

1 Geragogik – begriffliche Klärungen

Die Geragogik hat sich als Wissenschaftsdisziplin inzwischen in den einschlägigen Fachdiskursen zum Thema »Bildung und Alter« gut etabliert. Sie wird in speziellen Studienprogrammen und -modulen gelehrt und hat in Fachveröffentlichungen zunehmend Verbreitung gefunden. Geragogik versteht sich als interdisziplinär ausgerichtet und ist, auch über die Altersphase hinaus, als intergenerationale Bildungsarbeit in vielen Kontexten mittlerweile verankert. Obwohl sich auch immer noch eine Diversität parallel verwendeter Fach-

termini findet, wie Altenbildung, Altenpädagogik, Gerontagogik, Gerontologische Bildungsarbeit, Lebenslanges Lernen, Weiterbildung im Alter, also ein gewisser Dissens der Begrifflichkeiten besteht, hat sich die Bezeichnung Geragogik doch in Theorie und Praxis immer stärker durchgesetzt. Bedingt durch die sprachliche Nähe zur Pädagogik einerseits und zur Gerontologie andererseits hat die Bezeichnung »Geragogik« eine deutliche Aussagekraft hinsichtlich ihrer Orientierung und Ausrichtung.

1.1 Zum Begriff Geragogik

1.1.1 Geragogik – Wege zum Verständnis des Begriffs

Der Begriff »Geragogik« kommt aus dem Altgriechischen. Er setzt sich zusammen aus den Worten »Geraios/Geraros« in der Bedeutung von »alt« beziehungsweise »der Alte« und aus dem Wort »Ago«, was im engeren Wortsinn »ich führe hin, ich geleite, ich zeige den Weg« bedeutet. In der deutschsprachigen Fachliteratur findet sich der Begriff seit den 1960er Jahren häufiger (vgl. Petzold, 1965). 1971 definierte der Erziehungswissenschaftler Hans Mieskes die Geragogik als »Pädagogik des alternden und alten Menschen« – sie sei die Wissenschaft von den pädagogischen Bedingungen, Begleiterscheinungen beziehungsweise Folgen des Alterungsprozesses (vgl. Mieskes, 1971).

1.1.2 Geragogik – wissenschaftliche Disziplin und Praxis

Die Geragogik hat sich in den vergangenen 50 Jahren sowohl als wissenschaftliche Disziplin als auch als einschlägige Praxis zunehmend etabliert (vgl. Schramek, Kricheldorf, Schmidt-Hertha & Steinfort-Diedenhofen, 2018; Bubolz-Lutz, Gössken, Kricheldorf & Schramek, 2010). Dass es wichtig ist, den Prozess des Alterns in Zusammenhang mit Lern- und Bildungsherausforderungen zu sehen, liegt auf der Hand: Der rasche gesellschaftliche Wandel fordert jeden Einzelnen bis ins hohe Alter zu »lebenslangem Lernen« auf. Aber auch umgekehrt ist die Ausgestaltung einer »Gesellschaft des langen Lebens« nur durch Lern- und Bildungsprozesse im

Alter, im Hinblick auf gelingendes Altern und zum Umgang mit Älteren denkbar. So wird Bildung zum konstituierenden Faktor für die gesamtgesellschaftliche Aufgabe der Gestaltung der langen Lebensphase »Alter« und des demografischen Wandels.

Geragogik umfasst – in Analogie zur Pädagogik – sowohl die Praxis als auch Wissenschaft und Lehre. Ihr Gegenstandsbereich ist die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen im Alter. In der Auseinandersetzung über die Gestaltung von Lernprozessen für die zweite Lebenshälfte werden zwei Perspektiven wirksam: die Perspektive der Älteren selbst und die derjenigen, die mit älteren Personen leben, lernen und arbeiten. Dies können professionelle, bürgerschaftlich engagierte oder andere Kontaktpersonen sein. So geht es der Geragogik um beides: durch Lernen und Bildung das eigene Altern reflektierend zu gestalten, wie auch darum, Lern- und Bildungsprozesse gezielt zu ermöglichen, d. h. zu initiieren und zu begleiten.

1.1.3 Zugrundeliegende Wertorientierung

Die Geragogik versteht sich nicht nur als eine empirisch arbeitende Wissenschaft, sondern orientiert sich sowohl an der Tradition der geisteswissenschaftlichen als auch der emanzipatorischen Pädagogik. Sie vertritt ein Menschenbild, das sich an personaler Würde und Autonomie orientiert und bezieht sich auf ein Gesellschaftsverständnis, das allen Menschen, in allen Lebensphasen, ein Recht auf Bildung und damit auch auf Teilhabe an öffentlich organisierten Lernangeboten zugesteht. Selbst wenn einzelne Richtungen der Geragogik unterschiedliche Schwerpunkte setzen, herrscht Übereinstimmung im Hinblick auf die Wahl eines mehrperspektivischen Ansatzes: Demnach erforscht die Geragogik nicht nur die *individuellen Lerninteressen* und in diesem Zusammenhang auch die Lebenslagen und Lebensstile im Alter. Sie reflektiert

vielmehr auch – und das vor allem auf der Basis von Forschungsarbeiten im Kontext der Sozialen Gerontologie und der Sozialen Arbeit – die *strukturellen Gefährdungen* der menschlichen Entwicklung durch Faktoren sozialer Ungleichheit in der zweiten Lebenshälfte (Kricheldorf & Klott, 2017). Als anwendungsbezogene Disziplin zielt Geragogik auf die Entwicklung von Möglichkeiten der Einflussnahme und Partizipation Älterer. Die von ihr vertretene »Ermöglichungsdidaktik« intendiert die Bereitstellung lernförderlicher Bedingungen, die ältere und sehr alte Menschen anregen sollen, als »Experten in eigener Sache« ihre Lebens- und Lernpotenziale zu entdecken (Kricheldorf, 2020b). Unterstützt werden sollen damit Identitätsentwicklung, Selbstbildung und verantwortliches gesellschaftsbezogenes Handeln (Steinfert, 2010; Bubolz-Lutz & Steinfert, 2006).

1.1.4 Geragogik – Verknüpfung von Forschung, Lehre und Praxis

Ein Kennzeichen der aktuellen Entwicklung in der Geragogik ist die enge Verzahnung von Theorie und Praxis. Ohne die Strukturverschiedenheit beider Bereiche außer Acht zu lassen, zielt die Geragogik darauf, Erkenntnisse zu Bildung und Lernen in Bezug auf das Alter zu gewinnen, die zur Gestaltung von Lernarrangements hilfreich sein können. Die so intendierte Verbindung von Theorie und Praxis ist als kontinuierlicher Diskurs von Forscher*innen und Praktiker*innen gedacht – möglichst unter Einbezug von vielen unterschiedlichen Sichtweisen. So analysiert geragogische Forschung etwa bestehende Bedarfslagen und Bildungsstrukturen (Kolland et. al., 2018; Kricheldorf, 2018b; Kolland, 2005), um darauf aufbauend Lernformate für spezielle Zielgruppen in der Praxis zu entwickeln und zu erproben, wie zum Beispiel Menschen im hohen Alter, Ehrenamtliche oder bildungsungewohnte Ältere (vgl. Klein, Merkle & Molter,

2021). Geragogische Forschungsarbeiten liefern beispielsweise auf der Basis von Interviews mit älteren Menschen und professionellen Akteuren, die mit Älteren arbeiten, also im Rahmen qualitativer Forschungsansätze, auch die Datenbasis für die Identifikation von Qualitätsmerkmalen für eine professionelle Altenarbeit und Altersbildung. Die konsistenten Qualitätsziele können dann eine Orientierungsfunktion für die Bildungsarbeit mit Älteren haben. (vgl. Köster, Schramek & Dorn, 2008).

Die *geragogische Praxis* verfolgt das Ziel, durch professionell angeregte und begleitete Lernprozesse Ältere dabei zu unterstützen, ihre individuellen Ressourcen und Potenziale zu erkennen und weiterzuentwickeln sowie die eigenen (Lern-)Bedürfnisse zu artikulieren und ihnen verantwortlich Rechnung zu tragen. Vor dem Hintergrund von Erfahrungsmangel und Erfahrungsarmut im Lebensalltag, vor allem bei hochaltrigen Menschen mit eingeschränktem Bewegungsradius, wird darauf hingewirkt, vorhandene Kompetenzen zu erhalten und die Handlungsfähigkeit zu steigern. In Projektkontexten wird immer wieder versucht, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden (vgl. Schramek et. al., 2018; Kricheldorf, 2021).

Die *geragogische Forschung* knüpft an entwicklungspsychologische Modelle der Lebenslaufforschung an, die die Lern- und Entwicklungsbereitschaft wie auch die Lern- und Entwicklungsfähigkeiten in den jeweiligen Lebensphasen erforschen (vgl. Staudinger & Schindler, 2002; Lehr, 2006, 2007). Da sie die Erkenntnisse gerontopsychologischer und neurobiologischer Forschung in ihre Konzeptentwicklungen mit einbezieht, steht sie präventiv-therapeutischen Ansätzen der Interventionsgerontologie sehr nahe. Dennoch bietet sie einen deutlich weiteren Horizont, in dem sowohl philosophische als auch theologische, weltanschauliche und spirituelle Perspektiven eine Rolle spielen. Die auf Forschungsergebnissen beruhenden Konzeptionen gehen von den Lebensthemen der Älte-

ren selbst aus, die etwa mit der Leitdifferenz Sicherheit/Unsicherheit im Alter konfrontiert sind. Es sind aber auch gesellschaftliche Bedarfslagen, die zur Sprache kommen sollen: Älteren und sehr alten Menschen soll es durch Lernen und Bildung möglich werden, auf wirksame Weise zur Entwicklung einer »Gesellschaft des langen Lebens« beizutragen, in der das Leitbild des menschenwürdigen Alterns als globales und gesellschaftliches, gemeinsames Anliegen aller Generationen verfolgt wird.

Die entsprechende *geragogische Lehre* findet an Universitäten, Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, Akademien, Volks- hochschulen, Einrichtungen der Beruflichen Weiterbildung für Pflegeberufe usw. statt. Innerhalb der Hochschullandschaft hat sich die Geragogik in Deutschland, Österreich und der Schweiz zunehmend etabliert.

1.1.5 Geragogische Denkprinzipien und Arbeitsweisen

In Forschung, Lehre und Praxis arbeitet die Geragogik (► Kap. 3.5)

- *interdisziplinär* – da sie sich aufgrund der gemeinsamen Forschung unterschiedlicher Fachrichtungen und der gemeinsamen Praxis zwischen unterschiedlichen Professionen konstituiert,
- *praxeologisch* – da sie eine enge Verzahnung und Rückkoppelung von Forschung, Lehre und Praxis praktiziert und hierfür spezielle Strukturen und Arbeitsweisen entwickelt,
- *partizipativ* – da sich Ältere aktiv am Forschungsprozess beteiligen und die Entwicklung didaktischer Konzeptionen daran gemessen wird, in welchem Umfang sie Partizipation ermöglicht,
- *lebenslauforientiert* – da sie die Lern- und Entwicklungsprozesse in der zweiten Le-

benshälfte in den Kontext des gesamten Lebenslaufs eingebettet sieht. Im Fokus des Forschungsinteresses stehen sowohl intra- als auch intergenerationale Lernprozesse über den ganzen Lebenslauf hinweg; Geragogik befasst sich auch damit, Auseinandersetzung mit Themen des Alterns in Kindergarten, Schule usw. zu initiieren,

- **wertorientiert** – da ein an Würde, Selbstbestimmung und Intersubjektivität orientiertes Menschenbild die Grundlage für Forschung und Praxis bildet. Das einseitig an einer Leistungskultur ausgerichtete Leitbild eines »Aktiven Alters« wird relativiert durch ein Leitbild, in dem »aktiven« und »passiven« Lebensstilen im Alter glei-

chermaßen Wertschätzung entgegengenbracht und in dem »Eigen-Sinn« der Älteren Rechnung getragen wird (Schützendorf, 2008).

Zusammenfassung

Als Geragogik wird die wissenschaftliche Disziplin bezeichnet, die sich am Leitbild von Menschenwürde und Partizipation im Alter orientiert, Bildungsprozesse in der zweiten Lebenshälfte erforscht, Bildungskonzepte mit Älteren und für das Alter entwickelt und erprobt und diese in die Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Arbeit mit Älteren einbringt.

1.2 Zu den Begriffen Lernen und Bildung

Um den Gegenstandsbereich der Geragogik zu umschreiben, kommen in der Literatur diverse Begriffe zur Anwendung: auf der einen Seite Lernen im Alter, lebensbegleitendes Lernen, auf der anderen Seite Bildungsarbeit mit alten Menschen, Bildung im Alter. Die zentralen Begriffe »Lernen« und »Bildung« werden in der einschlägigen Literatur zum Teil parallel, zum Teil synonym gebraucht. Manche Autor*innen bezeichnen als »Lernen«, was andere als »Bildung« bezeichnen, sodass sich deutliche Unschärfen und Überschneidungen in den Fachdiskursen ergeben. Zwar folgt die Geragogik klaren begrifflichen Unterscheidungen, dennoch kann die systematisierende Unterscheidung hier nicht durchgängig aufrechterhalten werden – zu unterschiedlich erweist sich der Gebrauch der Begriffe in der gesamten einschlägigen Fachliteratur. Wo auf fachwissenschaftliche Texte Bezug genommen wird, geschieht dies unter Anpassung an den dort jeweils vorgefundenen Begriffsgebrauch.

1.2.1 Geragogischer Diskurs zum Lernen – Lernen als Grundlage für Bildung

Bei allen Unterschieden im Verständnis von Lernen besteht dennoch Übereinkunft darüber, dass Lernen ein grundlegender Vorgang und Prozess im Leben des Menschen darstellt. Lernen ermöglicht es, sich an unterschiedliche natürliche wie kulturelle Lebensbedingungen jeweils anzupassen und diese aktiv auch zu gestalten. Die Fähigkeit zu lernen ist deshalb die Grundlage für eine Bildung, die den Aspekt der Reflexivität und der bewussten Mitgestaltung (Co-Kreation) umfasst.

Lernen wird im geragogischen Kontext also ganz grundsätzlich als basale Fähigkeit des Menschen verstanden, die Anpassung an unterschiedliche und sich im Alternsprozess verändernde Lebensbedingungen und -umstände selbst gesteuert zu vollziehen. Die dafür notwendigen Lernprozesse sind in der Mehrzahl

informeller Art, sie geschehen oft nebenbei und unbemerkt, und sie sind in den Bezügen des Alltags verankert (Kricheldorf, 2020b und 2021; Bubolz-Lutz et al., 2010). Diese grundlegende Fähigkeit zu lernen stellt gleichzeitig die allgemeine Grundlage für *Bildung* dar.

Der Lernbegriff in der Tradition der Lernpsychologie

Psychologische Lerntheorien (auch verhaltenswissenschaftliche Lerntheorien genannt) versuchen zu erklären, wie Personen lernen. Sie lassen sich in zwei Hauptgruppen einteilen: die behavioristischen und die kognitivistischen Lerntheorien. Viele Autor*innen unterscheiden innerhalb dieses lerntheoretischen Bezugsrahmens drei Paradigmen des Lernens: das behavioristische Paradigma, das kognitivistische Paradigma und das Paradigma des situierten Lernens.

- Nach dem *behavioristischen Paradigma* (bis in die 1960er Jahre) ist Lernen ein durch äußere Wirkfaktoren (Reize, Verstärkungen) gesteuerter Prozess der Verhaltensänderung. Spätere Theorien erweitern das einfache Reiz-Reaktions-Modell um intervenierende Variablen, wie z. B. bisherige individuelle Lernerfahrungen, Werthaltungen, Erwartungen sowie andere kognitive Faktoren (vgl. Schmidt, 1987, S. 631). Definiert wird Lernen in der Tradition der verhaltenswissenschaftlichen Lerntheorien üblicherweise als »die relativ dauerhafte Änderung von Verhalten aufgrund von Erfahrung, d. h. von Interaktionen eines Organismus mit seiner Umwelt. Nicht gemeint sind Verhaltensänderungen aufgrund genetisch programmierte Entwicklungsschritte (Reifung) und aufgrund vorübergehender Zustände wie Ermüdung oder Rausch« (Skowronek, 2001, S. 212). In neueren Definitionen werden neben Verhaltensänderungen auch Änderungen der Verhaltensmöglichkeiten berücksichtigt: »Dies bedeutet, dass

der Lerner nach Abschluss des Lernprozesses sich anders verhalten, anders denken, anders wollen, anders handeln kann« (Edelmann, 2000, S. 278).

Beispiel

Der Autofahrer lernt, auf die Bremse zu treten (Reaktion), sobald ein Stoppsschild auftaucht (Reiz). ODER: Wer sich einmal verbrannt hat, fasst nicht mehr auf die heiße Herdplatte.

- In den 1960er Jahren verlor das behavioristische Paradigma durch die sogenannte »kognitive Wende« an Bedeutung. Nach dem *kognitivistischen Paradigma* wird Lernen im weitesten Sinne als Informationsverarbeitung verstanden. Bei dieser Betrachtungsweise geht es also um die Prozesse, die im lernenden Organismus vor sich gehen, wie z. B. Wahrnehmen, Denken, Verstehen, Erinnern, Problemlösen, Schlussfolgern. Während behavioristische Lerntheorien schwerpunktmäßig die äußeren Bedingungen des Lernens (Auslösung von Reaktionen durch Reize) beschreiben, rückt bei den kognitiven Lerntheorien die innere Repräsentation der Umwelt in den Mittelpunkt des Interesses. Der *Konstruktivismus* – wenn er als Teilbereich des Kognitivismus verstanden wird (vgl. Plassmann & Schmitt, 2007) – stellt bei den internen Verarbeitungsprozessen besonders die individuelle Wahrnehmung, Interpretation und Konstruktion von Wirklichkeit heraus. Entsprechend steht nicht der Verarbeitungsprozess aufgrund einer Wechselwirkung von Außenreizen und Informationsverarbeitung im Mittelpunkt, sondern die Konstruktion einer individuellen und subjektiven Welt eines Individuums (Plassmann & Schmitt, 2007). Diese subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen beeinflussen dann wiederum die Sichtweisen und Verhaltensweisen des Individuums.
- Ein drittes Paradigma ist das des *situierten Lernens*. Lernen wird hier als jeweils in

einer bestimmten Lernumwelt situiertes Geschehen betrachtet. Im deutschen Sprachraum wird diese Theorie meist im Kontext der Konstruktivismusdebatte gesehen. Entsprechend wird Lernen in diesem Paradigma auch als aktiver Konstruktionsprozess verstanden. Der Fokus der Betrachtung liegt jedoch auf den Besonderheiten der materiellen und sozialen Situation, in der das Lernen stattfindet. Als von zentraler Bedeutung wird die Rolle sozialer Interaktion gesehen, weil sie den Lernenden die Möglichkeit gibt, Erfahrungen zu machen und Kompetenzen zu entwickeln. Ein anderer wichtiger Aspekt ist die Gestaltung von Lernumgebungen. Lernen wird laut diesem Ansatz gefördert, wenn Lernende die Möglichkeit haben, sich mit der Lösung authentischer (möglichst persönlich bedeutsamer) Probleme zu befassen.

Der Lernbegriff in der Erwachsenenbildung

Das Lernen von Erwachsenen wurde erst im Zusammenhang mit der Diskussion um das lebenslange Lernen verstärkt in den Blick genommen. Zugleich wurde auch die Frage nach der Lernfähigkeit mit zunehmendem Alter gestellt (► Kap. 6.1). Wenn wir davon ausgehen, dass Lernen ein grundlegender Lebensprozess ist, der von der Geburt bis zum Tode stattfindet, so bedarf es besonderer Klärungen, um einen für das Lernen im Erwachsenenalter und Alter theoretisch angemessenen Lernbegriff zu gewinnen.

Für das Erwachsenenlernen hat sich ein Lernverständnis herausgebildet, das markiert wird durch den Wechsel der wissenschaftlichen Perspektive: weg vom Paradigma des behavioristischen Lernens hin zum konstruktivistischen Paradigma.

Der Konstruktivismus – als theoretische Basis dieses Modells – untersucht die Art und Weise, wie wir Menschen unsere eigenen

Wirklichkeiten erschaffen (vgl. Watzlawick, 1986, S. 115). Er geht davon aus, dass das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrung konstruieren kann. Allein das, was wir aus unserer Erfahrung machen, bildet die Welt, in der wir bewusst leben (vgl. Glaserfeld, 1998, S. 22).

Grundlegend für ein konstruktivistisches Lernverständnis ist einerseits das Prinzip der Selbstorganisation, demzufolge Lernende und Lehrende als lebende Systeme anzusehen sind, die autonom und selbstreferenziell (selbstbezüglich) handeln. Andererseits ist aber gleichermaßen der Deutungsaspekt grundlegend, demzufolge die Akteure sich ihre subjektive Wirklichkeit in einem oft unbewussten Prozess selbst »konstruieren« und auf der Grundlage dieser Konstruktionen handeln beziehungsweise lehren und lernen (vgl. Arnold & Siebert, 1995, S. 7 f.). Lernen wird mithin als ein aktiv-konstruktives Handeln von Lernenden verstanden.

Im Hinblick auf das Lernen Erwachsener bedeutet dies u. a.:

- Es ist in hohem Maße biografie- und erfahrungsabhängig. Es vollzieht sich immer auf der Folie vorausgegangenen Lernens und früherer Erfahrungen. Anders ausgedrückt: Erwachsenenlernen vollzieht sich immer in der durch die Konstruktionen des Erwachsenen vorgedeuteten Welt (vgl. Siebert, 1996, S. 27) und ist oft selektiv im Hinblick auf das, was in vorhandene, biografisch gewachsene kognitive Strukturen hineinpasst (Bestätigungs- oder Anschlusslernen).
- Im konstruktivistischen Sinne ist Lernen ein autopoiетischer, biografisch und lebensweltlich verankerter Lernprozess, der sich selbstgesteuert, selbstreferenziell und individuell vollzieht (vgl. ebd.).
- Lernen ist aber nicht nur ein individueller, sondern auch ein sozialer Prozess, insofern sich dieser in sozialen Kontexten vollzieht. Im Austausch mit anderen stoßen Lernende auf Erfahrungen, die von den eigenen

abweichen und Anlass zur Reflexion eigener Erfahrungen geben können. Gelernt wird also nicht nur durch Bestätigung, sondern auch durch Differenzerfahrungen. Insofern gilt für Lernangebote: Sie sollten zwar anschlussfähig sein, aber doch die Möglichkeit enthalten, von Vorerfahrungen abzuweichen.

- Die Lernenden sind für ihre Lernprozesse selbst verantwortlich. Auch Lernwiderstände und Lernverweigerungen können für sie unter Umständen sinnvoll und begründet sein (vgl. Siebert, 2004, S. 61).
- Der Konstruktivismus betont den Zusammenhang von Erkennen und Handeln; damit wird das alltägliche Erfahrungslernen, das Lernen »en passant« aufgewertet.

Das konstruktivistische Lernverständnis findet seinen Niederschlag in der didaktischen Konzeption des sogenannten selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernens (► Kap. 7). Hier geht es darum, den Lernprozess so zu gestalten, dass die Lernenden durch einen sicheren Rahmen und gute Lernbedingungen angeregt und ermutigt werden, ihren Lernprozess so weit wie möglich selbst »in die Hand zu nehmen«. Insofern erarbeiten sich die Teilnehmenden nicht nur neue Inhalte in einer ihnen entsprechenden Methodik, sondern sie erwerben die Kompetenz, im Alltag Lernprozesse gezielt selbst zu planen und erfolgreich zu gestalten.

Das Subjekt mit seinen Lebensinteressen im Zentrum

Wenn das Lernen Erwachsener in hohem Maße als aktiv-konstruktiver, selbstgesteuerter Prozess verstanden wird, dann heißt dies, dass das Subjekt selbst mit seinen Lerninteressen im Zentrum des Lernarrangements steht und dass auch dort, wo institutionelle Lernangebote gemacht werden, die didaktische Ausgangsfrage nicht lauten kann »Was soll der Einzelne lernen?«, sondern »Was will der Teilnehmende lernen?«

Klaus Holzkamp (1993) hat einen Lernbegriff entwickelt, der von den Lebensinteressen des Subjekts als Begründungen individuellen Lernens ausgeht und sich daher anbietet als Grundlage für einen erwachsenenbildnerischen Lernbegriff. Das Subjekt wird hier als »Intentionalitätszentrum« verstanden, das sich auf die Welt, auf andere und auf sich selbst bezieht. Subjektorientierung meint bei Holzkamp nie nur den Bezug auf autonome Subjekte, sondern auf Individuen, die immer schon in gesellschaftlichen Bezügen stehen.

Das Subjekt lernt, wenn es entsprechende Gründe dafür hat. Zum Lernen als einem aus den Lebensinteressen des Subjekts heraus begründeten Handeln kommt es, wenn das Subjekt in seinem normalen Handlungsvollzug auf Hindernisse stößt und sich dabei vor einer Handlungsproblematik sieht, die es nur durch Lernen überwinden kann. Gelernt wird also aufgrund von Diskrepanzerfahrungen, wenn das Subjekt durch ein von ihm empfundenes Handlungsproblem eine Irritation erfährt und sich durch Lernen eine erweiterte Handlungsfähigkeit verspricht (vgl. Schäffter, 1997 und 2001). Sind die äußeren Lernbedingungen so, dass sie sich mit seinen Lebens- und Lerninteressen verbinden lassen, kann es zu »expansivem Lernen« kommen, das heißt zu einem Lernen, das sowohl die eigenen als auch die gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten des Subjekts erweitert. Ansonsten kommt es zu Formen »defensiven Lernens«, die lediglich der Vermeidung von Sanktionen und der Bedrohungabwehr dienen.

Holzkamps Lernbegriff zielt vorrangig auf intentionales, d. h. bewusstes und geplantes Lernen, nicht auf Formen inzidentellen Lernens beziehungsweise des Mitlernens »en passant«.

Um dem Lehr-Lern-Kurzschluss zu entkommen, d. h. der Vorstellung, dass in von außen gesetzten Lernarrangements das gelernt wird, was durch das jeweilige Arrangement beabsichtigt ist, müssen nach Holzkamp Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen geschaffen werden, innerhalb derer

die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden können (► Kap. 7).

Erwachsenenlernen ist mehr als institutionalisiertes und intendiertes Lernen

Im Rahmen der EU-Debatte um das Lebenslange Lernen (vgl. Europäische Kommission, 2001) wurde der Lernbegriff spezifiziert, u. a. nach dem Grad der Intentionalität des Lernens. Es wurden drei grundlegende Kategorien von Lerntätigkeiten unterschieden:

- Formales Lernen findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen. Es ist aus der Sicht der Lernenden zielgerichtet.
- Nicht-formales Lernen findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt. Es führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses, ist aber nichtsdestotrotz systematisch und zielgerichtet. Es kann stattfinden am Arbeitsplatz, im Rahmen der Aktivitäten von Organisationen wie z. B. Gewerkschaften, politischen Parteien, in Kursveranstaltungen etc.
- Informelles Lernen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Es handelt sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um intentionales Lernen, sondern oft um ein beiläufiges Lernen »en passant«.

Die Begriffe sind insofern irreführend, als nicht das Lernen selbst informell oder mehr oder weniger formal ist, sondern es sind die Kontexte und Situationen, in denen es stattfindet. Zudem wird auch in formalisierten Kontexten beiläufig gelernt. Man sollte deshalb eher von formalen, nicht-formalen und informellen Lernkontexten, Lernorten oder Lernmodalitäten sprechen (vgl. Barthelmes, 2005).

Erwachsenenlernen braucht einen umfassenden Lernbegriff

Die Unterscheidung verschiedener Lernmodalitäten liefert in jedem Fall einen Hinweis darauf, dass das lebensbegleitende Lernen – als Lernen über den gesamten Lebenslauf hinweg – nur mithilfe eines umfassenden Lernbegriffs angemessen erfasst werden kann. Dieser umfasst eine Vielzahl möglicher Lernformen.

Dem entspricht das von dem Erwachsenenbildner Otfried Schäffter formulierte Verständnis von Lernen als Prozess »kognitiv strukturierender Umweltaneignung«. Lernende Umweltaneignung meint basale, teilweise nicht einmal bewusstseinsfähige Prozesse wie Erlebnisse und Erfahrungen ebenso wie intendiertes Lernen durch Auseinandersetzung mit bestehenden Wissensbeständen. Dieser Prozess vollzieht sich auf mehreren Ebenen, die oft miteinander verknüpft sind. Die Ebenen lernender Umweltaneignung können auch selbst Gegenstand von Lernbemühungen sein.

Unterschieden werden:

- subjektspezifische *Empfindungen* auf der Wahrnehmungsebene, aber auch: Erwerb von Empfindsamkeit;
- *Erlebnisse* auf einer situativen Ebene, aber auch: Gewinnung von Erlebnisfähigkeit;
- *Erfahrungen* auf der Ebene eines Lebensverlaufs, aber auch: Gewinn von Erfahrungsfähigkeit; (Wieder-)Gewinn von Erinnerungsvermögen;
- *Erfahrungswissen*: biografisches Lernen, aber auch: Entwicklung (selbst-)reflexiver Kompetenz in Bezug auf neue Erfahrungsmöglichkeiten;
- *objektivierte Wissensbestände*: Wissenserwerb, aber auch: Rezeptionsfähigkeit für neues Wissen.

Hilfreich für die Geragogik ist dieser Lernbegriff insofern, als er neben dem Wissenser-

werb auch den Erwerb von Empfindungs- und Erlebnisfähigkeit sowie biografisches und selbstreflexives Lernen umfasst (vgl. Schäffter, 2000, S. 78 ff.).

Lehren und Lernen im Rahmen von Bildungsarbeit ruhen auf einer basalen Schicht von Aneignungsprozessen. Aus der Fülle der Lernmöglichkeiten und -aktivitäten wird im Lebenslauf nur eine geringe Anzahl in speziell dafür geschaffenen Lernarrangements bewusst aufgegriffen.

Lernen als Suchbewegung

Bestimmungsmerkmale für das Erwachsenenlernen ergeben sich auch aus der Analyse gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, die als Kontextbedingungen des Lernens wirksam werden und auf die mit je besonderen Formen der Lernorganisation geantwortet werden muss.

Schäffter hat modellartig vier Transformationsmuster im Kontext gesellschaftlicher Wandlungsprozesse und veränderter Altersbilder und den dafür angemessenen Lernbeziehungsweise Lernorganisationsformen herausgearbeitet (vgl. Schäffter, 1998b, S. 24 ff.):

- *Lineare Transformation → Lernen als Qualifikationsprozess mit klarer Zielvorgabe:* Nach diesem Modell wird Lernen verstanden als Weiterbildung, die einen als defizitär erkannten Ausgangszustand durch den Erwerb neuer Kompetenzen auf einen klar definierten Zielzustand hin überwindet. Diese Struktur fand und findet sich vor allem in der beruflichen Weiterbildung im Sinne von Qualifizierungsmaßnahmen.
- *Zielbestimmte Transformation → Lernen als Prozess der Aufklärung:* In diesem Modell wird eine bestimmte Ausgangssituation von den Lernenden als problematisch im Sinne einer diffusen Betroffenheit erlebt und durch Orientierung an einem vorgegebenen Zielzustand zu überwinden versucht. So kann z. B. der Übergang aus dem

Erwerbsleben in den Ruhestand als problematische Ausgangssituation erlebt werden, für deren Lösung vonseiten der Bildungsanbieter das Leitbild vom erfolgreichen und produktiven Altern als Orientierungsmodell angeboten wird.

- *Zieloffene Transformation → Lernen als Suchbewegung:* Auch in diesem Modell geht das Lernen von einer als nicht mehr tragfähig erlebten Ausgangssituation aus, die jedoch nicht durch die Orientierung an einem vorgegebenen Leitbild überwunden wird, sondern durch Suchbewegungen, hin in Richtung einer persönlich zu erschließenden Ziel-Situation. So kann z. B. der Übergang in den Ruhestand als Aufbruchssituation erlebt werden, in der die selbstreflexive Frage nach Wünschen und Bedürfnissen für die Gestaltung der nachberuflichen Lebensphase zum Lernanlass wird.
- *Reflexive Transformation → Lernen als permanente Selbstvergewisserung:* In diesem letzten Modell wird Lernen als eine durch Wandlungsprozesse immer wieder herausgeforderte Neuorientierung konzipiert. Sowohl der Ausgangszustand der Lernenden muss im Sinne einer persönlichen Standortbestimmung reflexiv geklärt werden als auch die Richtung der Veränderung, die sie einschlagen wollen. Jede durch das Lernen neu gewonnene Ordnung kann jedoch durch neuerliche Wandlungsprozesse wieder infrage gestellt werden mit der Folge, dass die Permanenz des Wandels durch permanente Selbstvergewisserung und Neuorientierung beantwortet werden muss. Soweit es sich um strukturelle gesellschaftliche Wandlungsprozesse handelt, die vom Einzelnen immer wieder eine Neuanpassung verlangen, sieht Schäffter eine Aufgabe von Lernorganisation auch darin, Distanzierungsmöglichkeiten von einem permanenten Veränderungsdruck zu sichern. Damit erhält auch die Verweigerung von Lernen ihre Berechtigung.

Insgesamt gilt: Je offener und selbstgesteuerter biografische Entwicklungsverläufe werden, desto bedeutsamer werden auch jene Lernprozesse, die der offenen Entwicklungslogik der beiden letzten Modelle entsprechen. Zieloffene und reflexive Transformationsprozesse können also nach geragogischem Begriffsverständnis als Bildungsprozesse bezeichnet werden (► Kap. 1.2.2).

Funktionen und Wirkrichtungen lebenslaufbezogenen Lernens

Schäffter (1992) unterscheidet vier mögliche Funktionen oder Wirkrichtungen des lebenslaufbezogenen Lernens (► Abb. 1.1).

Lernen vollzieht sich demnach im Austausch eines lernenden Organismus mit seiner natürlichen, sozialen und kulturellen Umwelt als

- *Perzeption:* Aufnahmefähigkeit, Rezeptionsfähigkeit für Neues wird durch Einwirkung von außen angestoßen (*I Einwirkung*). Hier geht es um Lernen als Aufnahmeprozess für neue Impulse, um Lernoffenheit und damit um die Chance, lebensgeschichtlich verfestigte Erfahrungen lernend zu überschreiten.

- *Reflexion:* interner Verarbeitungs- und Wachstumsprozess (*II Binnenwirkung*). Hier geht es darum, Lerninhalte in ihrer persönlichen Bedeutung zu erschließen durch Konzentration auf die lernende Person selbst (z. B. im biografischen Lernen) oder auch auf Lernthemen, deren Bearbeitung von persönlich wichtigen Fragestellungen her organisiert wird.
- *Leistung:* anwendungsbezogener, auf soziale Produktivität in der Außenwelt bezogener Prozess (*III Außenwirkung*). Lernen in diesem Sinne meint die Qualifizierung für bestimmte Aufgaben, für die Bewältigung von Alltagssituationen oder für andere Anwendungskontexte.
- *Orientierung:* auf das Verstehen kollektiver Sinnzusammenhänge gerichteter Prozess (*IV Gesamtwirkung*). Hier geht es um Lernen als Auseinandersetzung mit der jeweiligen natürlichen, sozialen und kulturellen Umwelt im Außen, aber dann auch um eine Wendung nach innen – und damit um Weltdeutung und Sinnfindung.

Auch hier gilt: Nach dem geragogischen Verständnis können speziell die Funktionen von Reflexion und Orientierung als »Bildungsprozesse« bezeichnet werden. Die Übergänge vom Lern- zum Bildungsbegriff sind hier fließend.

Zusammenfassung

Unter Lernen verstehen wir zunächst Prozesse der konkreten Aneignung und Erweiterung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erfahrungen und Wissen, die sich in Verhaltensänderungen oder Möglichkeiten veränderten Verhaltens niederschlagen. Lernprozesse sind die Grundlage von Bildung.

Aus den Diskursen von Lernpsychologie und Erwachsenenbildung lassen sich wesentliche Bestimmungsmerkmale des Erwachsenenlernens ableiten:

- Lernen ist ein grundlegender Lebensprozess, der lebenslang andauert und sowohl basale als auch hochkomplexe Prozesse umfasst.
- Lernen ist ein aktiver, selbstgesteuerter und konstruktiver Prozess.
- Lernen ist ein biografisch und lebensweltlich verankerter Prozess.
- Lernen findet jeweils situativ, also an bestimmte Kontexte gebunden statt: sowohl in formalen wie in nicht-formalen und informellen Lernkontexten.