

## Alter(n) lernen

### Bildung und Lernen im Prozess des Alterns

Um den Gegenstandsbereich von Lernen und Bildung im Alter zu umschreiben, werden in der deutschsprachigen Literatur unterschiedliche Begrifflichkeiten benutzt, wie z. B. *Lernen im Alter*, *lebenslanges* oder auch *lebensbegleitendes Lernen* auf der einen Seite, aber auch *Altersbildung* oder *Bildungsarbeit mit alten Menschen* auf der anderen Seite. Die englischsprachige Literatur kennt diese Differenzierung nicht, weil der Begriff *Bildung* in der englischen Sprache nicht existiert. „Learning in later life“ oder „lifelong learning“ fokussieren eindeutig auf den Lernbegriff, im wissenschaftlichen Kontext wird der Terminus „educational gerontology“ verwendet. Die inhaltliche Nähe zur Gerontologie zeigt sich im deutschen Sprachraum durch den inzwischen v. a. in Fachdiskursen verwendeten Terminus *Geragogik*, womit insbesondere die Theorie und Praxis der Altersbildung einerseits aus bildungswissenschaftlicher Perspektive und andererseits aus sozialgerontologischer Perspektive beschrieben werden. Bisher werden aber in der einschlägigen Literatur die zentralen Begriffe *Lernen* und *Bildung* z. T. parallel, z. T. synonym gebraucht. Manche Autoren bezeichnen als „Lernen“, was andere als „Bildung“ bezeichnen, sodass sich deutliche Unschärfen und Überschneidungen zeigen ([2], S. 14 ff.). Es besteht aber auf jeden Fall Übereinstimmung darüber, dass *Lernen* ein grundlegender Lebensprozess des Menschen ist, der ihm die Anpassung an unterschiedliche und sich ständig verändernde Lebensbedingungen und -umstände ermöglicht und hilfreich bei deren aktiver Gestaltung ist. Und unbestreitbar ist auch, dass die Fähigkeit zu lernen die allgemeine Grundlage für Bildung darstellt. Altersbildung ist mehr als Wissenserwerb in traditionellen Bezügen.

### Altersbildung braucht neue Bildungsorte und Lern-Settings, die v. a. in lebensweltlichen Bezügen verortet sind.

Für die *Altersbildung* ergeben sich aus diesem eher weiten Begriffsverständnis sehr unterschiedliche Ansätze und Zugangsweisen. Bildung umfasst demzufolge weitaus mehr, als Angebote der expliziten Bildungsanbieter für ältere und alte Menschen, wie Volkshochschulen, Seniorenakademien, kirchliche Einrichtungen und ähnliche Institutionen [8]. Spannend sind darüber hinaus die Bildungsorte und Lern-Settings, die außerhalb von Bildungsinstitutionen angesiedelt und in lebensweltlichen Bezügen verortet sind. Bildung im Alter rückt damit ganz nahe an die Lebenswelt älterer und alter Menschen heran und erfasst ein weit größeres Spektrum von möglichen Bildungsanliegen, als dies traditionelle Bildungseinrichtungen vermögen [6].

Die *Geragogik* als junge Wissenschaftsdisziplin stellt die Fragen nach den spezifischen Anliegen und Zielen von Lernen und Bildung im Alter neu und erfährt damit in gerontologischen sowie bildungswissenschaftlichen Fachdebatten steigende Aufmerksamkeit und Resonanz. In der aktuellen geragogischen Diskussion sind die Bestimmungsmerkmale von Lernen und Bildung vielfältig thematisiert. Eine zentrale Aufgabe besteht darin, die lebenslange Entfaltung von Identität und die Auseinandersetzung mit altersspezifischen Entwicklungsaufgaben in einer konkret-historischen Kultur und Gesellschaft zu ermöglichen. Es wird ein ganzheitlicher Bildungsbegriff eingeführt, der nicht funktionalistisch ist und deshalb für die gesamte Altersphase, also auch für das hohe Alter, anwendbar erscheint [1]. Der erste Beitrag zum Themenschwerpunkt „Alter(n) lernen“, von Britta Bertermann (Institut für Gerontologie an der Univer-

sität Dortmund) greift diesen Gedanken auf und beschäftigt sich mit dem Thema Hochaltrigkeit als geragogische Herausforderung. In einer Literaturanalyse werden, explizit aus geragogischer Perspektive, relevante empirische Befunde zum hohen Alter dargestellt und diskutiert. Unter Bezugnahme auf das Konzept des „active aging“ werden die Möglichkeiten und Grenzen für soziale sowie gesellschaftliche Teilhabe hochaltriger Menschen herausgearbeitet. Im Fazit ergeben sich deutliche Forschungsdesiderate und notwendige Entwicklungsbedarfe für die geragogische Praxis.

Kade [4] benennt als notwendige fachliche Orientierung für die Zukunft der Altersbildung, dass der Blick stärker als bisher auf die Kompetenzen zur Alltagsbewältigung, auf Handlungs- und Sozialkompetenzen, aber auch auf kreative und biografische Kompetenzen gelenkt wird. Von ihr kommt die Forderung, das Thema *Älterwerden als Lernaufgabe und -herausforderung* zu begreifen. Es gehe dabei im Kern auch um die Entwicklung von Selbstreflexivität, (Selbst-)Erleben und um (Selbst-)Ausdruck, im Sinne biografischer Kompetenzen. Der 2. Beitrag zum Themenschwerpunkt „Alter(n) lernen“ setzt hier an. *Tabea Wolf* (Universität Ulm) nimmt Bedeutung und Funktion des autobiografischen Gedächtnisses in den Blick, verknüpft mit dem neuen *Konzept der Nostalgie*. Sie stellt die Ergebnisse einer Studie vor, in deren Rahmen mithilfe einer explorativen und konfirmatorischen Faktorenanalyse 4 Funktionen des autobiografischen Gedächtnisses bestätigt wurden. Erhoben wurden die Daten mit dem *Thinking about Life Experiences Questionnaire*, ergänzt um 11 neue „items“ zur Messung der Nostalgiefunktion, die im Ergebnis als einzige der 4 Funktionen im Prozess des Alterns einen U-förmigen Verlauf zeigt, ab dem mittleren Erwachsenenalter also an Bedeutung ge-

winnt. Die Autorin schlussfolgert daraus, dass die autobiografischen Erinnerungen v. a. im Alter eine emotionsregulierende Funktion haben. Im Kontext des modernitätstheoretischen Diskurses ist die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und Lebensgestaltung vielfach als Bildungsaufgabe identifiziert worden. Die Reflexion lebensgeschichtlicher Erfahrungen, als wichtige Orientierungshilfe auch für die bewusste Gestaltung des weiteren Lebens, schließt die Entscheidung ein, welche Lern- und Lebensziele im Alter verwirklicht werden sollen [5].

### » Informelles Lernen im Alltag ist oft mit sozialen Kontakten und Bezügen verbunden

Informelles Lernen im Alltag ist oft verbunden mit sozialen Kontakten und Bezügen. Mittlerweile gibt es vielfältige Befunde dafür, dass Lernen im Alter und für das Alter auch außerhalb definierter Bildungs-Settings stattfindet – ein Fakt, der lange Zeit zu wenig im Blick der einschlägigen Fachdebatten war. Im Alltag, in der Familie, ganz allgemein in der Lebenswelt liegen vielfältige Lernorte, die oft erst auf den zweiten Blick als solche zu erkennen sind ([7], S. 163). Diese Form des Lernens, auch als *intentional-autodidaktisches, selbstgesteuertes Lernen* bezeichnet, wird von den älteren Menschen bevorzugt, die wenig Zugang zu traditionellen Bildungseinrichtungen haben. Sie nutzen eher die Alltagsressourcen, um mit neuen Herausforderungen oder Veränderungen in ihrem Leben fertig zu werden. Auf dieses Phänomen verweist auch Findsen [3] von der University of Glasgow. Er benennt für das nonformale und informelle Lernen älterer Erwachsener – damit bezeichnet er Menschen, die älter als 55 Jahre sind – 3 soziale Institutionen, in denen vorrangig gelernt wird: Familie, Kirche und Arbeitsplatz. In diesem Kontext verweist er auf ökonomische Faktoren, den soziodemografischen Status, Gender-Aspekte und ethnische Hintergründe, die dafür ausschlaggebend sind, ob von älteren Menschen eher informelle oder institutionelle Lerngelegenheiten und -orte genutzt werden. Dass ein großer Teil des Lernens Älterer außerhalb von Bildungs-

einrichtungen erfolgt, ist inzwischen unstrittig. Auch in der EdAge-Studie [9] werden unterschiedliche Formen informellen Lernens im Alltag in den Blick genommen, und es zeigt sich deutlich die Bedeutung des Alltags als wichtiger Lernort. Die EdAge-Studie zeigt wider Erwarten aber auch auf, dass der Lerngewinn durch Internet oder freiwilliges Engagement von den Teilnehmern der Studie deutlich geringer eingeschätzt wird als der Austausch mit Familie, Partner und den Peers, also dem sozialen Umfeld. Genutzt werden für das informelle Lernen ganz unterschiedliche Orte, Angebote und Medien, sowohl im Sinne des inzidentellen beiläufigen Lernens, aber auch als teilententionales Lernen. Für die Geragogik ergibt sich daraus ein Auftrag, der mit dem Begriff des „lifewide learning“ beschrieben werden kann. Dieses bezieht folgende Aspekte ein:

- formale Bildungsangebote,
- informelle und selbstorganisierte Bildung,
- informelles Lernen in formalen Kontexten und
- Lernen im Alltag.

Es geht künftig also darum, in lebensweltlichen Kontexten zugehende und an den Bedürfnissen der potenziellen Nutzer orientierte Bildungsgelegenheiten und -orte zu schaffen, die eine Reflexivität jenseits der traditionellen Organisationen ermöglichen, die vordergründig mit Bildung verbunden werden. Denn Altersbildung ist mehr als Wissenserwerb und muss deshalb auch die informellen Lernorte stärker mit in den Blick nehmen.

Der 3. Beitrag zum Themenschwerpunkt „Alter(n) lernen“ stellt Ergebnisse und Perspektiven der Erweiterungsstudie „Competencies in Later Life (CILL)“ des Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIACC) vor. *Jens Friebe* (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung) stellt in Koautorenschaft mit *Carolin Knauber, Christina Weiß und Bettina Setzer* im Rahmen der CILL-Studie explorativ erhobene Daten und Fokusthemen von Menschen im Alters-Range von 66 bis 80 Jahren vor. Dabei zeigt sich, dass persönliche und soziodemografische Variablen sowie besonders der individuelle Bildungshintergrund, ei-

nen deutlichen Einfluss auf die Kompetenzleistungen im höheren Lebensalter haben. Aus den Ergebnissen der Studie wird abgeleitet, dass die Weiterbildungsbeteiligung älterer Menschen künftig gesteigert und die Angebote zu deren Kompetenzentwicklung verbessert werden müssen.

In Zukunft werden die Lern- und Bildungsbereitschaft und -fähigkeit basale Voraussetzungen für die sich rasch verändernde Wissensgesellschaft darstellen. Damit ergibt sich die Notwendigkeit der Entwicklung eines integrierten Gesamtbildungssystems, dessen Segmente – Kindertagesstätte und Schule, berufliche Bildung und Hochschule/Universität im Bereich der formalen Bildung und Weiterbildungseinrichtungen, Volkshochschulen, Mehrgenerationenhäuser, Seniorenakademien, Altentagesstätten, Familienbildungszentren im Bereich der nonformalen Bildung – sich stärker miteinander verzahnen und besser als bisher kooperieren müssen. Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) weist schon heute in diese Richtung. Innerhalb dieses Gestaltwandels im gesamten Bildungssektor hat die Altersbildung ihren Platz neu zu bestimmen. An Flexibilität und an ein Nischendasein gewöhnt, wird es ihr leichter fallen als den etablierten Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung, sich mit innovativen Organisationsformen und Lernarrangements so zu platzieren, dass ihre Erfahrungen – etwa mit Formen des selbstbestimmten Lernens und der selbstorganisierten Bildung – für andere Systeme anregend wirken. Auch kann der Einbezug von bestehenden Vernetzungen im Bereich der Altenhilfe und -pflege in eine unter Bildungsgesichtspunkten auszubauende Netzwerkstruktur im Sozialraum für beide Seiten Synergieeffekte bewirken. Die geragogische Praxis wird sich vor diesem Hintergrund verstärkt von einer Angebots- hin zu einer Nachfragestruktur entwickeln müssen. Somit erweitert sich das Verständnis von Geragogik als Theorie und Praxis der Altersbildung hin zu einer wissenschaftlichen Disziplin, die die Möglichkeiten und Grenzen von Bildung in einer alternden Gesellschaft zum Forschungs- und Entwicklungsgegenstand macht. Bildung wird zu einem Querschnittsthema

werden, mit einer Relevanz nicht nur für die augenblicklich älteren Generationen, sondern für alle Altersstufen. Die Baby-boomer -Generation wird sich zunehmend bewusst, dass sie sich auf ihre Langlebigkeit vorbereiten muss und auf die Gestaltung eines Lebens, in dem sie es – aufgrund der Alterung der Gesellschaft – in der Zukunft eher mit gleichaltrigen Älteren als mit Jüngeren zu tun hat. Es geht also um das Thema „Alter(n) lernen“, mit dem sich auch die gemeinsame Jahrestagung 2013 der Sektionen III und IV der Deutschen Gesellschaft für Gerontologie und Geriatrie intensiv beschäftigt hat. Noch stärker als bisher werden Bildung und Engagement miteinander verknüpft sein und letztlich nicht nur zum Erhalt von Lebensqualität, sondern auch zur Daseinsvorsorge für das Alter dienen. Politik und Gesellschaft sind also gefordert, für die Altersbildung ermöglichende Bedingungen zu schaffen, denn es gibt eindeutige Befunde dafür, dass dies eine Investition in die Zukunft darstellt, die sich später in multiplizierter Form lohnt. Das stärkste Argument in diesem Kontext lautet: Wer zufrieden altern und sein Leben in sozialer Verbundenheit gestalten kann, erlebt eine subjektiv bessere Lebensqualität und Gesundheit und ist weniger anfällig für Krankheit und Pflegebedürftigkeit. Bildung schafft dafür die Bedingungen.

Prof. Dr. Cornelia Kricheldorf

## Korrespondenzadresse



**Prof. Dr. C. Kricheldorf**  
Katholische Hochschule  
Freiburg, Freiburg  
cornelia.kricheldorf@  
kh-freiburg.de

## Einhaltung ethischer Richtlinien

**Interessenkonflikt.** C. Kricheldorf gibt an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

## Literatur

1. Bubolz-Lutz E (2000) Bildung und Hochaltrigkeit. In Becker S, Veelken L, Wallraven K-P (Hrsg) Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Leske + Budrich, Opladen, S. 326–349

2. Bubolz-Lutz E, Gösken E, Kricheldorf C, Schrammek R (2010) Geragogik – Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch. Kohlhammer, Stuttgart
3. Findsen B (2006) Social institutions as sites of learning for older adults. *J Transformative Educ* 4(1) S. 65–81 (<http://jtd.sagepub.com/cgi/content>)
4. Kade S (2009) Altern und Bildung: Eine Einführung, 2., akt. und überarb. Aufl. Bertelsmann, Bielefeld
5. Kricheldorf C (2005) Biografisches Arbeiten und Lernen. Lebensgeschichtliche Prägungen als Ressourcen. *Pflegemagazin* 4:4–12
6. Kricheldorf C (2010) Bildungsarbeit mit älteren und alten Menschen. In: Aner K, Karl U (Hrsg) Handbuch Soziale Arbeit und Alter. VS, Wiesbaden, S. 99–112
7. Reischmann J (2002) Lernen hoch zehn – wer bietet mehr? Vom „Lernen en passant“ zu „kompositionellem Lernen“ und „lebensbreiter Bildung“. In: Bergold R, Dierkes P, Knoll J (Hrsg) Vielfalt neu verbinden – Abschlussbericht zum Projekt „Lernen 2000plus – Initiative für eine neue Lernkultur“. Bit-ter, Recklinghausen, S. 159–167
8. Sommer C, Künemund H, Kohli M (2004) Zwischen Selbstorganisation und Seniorenakademie. Die Vielfalt der Altersbildung in Deutschland. Weissen-see, Berlin
9. Tippelt R, Schmidt B, Schnurr S, Sinner S, Theisen C (Hrsg) (2009) Bildung Älterer – Chancen des demografischen Wandels. Bielefeld: Bertelsmann

## Pflege von Demenzpatienten im EU-weiten Vergleich

Das von der Universität Witten/Herdecke koordinierte EU-Projekt „RightTimePlaceCare“ hat die Pflege- und Versorgungssituation von Demenzpatienten und ihrer pflegenden Angehörigen EU-weit analysiert. Die Wissenschaftler untersuchten, wie die Situation verbessert werden kann und welche Faktoren einen Wechsel von der häuslichen in die stationäre Pflege beeinflussen.

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass ein Viertel der an Demenz erkrankten Menschen in Pflegeheimen mit besserer Unterstützung durch ambulante Dienste noch zu Hause wohnen könnte. Die häufigsten Faktoren, die EU-weit mit einem Umzug ins Pflegeheim assoziiert waren, waren die Abhängigkeit bei der Bewältigung des Alltags, Verhaltensauffälligkeiten sowie die hohe Belastung der pflegenden Angehörigen. Zwischen den verschiedenen Ländern gab es aber große Unterschiede bei den Gründen für einen Heimeinzug. Insgesamt sieht die Projektgruppe bei der Entscheidungsfindung über den Umzug in allen Ländern Optimierungsbedarf.

In der Qualität der Pflege von Demenzpatienten wurden EU-weit erhebliche Unterschiede festgestellt. Diese zeigten sich zum Beispiel in der Anwendung freiheitsentziehender Maßnahmen in Pflegeheimen sowie der Verabreichung von Psychopharmaka. Auch in der häuslichen Pflege fielen die Ergebnisse heterogen aus. Insgesamt variierte die Lebensqualität der Betroffenen stark. Die Belastung der Angehörigen war in allen Ländern in der häuslichen Pflege erheblich höher als in einer stationären Einrichtung. Das Ausmaß der empfundenen Belastung jedoch wies deutliche Unterschiede zwischen den Ländern auf. Zentrale Erkenntnis ist, dass keines der teilnehmenden Länder den anderen in allen Aspekten der Pflegequalität überlegen war.

Quelle: Universität Witten/Herdecke,  
[www.uni-wh.de](http://www.uni-wh.de)