

Hessische Blätter für Volksbildung

Hohes Alter und Endlichkeit

weiter bilden

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Bilden für die Demokratie



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)

Bilden für die Demokratie

weiter bilden 3/2024

Demokratien weltweit stehen unter Druck, allenthalben wird die Diagnose gesellschaftlicher Spaltung bemüht. weiter bilden blickt auf aktuelle Gesellschaftsdiagnosen und neuere Entwicklungen beim Bilden für die Demokratie.

Möchten Sie weiter bilden kennenlernen?

Dann nutzen Sie unser Angebot für das Probeabo 4 für 3! Sie erhalten vier Ausgaben und bezahlen drei – für nur 40,50 € (statt 54,- €)! Starten Sie Ihr Probeabo gleich mit dem aktuellen Heft.

wbv.de/weiter-bilden

 2024, 58 S., 19,90 € (D)
E-Journal im Open Access

Hessische Blätter für Volksbildung

Hohes Alter und Endlichkeit

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband e. V., Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08-27 (Verbandsvorsitzende: Heike Habermann, Offenbach/Main; Verbandsdirektor: Dr. Christoph Köck, Frankfurt am Main). Die Herausgabe der hbv wird durch den Hessischen Volkshochschulverband e. V., den Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. und den Niedersächsischen Volkshochschulverband e. V. finanziell unterstützt.

Vorsitz der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Bernd Käßplinger, Prof. Dr. Steffi Robak

Die Mitglieder der Redaktionskonferenz: Dr. Martin Dust, Hannover; Dr. Birte Egloff, Frankfurt/M.; Dr. Christiane Ehse, Frankfurt/M.; Dr. Timm C. Feld, Wetzlar; Prof. Dr. Julia Franz, Bamberg; Prof. Dr. Bernd Käßplinger, Gießen; Jürgen Kufner, Dresden; Prof. Dr. Sebastian Lerch, Mainz; Prof. Dr. Steffi Robak, Hannover; Prof. Dr. Claudia Kulmus, Hamburg; Berbel Unruh, Hannover

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Claudia Kulmus, Prof. Dr. Julia Franz

Review: Die Hessischen Blätter handhaben ein double-blind Peer-Review. Alle theoretisch-konzeptionellen und empirischen Beiträge, die für den Thementeil eingereicht werden, durchlaufen ein anonymisiertes Begutachtungsverfahren. Die Redaktion behält sich die endgültige Entscheidung vor. Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfassenenden und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Die hbv entsprechen dem „Code of Conduct“ und den „Best Practice Guidelines for Journal Editors“, herausgegeben von COPE Committee on Publication Ethics.

Anzeigen: sales friendly Verlagsdienstleistungen, Bettina Roos, Pfaffenweg 15, 53227, Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98-0, E-Mail: info@sales-friedly.de

Erscheinungsweise: Jährlich 4 Ausgaben (März, Juni, September, Dezember)

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelausgabe 21,90 €, Preis für das Jahresabonnement (4 Ausgaben) 52,00 €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis: 42,00 €. (Das Abonnement beinhaltet den kostenlosen Zugang zum E-Paper auf wbv-journals.de). Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten.

Das Abonnement (4 Ausgaben) wird zunächst für 12 Monate geschlossen und verlängert sich danach stillschweigend auf unbestimmte Zeit, sofern dieses nicht mit einer Frist von einem Monat zum Ablauf der zunächst vorgesehenen Vertragsdauer gekündigt wird. Um das Abonnement zu beenden, kann es ab dem 2. Jahr jederzeit mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden.

2024 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagdesign: Christine Lange, Berlin

Satz & Koordination: Andrea Vath

Bestellnummer: HBV2404
ISSN (Print): 0018-103 X
DOI: 10.3278/HBV2404W

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

| | |
|--|----|
| <i>Claudia Kulmus, Julia Franz</i> Editorial | 5 |
| Theorie und Empirie | |
| <i>Bernhard Schmidt-Hertha, Christina Klank</i> Lernen im hohen Alter | 9 |
| <i>Nora Berner</i> Lernen mit einer Alzheimerdemenz | 20 |
| <i>Bettina Thöne-Geyer</i> Bildungsangebote an Volkshochschulen im inhaltlichen Kontext von Sterben und Tod | 30 |
| Zwischen Geragogik und Erwachsenenbildung | |
| <i>Elisabeth Bubolz-Lutz im Interview mit Claudia Kulmus</i> Bildung im hohen Alter – geragogische Impulse für die Erwachsenenbildung ... | 40 |
| Vielfältige Bildungspraxis | |
| <i>Ernst Dieter Rossmann</i> Ein Nachdenken über Altersdemenz und Endlichkeit, Bildung und Lernen | 50 |
| <i>Kai Koch</i> Endlichkeit und Hochaltrigkeit aus einer künstlerisch-musikgeragogischen Perspektive | 60 |
| <i>Ute Arndt</i> Death Cafés | 70 |
| <i>Markus Starklauf</i> Im Angesicht der Endlichkeit bildet sich Leben | 79 |
| <i>Jessica Zacharias</i> Einblicke und Reflexionen über ein Seminar zum Thema Endlichkeit in der Erwachsenenbildung | 87 |

Service*Paul Ciupke*

Zum Tod von Norbert Reichling 98



Editorial

CLAUDIA KULMUS, JULIA FRANZ

Bildung im höheren Lebensalter hat sich spätestens seit dem Diskurs um demografische Wandlungsprozesse als Handlungs- und Forschungsfeld der Erwachsenenbildung weitgehend etabliert. Dabei liegt der Fokus jedoch häufig auf den sogenannten jungen Alten, die sich in der aktiven Lebensphase des „dritten“ Lebensalters befinden. Das anschließende „vierte“ oder gar das sehr hohe „fünfte“ Lebensalter bleiben dabei häufig ausgespart und werden theoretisch-empirisch wie auch in der Praxis der Erwachsenenbildung noch nicht ausreichend adressiert. Gleichwohl handelt es sich hier um eine wichtige Perspektive, wenn lebenslanges Lernen ernst genommen werden soll. Dabei stellen sich theoretische Fragen danach, was für ein Bildungsbegriff überhaupt tragen kann, wenn sich im sehr hohen Alter Zukunftsperspektiven des Lebens verengen und „Fortschrittsversprechen“ in einem engen Verständnis durch Lernen nicht mehr erfüllt werden können. Gleiches gilt für Fragen nach altersassoziierten Erkrankungen wie Demenz, die Bildung(sfähigkeit) ebenfalls zunächst fraglich werden lassen könnten (Der pädagogische Blick 4/2019). Auf der anderen Seite gilt es gerade im hohen Alter, wenn körperliche und kognitive Einschränkungen durchaus wahrscheinlicher werden, auch darum, in einem eher „instrumentellen“ oder funktionalen Verständnis von Lernen Fähigkeiten der alltäglichen Lebensbewältigung aufrechtzuerhalten, die bspw. für ein selbstbestimmtes Altern im eigenen Zuhause unerlässlich sind (Bubolz-Lutz et al. 2022; Himmelsbach 2009; Schramek & Stiel 2020). Ein solcher Lernbegriff mag für die Erwachsenenbildung zunächst eher ungeliebt erscheinen (Faulstich 2013), aber gerade im hohen Alter kann ein solches Lernen ebenso existenziell werden wie biografische Vergewisserungen im Angesicht von Endlichkeit. Dieses Spannungsverhältnis verweist auf das Verhältnis von menschlicher Vulnerabilität und Handlungsfähigkeit im hohen Alter. Ein angemessener Bildungsbegriff muss das akzeptieren, ohne den Anspruch auf das andere aufzugeben (Kulmus 2018). Empirische Zugänge zu entsprechenden Strategien sowohl auf Seiten von Lernenden wie auch der Praxis sind hier unerlässlich. Die Herausforderung im Umgang mit den Ambivalenzen und Spannungsfeldern im Alter stellt sich auch für die Praxis der Erwachsenenbildung, die allerdings – zum Teil noch zu wenig gesehen von der Forschung – schon sehr viel leistet. Insbesondere in angrenzenden Feldern der Erwachsenenbildung wie der Geragogik oder der Hospizarbeit ist die Auseinandersetzung mit End-

lichkeit und abschiedlicher Bildung bereits stärker ausgeprägt und müsste auch von der Erwachsenenbildungsforschung systematischer reflektiert werden. Dieses Ungleichgewicht zeigt sich auch in den Beiträgen dieses Hefts: Bei dem Versuch, Bildungsprozesse im hohen Alter im Kontext Endlichkeit genauer in den Blick zu nehmen, finden sich wenige theoretisch-empirische Auseinandersetzungen und zugleich ein durchaus umtriebiger und vielfältiges Praxisfeld. Darüber hinaus zeigen jedoch viele praxisorientierte Beiträge eine ausgeprägte theoretische Reflexivität.

Das Heft beginnt mit einem ersten Beitrag von *Bernhard Schmidt-Hertha und Christina Klank* zum Thema „Lernen im hohen Alter“ als einem Überblick über ein großes Forschungsfeld. Dabei wird auf die Differenzierung der Lebensphase Alter ebenso eingegangen wie auf Beteiligung, Ziele und Erträge von Bildung im hohen Alter. Schließlich wird die Bedeutung von Digitalität in diesem Kontext reflektiert, deren Potenziale für Teilhabe im Alter noch längst nicht ausreichend erarbeitet sind. An diesen Überblick anschließend werden im zweiten Beitrag „Lernen mit einer Alzheimerdemenz – (K)eine Bildungsfrage der Erwachsenenbildung?“ von *Nora Berner* die Bedingungen der Möglichkeit des Lernens im Kontext von Demenzerkrankungen empirisch untersucht und mehrdimensionale Lernprozesse von Demenzerkrankten rekonstruiert, die sowohl funktionale oder auch pragmatische Lernstrategien als auch identitätsbezogene Vergewisserungen beinhalten. Im dritten Beitrag „Bildungsangebote an Volkshochschulen im Kontext von ‚Sterben und Tod‘“ nimmt *Bettina Thöne-Geyer* die institutionelle Auseinandersetzung mit Endlichkeit auf der Ebene der Programmgestaltung in den Blick. Aufbauend auf einer Programmanalyse werden Ergebnisse von explorativen Interviews mit Programmplanenden präsentiert, in denen sichtbar wird, wie die Angebote ihren Weg in das Programm finden, wie sie entwickelt werden und welche Ziele und Begründungen damit verbunden sind. Deutlich wird dabei unter anderem die Bedeutung von Kooperationspartner*innen sowie die Herausforderung, relevante Themen auch bei zunächst geringer Nachfrage zu setzen und zu etablieren.

Nach diesen theoretisch-empirischen Zugängen folgt eine Reflexion auf das Forschungs- und Praxisfeld von Bildung im hohen Alter. *Elisabeth Bubolz-Lutz* beschäftigt sich damit seit fast 50 Jahren und besetzt aktiv die Schnittstelle von Geragogik und Erwachsenenbildung. In einem schriftlichen Interview mit ihr werden Fragen zur Bedeutung des Lernens im Kontext von Endlichkeit ebenso thematisiert wie die Rolle der Erwachsenenbildung oder eigene biografische Zugänge zum Thema. Den Anfang des dritten Teils mit dem Blick auf das breite, heterogene und äußerst interessante Praxisfeld der Auseinandersetzung mit Endlichkeit und hohem Alter macht *Ernst Dieter Rossmann*. In seinem Beitrag „Ein Nachdenken über Altersdemenz und Endlichkeit, Bildung und Lernen – Die Aufgaben von Volkshochschulen und ihre möglichen Beiträge“ wird die Rolle der Volkshochschulen im Diskurs um Demenz als Volkskrankheit reflektiert. Der Beitrag ist ein engagiertes Plädoyer für die Verantwortung der Institution Volkshochschule, das Thema Demenz für Betroffene und Angehörige sichtbar und in der Breite in das Angebot aufzunehmen und damit ihrer allgemeinbildenden Rolle in alternden Gesellschaften gerecht zu werden. Mit dem Beitrag von *Kai Koch* rückt im Anschluss das Feld der kulturellen Bildung in den Blick. Er thematisiert „Endlichkeit

und Hochaltrigkeit aus einer künstlerisch-musikgeragogischen Perspektive“ und stellt dabei das Feld der Musikgeragogik dar, indem er entlang von Praxisbeispielen Musikgeragogik und ihre hochaltrige Zielgruppe ebenso thematisiert wie Formen der künstlerischen Auseinandersetzung mit Endlichkeit oder die Bedeutung von Musik im Kontext der Sterbebegleitung. Ein weiterer non-formaler bzw. informeller Bereich der Erwachsenenbildung wird von *Ute Arndt* eingebracht. In ihrem Beitrag „Death Cafés – Ursprung, Idee und Umsetzung“ stellt sie ein Format der Auseinandersetzung mit Tod und Endlichkeit vor, das zunächst ungewöhnlich erscheinen mag, aber bereits seit Anfang der 2000er-Jahre Verbreitung findet: Diese Cafés stellen Orte dar, an denen Menschen *jeden* Alters sich in Geselligkeit und Café-Atmosphäre treffen und miteinander und mit einer gewissen Leichtigkeit über alles Menschliche und den Tod austauschen, ohne unmittelbar etwa von Trauer betroffen sein zu müssen. Um Fragen des Lernens bei unmittelbarer Betroffenheit geht es dagegen im Beitrag von *Markus Starklauf*: „Im Angesicht der Endlichkeit bildet sich Leben – Lernen am Lebensende im hospizlichen und palliativen Kontext“. Hier wird deutlich, dass selbst im palliativen Kontext Lernen geschehen und unterstützt werden kann. Ausgehend von einem Einblick in die Hospizarbeit und Palliative Care wird die Bedeutung multiprofessioneller Teams und ganzheitlicher Weiterbildung in der Hospizarbeit betont und die Auseinandersetzung mit Endlichkeit als Thema der Erwachsenenbildung reflektiert. Das Heft schließt mit einer solchen Thematisierung, in dem *Jessica Zacharias* „Einblicke und Reflexionen über ein Seminar zum Thema Endlichkeit in der Erwachsenenbildung“ gibt. In ihrem Beitrag stellt sie die Entwicklung und Durchführung eines Seminars zum Thema „Endlichkeit“ für Studierende der Erwachsenenbildung und Weiterbildung vor und arbeitet heraus, dass das Thema einer ganzheitlichen Bearbeitung bedarf und nicht nur eine fachliche, sondern insbesondere eine persönlichkeitsbildende Funktion für die Studierenden ermöglicht.

Damit schließt sich gewissermaßen der Kreis zu dem Anspruch des lebenslangen Lernens, zu dem eine Auseinandersetzung mit Endlichkeit dazugehört. Anders als andere Differenzkategorien ist Altern eine anthropologische Bedingung menschlicher Existenz, dabei aber prozesshaft. Es betrifft alle Menschen irgendwann – oft zunächst mittelbar etwa über die Erfahrung, dass Nahestehende (Eltern, Großeltern, Freunde) altern, aber schließlich auch unmittelbar, wenn man selbst das Altern spürt oder auch nur der Ruhestand naht. Altern gehört zum Leben dazu, und die zivilisatorische Errungenschaft eines langen Lebens (Brink, 2023) sollte auch aus erwachsenenpädagogischer Perspektive nicht negiert, sondern ihr Potenzial über Bildung und entsprechende Forschung (mit)gestaltet werden. Mit dem Fokus auf die Auseinandersetzung mit Endlichkeit als konstitutivem Merkmal hohen Alters betritt dieses Heft in gewisser Hinsicht Neuland und gibt damit vielleicht Anregungen und Perspektiven für weitere theoretisch-empirische und bildungspraktische Auseinandersetzungen.

Literatur

- Arnold, R. (2006). Abschiedliche Bildung. Anmerkungen zum erwachsenenpädagogischen Verschweigen des Todes. In *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2006/3, 19–28. <https://www.die-bonn.de/id/3476/about/html>.
- Bubolz-Lutz, E., Engler, S., Kricheldorf, C. & Schramek, R. (2022). *Geragogik: Bildung und Lernen im Prozess des Alterns* (2. Auflage). Kohlhammer.
- Brink, S. (2023). *The Longevity Dividend*. Springer.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen*. Transcript.
- Himmelsbach, I. (2009): *Altern zwischen Kompetenz und Defizit*. VS Verlag.
- Kulmus, C. (2018). *Altern und Lernen*. W. Bertelsmann.
- Schramek, R., Stiel, J. (2020). *Förderung von Technik- und Medienkompetenz älterer Menschen aus der Perspektive der Geragogik. Expertise zum Achten Altersbericht der Bundesregierung*. https://www.bagso.de/fileadmin/user_upload/bagso/03_Themen/Bildung/Expertise_zur_Medienkompetenz_im_Alter_Schramek_und_Stiel.pdf.

Autorinnen

Claudia Kulmus, Prof. Dr., Juniorprofessorin für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg

Julia Franz, Prof. Dr., Professorin für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg



Lernen im hohen Alter

BERNHARD SCHMIDT-HERTHA, CHRISTINA KLANK

Zusammenfassung

Der Beitrag gibt einen Überblick über das Lernen Hochaltriger ab einem Alter von etwa 80 Jahren. Auch wenn die kognitive Entwicklung Lernen bis ins hohe Alter ermöglicht, wird nur ein geringer Anteil der Zielgruppe über Lern- und Bildungsangebote angesprochen. Entsprechend gering ist die Datenlage zu dieser Lebensphase. Allgemein gelten die Ausbildung der eigenen Identität und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Alter sowie der Endlichkeit als Ziele von Lern- und Bildungsaktivitäten, die sich auf das Human-, Sozial- und Identitätskapital der Zielgruppe auswirken.

Stichwörter: Lernen; Hochaltrigkeit; Altern; Bildungsziele; Digitalisierung

Abstract

This article provides an overview of learning for the very old from the age of around 80. Even though cognitive development enables learning into old age, only a small proportion of the target group is addressed via learning and education programmes. The data available on this phase of life is correspondingly limited. In general, the development of one's own identity and the confrontation with one's own age and finiteness are regarded as objectives of learning and educational activities that have an impact on the human, social and identity capital of the target group.

Keywords: Learning; old age; aging; educational goals; digitalisation

1 Differenzierung der Lebensphase Alter und kognitive Entwicklung

Zur Gruppe der älteren Menschen werden i. d. R. Personen ab dem Ende der Erwerbstätigkeit (Kruse & Wahl 2010), also in etwa ab einem chronologischen Alter von 65 Jahren, gezählt. Im Jahr 2023 in Deutschland sind dies 18,89 Millionen Menschen, die zwischen 65 und bis zu über 100 Jahre alt sind – im Vergleich bspw. zu den 16,77 Mil-

lionen, die 20 Jahre und jünger sind¹. Es sind Personen mit unterschiedlichsten Lebensläufen, Bildungsbiografien oder Herkunftsgeschichten, zusammengefasst unter *die Älteren*, die auf genauso unterschiedliche Weise die Lebensphase Alter gestalten. In vielen Studien wird die große Altersspanne und Heterogenität der Personengruppe der älteren Menschen jedoch insofern vernachlässigt, als dass der Fokus auf den jüngeren Älteren liegt (Kaspar et al. 2023) und Personen mit einem Alter von 85 Jahren und älter kaum berücksichtigt werden. Das Ziel dieses Beitrags ist es nun, einerseits einen Einblick in die Lebensphase der Hochaltrigkeit zu geben, und andererseits gezielt den Bereich des Lernens und der Bildung im hohen Alter in den Blick zu nehmen.

Aufgrund der Komplexität der Lebensphase Alter liegen weder eine einheitliche Definition (Kruse 2018) noch eindeutige Merkmale zum Übergang vom *jüngeren* zum *hohen* Alter vor (Kaspar et al. 2023). Als Richtwert für das jüngere oder dritte Lebensalter dient das chronologische Alter von etwa 60 bis 80/85 Jahren, das höhere oder vierte Lebensalter gilt ab etwa 80/85 Jahren (Kruse 2017). Inzwischen wird zudem die Möglichkeit eines fünften Lebensalters diskutiert (z. B. Bubolz-Lutz in diesem Heft). Dieses höhere Lebensalter ist geprägt von erhöhter Verletzlichkeit sowie einer Anhäufung von Herausforderungen wie Krankheiten oder Verlusterfahrungen (ebd.). Bei der Bewältigung solcher Begleiterscheinungen stellt Resilienz einen wichtigen Faktor dar, der durch Bildung positiv bedingt wird (Kruse 2018). Die Zielgruppe der hochaltrigen Menschen ist mehrheitlich weiblich und in Privathaushalten wohnhaft (Kaspar et al. 2023). Im Jahr 2019 galten etwa 40 % der Hochaltrigen als pflegebedürftig, jedoch steigt der Anteil der Pflegebedürftigkeit mit höherem Alter an (76 % der Menschen über 90 Jahre sind pflegebedürftig; Zimmermann et al. 2023).

Aus gerontologischer Sicht ist das Altern geprägt durch ein Wechselspiel von Rückgang und Wachstum – ein Rückgang der Funktionen des Organismus auf der einen Seite, der einem Wachstum an Erfahrungswissen auf der anderen Seite gegenübersteht (Kruse 2018; für eine ausführliche Darstellung vgl. Kruse 2017; Kruse & Wahl 2010). Die Komponenten des Rückgangs, der Steigerung und laut Himmelsbach (2023) auch des Stillstands sind dabei für Entwicklungs- und Lernprozesse älterer Menschen kennzeichnend. Entsprechend resultiert, dass Lernprozesse stets „vor dem Hintergrund des Umgangs mit Veränderungen“ (Himmelsbach 2023, S. 427) zu betrachten sind. Dabei bezieht sich die Autorin auf die Theorie der Selektiven Optimierung mit Kompensation (SOK; Baltes & Baltes 1990), die Strategien für einen Umgang mit den Ressourcen des Alters vorgibt. Durch die Festlegung auf ausgewählte, aber individuell wichtige Ziele und deren wiederholte Übung kann ein Ressourcenverlust kompensiert werden.

Auch in der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten zeichnen sich Veränderungen ab. Während die fluide Intelligenz (Informationsverarbeitung) bereits früh rückläufig ist, nimmt die kristalline Intelligenz (Kulturwissen) weiter zu (Kade 2009). Entsprechend ist es für ältere Menschen herausfordernd, gänzlich neue Themen zu lernen. Der Ausbau von bereits vorhandenem Vorwissen fällt älteren Lernenden hingegen

1 <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1365/umfrage/bevoelkerung-deutschlands-nach-altersgruppen/>.

leichter (ebd.), weshalb Lerninhalte auf bestehende Interessen aufbauen sollten. Lernprozesse sind somit über die gesamte Lebensspanne möglich (Tippelt u. a. 2009). Aus erwachsenenpädagogischer Sicht ist dabei zu ergänzen, dass das Lernen im Alter darauf ausgerichtet ist, Identität und Anerkennung zu erhalten (Kulmus 2018). Im Vergleich zu Jüngeren sind Ältere somit „nicht weniger, sondern *auf andere Art und Weise* kreativ und innovativ“ (Kruse 2018, S. 1191).

2 Bildungsbeteiligung und Lernaktivitäten im hohen Alter

Über die Bildungsbeteiligung der über 80-Jährigen gibt es zumindest für Deutschland bislang keine repräsentativen Daten und auch Träger-Statistiken, wie die Volkshochschulstatistik, differenzieren die Gruppe der über 65-Jährigen nicht weiter. Während für viele Weiterbildungserhebungen (z. B. Adult Education Survey) ohnehin nur Personen im Erwerbsalter von Interesse zu sein scheinen, fassen andere alle Personen jenseits des Renteneintrittsalters in einer Gruppe zusammen (Trägerstatistik) oder schließen Hochbetagte bewusst aus (z. B. Tippelt u. a. 2009). Dies lässt sich mit dem Verweis auf die besondere Lebenssituation, die spezifischen Bedürfnisse und Bedarfe sowie die Lebens- und Lernkontexte im hohen Alter auch durchaus begründen, führt aber dazu, dass Erkenntnisse über das Lernen der über 80-Jährigen vor allem aus der Gerontologie vorliegen. Der Fokus der Studien liegt eher auf der Untersuchung einzelner (häufig informeller) Lern- und Bildungskontexte bzw. auf der Entwicklung von Lernfähigkeit (s. u.), wodurch der Eindruck entsteht, dass Lernen im hohen Alter vor allem in der Familie, in Einrichtungen der Altenhilfe oder im Kontext von Engagement erfolgt (für eine ausführliche Darstellung vgl. Bubolz-Lutz et al. 2022). Über die Präsenz von über 80-Jährigen in Erwachsenenbildungseinrichtungen ist hingegen erstaunlich wenig bekannt.

Allerdings gibt es gerade international auch aus der Erwachsenenbildungsforschung Stimmen, die auf die Bildungsbeteiligung und -bedarfe Hochbetagter verweisen und gleichzeitig zeigen, dass diese Personengruppe sowohl mit offenen wie mit standardisierten Forschungszugängen erreicht werden kann. Für Belgien kommen De Donder et al. (2014) auf Basis der Daten aus den belgischen Altersstudien (N = 67.560) auch für die über 80-Jährigen zu einem Anteil von 8,4%, die angeben, zumindest gelegentlich Weiterbildungsangebote zu nutzen. Die befragten jüngeren Alten berichteten hier über eine deutlich höhere Beteiligung (28,1% bei den 60- bis 69-Jährigen; 20% bei den 70- bis 79-Jährigen). Dabei wurde nach den Bildungsaktivitäten der letzten zwölf Monate gefragt und von den über 80-Jährigen gaben 91,6% an, an keinem Bildungsangebot teilgenommen zu haben, 5,5% taten das selten, 1,25% zumindest monatlich und 1,6% wöchentlich. Sandra von Doetinchem (2020) arbeitet im Rahmen einer standardisierten Befragung von weiterbildungsaktiven Älteren in Deutschland und den USA empirisch die Unterschiede in den Bildungsaktivitäten von Älteren unter 80 und über 80 Jahren in Deutschland und den USA heraus. Dabei wird der Einfluss historischer Ereignisse und generativer Lagerungen auf Bildungsbiografien, aber

auch auf gegenwärtige Bildungsinteressen deutlich, d. h. Unterschiede zwischen Altersgruppen werden hier theoretisch begründet auch als Kohorteneffekte interpretiert. Peter Jarvis (2011) diskutiert die Bedeutung der über 100-Jährigen als Zielgruppe von Erwachsenenbildung und qualitative Befragungen identifizieren retrospektiv auch im höchsten Alter noch aktive Lernprozesse (Fenimore 1997) sowie aktuelle Lerninteressen und -bedürfnisse (Frieze 2014). Fenimore (1997) zeigt in ihren Interviews mit über 100-Jährigen, dass von den Befragten auch in diesem Alter noch Lernprozesse wahrgenommen werden, die vor allem informell im Austausch stattfinden und als Ergebnis von Interaktionen mit anderen Personen gesehen werden. Dabei werden für die Hochbetagten Mobilitätseinschränkungen sowie Einschränkungen des Hör- und Sehvermögens zu wesentlichen Teilnahmehürden und – wie eine Interviewstudie mit hochaltrigen Heimbewohner:innen (Frieze 2014) zeigt – aufsuchende bzw. in den Betreuungs- und Pflegeeinrichtungen angebotene Bildungsangebote werden zu einer wichtigen Alternative. Allerdings bleibt der Bezug zur eigenen Lebenswelt und Lebenssituation auch und gerade im hohen Alter ein wichtiges Kriterium für die Teilnahme an organisierten Bildungsangeboten (ebd.).

3 Lernziele und Bildungsangebote im hohen Alter

In Studien, die ältere Lernende befragen, werden der Erhalt kognitiver Fähigkeiten sowie die Auseinandersetzung mit relevanten gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen häufig als Bildungsmotive genannt, aber auch die Eingebundenheit in eine Gruppe von Lernenden und die damit verbundenen Gelegenheiten sozialer Begegnung. Allerdings kann gerade das Streben nach dem Erhalt kognitiver Leistungsfähigkeit auch im Lichte eines dominanten gesellschaftlichen Diskurses gesehen werden, in dem das hohe Alter vor allem mit potenziellen kognitiven Einschränkungen und demenziellen Erkrankungen in Zusammenhang gebracht wird. Wie solche Diskurse sich in individuellen Altersbildern und Konzepten für die Gestaltung des eigenen Alters Bahn brechen, konnte in verschiedenen Studien gezeigt werden (Schmidt-Hertha & Mühlbauer 2012).

Kulmus (2018) identifiziert in einer qualitativen Studie drei zentrale Aspekte, die das Lernen im Alter treiben. Erstens ist die Gestaltung der nachberuflichen Lebensphase einschließlich der Suche nach identitätsstiftenden Inhalten zu nennen. Zweitens geht es um die Auseinandersetzung mit dem eigenen Altern und den damit einhergehenden physischen und psychischen Veränderungen, und zwar sowohl in der Selbst- als auch in der Fremdwahrnehmung. Drittens betont Kulmus die lebenszeitlich-biografischen Fragen, die angesichts der Konfrontation mit der eigenen Endlichkeit zentral werden und in Bildungskontexten bearbeitet werden können. Dabei zeigen die geführten Gruppendiskussionen deutlich, dass sich Bildung im hohen Alter eben nicht auf die Kompensation von Defiziten beschränkt, sondern auch Elemente der gesellschaftlichen Verortung und der Identitätsarbeit umfasst. Letzteres wird gerade im internationalen Diskurs auch mit dem Stichwort der Transformative Education ver-

bunden und betont, dass persönliche Weiterentwicklung in jeder Lebensphase ein relevantes Bildungsprojekt darstellt (vgl. Formosa 2010).

Mit Blick auf Konzepte und Angebote beschreibt sich die Bildung Älterer laut Bubolz-Lutz und Kolleginnen (2022) vor allem dadurch, dass die darin aufgegriffenen Themen eine Reflexion des eigenen Alterns anregen. Als Ansätze lassen sich allen voran Begleitung, Biografie, Sozialraum und Quartier, aber auch vielfältige weitere Bereiche identifizieren (Schramek et al. 2022), was die Heterogenität der Zielgruppe (Kade 2009) hervorhebt. Begleitung verdeutlicht in diesem Kontext individuelle Lernbegleitung einer Zielgruppe, die zuletzt weniger an Bildungsangeboten teilgenommen hat. Unter biografischen Ansätzen verstehen die Autorinnen die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, aber auch den Austausch über verschiedene Generationen hinweg. Vor allem Angebote mit Einbindung von Sozialraum und Quartier können die Erreichbarkeit der Zielgruppe Hochaltriger ermöglichen (Bertermann 2014). Bubolz-Lutz und Kolleginnen (2022) ergänzen gängige Angebote aus den Themenfeldern Sinn und Spiritualität, Kreativität, Nachhaltigkeit, Gesundheit/Krankheit, Digitalisierung, aber auch dem Ehrenamt.

4 Erträge von Bildung und Lernen im hohen Alter

Schuller (2004) schlägt zur Kategorisierung von Bildungserträgen eine Heuristik mit drei Formen von Kapital vor: Humankapital, Sozialkapital und Identitätskapital. Der Begriff des Humankapitals, der vor allem im Kontext von wirtschaftlich relevantem Wissen und Können etabliert ist, umfasst auch kognitive Leistungsfähigkeit und physische wie psychische Gesundheit. Ältere Lernende beschreiben häufig einen positiven Effekt ihrer Lernaktivitäten auf das individuelle Wohlbefinden und ihre subjektive Gesundheit. Auch empirisch lassen sich Bildungserträge hinsichtlich Gesundheit und kognitiven Fähigkeiten nachweisen, wenngleich nur für letzteren Bereich spezifische Studien zu Hochbetagten vorliegen (z. B. Yang & Krampe 2009). Unter sozialem Kapital können mit Blick auf Lernen im hohen Alter vor allem Gelegenheiten der Begegnung und des sozialen Austauschs subsummiert werden, die nicht nur im hohen Alter ein Grundbedürfnis darstellen, aber gerade für Hochbetagte in anderen Lebensbereichen seltener werden. Auch Lernaktivitäten in vertrauten sozialen Kontexten, wie z. B. in der Familie oder in der Pflegeeinrichtung, ermöglichen eine andere Qualität sozialer Interaktion. Schließlich geht es im Bereich des Identitätskapitals auch um die bereits angesprochene Auseinandersetzung mit der eigenen Endlichkeit und dem Thema Tod und Sterben. Im Sinne von Erik Eriksons letzter Identitätskrise bieten Bildungsaktivitäten Älteren die Möglichkeit, sich mit der eigenen Biografie auseinanderzusetzen und das eigene Leben positiv zu bilanzieren. Zur Identitätsarbeit gehört aber auch, die eigene Persönlichkeit selbst bei stärkeren kognitiven Verlusten (z. B. demenziellen Erkrankungen) zu erhalten (Berner 2019).

In Befragungen von bildungsaktiven Älteren werden die erwähnten Aspekte immer wieder sowohl als Ergebnisse von als auch als Motive für Lern- und Bildungsaktivi-

täten genannt (z. B. Kim & Kim 2014; Boulton-Lewis et al. 2016). Während für andere Altersgruppen jedoch über Selbsteinschätzungen hinausgehende empirische Daten zu Erträgen von Bildung vorliegen (Schrader, Ioannidou & Blossfeld 2020), fehlen vergleichbare Indikatoren für das vierte Lebensalter. Diese wären erforderlich, um einerseits die Präsenz der Zielgruppe in Bildungsangeboten zu dokumentieren und andererseits hier auch gegenüber bildungspolitischen Entscheidungsträgern argumentieren zu können (Bertermann 2014). Empirisch belegen lässt sich ein positiver Zusammenhang von Bildungsaktivitäten und Gesundheit (Rees 2020), wobei aber die Frage der Kausalität noch nicht hinreichend geklärt ist.

5 Digitale Medien und Lernen im hohen Alter

Das Themenfeld der Digitalisierung hat in den letzten Jahren verstärkt Aufmerksamkeit erfahren und soll nun abschließend im Hinblick auf die Aneignung sowie die aktive Nutzung als Lernfeld fokussiert werden. Die Generation der heute Hochaltrigen ist erst spät in ihrem Leben mit dem Digitalen in Berührung gekommen. Aneignungsprozesse finden demnach oft erst nach der Berufstätigkeit (Reissmann et al. 2023) und verstärkt in informellen Settings statt. Deutschlandweit sowie auf Landes- und Kommunalebene engagieren sich verschiedene haupt- und ehrenamtliche Initiativen² mit dem Ziel, die Gruppe älterer Menschen an digitale Geräte heranzuführen (für eine ausführliche Übersicht Göbl 2023). Am stärksten verbreitet sind Freiwilligeninitiativen, aber u. a. auch Angebote von Bildungseinrichtungen und Beratungsangebote (Göbl 2023). Jedoch ist zu vermuten, dass die Adressat:innen den jüngeren Älteren mit höherem Bildungsstand zuzuordnen sind.

Bei der Bevölkerung ab 60 Jahren zählen 81 % zu denen, die mindestens selten online sind, wohingegen dies ab einem Alter von 85 Jahren und aufwärts nur noch 36 % sind (Rathgeb et al. 2022). Neben dem Alter beeinflussen vor allem Faktoren wie das Geschlecht, Einkommen und Bildungsstand, aber auch die Wohnsituation die Nutzung (Doh 2020; Reissmann et al. 2023). Gerade Personen in institutionalisierten Wohnformen haben erschwerten Zugang zum Internet (Endter et al. 2020). Initiativen, die bspw. an der Wohnform ansetzen, können hier einen Beitrag leisten. Das Projekt DiBiWohn verfolgt diesbezüglich einen Peer-Ansatz, bei dem ältere ehrenamtliche Technikbegleitende ihren gleichaltrigen technikfernen Peers aus institutionellen Wohnformen die Nutzung digitaler Geräte näherbringen (Klank et al. 2023). Kennzeichnend ist für das Projekt weiterhin, dass die Anleitung durch die Technikbegleitenden an den jeweiligen individuellen Bedürfnissen der Peers ansetzt und sich damit von gängigen formalen Bildungsangeboten mit vorbestimmten Lernzielen unterscheidet.

Dass ältere Menschen durchaus in der Lage sind und von digitalen Medien profitieren können, zeigt sich in der Nutzungsintensität. So sind laut Deutschem Alterssurvey im Jahr 2020 57 % der hochaltrigen Nutzer täglich online (Reissmann et al. 2023).

2 Einen Überblick zu verschiedenen Angeboten bietet die Initiative DigitalPakt Alter (<https://www.digitalpakt-alter.de/angebote-finden/>).

Unterschiedliche Gründe zur Nutzung sind allen voran Informationsbeschaffung und Kommunikation sowie Unterhaltung. Während klassische Technologien wie TV und Radio zur Grundausstattung zählen, sind bspw. Computer oder Smartphones in etwa drei Vierteln der Haushalte vorhanden (Rathgeb et al. 2022). Doch auch wenn der Anteil der Onliner:innen stetig zunimmt, bleibt die digitale Kluft bestehen und hochaltrigen Menschen wird damit nicht nur digitale, sondern auch soziale Teilhabe verwehrt (Doh 2020). Hierdurch ergibt sich laut Göbl (2023) die Notwendigkeit zur digitalen Weiterbildung der Zielgruppe, zur Qualifizierung des zuständigen Bildungspersonals – aber auch zur Bereitstellung gleichgesetzter analoger Angebote, sofern digitale Medien abgelehnt werden. Inwiefern Biografien der älteren Menschen hier von Bedeutung sind, wird gegenwärtig erforscht (Klank et al. 2023).

6 Fazit und Ausblick

Gerade im hohen Alter scheint der Grat zwischen Motivierung und Bevormundung, zwischen dem Anbieten von Bildungsgelegenheiten und Lernzwängen schmal zu sein. Aufgrund der in dieser Lebensphase zunehmenden Vulnerabilität und Abhängigkeit von anderen sind Bildungsangebote relevant. Hierbei ist die Ausdifferenzierung der Angebote voranzutreiben, die direkt an den individuellen Interessen der Älteren ansetzen. Bildung darf aber nicht zu einer von außen aufoktroierten Zumutung werden. Trotz der empirischen Verweise auf die Erträge und Potenziale von Bildung im hohen Alter ist das Nicht-Lernen-Wollen auch und gerade im hohen Alter eine legitime Entscheidung, die es zu akzeptieren gilt.

Gleichzeitig gibt es in den letzten Jahren vor allem international eine zunehmende Zahl von Studien, die nach den Lernbedarfen von Personen fragen, die mit hochbetagten Menschen zu tun haben (z. B. Pflegepersonal und Angehörige), was aber nicht mehr Gegenstand dieses Überblicks sein konnte.

Insgesamt ist der Forschungsstand zu Lern- und Bildungsaktivitäten im hohen Alter aber noch deutlich ausbaufähig und eben auch hinsichtlich der Frage nach dem Fortbildungsbedarf von pädagogischen Fachkräften und anderen Personengruppen, die das Lernen dieser Zielgruppe begleiten. Zugespitzt formuliert stellt sich die Frage, ob die Expertise für das Lernen Hochbetagter ausschließlich bei geriatrischen Fachkräften liegen soll oder ob der Anspruch erwachsenenpädagogischer Professionalität auch in eine Lebensphase hineinreichen soll, die auch von Verlusten in verschiedenen physischen und kognitiven Bereichen geprägt ist. Grundlage hierfür müsste eine vertiefere bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem hohen Alter und den darin eingelagerten Lern- und Bildungsbedürfnissen und -potenzialen sein.

Literatur

- Baltes, P. B. & Baltes, M. M. (Hrsg.) (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Hrsg.), *Successful Aging. Perspectives from the behavioral sciences*, 1–34. Cambridge University.
- Berner, N. (2019): Demenz als biografische Erfahrung. *Der pädagogische Blick*, 219–229. <https://doi.org/10.3262/PB1904219>.
- Bertermann, B. (2014): Geragogische Herausforderung der Hochaltrigkeit. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 47 (7), 552–556. <https://doi.org/10.1007/s00391-014-0813-8>.
- Boulton-Lewis, G. M., Pike, L., Tam, M. & Buys, L. (2016). Ageing, loss, and learning: Hong Kong and Australian seniors. *Educational Gerontology*, 43 (2), 89–100. <https://doi.org/10.1080/03601277.2016.1262144>.
- Bubolz-Lutz, E., Engler, S., Kricheldorf, C. & Schramek, R. (2022). *Geragogik*. W. Kohlhammer GmbH. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040693-3>.
- De Donder, L., Brosens, D., De Witte, N., Buffel, T., Dury, S., Smetcoren, A.-S. & Verté, D. (2014). Lifelong Learning in Old Age: Results from the Belgian Ageing Studies. *Proceedia – Social and Behavioral Sciences* 116, 513–517. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.250>.
- Doh, M. (2020). Auswertung von empirischen Studien zur Nutzung von Internet, digitalen Medien und Informations- und Kommunikations-Technologien bei älteren Menschen: Expertise zum Achten Altersbericht der Bundesregierung. In C. Hagen, C. Endter & F. Berner (Hrsg.), *Ältere Menschen und Digitalisierung*. Deutsches Zentrum für Altersfragen.
- Endter, C., Hagen, C. & Berner, F. (2020). Ältere Menschen und ihre Nutzung des Internets. Folgerungen für die Corona-Krise. *DZA-Fact Sheet*. Deutsches Zentrum für Altersfragen. https://www.dza.de/fileadmin/dza/Dokumente/Fact_Sheets/Fact_Sheet_Corona4_Digitalisierung.pdf.
- Fenimore, M. A. (1997). „My brain is still working!“: Conversations with Centurians about Learning in their Second Century of Living. *Canadian Journal for the Study of Adult Education* 11 (1), 57–70. <https://cjsae.library.dal.ca/cjsae/article/view/2066>.
- Formosa, M. (2010). Universities of the Third Age: A rationale for transformative education in later life. *Journal of Transformative Education*, 8 (3), 197–219. <https://doi.org/10.1177/1541344611419857>.
- Friese, A. (2014). *Bildungsressourcen hochaltriger Menschen im Alten- und Pflegeheim. Eine qualitative Studie zu vorhandenen Ressourcen und faktischer Bildungsbeteiligung von Menschen im hohen Lebensalter durchgeführt in einer stationären Senioreneinrichtung*. <https://kups.ub.uni-koeln.de/5647/>.

- Göbl, L. (2023). *Zusammenfassung und Handlungsempfehlungen des Expertentreffens zur „Professionalisierung des Bildungspersonals für die Digitale Bildung Älterer in Deutschland und Europa“ am 08.05.2023*. https://www.agenda-erwachsenenbildung.de/fileadmin/user_upload/agenda-erwachsenenbildung.de/PDF/Stakeholdermeetings_2022-23/Digitale_Bildung_%C3%84lterer/Zusammenfassung_und_Handlungsempfehlungen_des_Expertentreffens_zur_Professionalisierung_des_Bildungspersonals_.pdf.
- Himmelsbach, I. (2023). Alter und Altern. Die Relationierung biographischer Zeitmetriken. In D. Nittel, H. von Felden & M. Mendel (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit*, 424–440. Juventa Verlag.
- Jarvis, P. (2011). An Age of Centenarians? Lifelong learning policies and ageing. In E. Veloso, P. Guimarães, F. Martins, D. Silva & M. Faria (eds.), *Elderly, Education, Intergenerational Relationships and Social Development. Proceedings of 2nd Conference of ELOA*, 2–13. https://cidtff.web.ua.pt/producao/dayse_souza/ebook_elo2011.pdf.
- Kade, S. (2009). *Altern und Bildung. Eine Einführung* (2. aktualisierte und überarbeitete Auflage). W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6001621aw>.
- Kaspar, R., Simonson, J., Tesch-Römer, C., Wagner, M. & Zank, S. (2023). Einleitung. In R. Kaspar, J. Simonson, C. Tesch-Römer, M. Wagner & S. Zank (Hrsg.), *Hohes Alter in Deutschland*. Springer VS, 1–10. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66630-2_7.
- Kim, T.-Y. & Kim, Y.-K. (2014). Elderly Korean Learners' Participation in English Learning Through Lifelong Education: Focusing on Motivation and Demotivation. *Educational Gerontology*, 41 (2), 120–135. <https://doi.org/10.1080/03601277.2014.929345>.
- Klank, C., Himmelsbach, I. & Doh, M. (2023). A Qualitative Case Study Focusing on the Relationship of Biography, Education, and ICT Use of Older Adults. *Educational Gerontology*, 49 (5), 375–386. <https://doi.org/10.1080/03601277.2023.2209447>.
- Kruse, A. (2017). *Lebensphase hohes Alter: Verletzlichkeit und Reife*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-50415-4>.
- Kruse, A. (2018). Bildung und Erwachsenenbildung im Alter. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Springer Fachmedien, 1189–1205. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>.
- Kruse, A. & Wahl, H.-W. (2010). *Zukunft Altern: Individuelle und gesellschaftliche Weichenstellungen* (1. Aufl.). Spektrum Akad. Verl. <https://doi.org/10.1007/978-3-8274-2200-2>.
- Kulmus, C. (2018). *Altern und Lernen. Arbeit, Leib und Endlichkeit als Bedingungen des Lernens im Alter*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004592w>.
- Rathgeb, T., Doh, M., Tremmel, F., Jokisch, M. & Groß, A.-K. (2022). Ergebnisse der SIM-Studie 2021. Medienumgang von Menschen ab 60 Jahren. *Media Perspektiven* (7–8), 389–402.
- Rees, S.-L. (2020). *Gesundheitsbezogene Erträge von Weiterbildung im Alter. Analysen zum Zusammenhang von Weiterbildung und Gesundheit im Alter auf Grundlage von Quer- und Längsschnittdaten*. Lit.
- Reissmann, M., Oswald, V., Zank, S. & Tesch-Römer, C. (2023). Digitale Teilhabe in der Hochaltrigkeit. In R. Kaspar, J. Simonson, C. Tesch-Römer, M. Wagner & S. Zank (Hrsg.), *Hohes Alter in Deutschland*. Springer VS. 145–172. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66630-2_7.

- Schmidt-Hertha, B. & Mühlbauer, C. (2012). Lebensbedingungen, Lebensstile und Altersbilder älterer Erwachsener. In F. Berner, J. Rossow & K.-P. Schwitzer (Hrsg.), *Individuelle und kulturelle Altersbilder. Expertisen zum Sechsten Altenbericht der Bundesregierung*, Band 1, 109–149. VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93286-6_4.
- Schrader, J., Ioannidou, A. & Blossfeld, H.-P. (2020). *Monetäre und nicht-monetäre Erträge von Weiterbildung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25513-8>.
- Schramek, R., Steinfort-Diedenhofen, J. & Kricheldorf, C. (2022). *Diversität der Altersbildung*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040757-2>.
- Schuller, T. (2004). Three capitals: a framework. In T. Schuller, J. Preston, C. Hammond, A. Brassett-Grundy & J. Bynner (Eds.), *The Benefits of Learning. The impact of education on health, family life and social capital*, 12–33.
- Tippelt, R., Schmidt, B., Schnurr, S., Sinner, S. & Theisen, C. (Hrsg.) (2009). *Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel*. W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/85/0009w>.
- Von Doetinchem, S. (2020). *Education in Older and Oldest-Old Age – A Comparison Between the United States and Germany*. https://www.academia.edu/66973702/Education_in_Older_and_Oldest_Old_Age_A_Comparison_Between_the_United_States_and_Germany.
- Yang, L. & Krampe, R. T. (2009). Long-term maintenance of retest learning in young old and oldest old adults. *Journal of Gerontology. Psychological Sciences*, 64B (5), 608–611. <https://academic.oup.com/psychsocgerontology/article-abstract/64B/5/608/543562?redirectedFrom=fulltext>.
- Zimmermann, J., Brioux, T. & Zank, S. (2023). Erkrankungen, Pflegebedürftigkeit und subjektive Gesundheit im hohen Alter. In R. Kaspar, J. Simonson, C. Tesch-Römer, M. Wagner & S. Zank (Hrsg.), *Hohes Alter in Deutschland*. Springer VS. 63–88. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66630-2_7.

Autor

Bernhard Schmidt-Hertha, Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Autorin

Christina Klank, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „DiBiWohn – Digitale Bildungsprozesse für ältere Menschen in seniorenspezifischen Wohnformen der institutionalisierten Altenhilfe“ an der Katholischen Hochschule Freiburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 29. August 2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 29th August 2024.



Lernen mit einer Alzheimerdemenz

(K)eine Bildungsfrage der Erwachsenenbildung?

NORA BERNER

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt auf, welche Rolle Lernen unter den Bedingungen der lebensverkürzenden Krankheit Alzheimerdemenz spielt, die die Menschen mit einem ganzheitlichen Verfallsprozess konfrontiert. Im Zuge der reflexiven Auseinandersetzung mit der Krankheit durchlaufen Personen mit einer beginnenden Alzheimerdemenz mehrdimensionale Lernprozesse, um sich in einer bestimmten Weise mit den sich veränderten Lebensumständen zu arrangieren. Diese Bemühungen und der Umgang mit den schwindenden Fähigkeiten bedürfen der professionellen Begleitung, die durch spezifische, auf die Fähigkeiten der erkrankten Personen angepasste Bildungsangebote erfolgen könnte.

Stichwörter: Alzheimerdemenz; Lernen; Biographiearbeit; Endlichkeit

Abstract

The article shows what role learning plays under the conditions of the life-shortening disease Alzheimer's dementia, which confronts people with a holistic process of decline. In the course of the reflective confrontation with the disease, people with the onset of Alzheimer's dementia undergo multidimensional learning processes in order to come to terms with the changing circumstances of their lives in a certain way. These efforts and dealing with dwindling abilities require professional support, which could be provided by specific educational programmes adapted to the abilities of the person with the disease.

Keywords: Alzheimer's dementia; learning; biography work; finiteness

1 Einleitung

Die Fragen nach Bildung und Lernen im Alter sind von traditionellen Ansätzen der Bildungsphilosophie und Pädagogik in einer spezifischen Weise beantwortet worden: Bildsamkeit und Lernfähigkeit sind vorausgesetzt, Bildung und Lernen sind lebenslange Prozesse (Wigger & Berner 2024). Die Thematisierung von Bildung wird dabei häufig mit Fortschritt, Steigerung und Idealität verbunden und Lernen von Menschen im (hohen) Alter bezieht sich vornehmlich auf sich selbst, und das in einer erfahrungsreflexiven Weise. Lernen im Alter kann der Anpassung an veränderte Lebensbedingungen, der Erhaltung der Eigenständigkeit, der Erleichterung des Alltags und dem Knüpfen von Beziehungen dienen (Bubolz-Lutz et al. 2022). In diesem Kontext kommt der Geragogik als Wissenschaftsdisziplin ein besonderer Stellenwert zu. Der Bildungsdiskurs in geragogischen Konzepten impliziert ein Lernverständnis „im Sinne der Adaption von Neuem wie den Aufbau von Wissens- und Verhaltensmustern“ (Schrammek 2016, S. 52). Dabei wird fokussiert auf die zentrale Herausforderung der Lebensbewältigung im Alter, nämlich die Veränderungen der natürlichen Grundlagen des Menschen, nicht zuletzt durch Krankheiten und die Einschränkungen bzw. den Verlust der kognitiven, funktionalen und körperlichen Voraussetzungen des bisherigen selbstbestimmten Lebens. Gerade wenn es aber um Abbauprozesse und Multimorbidität im Alter geht, sind Lern- und Bildungsprozesse unter den besonderen Herausforderungen kognitiver Einschränkungen, wie bei einer Alzheimerdemenz, in erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschung zu wenig berücksichtigt.

Dadurch begründet hat sich die im Weiteren vorgestellte Dissertationsstudie „Demenz und Bildung. Eine Biographieanalyse von Lern- und Bildungserfahrungen unter den Bedingungen einer Alzheimerdemenz“ (Berner 2024, unv.)¹ der Frage angenommen, wie sich Lern- und Bildungsprozesse speziell durch die Konfrontation mit biographischen Umbruchsituationen wie einer Alzheimerdemenz, in denen sich Zukunftsperspektiven verengen und die selbstständige Alltagsbewältigung immer fraglicher wird, gestalten. Die Studie ist anschlussfähig an eine Reihe von erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studien zum biographischen Erleben von und Lernen in sowie durch Krankheit (bspw. Detka 2011; Nittel & Seltrecht 2013) und an die Auseinandersetzung mit Fragen des Umgangs, der Bildsamkeit und der Lernfähigkeit von Menschen mit einer Demenz in unterschiedlichen Disziplinen, wie bspw. in der Gerontologie, der Sozialen Arbeit, der Psychologie, der Neurologie und den Pflegewissenschaften.

Zunächst wird das Sample, der Zugang zu den Interviewpartner*innen sowie das methodische Vorgehen der Studie skizziert. Nachfolgend wird unter Bezugnahme empirischer Ergebnisse aufgezeigt, wie sich Menschen mit einer Alzheimerdemenz mit ihrer Krankheit und der veränderten Lebensrealität auseinandersetzen und dabei unterschiedliche Lernprozesse durchlaufen. Der Beitrag schließt mit praktischen Implikationen für die Praxis der Erwachsenenbildung.

1 Die Dissertation wurde von Prof.in Dr. Julia Schütz (FernUniversität in Hagen) und Prof. Dr. Lothar Wigger (TU Dortmund) betreut und im Oktober 2024 verteidigt.

2 Lernen mit einer Alzheimerdemenz – eine empirische Studie

In der Studie wurde untersucht, wie sich der Umgang mit einer beginnenden Alzheimerdemenz gestaltet und welche Relevanz das Erleben der begrenzten Lebenszeit sowie die Angst davor, die eigene Identität durch die Krankheit zu verlieren, hat. Damit wurde das Ziel verfolgt, einerseits die subjektive Bedeutung und lebensgeschichtliche Einbettung von Krankheit und andererseits die Rolle von Lernen und Bildung empirisch zu erforschen.

2.1 Methodisches Vorgehen

Die methodische Entscheidung der Studie fiel auf biographisch-narrative Interviews mit Menschen mit einer beginnenden Alzheimerdemenz², weil die lebensverkürzende und kognitionsverändernde Erkrankung zum einen einer Auseinandersetzung bedarf und zum anderen einen Anlass zur biographischen Reflexion darstellen kann. Der Zugang zu den teils pflegebedürftigen sowie multimorbiden Biographieträger*innen erfolgte über Gatekeeper*innen ambulanter und stationärer Altenpflegeeinrichtungen. Besondere Beachtung galt der Gewährleistung des informed und ongoing consent³ und es wurden besonders forschungsethische und rechtliche Maßnahmen ergriffen, die zur Gewährleistung des Schutzes und der Würde dieser vulnerablen Zielgruppe beitragen. Die in der Studie interviewten Biographieträger*innen sind zwischen 64 bis 92 Jahre alt und verfügen weitestgehend noch über eine narrative Kompetenz, die für ein biographisches Interview notwendig ist. Es wurden insgesamt 18 Interviews geführt, von denen neun Interviews in die empirische Analyse einbezogen wurden. Dies ist begründet durch fortgeschrittene kognitive Einschränkungen der Interviewpartner*innen, die erst zu Beginn der Interviews erkennbar wurden. Zwei Eckfälle wurden mithilfe des narrationsstrukturellen Verfahrens der Biographieforschung (Schütze 1981, 1983) einzelfallanalytisch ausgewertet, in der Konstruktion des theoretischen Modells systematisch aufeinander bezogen und durch das Hinzuziehen des weiteren empirischen Materials des gesamten Samples empirisch untermauert. Das differenztheoretisch-biographieanalytische Lernmodell von Nittel und Seltrecht (2013) diene als Heuristik für die empirische Analyse, identifizierte Lernprozesse gerieten dabei im Modus von Bildung (Koller 2014; Müller 2009) in den Vordergrund.

2 Das Demenzspektrum ist sehr komplex und umfasst verschiedene Formen von primären und sekundären Demenzerkrankungen, die sich durch kognitive Beeinträchtigungen auszeichnen. Dabei hat jede Demenzform eine spezifische Ursache, einen eigenen Verlauf und unterschiedliche Symptome. Eine Alzheimerdemenz ist im Gegensatz zu anderen Demenzformen eine altersassoziierte Krankheit, bei der der Gedächtnisverlust im Vordergrund steht und im weiteren Verlauf Sprachprobleme sowie Orientierungslosigkeit auftreten und es zum Verlust der Selbstständigkeit kommt (Deutsche Alzheimer Gesellschaft e.V. [DAIzG] 2016). Zudem ist Alzheimer die häufigste Form der Demenz und macht bis zu 70 % der Fälle aus (Georges et al. 2023); sie wird auch als „Volkskrankheit“ bezeichnet.

3 Die Einwilligungserklärungen wurden durch die Gatekeeper*innen der Einrichtungen sowohl bei den Interviewpartner*innen als auch, falls zutreffend, von den gerichtlich bestellten Betreuer*innen gemäß § 1896 des Bürgerlichen Gesetzbuchs (sowohl Verwandte als auch Berufsbetreuer*innen) eingeholt. Die Interviewerin fragte zusätzlich mündlich die Biographieträger*innen vor dem Interview nach ihrer Einwilligung und vergewisserte sich situationsbezogen im Laufe der Interviews.

2.2 Ergebnisse

Im Folgenden werden zwei zentrale Lernmodi vorgestellt, die sich aus dem Umgang mit der Alzheimerdemenz rekonstruieren lassen.

Mehrdimensionales Lernen durch aktive und passive Bearbeitungsmechanismen

Die Auseinandersetzung mit der Krankheit ist durch die Sorge geleitet, dass die Betroffenen durch den progredient fortschreitenden Abbauprozess ihre Identität verlieren. Dabei durchlaufen die Biographieträger*innen der Studie mehrdimensionale und variable Lernprozesse, die passive und aktive Bearbeitungsmechanismen umfassen, in denen verschiedene Strategien in einer dynamischen Beziehung zueinanderstehen. Diese betreffen verschiedene Spannungsfelder, die sich in unterschiedlichen Abstufungen zeigen und auch parallel auftreten können, u. a. Arrangement und Abwehr, Aktivität und Passivität, Selbstbestimmung und Selbstentzug, Problemorientierung und Emotionszentrierung, hoffende Antizipation und Enttäuschung sowie Kontrollversuche und Resignation.

Die Biographie und die subjektiven Interpretationsleistungen sind im Umgang mit den Herausforderungen der Krankheit zentral, trotz der biographischen Fremdheit des antizipierten Verfallsprozesses. Auch aus diesem Grund geht es darum, die eigene subjektive Gesundheit zu erhalten, auch wenn die physische und die psychische Gesundheit gefährdet ist. Dies trifft auch auf Menschen mit einer Alzheimerdemenz zu: Das Erleiden der Krankheit spielt bei einigen Interviewpartner*innen eine untergeordnete Rolle und sie erleben diese eher als alterstypische Abbauprozesse ohne medizinische Kategorisierung. Sie führen die veränderten Lebensumstände auf andere altersbedingte Erscheinungen zurück und konstruieren diesbezügliche Begründungszusammenhänge:

„Ja, dadurch, dass ich äh, ge- äh gestürzt bin, hat meine Tochter gesagt, ‚Mama, das ist zu gefährlich, geh in ein Heim‘, ne (?). (17) Ist ja auch vernünftiger, wenn da wieder was passiert, das muss man ja nicht haben, ne. (*Dann kanns nicht besser?*) (..) schlimmer werden.“ (Anna, Z. 136–138)

Dabei bemühen sie sich um die Aufrechterhaltung und Stabilisierung ihrer Identitätsformation, wenngleich dessen Grundlage durch krisenhafte Entwicklungen entzogen ist (z. B. empty nest, Renteneintritt, Einzug in eine Altenpflegeeinrichtung): Eine Interviewpartnerin präsentiert sich beispielsweise als eine immer „fleißige“ (Jelena, Z. 98, 592–593) und „wendige“ (Jelena, Z. 560, 579) Person, die stets eine Beschäftigung braucht. Trotzdem kann sie sich eingestehen, dass sie dem nicht mehr nachgehen kann. Dies kann im Sinne eines emotionalen Bearbeitungsprozesses auch als Lernen interpretiert werden. Selbst wenn die gegebenen Umstände Veränderungen und einen drohenden Verlust der eigenen Identität nahelegen, bieten biographische Handlungsschemata den Interviewpartner*innen eine scheinbare Stabilität, indem sie die aktive Auseinandersetzung mit der Krankheit und ihrer Lebensrealität verhindern. Dabei nimmt Nichtlernen partiell einen funktionalen Charakter ein, denn es dient eher der Ausblendung, Verweigerung sowie Vermeidung und verweist auf protektive Mechanismen. Ferner lässt sich bei den Biographieträger*innen auch Verlernen feststellen, welches eher eine gesteigerte Form des naturwüchsigen Verlernens symbo-

lisiert. Die Interviewpartner*innen vergessen nicht gelerntes Wissen zugunsten von neuen Erkenntnissen, sondern der äußere Faktor der Alzheimerdemenz führt vielmehr zu einem Verlust der kognitiven Fähigkeiten – ohne Einflussmöglichkeiten der Betroffenen.

Bei anderen Interviewpartner*innen gewinnt insbesondere zu Beginn einer Alzheimerdemenz zielgerichtetes Neulernen unter reduzierten kognitiven Kapazitäten sowie zielgerichtetes Umlernen durch Rückgriff auf bestehendes Wissen und Erfahrungen an Bedeutung. Damit hängt sowohl interaktionsgeschichtliches Lernen durch Aushandlungsprozesse mit signifikanten Anderen zusammen, auch wenn die Qualität der Beziehungen und die Art der Aushandlungsprozesse sich verändern, als auch die eigentheoretische Verarbeitung des Krankheitserlebens. Sie erlernen die Patient*innenrolle und nehmen diese für sich an, was wiederum zur Veränderung der personalen und sozialen Identität führt. Die Biographieträger*innen werden von Rentner*innen zu Patient*innen, die mit dem Tod konfrontiert sind, wodurch sich Alltagspraktiken und -routinen verändern und sie gezwungen werden, sich bestimmtes Expert*innenwissen anzueignen. Erlernte lebenspraktische Strategien ermöglichen es ihnen, den kognitiven Abbau in Grenzen zu kompensieren, beispielsweise indem sie Erinnerungstützen nutzen:

„Dann gibt es Strategien, dass man sich das merkt mit Farben. Also es gibt ja diese berühmt-berüchtigten Zettel, die überall rumhängen. Die hängen tatsächlich auch bei mir rum. Und dann äh weiß ich ganz genau: Aha (.) grün betrifft mich jetzt persönlich selber. Das ist im ganzen Haus läuft das durch. (.) Ne, dass man sich anhand von von Farben äh Arbeitsabläufe oder Dinge merkt, wenn, wenn man irgendetwas braucht. Grün, aha, das bin ich jetzt. Ja, dann is es so strategisch ganz wichtig“ (Fred, Z. 690–699)

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Endlichkeit

Durch biographisches Wissen entwickeln einige Interviewpartner*innen neue Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der Auseinandersetzung mit der eigenen Endlichkeit. Dies kann zu einer Veränderung der Biographie führen. Es zeigt sich aber auch das sogenannte Doppelgesicht der Autonomie. Einerseits besitzen einige Interviewpartner*innen eine zuversichtliche Lebenseinstellung und ein starkes Streben nach Autonomie, das mit hoher Selbstwirksamkeit und Resilienz einhergeht, andererseits verlieren sie unter den Bedingungen der Krankheit zunehmend die Fähigkeit zu einem selbstbestimmten Leben. Daher wird es für sie wichtig, im Rahmen eines prospektiven Lernprozesses ihr Autonomiemodell schrittweise aufzugeben, um mit den Auswirkungen der Alzheimerdemenz umgehen zu können. Zusätzlich stehen sie vor der Herausforderung, dass das Gedächtnis als Medium der Erinnerung zunehmend schwächer wird und sie im Krankheitsverlauf die positiven Seiten in ihrer Biographie – wie Selbstbestimmung – nicht mehr wahren können und letztlich alle funktionalen und kognitiven Fähigkeiten verlieren werden. Dies bietet Anlass zur Reflexion und Einordnung: „Und n paar Tage wollt ich doch noch bleiben (*lachen*) (8) [...] Ja, so alt will ich gar nicht werden. [...] Ich weiß ja auch, was mir passiert“ (Anna, Z. 139–140, 279). Neben dieser tendenziell resignierten Haltung zeigt sich durch die Auseinandersetzung mit der

Endlichkeit, dass die Biographieträgerin versucht, das „Unausweichliche in die eigene Biographie“ (Paul & Hanses 2023, S. 443) zu integrieren. Ferner sind sich manche Interviewpartner*innen darüber bewusst, dass sie in der Altenpflegeeinrichtung bis zu ihrem Tod leben werden, denn sie sind dort untergekommen, bis sie „das Jenseits erlebt habe[n]“ (Jelena, Z. 730). Dadurch nimmt die Endlichkeit des Lebens einen konkreten Erfahrungsbezug an. Bei einem Interviewpartner ist darüber hinaus im Rahmen des Interviews die eigentheoretische Verarbeitung des Krankheitserlebens besonders interessant, die ihn dazu bringt, über das Ende seines Lebens selbstbestimmt entscheiden zu wollen. Der Betroffene möchte den Weg der aktiven Sterbehilfe wählen:

„Ich habe Angst vor dem Siechtum. (..) Äh das kommt irgendwann. Wenn die, ich hab's ja jetzt schon, wenn wa wenn Organe versagen oder ne, wenn da nichts mehr is und äh wirklich ohne ohne fremde Hilfe nichts mehr zu (.) zu bewerkstelligen ist. [...] Alles andere is ne Einschneidung (.) der Lebensqualität, ohne Frage, ohne Zweifel [...] Jetzt kann ich es noch, aber was ist, wenn ich es nich mehr kann. Und (.) dann (..) muss man sagen, (.) ähm (..) da kann man da kann man so schlecht mit umgehen. (.) Aber ich denke dann auch darüber nach, du musst es schaffen bevor dieses ganze Problem auftaucht. Dieses Siechtum, dass das nicht mehr geht und (.) du kannst deine Hand nicht mehr bewegen, du kannst dir nicht mehr die Nase putzen. (.) Wenn das alles so kommt, äh da musst du da musst Vorsorge treffen und für mich is so die Vorsorge, (.) das is die Schweiz. Also dem ein Ende setzen und dann äh gucken, dass man in die Schweiz kommt.“ (Fred, Z. 442–474)

Werden Menschen mit einer Alzheimerdemenz und der eigenen Endlichkeit konfrontiert, kann dies eine Grenzsituation darstellen, die nicht nur nach verantwortlichem Umgang verlangt (Oswald & Himmelsbach 2013; Paul & Hanses 2023), sondern auch Anlass einer Reflexion bietet, wobei der biografisch-reflexive Selbstbezug im Vordergrund steht, und in dem Zuge Bearbeitungsstrategien mit der veränderten Lebenssituation offenlegt. Bestimmte Dinge, die im Leben wichtig waren, können auch am Lebensende – möglicherweise mit anderer Bedeutung – wichtig bleiben, Anderes kann aber auch erst relevant werden, wie z. B. eine zufriedenstellende Lebensbilanz (Brinkmann, 2008). Dadurch wird die „Tatsache des Sterbenmüssens (...) zur Aufgabe des Sterbenlernens“ (Seltrecht 2013, S. 336, Herv. i. O.), die die Biografieträger*innen emotional, handlungsschematisch und alltagstheoretisch bearbeiten. Im Modus des Lernens gerät die Aufrechterhaltung von Stabilität und größtmöglicher Kontrolle in den Vordergrund (Kulmus 2020).

Die Biografieträger*innen bewerten in diesem Zuge ihre subjektive Gesundheit besser, als es von den objektiven Indikatoren erwartbar wäre. Dieser konstante Befund wird als Gesundheitsparadox bezeichnet, der durch „hohe Resilienz gegenüber gesundheitlichen Verlusten“ (Zimmermann et al. 2022, S. 6) erklärt wird. Dies korrespondiert mit dem Wohlbefindensparadox⁴ (Staudinger 2000), denn Menschen können

4 Eine weitere Begründung dazu findet sich bspw. auch in der Kontinuitätstheorie: Zufriedenstellendes Altern sei möglich, wenn die äußere (z. B. vertraute Wohnumgebung) und innere (z. B. Einstellungen, Gefühle) Kontinuität und der Lebensstil aufrechterhalten werden können. Diskontinuitäten können durch die eigene Anpassungsfähigkeit bearbeitet werden (Kolland & Aħmadi 2010).

sich auch unter objektiv schlechten und widrigen Umständen wohlfühlen. Die Qualität und Intensität eines objektiven Ereignisses scheint folglich weniger relevant für das subjektive Erleben als die Einschätzung der Belastungen und der verfügbaren Ressourcen zur Problembewältigung (Hölzle 2011).

Das Lernen in der Lebensphase Alter und der Hochaltrigkeit bewegt sich zwischen den Polen von „Aufbruch und Abschied, Kognition und Emotion“ (Arnold 2006, S. 25) sowie nonformalem und informellem Lernen. Die Irritationen des Alter(n)sprozesses zwingen Menschen dazu, gewohnte Vorstellungen und das Wissen über sich selbst zur Disposition zu stellen. Gleichzeitig drängt sich die Zeit immer deutlicher thematisch auf und die Erfahrung der Endlichkeit kann in den Fokus rücken (Breinbauer 2020). Dadurch wird mit zunehmendem Alter ‚das ‚Werden zu uns selbst‘ also immer deutlicher als gebrochen und gefährdet sichtbar und erlebbar“ (Stöckl 2016, S. 50). Beim Lernen im Alter sind folglich auch das Verlernen, Nichtlernen und Verlassen im Sinne von Bildung relevant.

3 Eine Bildungsfrage für die Praxis der Erwachsenenbildung

Für Menschen mit einer Alzheimerdemenz, die vermeintlich im „Modus des abschiedlichen Lebens“ (Arnold 2006, S. 25) leben, ist im Kontext von Lernen nicht Aufbruch das zentrale Thema, sondern der Abschied von Gewohntem, das Aufrechterhalten von Kontinuität und Lebensqualität sowie die Auseinandersetzung mit dem eigenen Verfallsprozess. Daher erfordert Lernen im Alter Raum und Aufmerksamkeit für veränderte Lebensthemen ohne das Ziel der Selbstoptimierung und Selbstführung. Dementsprechend haben sich Bildungsangebote für ältere Menschen diversifiziert und erweitern sich zunehmend von der bloßen Wissensvermittlung hin zur biografischen Selbstreflexion in verschiedenen informellen Bildungssettings (Leontowitsch & Prömper 2022). Doch haben nicht alle Menschen jeden Alters einen gleichen Zugang zu Bildungsangeboten und insbesondere das Lernen in und durch Krankheit sowie auf den eigenen Tod hin wurde bislang im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, der den in der Erwachsenenbildung einschließt, nicht ausreichend systematisch aufgegriffen und reflektiert.

Die Bemühungen und der Umgang mit den schwindenden Fähigkeiten der Personen mit einer beginnenden Alzheimerdemenz benötigen einer professionellen Begleitung durch die Entwicklung spezifischer, auf die Fähigkeiten der erkrankten Menschen angepasste Bildungsangebote. Klassische Formate bedürfen in diesem Kontext einer konzeptionellen Veränderung und es besteht die Notwendigkeit einer interdisziplinären Zusammenarbeit hin zu einer Bildungsarbeit, bei der die Grenzen zwischen Sozialer Arbeit, Therapie und geragogisch ausgerichteter Bildungsarbeit im klassischen Sinn der Erwachsenenbildung notwendigerweise unscharf werden. Eine stärkere Verflechtung von der Theoriebildung in der Erwachsenenbildung hinsichtlich des Lernens im Alter und unter krankheitsbedingten Veränderungen ermöglicht so Bil-

dungsperspektiven, die nicht alleine durch Wissenszuwachs gekennzeichnet sind, sondern auch Verlusterfahrungen und die Auseinandersetzung mit der Endlichkeit berücksichtigen (Berner & Wigger 2025, i. E.; Kulmus 2019; Wigger & Berner 2024).

Literatur

- Arnold, R. (2006). Abschiedliche Bildung: Anmerkungen zum erwachsenenpädagogischen Verschweigen des Todes. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 29 (3), 19–28. www.die-bonn.de/doks/arnold0602.pdf.
- Berner, N. (2024, unv.). *Demenz und Bildung: Eine Biographieanalyse von Lern- und Bildungserfahrungen unter den Bedingungen einer Alzheimerdemenz*. Dissertation. FernUniversität in Hagen.
- Berner, N. & Wigger, L. (2025, i. E.). Jenseits von Bildung? Eine Analyse lebensgeschichtlicher Erinnerungen einer Frau mit Alzheimer. In R. Mattig, J. Noack Napoles & A. Pesch (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie des Alterns und der alten Menschen*. Beltz Juventa.
- Breinbauer, I. M. (2020). Alter und Bildung aus bildungsphilosophischer Perspektive. In K. Aner & U. Karl (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit und Alter* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage), 227–237. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26624-019>.
- Brinkmann, M. (2008). Lernen, Verlernen und Umlernen im Alter. In S. Buchen & M. S. Maier (Hrsg.), *Älterwerden neu denken. Interdisziplinäre Perspektiven auf den demografischen Wandel*, 113–129. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91109-0_7.
- Bubolz-Lutz, E., Engler, S., Kricheldorf, C. & Schramek, R. (2022). *Geragogik: Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage). W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040693-3>.
- Detka, C. (2011). *Dimensionen des Erleidens: Handeln und Erleiden von Krankheitsprozessen*. ZBBS-Buchreihe. Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs-, und Sozialforschung. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03w6>.
- Deutsche Alzheimer Gesellschaft e.V. (2016). *Das Wichtigste über die Alzheimer-Krankheit*. <https://www.deutsche-alzheimer.de/die-krankheit/die-alzheimer-krankheit.html>.
- Georges, D., Rakusa, E., Holtz, A.-V., Fink, A. & Doblhammer, G. (2023). Demenzerkrankungen in Deutschland: Epidemiologie, Trends und Herausforderungen. *Journal of Health Monitoring*, 8 (3), 32–52. <https://doi.org/10.25646/11566>.
- Hölzle, C. (2011). Gegenstand und Funktion von Biografiearbeit im Kontext Sozialer Arbeit. In C. Hölzle & I. Jansen (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit: Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden* (2., durchgesehene Auflage), 31–54. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92623-0_3.
- Kolland, F. & Ahmadi, P. (2010). *Bildung und aktives Altern: Bewegung im Ruhestand*. W. Bertelsmann. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-52314-9>.

- Koller, H.-C. (2014). Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman. In H.-C. Koller & G. Wulftange (Hrsg.), *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*, 217–237. Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839429709.217>.
- Kulmus, C. (2019). Lernen im Alter – ein erwachsenenpädagogischer Zugang zum Thema Bildung und Demenz? *Der Pädagogische Blick*, 27 (4), 196–205. <https://doi.org/10.3262/PB1904196>.
- Kulmus, C. (2020). Endlichkeit als Horizont für Bildung? Biografisches Lernen gegen den Stillstand und für ein gutes Leben im Alter. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 41. <https://doi.org/10.25656/01:21323>.
- Leontowitsch, M. & Prömper, H. (2022). Alter(n) und Lernen: zur Bedeutung von reflexivem Lernen in informellen Bildungssettings. *Hessische Blätter für Volksbildung* (3), 67–76. <https://doi.org/10.3278/HBV2203W008>.
- Müller, H.-R. (2009). Bildungsprozesse in biographischer Erfahrung. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Kulturen der Bildung: Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 252–254. Barbara Budrich.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (Hrsg.). (2013). *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive*. Springer Medizin. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-28201-0>.
- Oswald, F. & Himmelsbach, I. (2013). Entwicklung unter der Bedingung einer lebensbedrohlichen Krankheit im Alter. In D. Nittel & A. Seltrecht (Hrsg.), *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive*, 269–280. Springer Medizin. https://doi.org/10.1007/978-3-642-28201-0_21.
- Paul, K. & Hanses, A. (2023). Biographie und Sterben. In D. Nittel, H. von Felden & M. Mendel (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiewerke* (1. Auflage), 441–452. Beltz Juventa.
- Schramek, R. (2016). Bildung im Alter: eine relationale Sicht. *Evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 49 (4), 52–54.
- Schütze, F. (1981). Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In J. Matthes, A. Pfeifenberger & M. Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive: Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg*, 67–156. Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283–293.
- Seltrecht, A. (2013). Lernen im Angesicht des Todes? In D. Nittel & A. Seltrecht (Hrsg.), *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive*, 327–420. Springer Medizin. https://doi.org/10.1007/978-3-642-28201-0_26.
- Staudinger, U. M. (2000). Viele Gründe sprechen dagegen, und trotzdem geht es vielen Menschen gut: Das Paradox des subjektiven Wohlbefindens. *Psychologische Rundschau*, 51 (4), 185–197. <https://doi.org/10.1026//0033-3042.51.4.185>.

- Stöckl, C. (2016). Bildung im Alter: Zwischen Aufbruch und Abschied. In C. Stöckl, K. Kicker-Frisinghelli & S. Finker (Hrsg.), *Gesellschaft der Unterschiede: Band 35. Die Gesellschaft des langen Lebens: Soziale und individuelle Herausforderungen*, 45–54. Transcript.
- Wigger, L. & Berner, N. (2024). Über die Grenzen und den Verfall von Bildung: Biographische Erzählungen von Menschen mit Alzheimerdemenz. In J. Lipkina, A. Epp & T. Fuchs (Hrsg.), *Bildung jenseits von Krisen? Anfragen und Perspektiven der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*, 125–149. Barbara Budrich.
- Zimmermann, J., Brijoux, T. & Zank, S. (2022). *Erkrankungen, Pflegebedürftigkeit und subjektive Gesundheit im hohen Alter (D80+ Kurzberichte, 3)*. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66630-2_4.

Autorin

Nora Berner, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Deutsches Zentrum für Neurodegenerative Erkrankungen (DZNE)

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 29. August 2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 29th August 2024.



Bildungsangebote an Volkshochschulen im inhaltlichen Kontext von Sterben und Tod

Eine explorative Untersuchung zu gestaltungsrelevanten Faktoren im Planungsprozess

BETTINA THÖNE-GEYER

Zusammenfassung

Die gestiegene Lebenserwartung und der demografische Wandel führen in den westlichen Industrieländern dazu, dass die Bevölkerungsgruppe der älteren Menschen kontinuierlich und überproportional wächst. Im Zuge dessen geraten auch Fragen zum individuellen und gesellschaftlichen Umgang mit Sterben und Tod stärker in den Fokus. Vor dem Hintergrund einer Programmatik des lebenslangen Lernens berührt diese Thematik ebenfalls die Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB). In diesem Beitrag werden – empirisch gestützt mit Bezug zu grundlegenden Annahmen zum Planungshandeln – einzelne Faktoren beschrieben, die im Prozess der Planung von Bildungsangeboten an Volkshochschulen im inhaltlichen Kontext von Sterben und Tod zum Tragen kommen.

Stichwörter: Gesellschaftliche und soziale Entwicklungen im Umgang mit Sterben und Tod; Volkshochschule; Programmanalyse; Programmplanung; gestaltungsrelevante Faktoren

Abstract

As a result of increased life expectancy and demographic change in western industrialized countries, the number of older people is growing continuously and disproportionately. Thus, questions about how individuals and society deal with dying and death are increasingly important. From the perspective of a lifelong learning programme, this topic also links to the field of adult education (AE). Based on empirical findings and fundamental assumptions about programme planning this article describes single factors that are relevant for the process of planning educational offerings with respect to dying and death at Adult Education Centres (Volkshochschulen) in Germany.

Keywords: Societal and social developments in dealing with dying and death; adult education centre; programme analysis; programme planning; design-relevant factors

1 Problemaufriss und Erkenntnisinteresse

Der demografische Wandel und die gestiegene Lebenserwartung lassen in den westlich geprägten modernen Industrieländern die Spuren des Alter(n)s und, darin eingebunden, die Endlichkeit des irdischen Lebens, auch öffentlich verstärkt sichtbar werden. Darin eingeschlossen sind auch Fragen zum individuellen und gesellschaftlichen Umgang mit Sterben und Tod. Waren in vormodernen Zeiten Neugeborene, Säuglinge und Kinder ebenfalls einem erhöhten Sterberisiko ausgesetzt, sind es jetzt vor allem ältere Menschen, die versterben. Dem voraus gehen oftmals chronische, über Monate und Jahre gehende unheilbare Krankheiten. Dies führt zu einer zeitlichen Differenz zwischen Sterbediagnostik und Sterbeerfahrung. Nach Kellehear (2017) formt sich diese Zeit in der Biografie zu einer eigenständigen Lebensphase aus – „Living-while-dying“ (ebd. S. 15). Angesichts der Erosion von religiösen Sinn- und Bezugssystemen und der Pluralität von Lebensentwürfen und Identitäten gerät diese Lebensphase zusehends zu „einer individualisierten Bewältigungsaufgabe, die in den gesellschaftlichen Mikrokosmen, und mehrheitlich alleine dort, vollzogen werden muss“ (Pierburg 2021, S. 163 mit Verweis auf Soeffner 2007, S. 212 f.). Gleichzeitig tragen soziale und gesellschaftliche Entwicklungen vornehmlich der letzten fünfzig Jahre dazu bei, dass Sterben und Tod weitgehend aus der Öffentlichkeit verdrängt und das Sterben mehr und mehr in eine medizinisch-technische Umwelt verlagert wurde¹ (Wittwer, Schäfer & Frewer 2020). Auf diese Entwicklungen reagierte bereits Mitte des 20. Jahrhunderts die Hospizbewegung, die neben der medizinischen eine ganzheitliche seelsorgerische, sozialpädagogische und psychologische Begleitung Sterbender forderte und dies als umfassende soziale Aufgabe definierte, in die auch Angehörige und ehrenamtlich Tätige einbezogen sind (z. B. Pierburg 2021). Etwa zeitgleich verbreitete sich ausgehend von den USA die sogenannte „Death Education“, die u. a. davon ausgeht, dass die frühzeitige Auseinandersetzung mit der Endlichkeit des (eigenen) Lebens positive Effekte auf die Lebensführung hat (Huck & Petzold 1984, S. 504).

Für die Wissenschaft der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) in Deutschland bildet die Thematik von Sterben und Tod bisher kein konstitutives Moment (Arnold 2006) und wird auch in empirischen Studien nur selten aufgegriffen². Dieser Tatbestand wird von Erwachsenenbildungswissenschaftlern mit Blick auf die Rolle der EB/WB als „glaubwürdiger Sachverwalter des lebenslangen Lernens“ (Nittel 2013, S. 111) sowie der „Aufgabe der Bildung beim Älterwerden“ (Pöggeler 1989, S. 224; auch Kruse 2012) durchaus kritisch als „Leerstelle“ identifiziert (ähnlich auch Arnold 2006). Blickt man indes in die Bildungspraxis, finden sich, wenn auch vereinzelt, Hin-

1 So stirbt laut einer repräsentativen Umfrage aus dem Jahr 2015 in Deutschland fast jede/r Zweite im Krankenhaus, gleichzeitig wünschen sich 76 % der Befragten, zu Hause zu sterben (vgl. Zich & Sydow 2015).
2 Ausnahmen bilden die Studie von Brommer (1989), von Nittel & Seltrecht (2013) und von Kulmus (2020).

weise auf entsprechende Bildungsangebote (z. B. Brommer 1989; Körber et al. 1995; Brandt & Kilian 2021).

Hier setzt eine Untersuchung an, die im Jahr 2022 am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung e.V. (DIE) mit institutionellen Mitteln gefördert wurde. Fokussiert wurde die Frage, ob und wenn ja, welche Angebote die Volkshochschule vorhält. Diese gilt als zentrale Institution der gemeinwohlorientierten EB/WB. Öffentlich gefördert hat sie den Auftrag, Lernen entlang der Lebensspanne für alle zu ermöglichen, weltanschaulich und parteipolitisch unabhängig (z. B. Fleige et al. 2022, S. 74). Im ersten Schritt wurde eine längsschnittlich angelegte Programmanalyse (Untersuchungszeitraum: 2012 bis 2022) durchgeführt und erste Ergebnisse zum Ausmaß und zur inhaltlich-thematischen Ausrichtung aufgefunderter Bildungsangebote generiert (vgl. Thöne-Geyer 2023 und 3. Kapitel). Im Anschluss daran interessierte, wie diese Angebote an Volksschulen geplant und begründet werden. Der vorliegende Beitrag liefert erste Hinweise zu einzelnen gestaltungsrelevanten Faktoren auf der Basis von drei leitfadengestützten Interviews mit hauptberuflich Planenden.

2 Theoretische Rahmung

Die Planung von Angeboten und Programmen an Volkshochschulen obliegt i. d. R. dem hauptberuflich tätigen, pädagogischen Personal und ist auf der Mesoebene sowie an den Schnittstellen zur makro- und mikrodidaktischen Handlungsebene verortet (z. B. von Hippel 2023, S. 349 f.). Vor allem im Bereich der non-formalen allgemeinbildenden EB/WB sind Planende gefordert, weitgehend unabhängig von curricularen Vorgaben zeitnah und flexibel und durch ein „aktives Suchverhalten“ (Fleige et al. 2022, S. 236) auf aktuelle gesellschaftliche und soziale Entwicklungen und Herausforderungen zu reagieren und diese in Bildungsangebote zu übersetzen (z. B. Gieseke 2015). Die zu treffenden mesodidaktischen Entscheidungen beziehen sich u. a. auf die Auswahl und Strukturierung von Themen und Inhalten, die Entwicklung von Zielen der Angebote, die pädagogisch-professionelle Auslegung von gesellschaftlichen Bedarfen und individuellen Bildungsbedürfnissen, die Gestaltung von Kooperationen und Netzwerken, die Gewinnung von Kursleitenden sowie deren Einbindung bei Vorschlägen für neue Kursinhalte (z. B. von Hippel 2023, S. 349 f.).

Grundlegend für das Handeln und Selbstverständnis des professionell planenden Personals an Volkshochschulen ist u. a. die (relative) Planungsautonomie (z. B. Fleige et al. 2022, S. 237). Gemeint sind damit die Handlungsspielräume, die z. B. im Bereich der non-formalen EB/WB jenseits curricularer und staatlicher Vorgaben entstehen (ebd.). Entscheidungen darüber, wie diese pädagogisch auszugestalten sind, müssen angesichts „teils widersprüchlicher Erwartungen und Interessen (von unterschiedlichen Akteuren auf Adressaten-, Organisations- und gesellschaftlicher Ebene) getroffen und begründet werden“ (von Hippel 2023, S. 349).

Produkt des Planungshandelns ist das Programm, definiert als „der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Erwachsenenbildung durch einen bestimmten Träger, realisiert über eine Vielzahl an Angeboten“ (Gieseke

2015, S. 165). Einzelne Angebote nehmen dabei jeweils unterschiedliche Wege in ein Programm (Gieseke 2008, S. 105).

3 Forschungsstand und Forschungsfrage

Um die Frage zu beantworten, ob und wenn ja, welche Bildungsangebote die Thematik von Sterben und Tod an Volkshochschulen adressieren, wurde eine Programm-analyse³ durchgeführt. Genutzt wurde dafür das digitale VHS-Programmarchiv⁴ am DIE, welches seit 1957 geführt wird und ab dem Jahr 2004 die Programmhefte von rund 50 Volkshochschulen digital erfasst. Auf der Basis einer Analyse von Worthäufigkeiten wurde ein Untersuchungszeitraum von zehn Jahren beginnend mit dem Jahr 2012 festgelegt. Für diesen Zeitraum wurde ein Datenkorpus von 275 Angebotsan-kündigungstexten extrahiert und sowohl inhaltsanalytisch als auch quantifizierend ausgewertet (Thöne-Geyer 2023, S. 41f.).

Die Ergebnisse zeigen, dass 29 von den in der Analyse berücksichtigten 41 Ein-richtungen in den Jahren zwischen 2012 und 2022 entsprechende Bildungsangebote vorhalten; die meisten davon allerdings nur vereinzelt und sporadisch. Lediglich vier Volkshochschulen bieten „25 Angebote und mehr“ zum Thema Sterben und Tod an. Diese Bildungsangebote werden kontinuierlich in jedem Jahr vorgehalten, verteilt über den gesamten Untersuchungszeitraum (ebd., S. 41f.).

Inhaltlich sind die aufgefundenen Angebote breit gefächert. Bezugspunkte sind sowohl die eigene Endlichkeit als auch das Sterben und der Tod von anderen. Anhand eines induktiv gebildeten Kategoriensystems wurden die aufgefundenen Angebote sys-tematisierend gebündelt (ebd.). Im Kern sind dies:

- curricular ausgeformte sowie frei konzipierte Angebote zur *alltagsnahen Sterbebe-gleitung im privaten Umfeld* (z. B. „Letzte-Hilfe-Kurse“), die, stark komprimiert, Kompetenzen im Umgang mit schwerstkranken und sterbenden Menschen ver-mitteln (55 Angebote);
- *Weiterbildung zum/zur ehrenamtlichen Hospizbegleiter*in* (10 Angebote);
- Angebote zur *Qualifizierung bestimmter Berufsgruppen im Bereich „Palliative Care“* nach § 37b und 39a SGB sowie im Rahmen der nach § 43b SGB IX ausgebildeten Seniorenbetreuer*innen (17 Angebote);
- *Informationsveranstaltungen* im Vorfeld von Weiterbildungskursen (8 Angebote);
- Angebote, die *Konzepte von Sterben, Tod und Trauer in unterschiedlichen Kulturen, Religionen und Kunstsparten* (Malerei, Musik, Literatur) sowie Wissenschaftsdiszi-plinen (Philosophie, Geschichte) behandeln (80 Angebote);
- Angebote zur *Lebensführung angesichts von Endlichkeit* (29 Angebote);
- Angebote zur *Begleitung in der Trauer* (26 Angebote);
- Angebote zu *Hospiz- und Palliativdiensten* (20 Angebote);

3 Zur Methode der Programmanalyse vgl. z. B. Käßlinger (2008).

4 In der Zwischenzeit wurde das Archiv überarbeitet, die neueste Version kann unter DIE | VHS-Programmarchiv (die-bonn.de) abgerufen werden.

- Angebote, die *Rechts- und moralisch-ethisches Grundlagenwissen* vermitteln, z. B. zu Sterbehilfe und Suizid (9 Angebote);
- Angebote, die zu konkreten *Möglichkeiten der Vorsorge* informieren, z. B. zu Betreuungsrecht, Vorsorgevollmacht und Patientenverfügung (9 Angebote).

Trotz der inhaltlichen Breite deutet sowohl die absolute Zahl der Angebote als auch die Tatsache, dass nur vier der untersuchten 41 Einrichtungen Angebote zur Thematik Sterben und Tod in den Jahren 2012 bis 2022 kontinuierlich vorhalten, darauf hin, dass es sich insgesamt um ein Randthema handelt. Umso mehr interessierte im Anschluss an die Programmanalyse, über welche Wege die Angebote in ein Programm gelangen, wie sie geplant und ggf. zu Themenbereichen (weiter-)entwickelt werden, welche Ziele mit den Angeboten verbunden sind und wie diese an Volkshochschulen begründet werden.

4 Sampling, Datenerhebung und Auswertung

Entlang dieser Fragen und mit Bezug zu grundlegenden gestaltungsrelevanten Faktoren des Planungsprozesses (siehe 2. Kapitel) wurde ein Interviewleitfaden entwickelt. Es wurden drei Expert*inneninterviews (vgl. Gläser & Laudel 2004) mit Programmplanenden geführt aus eben den Einrichtungen, die in der Programmanalyse als diejenigen identifiziert wurden, die in den Jahren 2012 bis 2022 kontinuierlich die entsprechenden Bildungsangebote vorgehalten haben⁵. Die ca. 30-minütigen Interviews wurden telefonisch geführt und aufgezeichnet, vollständig transkribiert und anonymisiert. Die Daten wurden in Anlehnung an Gläser und Laudel (2004, S. 204) inhaltsanalytisch ausgewertet, mithilfe des Softwareprogramms MAXQDA. Die Auswertung erfolgte entlang eines Kategoriensystems, das vornehmlich deduktiv gebildet wurde in Anlehnung an grundlegende Annahmen im Planungsprozess.

Das Sample setzt sich wie folgt zusammen: Zum Zeitpunkt der Interviews sind zwei der Expert*innen als hauptamtlich pädagogische Mitarbeiter*innen tätig (I2, I3) und verantworten jeweils einen Programmbereich; eine*r der beiden Expert*innen hat zusätzlich die stellvertretende Leitung der Einrichtung inne (I3). Der, die dritte Expert*in ist Leiter*in einer Einrichtung, war aber zuvor hauptamtlich planend tätig (I1).

5 Empirische Befunde

Die empirischen Befunde skizzieren zunächst die unterschiedlichen „Wege“ der Angebote in das Programm an Volkshochschulen; es folgen Hinweise zur Konzeption und (Weiter-)Entwicklung der Angebote sowie zu deren Zielen und zur Begründung.

⁵ Das vierte Interview konnte aus organisatorischen Gründen und aufgrund der zeitlichen Begrenzung der Untersuchung nicht mehr geführt werden.

5.1 „Wege“ der Angebote in das Programm

Die Angebote zur *alltagsnahen Sterbebegleitung* und zur *Weiterbildung von ehrenamtlichen Hospizbegleiter*innen* sowie zur *Qualifizierung bestimmter Berufsgruppen im Bereich Palliative Care* gelangen über Kooperationen (I1 23; I2 13; I3, 37) in das Programm. Angebote aus Themenbereichen wie bspw. *Konzepte von Sterben, Tod und Trauer in unterschiedlichen Kulturen* oder zur *Lebensführung angesichts von Endlichkeit* (siehe 2. Kapitel) werden hingegen entweder auf Initiative von Kursleitenden (I1, 69) oder von Teilnehmenden (I1, 97) aufgenommen oder eigeninitiativ von den Planenden selbst platziert (I1, 86).

Als Kooperationspartner für bestimmte Angebote wird die Volkshochschule entweder direkt angefragt, z. B. von Hospizdiensten (I1, 43) oder Organisationen der Altenpflege (I2, 55; I3, 37), oder die Kooperationen bilden sich innerhalb regionaler Netzwerke und Verbünde aus, an denen die Planenden als Vertreter*innen der Einrichtungen beteiligt sind (I1 23; I2, 55). Im Rahmen der Kooperationsbeziehungen werden: Kursangebote und/oder Lehrgänge gemeinsam konzipiert (I2 27; I3, 37); Veranstaltungen gegenseitig beworben (I1, 45); Informationsveranstaltungen für Bildungsangebote der kooperierenden Organisationen durchgeführt (I2 29); Interessierte zu den Kursangeboten beraten und über die Volkshochschule angemeldet (I1, 49); sowie Räumlichkeiten für die Durchführung von Kursen und/oder Lehrgängen der Kooperationspartner seitens der Volkshochschule zur Verfügung gestellt (I1, 45).

5.2 Inhaltliche Konzeption und (Weiter-)Entwicklung von Angeboten

Die Auswahl von Inhalten und Themen zählt zu den Kernaufgaben des hauptamtlich planenden Personals (siehe 2. Kapitel). Angebote im inhaltlichen Kontext von Sterben und Tod werden in gemeinsamer Abstimmung zwischen den Planenden und a) den Kursleitenden (I2, 47) beziehungsweise b) den Vertreter*innen der kooperierenden Organisationen (I2 13) entwickelt oder eigenverantwortlich von den Kursleitenden selbst konzipiert (I1, 69). Des Weiteren kommen curricular ausgeformte Konzepte für die alltagsnahe und ehrenamtliche Sterbebegleitung sowie für die berufliche Qualifizierung im Bereich *Palliative Care* (I1, 51; I3, 41) zum Einsatz.

Gleichzeitig treiben Planende die inhaltliche (Weiter-)Entwicklung von Angeboten eigeninitiativ voran, indem sie:

- sich innerhalb der Einrichtung dafür einsetzen, dass die Thematik Sterben und Tod insgesamt mehr Aufmerksamkeit erfährt und z. B. verstärkt in Angebote für ältere Menschen integriert wird (I3, 37);
- regionale Entwicklungen analysieren und das inhaltliche Spektrum der Angebote entsprechend erweitern (I2 107);
- an die Thematik angrenzende Bereiche u. a. im Austausch mit Kursleitenden ausloten und neue Bildungsangebote aufnehmen wie: „*Elternunterhalt*“ (I2, 77), „*Kondolenzkarten verfassen*“ (I2, 73), „*Trauergesprächskreise*“ (I1, 32);
- alternative Zugänge und Lernformate schaffen: „*Und dann zu diesem Thema, zum Beispiel Märchen und Mythen, gehen wir dann hier in unsere Museen, wo Darstellungen eben sind von Sterbenden, von Erzählungen, von Mythen.*“ (I1, 73)

Begrenzt werden die Konzeption und (Weiter-)Entwicklung der Angebote durch: eine allein auf Nachfrage fokussierte Perspektive (I2, 81), eine fehlende Nachfrage (I2, 79), den Mangel an potenziellen Kursleitenden (I2, 81) sowie durch Konkurrenzangebote in der Region (I2 25).

5.3 Ziele

„Ziele“ geben allgemein Auskunft zu den übergeordneten (individuellen) Absichten Planender bezogen auf ein Programm bzw. einzelne Angebote (vgl. Fleige et al. 2022, S. 241). Für die Angebote im inhaltlichen Kontext von Sterben und Tod nennen die Befragten folgende Aspekte:

- Die Vermittlung einer informierten Handlungskompetenz für die Begleitung sterbender Menschen, auf Seiten der Angehörigen (I1, 59), auf Seiten ehrenamtlich tätiger Hospizbegleiter*innen sowie des professionell pflegenden Personals (I2, 43); nicht zuletzt, um das Sterben im häuslichen Umfeld als eine mögliche Option zu öffnen (I3, 43). Umfassend eingebettet in diese Aspekte ist der Wunsch, Sterbenden und ihren Angehörigen einen friedlich(er)en Abschied zu ermöglichen (I1, 59; 65–66).
- Das Bereitstellen geschützter Lernmöglichkeiten, um belastende Erfahrungen mit Sterben und Tod sowohl in alltäglichen als auch in beruflichen Zusammenhängen im Rahmen eines professionell angeleiteten Austauschs kommunikativ zu be- und zu verarbeiten (I3, 43). Dieser Aspekt wird von den Expert*innen allgemein ausgelegt als Beitrag der EB/WB zur seelischen Gesundheit (I3, 41) und zur Förderung von Resilienz (I1, 74–75) für Menschen in emotional belastenden Lebenssituationen.
- Die Reduktion von Angst, durch die lernende Auseinandersetzung mit der Endlichkeit des Lebens und basierend darauf die Förderung einer aktive(re)n Lebensgestaltung „*Ja, dass man die Angst nimmt. Dass man einen anderen Zugang dazu findet. Dass man seine Sichtweise öffnet und weitet. Dass man eben sagt: „Wir leben hier. Wir werden alle irgendwann sterben. Und den Zwischenraum füllen wir selber aus.“*“ (I1, 74–75)

In die hier formulierten Ziele scheinen soziale und fachliche Diskurse zum Umgang mit Sterben und Tod einzufließen, wenn z. B. der Wunsch geäußert wird, Menschen unterstützt durch aufklärende und informierende Bildungsangebote ein friedliche(er)s Sterben und Abschiednehmen zu ermöglichen oder, wenn es darum geht, durch eine pädagogisch angeleitete Auseinandersetzung mit der eigenen Endlichkeit eine bewusstere Lebensführung zu begünstigen (siehe 1. Kapitel).

5.4 Begründungen

Begründungen für Bildungsangebote an Volkshochschulen im inhaltlichen Kontext von Sterben und Tod werden von den Befragten eng an den Auftrag der Volkshochschule und eine Programmatik des lebenslangen Lernens geknüpft: „*wir haben ja grundsätzlich den Auftrag (...), Weiterbildung, Bildungsangebote für alle jeden Alters, in je-*

der Altersphase halt anzubieten und sozusagen im gebotenen Rahmen des lebenslangen Lernens halt zu ermöglichen“ (12, 57). Weiterhin wird die Institution Volkshochschule für eine erste Annäherung an die Thematik als zugänglicher ausgewiesen verglichen mit Organisationen, deren Primäraufgabe offenkundig die letzte Lebensphase ist. „Das Hospiz hat immer einmal wieder auch „Tag der offenen Tür“. Aber es ist oft sozusagen wieder der neutralere Weg über die Volkshochschule, sich halt auch so zu informieren“ (12, 47).

Gleichzeitig wird deutlich, dass es durchaus Mut erfordert, sich als Einrichtung dieser Thematik zu stellen: „Also für uns ist klar, hier in der Volkshochschule, Leben und Sterben gehören zusammen. Also das ist ein Thema, vor dem auch keine Angst hat“ (11, 67).

6 Einordnung der Befunde und Ausblick

Die Befunde der hier vorgelegten explorativen Untersuchung vermitteln empirisch gestützt erste Einblicke in gestaltungsrelevante Faktoren im Planungsprozess von Bildungsangeboten an Volkshochschulen im inhaltlichen Kontext von Sterben und Tod. Es konnte gezeigt werden, dass es Planenden gelingt, pädagogische Handlungsspielräume zu nutzen und eine Thematik im Programm der Einrichtungen zu platzieren, die in der EB/WB eher als Randthema erscheint, in alltäglichen Lebenszusammenhängen von Menschen jedoch eine Reihe von existenziellen Fragen aufwirft. Wichtige Voraussetzungen für die Planung der entsprechenden Bildungsangebote sind auf Basis der hier beschriebenen Befunde: ein institutionell verankertes Bildungskonzept, das konsequent im Sinne einer Programmatik des lebenslangen Lernens ausgelegt wird, eine offene Haltung der Planenden gegenüber Anregungen von außen, die Gestaltung externer Kooperationen sowie eine interessierte und angstfreie Haltung von Planenden gegenüber Sterben und Tod und der Wille, diese Lebensereignisse bildungspraktisch bearbeitbar zu machen. Für weiterreichende Aussagen zum Planungshandeln im Kontext dieser Thematik sind allerdings vertiefende Analysen auf einer breiteren empirischen Basis notwendig, sowohl zu den einzelnen gestaltungsrelevanten Faktoren als auch dazu, wie diese im Planungsprozess ineinandergreifen. Die hier vorgelegten Befunde bieten dafür erste Anregungen. Vertiefend interessiert beispielsweise, welche fachlichen und sozialen Diskurse zu Sterben und Tod von den Planenden rezipiert werden und wie, darauf Bezug nehmend, Entscheidungen zu Inhalten und Themen gefällt werden. Darüber hinaus interessiert, welche Perspektive Planende anderer Bildungseinrichtungen – hier einbezogen auch solche in konfessioneller Trägerschaft – gegenüber der Thematik einnehmen und inwieweit sie sich hierfür zuständig fühlen oder auch nicht. Insgesamt lässt sich die Thematik von Sterben, Tod und Endlichkeit aus der organisierten EB/WB nicht begründet ausschließen (vgl. Pöggeler 1989; Moon 2009; Kruse 2012; Nittel 2013; Kulmus 2020). Denn „auch das Unhintergehbare kann sich mit unterschiedlichen Strategien und Perspektiven verbinden, die jeweils andere Umgangs- und Bewältigungsmechanismen beinhalten“ (Pierburg 2022, S. 45) und somit für institutionalisierte Lern- und Bildungsprozesse offengehalten werden.

Literatur

- Arnold, R. (2006). Abschiedliche Bildung. Anmerkungen zum erwachsenenpädagogischen Verschweigen des Todes. *Report* (29) 3, 19–28.
- Brandt, D. & Kilian, L. (2021). *Sterben, Tod und Trauer als Themen der Erwachsenenbildung*. <https://wb-web.de/material/beratung/sterben-tod-und-trauer-als-themen-der-erwachsenenbildung-1.html>.
- Brommer, J. (1989). *Sterben und Tod als Lernbereich der Erwachsenenbildung. Eine explorative Studie zum Lehr-Lerngeschehen im Themenbereich Sterben und Tod*. Peter Lang.
- Fleige, M., Gieseke, W., von Hippel, A. & Stimm, M. (2022). *Berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen. Zugänge zum lebenslangen Lernen*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b19878>.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). VS Verlag.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. wbv. <https://doi.org/10.3278/42/0022w>.
- Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*, 165–173. Kohlhammer.
- Hippel, von A. (2023). Programmplanung. In R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (Hrsg.), *Wörterbuch der Erwachsenen- und Weiterbildung*, 348–351. utb. <https://doi.org/10.35468/wbeb2022-235>.
- Huck, K. & Petzold, H. (1984). Death Education, Thanatagogik-Modelle und Konzepte. In I. Spiegel-Rösing & H. Petzold (Hrsg.), *Die Begleitung Sterbender: Theorie und Praxis der Thanatotherapie. Ein Handbuch*, 501–576. Junfermann.
- Käpplinger, B. (2008). Programmanalyse und ihre Bedeutung für Pädagogische Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9 (1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/728>.
- Kellehear, A. (2017). Current Social Trends and Challenges for the Dying Person. In N. Jacoby & M. Thönnies (Hrsg.), *Zur Soziologie des Sterbens. Aktuelle theoretische und empirische Beiträge*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11874-7_2.
- Körper, K., Kühlenkamp, D., Peters, R., Schlutz, E., Schrader, J. & Wilckhaus, F. (1995). *Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen – Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region*. Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen.
- Kruse, A. (2012). Die Existenz bis in den Tod geöffnet halten. Bildungsperspektiven des letzten Abschieds. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, (19) 1, 41–45.
- Kulmus, C. (2020). Endlichkeit als Horizont für Bildung? Biografisches Lernen gegen den Stillstand und für ein gutes Leben im Alter. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 41, 2–7.
- Moon, P. J. (2009). Memento mori: is there room for death in lifelong learning? *International Journal of Lifelong Education*, 28 (3), 311–321. <https://doi.org/10.1080/02601370902798996>.

- Nittel, D. (2013). Sterben und Tod aus Sicht des lebenslangen Lernens: makrodidaktische Überlegungen. *Erwachsenenbildung: Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 59 (3), 111–115. <https://doi.org/10.3278/EBZ1303W111>.
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2013) (Hrsg.). *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand. Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-28201-0>.
- Pierburg, M. (2021). Alltagsleben und Alltagssterben. Die Arbeit am (Nicht-)Wissen über das Sterben. In T. Benkel & M. Meitzler (Hrsg.), *Wissenssoziologie des Todes*, 159–174. Beltz Juventa.
- Pierburg, M. (2022). Sterben vermitteln? Der Bildungskontext der ehrenamtlichen Sterbebegleitung. *Forum Erwachsenenbildung. Die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 55 (3), 44–45.
- Pöggeler, F. (1989). Sterben und Tod als Problem und Aufgabe der Bildung beim Älterwerden. *Katholische Bildung*, 90 (4), 224–235.
- Thöne-Geyer, B. (2023). Bildungsangebote im Kontext von „Sterben und Tod“ an Volkshochschulen. Eine explorative Untersuchung mit dem digitalen VHS-Programmarchiv. *Volkshochschulen in Berlin, Online-Journal*, 1, 39–47. <https://www.vhs-foerdersellschaft-berlin.de/journal/>.
- Wittwer, H., Schäfer, D. & Frewer, A. (2020). *Handbuch Sterben und Tod. Geschichte – Theorie – Ethik* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage), VIII–X. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05762-4>.
- Zich, K. & Sydow, H. (2015). *Palliativversorgung. Sterbeort Krankenhaus – Regionale Unterschiede und Einflussfaktoren*. W. Bertelsmann. https://faktencheck-gesundheit.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_VV_FCG_Sterbeort-Krankenhaus.pdf

Autorin

Bettina Thöne-Geyer, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Organisation und Programmplanung am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung.

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 29. August 2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 29th August 2024.



Bildung im hohen Alter – geragogische Impulse für die Erwachsenenbildung

ELISABETH BUBOLZ-LUTZ IM INTERVIEW MIT CLAUDIA KULMUS

Zusammenfassung

In diesem Gespräch zwischen Claudia Kulmus und Elisabeth Bubolz-Lutz, Seniorprofessorin für Geragogik/Altersbildung an der Universität Duisburg-Essen, wird Bildung im hohen Alter verhandelt. Dabei werden zentrale Aspekte einer geragogisch-erwachsenenpädagogischen Perspektive miteinander verknüpft. Es geht um die Vielfalt an Charakteren und Erfahrungen im Alter, um informelles Lernen in Quartiersprojekten und in ehrenamtlichem Engagement. Bildung im sehr hohen Alter wird zum einen als abschiedlich und zum Lebensende hin rückblickend, versöhnlich und tröstlich verstanden. Zum anderen wird sie aber auch – entsprechend der Entwicklungsaufgabe „Generativität“ – als zukunftsorientiert im Hinblick auf das Leben der kommenden Generationen beschrieben. Gerade für die letzte Lebenszeit gilt ein ganzheitliches Verständnis von Bildung, das sich stärker als bisher vom Wissen und Verstehen auf das Erleben, (Mit-)Fühlen, Wollen und Handeln hin ausrichtet. Schließlich wird die Vielfalt an Bildungsmöglichkeiten gerade auch über kulturelle Bildung wie intergenerational angelegte Schreibwerkstätten und Literaturkurse thematisiert. Diese werden als bedeutsame Anstöße zu einem öffentlichen Diskurs gedeutet. Betont wird die Notwendigkeit einer eher begleitenden und dialogischen Lernunterstützung, die Begegnung ermöglicht und auf das Erleben von Verbundenheit setzt.

Stichwörter: Alter; Bildung; Endlichkeit; Selbstbestimmung; Generativität

Abstract

In this discussion between Claudia Kulmus and Elisabeth Bubolz-Lutz, senior professor of geragogy at the University of Duisburg-Essen, education in old age is discussed. Central aspects of a geragogical and adult education perspective are linked together. It is about the diversity of characters and experiences in old age, about informal learning in neighbourhood projects and voluntary work. On the one hand, learning in very old age is understood as a farewell and, towards the end of life, retrospective, conciliatory and comforting. On the other hand, it is also described – in line with the development

task of ‚generativity‘ – as future-oriented with regard to the lives of future generations. A holistic understanding of education applies to the last period of life in particular, which is oriented more strongly than before from knowledge and understanding towards experiencing, compassion, willingness and action. Finally, the diversity of educational opportunities, particularly through cultural education such as intergenerational writing workshops and literature courses, is also addressed. These are interpreted as significant impulses for public discourse. The need for more accompanying and dialogue-based learning support that enables encounters and focuses on the experience of connectedness is emphasised.

Keywords: Age; education; finiteness; self-determination; generativity

Hintergrund

Ausgangspunkt des folgenden Textes war eine Anfrage für einen Beitrag zum Thema hohes Alter, Bildung und Endlichkeit von mir als Juniorprofessorin für Erwachsenenbildung an die Seniorprofessorin für Geragogik Elisabeth Bubolz-Lutz. Aus dieser Anfrage hat sich ein schriftliches Gespräch entwickelt. Elisabeth Bubolz-Lutz ist außerplanmäßige Seniorprofessorin an der Universität Duisburg-Essen für „Geragogik/Altersbildung“ im Handlungsfeld der Bildungswissenschaft. Sie hat bereits im Jahr 1976 als Co-Herausgeberin mit Professorin Hilarion Petzold einen Sammelband „Bildungsarbeit mit alten Menschen“ veröffentlicht. Über mehr als zwanzig Jahre hinweg leitete sie das frühere „Forschungsinstitut Geragogik“ in Witten und ist seitdem in unterschiedlichen Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Bildung und Engagement Älterer tätig. Inzwischen – fast 75 Jahre alt – lebt sie in Monheim am Rhein und ist nun selbst begeisterte Teilnehmerin an Bildungsangeboten, speziell zum „Biografischen Schreiben“, und einem intergenerationellen Friedensprojekt, von dem sie berichtet.

Elisabeth Bubolz-Lutz und mich eint das Interesse am Thema Alter sowie ein Bezug zur Erwachsenenbildung. Die Anfrage für den Beitrag war relativ offen formuliert, aber mit einer Reihe von Fragen versehen, die uns interessieren würden. Elisabeth Bubolz-Lutz hat ihrerseits diese Fragen statt in einen „klassischen“ Theoriebeitrag in ein wissenschaftliches Gesprächsformat verwandelt – unter anderem mit Verweis auf Freiheiten, die mit einer wissenschaftlichen Tätigkeit im späteren Forschendenleben einhergehen: nämlich entlastet von der Notwendigkeit, einer zunehmend standardisierten Struktur von Einleitung, Forschungsstand, Methodenkapitel, Ergebnisdarstellung und Diskussion zu folgen, andere Textformen entwickeln und nutzen zu dürfen. Diesen Gesprächsentwurf habe ich um wenige weitere Fragen ergänzt, die Elisabeth Bubolz-Lutz wiederum mit aufgenommen hat.

Am Ende ist ein schriftliches wissenschaftliches Gespräch entstanden, das sowohl theoretisch-wissenschaftlich fundiert die Themen hohes Alter, Endlichkeit und Bildung erörtert, als auch in großer Nahbarkeit zeigt, wie sehr uns alle, erst recht in der zweiten Lebenshälfte, dieses Thema betrifft.

Claudia Kulmus: Wie sind Sie zum Thema „Bildung im hohen Alter“ gekommen? Was war und ist Ihr persönlicher Hintergrund?

Elisabeth Bubolz-Lutz: Wie so oft im Leben hat auch bei mir zunächst der persönliche Entdeckergeist eine Rolle gespielt: Ich war damals an einer Fachschule für Sozialpädagogik und Sonderpädagogik tätig und habe Erzieherinnen ausgebildet, mich also mit Kleinkindpädagogik beschäftigt. Auch in der Jugendarbeit war ich bereits engagiert gewesen. Da war das Alter für mich ein neues, bisher noch kaum erschlossenes Forschungs- und Handlungsfeld. Bei Aufbau von etwas Neuem mitzuwirken, das hat mich gereizt. Vor fünfzig Jahren gab es in Deutschland die Geragogik als wissenschaftliche Disziplin und Praxis der Altersbildung erst ansatzweise. Später kam die Betroffenheit als Tochter einer an Demenz erkrankten Mutter hinzu. Ich wohnte mit meiner jungen Familie weit weg und war in dieser Zeit in Gesprächskreisen für pflegende Angehörige aktiv. Jetzt stehe ich selbst an der Schwelle zum höheren Alter, und ich erlebe das Älterwerden inzwischen mit einem lachenden und einem weinenden Auge. Danach gefragt, was mir aus heutiger Perspektive in Bezug auf eine Bildungsarbeit mit Menschen in sehr hohem Alter am Herzen liegt, kann ich nun als „Insiderin“ sprechen. Ich kann das zur Sprache bringen, was ich derzeit an der Schwelle zum hohen Alter erlebe und was ich mir und meiner Generation für die Zukunft von der Erwachsenen- und Altersbildung wünsche.

Claudia Kulmus: Die Erwachsenenbildung hat ihre Angebote für Menschen im hohen Alter und zum Lebensende hin eher selten „zu Papier gebracht“. Heißt das: Wir stehen erst am Anfang?

Elisabeth Bubolz-Lutz: Ich denke, dass die Praxis vor Ort viel mehr bietet, als sich in einschlägigen Veröffentlichungen findet. Wir, die wir in der Forschung tätig sind, haben unseren eigenen Blick eher verengt und übersehen dabei die Vielfalt der existierenden Formate für „lebensbegleitende Bildung bis zuletzt“. Wenn wir über Bildung mit Menschen im hohen Alter sprechen, schauen wir verkürzt auf die Angebotspalette der klassischen Erwachsenenbildung, in der das „Älterwerden“ nicht allzu häufig als Bildungsthema benannt wird. *Wir denken an Bildungsangebote in institutionell organisierten Komm-Strukturen* und nehmen die zahlreichen, von älteren und alten Menschen genutzten Möglichkeiten des alltagsnahen, also informellen Lernens, selten in den Blick: Bildung ereignet sich in vielen selbstorganisierten Initiativen, in Quartiersprojekten und Netzwerken, im ehrenamtlichen Engagement, ebenso in betrieblichen Kontexten. Auch stehen vielen von uns Alten im Alltag durch die Digitalisierung und die Medien vielfältige Informations- und Kommunikationskanäle offen, oft mehr, als wir eigentlich nutzen können.

Es gibt aber auch noch einen anderen Grund, warum es auf den ersten Blick so scheint, als gehörten „Bildung und Alter“ nicht zueinander. Bildung als „Angebote“ zu denken, die von außen auf die Konsumenten treffen, wird dem Erfahrungswissen und den Potenzialen von Menschen im hohen Alter nicht gerecht. *Wir fragen zu selten, was wir von Hochaltrigen, von Menschen mit Krisenerfahrungen, von Sterbenden und Kranken lernen können.* Bildung geschieht in Wechselwirkungen – in Bildungsprozessen ver-

ändern sich beide Partner, beide lernen miteinander und voneinander, und dies ein Leben lang. Vielleicht sind wir zu wenig wissbegierig in Bezug auf das Altern? Bei den jungen Erwachsenen nehme ich inzwischen allerdings wieder mehr Offenheit wahr. Es freut mich, dass wir wieder gefragt werden, etwa in Bezug darauf, wie wir früher Kindererziehung und Beruf miteinander vereinbart haben.

Und als dritten Aspekt möchte ich unser verkürztes Bildungsverständnis ansprechen, das dazu beiträgt, die Chancen ungenutzt zu lassen, die sich auftun, wenn wir auch im Älterwerden neugierig bleiben wollen. *Wir sind in unserem Bildungsverständnis stark auf Wissen und Verstehen fokussiert – Erleben, (Mit-)Fühlen, Wollen und Handeln sind jedoch weitere zentrale Motoren für das Lernen.* Wir als die Alten wollen *angeregt, angefragt und bewegt werden*, und gleichermaßen wollen wir aktiv sein, *uns geistig und physisch bewegen, kreativ sein*, bis zuletzt. Die Gemeinschaft mit anderen, das Füreinander-Eintreten und aneinander Reiben – all das gehört zur menschlichen Entwicklung dazu. Insofern lässt sich Lernen auch als „Ko-Kreation“ verstehen.

*Claudia Kulmus: Was macht Menschen im hohen Alter aus? Was glauben Sie, sollten wir als Erwachsenenbildner*innen über das Älterwerden unbedingt wissen?*

Elisabeth Bubolz-Lutz: Es ist nicht das *kalendarische* Alter, das beim Lernen und der Lernfähigkeit im Alter den Takt angibt, sondern die Lebenssituation. So rechnet die Gerontologie die *fitten und mobilen* Alten dem sog. „dritten Alter“ zu, die (bewegungs-)eingeschränkten Personen dem „vierten Alter“ und die dem Tod näherkommenden dem „fünften Lebensalter“. Auch hier gilt es also, nach Lebensphasen zu differenzieren und den Blick zu weiten: *Je länger Menschen leben, desto größer ist die Vielfalt der Erfahrungen und der Charaktere.* Wir sprechen hier von „Psychovariabilität“. Insofern kann man nicht von „den Alten“ als Zielgruppe sprechen. Was insbesondere Menschen beim Älterwerden unterscheidet, ist zudem die *individuelle Lebenslage*. Wir wissen, dass bereits im frühen Leben entscheidende Weichen für die erlebte Lebensqualität im Alter gestellt werden, etwa hinsichtlich von Ernährung, Wohnen, finanziellen Verhältnissen und Bildungschancen. Was mich erschüttert: dass sich die Benachteiligungen bis ins hohe Alter fortsetzen. *Es gibt also biografisch bedingte ungleiche Chancen für ein erfülltes und gesundes Älterwerden und auch für Bildung im Alter.* Hinzu kommen dann noch aktuelle für das hohe Alter typische Lebensherausforderungen, etwa, wenn ein Partner pflegebedürftig wird und die Fürsorge für ihn über die eigenen Kräfte geht. Dass es hier seitens der Erwachsenenbildung zu Ausgleichsbemühungen und unterstützenden Bildungsangeboten kommen sollte, steht außer Frage.

Eines ist jedoch Menschen, deren Lebensspanne, Gesundheit und Produktionskraft begrenzt ist und die darum wissen, in unserer Gesellschaft *gemeinsam* zu eigen: *Sie wollen nicht zum Objekt von Zuwendung gemacht werden.* Sie möchten, dass man ihnen im Rahmen ihrer Möglichkeiten Entscheidungs- und Handlungsspielräume zuerkennt und dass man ihnen Gestaltungsoptionen lässt oder erstmals bietet, damit sie im Hinblick auf ihr eigenes Leben wirksam werden können. Das heißt im Klartext: Auch wenn Kompetenzen schwinden, sich Beschränkungen zeigen und die Verletzlichkeit zunimmt, gilt für mich: Ich möchte, dass *nicht über mich hinweg*, sondern *mit*

mir kommuniziert wird. Ich möchte gefragt werden. Das macht den Unterschied im Hinblick auf ein Leben und auch einen würdigen Abschied vom Leben aus. Auf unserem Erkenntnis- und Lernweg wollen wir *begleitet* und nicht *bevormundet* werden. Aber auch hier zeigen sich Unterschiede: Nicht jede/r hat gelernt, die eigenen Spielräume zu nutzen. Auch das kann in Bildungsprozessen eingeübt werden.

Claudia Kulmus: Was gilt es denn, in Bezug auf die „Endlichkeit“ – oder wie auch immer man die Begrenztheit menschlicher Lebenszeit nennen könnte – zu lernen? Für mich ist das gar nicht negativ, defizitär oder nur problembehaftet assoziiert, sondern auch als etwas, das das Leben abrundet. Aber es wirft – auch theoretisch – eben Fragen nach Lernen und Bildung auf. Ich freue mich, wenn Sie dazu etwas sagen möchten.

Elisabeth Bubolz-Lutz: Ich selbst bin mittendrin in diesen Fragen – und es ist nicht nur ein einziges Gefühl, das dominiert: Angst, Neugier und Zuversicht haben durchaus *nebeneinander* Platz und wechseln sich ab in all ihren Schattierungen.

Darum, die eigene Endlichkeit zu begreifen und schließlich zu akzeptieren, kommt man an der Schwelle zum hohen Alter kaum herum: Liebgewordene Menschen aus der eigenen Generation sterben, aber auch Verhältnisse verändern sich, so dass es gilt, das Abschiednehmen bewusst zu lernen. Es ist aber ein Unterschied, ob ich um meine Endlichkeit weiß oder ob ich mit dem Wissen um sie lebe, ob ich mich mit ihr vertraut gemacht habe. Eigentlich ist das ein Lernthema, das uns das gesamte Leben hindurch begleitet. Das Abschiednehmen schmerzt, und gleichzeitig eröffnet es neue Horizonte. „Abschiedlich leben zu lernen“ ist deshalb auch für die Erwachsenen- und die Altersbildung ein zentraler Lernaspekt, etwa auch in selbst organisierten Initiativen, in der kulturellen Bildung sowie in Literaturkursen und Schreibwerkstätten. Ich erinnere mich an eine Initiative alter Frauen in Frankfurt, die bereits in den neunzehnhundertneunziger Jahren das „Abschiednehmen“ konsequent einübte: Jede hatte sich täglich ganz bewusst von einem Gegenstand getrennt, hatte sich entschieden, ihn herzugeben. In der Gruppe wurden dann die Empfindungen und Erfahrungen miteinander geteilt. Eindrücklich war mir damals die Freude der Frauen über die eigenen Entscheidungsmöglichkeiten und die gemeinsame Suche nach den Gewinnen, die neben den Verlusten entdeckt wurden.

Claudia Kulmus: Kann denn dieses „abschiedliche“ Leben gelernt und gelehrt werden?

Elisabeth Bubolz-Lutz: Abschiedlich Leben erscheint mir eine Kunst zu sein. So hat schon Seneca von der „ars moriendi“, der Kunst zu sterben, als der „ars vivendi“, also der Lebenskunst, gesprochen. Es ist die Kunst, vom Ende her auf das eigene Leben zu blicken und damit die gewohnte nach vorn gerichtete Perspektive aufzugeben. Der versöhnliche Blick zurück auf das, was war, ermöglicht wohl, das Heute als kostbar wahrzunehmen und dem eigenen Ende gelassener entgegenzusehen. Wer seiner eigenen Sterblichkeit ins Auge blickt, kann leichter ein Gefühl dafür gewinnen, was wesentlich ist im Leben und letztlich zählt.

Die besondere (Lern-)Herausforderung und Entwicklungsaufgabe besteht darin, sich auch mit den Widrigkeiten und den Narben des Lebens anzufreunden, sie als Teil

des eigenen Lebens zu sich zu nehmen. Wenn ich Traumatisches oftmals nicht vergeben und dem Einzelnen nicht vergeben kann, so kann ich doch zumindest dem *Leben vergeben*, so wie es für mich persönlich geworden ist. Das ist ein kontinuierlicher Lernprozess: einverstanden zu sein damit, immer wieder loslassen zu müssen – bis zuletzt. Hier kann die Literatur, und speziell das Lesen von Gedichten, anregend und tröstlich sein. Den Dichter*innen in ihrem Selbstaussdruck, dem Rhythmus und den von ihnen gezeichneten Bildern zu folgen, regt uns an, uns mit all unseren Sinnen für das Unbegreifliche zu öffnen. Auch eigenes Schreiben von Versen und Texten kann anregen, das zunächst für uns Unaussprechliche und Angstauslösende eines nahenden Endes zur Sprache zu bringen und damit greifbar und gestaltbar zu machen. In jedem Fall machen es uns innere Bilder und (Glaubens-)Vorstellungen leichter, Unabwendbares anzunehmen. Auch den „roten Faden“ im eigenen Leben aufzuspüren und nachzuzeichnen kann versöhnen.

Jedenfalls sollten wir bedenken, dass wir in unseren Bildungsbemühungen nicht davon ausgehen, es gäbe einen „richtigen“ oder einen „falschen“ Umgang mit dem Thema unserer Endlichkeit. Es gibt viele ganz unterschiedliche Wege, damit umzugehen. Diese Wege kann man anschauen und daraufhin befragen, wozu sie gut sind und wohin sie führen. Bildung ist ja stets ein Prozess, ein Bemühen, um den eigenen, ganz persönlichen Weg zu verstehen und ihn zu gehen.

Claudia Kulmus: Was motiviert Menschen zum Lernen – gerade in herausfordernden Lebenssituationen wie Erkrankungen, Pflege oder Immobilität?

Elisabeth Bubolz-Lutz: Resilienzforschung wie auch Sozialpsychologie geben Hinweise darauf, was Menschen auch unter schwierigen Bedingungen über die gesamte Lebensspanne hinweg zum Lernen motiviert. *Die Geragogik hat ein Modell entwickelt, in dem sechs zentrale lernförderliche Aspekte benannt werden.* Veränderungsbereitschaft, Flexibilität und psychische Widerstandsfähigkeit, Krisen und Katastrophen ohne dauerhafte Schäden zu überstehen, werden begünstigt, unsere Lernfreude und unsere Entwicklung werden gefördert, wenn wir

- unsere eigene Situation begreifen und verstehen können,
- Wahlfreiheit und Selbstbestimmungsmöglichkeiten erhalten,
- uns als selbstwirksam und handlungsfähig erleben,
- einen sicheren (Lern-)Ort und „Rahmen“ haben, speziell durch eine kompetente Lernbegleitung,
- in unserem Leben und Lernen einen Sinn erkennen, und
- uns einer Gemeinschaft zugehörig, anerkannt, wertgeschätzt und mit anderen verbunden fühlen und gemeinsam auch körperlich aktiv sind.

Menschen sind auf die genannten Aspekte jeweils ganz individuell unterschiedlich ansprechbar. Manche werden besonders durch das Erleben von Gemeinschaft motiviert, andere, eher verletzbare Personen, benötigen in besonderem Maße Sicherheit und eine zugewandte, konstante und kompetente Ansprechperson, die die eigene Entwicklung begleitet.

Claudia Kulmus: Gibt es ein Beispiel, welche Erfahrungen Sie selbst mit diesen drei Blickrichtungen der Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsorientierung von Bildung in Ihrem eigenen Leben und Älterwerden gemacht haben? Vielleicht können Sie von der biografisch orientierten Textwerkstatt berichten, an der Sie selbst teilnehmen? ... und davon, wie Sie die von Ihnen eben genannten lernförderlichen Aspekte in Ihrem eigenen Lernprozess wiederentdeckt haben.

Elisabeth Bubolz-Lutz: Davon will ich abschließend sehr gerne berichten – jedenfalls von einigen Facetten, die mir in der von mir besuchten Textwerkstatt wichtig waren und sind, und die mein Leben wirklich verändert haben.

Zunächst war meine Motivation zur Teilnahme an dem Angebot „Biografisches Schreiben“ dadurch motiviert, dass ich mich im Anschluss an meinen Umzug nach Monheim am Rhein dort zu Hause fühlen und ein paar Menschen kennenlernen wollte. Das war also zunächst mein *Wunsch nach Gemeinschaft, Vertrautheit und Verbundenheit*. Hinzu kam dann noch, dass ich etwas Neues erlernen wollte, was mich reizte. In meinem wissenschaftlichen Schreiben ging es ja selten um Eigenes und Persönliches – jetzt wollte ich Neues entdecken. Was ich dann dort erlebte, war für mich äußerst bewegend: Menschen unterschiedlichen Alters kamen auf mich zu, fragten nach, waren neugierig auf mich, nahmen mich in ihren Kreis auf.

Von besonderer Bedeutsamkeit war dann mein *Erleben der kompetenten Lernbegleitung* – hier erfuhr ich am eigenen Leib, wie gut es tut, wenn jemand *Sicherheit* gibt, Regeln der Kommunikation erläutert, Impulse zum Verfassen von Texten bietet, zuhört, das Interessante und Gelungene hervorhebt und zudem die Kriterien verdeutlicht, die seiner Einschätzung zugrunde liegen. Der sichere und so betont freundlich gestaltete Lernort – das Ulla-Hahn-Haus – bot *Schutz* und *Anregung* zugleich.

Es folgten originelle Impulse zu Themen und Textformaten, zu denen wir zum Schreiben ermutigt wurden. Eine halbe Stunde Textarbeit, dann Vorlesen in der Runde und wohlwollendes Nachfragen und Sprechen über den eigenen Text, auch Rückmeldungen geben, wie das gesprochene Wort der anderen ankam.

Ein außergewöhnliches Erlebnis war für mich die Teilnahme an einem dreiteiligen intergenerationellen Workshop zum Thema „*Gegen die Sprachlosigkeit und über den Wunsch nach Frieden*“. Im November 2023 trafen sich acht Personen zwischen 12 und 74 Jahren über drei Abende hinweg – wieder unter fachlicher Begleitung unserer Literaturpädagogin Barbara Zoschke. Wir näherten uns behutsam den Themen „Krieg“ und „Frieden“, malten dazu Plakate und sammelten Wörter, Gefühle und Bilder. Es folgten Zwiegespräche zum Kennenlernen, dann erste Textbausteine: Wie fühlt, wie hört sich Frieden an? – die Frage nach dem Jetzt. Dann die nach den Erinnerungen an Krieg und Frieden, und danach unsere Hoffnungen und Sehnsüchte nach Frieden. Für jeden so anders – aber von allen verstanden. Es folgte eine Lesung auf einer Gedenkfeier zum Volkstrauertag: Fünf von uns lasen vor dem Mahnmal einer trauernden Mutter ihren selbst erstellten Text vor. Nur unsere Stimmen waren zu hören – außer den Vögeln kein Laut. Nach der Feierlichkeit kam eine dreiundachtzigjährige Frau auf unser Grüppchen zu: „Eure Texte waren wundervoll. Ihr habt die Feier richtig aufge-

mischt“, und damit meinte sie, dass wirklich Wichtiges zur Sprache kam, das sonst kein Gehör findet.

In der Tat war es wunderbar. Jede/r von uns hatte sich getraut, einen *selbst ausgewählten* eigenen Text vorzutragen, die Stille auszuhalten, sich zu zeigen. Jede/r mit seinem ihm eigenen Ausdruck. Wir hatten eine *Wirkung* erzielt und waren ins *Handeln* gekommen. Sich in die Öffentlichkeit stellen – für den Frieden – angesichts des Krieges in der Ukraine hautnah, das war ein Zeichen gewesen, über das Private hinaus gab es einen tieferen *Sinn*, eine gesellschaftliche Bedeutsamkeit.

Die eben skizzierten Aspekte, die Motivation und Lernfreude auslösen, kann man also leicht wiederfinden, wenn man ein solches Bildungsangebot genauer unter die Lupe nimmt. Deutlich wird jedenfalls, wie hier Ko-Kreation ermöglicht wird.

Claudia Kulmus: Es wird ja oftmals davon ausgegangen, hochaltrige Menschen seien stark an der Vergangenheit orientiert. Gibt es dazu Erkenntnisse? Verengt die Gewissheit der bevorstehenden begrenzten Lebenszeit eher den Blick? Was sind Ihre Erfahrungen dazu?

Elisabeth Bubolz-Lutz: Auch wenn Menschen im höheren Alter oft Vergangenes in den Sinn kommt, sind viele von ihnen doch auf die Zukunft gerichtet. Es ist ja nicht so, als würden Ältere nur an sich selbst und ihr Ende denken – im Gegenteil kann sich angesichts der begrenzten Zeit der Horizont weiten: Wie viele alte Menschen engagieren sich für eine gerechte Welt, den achtsamen Umgang mit der Natur, das Aufhalten des Klimawandels oder auch gesellschaftliche Fragen – man denke an die „Omas gegen rechts“. Die Potenziale älterer und sehr alter Menschen werden oft übersehen. Dabei kann es sich unsere Gesellschaft gar nicht leisten, auf die Lebenserfahrung und das Wissen der älteren Generationen zu verzichten – sowohl im Rahmen ehrenamtlichen Engagements als auch in einer frei gewählten beruflichen Tätigkeit. Aber das ist es nicht allein: Gerade im hohen Alter erhöht sich die Lebensqualität und Lebensfreude erheblich, wenn gemeinsam eingeübt wird, neue Wege zu gehen. Es sollte deshalb viel mehr Angebote geben, in denen man bereits am Übergang in den „Ruhestand“ herausfinden kann, in welchem Bereich man tätig werden will und kann. Im Saarland etwa werden solche Kurse für „Longinas“ und „Longinos“ sehr gut angenommen.

Damit wird deutlich: Die eigene Entwicklung führt – auch im hohen Alter – durchaus zu Gestaltungsaufgaben der Zukunft. Eine kompetente Lernbegleitung gibt Reflexionsimpulse. Im Dialog werden gemeinsam Perspektiven entwickelt, der Stand der Entwicklung wird jeweils festgehalten.

In einem Bildungsprozess kann die Reflexion in *unterschiedliche* Richtungen gehen: Rückblicken auf das eigene Gewordensein, Bestandsaufnahme im „Hier und Jetzt“ und „Planung der Zukunft“. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit Freuden und Ängsten, der eigenen Endlichkeit, aber auch mit den Entwicklungen in den übergreifenden Zusammenhängen: in unserer Gesellschaft und in der Welt.

Claudia Kulmus: Das ist interessant, dass Sie zum Schluss auf die Bedeutsamkeit des Engagements für den Einzelnen, aber auch die Gesellschaft abheben. Ist das auch ein geragogisches Anliegen?

Elisabeth Bubolz-Lutz: So ist es. Der Blick auf den gesellschaftlichen Rahmen, auf die Lebensbedingungen in unserer Welt, das ist eine zentrale Perspektive.

Bildung im Alter will den Blick weiten: nicht nur auf uns selbst und unsere Beziehungen und persönlichen Lebenslagen, sondern auch auf die gesellschaftlichen Herausforderungen. Das Bedürfnis, anderen zu helfen und für sie bedeutsam zu sein, ist auch im hohen Alter spürbar. Andere zu unterstützen, kann bis zum Schluss noch Lebensmut geben. Deshalb ist es so wertvoll, wenn Hochaltrige im Austausch mit anderen gemeinsam reflektieren und sich engagieren. Dass dies auch öffentlich wahrgenommen wird, ist ein wichtiger erster Schritt. Es ermutigt Ältere, nicht nur ihre verletzte Seite zu leben, sondern auch ihre Stärken: sich einzubringen und zu Wort zu melden, mit Andersdenkenden ins Gespräch zu kommen, zu den eigenen Überzeugungen zu stehen. Die jüngsten politischen, durchaus krisenhaften politischen Entwicklungen zeigen uns, wie wichtig es ist, dass die Generationen ganz bewusst das Gespräch miteinander suchen, etwa dazu, welche Werte uns als Gesellschaft in die Zukunft tragen können. Hier hat eine kompetent begleitete Bildung – sowohl in institutionellen als auch in lebensweltlichen Kontexten – ihren Platz und ihre besondere Bedeutsamkeit, und zwar gerade für und durch Menschen in den späten Lebensphasen.

Claudia Kulmus: Liebe Elisabeth Bubolz-Lutz, ich danke Ihnen für das Gespräch!

Literatur

- BAGSO (2019). *Neugierig bleiben: Bildung und Lernen im Alter* (2., überarb. Aufl.). https://www.bagso.de/fileadmin/user_upload/bagso/06_Veroeffentlichungen/2019/Neugierig_bleiben.pdf.
- Bubolz-Lutz, E. (2017). Nonformal-selbstbestimmt: Selbstbestimmtes Lernen im Alter am Beispiel des „Denk-Raum 50 plus“. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 24(4), 30–32.
- Bubolz-Lutz, E., Engler, S., Kricheldorf, C. & Schramek, R. (2022). *Geragogik: Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch* (2., erw. und überarb. Aufl.). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-040693-3>.
- Bubolz-Lutz, E. & Schramek, R. (2022). Motivationsorientiertes Lernen: Ein neues didaktisches Konzept. *Bundesnetzwerk Bürgerengagement* (bbe-Newsletter) (14), 1–12. https://www.b-b-e.de/fileadmin/Redaktion/05_Newsletter/01_BBE_Newsletter/2022/07/BBE-Newsletter-14-Schramek_Bubolz-Lutz.pdf.

1 Als Literaturhinweis für die Leserinnen und Leser möchte ich besonders auf das „Motivationsorientierte Lernen“ und den „Motivationsstern“ hinweisen, den Elisabeth Bubolz-Lutz zusammen mit Renate Schramek veröffentlicht hat (Bubolz-Lutz & Schramek 2022). Hier verweisen die Autorinnen auf die Komplexität von Lernmotiven oder (in meiner Sprechart) Lerngründen. Sie geben damit zugleich methodische Anregungen für die Klärung von Lerninteressen und -bedarfen in organisierten Lernsettings und in informellen Selbstlernprozessen. Ein zweiter Hinweis ist vielleicht auch noch interessant: Die Texte der oben beschriebenen intergenerationellen Textwerkstatt liegen – von der Stadt Monheim herausgegeben – seit kurzer Zeit in gedruckter Form vor (Stadt Monheim am Rhein 2024).

- Kast, V. (Hrsg.) (2018). *Diese vorüberrauschende einzige blaue Welt: Gedichte zu Trauer, Tod und der Liebe zum Leben*. Patmos Verlag.
- Petzold, H. G., Horn, E. & Müller, L. (Hrsg.) (2011). *Hochaltrigkeit: Herausforderung für persönliche Lebensführung und biopsychosoziale Arbeit*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92740-4>.
- Stadt Monheim am Rhein (Hrsg.) (2024). *Gegen die Sprachlosigkeit: Texte aus einem intergenerationellen Schreibworkshop über den Wunsch nach Frieden – unter Leitung von Barbara Zoschke*. Ulla-Hahn-Haus.
- Steinfurt-Diedenhofen, J. (2023). *Bildungsarbeit mit älteren Menschen: Reflexions- und Handlungswissen für die Soziale Arbeit*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-042180-6>.

Interviewte

Elisabeth Bubolz-Lutz, Prof. (em.) Dr., Seniorprofessorin für Geragogik/Altersbildung an der Universität Duisburg-Essen

Interviewerin

Claudia Kulmus, Prof. Dr., Juniorprofessorin für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 29. August 2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 29th August 2024.



Ein Nachdenken über Altersdemenz und Endlichkeit, Bildung und Lernen

Die Aufgaben von Volkshochschulen und ihre möglichen Beiträge

ERNST DIETER ROSSMANN

Zusammenfassung

Die anwachsende Zahl der Menschen, die unmittelbar von Demenz und deren Angehörige und Umfeld mittelbar mit betroffen sind, wirft die Frage auf, was die Volkshochschulen in der Aufklärung über Demenz, in der Vorbeugung und im Erhalt von Teilhabe durch begleitendes Lernen leisten können. Die Demenzstrategie der Bundesregierung erwartet eine stärkere Öffnung der Bildungseinrichtungen für die Betroffenen. Für die Volkshochschulen stellt eine solche Orientierung auf elementare Teilhabe und Erhaltungslernen eine besondere Herausforderung dar. Bisher gibt es im Rahmen der allgemeinen Erwachsenenbildung nur sehr wenige Angebote für unmittelbar von Demenz Betroffene, obwohl die Volkshochschulen mit ihrer Ortsnähe, Flexibilität und Breite der Programmbereiche gute Voraussetzungen bieten können. Der Beitrag plädiert daher für eine starke Rolle der Volkshochschulen beim Thema Demenz und als wichtiger Akteur in Gesellschaften des langen Lebens.

Stichwörter: Demenz; Demenzstrategie; Erhaltungslernen; Prävention; Volkshochschule; Teilhabe

Abstract

The growing number of people who are directly affected by dementia with their relatives being indirectly affected, raises the question of how adult education centers can contribute to information, prevention and participation through providing educational offers and learning support. The German government's dementia strategy expects educational institutions to be more open to those affected. Adult education centers are quite challenged by such an orientation towards basic participation and maintaining competencies for those affected. Up to now, there have been only few programs for those directly affected by dementia, although the adult education centers as local an-

chored, flexible institutions with their wide range of program areas and topics can provide supportive conditions for learning about and with dementia. The article therefore advocates a strong role for adult education centers in the field of dementia and as an important player in societies of long life.

Keywords: Dementia; dementia strategy; maintenance learning; prevention; adult education centre; participation

1 Schlaglichter aus einer kleinen Chronologie zum Thema

Im Geleitwort zur letzten offiziellen Standortbestimmung der Volkshochschulen aus dem Jahr 2011 stellt die damalige Präsidentin des Deutschen Volkshochschulverbandes Rita Süßmuth programmatisch fest: „Bildung für alle, unabhängig von sozialer Schicht, Geschlecht, Bildungsabschluss und Alter, Religion, Weltanschauung und Staatsangehörigkeit. Das gehört zum Grundverständnis der Volkshochschulen. Niemand darf ausgeschlossen werden.“ (Deutscher Volkshochschulverband 2011, S. 6)

Dennoch dringt das Bekenntnis zu Teilhabe und Inklusion in diesem Grundsatzdokument noch nicht ausreichend bis auf die konkrete Ebene zur Bildung von Menschen mit einer geistigen Behinderung oder einer Demenz durch. Der mit Recht selbstbewusst verkündete Reichtum des Programms der Volkshochschulen enthält einen längeren Abschnitt „Gesundheitsbildung und Prävention“, der Stichworte nennt für spezielle Angebote für Ältere im Kontext der Bedürfnisse einer immer älter werdenden Gesellschaft. Die Erkrankungen an Demenz treten in diesem Kontext als konkrete Bedarfe an Teilhabe und Konzepten für Lernen bzw. Bildung bei gravierenden persönlichen Einschränkungen jedoch nicht auf, obwohl die verschiedenen Formen der Demenz doch schon damals in ihrer Verknüpfung mit dem demografischen Wandel und der wachsenden Zahl an Menschen in höherem und sehr hohem Alter gegenwärtig gewesen sind. Als seinerzeitiger Vorsitzender des DVV, der mitverantwortlich war für diese Standortbestimmung, ist dies eine kritische Rückfrage auch an die eigene Neigung zur Verdrängung, die man an diesem Punkt dann an sich selbst stellen muss. Auch die Wissenschaft hat über viele Jahre diesem Thema nicht die Aufmerksamkeit gegeben, die es angesichts der Millionen von Betroffenen haben müsste, wenn z. B. das ja wirklich voluminöse und standardsetzende Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Tippelt & von Hippel 2018) und dessen zentraler Artikel zu „Bildung und Erwachsenenbildung im Alter“ (Kruse 2018) herangezogen wird.

Nach dem Jahr 2011 ist die Entwicklung bei den Volkshochschulen allerdings nicht stehen geblieben: Der Bundesvorstand des Deutschen Volkshochschulverbandes hat sich in den Jahren danach ungeachtet der fehlenden Schlüsselworte in der Standortbestimmung mit Inklusion und Teilhabe auseinandergesetzt, Projekte stimuliert und Partnerschaften begründet. Der Diversity-Ausschuss des Deutschen Volkshochschulverbandes arbeitet intensiv zu den Anforderungen einer Inklusion von Menschen mit allen Arten von Behinderung. Die Landesverbände entwickelten in den Folgejahren Konzepte auf Grund von Bestandsaufnahmen zur Inklusion und dazu dann

sehr konkrete Initiativen im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention, so z. B. der Volkshochschulverband Baden-Württemberg zusammen mit der Lebenshilfe Baden-Württemberg (Lebenshilfe Baden-Württemberg & Volkshochschulverband Baden-Württemberg 2018). Allein: Demenz als persönlichkeitsprägende Erkrankung und als Handicap und die Schlussfolgerungen und Konsequenzen hieraus für Inklusion in einem umfassenden Sinne einer das ganze Leben begleitenden Erwachsenenbildung bis in die letzten Lebensabschnitte hinein bleiben ausgespart.

Für die politische Seite ist ein zentrales Dokument die 2020 erstmals vorgelegte Nationale Demenzstrategie, die auf 137 Seiten Bundestagsdrucksache (19/20970) die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit einer Demenz an ihrem Lebensort auf- und ausbauen will. „In den Kommunen sollen mehr demenzsensible öffentliche Treffpunkte geschaffen werden, damit Menschen mit Demenz möglichst lange ihren Alltag aufrechterhalten und am gesellschaftlichen Leben teilhaben können. Hierzu gehört auch die stärkere Öffnung von Kultur-, Sport- und Bildungseinrichtungen für die Betroffenen“ (Deutscher Bundestag 2020, S. 27). Für die Gestaltung der Sozialräume für Menschen mit Demenz werden an gleicher Stelle „eine sektorenübergreifende Planung der Altenhilfe in den Kommunen“ für notwendig erklärt und sogenannte „Inklusive Quartiere“ gefordert.

„Haupt- und ehrenamtliche Akteure in den Bereichen Kultur, Bildung und Sport (...) arbeiten dabei kooperativ und vernetzt mit lokalen Demenznetzwerken zusammen und werden durch entsprechende Fach- und Koordinierungsstellen auf Landes- bzw. Regionalebene begleitet“ (Deutscher Bundestag 2020, S. 29). Bis 2022 sollten die insgesamt 27 Ziele und 162 konkreten Maßnahmen der Gesamtstrategie zur Demenz durch das zuständige Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend weiter operationalisiert werden, um dann 2026 eine Bilanz der Umsetzung zu ziehen und die Strategie weiterzuentwickeln. Man darf gespannt sein, ob danach unter den bisher 58 in der Unterrichtung durch die Bundesregierung aufgeführten Akteurinnen und Akteuren der Nationalen Demenzstrategie neben dem Deutschen Kulturrat e.V., der jetzt schon dabei ist, auch der Spitzenverband des Deutschen Sports und Organisationen aus der Bildung und hier speziell der Erwachsenenbildung wie der Deutsche Volkshochschulverband einbezogen werden. Es wäre gewiss angebracht.

Die Argumente hierfür wachsen: In einem profunden Gemeinschaftsartikel zum Thema „Demenzkrankungen in Deutschland: Epidemiologie, Trends und Herausforderungen im Journal of Health Monitoring“ aus dem August 2023, herausgegeben vom Robert Koch-Institut in Berlin, werden wichtige Anknüpfungspunkte von Bildung und Demenz herausgestellt. „Das Bildungsniveau ist ein wichtiger Prädiktor der Gesamtgesundheit und von Demenzen, wobei Personen mit hoher Bildung ein niedrigeres Demenzrisiko bzw. die Demenz einen langsameren und anderen Verlauf haben. Dieser Zusammenhang wird auf zwei indirekte Wege zurückgeführt: Besser gebildete Personen haben oft einen gesünderen Lebensstil und Bildung erhöht die kognitive Reservefähigkeit, die es ermöglicht, kognitive Abbauprozesse auszugleichen“ (Georges et al. 2023, S. 40).

Zu Prävention heißt es weiter: „Eine effektive Demenzprävention erfordert vor allem die Verringerung lebensstilbedingter Einschränkungen und Vorerkrankungen (...). Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Steigerung der körperlichen Aktivität zu, die etwa zwei von zehn Alzheimer-Demenz-Fällen in Deutschland begründet und somit einen der höchsten Effekte auf die Verringerung des Demenzrisikos haben könnte“ (Georges et al. 2023, S. 41). Für den kognitiven Bereich werden dazu der Erhalt der kognitiven Leistungsfähigkeit im Alter z. B. durch lebenslanges Lernen oder Gedächtnistraining angesprochen. „Nahezu allen Schutzfaktoren ist gemeinsam, dass sie sowohl das Risiko einer Demenz als auch das Risiko schwerer Krankheitsverläufe mindern können. Da bereits milde kognitive Einschränkungen mit einem erhöhten Demenzrisiko einhergehen können, erweist sich auch die frühzeitige Diagnose und Therapie von Demenz als wichtiges Element der Verzögerung schwerer Verläufe“ (Georges et al. 2023, S. 42).

Volkshochschulen sollten ihr Ziel, niemanden in seinem Lernen allein und zurückzulassen und Bildung für alle Menschen zu fördern, auch gegenüber Menschen mit einer Demenz und ihrem Umfeld einlösen. Erklärend und aufklärend, präventiv und mit sehr konkreten Lernmöglichkeiten. Die konzeptionelle wie praktische Umsetzung dieses Anliegens braucht jetzt einen neuen Schub auf allen Ebenen der Verbandsarbeit wie der Arbeit in den einzelnen Volkshochschulen, um dann mit Blick auf die Evaluation und Weiterentwicklung der Strategie im Jahr 2026 das Potenzial an Lernen und Teilhabe für Menschen mit einer aufkommenden und eingetretenen Demenz besser und stärker mobilisieren zu können.

2 Was sich im Grundsätzlichen verändern muss

A: Inklusion von Menschen mit einer Behinderung und hier auch ausdrücklich mit einer geistigen Behinderung in Prozesse der Erwachsenenbildung und deren Institutionen ist eingängiger als die Inklusion von Menschen mit einer Demenz. Offensichtlich sind Bildung und Lernen in der wissenschaftlichen Theorie wie dem Alltagsverständnis der Menschen und vieler Institutionen noch immer vorrangig damit verbunden, dass es um ein Mehr und ein Tiefer und ein Gehaltvoller und Komplexer an Bildung und Wissen geht, um Weiterbilden und Weiterlernen, Mehrwissen und neues Wissen, zusätzliche Kompetenz und mehr Handlungsfähigkeit. Dieses Ziel und das damit verbundene Verständnis von Lernen und dessen Förderung in den bisherigen Phasen der Bildungsbiografien kommen mit dem Wachsen und der Chronifizierung einer Demenz allerdings an Grenzen. Die Orientierung auf ein Erhaltungslernen, das sich vom Prinzip her auf das Abnehmende und Wenigerwerdende ausrichtet, ist dann eine grundsätzliche Umstellung, besonders für eine Volkshochschule. Es gilt, sich in die immer stärker schrittweise reduzierende Komplexität der Persönlichkeit einzufinden und mit den verbleibenden Kernen von Menschsein umzugehen. Das müssen die Betroffenen, so lange und so gut es ihnen möglich ist, begreifen und verarbeiten. Die zwangsläufig eintretenden Sprach- und Identitätsverluste müssen auch die Angehörigen sowie die weitere Lebensumwelt der Betroffenen lernen auf- und anzu-

nehmen und bei aller Unterschiedlichkeit der Beteiligten ganz konkret ein Leben von Subjekt zu Subjekt zu gestalten. Weshalb sollten dies nicht auch Volkshochschulen lernen können? An den Grenzen von Demenz und vor der Endlichkeit des Lebens wird das Lernen im wahrsten Sinne des Wortes dabei sehr elementar (Meyer & Meyer 2019).

B: In der Demenzstrategie der Bundesregierung (Deutscher Bundestag 2020) beziehen sich von 107 Seiten über 80 Seiten auf drei von vier Handlungsfeldern, nämlich a) „Menschen mit Demenz und ihre Angehörigen unterstützen“, b) „Die medizinische und pflegerische Versorgung von Menschen mit Demenz weiterentwickeln“ und c) „Exzellente Forschung zu Demenz fördern“. Damit bleiben noch 23 Seiten für ein viertes Handlungsfeld: die „Strukturen zur gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Demenz an ihrem Lebensort aus- und aufbauen“.

Das Potenzial an vielfältiger gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen im Vorfeld von Demenz und in dem sich langsam aufbauenden Prozess der Erkrankung über mehrere Stufen ist darin allerdings ungenügend thematisiert. Gerade für dieses Handlungsfeld von Prävention sind der Aufbau und die qualifizierte Ausstattung mit Fach- und Laienpersonal aller Art besonders notwendig und müssen möglich gemacht werden. Sie sind auch förderlich für die Lebensqualität vieler Hunderttausender Menschen und ihrer Angehörigen. Sie entlasten das knappe Fachpersonal an anderer Stelle und sie sparen in hohem Maß Kosten ein. Die Autorinnen des Reports im Journal von Health Monitoring von 2023 (Georges et al. 2023) berechnen den Mehrbedarf bei der Krankenversicherung und für die gesamte Gesellschaft auf jährlich über 20 000 Euro pro Person mit einer Demenz. Da dürfte sich jedes Jahr mit weniger ansteigender Demenz aufgrund von Teilhabe und personengerechtem Lernen umso mehr lohnen.

Die Pflege von elementarer Lebenskompetenz und die soziale Teilhabe auch bei schwersten Handicaps und Erkrankungen, die sich vom klassischen Verständnis von Bildung und Wissen und den dahinterstehenden Zuwachsprozessen im Lernen lösen, haben für Menschen, die von Demenz betroffen sind, in vielfacher Hinsicht ein großes Potenzial. Nötig sind der Aufbau von persönlichen Ressourcen, die Stärkung von Alltagskompetenzen, die Entwicklung von neuer Wahrnehmung auf sich und das Umfeld. Lernen ein Leben lang und Lernen bei allen müssen an dieser Stelle dann ganz konkret werden.

C: Dafür braucht es auch eine „neue öffentliche Sichtbarkeit der Demenzpatientinnen und -patienten und deren Integration in die Gesellschaft. Die mit der Erkrankung einhergehenden Stigmata und Ängste in der Bevölkerung und bei den Betroffenen tragen zu gesellschaftlicher Exklusion bei. Wünschenswert scheinen hier eine größere Akzeptanz und Sensibilität gegenüber der Erkrankung und ein breiteres Allgemeinwissen über Demenz in der Gesellschaft sowie eine frühzeitige Aufklärung über Krankheitsverläufe und zu möglichen Begegnungsstrategien zwischen Betroffenen und Nichtbetroffenen. Somit können Unsicherheiten und Unklarheiten, die für Patientinnen und Patienten sowie deren Angehörige ganz besonders zu Erkrankungsbeginn auftreten, reduziert werden“ (Georges et al. 2023, S. 45).

Tatsächlich ist die persönliche Sorge vor Altersdemenz in der Bevölkerung weit verbreitet. Nach Umfragen machen sich über 40 % der Menschen in Deutschland

große Sorgen, dass sie im Alter zum Pflegefall werden und unter Demenz leiden könnten. Unter den jungen Erwachsenen zwischen 14 und 34 Jahren sind es nach einer Studie der Vivida BKK sogar 69 %, und ebenfalls 69 % machen sich Sorgen, dass ihre Eltern oder Großeltern an Demenz erkranken werden (Vivida BKK 2020). Voraussetzen, dass die Zahlen der von Demenz Betroffenen von aktuell 1,8 Millionen Menschen bis 2050 auf 2,8 Millionen ansteigen könnten, dürften eher zu einer Verstärkung dieser Sorge beitragen.

Diese Sorge korrespondiert dann gleichzeitig mit vielen Formen der Verdrängung, die den Menschen in ihrer Psyche nun einmal als Mechanismen zur Verfügung stehen. Auch macht die Wahrnehmung von Demenz bei sich und anderen vor Schuldzuweisungen nicht halt bis hin zur Etikettierung als Strafe für ein Versagen und Unge-nügendsein. Dagegen braucht es dann breite, auf Fakten gegründete und verständliche Informationen, wie sie von Gesundheitsämtern, Betroffenenverbänden wie z. B. der Alzheimer-Gesellschaft und auch in seriösen Medien angeboten werden, und Netzwerke der direkten Ansprache von Zielgruppen wie der Öffentlichkeit im Allgemeinen und des persönlichen erklärenden Gespräches. Und nicht zuletzt müssen wir in der Gesellschaft insgesamt wie im persönlichen Umgang ein Denken und eine Sprache erlernen, die nicht auf Verzweiflung, Zwangsläufigkeit, Hilflosigkeit und Entmenschlichung verfallen und sie vielleicht sogar absichtlich erzeugen.

Im Zusammenleben und Miteinanderlernen von Menschen mit und ohne Demenz braucht es positiv prägende Begriffe und anerkennende Kernaussagen, die eine zuversichtliche Haltung und Respekt für Menschsein und vor Menschlichkeit ausdrücken – in der Gesellschaft insgesamt, in wichtigen Bildungsinstitutionen wie den Volkshochschulen und in der Begegnung von Mensch zu Mensch.

3 Was mögliche Beiträge von Volkshochschulen sind und noch mehr werden können

Wo Einrichtungen der Erwachsenenbildung auf Menschen mit einer Demenz treffen, müssen diesen gegenüber Respekt, Achtsamkeit, Anerkennung, Zuwendung zum Menschen, wie er ist und nur sein kann, erfahrbar und spürbar sein. Die Schriftstellerin Inge Jens hat mit Blick auf ihren schwer an Demenz erkrankten Mann Walter Jens, der über fünf Jahrzehnte einer der geistigen Koryphäen in Deutschland gewesen ist, den Satz geprägt: „Er ist ein Mensch und er bleibt ein Mensch“ (Jens 2016, S. 15). In diesem Sinne muss in der Erwachsenenbildung gelten: Wer an Demenz erkrankt ist, ist ein erwachsener Mensch und er bleibt ein erwachsener Mensch. Er wird nicht zum Kind. Lernen ist möglich, wenn auch gewiss anders und sehr elementar. Lebensfreude und Lebensfähigkeit sind erhaltbar – in besonderer Form, mit eingeschränkter Selbstständigkeit und mit viel Eigensinnigkeit und Rückzug in sich selbst.

Das möglichst gute Leben mit Demenz, sei es für die Erkrankten wie die Angehörigen und das weitere Umfeld, braucht nicht nur eine annehmende und aufnehmende Grundhaltung zu dieser Krankheit, sondern auch viele Kompetenzen im Umgang da-

mit. Dazu gehören professionell ausgebildete Fachkräfte. Arno Geiger nimmt hier in sein zutiefst berührendes Erinnerungsbuch an seinen Vater den Satz des Historikers und Schriftstellers Felix Hartlaub auf: „Eigentlich kann man hier nur als staatlich geprüfter Seiltänzer bestehen“ (Geiger 2012, S. 119). Aber es gilt auch: Die Fähigkeit zum absturzf freien „Seiltanz“ angesichts der Schwankungen in den Lebensmodi der Erkrankten ist erlernbar für die helfenden Laien in der Familie, dem Freundeskreis, der Nachbarschaft, dem weiteren Umfeld.

Demenz ist dynamisch. Sie kündigt sich an und entwickelt sich in verschiedenen Stadien und Schüben. Über ihr Aufkommen kann und muss geredet werden können – im Interesse der Betroffenen und der nächsten Angehörigen gleichermaßen. Dieses Coming-out kann sehr schmerzlich sein. Es kann Abwehrmechanismen aller Art hervorrufen, aber miteinander darüber zu sprechen und sich rechtzeitig verständigen zu können, ist lernbar. Menschen mit Demenz haben das Recht auf Sichtbarkeit. Sie sind Teil des Lebens und sie gehören ins Leben. Im eigenen Interesse wie dem ihrer Angehörigen, in einer Umgebung des Respekts und der Zugänglichkeit, barrierefrei und inklusiv.

Claudia Kulmus hat in einer Erörterung von einem erwachsenenpädagogischen Zugang zum Thema Bildung und Demenz 7 Strategien des Umgangs mit Alterserfahrungen herausgearbeitet (Kulmus 2019), die sie in Kategorien fasst wie 1) Tabuisierung und Aktivitätsdarstellung, 2) Selbstsorge und Abwehr von Fremderwartungen, 3) Kämpfen und Dagegenarbeiten, 4) Leichtigkeit und Humor bewahren, 5) Kontrolle und Stabilität erhalten, 6) Aufgabe und Verantwortung schaffen und 7) Lernen und Entwicklung offenhalten. Nur, was heißt das für die Inklusion von Menschen mit Demenz in die Erwachsenenbildung und speziell in die Volkshochschulen? Mehr als jeder andere Träger von Erwachsenenbildung verbinden diese die vielfältigsten Angebote aus den Bereichen Gesundheit und Bewegung wie Kultur und Gestalten und bieten hier Räume und Gelegenheiten zu ganz verschiedenen Formen der Teilhabe. Wenn nach der Altersstruktur der Kursteilnehmenden an den Volkshochschulen schon jetzt 15,4% der Teilnehmenden zwischen 65–74 Jahre alt sind und 5,8% sogar 75 Jahre und älter, so ist das nicht nur ein Auftrag zur präventiven Bildungsarbeit in den angesprochenen Programmbereichen, sondern auch zur konzeptionellen Öffnung der Arbeit mit dem Ziel der Inklusion von Menschen mit dementiellen Einschränkungen. Diese Aufgabe wird allerdings ohne Illusionen anzugehen sein, was die organisatorische Feinarbeit, die Logistik und die Gestaltung des räumlichen Umfeldes wie den personellen Aufwand und nicht zuletzt die Notwendigkeit der finanziellen Absicherung durch Kranken- und Pflegekassen betrifft. Das darf aber nicht davon abhalten, sich dieser Aufgabe zu stellen, anzufangen und Schritt für Schritt voranzugehen.

Um es zu wiederholen: Die Volkshochschulen gehören mit ihrer erwachsenenpädagogischen Kompetenz nicht nur in den Expertenkreis der Nationalen Demenzstrategie, sondern auch in die Netzwerke von qualifizierten Einrichtungen und Organisationen, die es jetzt schon zur Beratung, zur Schulung und Qualifizierung in der

Versorgungs- und Pflegestruktur von Betroffenen und ihren Familien gibt, z. B. mit der Alzheimer-Gesellschaft. Da sind Innovationen und neue Kooperationen gefragt.

Um praktische Beispiele zu nennen: Wenn im Projekt „Männerschuppen“ in Stuttgart (Pankau 2024) Senioren vom Handwerker bis zum Leiter einer Staatsanwaltschaft mit und ohne Demenz in einer gemeinsamen Initiative von Pflegestützpunkt und Stadt seniorenrat an Holzarbeiten aller Art arbeiten, so können in Zukunft auch die Volkshochschulen als Partnerinnen in der Organisation und im Support von Personal, Räumlichkeiten, Qualifizierung hilfreich sein. Das inklusive „Singen gegen Depression und Demenz“ von Betroffenen und Nichtbetroffenen kann ein offenes Angebot in der Kultursparte der Volkshochschulen werden, genauso wie das künstlerische Malen und Gestalten oder das Spielen in einem Laientheater in Kooperation mit Pflegeeinrichtungen unter Beteiligung von deren Fachpersonal. Lesekreise, Gedächtnistraining, Bewegungsübungen sind dann genauso elementare Angebote, wie der Besuch von geeigneten Kulturveranstaltungen und „Quartierserkundungen“ als Orientierungslernen in das weitere Lebensumfeld inkludieren. Und nicht zuletzt gibt es die quasi informelle Inklusion, wenn z. B. ein Sprachkurs, der schon über Jahre wöchentlich zusammen lernt, bei aufkommender Altersdemenz von einzelnen Mitgliedern zusammen Wege findet, die Teilhabe am Lernen und die Begegnung in der vertrauten Gruppe auch weiterhin zu ermöglichen.

Während dies einzelne, gute und konkrete Beispiele aus der Praxis sind, ist der Gesamtumfang dieser Angebote im Rahmen aller Volkshochschulen aktuell noch schwer zu bestimmen. Eine erste vorsichtige Analyse der Angebote zu Kursen und Einzelveranstaltungen unter dem Suchbegriff Demenz in der bundesweiten Datenbank Kursfinder¹, zu der 845 Volkshochschulen in Deutschland hätten Angebote einstellen können und es rund 500 real getan haben, ergibt für den Zeitraum von September 2024 bis zum März 2025 eine Beteiligung aus 126 Volkshochschulen heraus und eine Liste von 327 Treffern. Allerdings zählen hierzu dann leider auch Kuriositäten der Suchfunktion wie u. a. „Demenz bei Hunden“. Die Angebote teilen sich dabei auf zu rund 25 % in Angebote für Menschen, die direkt betroffen sind – von Gedächtnistraining über Singen, Tanzen, Bewegung und Unternehmungen, zu rund 45 % in Angebote für die Beratung und Unterstützung von Angehörigen und helfenden Personen bis hin auch zu Kursen für die Weiterbildung von Fachpersonal und zu 30 % in Informationen für die allgemeine Öffentlichkeit, wobei diese dann sehr spezifisch auf die Information über Demenz, aber auch sehr allgemein auf Ernährung und andere allgemeinere Gesundheitsfragen ausgerichtet sein können.

Bei einer Gesamtzahl von 845 Volkshochschulen und deren Kursangebot von 700.000 über das ganze Jahr darf eine Zahl, die bei allen methodischen Unsicherheiten einer solchen Hochrechnung bei um die 500 Angebote der direkten Ansprache und Beteiligung von Menschen mit einer Erkrankung an Demenz liegen dürfte, immerhin als ein Anfang, wenn auch als ein sehr kleiner Anfang angesehen werden. Hinzu kommt dann hochgerechnet eine doppelt so hohe Zahl an Veranstaltungen, die sich an Angehörige und helfende Personen wenden. Die einzelnen Volkshochschulen, ihre

1 <https://www.volkshochschule.de/kursfinder.php>.

Organisationen auf Landes- wie auch Bundesebene mit dem Deutschen Volkshochschulverband DVV und seinen Fachgremien können und müssen jetzt hierauf aufbauen, von guten Beispielen lernen und sich das Anliegen zur eigenen Sache machen. Denn die Volkshochschulen haben mehr als jeder andere Träger der Erwachsenenbildung eine große Ortsnähe als kommunale Häuser der Bildung und der Daseinsvorsorge. Das macht sie auch zur Akteurin von zielgruppene geeigneten Formen der „Erhaltungsbildung“ und des elementaren Lernens im Alter bis hin zu inkludierbaren Formen der Demenz.

„Lachen, Laufen, Lernen“ – dieser Dreiklang für eine gute Altersprävention von Franz Müntefering, dem Bundesvorsitzenden der BAGSO, der Bundesorganisation der Seniorenorganisationen, formuliert dabei nur griffiger, was mit der Trias von 1) sozialer Teilhabe 2) Sport und Kultur und 3) Bildung als Handlungsfelder auch in der Nationalen Demenzstrategie aufgerufen ist. Die Erwachsenenbildung und insbesondere die Volkshochschulen haben hier für die Zukunft eine weitere Aufgabe, und sie müssen und können mit ihrem Selbstverständnis und ihrer Grundhaltung, ihrer Struktur und ihren praktischen Möglichkeiten an zentraler Stelle dabei sein.

Literatur

- Deutscher Bundestag (2020). *Unterrichtung durch die Bundesregierung: Nationale Demenzstrategie* (Drs. 19/20970). Deutscher Bundestag. <https://dserver.bundestag.de/btd/19/209/1920970.pdf>.
- Deutscher Volkshochschulverband (2011). *Die Volkshochschulen – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Geiger, A. (2012). *Der alte König in seinem Exil*. Hanser.
- Georges, D., Rakusa, E., Holtz, A.-V., Fink, A. & Doblhammer, G. (2023). Demenzerkrankungen in Deutschland: Epidemiologie, Trends und Herausforderungen. *Journal of Health Monitoring*, 8 (3), 32–51. <https://doi.org/10.25646/11566>.
- Jens, I. (2016). *Langsames Entschwinden – vom Leben mit einem Demenzkranken*. Rowohlt.
- Kruse, A. (2018). Bildung und Erwachsenenbildung im Alter. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.), 1189–1205. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_59.
- Kulmus, C. (2019). Lernen im Alter – ein erwachsenenpädagogischer Zugang zum Thema Bildung und Demenz? *Der pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 27 (4), 196–205. <https://doi.org/10.3262/PB1904196>.
- Lebenshilfe Baden-Württemberg & Volkshochschulverband Baden-Württemberg. (2018). *Lebenshilfen und Volkshochschulen – gemeinsam für inklusive Erwachsenenbildung*. <https://www.vhs-bw.de/landesverband/arbeitschwerpunkte/inklusive-erwachsenenbildung/>.
- Meyer, C. & Meyer, N. (2019). Bildung Demenz – Der pädagogische Blick zum Thema. *Der pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 27 (4), 242–247. <https://doi.org/10.3262/PB1904242>.

- Pankau, M. (2024, Juni 28). Das Hier und Jetzt im Griff. *Frankfurter Rundschau*. <https://www.fr.de/panorama/das-hier-und-jetzt-im-griff-93155300.html>.
- Tippelt, R. & von Hippel, A. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5>.
- Vivida BKK. (2020). *Zukunft Gesundheit 2021 – Eine Studie unter 14- bis 34-Jährigen* (in Kooperation mit der Stiftung „Die Gesundarbeiter. Zukunftsverantwortung Gesundheit“). https://www.vividabkk.de/fileadmin/user_upload/Presse/Studien/PDF/VIVI_DABKK_210906_Studie_Zukunft-Gesundheit-2021_PDF_Web.pdf.

Autor

Ernst Dieter Rossmann, Dr., (Ehren-)Vorsitzender des deutschen Volkshochschulverbandes, ehemaliger Vorsitzender des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung im Deutschen Bundestag

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 29. August 2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 29th August 2024.



Endlichkeit und Hochaltrigkeit aus einer künstlerisch-musikgeragogischen Perspektive

KAI KOCH

Zusammenfassung

Die Themen Tod und Endlichkeit sind aus musikgeragogischer Perspektive, insbesondere im Hinblick auf Hochaltrigkeit, von großem Interesse. Dieser Beitrag bietet zunächst einen Einblick in die Disziplin Musikgeragogik und beleuchtet anschließend die künstlerische Auseinandersetzung mit Endlichkeit. Zudem wird cursorisch die Rolle von Musik in der Sterbebegleitung und deren Bedeutung im Kontext der Trauerbewältigung untersucht. Die künstlerisch-musikgeragogische Sichtweise – mit großen Schnittmengen zur musiktherapeutischen Perspektive – bietet spannende Einsichten in die Potenziale der Musik.

Stichwörter: Musik; Musikgeragogik; Endlichkeit; Sterbebegleitung; Trauer

Abstract

The topics of death and finiteness are of great interest from a music education perspective, particularly with regard to old age. This article first offers an insight into the discipline of music geragogy and then examines the artistic approach to finiteness. In addition, the role of music in end-of-life care and its significance in the context of coping with grief is examined in brief. The artistic-music-geragogical perspective – with large overlaps to the music therapy perspective – offers exciting insights into the potential of music.

Keywords: Music; music education; finiteness; end-of-life care; grief

1 Einleitung

Die Themen Tod und Vergänglichkeit, ebenso wie Alter und Hochaltrigkeit, haben seit jeher einen festen Platz in der Musik. Schon frühere Komponist*innen und Musiktheoretiker*innen beschäftigten sich intensiv mit diesen Inhalten, wie ein Blick in die historische Musikwissenschaft zeigt. Das Spektrum reicht von Reflexionen über das

eigene Leben und die Faszination eines langen Lebens, über Liebes- und Trennungsschmerz, Vorstellungen vom Jenseits, der Hölle oder dem Paradies bis hin zu Trauer über Verstorbene sowie Grabgesängen und Trauermärschen. Auch die motivische und textliche Ausdeutung bei Heinrich Schütz oder die Leitmotivik bei Richard Wagner bieten tiefgehende Einblicke in die musikalische Darstellung von Tod und Endlichkeit.

Dieser Beitrag beleuchtet das Thema aus einer musikgeragogischen Perspektive, insbesondere im Kontext von Alter und Hochaltrigkeit. Im Mittelpunkt stehen drei zentrale Bereiche: die künstlerische Auseinandersetzung mit der Endlichkeit, die Rolle der Musik in der Sterbebegleitung und die Bedeutung von Musik in der Trauerbewältigung. Diese Struktur erlaubt es, die vielfältigen Facetten der Musik im Zusammenhang mit Endlichkeit, Tod und Sterben systematisch zu analysieren und gleichzeitig deren Relevanz für die Erwachsenenbildung sowie mögliche Bildungsperspektiven in diesen sensiblen musikgeragogischen Praxisfeldern aufzuzeigen. Die drei ausgewählten Bereiche bieten unterschiedliche Betrachtungsweisen und sind daher besonders interessant: (1) Die künstlerische Auseinandersetzung kann sowohl aus der Perspektive der Komposition und des Komponisten bzw. der Komponistin als auch aus der Sicht der Rezipient*innen betrachtet werden, was unterschiedliche Implikationen für Bildungsfragen eröffnet. (2) Musik kann in der Sterbebegleitung eine besondere Bedeutung erlangen – hier stehen zwar nicht primär bildungsbezogene Fragestellungen im Vordergrund, jedoch rücken andere musikgeragogische Zielsetzungen in den Fokus. (3) In der Trauerbewältigung, mit einem besonderen Augenmerk auf das Erinnern und Gedenken, bietet Musik eine Perspektive auf Reflexion und Biografiearbeit, die sich als Bestandteil der Erwachsenenbildung begreifen lässt.

Zur Einführung und Einordnung wird nun zunächst die Disziplin der Musikgeragogik vorgestellt, die den theoretischen Rahmen und die Grundlagen für die Fragen nach Bildungsperspektiven bildet.

2 Musikgeragogik und ihre (hochaltrigen) Zielgruppen

Die Musikgeragogik ist eine eher junge Disziplin im deutschsprachigen Raum, die sich mit den didaktisch-methodischen Fragen des musikalischen Lernens im Alter und den dazu erforderlichen Rahmenbedingungen auseinandersetzt (Hartogh 2016; Hartogh & Wickel 2019). Sie bewegt sich im Spannungsfeld von Geragogik und Musikpädagogik. Die Geragogik basiert auf der Erkenntnis, dass ältere Menschen anders lernen als jüngere (Gembris 2006; Fung & Lehmberg 2016), was spezielle methodische Ansätze erfordert. Musikgeragog*innen schaffen musikalische Angebote für ältere Menschen, die diese selbstbestimmt nutzen oder ablehnen können – bis ins hohe Alter und bis zum Lebensende. Der Begriff „Ermöglichungsdidaktik“ betont dabei die Freiheit und Selbstbestimmtheit des Lernens Älterer, das nicht einem starren Curriculum folgt, sondern Prinzipien der Partizipation, biografischen Orientierung sowie Ressourcen- und Kompetenzorientierung berücksichtigt.

Hier liegt ein wesentlicher Unterschied zur traditionellen Pädagogik darin, dass ältere Lernende die Inhalte selbst bestimmen und durch persönlich relevante Aktivitä-

ten lernen können. Altersbedingte Einschränkungen, wie reduzierte sensorische Wahrnehmung und motorische Fähigkeiten sowie Veränderungen in kognitiven Prozessen und Gedächtnisleistungen, werden dabei berücksichtigt. Trotz physiologischer Einschränkungen im Alter gibt es eine „psychomotorische Reservekapazität“, die es älteren Menschen z. B. ermöglicht, durch konzentriertes Üben auf einem Musikinstrument Fortschritte zu erzielen (Hartogh 2018).

Das Spektrum musikgeragogischer Angebote, die Themen wie Alter, Endlichkeit oder Tod aufgreifen, ist vielfältig. Es reicht von thematisch-künstlerischen Konzertprogrammen, Biografiearbeit und Reflexion in Einzel- oder Gruppensettings bis hin zur Begleitung im Hospiz. Musik für Hochaltrige und Menschen mit Demenz ist sowohl in der Pflege als auch in anderen Angebotsformen zentral. Beispiele hierfür finden sich in Hamburg (Vilmar 2019), Lindau (Franke 2020) und Österreich (Bauer 2022).

Exemplarisch für eine musikgeragogische Arbeit mit Hochaltrigen findet man von Claudia Bauer (2022, S. 41) die folgende Beschreibung:

„In der zweiten musikgeragogischen Gruppe kommen maximal zwölf Menschen zusammen, die gemeinsam fast 1000 Jahre alt sind. Die Teilnehmenden sind körperlich häufig noch sehr agil und geistig rege. Viele kommen selbstständig, manche werden von einer Pflegekraft begleitet. Hier sind die Angebote anders auszurichten. Die Musik rückt als Ziel des gemeinsamen Tuns in den Fokus. Die Teilnehmenden investieren Zeit und Übeaufwand, um an einem Musiziersatz zu feilen oder einen Sitztanz zu erarbeiten. Das Interesse an Hintergrundinformationen zu Komponisten und Musikstücken ist groß und erfordert entsprechende Kenntnisse von der Gruppenleiterin. Informationen zum Stundeninhalt bilden oft die Brücke zum Wissen und zu den Erfahrungen der Teilnehmenden und regen zum Austausch an. So steht das gelebte Leben immer wieder im Mittelpunkt einer Musizierstunde. Die Biografiearbeit stellt einen fixen Bestandteil in der Stundengestaltung dar. Die besondere Herausforderung in der Leitung einer musikgeragogischen Gruppe liegt in der Diversität der Teilnehmenden. Wer wird kommen? Welche gesundheitlichen Probleme bringen sie mit? Wie groß wird die Gruppe sein? All diese Fragen verlangen besondere Flexibilität von der Anleitenden. Sie möchte für ansprechende musikalische Anregungen sorgen, die der Lebenserfahrung und der musikalischen Lebenswelt der Teilnehmer*innen entsprechen und das Bedürfnis nach Austausch feinfühlig wahrnehmen und in den Ablauf der Stunde integrieren.“

3 Künstlerische Perspektiven und Auseinandersetzung mit dem Thema Endlichkeit

Das Thema Alter und Endlichkeit hat in der Musik eine bedeutende Rolle gespielt, wobei Künstler*innen aller Epochen diese tiefgründigen Aspekte des menschlichen Lebens erkundet haben. Von klassischen Kompositionen bis hin zu modernen Pop-Songs reflektieren Musiker*innen die Vergänglichkeit des Lebens und die Weisheit des Alters.

In der klassischen Musik sind Werke wie Gustav Mahlers „Das Lied von der Erde“ und Johannes Brahms „Ein deutsches Requiem“ prägnante Beispiele für die Auseinandersetzung mit der Endlichkeit. Diese Kompositionen nutzen tiefgründige Texte und emotionale Melodien, um den Hörer*innen eine kontemplative Stimmung zu vermitteln und die Unvermeidlichkeit des Todes zu reflektieren.

Im Jazz zeigen die späten Aufnahmen von John Coltrane und Miles Davis eine Reife und Tiefe, die oft als musikalisches Testament interpretiert werden. Diese Stücke sind geprägt von einer Intensität und einem Ausdruck, die das Erlebte und das Bewusstsein der Endlichkeit widerspiegeln. Auch in der Pop- und Rockmusik wird das Thema Alter und Endlichkeit vielfach aufgegriffen. Künstler*innen wie Leonard Cohen thematisierten in ihren späten Werken die Vergänglichkeit und Reflexion über das Leben. Sein letztes Album „You Want It Darker“ ist ein beeindruckendes Beispiel dafür, wie Musiker*innen ihr eigenes Sterben und das Leben danach künstlerisch verarbeiten.

Die Auseinandersetzung mit Alter und Endlichkeit in der Musik ermöglicht es Künstler*innen und Zuhörer*innen, existenzielle Fragen des Lebens auf eine nonverbale Art und Weise zu bearbeiten. Diese Reflexionen schaffen eine tiefe emotionale Verbindung und bieten Trost und Verständnis in einer gemeinsamen menschlichen Erfahrung der Vergänglichkeit – zwischen Komponist*in und Zuhörenden.

Ein aus musikgeragogischer Sicht interessantes Projekt ist „Lied des Lebens“ von Bernhard König (2011). Neben der kompositorischen und biografieorientiert dialogischen Arbeit im Hospiz ist auch der Experimentalchor „Alte Stimmen“ ein spannendes Format seines Projekts, der von der Addy-von-Holtzbrinck-Stiftung Stuttgart gefördert wurde. Der Chor besteht aus etwa 20 Sänger*innen und versteht sich als ein überregionales und interkonfessionelles Angebot. Die Mitglieder treffen regelmäßig, um durch einen prozesshaften Ansatz Programme mit Stimmimprovisationen zu entwickeln, zu proben und aufzuführen (Rauscher 2019). Soziale Aktivitäten ergänzen die musikalische Probenarbeit. In einem äußerst tiefgründigen Passionsprojekt von 2023¹ kommentierte der Experimentalchor Teile der Johannespassion von Johann Sebastian durch eigene improvisierte Performances, die Themen im Kontext von Endlichkeit und Leiden bearbeiteten und zuvor kollektiv im Rahmen der Probenarbeit entwickelt und erarbeitet wurden.

Ein weiteres, fiktives Beispiel für eine musikgeragogische Praxis könnte eine Gruppe von Menschen in einem Musikvermittlungsangebot sein, die gemeinsam Ausschnitte von Richard Strauss „Vier letzte Lieder“ hören und darüber diskutieren, welche Assoziationen die Musik in Bezug auf ihr eigenes Leben und den Tod weckt. Durch die künstlerische, diskursive Auseinandersetzung entsteht ein Raum, in dem individuelle Erfahrungen und Vorstellungen von Endlichkeit reflektiert werden können. Dies kann zu einem tiefen Lernprozess führen, bei dem Menschen sich nicht nur mit der Musik, sondern auch mit ihren eigenen Emotionen, existenziellen Fragen sowie mit der eigenen Biografie und derer anderer auseinandersetzen.

¹ <https://www.troisdorf.city/Unternehmen-Geschaefte-mehr/Evangelische-Kirchengemeinde-Troisdorf/Einladung-fuer-das-Passionsprojekt-2023>.

4 Musik in der Sterbebegleitung

Musik in der Sterbebegleitung ist sowohl ein Themenfeld der Musiktherapie als auch der Musikgeragogik (Wickel 2013). In Deutschland ist professionelle Musiktherapie ein wichtiger integraler Bestandteil des multidisziplinären Palliativansatzes. Musiktherapeutische und musikgeragogische Methoden zielen darauf ab, die Lebensqualität von Menschen am Lebensende zu erhalten. Diese Maßnahmen finden auch Anwendung auf Palliativstationen, in der spezialisierten ambulanten Palliativversorgung (SAPV), in stationären Hospizen oder in der palliativen Begleitung in Alteinrichtungen. Die Aufgabenfelder umfassen sowohl die (therapeutische) Unterstützung der Patient*innen als auch die Begleitung der Angehörigen während der Phase des Abschiednehmens und der Trauer.

Musikalische Angebote in der Palliative Care zielen darauf ab, Lebensqualität zu fördern, selbst in schwierigen Momenten. Musik erfüllt psychosoziale Grundbedürfnisse, indem sie Identität und Orientierung, Anerkennung und Selbstwert, Autonomie und Bindung, Körperkontakt und emotionale Offenheit sowie körperliches Wohlbefinden und Freude schenkt.

Musik hat die Fähigkeit, Gefühle der Verbundenheit, Sicherheit und Geborgenheit zu vermitteln und kann somit zu einem positiven Selbsterleben beitragen. Im musikalischen Miteinander entstehen Begegnungen, sei es beim Hören biografisch bedeutsamer Musik, bei Improvisationen auf leicht spielbaren Instrumenten oder beim Singen, Summen und Tönen. Die Musik ermöglicht es, Teil einer Atmosphäre zu sein und diese aktiv mitzugestalten.

In der Begleitung von schwerkranken und sterbenden Menschen verleiht Musik dem Moment Sinnhaftigkeit, die im Alltag oft fehlt. Musik wertet nicht und unterteilt nicht in richtig oder falsch. Die Art und Weise, wie Musik gehört wird, bleibt individuell. Besonders Lieder enthalten Themen des Lebens und können bedeutsame Aspekte ansprechen, ohne dass zusätzliche Worte nötig sind. Achtsamkeit in der Musikgestaltung ist wichtig, um Stress zu vermeiden. Dazu gehören auch die Vermeidung von Dauerbeschallung, Reduzierung von Lautstärke und Komplexität sowie die Einbettung der Musik in den Dialog mit dem Patienten (Charnetzki & Brennan 1999).

Musik bietet besondere Möglichkeiten, Schwerkranken und Sterbende zu begleiten, da sie auch ohne große mentale oder physische Anstrengung erfahren werden kann (Pfefferle 2005; Steinmetz 2012). Musik in dieser Phase kann mehr umfassen als ein gesungenes Lied oder ein bewusst gehörtes Musikstück. Die Umgangsweisen mit Musik umfassen rezeptive Formen wie Musikhören und -wahrnehmen, die Arbeit mit individueller Lieblings- und Entspannungsmusik zur Förderung assoziativer Erlebnisse oder auch meditativer Erfahrungen, begleitete Imaginationen oder das aktive gemeinsame Musizieren. Diese Praktiken können selbst in der Endphase des Lebens kreative Kräfte sowie wichtige Erlebnis-, Gefühls- und Gestaltungsimpulse anregen.

Musikalische Begegnungen in der Palliative Care beginnen mit einer aufmerksamen Haltung gegenüber allen Klangphänomenen. Die menschliche Stimme, beeinflusst durch unsere Stimmung, kann berühren, bewegen, beruhigen und viele weitere

Wirkungen entfalten. Das Gegenüber nimmt auf unbewusster Ebene die innere Stimmung auf Basis der Stimmlage und des -einsatzes wahr. Authentizität in der Stimme ist daher entscheidend.

Menschen am Lebensende nehmen Atmosphären besonders intensiv wahr und reagieren unmittelbar darauf. Die Klangfarbe der Stimme kann Unruhe hervorrufen oder Sicherheit und Geborgenheit vermitteln. Eine stimmige Begleitung entsteht durch den sensiblen Umgang mit Atmosphären und Klängen, den bewussten Einsatz der eigenen Stimme, die Wahrnehmung des Körpers als Resonanzraum sowie durch das Singen. Den Atemrhythmus des Gegenübers wahrzunehmen und sich darauf einzustellen, kann eine beruhigende und unterstützende Atmosphäre schaffen. „Musikalische Begegnungen in Palliative Care beginnen mit unserer Haltung, allem, was klingt, gegenüberzutreten. Musikalische Begegnungen beginnen mit den musikalischen Bausteinen unserer Sprache“ (Plechinger 2024, i. Dr.). Sterbebegleitung ist ein dialogischer Prozess, der oft nonverbal abläuft. Blicke oder Schweigen können dabei tiefere Kommunikation ermöglichen und helfen, Leid anzunehmen (Buber 2006; Schaeffer 2008). Nonverbale Interaktion kann einen schützenden Raum der Gegenseitigkeit schaffen (Steinmetz 2016, 2018).

Ein anschauliches Beispiel könnte die Begleitung eines sterbenden Menschen durch eine professionelle Person aus den Bereichen Musikgeragogik oder Musiktherapie sein, die Lieder spielt, die eine besondere Bedeutung für die sterbende Person haben. Das Hören dieser vertrauten Musikstücke kann helfen, den Sterbeprozess emotional zu begleiten, Vertrautheit und Kommunikationsmöglichkeiten zu schaffen sowie den Übergang in den Tod zu erleichtern. Es wäre vermutlich nicht angemessen, den Einsatz von Musik in der Sterbebegleitung auch als Lernprozess zu verstehen. Allerdings könnten sowohl der Sterbende als auch ggf. die Angehörigen neue Wege des Loslassens und des Umgangs mit dem Tod innerhalb der Musik und der musikalischen Interaktion erfahren. Durch die Rolle der Musik als Medium für neue Erfahrungen und der emotionalen Verarbeitung kann daher auch ein Bezug zu Zielen der Erwachsenenbildung hergestellt werden.

5 Umgang mit Trauer – Trauerbewältigung

Musik ist eine universelle Sprache, die tief in der menschlichen Kultur und Geschichte verankert ist. Sie spielt eine zentrale Rolle in verschiedenen Lebensbereichen und hat die Fähigkeit, Emotionen zu beeinflussen und zu regulieren. In der Trauerbewältigung hat Musik eine besondere Bedeutung, da sie Menschen helfen kann, ihre Gefühle auszudrücken und zu verarbeiten. Musik kann als Katalysator für den Ausdruck von Trauer dienen, indem sie Menschen ermöglicht, ihre Gefühle in einer sicheren und unterstützenden Umgebung zu erleben und zu teilen. Musik hat positive Auswirkungen auf das emotionale Wohlbefinden von Trauernden. Sie bietet eine Möglichkeit, den Schmerz des Verlusts zu lindern und Trost zu finden.

Musik kann helfen, tiefe emotionale Reaktionen hervorzurufen und zu regulieren. Durch das Hören bestimmter Musikstücke können Trauernde ihre Gefühle der Trauer, Wut, Schuld und Verzweiflung ausdrücken, ohne Worte finden zu müssen. Zudem hat Musik die Fähigkeit, Erinnerungen zu aktivieren und damit eine Form von Verbindung zu den Verstorbenen herzustellen. Lieder, die mit bestimmten Momenten oder Personen verbunden sind, können dabei helfen, diese Erinnerungen lebendig zu halten und eine gefühlte Nähe zu bewahren. Gemeinsames Musizieren oder das Anhören von Musik in Gruppen kann das Gefühl der Gemeinschaft und Unterstützung stärken.

In der konkreten Praxis kann Musik auf unterschiedliche Weisen in der Trauerarbeit eingesetzt werden. Dazu gehören musikgeragogische Angebote, die auf die individuellen Bedürfnisse und Präferenzen der Trauernden abgestimmt sind, Gruppenangebote, bei denen gemeinsames Musizieren und der Austausch von Musik und Erfahrungen in einer Gruppe von Trauernden im Vordergrund stehen, und auch musikalische Rituale, bei denen Musik in Trauerrituale und Gedenkfeiern eingebunden wird, um den Ausdruck von Trauer zu erleichtern und einen Rahmen für das Gedenken zu schaffen. Auch in (Senior*innen-)Chören und Ensembles kann es ritualisierte Formen der Trauerbewältigung geben, um den Abschied von Chor- oder Ensemblemitgliedern zu verarbeiten (Koch 2017).

Musik bietet eine hilfreiche und vielseitige Methode zur Unterstützung von Menschen in Trauer. Ihre Fähigkeit, Emotionen zu vermitteln, Erinnerungen wachzurufen und soziale Verbindungen zu stärken, macht sie zu einem wertvollen Werkzeug in der Trauerarbeit.

Ein mögliches Beispiel der musikalischen Trauerbewältigung könnte eine Singgruppe sein, die sich trotz eines Schicksalsschlages zur gewohnten Probenzeit trifft, um trotz ihrer Trauer gemeinsam Lieder zu singen, die mit den Verstorbenen in Verbindung stehen. Durch das gemeinsame Musizieren entsteht ein Gefühl der Gemeinschaft und des geteilten Verlustes, das den Trauerprozess erleichtern kann und ggf. Worte oder Kommunikationsformen finden lässt, die sonst ggf. nicht auszusprechen wären. Auch bei diesem Beispiel zeigt sich, dass Musik nicht nur emotionalen Ausdruck ermöglicht, sondern als ein lebensbedeutsames Lernfeld zu verstehen ist, in dem Menschen den Umgang mit Verlust und Schmerz reflektieren und im Kontext ästhetischer Erfahrungen in anderer Art und Weise reflektieren können. Die Musik bietet die Chance, Trauer auf eine konstruktive Weise zu begegnen.

6 Fazit

Die Auseinandersetzung mit den Themenbereichen Endlichkeit und Hochaltrigkeit ist im musikgeragogischen Kontext von großer Bedeutung und in vielfältigen Formen und Perspektiven präsent. Angesichts der Zielgruppen der Musikgeragogik sind solche Themen im Kontext von Alter und Altern naheliegend und offensichtlich. Mit Be-

zug zur Erwachsenenbildung eröffnet musikgeragogisches Handeln dabei Lernfelder, in denen emotionale, spirituelle und biografische Prozesse im Vordergrund stehen.

Die vielfältigen Angebote und Ansätze der Musikgeragogik reichen von der künstlerischen Auseinandersetzung über die Begleitung Sterbender bis hin zur Unterstützung Trauernder. Musikgeragogik bietet somit in unterschiedlichen Phasen und Stadien der Betroffenheit verschiedene Anknüpfungsmöglichkeiten. Musik kann emotionale Verbindungen schaffen, Trost bieten und auf künstlerischer Ebene neue Wege des Ausdrucks und der Reflexion über die menschliche Endlichkeit eröffnen. Die Schnittstellen zu Zielen, Ansätzen und Methoden der Musiktherapie und angrenzenden Disziplinen sind dabei groß, wobei gerade die musikgeragogisch-künstlerischen Formen im Umgang mit Endlichkeit eine besondere Eigenheit darstellen, wie die Gestaltung von Konzertprogrammen, biografieorientierte Improvisationen und Performances oder Trauerbewältigung in Chören oder Instrumentalensembles. Die vorgestellten Themenfelder – die künstlerische Auseinandersetzung mit dem Tod, der Einsatz von Musik in der Sterbebegleitung sowie in der Trauerbewältigung – verdeutlichen die vielfältigen Funktionen, die Musik in existenziellen Lebensphasen übernehmen kann. Jedes dieser Felder eröffnet spezifische Lernprozesse: In der künstlerischen Auseinandersetzung mit Tod und Vergänglichkeit entsteht ein Raum für Reflexion und Selbsterkenntnis, in der Sterbebegleitung hilft Musik, die letzten Lebensphasen bewusst zu gestalten, und in der Trauerarbeit fördert Musik den Umgang mit Verlust und emotionaler Verarbeitung.

Herausfordernd ist dabei, welchen Stellenwert und Anteil diese Tätigkeitsfelder im Kontext der musikgeragogischen Professionalisierung haben und wie eine interdisziplinäre und multiprofessionelle Zusammenarbeit, beispielsweise mit der Musiktherapie (Konrad & Jordan 2024) oder im Bereich Palliative Care (Steinmetz 2018), sinnvoll und zielgerichtet gestaltet werden kann.

Literatur

- Bauer, C. (2022). Musizierungsangebote für hochaltrige Menschen im Wohnheim Pradl. In H. Henning & K. Koch (2022), *Vielfalt. Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren*, 37–51. Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26087/pdf/Henning_Koch_2022_Vielfalt_Musikgeragogik_und.pdf.
- Buber, M. (2006). *Das Dialogische Prinzip*. Lambert Schneider.
- Charnetzki, C. F. & Brennan, F. X. Jr. (1999). Effect of music on IgA. *Perceptual and Motor Skills*, 87 (3), 1163–1170. <https://doi.org/10.2466/pms.1999.873.1163>.
- Franke, A. (2020). Musikalische Profile und Kooperationen. Der Weg zum klingenden Haus beginnt mit dem ersten Ton. In H. H. Wickel & T. Hartogh (Hrsg.), *Musikgeragogik in der Praxis. Alteinrichtungen und Pflegeheime*. 39–45. Waxmann.
- Fung, C. V. & Lehmberg, L. J. (2016). *Music for life: Music participation and quality of senior citizens*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199371686.001.0001>.

- Gembris, H. (2006). Research on musical development in a lifespan perspective – An introduction. In H. Gembris (Hrsg.), *Musical development from a lifespan perspective*, 11–20. Peter Lang.
- Hartogh, T. (2016). Music geragogy, elemental music pedagogy and community music – didactic approaches for making music in old age. *International Journal of Community Music*, 9 (1), 35–48. https://doi.org/10.1386/ijcm.9.1.35_1.
- Hartogh, T. (2018). Musikalisches Lernen im dritten und vierten Lebensalter. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hrsg.), *Musik lernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*, 292–312. Helbling.
- Hartogh, T. & Wickel, H. H. (2019). Musikgeragogik – Disziplinbildung und Professionalisierung. In H. Gembris, S. Herbst, J. Menze & T. Krettenauer (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen in der Musikpädagogik. Theorie & Praxis*, 121–130. LIT.
- Koch, K. (2017). *Seniorenchorleitung. Empirische Studien zur Chorarbeit mit älteren Erwachsenen*. LIT.
- König, B. (2011). Komponieren für alte Stimmen. In H. H. Wickel & T. Hartogh (Hrsg.), *Praxishandbuch Musizieren im Alter. Projekte und Initiativen*, 309–320. Waxmann.
- Konrad, U. & Jordan, A.-K. (2024). „Wer kann was (nicht)? Wer darf was (nicht)?“: Perspektiven auf Musiktherapie, -geragogik und -pädagogik. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 15, 1–13. <https://doi.org/10.62563/bem.v2024239>.
- Pfefferle, U. (2005). Musiktherapie im Hospiz. *Musiktherapeutische Umschau*, 26, 6–17.
- Plechinger, M. (2024, i. Dr.). In K. Koch & B. Reuschenbach (Hrsg.), *Musik in der Altenhilfe*. Kohlhammer.
- Rauscher, B. (2019). Kreatives Arbeiten im Alter – „Experimentalchor ‚Alte Stimmen‘ Troisdorf“. In K. Koch (Hrsg.), *Handbuch Seniorenchorleitung. Grundlagen – Erfahrungen – Praxis*, 89–91. Bosse.
- Schaeffer, A. (2008). *Menschenwürdiges Sterben*. LIT.
- Steinmetz, A. (2012). Musiktherapie. In Deutscher Hospiz- und PalliativVerband e.V. (Hrsg.), *MIT-GEFÜHLT* (3. Aufl.). Der Hospiz Verlag.
- Steinmetz, A. (2016). *Nonverbale Interaktion*. Springer VS.
- Steinmetz, A. (2018). Ohne Worte verständigen. *pflegen: palliativ*, 39, 8–11.
- Vilmar, I. C. (2023). Interaktive Konzerte gegen Isolation in Zeiten der COVID-19-Pandemie. In T. Hartogh & H. H. Wickel (Hrsg.), *Musikalische Bildung im Alter. Theoretische Reflexionen und Praxisbeispiele*, 159–166. Waxmann.
- Wickel, H. H. (2013). *Musik kennt kein Alter. Mit Musik alt werden: Ein Mutmacher*. Carus.

Autor

Kai Koch, Prof. Dr. phil., Professor für Musik und ihre Didaktik, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Musikgeragogik (DGfMG e.V.)

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 29. August 2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 29th August 2024.



Death Cafés

Ursprung, Idee und Umsetzung

UTE ARNDT

Zusammenfassung

Das ehrenamtliche Netzwerk Trauerkultur (NTK) aus Hamburg stellt die Veranstaltungsform Death Café (DC) vor: reale oder virtuelle Treffen von Menschen, die sich speziell über Tod, Sterben und Trauern unterhalten. Die Wertschätzung ihrer Bedürfnisse und der vorurteilsfreie Austausch werden durch die hier beschriebene Haltung und Philosophie der DC-Anbieter von Cafés ermöglicht. Es folgt eine Zusammenfassung der noch jungen Geschichte der internationalen Bewegung deathcafe.com; danach werden die Erfahrungen mit der praktischen Durchführung der Cafés zusammengefasst. Die zitierten positiven Reaktionen (auch nach den Online-Gesprächsrunden) der TeilnehmerInnen ermutigen zur Nachahmung – dringend erwünscht!

Stichwörter: Abschiedskultur; Death Café; Abschiedliches Lernen; Endlichkeit; Sterben; Trauer

Abstract

The voluntary Netzwerk Trauerkultur (NTK) from Hamburg introduces the Death Café (DC) event format: real or virtual meetings of people who talk specifically about death, dying and bereavement. The appreciation of their needs and the non-judgemental exchange are made possible by the attitude and philosophy of the DC providers of cafés described here. This is followed by a summary of the still young history of the international deathcafe.com movement; finally, the experiences with the practical implementation of the cafés are summarised. The positive reactions of the participants (also after the online discussion rounds) encourage imitation – urgently desired!

Keywords: Farewell culture; Death Café; farewell learning; finiteness; dying; grief

1 Einleitung

Sterben, Abschied und Verlust seien ein Tabu, so beginnen häufig journalistische Artikel zum Thema Tod. Wir, das ehrenamtliche Netzwerk Trauerkultur, haben jedoch die Erfahrung gemacht, dass dies ganz und gar nicht der Fall ist. Es gibt bloß viel Unsicherheit und Unkenntnis, Scheu und Scham, Vorurteile und Vermeidungsstrategien, ganz unabhängig davon, aus welcher Familie, Schicht oder Glaubensrichtung die Menschen kommen. Und dennoch möchten viele sich mit der Endlichkeit des Lebens auseinandersetzen, und zwar auch in solchen Zeiten, in denen sie *nicht* direkt mit Krankheit, Sterben und Verlust konfrontiert sind.

In einer Studie der Körper-Stiftung, im April 2020 erschienen („Auf ein Sterbenswörtchen. Wie die alternde Gesellschaft dem Tod begegnen will“¹), empfinden 75 % der Befragten es als Missstand, dass Sterben und Tod – und damit auch das Trauern – verdrängt und nicht besprochen werden. Sie wünschen sich, dass diese zu normalen Themen im normalen Alltag werden und einen nicht erst dann unvorbereitet einholen, wenn tatsächlich Sterbende begleitet, Tote verabschiedet und anschließend allein getrauert werden muss.

Interessierte besuchen Informationstage von Hospizen, Lesungen von Betroffenen, Treffpunkte und Führungen auf Friedhöfen und in Krematorien, Trauercafés und Trauergruppen oder Nachbarschaftsinitiativen/-treffen. In vielen künstlerischen Formaten wird sich mit dem Tod auseinandergesetzt, ob auf Liederabenden, Ausstellungen, Lesungen oder in Filmen, auf Festivals – und in Death Cafés. Von Tabu also keine Spur.

Aber dennoch darf der Tod mehr Raum bekommen, findet das Netzwerk Trauerkultur. Es hat sich gegründet, um die Themen Sterben, Tod und Trauer in den Alltag zu holen und die Menschen zu ermutigen, sich über ihre Erfahrungen, ihre Gedanken und ihr Wissen auszutauschen und sich gegenseitig zu bereichern. Es lädt ein zu Workshops, Diskussionen, Ausstellungen, Lesungen – und zu Death Cafés. Selbst eine moderne Erfindung wie diese Cafés hat schon eine kleine Historie.

2 Zur Geschichte der Death Cafés

Als Pioniere dieser Idee werden meist zwei Personen genannt: Bernard Crettaz ist der Gründer der Death Cafés in der Schweiz, und in Großbritannien entwickelte John Underwood das Angebot weiter.

In der französischen *Schweiz* lebt der Soziologe Bernard Crettaz, der als erster am 23. März 2004 zu einem *Café mortel* in Neuchâtel/Neuenburg einlud. Mortel heißt sowohl *sterblich* als auch im übertragenen Sinne *menschlich*. Also: ein Ort, wo man sich treffen, naschen und über alles Menschliche und den Tod austauschen kann. Orte, an

1 <https://www.berlin-institut.org/newsletter/detail/auf-ein-sterbenswort-wie-die-alternde-gesellschaft-dem-tod-begegnen-will>.

denen schweren Themen eine gewisse Leichtigkeit verliehen wird dadurch, dass sie als alltäglich erlebt und besprochen werden. Und zwar ohne Vorgaben und Zwänge, ohne Rücksicht (auf Familie und Freunde) nehmen zu müssen, dafür ehrlich, offen, schonungslos und mit Achtung und Respekt vor dem Erleben und Schicksal der anderen. Nicht die Spezialisten wie Mediziner, Psychologen und Therapeuten führen das Wort, sondern die ganz „normalen“ Menschen.

Folgende Haltung (auch der Trauerbegleiterinnen) ist die Grundlage jeglichen Miteinanders: Die Trauernden sind ihre eigenen ExpertInnen. Sie wissen am besten, wie sie trauern, was sie wann benötigen und wann sie sich ändern möchten. Da Trauer so einzigartig und individuell ist, erspüren nur die Betroffenen selbst, auf welcher Kurve ihres Parcours durch die Trauer sie sich gerade verorten und wann sie in welche Richtung weitergehen.

In Death Cafés darf Wahrhaftiges aus dem Leben der Einzelnen formuliert werden, hier darf man erzählen und zuhören, hier kann man „schreien und heulen“. Cretaz:

„Hier ist es möglich, die unsäglichen und intimsten Dinge in der scheinbaren Flüchtigkeit von Kaffeehausgesprächen zu sagen. Das Café schafft eine gewisse Leichtigkeit, um sehr tief liegende Dinge mitzuteilen. Denn wie jeder weiß, gehen wir alle ins Café, um wesentliche Dinge mitzuteilen und dabei so zu tun, als ob nichts wäre.“²

Bisher hat Bernard Cretaz 65 Cafés mit 15 bis 300 Besuchern durchgeführt. In der Schweiz werden Death Cafés in normalen Kaffeehäusern, aber auch in Pflege- und Altenheimen organisiert.

Parallel sind in den *Vereinigten Staaten* ebenfalls Death Cafés entstanden. Das erste Treffen, hier nun „Death Café“ genannt, fand statt in Westerville, Columbus, im Staat Ohio am 19. Juli 2012. In einem Forschungsbericht zum Thema „Death Cafe: What Is It and What We Can Learn From It“ wird ein Death Café definiert als „a pop-up event where people get together to talk about death and have tea and delicious cake.“ In dem Forschungsbericht heißt es weiter: „The concept of tea and delicious cake was meant to impart that these events are warm and inviting, and not for gatherings of teenagers with black t-shirts and black eyeliner.“ Damit wird noch mal der einladende, beschützende Charakter betont als auch auf ein breites Publikum aus allen Gesellschaftsschichten verwiesen.

In *Großbritannien* hatte Jon Underwood diese Idee aufgegriffen und entwickelte ein Konzept, es weltweit zu lancieren. Im September 2011 findet in seinem Keller das erste britische Death Café statt. Seine Trauerbegleiterin und Mitinitiatorin Kristie West sagt: *„Ich wollte bewusst etwas für Leute machen, die nicht gerade unmittelbar mit dem Thema Sterben konfrontiert sind – als präventive, lebensbereichernde Maßnahme.“*

Sie laden ein in Pubs, Teestuben oder private Wohnzimmer. Darüber hinaus organisierten Underwood und Mitstreiterinnen eine Internet-Plattform, auf der alle Death Cafés (im Folgenden: DC) weltweit angekündigt werden. Bis heute sollen es

2 https://www.palliativecare-thun.ch/files/PCNDZ89/artikel_curaviva_bernard_cretaz_cafes_mortels.pdf.

14.638 Cafés gewesen sein. Hier sind auch die Anleitungen zu finden, wie sich ein DC gründen lässt und unter welchen Voraussetzungen die eigenen Termine auf der Plattform www.deathcafe.com gepostet werden können, also sich das Angebot auch wirklich als „Death Café“ verstehen kann.

3 deathcafe.com

deathcafe.com ist zu einem sozialen Franchise geworden. Personen, die sich dem Leitfaden und diesem Franchise verpflichten, können ihre Veranstaltungen auf der Website veröffentlichen und als Partner mit der Presse kooperieren. Seit der Corona-Epidemie wird vielerorts zu virtuellen Treffen eingeladen.



Ein Death Café als Online-Konferenz anzubieten, das konnte sich das Netzwerk Trauerkultur³ Anfang 2020 überhaupt nicht vorstellen. Die DC-Betreiber ermutigten aber uns alle, es einfach zu wagen und Erfahrungen zu sammeln. Es gibt viele Anbieter, um Live-Konferenzen abzuhalten, wir versuchten es mit Zoom und sind dabei geblieben. Und tatsächlich: Statt der befürchteten Scheu, sich durch den Computer die wichtigsten Dinge des Lebens zu erzählen, haben sich die Gäste noch rücksichtsvoller und aufmerksamer auf ihre Kleingruppen konzentriert (in Breakout-Rooms mit vier oder fünf Personen). Sie sind erfüllt aus den Gesprächen gegangen, meist verbunden mit der Bitte, zu einem Folgetermin eingeladen zu werden. Es gab auch jüngere Beteiligte um die 30 Jahre, die zugaben, dass gerade diese Form sie ermutigt hat, sich zu offenbaren, während sie sonst in Präsenz mehr Scheu hätten und zurückhaltender wären.

3 Das Netzwerk Trauerkultur wurde 2015 gegründet, seit Ende 2018 laden die Künstlerin Ina Hattebier und die Trauerrednerin Ute Arndt unter diesem Namen zu Veranstaltungen ein. www.andere-urnen.de; www.ute-arndt.de; info@netzwerk-trauerkultur.de; www.netzwerk-trauerkultur.de.

Der selbstverständliche, alltägliche Umgang mit allen Medienformaten fördert also die Bereitschaft und den Mut, sich mit den Themen der Vergänglichkeit und des Abschieds zu beschäftigen. Somit wird das Ziel der Erfinder des Death Cafés erreicht: eine Solidarität und Gemeinschaft der Lebenden angesichts des Todes zu schaffen, denn die soziale Bindung wird erst im Austausch (neu) geschaffen. John Underwood beschrieb den Nachklang eines Death-Café-Besuchs so: *„Es klingt merkwürdig, aber am Ende fühlt es sich wie das Normalste der Welt an, mit Fremden über den Tod zu sprechen.“*

Noch enthusiastischer formulierte es eine Teilnehmerin in unserem ersten Death Café 2016: *„Über den Tod zu sprechen macht so lebendig!“* Zu dem Lebendig-sein-dürfen tragen folgende Haltungen und Voraussetzungen bei:

Ein Death Café lädt tatsächlich in ein Café ein, (in ein konkretes oder seit der Corona-Zeit in ein virtuelles Get-together), in dem sich wildfremde Menschen zu diesen existenziellen Themen an einem gemütlichen, sicheren Ort zwei Stunden (oder mehr) austauschen – mit Achtung, Neugier und Respekt. Ein Café ist ein Ort, in dem es einem gut gehen darf, man sich mit Getränken, Kaffee und Kuchen, einem Glas Wein oder kleinen Speisen versorgt. Ein wohlthuender, warmer und geschützter Rahmen ist wichtig, denn angstbesetzte Themen sowie das Reflektieren von Erfahrungen, das Erkennen der eigenen Haltung berühren uns und machen uns verwundbar.

Bei den Tischrunden (von maximal fünf TeilnehmerInnen, Vierer-Gruppen sind optimal) dürfen kleinste Vorkommnisse, Blitzgedanken und Zweifel anklingen, die wir im sonst so schnellen Alltag eher hinunterschlucken. Es wird erzählt und zugehört, ohne moralische Bewertungen, gesellschaftliche Anstandsregeln oder Ratschläge befürchten zu müssen.

Möglich wird es durch die offene, achtsame und vertrauliche Atmosphäre – und in einem Setting ganz ohne therapeutische Absichten, wenn auch die Gespräche durchaus als heilsam und als Erkenntnisgewinn erlebt werden.

Sehr gut gefällt uns auch die Definition des Death Cafés in leichter Sprache:

„Wir machen Veranstaltungen. Wir treffen uns. Bei den Treffen wollen wir zusammen reden. Wir reden über den Tod und das Sterben. (...) Die meisten Menschen bei diesen Treffen kennen sich nicht. Trotzdem reden sie über private Dinge bei den Treffen. Wichtig ist auch: Bei allen Treffen gibt es etwas Gutes zu essen und zu trinken. So ist man gestärkt für die Gespräche. (...) Death Cafés gibt es zum Beispiel in diesen Ländern: Schweiz, Großbritannien, Australien, Italien, Deutschland, China, Finnland, Ukraine und noch in vielen anderen Ländern. Auf Deutsch nennen wir uns Totentanz Café. Der Name gefällt uns. Über den Tod zu reden ist schwierig. Und manchmal traurig. Aber nicht nur. Bei den Treffen wird auch gelacht. Deshalb finden wir: Der Name passt gut.“⁴

Aus diesem Grund wird in Death Cafés auf ein wertschätzendes und mitfühlendes Miteinander geachtet. Dies und einige andere Gebote werden vorab allen Gästen noch einmal mitgeteilt:

- Es wird Stillschweigen bewahrt über Themen und Erzählende.
- Die Gesprächsrunden sind offen für alle Themen und alle Interessierten.

4 Das Zitat stammt von der Website: <https://totentanzcafe.de/>.

- Die Veranstalter verfolgen keinen weiteren Zweck als den, einen Raum zum Austausch zu bieten.
- Ein Death Café ist keine Trauerbegleitung oder Trauergruppe.
- Es ist eine öffentliche Veranstaltung und sollte barrierefrei zugänglich sein.
- Es ist kostenlos.
- Die Anzahl der Gäste variiert mit dem Einladungsort, der auch variieren kann oder derselbe bleibt, je nach Veranstalter.

Dieses Selbstverständnis der Death-Café-Bewegung wird wohl von allen Anbietern gelebt (soweit uns bekannt ist) und hat uns von unserer anfänglichen Sorge befreit, nämlich dieser: Sind die Menschen tatsächlich so offen und mit so viel Vorschuss-Vertrauen ausgestattet, dass sie sich auf tiefergehende Gespräche mit Fremden einlassen? Jedes weitere Treffen bestätigte uns: Ja, sie sind offen, mutig – und sie vertrauen. Aufgrund dieser positiven Erfahrungen sind viele AnbieterInnen von Death Cafés nun dazu übergegangen, reale und virtuelle Treffen zu organisieren.

3.1 Die Organisation und Durchführung eines realen Treffens

Das Netzwerk bietet das Death Café ungefähr alle zwei Monate an. Die Suche nach einem neuen Café gestaltet sich aufwendig. Die Scheu vor dem Thema und das Gratis-Prinzip erschweren verständlicherweise die Bereitschaft von Cafébetreiber*innen, Zeit und Raum zur Verfügung zu stellen. Die InhaberInnen haben in diesen zwei, drei Stunden nur Einnahmen über ihre Bewirtung, welche begrenzt sind, denn die Gäste der Death Cafés bestellen zwar Getränke und etwas zu schnabulieren, sind aber dann auf die Gespräche konzentriert und werden nicht unterbrochen, sodass die Kasse einfach nicht so oft wie gewünscht klingelt. Wer mit uns kooperiert, zeigt Engagement und politisches Bewusstsein – oder ist obendrein wirtschaftlich gut aufgestellt.

Andere Anbieter von Death Cafés laden immer zur selben Adresse ein; bei manchen sind es Räume in sozialen Treffpunkten oder Institutionen, die zusagen können, ohne Gewinne erzielen zu müssen. Aber dort haben die DC-Veranstalter dann vor und währenddessen die Bewirtungsaufgabe: Vom Organisieren, Einkaufen, Dekorieren und Bereitstellen bis zum Saubermachen und Abrechnen müssen sie alles selbst leisten. Für viele ehrenamtlich Arbeitende (wie uns) ist dies ein sehr großer Aufwand. Das Bewirten jedoch ist ein wichtiger Bestandteil des Angebots und macht die Aufgehobenheit, die Gemütlichkeit und das Gast-sein-Dürfen aus, sollte also nicht unter den Tisch fallen.

3.2 Wie wir unsere Death Cafés gestalten und erleben

Vor jedem Treffen schaffen wir als Veranstalterinnen mental und im Außen eine offene, von Stress befreite Atmosphäre, sind kurz gesagt: gut gelaunt (ob virtuell oder live) und beschreiben die nächsten zwei gemeinsamen Stunden manchmal wie eine Zugfahrt, auf der man einem anderen Fahrgast seine Lebensgeschichte erzählt und erst beim Aussteigen realisiert, dass man sich wahrscheinlich nicht wiedersehen wird. Wir fassen dann kurz noch mal zusammen, was ein DC ist, da immer wieder Interes-

sierte das erste Mal dabei sind. Wir ermuntern für den Einstieg meist mit einem Thema, mit dem wir auch in unserem Newsletter eingeladen haben. Es ist aber nur eine Anregung, die tatsächlichen Themen in den Gruppen können ganz andere sein.

4 Verluste und Abschiede – Beispiele

Eine Ehefrau trauert über den Verlust des Partners vor drei Jahren, sie hadert mit den neuen Aufgaben, und es fällt ihr schwer, diese allein bewältigen oder gar delegieren zu müssen. Eine Zweite findet Worte für ihr neues, geschärftes Bewusstsein für die eigene Endlichkeit, überdenkt ihre bisherigen Lebensziele und fragt sich: Will ich so leben wie bisher? Der Tod ist böse, meint ein Dritter und provoziert Widerspruch, denn er könne auch von Leid befreien, vom Leben erlösen. Aber der gewaltsame Tod, der sei nun mal nicht schön. Manche teilen ihre Erfahrung, dass die Toten gar nicht tot sind, sich in das Leben einmischen, Kommentare aus dem Off geben und auf wunderbare Weise als Ratgeber und Gesprächspartner im Alltag unterstützen. Eine andere fühlt sich fürsorglich begleitet: Meine Eltern sind tot, und jetzt haben sie Zeit, aus dem Jenseits dafür zu sorgen, dass mir Gutes widerfährt. Das tröstet und gibt Kraft. Es kommen Familienchroniken und transgenerationale Weitergaben von Traumata, von immer wiederkehrenden Schicksalsschlägen zutage, nicht nur die Sozialisierung der Eltern- und Großelterngeneration durch zwei Weltkriege, sondern auch Familiengeheimnisse wie das Verschweigen von Adoptivkindern oder der Missbrauch durch den Onkel.

5 Jeder trauert anders

Es kommen die Erfahrungen im Umgang mit Trauer zur Sprache. Wie unterschiedlich wir damit umgehen, wenn ein geliebter Mensch gestorben ist. Manche räumen die Wohnung um, verschenken die Kleider des Verstorbenen. Andere lassen alles unangetastet, als sei der andere nur kurz aus dem Haus gegangen. Die Gäste erzählen, wie schwer es dem Umfeld fällt, die individuellen Reaktionen der Trauernden zu verstehen oder wenigstens gelten zu lassen. Es wird erzählt von allem dem, was sonst nicht oder sehr selten in Worte gefasst wird: von missglückten Abschieden, die noch lange schmerzen. Von Sterbenden, die auf einmal so ganz anders sind als gewohnt, und die sich plötzlich in den Mittelpunkt rücken und rücksichtslos gegenüber Angehörigen und Pflegenden werden. Und gemeinsam wird überlegt: Verändert die Aussicht auf den nahenden Tod die Menschen so stark?

6 Aufgaben der DC-Veranstalter – u. a. den Humor nicht zu vergessen

Es gibt DC-Veranstalter, die meinen, es falle ihren Gästen schwer, überhaupt ins Thema einzusteigen, und sie bieten thematische Türöffner. So begann das „Totentanz-café“ in Bonn mal einen Abend mit dem Interview eines Steinmetzes oder mit dem Ausfüllen einer Bucket- oder Löffelliste („Was möchte ich noch tun oder erleben, bevor ich den Löffel abgebe?“). Danach würde sich das Erzählen dann wie von selbst ergeben. Unsere Erfahrung mit unserem Publikum ist, dass wir solch ein Warm-up nicht brauchen. Die kleinen Gesprächsgruppen geben meist die Rückmeldung, dass sie sehr schnell in medias res gehen, höchstens aus Höflichkeit nicht sofort als Erste losgehen möchten, aber einen Atemzug später doch sprudelnd zu erzählen beginnen.

Und natürlich gilt in diesen Runden wie in jedem Hospizalltag: Nicht alle Themen und Gesprächsrunden sind schwer, traurig oder belastend. Denn das Lachen, das Tratschen und das Dampfablassen gehören dazu, sind existenzieller Bestandteil und beabsichtigt. Wie der Humor, der unbedingt präsent sein darf. Denn eine Grundfunktion, die den Humor auszeichnet, ist Abstand zu bekommen, Abstand zu dem, was drängend, schmerzlich und unvermeidbar ist: mit dem Tod zu leben und Abschiede im Leben immer wieder bewältigen und integrieren zu müssen.

Tatsächlich sind humorvolle Reaktionen, gerade von Sterbenden und Trauernden, ein wiederkehrender Gesprächsstoff in Death Cafés. Andere existenzielle Themen sind:

- der schöne Tod,
- angekündigte Tode,
- selbstbestimmter Lebensabbruch,
- Sorgen mit dem Pflegen und den Pflegenden,
- Visionen vom eigenen Tod,
- Was macht eine gute, was macht eine schlechte Bestattung aus?
- Ökobestattungen,
- sinnvolles Leben,
- Geschichten von verstorbenen Nachbarn und Verwandten,
- Nahtoderfahrungen,
- Nachleben/Nachsterben.

Die Death Cafés bieten einen Rahmen, in dem all diese Themen ungezwungen besprochen werden können. Und im Bewusstsein der Menschen scheint sich etwas zu ändern. Oder wie ist es zu erklären, dass immer mehr aus der Altersgruppe unter 40 sich für ein Death Café interessieren? Und wenn Sie eingeladen werden möchten, schreiben Sie uns eine Mail. Das nächste Death Café freut sich auf Sie.

Autorin

Ute Arndt, Trauerrednerin, Coach

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 29. August 2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 29th August 2024.



Im Angesicht der Endlichkeit bildet sich Leben

Lernen am Lebensende im hospizlichen und palliativen Kontext

MARKUS STARKLAUF

Zusammenfassung

Im Beitrag wird deutlich gemacht, dass die Erfahrungen von Hospizarbeit und Palliative Care zeigen, dass Erwachsenenbildung ein Lebensthema ist – bis zuletzt. Existenzielle Krisen und der Blick zurück auf das eigene Leben führen zu kognitiv wie emotional dichten Lernwegen für alle Beteiligten. Im Beitrag wird entlang der Grundlagen von Hospizarbeit und Palliative Care deutlich gemacht, dass eine ganzheitliche Sorge um den Menschen Räume schafft für bedeutsame Lernerfahrungen in zum Teil sehr begrenzter Zeit. Was einzelnen Helfenden aufgrund der hohen Komplexität nicht gelingen kann, bewirkt ein Team im Netzwerk individueller Professionen. Im Angesicht der Endlichkeit entwickelt sich Haltung und bildet sich Leben.

Stichwörter: Hospizarbeit; Palliative Care; Ganzheitlichkeit; Haltung; Netzwerk

Abstract

The article makes it clear that the experiences of hospice work and palliative care show that adult education is a life issue – right up to the end. Existential crises and looking back on one's own life lead to cognitively and emotionally dense learning paths for everyone involved. Based on the principles of hospice work and palliative care, the article makes it clear that holistic care for people creates spaces for meaningful learning experiences in sometimes very limited time. What cannot be achieved by individual carers due to the high level of complexity, can be achieved by a team in a network of individual professions. In the face of finiteness, attitudes develop and life is formed.

Keywords: Hospice work; palliative care; holistic approach; attitude; network

Elisabeth B. ist 84 Jahre und blickt auf ein langes Leben zurück. Im vertrauensvollen Gespräch mit der Pflegekraft auf der Palliativstation spricht sie nach erfolgreicher Symptombehandlung ein Thema an, das sie nun auf ihrem letzten Lebensabschnitt neu identifiziert hat:

„Ich habe in meinem Leben immer das getan, was andere von mir wollten, habe immer den Erwartungen anderer entsprochen. Heute am Nachmittag wird mich meine Nachbarin besuchen, obwohl ich das eigentlich gar nicht will. Aber es wird vorbeigehen, wie vieles andere auch in meinem Leben ...“

Themen wie dieses provozieren häufig Ratschläge und den unmittelbaren Impuls, sofort helfen zu müssen. Auch wenn all das mit den besten Absichten geschieht, wird so häufig verdrängt, was eigentlich notwendig wäre: Raum geben für die Gedanken des anderen und mit ihnen Raum für Zweifel, Ängste, Wünsche und auch Forderungen. Durch wertschätzendes Zuhören und schließlich im umsichtigen Dialog kann es gelingen, gemeinsam neue Wege sichtbar zu machen, die bislang unentdeckt waren. Die Palliative-Care-Pflegekraft setzt sich ans Bett, nimmt sich Zeit, versteht, fragt nach, hat Interesse an diesem einzigartigen Menschen mit einer einzigartigen Biografie. Und im Gespräch öffnet sie Türen, durch die Elisabeth B. gehen kann, aber nicht muss. Eine dieser Türen ist der Gedanke, an diesem Augenblick des Lebens ganz für sich und die eigenen Bedürfnisse eintreten zu dürfen. Elisabeth B. wagt es, den neuen Raum zu betreten, telefoniert mit der Nachbarin und sagt ihr freundlich ab. Am nächsten Tag strahlt sie ihre Lieblingspflegekraft an. An diesem späten Moment ihres Lebens stellt Elisabeth sich selbst in den Mittelpunkt und verwirklicht damit ein Stück eines bislang nicht gelebten Selbstbildes: Ich bin wichtig! Ich darf Grenzen setzen! In dieser kurzen Begegnung einer Pflegenden und einer alten Frau wird deutlich: Am Ende des Lebens hört das Lernen nicht auf. Im Gegenteil. Es öffnen sich neue Lernfelder, für Sterbende und Helfende. Im Prozess der Begleitung lernen beide mit- und voneinander. Denn auch die Pflegekraft nimmt aus der Biografiearbeit der Patientin, ihren Themen, ihrer Sehnsucht und ihrem Mut viel mit für das eigene Leben.

1 Basiswissen Hospizarbeit und Palliative Care

Hospizarbeit und palliative Versorgung treten ein für einen würdevollen Umgang mit schwerstkranken, sterbenden und trauernden Menschen am Lebensende. Darüber hinaus laden sie ein, den Tod und damit die eigene Endlichkeit nicht aus dem alltäglichen Leben zu verbannen, sondern „mitten im Leben“ vom Tod her zu denken und so wertvolle Impulse für die Lebensgestaltung zu gewinnen. Sterben nicht als Ende des Lebens, sondern als Bestandteil im Leben zu betrachten, bedeutet eine Veränderung der Perspektive und nicht zuletzt eine Veränderung der Haltung. Sie verändert den Umgang mit schwerstkranken Menschen und Sterbenden und sie verändert den Blick auf das Leben.

Die englische Ärztin Cicely Saunders (1918–2005) hat als Pionierin der Hospizbewegung und Palliativversorgung wesentlich dazu beigetragen, dass ein selbstbestimmtes Leben und Sterben in Würde als hohes Gut geachtet und in der medizinischen und psychosozialen Begleitung Sterbender umgesetzt wird. Allein in Deutschland engagieren sich laut dem Deutschen Hospiz- und Palliativverband 141.500 Menschen ehrenamtlich, bürgerschaftlich und hauptamtlich in über 1.290 Hospiz- und Palliativdiensten und -einrichtungen. Sie betrachten Sterben als einen Teil des Lebens und setzen sich dafür ein, Menschen ein gutes Leben bis zuletzt und ein Sterben in Würde zu ermöglichen.

2 Schmerz in vier Dimensionen: Das Total-Pain-Konzept

Wenn ein Mensch so schwer erkrankt ist, dass das Ende seines Lebens absehbar erscheint, gewinnen mehr Dimensionen an Bedeutung, als auf den ersten Blick ersichtlich ist. Im Vordergrund wahrgenommen wird der rein physische Aspekt der Erkrankung: Symptome, Schmerzen, Bewegungseinschränkungen, Nebenwirkungen der Medikamente etc. Dass auch eine psychische Komponente eine starke Rolle spielt, wenn ein Mensch weiß, dass er nicht mehr lange leben wird, ist offensichtlich: Sorgen, dass die Schmerzen unerträglich werden, Angst vor dem großen Unbekannten, dem Sterben an sich.

Da ist der schwere Abschied vom Leben und von den Liebsten, von Familie und Freunden, von Zukunftsplänen, für die es nun kein Morgen mehr gibt, aber auch von Hoffnungen und nicht umgesetzten Ideen. Hinzu kommen die Angst vor einem nicht gelebten Leben sowie die Trauer um verpasste Gelegenheiten. Dieser Kummer über beispielsweise ungelöste Konflikte und das Bedauern falscher Prioritäten können einhergehen mit dem Bewusstsein, andere ungerecht behandelt zu haben oder sich selbst zu wenig im Fokus gehabt zu haben, wie es der Fall ist bei Elisabeth B.

Die vielleicht späte Einsicht, dass man sich ungewollt von Lebensträumen verabschiedet hat, erfordert viel Mut – umso wichtiger ist die sanfte Begleitung durch liebevolle Mitmenschen.

Als wäre all das nicht schwierig und kräftezehrend genug, kommen neue soziale Fragen auf. Die Versorgungs- und Wohnsituation in der Phase der eigenen Krankheit und Pflegebedürftigkeit ist zu klären, evtl. die eigene Berufsunfähigkeit oder die Absicherung der Familie. Darüber hinaus eröffnen sich bei den meisten Menschen, ganz gleich, ob sie bisher religiös verwurzelt waren oder nicht, spirituelle Fragen: Fragen, woher wir kommen und wohin wir gehen, was von uns bleibt, was für uns kommt, ob mit dem Tod alles zu Ende ist und, im Falle von gläubigen Menschen, warum Gott dieses individuelle Leid zulassen kann.

Cicely Saunders hat diese zahlreichen Aspekte als „total pain“ zusammengefasst. Die Multidimensionalität des Total-Pain-Konzeptes wird dem schwer- bzw. todkranken Menschen gut gerecht. Sie versteht darunter den allumfassenden Schmerz, der physische, psychische, soziale und spirituelle Dimensionen beinhaltet. Anders als psy-

chosomatische Modelle, die sich ausschließlich auf körperliche und seelische Symptome und deren Wechselwirkungen konzentrieren, berücksichtigt das Total-Pain-Konzept, dass Schmerz durch mehrere Dimensionen gleichzeitig ausgelöst wird und spirituelle und soziale Aspekte hierbei über die physisch-psychische Ebene hinaus eine Rolle spielen. Der Blick auf den Menschen ist nicht fragmentiert, da sie nicht auf ein Krankheitsbild, z. B. ein Karzinom, reduziert werden. Resümierend kann man sagen, dass das Total-Pain-Konzept ein ganzheitliches Menschenbild impliziert und fordert.

Die vier Total-Pain-Dimensionen beeinflussen sich gegenseitig. So verstärken zum Beispiel ausgeprägte Verlustängste den körperlichen Schmerz, während umgekehrt das Gefühl der Einsamkeit umso intensiver spürbar ist, wenn körperliche Symptome das Wohlbefinden stark beeinträchtigen. Cicely Saunders hat aufgrund dieser Erkenntnisse das richtungsweisende Konzept des „total care“ entwickelt. Es zielt darauf ab, möglichst alle Bedürfnisse der Betroffenen auf allen vier Ebenen zu berücksichtigen. Dabei werden alle vier Dimensionen, die körperliche, psychische, soziale und spirituelle, als gleichermaßen wichtig erachtet. Hand in Hand mit diesem ganzheitlichen Blick geht die Notwendigkeit, sich vollständig an den Bedürfnissen von Patienten zu orientieren. Die Helfenden handeln nicht von oben herab, sondern auf Augenhöhe, die Bedürfnisse und Wünsche der schwerstkranken Menschen sind dabei oberste Priorität des hospizlichen wie auch des palliativen Handelns. Gute und würdevolle Begleitung am Lebensende ist damit immer mehr als die Summe einzelner Aspekte, mehr als gute Schmerztherapie, mehr als gute, empathische und wertschätzende Kommunikation, mehr als der professionelle und sorgende Blick auf das Familiensystem.

Im hospizlichen und palliativen Bereich ist demnach ein ganzheitliches Menschenbild und die aus dem Total-Pain-Konzept entwickelte Dimension des Total Care die zentrale Grundlage des Lernens – für Patient*innen und Zugehörige ebenso wie für Begleitende.

3 Multiprofessionelle Teams und ganzheitliche Weiterbildung

Um der Komplexität der ganzheitlichen Sorge gerecht werden zu können, bedarf es des konstruktiven Zusammenwirkens verschiedenster Bereiche und Berufsgruppen: Ärzt*innen, Pflegekräfte, Hospizbegleiter*innen, Seelsorger*innen, Sozialarbeiter*innen, Musik-, Kunst-, Ergo-Therapeut*innen und viele mehr. Der Bedeutsamkeit des individuellen Lebens in all seinen Facetten entspricht die Netzwerkarbeit im Team.

Zusätzlich zum Fachpersonal sind zahlreiche ehrenamtliche Hospizbegleiter*innen tätig. Sie begleiten zu Hause, auf Palliativstationen und in Hospizen Schwerstkranke und Sterbende. Damit sind sie eine sehr wertvolle Ergänzung zum medizinischen, pflegerischen und therapeutischen Fachpersonal sowie eine Entlastung für Angehörige. Vor allem aber können sie für den betroffenen Schwerstkranken oder Sterbenden eine wichtige Bezugsperson sein. In welcher Form auch immer, ob

als Ansprechpartner*in, Unterstützer*in, Zuhörer*in oder Spaziergangs-Partner*in. „Als Mensch für den Menschen da sein“ – eben diese Idee verkörpern ehrenamtliche Hospizbegleiter*innen.

Für eine gelingende, individuelle Versorgung und Begleitung schwerstkranker und sterbender Patientinnen und Patienten nach dem Total-Care-Konzept bedarf es einer ganzheitlichen Aus- und Weiterbildung aller beteiligten Berufsgruppen. An der Verflechtung der vier Dimensionen in der Total-Pain-Betrachtung wird deutlich, wie umfassend die Anforderungen sind. Um eine gute Betreuung, Behandlung und Begleitung realisieren zu können, ist es erforderlich, dass alle an der Hospiz- und Palliativversorgung Beteiligten den Blick über ihre Profession hinaus weiten. In speziellen Palliative-Care-Aus- und Weiterbildungen erlangen sie Fachkenntnisse, die über ihre eigenen hinausreichen, und lernen die Aspekte kennen und verstehen, die für andere Berufsbereiche im Fokus sind. Auf diese Weise entstehen Wissen und Fertigkeiten, vor allem aber eine Grundhaltung zum Leben und Sterben, mit der sie in ihrer Arbeit die Hospizidee umsetzen können.

So lernen Ärzt*innen in ihrer Palliativmedizin-Ausbildung selbstverständlich, wie z. B. Aufklärungsgespräche mit Patient*innen und deren Bezugssystem geführt werden können oder welche spirituellen Bedürfnisse Menschen am Lebensende haben können.

Die Hospiz-Akademie Bamberg strebt in ihrer Aus-, Weiter- und Fortbildung von Haupt- und Ehrenamtlichen explizit danach, das vernetzte Lernen verschiedener Professionen zu fördern. Die seit über 20 Jahren bestehende Bildungseinrichtung richtet sich vor allem an Ärzt*innen, Pflegekräfte, Hospizbegleiter*innen, Seelsorger*innen, Sozialarbeiter*innen, Musik-, Kunst-, Ergo-Therapeut*innen. Gleichzeitig hat es sich die gemeinnützige Einrichtung mit kulturellen Angeboten, Achtsamkeitskursen, Lesungen etc. zur gesellschaftlichen Aufgabe gemacht, die Themen „Sterben und Tod“ sowie im „Bewusstsein der Endlichkeit bewusstes Leben“ mitten in die Gesellschaft zu tragen.

Zahlreiche Seminare sind multiprofessionell konzipiert, insbesondere die Palliative-Care-Aufbaukurse und der Studiengang „Palliative Care“. Mit diesem besonderen Angebot, das die Hospiz-Akademie Bamberg in Zusammenarbeit mit der Paracelsus Medizinischen Universität in Salzburg und deren Partnern anbietet, können verschiedene Berufsgruppen interprofessionell vier Semester des Universitätslehrgangs „Palliative Care“ direkt in Bamberg studieren. Der international anerkannte, multiprofessionelle Masterlehrgang wurde 2017 mit dem renommierten „Award for Palliative Care Leadership Programmes“ der European Association for Palliative Care (AAPC) und der European Palliative Care Academy (eupca) ausgezeichnet.

Ergänzend zum Masterstudium wird ein Bachelor-Studiengang angeboten. Er ist für Personen konzipiert, die wegen eines fehlenden Bachelorabschlusses oder fehlender gleichgestellter Ausbildung nicht zu einem Masterstudium zugelassen werden können. Der Bachelor Professional bietet die Möglichkeit, ohne Hochschulreife zum Studium zugelassen zu werden und im Anschluss einen Masterabschluss (Palliative Care oder auch andere) zu erlangen. Dies ist zum Beispiel für diplomierte Gesund-

heits- und Krankenpfleger*innen interessant oder für Berufsabsolvent*innen aus gehobenen medizinisch-technischen Diensten wie Psycho-, Physio-, Ergotherapie und Logopädie. Darüber hinaus bietet der Palliative-Care-Studiengang für Absolvent*innen eines Universitäts- oder Fachhochschulstudiums der Medizin, Gesundheitswissenschaften, Gesundheits- und Krankenpflege, Theologie, Psychologie, Pädagogik oder Soziale Arbeit, die im Sozial- oder Gesundheitswesen tätig sind, eine interessante Perspektive.

Im Palliative-Care-Studiengang sind somit von vornherein verschiedene Berufsgruppen und Erfahrungskontexte vereint. Dieses Konzept des Miteinander- und Voneinanderlernens wird in der Hospiz-Akademie Bamberg auch in den multiprofessionellen Kursen umgesetzt. Es geht um das Lernen im Netzwerk als Basis für die Arbeit im Netzwerk rund um den Patienten. Im Miteinander- und Voneinanderlernen können berufsspezifische Eigenheiten und Rollen besser verstanden werden.

Somit lässt sich im Blick auf die Erwachsenenbildung feststellen, dass die durch den Perspektivwechsel gekennzeichnete Netzwerkarbeit viele Dimensionen von Wirklichkeit und individuellen Wahrheiten erkennen lässt. In der praktischen Umsetzung kann dies zu einer bestmöglichen Behandlung/Begleitung und für das Team für Erfahrungen von Entlastung sorgen.

4 Haltung lernen

Basis der Ausbildung für die Hospiz- und Palliativarbeit ist die Auseinandersetzung mit dem Tod und damit auch mit der eigenen Endlichkeit des Lebens. Gesellschaftlich werden Sterben und Tod stark verdrängt und sind wenig präsent im Alltag von Menschen, sofern sie nicht im unmittelbaren persönlichen Umfeld den Verlust eines Familienmitgliedes oder Freundes erleben. Allgemein werden Sterben und Tod, gerade von jüngeren Menschen, als „weit entfernt“ gesehen und verdrängt, das Thema wird als unangenehm und belastend wahrgenommen.

Sich bewusst mit der Endlichkeit des Lebens zu konfrontieren, ist Grundvoraussetzung dafür, andere Menschen im Sterben gut professionell oder ehrenamtlich begleiten zu können. Es ist ein Lernen, mit der Endlichkeit zu leben – mit der eigenen und mit der anderer Menschen. Wer den Tod bedenkt, lernt neue Perspektiven auf das Leben kennen und kann ein anderes Bewusstsein für den Wert des eigenen Lebens und die persönlichen Gestaltungsmöglichkeiten entwickeln. Aus dem Bewusstsein, dass das Dasein begrenzt ist, kann eine dankbare und achtsame Lebensführung entstehen. Prioritäten im Leben können sich verschieben, vermeintlich wichtige Ziele in der Ferne vom Genießen des Augenblicks und der Zufriedenheit im Jetzt abgelöst werden.

In der Aus- und Weiterbildung für den Hospiz- und Palliativbereich geht es nicht nur um kognitive Wissensaufnahme, sondern um ein Lernen „mit Leib und Seele“, eine Haltung, die sich auch in der Didaktik des Unterrichtes wiederfinden muss: Dem entspricht eine methodische Vielfalt von Impulsvorträgen über Gruppenarbeiten, Er-

fahrungsübungen und der Arbeit mit Fallbeispielen. Die Lernenden werden als Expert*innen ihres Lebens gesehen und wertgeschätzt. Es geht nicht um das Tradieren von absoluten Wahrheiten, sondern um die Erweiterung der subjektiven Wahrheiten und Lebensperspektiven der Kursteilnehmenden.

Fundierte Wissen und eine ausgeprägte Orientierung auf die individuellen Situationen, die in der Praxis auftreten, sind bei den Aus- und Weiterbildungen in der Hospiz-Akademie Bamberg elementarer Bestandteil. Im gemeinsamen Lernprozess geht es auch darum, gedanklich in die Fußstapfen der anvertrauten Patient*innen und ihrer Zugehörigen zu treten, um diese durch einen Perspektivwechsel besser verstehen zu können. Auch die verschiedenen Berufsprofile und -rollen lernen den jeweils anderen fachlichen Blick kennen: ein Lern-Netzwerk entsteht, welches die Blaupause sein kann für einen gelingenden Einsatz im Netzwerk rund um die Patient*innen.

Gelernte Haltung wird zu gelebter Haltung – in der Bildungsarbeit hat dies unmittelbare Konsequenzen auch auf die Didaktik.

5 Lernen am Lebensende – ein Thema für die Erwachsenenbildung?

Erwachsenenbildung befasst sich u. a. mit Wissen und Fertigkeiten, die der Optimierung des eigenen Lebens dienen. Sie hilft Menschen in ihren beruflichen wie privaten alltäglichen Herausforderungen mit diversen Inhalten, Skills und Methoden, sich zurechtzufinden, sich anzupassen und neu zu definieren. Sie dient auch dazu, in einer fragilen und unsicheren Welt zu sich selbst zu stehen, durch Lernprozesse resilient zu werden und das Leben und damit sich selbst zu reflektieren. Indem sie Bildung als einen lebenslangen Prozess propagiert, hat sie auch das Lebensende im Blick. Dort verdichtet sich Lernen aufgrund der existenziellen Krise nicht selten zu einem, wenn auch kurzen, intensiven, ganzheitlichen Prozess.

Die Frage, „wie viel Tod“ Teams und Mitarbeitende vertragen können, kommt berechtigterweise im Kontext der Hospiz- und Palliativarbeit immer wieder auf. Das Feedback von haupt- und ehrenamtlichen Begleitenden dazu erstaunt: Stets wird betont, welche sinnstiftende Komponente es hat, Menschen am Lebensende zu begleiten.

Die Konfrontation mit dem Unausweichlichen und die Begegnung mit einzigartigen und unverwechselbaren Biografien lässt viele das Leben aus einer anderen Perspektive betrachten. Es kann eine Haltung von Dankbarkeit ebenso freigesetzt werden wie ein behutsamer und achtsamer Umgang mit anderen und mit sich selbst.

Und schwerstkranken Menschen lernen am Lebensende ebenso – oft turbulenter und existenzieller als je zuvor. Wenn nicht mehr viel Zeit bleibt, fallen nicht selten Hüllen, Mauern und Masken. Dabei kommt Wesentliches, oft über Jahrzehnte unentdeckt, in den Blick. Es soll nicht verschwiegen werden, dass Menschen in dieser Phase auch verzweifeln und dass sie bedauern, manches nicht getan und nicht gelernt zu haben. Davor kann auch das Konzept des Total Care nicht vollumfänglich schützen,

jedoch kann es dabei helfen, die Last ein wenig erträglicher zu gestalten – in dem Wissen, dass bis zuletzt Anteil genommen wird.

Elisabeth B. starb auf der Palliativstation in Bamberg. In der Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie angesichts des baldigen Todes „bildete“ sich ein Stück Leben tief, sehr persönlich und existenziell. Im Totengedenken erwies das Team ihr noch einmal die Ehre. Ihre Geschichte wurde erzählt und dabei auch der Moment, wie sie mit 84 Jahren, stolz auf sich, strahlte. Die Teammitglieder nahmen diese Geschichte von Elisabeth mit – und lernten, dass es für das Lernen nie zu spät ist. Und dass es lohnt, die Würde des Lebens bis zuletzt hochzuhalten.

Autor

Markus Starklauf, Dipl. Theol., Leiter der Hospiz-Akademie Bamberg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 29. August 2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 29th August 2024.



Einblicke und Reflexionen über ein Seminar zum Thema Endlichkeit in der Erwachsenenbildung

JESSICA ZACHARIAS

Zusammenfassung

Endlichkeit als Bildungsthema? Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der gesellschaftlichen Relevanz eines Seminars zum Thema Tod in der Erwachsenenbildung und vor allem mit der Bedeutung der individuellen Auseinandersetzung aus Sicht der teilgenommenen Studierenden. Neben dem inhaltlich-didaktischen Aufbau werden Einblicke in Studierendenprojekte und die daraus resultierenden Erkenntnisse zu drei Themenbereichen (Aromatherapie, Pflege & Aus- und Weiterbildung) dargelegt. Abschließende Reflexionen zeigen auf, dass die Ganzheitlichkeit des Themas unter anderem eine persönlichkeitsbildende Funktion mit sich bringt und eine interdisziplinäre Herangehensweise benötigt, welche die hohe Relevanz der Theorie-Praxis-Verknüpfung in diesem Bereich verdeutlicht.

Stichwörter: Endlichkeit; Hospiz; Hochschullehre; Erwachsenenbildung

Abstract

Finiteness as an educational topic? This article focuses on the social relevance of a seminar on the topic of death in adult education and, in particular, on the importance of individual confrontation from the perspective of the participating students. In addition to the content-related didactic structure, insights into student projects and the resulting findings on three subject areas (aromatherapy, care & education and training) are presented. Concluding reflections show that the holistic nature of the topic entails, among other things, a personality-building function and requires an interdisciplinary approach, which illustrates the high relevance of the theory-practice link in this area.

Keywords: Finiteness; hospice; university teaching; adult education

1 Einführung

Ein bekanntes Zitat von Cicely Saunders, Ärztin und Gründerin des ersten Hospizes in England 1967 (Kübler-Ross 2011, S. 14), thematisiert die Lebensführung angesichts der Endlichkeit:

„Es geht nicht darum, dem Leben mehr Tage zu geben, sondern den Tagen mehr Leben.“

Die gezielte Auseinandersetzung mit der Endlichkeit trägt dazu bei, „dass Menschen Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen entwickeln, die Orientierung für eine bewusste Lebensführung angesichts der Endlichkeit bieten“ (Begemann 2006, S. 13).

Tod und Sterben – die eigene Endlichkeit – repräsentieren in unserer Gesellschaft ein eher tabuisiertes Thema, obwohl ein endliches Leben jeden Menschen betrifft. Betrachtet man den demografischen Wandel, wird deutlich, dass die Hochaltrigkeit nicht zuletzt aufgrund der steigenden Lebenserwartung zunimmt. Seit den letzten 50 Jahren wurde ein fast kontinuierlicher Anstieg der Lebenserwartung in Deutschland registriert (siehe Statistisches Bundesamt 2024). Damit geht auch ein steigender Bedarf an palliativmedizinischer Versorgung am Lebensende einher, welcher sich unter anderem im rasanten Anstieg von Verordnungen der spezialisierten ambulanten Palliativversorgung (SAPV) verzeichnet (siehe Kassenärztliche Bundesvereinigung 2014).

Empirische Erkenntnisse können für die Praxis der Palliativversorgung und der Hospizarbeit vor dem Hintergrund der gesellschaftlich wachsenden Bedeutung sowie dem Zuwachs an technologischen Einsatzmöglichkeiten in der Palliativmedizin hoch relevant sein. Der Tod, als ein interdisziplinäres Thema, wird in einigen Wissenschaften seit langer Zeit thematisiert (siehe allgemeine Übersicht in Wittwer, Schäfer & Frewer 2020, Kapitel I; Überblick aus der Philosophie z. B. in Stoecker 2023). Im Gegensatz dazu repräsentiert das Thema in der Erwachsenenbildung einen eher jungen Diskurs (Kulmus 2020). So findet man einzelne theoretische Auseinandersetzungen (z. B. Arnold 2006) und empirische Untersuchungen (z. B. Nittel & Seltrecht 2013; Seltrecht 2013; Kulmus 2018), in denen Endlichkeit neben dem zentralen Untersuchungsgegenstand diskutiert wird sowie Systematisierungen zum Lernen Älterer (Kulmus 2018).

Der Lebenslauf eines jeden Menschen ist begleitet von unterschiedlichen Lernprozessen. Mit zunehmendem Alter verändert sich die Perspektive auf das Lernen aufgrund der begrenzten Lebenszeit. Trotz der zeitverengten Zukunftsperspektive kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Lernen auch am Lebensende stattfindet (Kulmus 2020). Dieser Ausgangspunkt bietet eine spannende Perspektive für den jungen Forschungsdiskurs in der Erwachsenenbildung. Hierfür wurde ein Seminar entwickelt, um einen universitären Rahmen zu schaffen, in dem sich Studierende auf individuell-persönlicher und gesellschaftlicher Ebene mit dem Thema Endlichkeit auseinandersetzen. Im Rahmen des Masterstudiengangs Erwachsenenbildung und Weiterbildung fand das Seminar *Endlichkeit als Bildungsthema? Altersbildung im Feld der Hospizarbeit* im Wintersemester 2023/24 mit sieben Studierenden im wöchentlichen Turnus über 14 Wochen hinweg statt. Fragen, wie das Thema Endlichkeit gesellschaft-

lich geprägt ist, wie Lernen in der Phase der Hochaltrigkeit (didaktisch) stattfindet, welche Angebotsstrukturen in der Erwachsenenbildung vorliegen und welche Rolle die organisationale Struktur eines Hospizes spielt, standen im Mittelpunkt dieses Seminars. Der zentrale inhaltliche Gegenstand über das gesamte Seminar hinweg war das Lernen hochaltriger Menschen, welches nachfolgend durch den inhaltlichen Aufbau des Seminars verdeutlicht wird.

2 Aufbau

Das Seminar gliederte sich in eine inhaltliche Einführungsphase und die daran anknüpfende Projektphase. Diese zweigliedrige Struktur des Seminars ermöglichte eine systematische Auseinandersetzung mit dem Thema Endlichkeit in der Erwachsenenbildung. Den Übergang zwischen der Einführungs- und Projektphase bildete der Praxiseinblick mit einer Exkursion an eine Hospiz-Akademie und eine Palliativstation, wodurch die Studierenden einen Einblick zum „professionellen Umgang mit Sterben, Tod und Trauer in verschiedenen Organisationsformen“ (Begemann 2006, S. 9) erhielten.

Zu Beginn beschäftigte sich das Seminar mit gesellschaftsrelevanten Fragen zum Thema. Hierbei ging es darum, wie sich Gesellschaften verändern und welche Altersbilder damit einhergehen bzw. wie sich diese im Lauf der Zeit wandeln. Darauf aufbauend wurde jeweils das dritte Lebensalter und das vierte Lebensalter vor dem Hintergrund der Bildungsangebote in der Erwachsenenbildung beleuchtet. Durch Literatur- und Internetrecherchen beschäftigten sich die Studierenden mit den existierenden Angebotsstrukturen zu Bildungsangeboten für das hohe Lebensalter in der Erwachsenenbildung. Der Fokus auf die Endlichkeit in diesem Kontext wurde mit den Fragen, wie Lernen und Bildung im hohen Alter eigentlich stattfinden und sich von dem Lernen im jüngeren Erwachsenenalter unterscheidet, vertieft. Die Einführungsphase schließt mit dem Thema Hospiz & Endlichkeit ab, welches die Geschichte der Hospizbewegung und der Palliativ-Care-Arbeit sowie die Aus- und Weiterbildungsangebote in Hospiz-Akademien beleuchtet. Des Weiteren wurde das Lernen vor dem Hintergrund der Endlichkeit aus Perspektive sterbender Menschen thematisiert. Zentral hierfür war die Frage, welche Rolle und Bedeutung das Lernen für Menschen am Lebensende hat.

Diese Inhalte bildeten die theoretische Grundlage für den daran anschließenden Praxiseinblick. Die Studierenden erhielten im Rahmen der Exkursion Einblicke in das Feld der Hospizarbeit und Kontakte zu verschiedenen Berufsgruppen vor Ort. Im Zuge der anschließenden Projektphase führten die Studierenden Interviews mit Personen aus dem Feld der Hospizarbeit. Aus dem jeweiligen Erkenntnisinteresse der Studierenden ergaben sich Interviews zu drei verschiedenen Berufsgruppen. Interviewt wurde eine Pflegekraft der Palliativstation, eine Dozentin für Teambuilding, Führungskräfteentwicklung und Resilienz, die in der Aus- und Weiterbildungsarbeit an einer Hospiz-Akademie freiberuflich tätig ist, sowie eine Aromatherapeutin, die ebenfalls freiberuflich Aus- und Weiterbildungsmodule zur Aromatherapie für die

Palliativversorgung an einer Hospiz-Akademie lehrt. Es wurde danach gefragt, wie Aromatherapie didaktisch vermittelt wird, welche Rolle das Lernen in sozialen Interaktionen bei Pflegekräften spielt und welche Inhalte Dozierende an Hospiz-Akademien in ihrer Aus- und Weiterbildungsarbeit vermitteln. Die Interviews wurden im Rahmen der dreiwöchigen Auswertungsphase transkribiert und ausgewertet sowie zu ersten Thesen verdichtet (siehe Kapitel 3.1). Der Abschluss des Seminars bildete eine mündliche Kurzpräsentation zum methodischen Vorgehen der einzelnen Projektschritte und den erarbeiteten Kernerkenntnissen aus den Datenerhebungen. Abgerundet wurde das Seminar durch eine Gesamtdiskussion zur metaperspektivischen Rahmung aller Forschungsergebnisse unter Einbezug von ausgewählten Inhalten aus der Einführungsphase und einer Seminarevaluation.

Die Seminarsitzungen wurden von einem Lerntagebuch begleitet, in dem die Studierenden Beobachtungsaufträge notierten, die die inhaltlichen Themen der Einführungsphase vertieften. Die Beobachtungsaufträge bezogen sich auf die inhaltlichen Themen der Einführungsphase. Zum Beispiel, welche älteren Menschen (70+) die Studierenden in ihrem Alltag wahrnahmen und was dabei für sie zentral war (z. B. zu beobachtendes Verhalten, soziale Interaktion etc.) und an welchen Stellen den Studierenden Altersbilder im Alltag begegneten. Die Notizen aus den Beobachtungen wurden jeweils in der darauffolgenden Seminarsitzung ausgetauscht und systematisch reflektiert. Darüber hinaus kam dem Lerntagebuch eine biografische Bedeutung für die individuell-persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema Endlichkeit zu.

3 Erkenntnisse

Nachfolgend werden zentrale Ergebnisse aus den Forschungsprojekten der Studierenden und weiterführende Erkenntnisse in Form von Thesen vorgestellt. Diese Thesen wurden durch Beobachtungen während des Semesters, Reflexionsprozesse und den Austausch mit und zwischen den Studierenden generiert.

3.1 Ergebnisse aus Studierendenprojekten

Die Studierenden waren gegenüber der Exkursion an die Hospiz-Akademie und die Palliativstation aufgeschlossen und haben die Erzählungen ihrer Interviewpartnerinnen mit großem Interesse verfolgt. *„Als Kernerkenntnis sind mir tatsächlich die Aussagen aus dem von uns geführten Interview im Kopf geblieben. Das Gespräch empfand ich insgesamt als sehr angenehm und interessant und darüber hinaus hat es mich gefreut, dass auch unser Interesse an dem Thema mit Wertschätzung entgegengebracht wurde“* (Student der Erwachsenen- und Weiterbildung)¹. Die Studierenden tauschten sich nach der Erhebungsphase über ihre gesammelten Interviewerfahrungen und das erworbene Wissen untereinander aus.

¹ Die Zitate der Studierenden entstanden durch die Bitte, ein Statement zu dem Seminar abzugeben. Ein herzliches Dankeschön an die Studierenden für ihre Rückmeldungen und somit auch der Mitgestaltung für diesen Artikel.

Studierendengruppe Aromatherapie²

Diese Studierendengruppe interessierte sich für die didaktische Vermittlung der zentralen Lerninhalte aus der Aromatherapie. Die Auswertung zeigte, dass der Kern der didaktischen Vermittlung von Aromatherapie in der ganzheitlichen Erfahrung liegt. Zentral dabei ist die Biografiearbeit und der Einbezug von Emotionen sowie das Erfahren und Spüren von Aromen. Darüber hinaus spielten vor allem die äußeren Strukturen in der Anwendung von Aromatherapie an Patientinnen und Patienten eine Rolle. Es zeigte sich, dass organisationale Strukturen sowie die gesellschaftliche Akzeptanz einen Einfluss auf die Aromatherapie haben. Das Potenzial, das die Aromatherapie in der Patientenversorgung hat und wie sehr es letztendlich ausgeschöpft wird, kann mit den genannten äußeren Strukturen zusammenhängen. Die Studierenden berichteten von einem Spannungsfeld, welches sich zwischen äußeren Strukturen und dem Potenzial in der Anwendung andeutete.

Studierendengruppe Pflege

Die zweite Studierendengruppe interessierte sich für das Lernen in sozialer Interaktion bei Pflegekräften. Im ersten Schritt wurden die Personengruppen herausgearbeitet, über die die interviewte Pflegekraft im Zusammenhang mit dem Lernen in sozialer Interaktion erzählte: Familie, Patient*innen, Angehörige sowie Kolleg*innen. In der Auswertung zeigte sich, dass sich das Lernen in sozialer Interaktion mit Kolleg*innen von dem mit Patient*innen sowie Angehörigen unterscheidet. Diese Differenzierung wurde anhand von expliziten vs. impliziten Werten und professioneller vs. sensibler Kommunikation vorgenommen. In der Interaktion mit Kolleg*innen scheint die eigene Fachkompetenz gefördert und eine fachliche Reflexion der Versorgungsstruktur angeregt zu werden. Wohingegen in der Interaktion mit Patient*innen und den Angehörigen eine Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und dem gesellschaftlichen Wandel stattfindet. Darüber hinaus konnte herausgearbeitet werden, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Sterblichkeit bei Pflegekräften vor allem im Kontakt mit Patient*innen sowie Angehörigen stattfindet.

Studierendengruppe Aus- und Weiterbildung

Das Erkenntnisinteresse der dritten Studierendengruppe bezog sich zum einen auf die Themenbereiche, die in Weiterbildungsangeboten an Hospiz-Akademien behandelt werden, und zum anderen auf die Rolle von Kompetenzen der Dozierenden dafür. Die Auswertung zeigte einen engen Zusammenhang zwischen diesen beiden Bereichen. Hierbei ging es vor allem um das Zusammenspiel von Fach und Haltung in Aus- und Weiterbildungssettings an Hospiz-Akademien, welches sich in der engen Relation von Sach- und Beziehungsebene widerspiegelt. Allgemein zeigte sich, dass die Aus- und Weiterbildungsarbeit als ein interdisziplinäres Feld durch das Zusammenkommen verschiedener Professionen gekennzeichnet ist. Die daraus entstehende Vielfalt an

2 Die Aromatherapie beschäftigt sich mit Behandlungsansätzen in der palliativen Patientenversorgung. Ätherische Öle werden beispielsweise zum gezielten Einsatz gegen Übelkeit, zur Harmonisierung und Schmerztherapie eingesetzt.

Theorie erfordert eine Multiprofessionalität beim Aus- und Weiterbildungspersonal in diesem Bereich.

3.2 Weiterführende Ergebnisse

These 1: Bildungsarbeit zum Thema Tod & Endlichkeit benötigt Biografiearbeit

Der lebensnahe Zugang des Seminars, der Mensch als *zeitliches Wesen* (Arnold 2006), unterscheidet sich von anderen Themenbereichen dahingehend, dass die Auseinandersetzung intensivere selbstreflexive Fragen aufwerfen kann. Dies wurde im Seminalgeschehen durch die persönlichen Erzählungen der Studierenden über ihre Begegnungen mit dem Tod und der Konfrontationen mit der Endlichkeit sichtbar. Hierbei wurden eigene Erfahrungen und Beobachtungen aus dem Familien-, Freundes- und Bekanntenkreis im Seminarraum geteilt. Interessant ist, dass diese Erzählungen ohne didaktische Intention geschahen, wodurch nahe liegt, dass das Thema an sich biografische Erzählungen mit sich bringt. Das Lerntagebuch leistete hier als didaktisches Mittel Gelegenheit, selbstreflexive Fragen während des Seminars zu sammeln und zu strukturieren. Bedeutsam erscheinen demnach weitere didaktische Angebote, die die Biografiearbeit vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gezielt begleiten und unterstützen. Zudem war eine emotionalisierte Lernatmosphäre zu beobachten, die durch die Schwere des Themas und die offene Kommunikation der Studierenden über die Seminarsitzungen ein wichtiger Teil des Seminars wurde. *„Das Seminar ist mein bisheriges Uni-Highlight. Wir haben einen Raum geschaffen, in dem fachlicher Input sowie unsere Gedanken zu lebenslangem Lernen (bis zum Schluss) einen Platz gefunden haben. Gelebt hat das Seminar von der Gruppengröße und der Bereitschaft aller, tiefgründige Gedanken zu teilen, aber auch so manche Schwere gemeinsam auszuhalten“* (Studentin der Erwachsenen- und Weiterbildung). Lehrende sind hier in der Rolle von Lernbegleiter*innen, die ausgelöste negative Emotionen wie Trauer zulassen und thematisieren sollten. Ein geschützter, vertrauensvoller sowie wertschätzender Seminarrahmen ist demnach für dieses Seminar von großer Bedeutung, um Biografiearbeit zu ermöglichen und zu begleiten.

These 2: Die Auseinandersetzung mit dem Thema Endlichkeit, Sterben und Tod wirkt über das Seminar hinaus in den (Studien-)Alltag ein

Die Auseinandersetzung mit dem Endlichkeitsdiskurs setzte sich über den Rahmen des Seminars fort. Zum einen berichteten Studierende von regelmäßigen Gedanken, die sie im Alltag wahrnehmen. *„Aufgrund der zum Teil persönlichen Anknüpfungspunkte an die Seminarthematiken, wirkten diese über die einzelnen Seminarsitzungen hinaus. Dadurch reflektierte ich unterschiedliche Denkanstöße aus dem Seminar auch in Alltagssituationen. Das Seminar bot mir einen Rahmen, diese zu ordnen und weiterzuentwickeln“* (Studentin der Erwachsenen- und Weiterbildung). Die Sensibilität zum Thema Sterben und Tod hat sich durch die entwickelte Aufmerksamkeit gegenüber Plakaten, TV-Werbung, Literatur und Musik etc., in denen Endlichkeit (in-)direkt thematisiert wird, er-

hört. Des Weiteren integrierten die Studierenden das Seminarthema auch in Projektphasen anderer Seminare, die parallel belegt wurden. Diese Integration kann zum einen als Gelegenheit weiterer Reflexionsmöglichkeiten und zum anderen als interessengeleitete Vertiefung zu einem bestimmten Thema des Seminars eingeordnet werden. Dies zeigte sich z. B. im Rahmen eines methodisch orientierten Seminars zum Einsatz von Visualisierungen in der Erwachsenenbildungsarbeit, in dem eine Visualisierung zum Thema Tod erstellt wurde. Darin spiegelt sich die Bedeutung von ausreichend Reflexionsmöglichkeiten für die (inneren) Bearbeitungsprozesse wider: *„Das Seminar hat einen bleibenden Eindruck auf mein Studium und meinen Alltag hinterlassen. Ich habe erkannt, dass Endlichkeit mit einer gewissen eigenen Haltung betrachtet werden kann“* (Studentin der Erwachsenen- und Weiterbildung).

These 3: Der Praxisbezug zum Feld der Hospizarbeit und zur eigenen Lebenswelt sind für die theoretische Auseinandersetzung von großer Bedeutung

Diese These beschreibt die Verknüpfung von theoretischem und empirischem Wissen aus der Erwachsenenbildung zum Thema Endlichkeit mit zwei Praxisfeldern: die Hospizarbeit und die eigene Lebenswelt. In Diskussionen und Beratungen im Seminar zeigte sich, dass Studierende zu erläuterten erwachsenenbildnerischen Modellen (z. B. Lernfelder im hohen Alter), empirischen Ergebnissen zur Weiterbildungsteilnahme im dritten und vierten Lebensalter, didaktischen Prinzipien in der Altersbildung etc. stets Bezüge zu beiden Praxisfeldern herstellten. Die Verknüpfung mit dem vorhandenen Wissen zur Hospizarbeit und mit dem eigenen persönlichen Verständnis sowie den individuellen Wertevorstellungen nahm in den Diskussionen einen zentralen Platz ein. *„Die enge Verzahnung von Bildungs- und Hospizarbeit wurde mir im Laufe des Seminars immer bewusster“* (Studentin der Erwachsenen- und Weiterbildung).

3.3 Inhaltliche Kernerkenntnisse

Den Ergebnissen aus Studierendenprojekten sowie den Beobachtungen und Reflexionen über das Seminalgesehen ist gemeinsam, dass der Mensch mit all seinen Bezügen in seiner Lebenswelt im Zentrum der Bildungs- und Hospizarbeit steht. Für die Erwachsenenbildung bedeutet das, einen ganzheitlichen Ansatz in der Auseinandersetzung mit dem Thema Tod mitzudenken. Für Bildungsveranstaltungen kann die Ganzheitlichkeit durch biografische Elemente und die Nähe zum Feld der Hospizarbeit integriert werden (siehe Starklauf in diesem Heft). Für die wissenschaftliche Auseinandersetzung nimmt zusätzlich die Interdisziplinarität des Themas eine wichtige Rolle ein. *„Der direkte Kontakt zur Praxis hat mir gezeigt, dass Personen und Situationen stets ganzheitlich behandelt werden. Dadurch habe ich eine neue Reflexionsperspektive für mein pädagogisches Handeln und mein persönliches Leben gewonnen“* (Studentin der Erwachsenen- und Weiterbildung). Die Auseinandersetzung mit dem Thema Tod und Endlichkeit bringt persönlichkeitsbildende Elemente mit sich, die sich ebenso in der Ganzheitlichkeit des Themas widerspiegeln.

4 Ausblick

Vor dem Hintergrund des endlichen Lebens kann davon ausgegangen werden, dass zukunftsgerichtete bzw. lebenskontinuitätsbezogene Lernprozesse (Kulmus 2020) aufgrund der Verengung der Zukunftsperspektive nicht mehr gänzlich greifen. Wie bereits erwähnt, kann aus erwachsenenbildnerischer Perspektive davon ausgegangen werden, dass Lernprozesse ebenso am Lebensende stattfinden. Im Rahmen des Seminars wurde herausgearbeitet, dass sich die Intention des Lernens von Erwachsenen mit zunehmendem Alter von außen nach innen verlagert. Dies zeigte sich in vergleichenden Diskussionen und Gruppenarbeiten zum Lernen im dritten und vierten Lebensalter. Die Motivation als Anlass zum Lernen sowie der Lernzweck stellen zwei zentrale Elemente dar, die die Verlagerung des Lernens mit zunehmendem Alter von der Außenorientierung hin zur Innenorientierung verdeutlichen. Damit verknüpft ist die Frage, wie Lernprozesse vor dem Hintergrund der verengten Zukunftsperspektive ablaufen und welche Themen am Lebensende für das Lernen von Bedeutung sind. Dies bleibt in der Erwachsenenbildung bislang weitestgehend offen und bildet einen Ausgangspunkt für neue Forschung.

Literatur

- Arnold, R. (2006). Abschiedliche Bildung. Anmerkungen zum erwachsenenpädagogischen Verschweigen des Todes. In *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 2006/3, 19–28. <https://www.die-bonn.de/id/3476/about/html>.
- Begemann, V. (2006). *Hospiz – Lehr- und Lernort des Lebens*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023126-9>.
- Kassenärztliche Bundesvereinigung (2024). *Gesundheitsdaten*. <https://gesundheitsdaten.kbv.de/cms/html/17063.php>.
- Kübler-Ross, E. (2011). *Interviews mit Sterbenden*. Kreuz.
- Kulmus, C. (2018). *Altern und Lernen*. W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6004592w>.
- Kulmus, C. (2020). Endlichkeit als Horizont für Bildung? Biografisches Lernen gegen den Stillstand und für ein gutes Leben im Alter. In *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* (41).
- Nittel, D. & Seltrecht, A. (2013). *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-28201-0>.
- Seltrecht, A. (2013). Lernen im Angesicht des Todes? In D. Nittel & A. Seltrecht (Hrsg.), *Krankheit. Lernen im Ausnahmezustand*, 327–339. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-642-28201-0_26.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2024). *Sterbefälle und Lebenserwartung. Entwicklung der Lebenserwartung in Deutschland seit 1871/1881*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Sterbefaelle-Lebenserwartung/sterbetafel.html>.

- Stoecker, R. (2023). Sterben und Tod. In R. Stoecker, C. Neuhäuser & M.-L. Raters (Hrsg.), *Handbuch Angewandte Ethik*, 429–438. J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05869-0_61.
- Wittwer, H., Schäfer, D. & Frewer, A. (2020). *Handbuch Sterben und Tod. Geschichte – Theorie – Ethik*. J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05762-4>.

Autorin

Jessica Zacharias, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch die Redaktionskonferenz am 29. August 2024 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following the editorial meeting on the 29th August 2024.



Biografie und Alltagsmathematik



Melanie Benz-Gydat, Thea Klüver, Antje Pabst, Christine Zeuner

Ohne Rechnen kommt man im Leben nicht weiter

Numeralität als soziale Praxis aus der biographischen Perspektive älterer Menschen

Wie Menschen im Alltag mit Zahlen umgehen, wie sie rechnen oder schätzen und wie sich mathematische Fertigkeiten über die Lebensspanne verändern, wird in dieser Studie untersucht, die sich auf den Ansatz „Numeralität als soziale Praxis“ bezieht.

wbv.de/eblbl

 Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen – Forschung & Praxis, 47
2022, 276 S., 49,90 € (D)
ISBN 9783763970315
E-Book im Open Access

DIE FACHZEITSCHRIFT FÜR ALLE POLITISCHEN BILDNER*INNEN



Lernen Sie das Journal für politische Bildung kennen. Fordern Sie jetzt Ihr kostenloses **LESEEXEMPLAR** an:

www.journal-pb.de

Eine Initiative des Bundesausschuss Politische Bildung und des Wochenschau Verlags



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**



Zum Tod von Norbert Reichling

PAUL CIUPKE

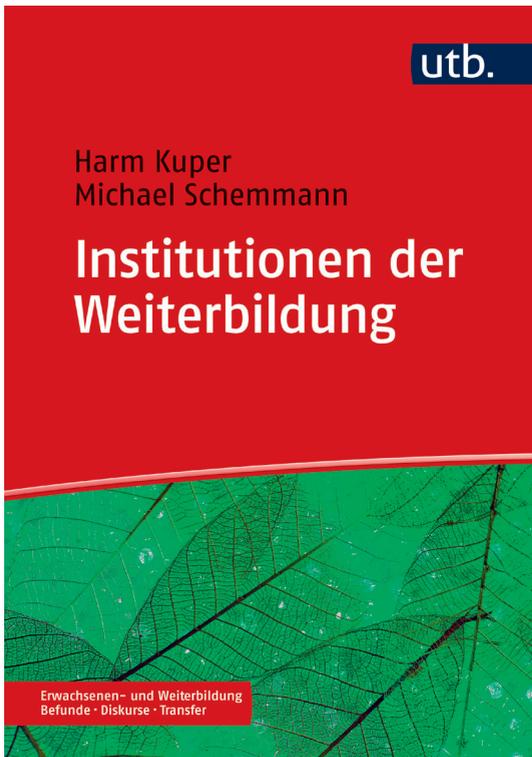
Mitte September 2024 ist völlig überraschend Norbert Reichling im Alter von 71 Jahren gestorben. Er war ein Akteur der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, der generationell nicht mehr zur Protestbewegung 1968, sondern zu den Neuen Sozialen Bewegungen zu rechnen ist. Beinahe 40 Jahre als Mitglied im Leitungsteam des Bildungswerks der Humanistischen Union NRW tätig, war das nicht das einzige Feld, das er bestellte. Auch das Jüdische Museum Westfalen in Dorsten, das aus einer von ihm mitorganisierten Geschichtswerkstatt entstanden ist, leitete er ehrenamtlich 14 Jahre. Und er engagierte sich für Bürgerrechtsfragen in der Humanistischen Union. Vor mehr als 25 Jahren war er an der Etablierung des bis heute erscheinenden Grundrechte-reports beteiligt und führte lange die Redaktionsgeschäfte. 1982 gehörte er zu den Gründern der Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung (LAAW) in Nordrhein-Westfalen, in der Erwachsenenbildungseinrichtungen zusammenfanden, die sich nicht in der klassischen milieuverhafteten Versäulung der bisherigen Verbände wiederfanden. Viele der beteiligten Initiativen kamen aus den neuen sozialen Bewegungen.

Norbert Reichlings wichtigstes Betätigungsfeld war aber die politische Erwachsenenbildung, genauer die historisch-politische Bildung. Er verstand diese Aufgabe als eine teilnehmer- und subjektorientierte Tätigkeit, die multiperspektivisch, ergebnisoffen und respektvoll ausgeübt werden sollte. Das biografische Lernen, die biografische Kommunikation lag ihm besonders am Herzen. Hierzu publizierte er wiederholt Aufsätze und Bücher. Schon in seiner bei Arno Klönne entstandenen Dissertationschrift befasste er sich mit der akademischen Arbeiterbildung der Weimarer Zeit. Die Geschichte der Erwachsenenbildung und politischen Bildung begleitete ihn ständig; kurz vor seinem Tod konnte er noch ein umfangreiches Manuskript über den „Bund - Gemeinschaft für sozialistisches Leben“, der in Essen ein wichtiger Teil der Volkshochschule war, abschließen.

Das Bildungswerk der Humanistischen Union NRW gründete in den 1990er Jahren eine wissenschaftlich-pädagogische Arbeitsstelle, die als Plattform für Expertisen, Projekte, besondere Formen von Fortbildungen, fachliche Publikationen und anderem mehr diente. Daran beteiligte sich Norbert Reichling intensiv. Er war nicht nur Praktiker, sondern auch – in guter Tradition – ein hervorragender Theoretiker seines Feldes.

Im Mittelpunkt standen dabei die Zeitgeschichte (vor allem NS- und DDR-Geschichte) und die Erinnerungskultur. Die politische Jugend- und Erwachsenenbildung und die Gedenkstättenpädagogik in Deutschland verlieren einen universal gebildeten und in vielerlei Hinsicht bedeutenden Vertreter dieser Fächer und Felder mit einem unglaublichen Wirkungskreis.

Diskussionen und Forschungsstand



Kuper, Harm; Schemmann, Michael
Institutionen der Weiterbildung
Erwachsenen- und Weiterbildung.
Befunde – Diskurse – Transfer
wbv. 1. A. 2023. 156 S., 3 Abb.
978-3-8252-6223-5
€ 24,90 | € (A) 25,60 | sfr 32,50

Dieses Lehrbuch bietet einen Überblick über den Diskussions- und Forschungsstand zu den Institutionen der Weiterbildung. Weiterbildung ist ein Teil des Bildungswesens. Da sie aber zugleich auf vielfältige Weise mit der Gesellschaft verknüpft ist, lässt sie sich im Vergleich zu den anderen Bereichen des Bildungssystems nur unscharf institutionell abgrenzen. Um diese institutionelle Differenziertheit der Weiterbildung zu erschließen, werden sozialwissenschaftliche Konzepte aufgegriffen.

Auf diese Weise soll ein grundlegendes Verständnis für die institutionellen Strukturen der Weiterbildung ermöglicht werden. Dieses ist Voraussetzung dafür, in der Weiterbildung pädagogisch professionell handeln zu können. Ausgehend von grundlegenden terminologischen, systematischen und historischen Aspekten geben die Autoren einen Überblick über einzelne Typen von Trägern und Einrichtungen in der differenzierten Institutionenstruktur und gehen abschließend auf institutionalisierte Mechanismen der Steuerung von Weiterbildung ein.



utb.de | Lesen. Lernen. Verstehen.

Fehlt eine Ausgabe?

Lesen Sie alle Ausgaben und Beiträge der **HBV** ab dem Jahrgang 2020 online im HTML-Format oder laden Sie sich beides wie gewohnt als PDF-Datei herunter!

hessische-blaetter.de





Chancengerechtigkeit im Fokus



OECD (Hg.)

Bildung auf einen Blick 2024

OECD-Indikatoren

Die jährlich erscheinende Studie erfasst den Zustand von Bildungssystemen weltweit, von Kindergarten bis Hochschule. Auf Basis statistischer Daten gibt sie einen Überblick über Struktur, Leistungsfähigkeit und Bildungsausgaben im Ländervergleich.

wbv.de/bildungsforschung

 2024, 510 S., 69,00 € (D)
ISBN 978-3-7639-7773-4
E-Book im Open Access