

Rosendahl, Olaf; Kiegelmann, Mechthild

Bildung im Alter - kein Land in Sicht?

Forum Erwachsenenbildung 53 (2020) 1, S. 34-37



Quellenangabe/ Reference:

Rosendahl, Olaf; Kiegelmann, Mechthild: Bildung im Alter - kein Land in Sicht? - In: Forum Erwachsenenbildung 53 (2020) 1, S. 34-37 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-266612 - DOI: 10.25656/01:26661

<https://doi.org/10.25656/01:26661>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

» Bildung im Alter – kein Land in Sicht?



Olaf Rosendahl

Geragoge
Berater für Gesundheits-
und Sozialarbeit
Centr Perspektiva,
Moskau
olaf.rosendahl@gmx.de



Prof. Mechthild
Kiegelmann

Professorin für Sozialpsycho-
logie und Sozialpädagogik
an der Pädagogischen Hoch-
schule Karlsruhe
Studienleiterin des berufs-
begleitenden Master-
studiengangs Geragogik
mechthild.kiegelmann@
ph-karlsruhe.de

¹ Vgl. Kolland, F. (2010): Standortbestimmung der Geragogik. In Miklas, H. (Hrsg.) (2010): Geragogik – eine Herausforderung der Zukunft. Berlin, S. 9–24.

² Vgl. zum Konzept der Lebenslagen und der Lebensbewältigung: Böhnisch, L. (2017): Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim.

³ Zum Konzept des Agogischen vgl. Wingchen, J. (2004): Geragogik. Von der Interventionsgerontologie zur Seniorenbildung. Hannover, S. 55ff. Zur Wissenschaftsgeschichte der Geragogik vgl. z.B. Bubolz-Lutz, E. et al. (2010): Geragogik. Stuttgart, S. 37–65.

⁴ Vgl. Kray, J. (2019): Entwicklungspsychologie. Ein Überblick für Psychologiestudierende und -interessierte. Berlin; Greve, W./Thomsen, T. (2019): Entwicklung über die Lebensspanne: Entwicklungsprozesse. In dies.: Entwicklungspsychologie. Wiesbaden.

⁵ Vgl. Schneider, K. (2019): Bildung im Erwachsenenalter. In Kracke, B./Noack, P. (Hrsg.): Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Berlin, S. 481–491; Strohbach, T./Wendt, M. (2019): Allgemeine Psychologie. Ein Überblick für Psychologiestudierende und -interessierte. Berlin.

I. Forschungsfragen statt rural bashing

In der noch jungen Disziplin der Geragogik stehen Überlegungen zur Problematik ländlicher Struktur-schwäche, die ihr aus der empirischen Bildungsforschung hätte zufallen können, noch am Anfang.¹ Auch der vorliegende Beitrag kann dies nur skizzieren, um geragogische Impulse zu setzen, die einer weiteren Ausarbeitung und forschenden Neugier den Weg bahnen.

Bildung, *auch* im Alter, benötigt Strukturen, so weit klar. Angesichts dieser Feststellung ist die Frage nach der Strukturverteilung gleichsam mitgekauft: Soziale Arbeit thematisiert die Lebenslagen² und strukturschwache Räume sind seit Langem identifiziert und problematisiert. Hinsichtlich einer Bildung im Alter scheint der Kontrast von Stadt und Land zuungunsten des Landes auszufallen. Umso wichtiger aber ist es, ein *rural bashing* infrage zu stellen und die Bildungslandschaft offener zu erschließen: Nicht, wie kann das Land zu städtischen Bildungsstrukturen aufschließen, sondern wie gestaltet sich Bildung außerhalb urbaner Infrastruktur und urbanem Selbstverständnis, soll hier die Frage sein.

Zuvor kurz zum Anliegen und zur Perspektive der Geragogik, die sich innerhalb der *agogischen Wissenschaften*³ erst in jüngerer Zeit, seitdem jedoch zunehmend professionalisiert und ihre Perspektive in bildungs- und alternswissenschaftliche Diskurse einbringt: Die gegenwärtige deutschsprachige Geragogik fußt auf Weiterentwicklungen geisteswissenschaftlicher Pädagogik, kritischer Gerontologie und lebensspannenorientierter Psychologie. Das heißt nicht zuletzt, dass sie biografisch orientiert ist und auf emanzipative und entfaltende Perspektiven und Potenziale konzentriert. Der geragogische Ansatz relativiert das Erwachsenenensein als Normpunkt des Lebenslaufs: Entwicklungspsychologisch hat sich die Betrachtung der gesamten Le-

bensspanne als Entwicklungsprozess durchgesetzt⁴ und die psychosozialen Wissenschaften entdecken die Vernachlässigung des Alters in gängigen Entwicklungsmodellen. Darüber hinaus jedoch gibt die Geragogik der Reflexion von Bildungsprozessen im Alter eine Wendung, die eine *subjektorientierte und existentialistische Hypothek* aufweist: Bildung im Kontext von Alter ist stets nicht allein Lernen *im* Alter, sondern wesentlich *für* das Alter – unabhängig von ländlichen oder urbanen Kontexten. In ihren besten Ansätzen wird die Geragogik, wie wir sehen werden, diese Hypothek nicht loslassen können.

Ein Zentralbegriff auch in der Diskussion um Bildungsprozesse im Alter und der Geragogik ist derjenige des *Lernens*. Das ist keinesfalls so selbstverständlich, wie man meinen könnte, denn es gibt unterschiedliche Konstruktionen von „Bildung“ und „Lernen“.⁵ Bildung im Alter muss stärker als die übrige Erwachsenenbildung ein Erfahrungen begleitendes, die Lebenserfahrung als solche in den Mittelpunkt stellendes Lernen sein. Damit ist ausdrücklich die Ermöglichung von Partizipation angesprochen: Gesellschaftliche Teilhabe ist der Geragogik ein zentrales Anliegen, das mit einem reduzierten Lernbegriff nicht fassbar wird.⁶ Gesellschaftliche Teilhabe in diesem Sinne bedeutet auch, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wahrzunehmen und konkret zu benennen, wo und wie Teilhabe geschehen kann.

Lernprozesse im Lauf der Lebensspanne bleiben weder sozial noch neuroanatomisch folgenlos: Je mehr Lernerfahrungen ein Mensch macht, umso stärker wird er (vor)geprägt. Er wird zunehmend, wie Rolf Arnold herausarbeitet „lernfähig, aber unbelehrbar“⁷.

„Es ist das Biografische was unterscheidet [zwischen Kind und Erwachsenem, OR]. Erwachsene verfügen über ein Mehr an Biografie bzw. über ein Mehr an gelebtem Leben, d.h. über eine größere Dichte an Erfahrungen und durch diese stabilisierte Sicht- und Fühlweisen, und über ein Weniger an Zukunftsoptionen. Sie sind ‚festgelegter‘ (‚unbelehrbar‘), aber auch ‚entlasteter‘ von Aufbruchsbemühungen.“⁸

Rekurrieren die erziehungswissenschaftlichen Ansätze von vor allem älteren Erwachsenen auf eine andauernde Vermittlung von „Kompetenzen“, der „Entfaltung“, eines lernenden Schritthaltes usw., so bleiben sie „Aufbruchs-, Anstrengungs-, [...] und Kontinuitätsparadigmen“⁹ verhaftet und stützen ein sehr agiles gesellschaftliches Bemühen, alles sein zu wollen, nur nicht alt. Zugespitzt: Bildung im Alter in dieser Hinsicht, beispielsweise im Kontext „Lebenslangen Lernens“, ist entweder banal, indem sich Bildungsangebote, pädagogische Handlungskonzepte und Methoden bindestrichartig auf „das Alter“ beziehen und durch gerontologische Einsichten renoviert werden. Oder sie verfehlt ihre Pointe, indem sie ihre Zielgruppe nicht alt sein lassen mag. Nichtsdestotrotz soll, muss und wird es derartige Bildungsangebote für altershomogene Lerngruppen von Seniorinnen und Senioren geben. Nur handelt es sich, abgesehen von der Berücksichtigung einiger Spezifika um ein *instructional design*, das die Erwachsenenbildung problemfrei allein bewältigen könnte.

Eine Dimension, welche die Geragogik einbringt, ist diejenige, dass Lernen im Alter stets auch *Alter(n) lernen* bedeutet und dass alternde Menschen nicht lernen können, nicht alt zu sein.

Bildungsprozesse geragogisch aufzusetzen, heißt den alternden Menschen *als solchen überhaupt erst anzuerkennen* und für die biografische Realität eines beständig steigenden Maßes an Vergangenheit und sich verringernder Zukunftsoptionen zu sensibilisieren.

Die gesellschaftliche Übung der Marginalisierung oder Leugnung von Alter(n) und Begrenztheit kann nicht Ansatz einer emanzipativen Aufklärung verpflichteten Wissenschaft sein, vielmehr gilt es, gesellschaftlichen Strukturen und Praktiken einer Altersdiskriminierung entgegenzuwirken.¹⁰

II. Instabile Dorfstruktur und erreichbare Stadtstruktur?

„Das Land“ – wie auch immer man dieses aufstellt, hat ohne Frage ein bildungspraktisches Pfund, mit dem sich wuchern lässt. Für in dieser Umgebung erfahrene Menschen findet sich auf dem Land zwar unter Umständen nichts „wirklich Neues“ und groß ist die Versuchung, auf die vermeintlich vielfältigen

Bildungsangebote „der Stadt“ neidvoll zu schauen. Doch sind die sogenannten strukturschwachen Regionen, ohne dies idealisieren zu wollen, durchaus *strukturstabil* – was einen nicht unerheblichen Mehrwert darstellt. Spätestens dann, wenn ältere Menschen nicht mehr als „Silver Surfer“ oder „Junggeblieben-In den besten Jahren“ problemfrei mobil sein können oder ihnen finanziell enge Grenzen gesetzt sind, spätestens dann wird auch eine städtische Umgebung rasch zum strukturschwachen Gebiet. So sehr urbane Kontexte vielfältige Angebote generieren (können) oder fördern (können), ebenso sehr fordern sie Flexibilität und Mobilität seitens der Zielgruppe(n). Gerade die Mobilität ist nur scheinbar allein ein Problemfeld ländlicher Strukturen. Mit zunehmendem Alter werden die eigenen Füße zum wichtigsten Transportmittel und die durchschnittlichen Aktionsradien können mit 500m für alltägliche, 1000m für wöchentliche Erledigungen veranschlagt werden¹¹, was eine städtische Struktur deutlich schrumpfen lässt. Dass urbane Lebenswelten zudem aufgrund von Lebensweisermerkmalen – „Distanz, Reserviertheit, Blasiertheit, Zweckorientierung, Intellektualität“¹² – eine erhebliche Strukturschwäche aufweisen, kann nicht zuletzt damit belegt werden, dass städtische Quartierskonzepte, eben darauf abzielen, dörfliche Struktur zu modellieren, „Nachbarschaften“ zu inszenieren¹³. Zugespitzt ließe sich sagen, dass das Dorf die Stadt imitiert, welche wiederum das Dorf imitiert.

Sozialraumbezogene Ansätze¹⁴ sind gewiss das Mittel der Wahl, um Teilhabe auch im Alter zu gewährleisten und Partizipationsrisiken durch Informationsbündelung und zugehende Unterstützung zu mindern. Und möglicherweise ist es gerade das Ressentiment, in ländlichen Regionen sei „nichts los“, das dort Aktivitäten und Engagement befördert. Bildungsstrukturell kommt hierbei den Kirchengemeinden, Moscheen, Synagogen und so fort, ebenso wie der in der Regel breit gefächerten Vereins- und Verbandslandschaft eine eminente Bedeutung zu. Landfrauenverbände¹⁵ beispielsweise haben lange Traditionen und übernehmen mit etwa 500.000 organisierten Frauen eine zentrale Funktion in der Bildungs- und Kulturlandschaft.¹⁶ Hier entstehen durchaus selbstbestimmte und nachgefragte Bildungsangebote, die es bildungspraktisch zu begleiten gilt. Es scheint paradox, aber vermeintliche Strukturschwäche befördert durchaus gesellschaftliche Aktivität, der bereits ein erheblicher Bildungsaspekt innewohnt.¹⁷

III. Kompetenzerweiterung und Kommunikation

Es ist geübte pädagogische Praxis, konkrete Bedarfe, als „*Lebensproblematik*“ zu identifizieren und entsprechende Hilfsangebote zu modellieren. Auch die Geragogik kann und will sich davon nicht freisprechen. Jedoch ist geragogisches Nachdenken und

⁶ Vgl. Olbermann, E. et al. (2018): Partizipative Seniorenpolitik: Zur Bedeutung von Lernen und Bildung am Beispiel kommunaler Altenberichterstattung und -planung. In Schramek, a.a.O., S. 237–257.

⁷ Arnold, R. (2006): Abschiedliche Bildung. Anmerkungen zum erwachsenenpädagogischen Verschweigen des Todes. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: REPORT (29) 3/2006, S. 19–28; 24 passim.

⁸ S. o. A., S. 26.

⁹ S. o. A., S. 19.

¹⁰ Vgl. Voss, P./Rothermund, K. (2019): Altersdiskriminierung in institutionellen Kontexten. In Kracke/Noack, a.a.O., S. 509–538.

¹¹ Vgl. Trümper, C. (2014): Altersgerechte Entwicklungschancen für Quartiere durch gemeinschaftliche Wohnformen. Hausgemeinschaft „Gemeinsam statt einsam. Generationenwohnen in Arnstadt-Ost“. Hamburg, S. 24.

¹² Rübler, H. (2007): Altern in der Stadt. Neugestaltung kommunaler Altenhilfe im demographischen Wandel. Wiesbaden, S. 62.

¹³ S. o. A., S. 63.

¹⁴ Vgl. Pantucek, P. (2009): Das Dorf, der soziale Raum und das Lebensfeld. In Kluschatzka, R. E./Wieland, S. (Hrsg.): Sozialraumorientierung im ländlichen Kontext. Wiesbaden, S. 39–52.

¹⁵ Vgl. <https://www.landfrauen.info/>; Debiel, S. et al. (Hrsg.) (2012): Soziale Arbeit in ländlichen Räumen. Wiesbaden, S. 4, resümiert, dass es hierzu kein städtisches Pendant gibt. In der Tat sind die „Stadtfrauen“, nach dem Vorbild der Landfrauen gegründet, wenn auch gelegentlich anders benannt, themenbezogener strukturiert und können nicht gleichermaßen flächendeckend für die Partizipation „aller“ Frauen in urbanen Räumen offenstehen.

¹⁶ Vgl. Debiel, 2012, a.a.O., S. 4. Vgl. Kade, S. (2009): Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld, S.

31ff. Vgl. Schweppe, C. (2000): Biographie und Alter(n) auf dem Land. Lebenssituation und Lebensentwürfe. Wiesbaden.

¹⁷ Vgl. Fischer, T. (2005): Alt sein im ländlichen Raum. Eine raumwissenschaftliche Analyse. Diss, Univ. f. Bodenkultur Wien. Vgl. Lemma „Vereine“ von H. J. Klein (2001) in: Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Wiesbaden, S. 705–716.

¹⁸ Vgl. Wahl, H.-W./Heyl, V. (2015): Gerontologie – Einführung und Geschichte. Stuttgart, S. 41ff. Vgl. Bode, I. (2014): Multidisziplinäre Blickwinkel auf das Altern. In Brandenburg, H. et al.: Soziales Management in der stationären Altenhilfe. Kontexte und Gestaltungsspielräume. Bern, S. 74ff.

¹⁹ In Anlehnung an die Idee einer Negativen Pädagogik bei Gruschka, A. (1988 u.ö.): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar.

²⁰ Kritisch hierzu vgl. Schweppe, 2000, a.a.O., S. 89ff., S. 343ff.

²¹ Vgl. Hinze, U. (2002): Reflexive Gerontagogik. Norderstedt, S. 127ff.; Hardebusch, K. (2016): Diversitätsorientierte Bildung im Alter. Selbstorganisierte Bildungsarbeit in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau. Wiesbaden.

²² Bubolz-Lutz, E. (2019): Ältere lernen anders. Interview mit der Erziehungswissenschaftlerin Prof. Dr. Elisabeth Bubolz-Lutz. In Bundesarbeitsgemeinschaft der Senioren-Organisationen e.V. (BAGSO): Bildung und Digitalisierung für ältere Menschen. Im Fokus: Ländlicher Raum. Bonn, S. 6.

²³ Vgl. Meyer, C. (2019): Soziale Arbeit und Alter(n). Weinheim, S. 37ff., passim.

²⁴ Dieses bemerkenswerte Detail der Bildung im Alter wäre in der Tat sehr interessant kohortenspezifisch zu untersuchen, bspw. ob es einen „Kippunkt“ gibt, an



Personen, die in der Arbeit mit Älteren, z. B. in Senior/inn/enbüros, tätig sind, sollten die Kompetenzen haben, Bildungsangebote und soziale Initiativen altersgerecht zu begleiten.

Handeln gut beraten, sich hier zu bremsen. Rolf Arnolds Stichwort „*unbelehrbar*“ bei aller Lernfähigkeit und -willigkeit zeigt deutliche Grenzen auf: Biografien älterer Menschen sind – in der Regel – derart komplex, dass Verallgemeinerungen schwerfallen.¹⁸ Es wäre gleichsam grob fahrlässig, Trends nachzuspüren, Angebote zu erarbeiten, die diese Vielschichtigkeit und Vielfältigkeit nicht genuin berücksichtigen. Zugespitzt ließe sich sagen, dass *geragogisches Handeln* Handeln ist, das *sich belehren lässt*.¹⁹ Der erziehungswissenschaftliche Allgemeinplatz, „Räume zu schaffen“, hat zumindest hier eine konkrete Gestalt: Nicht *Bedarfe erheben* und diese kommunal- oder trägerplanerisch *umsetzen*, sondern vielmehr Begegnung und Austausch ermöglichen (oder zumindest nicht zu verhindern) und Interessen und Neugier flankierend begleiten, wäre eine genuin geragogische Herangehensweise.

Es gehört zu den grundlegenden Ergebnissen geragogischer Forschung und Reflexion, dass mit dem, was gemeinhin als „das Alter“ gilt, eine zunehmende Verschiebung der Bildungs- oder Lernmotivation einhergeht. Wie bereits aus der erwachsenenbildnerischen Theorie und Praxis ersichtlich wird, sind die Bezugnahme und Anschlussfähigkeit sowohl an vorlaufende Erfahrungen, als auch an konkrete Alltagspraxis (insbesondere der anvisierten Lebenswelt) bedeutsam. Hinzu kommt die narrative Erschließung der je eigenen Biographie: Das *Alt-Sein* wird mit voranschreitendem Altern zunehmend, besonders nach Beendigung vorheriger aufgabenbestimmter Zeiten, der Familien- oder Erwerbszeiten, kommunikativ und interaktionell

thematisiert, gleichsam von den Betreffenden sich selbst vor Augen geführt und bedarf sorgfältiger Berücksichtigung in zu planenden Bildungsangeboten. Planung in diesem Sinne geschieht also von innen aus den Sozialstrukturen heraus und durch ein professionelles Ermöglichen und Anbieten.

Ein weiterer, bislang in der Erwachsenenbildung zu wenig berücksichtigter Aspekt wäre, inwiefern Themenstellung und Inhalte von Bildungsangeboten für die Nachfragenden, wenn nicht sekundär, so doch nur gleichermaßen zentral sind mit der Motivation eines *social grooming*.²⁰ Unter diesem Blickwinkel erscheint so mancher Handarbeits- oder Fremdsprachenkurs in einem anderen Licht und verläuft möglicherweise auch viel weniger erfolglos, als man angesichts des geringen *outcomes* anzunehmen geneigt ist.²¹

„In der Bildungspraxis stoßen gerade solche Angebote auf Interesse, die gezielt auf persönlichen Austausch und Begegnung setzen, die darauf gerichtet sind, dass sich Menschen an Orten in ihrem Wohnumfeld treffen und sich Lernen und Alltagsgestaltung miteinander verzahnen.“²²

IV. Lebensaltersperspektiven führen zur Zielgruppen- und Angebotsbeschreibung

Alles in allem kann angenommen werden, dass die unterschiedlichen Lebensalter in ländlichen Regionen in stärkerem Maße einen gemeinsamen Ort

haben, einen Raum ausfüllen können, als in stärker diversifizierten urbanen Kontexten, auch wenn die leitenden Altersbilder sich hier wie dort zunehmend angleichen.²³ Doch die Einsicht der geragogischen Praxis, dass ältere oder alte Menschen sich (meistens) nicht über das Alter definieren lassen mögen und folgerichtig „altersgruppenbezogene (Bildungs-)Angebote“ meiden, stellt ein durchgehendes Problem dar.²⁴ Ländliche Kontexte sind hier aufgrund erprobter Rollenangebote und belastbarer Strukturen allerdings im Vorteil gegenüber städtischen Umwelten, die unter Umständen einen „Markt“ für Austausch, Bildung und Lernen im Alter erst aufbauen und wesentlich stärker zielgruppenorientiert gestalten müssen.²⁵ Doch eine ausdrücklich am Lebensalter orientierte Zielgruppenbeschreibung wirkt bei Bildungsangeboten im Alter gleichsam zweifach exkludierend: Zum einen, indem Sie die Zielgruppe leicht „verschreckt“, zum anderen indem sie den wichtigen Austausch von Erfahrungen *zwischen* den Generationen erschwert. Letztlich ist das der Kern dessen, worauf Handlungskonzepte beziehungsweise Paradigmen des Intergenerationellen Lernens reagieren möchten.²⁶ Selten wird jedoch die Frage gestellt, mit welchen Bildungspraktiken, mit welcher Zielgruppenbildung Generationen auseinanderdefiniert werden: In generationsübergreifenden Kontexten, so ließe sich zugespitzt formulieren, fallen Lern- und Kommunikationsprozesse in erheblichem Maße in eins, „Ältere und Jüngere“ neigen dazu, „faktisch lernend miteinander zu kommunizieren“.²⁷

V. Von der geragogischen Praxis auf dem Land lernen

„Mitwirkung bei der Gestaltung“²⁸ von Angeboten der Bildung im Alter heißt, dass es Orte gibt, an denen Gelegenheiten entstehen, wo Neugier und Interesse adressiert und beantwortet werden kann. Diese Räume müssen bekannt, erreichbar²⁹ und bezahlbar sein. Neben der Entgeltgestaltung umfasst dies auch die Möglichkeit der Konsumfreiheit: Der Eintritt in den Zoo mag vielleicht vergünstigt sein, aber die Gruppendynamik, die ins teure Café drängt, kann teuer werden. Durch diese Art von Strukturgestaltung wird ein Möglichkeitsraum eröffnet, in dem nicht ausschließlich Wissen oder Kompetenzen transferiert werden, sondern Wissen, Erfahrungen, Informationen wechselseitig ineinandergreifen. Die Nutzung digitaler Technologie, eine organisierte Fahrt in eine größere Stadt, um die dortigen Angebote wahrzunehmen, kann ein Teil



Das Studium der Geragogik fokussiert die Bildung von älteren und alten Menschen.

jenes Ineinandergreifens sein, aber nicht das Zentrum didaktischer Überlegungen – das wäre eine lediglich kompensatorische Geragogik.

Es sind gerade die ländlichen Räume, wo selbstorganisierte und informelle Lernangebote hilfreiche Strukturen vorfinden und darauf aufbauen können. Es ist eine vornehme geragogische Aufgabe, diese ländlichen Rahmenbedingungen aufzuspüren, anzusprechen und *ermöglichungsdidaktisch*³⁰ zu nutzen.

Aus der beschriebenen Lebensrealität des Alter(n)s legt sich nahe, was Gerhard Breloer als Weg von der „*Lebensproblematik zur Sinngebung*“³¹ beschreibt. Er zitiert dabei Martha Friedenthal-Haase, die darauf hinwies:

„*Wenn Orientierungsdaten für den Lebenssinn eher in den Kommunikationsnetzen des Lebenszusammenhangs gewonnen und übermittelt werden können als in den Institutionen, ergibt sich für die Erwachsenenbildung das Erfordernis, das Verhältnis zur Selbstbildung mit Blick auf einzelne Generationen grundlegend neu zu bestimmen.*‘ [...] *Dialog, Begegnung, Teilnehmerorientierung sind in diesem Zusammenhang als Prinzipien neu zu interpretieren.*“³²

Dem ist nur noch hinzuzufügen: Lasst uns gelassen und phantasievoll ans Werk gehen und Eulen so wenig nach Athen tragen, wie die Geragogik auf das Land – sie ist vermutlich längst dort.

welchem altershomogenen Kontexte und Angebote bewusst(!) akzeptiert werden. Augenscheinlich ist es so, dass seitens älterer Teilnehmender das eigene Alter in altersheterogenen Kontexten zwar ins Feld geführt wird, unterschiedliche Bedarfe jedoch verwischt werden.

²⁵ Vgl. Rübler, 2007, a.a.O., passim.

²⁶ Vgl. Antz, E.-M. (2009): Generationen lernen gemeinsam. Methoden für die intergenerationale Bildungsarbeit. Bielefeld, S. 16ff., passim.

²⁷ Kolland, F. (2006): Bildungsangebote für ältere Menschen. In: bildungsforschung 3 (2006), 2, S. 13, passim.

²⁸ Bubolz-Lutz, 2019, a.a.O.

²⁹ Vgl. Trümper, 2014, a.a.O., S. 15ff. Vgl. ebenfalls Claßen, K. et al. (2014): Umwelten des Alterns. Wohnen, Mobilität, Technik, Medien. Stuttgart, S. 59–81.

³⁰ Vgl. zu Begriff und Konzept Arnold, R. (Hrsg.) (2015): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler.

³¹ Breloer, G. (2000): Lernangebote als Beitrag zur Sinngebung im Alter. In ders. (Hrsg.): Sinnfragen im Alter. Beiträge der Wissenschaft. Münster, S. 3–14; S. 4.

³² S. o. A. S. 10.

» **schwerpunkt – Nun lasst mal die Bildung im Dorf**

Marion Fleige, Wiltrud Gieseke

Kulturelle Erwachsenenbildung als Ressource für Aneignung
und Gestaltung ländlicher Räume 14

Die kulturellen Bildungsangebote in städtischen und ländlichen Räumen unterscheiden sich, doch hier wie dort ermöglichen sie auch einen reflexiven, alternativen und aktiven Umgang mit Künsten, kulturellen Praktiken und der inter- oder transkulturellen Lebens- und Alltagsgestaltung. Was sind dabei die Besonderheiten im ländlichen Raum? Welches informelle und nonformale Lernen ist dort gefragt? Im Artikel werden dazu einige Anregungen gegeben und in einen gesellschaftspolitischen Hintergrund eingebunden.

Joachim Stöver

Wenn Bildung Raum und Zeit verliert: Tagungsstätten adé?
Eine Problemanzeige und Perspektivsuche 20

Die ländliche Bildungslandschaft verliert immer mehr Orte und Zeiträume für kirchliche und gesellschaftliche Weiterbildung. Tagungsstätten und Bildungshäuser dort sind nur mehr wegen ihrer wachsenden Finanzierungsprobleme oder ihrer schwer erreichbaren Lage in der Diskussion. Doch diese Engführung übersieht, wie überholt so manche Vorstellung von Land oder Stadt sind. Daher gibt der Artikel Anregungen, wie sich Bildungshäuser strukturell und inhaltlich neu ins Spiel bringen können.

Hans Jürgen Luibl

Heimat – der Film
Ernst Bloch meets Schwarzwaldmädel 25

Nach wie vor haben Heimatfilme unter Bildungsgesichtspunkten keinen guten Ruf, denn mit heiler Welt, viel Dorfidyll, grellbunten Konflikten, billigen Gefühlen und konservativen Stereotypen verstellen sie den Blick auf die heimatliche Realität. Doch es lohnt ein zweiter Blick auf dieses Genre: das mediale Spiel mit Authentizität und Zugehörigkeit, das Herunterbrechen von gesellschaftlichem Wandel und Zukunftsszenarien, die visuell-musikalische Intensität – all das gibt pädagogisch, kulturell und politisch zu denken und kann den Horizont erweitern, in dem aktuell Heimatthemen Konjunktur haben.

Hildegard Schröteler-von Brandt

Initiativ werden mit jungen Erwachsenen auf dem Land 30

Der Artikel bietet exemplarische Antworten auf die Fragen, was junge Erwachsene am Landleben begeistert, wie neue Zugänge und neue Arten der Auseinandersetzung mit der eigenen Region und Umwelt zu ermöglichen sind und wie Projekte funktionieren, die offen sind für die Kreativität und Eigenständigkeit vor Ort.

Olaf Rosendahl, Mechthild Kiegelmann

Bildung im Alter – kein Land in Sicht? 34

Bildung auf dem Land benötigt keine Nachhilfe aus der Stadt. Anstelle der Charakterisierung ländlicher Bildungsstrukturen als defizitär gegenüber denen der Stadt, arbeiten die Autor/inn/en die Eigenständigkeit und die Möglichkeiten ländlicher Bildungsarbeit heraus. Diese sollten die Grundlage bilden für zukünftige Forschungen und Planungen.



» **editorial**

Steffen Kleint
Liebe Leserin, lieber Leser, 3

» **aus der praxis**

Stephanie Günther
Wie Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)
im Süden Brandenburgs gelingen kann..... 6

Janet Berg
Angebote nach vorn! Wie sich die Eltern- und Familienbildung
in der Hanse- und Universitätsstadt Rostock etabliert 8

Florian Wenzel, Christian Boeser-Schnebel
Demokratie im Gespräch
Eine Dorferneuerung in den Köpfen 10

» **europa**

Sibilla Drews
Die ländlichen Regionen sind das Gesicht Europas
Innovative Projekte machen sie attraktiv 13

» **einblicke**

Hans Jürgen Luibl, Detlev Bierbaum
„Orientierungswissen, gesellschaftlich wie persönlich,
darin sehe ich die Aufgabe evangelischer Bildung“ 38

Carolin Ulbricht
Neues Grundbildungsprojekt gestartet 42

Gerhild Ganglbauer
Altes neu gewande(l)t. Basisbildung in Österreich 43

Katja Thevs
Kirgisische Bildungsorte entdecken 46

» **jesus – was läuft?**

Hans Jürgen Luibl
Hölderlin und die Lindenstraße 48

» **service**

Filmtipps 51

Publikationen 52

Veranstaltungstipps 58

Impressum 62