möglichkeiten, die ich in einem kurzen Vergleich von Lernparadigma und Bildungsparadigma wenigstens andeuten werde.

Das Lernparadigma geht zum einen von einem Gefälle aus, einem Gefälle von Können und Nicht-Können, Wissen und Nicht-Wissen, Problem und Problemlösung, Orientierung und Nicht-Orientierung etc. Zum anderen geht es von feststellbaren und umgrenzbaren Bereichen des Nicht-Wissens, Nicht-Könnens, Problematisch-Seins aus – man kann also nicht das ganze Leben lernen und auch nicht das ganze Altern.

Nicht zwingend ist, dass Lernen intentional angeleitet und in seinem Erfolg überprüft werden muss. Lernen kann auch durch Probieren, Versuch und Irrtum, Nachahmung von Vorbildern, Übernahme von systematisch berichteten Problemlösungen etc. erfolgen. Immer aber gibt es eine Differenz von vorher und nachher und eine Einschränkung auf umgrenzbare Einzelprobleme, die sich lösen lassen.

Das Bildungsphänomen ist demgegenüber grundsätzlich anders bestimmt, wenn etwa Wilhelm von Humboldt davon ausgeht, dass menschliches Leben immer mit einer Zunahme von Eigentümlichkeit verbunden ist, weil Natur und Lage jedes Menschen sich von Natur und Lage jedes anderen Menschen unterscheiden.¹⁷ Je länger das Wechselspiel von Natur und Lage andauert, kurz, je länger ein Mensch also lebt, desto eigentümlicher wird er. Mit zunehmendem Alter werden Menschen nach dieser Auffassung einander nicht ähnlicher, weil sie in vergleichbarer Weise gelernt haben, auftretende Probleme effektiver zu lösen als in jungen Jahren, sondern unähnlicher – es sei denn, die Lage ist übermächtig.¹⁸ Wenn die Lage durch Vielfalt gekennzeichnet ist oder wenigstens keine Vereinheitlichung erzwingt, dann führt das Wechselspiel von Natur und Lage zu einer fortschreitenden Individualisierung. Bildungstheoretisch beurteilt ist die pure Individualisierung aber krude, weil bloß zufällig, nicht reflektiert und nicht angestrebt. Jeder Mensch wird so zwar anders als andere Menschen, aber so wie Natur und Lage ihn zufällig hervorbringen.

Aufgabe von Bildung als reflexiver Prozess ist es, das Individueller-Werden nicht nur zu bemerken, sondern zu wollen und zwar in einer bestimmten Richtung zu wollen. Da es bereits

¹⁷ Vgl. Wilhelm von Humboldt: Plan einer vergleichenden Anthropologie, in: Ders., Werke in fünf Bänden I, Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Darmstadt 1969, S. 337-375. Vgl. dazu: Hartmut Meyer-Wolters: Anthropologie und Bildungstheorie als Problem der Methodologie. Überlegungen im Anschluß an Wilhelm von Humboldts „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ online unter http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Meyer-Wolters/Meyer-Wolters_1999-11-29.pdf zuletzt gesehen am 22.01.2010.

¹⁸ Als Beispiele für übermächtige Lagen sind oben bereits das Berufsleben, die Pflege von Familienangehörigen, die vorübergehende oder dauerhafte Unterbringung in rationalisierten Großeinrichtungen wie Krankenhäusern oder Pflegeheimen genannt worden.

für die neuhumanistische Bildungstheorie kein überhistorisches Ideal mehr gab, das als Vorbild nachgebildet werden konnte, blieb zur Orientierung nur der andere Mensch, der ebenso wie man selbst, bemüht ist, seine Individualität auszuprägen. Es gibt also kein inhaltlich bestimmtes Individualitätsideal, sondern nur den Austausch mit Menschen und den gemeinsamen Versuch, Eigentümlichkeit wechselseitig anzuerkennen. Der Ort der Bildung ist deshalb vorrangig ein geselliger Umgang mit anderen Menschen, der nicht der gemeinsamen Bewältigung von Problemen des alltäglichen, beruflichen, wissenschaftlichen etc. Lebens dient.

Die vielen Facetten des Alterns und die kaum zu systematisierenden individuellen Gestalten des Alters sind in der Perspektive des neuhumanistischen Bildungskonzepts kein Problem, das eine ‚Bearbeitung‘ der alten Menschen als Zielgruppe erschwert oder sogar unmöglich macht, sondern zunächst ein hinzunehmendes Ergebnis menschlichen Lebens unter dem interdependenten Einfluss von natürlicher Mitgift und historischer und kultureller und gesellschaftlicher Situiertheit und dem Wechselspiel von Assimilation und Akkommodation. Die Individualisierung ist selbst schon ein – allerdings noch zufälliger – Bildungsprozess und insofern Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für elaborierte Bildungsprozesse.

Die Geragogik könnte durch den Wechsel von Lernorientierung zu Bildungsorientierung das ‚lästige‘ Kennzeichen alter Menschen, Individuen zu sein,¹⁹ als Bezugs- und Anknüpfungspänomen für ihre Angebote annehmen.

Wenn in dieser Linie der bereits eingeschlagene Weg der Eigentümlichkeit zum Maßstab genommen würde, dann würden individuelle, biographisch orientierte und inhaltlich bestimmte Eingangs- und Verlaufsberatungen zu zentralen Elementen jedes Bildungsangebots, das sich an alte Menschen richtet.²⁰

Erforderlich wäre also ein zeitaufwendiger und nicht immer in einen ‚Kauf‘ von Bildungsangeboten einmündender quasi-geselliger Matching-Prozess: Der ‚Kunde‘ könnte in seinen eigenen (meist mit den Anbieterkategorien nicht kompatiblen) Worten schildern, was er sich wünscht und sein Gesprächspartner würde ihm im Anschluss an ein ausführliches ‚Anamnesegespräch‘ einen Vorschlag machen, der seine biographisch fundierten individuellen Bedürfnisse und die institutionell realisierbaren Angebote aufeinander bezöge und, sofern gewünscht, einen entsprechenden Kontakt vermitteln.

Ortfried Schöffter hat in anderem Zusammenhang bereits 1981 das Grundproblem beschrieben, das Weiterbildungsanbieter generell dazu zwingt, über die Organisation von Transfer-Strecken zwischen dem Feld der Lerner und dem Feld der Lehrer nachzudenken. Da

¹⁹ Und zwar Individuen, deren Eigentümlichkeit vergleichsweise wenig durch äußere Zwänge des Berufs, der Ausbildung, der familiären Pflichten etc. gezähmt wird.

²⁰ Anknüpfen kann die Geragogik hier an Überlegungen aus dem Kontext der Bildungsgangdidaktik, die versucht, den Lerner als Gestalter der eigenen Lern- und Lebensgeschichte ernst zu nehmen und damit zu akzeptieren, dass Menschen die werden, die sie sein wollen und nicht die, die irgendwelche Bedarfe erfüllen können. Vgl.: Meinert A. Meyer/Andrea Reinartz (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis, Opladen 1998.

diese Überlegungen m. E. wert sind, im Kontext der spezifischen Matchingprobleme der Geragogik erinnert zu werden, zitiere ich Schöffter etwas ausführlicher:

„Das Grundproblem des Vermittlungsmodells läßt sich somit einerseits als Schwierigkeit beschreiben, wie für einzelne Personen oder Personengruppen, die relativ vage Lernbedürfnisse äußern, kompetente Lehrpersonen oder geeignetes Lehrpersonal beschafft werden können, und andererseits, wie Personen, die an einer Lehrtätigkeit Interesse haben, mit entsprechenden Bildungsadressaten in Kontakt gebracht werden können [...] [I]m Rahmen des Vermittlungsmodells [ist es] möglich, die Begrenzungen konventioneller Passung zu überwinden.“²¹

Durch die Vermittlungsinstanz lassen sich – so Schöffter weiter – „nicht antizipierbare Lernbedürfnisse ermitteln, die mit speziellen Interessen, Problemen der Lebens- und Berufssituation oder mit einzelnen Aufgaben einer Organisation zusammenhängen [...] Pädagogische Vermittlungstätigkeit erhält somit selber den Charakter von Weiterbildung, wenn sie sich nicht auf eine Börsenfunktion beschränkt, sondern gezielte Klärungsprozesse ermöglicht, die schließlich zur Ausarbeitung von Erwachsenenbildungsveranstaltungen führen.“²² „Weiterbildungsberatung im Vermittlungsmodell ist somit sowohl auf den Lern- wie auf den Lehrbereich gerichtet: Sie ermöglicht einerseits die Klärung von Lerninteressen in bezug auf die realisierbaren Möglichkeiten bei Zielgruppen und Multiplikatoren; [...] sie initiiert und fördert andererseits die Organisation neuer zielgruppenbezogener Veranstaltungen.“²³

Einschränkend gilt allerdings weiterhin auch, dass „das Vermittlungsmodell [...] ein institutionelles Selbstverständnis voraus[setzt], das stark vom *Prinzip der Subsidiarität*, d.h. von inhaltlich offener, unterstützender Hilfeleistung ausgeht, und [...] somit ein Konzept [ist], das bisher deutschem Bildungsverständnis fremd ist.“²⁴

Da unter den gegenwärtigen Mangelbedingungen nicht zu erwarten ist, dass ein solch personalintensiver Matching-Prozess, der zudem dem Bildungsverständnis von Bildungsanbietern nicht selbstverständlich ist, zum Standardverfahren gemacht wird, soll abschließend noch das Matching-Potential von Erfahrungsberichten als vergleichsweise wenig aufwendige Notlösung diskutiert werden.

Erfahrungsberichte werden nach meinem Eindruck auch heute schon von Bildungsanbietern als Testimonials zu Werbezwecken mehr oder weniger umfangreich eingesetzt. Zur systematischen Unterstützung von Matching-Prozessen werden sie dagegen kaum genutzt. Um die Bildung von Individualität systematisch zu unterstützen, müssten biographische Berichte über eigene Bildungsaktivitäten als Tableau von Bildungsbiographien präsentiert

²¹ Ortfried Schöffter: Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer erwachsenenpädagogischen Planungs- und Handlungskategorie, Braunschweig 1981, S. 103f.

²² Ebd., S. 106.

²³ Ebd., S. 103f.

²⁴ Ebd., S. 43. Hier ist anzumerken, dass mit dem deutschen Bildungsverständnis, dem eine inhaltlich offene, unterstützende Hilfeleistung fremd ist, das Bildungsverständnis von Bildungsinstitutionen gemeint ist, nicht das der Bildungstheorie oder Bildungsphilosophie.

werden, an dem die Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten von Individualität im Kontext von Bildungsangeboten beispielhaft sichtbar werden.

Da ein solches Tableau nicht vorrangig ‚authentisches‘ biographisches Material sammeln, sondern Bildungsprozesse anregen soll, können für das Tableau ‚echte‘ Biographien ebenso genutzt werden wie fiktive literarische. Fiktive literarische Biographien haben in unserem Kontext gegenüber echten biographischen Berichten sogar einen deutlichen Vorteil: Ähnlich den Modellorganismen der naturwissenschaftlich-medizinischen Forschung zeigen sie eine langsame Entwicklung im Zeitraffer, manipulieren sie einzelne Faktoren, lassen sie das Zusammenspiel von Faktoren beim Entstehen von vorübergehenden Zuständen deutlich werden.

Die Zusammenstellung von Beispielen zu einem systematischen Bezugs- und Suchrahmen für die Suche nach Möglichkeiten der weiteren Ausbildung der eigenen Individualität im Kontext von Bildungsangeboten akzentuiert ebenso wie eine individuelle biographieorientierte und inhaltsbezogene Beratung, dass alte Menschen die werden, die sie sein wollen und nicht die, die irgendwelche Bedarfe haben oder irgendwelchen Bildungsidealen entsprechen. Es ist deshalb ebenso möglich, dass eine am Bildungsparadigma orientierte Altenbildung den bereits zufällig eingeschlagenen Weg zu einer kruden Eigentümlichkeiten verstärkt wie dass Bildungsprozesse im emphatischen Sinne angeregt werden, die das Individueller-Werden reflexiv werden lassen durch Vergleich und Austausch mit anderen Individualitäten.²⁵

Für Bildungseinrichtungen, die nach einer neuen Zielgruppe suchen, ist das Ergebnis ernüchternd und wenig erfreulich, weil es keine einfachen und vor allem keine kostengünstigen Lösungen nahelegt. Alte Menschen sind ganz normale Menschen, sie sind nur mehr als andere Altersgruppen von sanktionierten Verhaltenserwartungen befreit. Individuen als Individuen zu behandeln, heißt im Kontext von Bildungsangeboten, ihre Geschichten vom Eigentümlich-Werden miteinander zu verflechten und sich davon überraschen zu lassen, welche Topoi, Plots und Dramaturgien aus fremden Geschichten aufgenommen und weiter erzählt werden und welche nicht – und damit zu akzeptieren, dass auch alte Menschen für Dritte befremdliche und von außen manchmal kaum nachvollziehbare Wege wählen, die zu werden, die sie sein wollen.²⁶

²⁵ So zynisch es in diesem Zusammenhang klingen mag, die Bildungseinrichtungen werden so oder so zufriedene Kunden haben.

²⁶ Bei der Neuorientierung am Bildungsparadigma kann wiederum ein Seitenblick auf die Bildungsgangdidaktik hilfreich sein: „Uns interessieren deshalb primär die Lerner als Subjekte, als Gestalter ihrer eigenen Lern- und Lebensgeschichte; uns interessiert, wie Lerner ihre Lebens- und Lerngeschichte so übernehmen und gestalten können, daß sie die werden, die sie sein wollen“ (Meinert A. Meyer/Andrea Reinartz: Einleitung, in: Meinert A. Meyer/Andrea Reinartz (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis, Opladen 1998, S. 10).