

Die Verschränkung von Lernen und Handeln - zum Bildungsverständnis der Geragogik

**Elisabeth Bubolz-Lutz/ Julia Steinfurt
Forschungsinstitut Geragogik, Witten
2006**

Bildung ist als lebenslanger Prozess und stets als Aufgabe eines jeden Subjekts zu verstehen – so hat es der Deutsche Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen bereits 1967 beschrieben: „Gebildet... wird jeder, der im ständigen Bemühen lebt sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1967, S. 28). Nach dieser Vorstellung setzt Bildung direkt an der Lebenswelt des Subjekts und dessen eigenen Lebensfragen an. Diese bilden den Ausgangspunkt von Bildungsprozessen. Voraussetzung für ein Verstehen der Außenwelt ist ein hinreichendes Selbstverständnis, das auch die eigenen Deutungsmuster mit umfasst. Die Reflexion der eigenen Lebens- und Außenwelt sollte – so die Prämisse des Bildungsausschusses – die Grundlage für Entscheidungen und Handlungen bilden.

Innerhalb des Geragogik-Diskurses hat sich dieses Bildungsverständnis zur Leitfigur entwickelt - nicht zuletzt deshalb, weil gerade im Alter die Bedeutung akademischen Wissens abnimmt und der Lebens- und Handlungsaspekt stärker in den Vordergrund tritt.

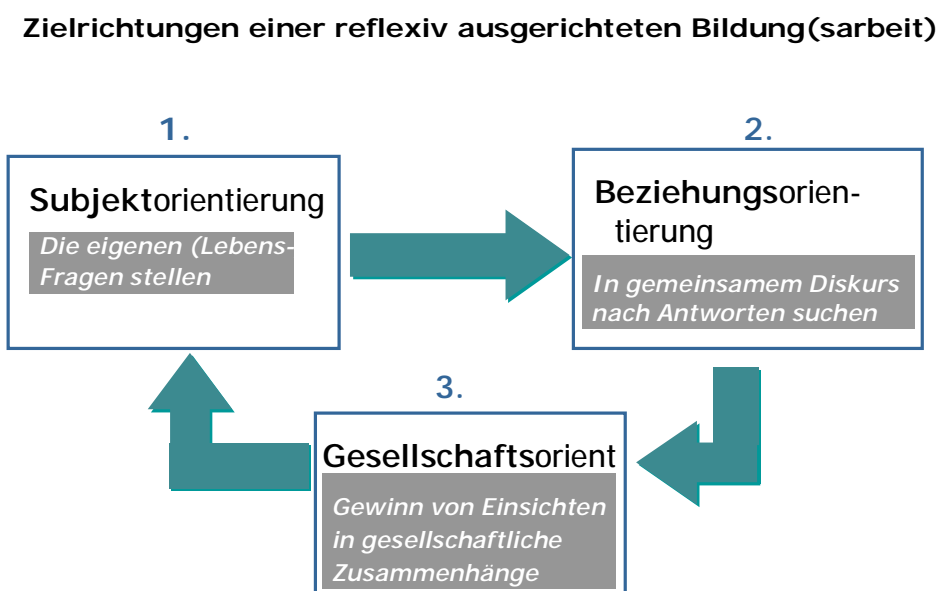
Älteren um Selbstbildung bemühten Menschen stehen in ihrem Bildungsprozess prinzipiell drei Blickrichtungen offen:

1. der „Blick zurück“ im Sinne einer Rekonstruktion und damit auch Reflexion, die zur eigenen Soziogenese (das heißt zur Entstehung und Entwicklung aufgrund bestimmter gesellschaftlicher Umstände) beiträgt,
2. der Blick auf die aktuellen Umstände und das „Hier und Jetzt“ und
3. der „Blick nach vorn“ – und daraus folgend der Entwurf von Zukunftsperspektiven, die auch im Dritten und Vierten Alter immer weiter geleistet werden müssen (vgl. dazu speziell Kalbermatten 2000, S. 13f).

Bildung im Alter hat seinen Ausgangspunkt – im Sinne der Selbstbildung – stets beim Subjekt, bei jedem Einzelnen. Dennoch sind Bildungsprozesse vielfach eng mit Anderen verknüpft: im Dialog findet ein intersubjektiver Austausch statt. Die hier gewonnenen Einsichten und Antworten schlagen sich günstigstenfalls in Handlungen nieder.

Bildung muss jedoch den Horizont von Klein- oder Großgruppen übersteigen. Gerade Ältere, die viel „gelebtes Leben“ mit den entsprechenden Erfahrungen und Einsichten hinter sich haben, sollten nach dem Verständnis der größeren Zusammenhänge streben – dies jedenfalls gibt das hier explizierte Bildungsverständnis vor. Es basiert auf dem Wissen darum, dass gerade im Alter ein Weitblick möglich wird, und dass auf der anderen Seite vielen Personen speziell im 3. Alter sowohl zeitliche als auch intellektuelle und körperliche Ressourcen dafür zur Verfügung stehen.

Spezifisch an diesem Bildungsverständnis sind die miteinander in Beziehung stehenden drei Aspekte von Bildung: die Subjektorientierung, die Beziehungsorientierung und die Gesellschaftsorientierung. Die Verschränkung der drei skizzierten Schritte einer reflexiv ausgerichteten Bildungsarbeit mit älteren und alten Menschen verdeutlicht folgendes Schaubild:

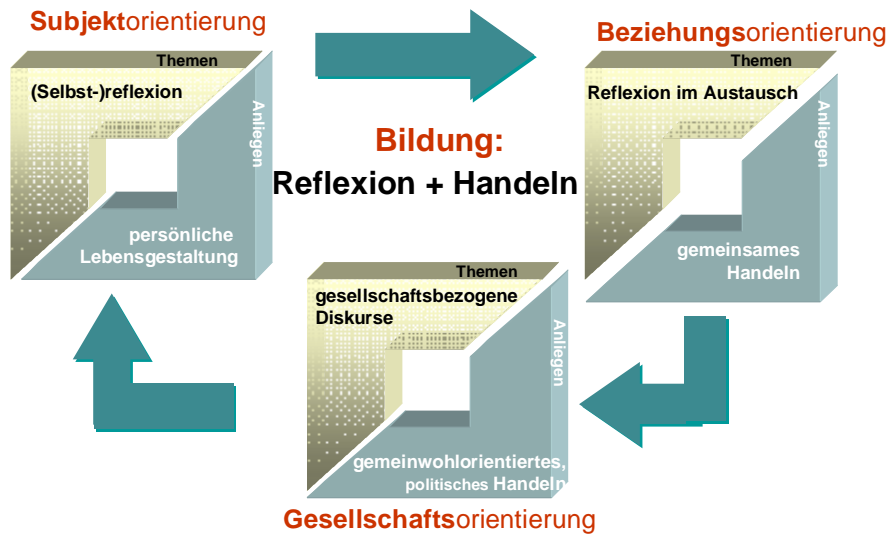


Den jeweiligen Aspekten der (Selbst-)Bildung entsprechend lassen sich jeweils spezielle pädagogische Grundhaltungen aufzeigen, die diese Prozesse fördern.

- Die *Subjektorientierung* impliziert auf Seiten des Geragogen die Ermöglichung von Selbstreflexionsprozessen. Dies kann z.B. im Rahmen biografieorientierter Arbeitsweisen geschehen (vgl. Kricheldorf, 2005). Diese regen dazu an, die mit dem persönlichen Leben in Zusammenhang stehenden „eigenen Fragen“ zu stellen. Geragogen greifen die (Lebens-)Themen ihres Gegenübers auf („In welche Richtung hin möchten Sie sich weiter entwickeln?“ „Was sind Ihre Fragen“?)
- Eine *beziehungsorientierte Bildungsarbeit* ermöglicht, erleichtert und unterstützt den Austausch mit anderen Menschen. Es geht darum, einen Diskus zu führen, der von allen Beteiligten sowohl Authentizität als auch Flexibilität verlangt. Durch eine Anregung zum Perspektivenwechsel wird die Fähigkeit eingeübt, sich in unterschiedliche Personen oder Positionen hineinzusetzen und so komplexe soziale Situationen zu erfassen.
- *Gesellschaftsorientierung* in der Bildungsarbeit verlangt vom Geragogen nicht nur ein persönliches Wissen um die „größeren Zusammenhänge“, sondern auch ein Gespür für die oft verdeckten Verbindungslinien von persönlichen Lebensläufen und -ereignissen, den jeweils typischen Lebensereignissen, die einzelne Kohorten erfahren haben (z.B. die Kriegsgeneration) und aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen. Hier ist auch eine geragogische Überzeugung notwendig, dass der älteren Generation bei der Entwicklung gesellschaftlicher Leitbilder eine zentrale Rolle zukommt.

Bildung ist in jedem ihrer Aspekte jedoch auch mit Gestaltung und Tätigsein verknüpft. Sie bleibt nicht in der Reflexion/ im Nachdenken verhaftet, sondern fordert zum Handeln auf: den Einsichten sollen „Taten folgen“ – etwa durch eine ihnen entsprechende persönliche Lebensgestaltung oder freiwilliges/ bürgerschaftliches Engagement. So beinhaltet das hier skizzierte Bildungsverständnis in seiner individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Dimension auch jeweils das auf die gewonnenen Einsichten bezogene Tätigsein. In Bezug auf die gesellschaftliche Dimension werden zum Beispiel Themen angesprochen, die die „Welt bewegen“ und Handlungen werden geplant, die gesamtgesellschaftliche Veränderungen bewirken könnten. Die Ergebnisse des Freiwilligensurveys 2004 weisen aus, dass dies auch de facto so geschieht: 70% der ab 60 Jährigen engagieren sich mit der Intention, dadurch gesellschaftliches Leben mit zu gestalten. (vgl. Gensicke/ Picot/ Geiss, 2006, S. 288).

Bildungsverständnis der Geragogik: Dimensionen, Themen und Anliegen



Mit dem hier skizzierten Bildungsmodell der Geragogik wird in besonderer Weise die Verschränkung von Lernen/ Bildung und Handeln betont. Dadurch eröffnet sich die Möglichkeit, ein sehr weites, ganzheitliches und lebensweltbezogenes Bildungsverständnis für das Alter zu entwerfen.

Literatur:

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In: J.H. Knoll, H. Siebert (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik. Heidelberg 1967, S. 28

Gensicke, Thomas/ Picot, Sibylle/ Geiss, Sabine (2006): Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004. Wiesbaden

Kalbermatten, Urs (2000): Bildungspolitische Argumentation. In: Bernischer Haushaltungs- und Gewerbelehrerinnenverband/ Pro Senectute Kanton Bern/ Berner Volkshochschulenverband (Hrsg.): Erwachsenenbildung mit älteren Menschen. Bern, S. 9-85

Kricheldorf, Cornelia (2005): Biografisches Lernen – Neuorientierung durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte. BAGSO-Nachrichten 1/2005, S. 14ff